



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

ROWANA QUADROS AVANTE SIMÕES COSTA

O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO MEIO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela
perspectiva da Teoria Histórico-Cultural



Marília – SP
2021



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

ROWANA QUADROS AVANTE SIMÕES COSTA

O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO MEIO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Linha 03: Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller

**Marília – SP
2021**

C837r

Costa, Rowana Quadros Avante Simões

O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita : uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural / Rowana Quadros Avante Simões Costa. -- Marília, 2021

285 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Stela Miller

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Relato de experiência vivida. 4. Apropriação da linguagem escrita. 5. Teoria histórico-cultural. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ROWANA QUADROS AVANTE SIMÕES COSTA

O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA COMO MEIO PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela
perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller

Aprovação: Marília, _____ de _____ de _____

Membros componentes da banca examinadora

Dra. Stela Miller (UNESP – Marília-SP) _____

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

Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza – (UNISUL – Tubarão-SC) _____

Dra. Sandra Aparecida Pires Franco – (UEL – Londrina-PR) _____

Dra. Adriana Pastorello Buim Arena – (UFU – Uberlândia-MG) _____

Suplentes:

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – (UNESP – Marília-SP)

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

Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – (UFMS – Campo Grande-MS)

À minha mãe, Eronildes Quadros Avante,
por ser o esteio, a base de tudo.

Ao meu pai, Nilson Avante e irmãs,
Talulah e Iluska, pelo apoio de sempre.

Ao meu esposo, José Roberto Simões
Costa, pelo amor paciente.

À memória de Luzia Quadros, sábia
mulher analfabeta e grande inspiração
humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente, a Deus, por tudo.

Aos meus pais, minha eterna gratidão: à minha mãe, Eronildes Quadros Avante, que com sua garra e perseverança, ensinou-me a nunca desistir dos meus objetivos e me deu forças sempre quando precisei; ao meu pai, Nilson Maldonado Avante, ao qual devo minha paixão pelo conhecimento e pelo mundo do saber.

Às minhas irmãs, Talulah e Iluska, pois foram as grandes responsáveis pela qualidade de minha primeira infância, não deixando que nada faltasse a mim em tempos difíceis. Obrigada por sempre me apoiarem em tudo o que faço e por tudo o que vocês, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação pessoal.

Ao meu esposo, José Roberto Simões Costa, por “escolher ficar”, por sempre acreditar em mim, pelo amor que me acalenta, pelo bom humor que me alegra, pela paciência que me acalma, por ser mais vida em meus dias!

À minha sogra, Maria Luiza Simões Costa, por ser minha referência em cuidado e zelo, pelo afeto materno e pelo exemplo de vida!

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Stela Miller, que me acolheu como sua orientanda e por quem tenho grande admiração. Muito obrigada por acreditar em mim e por atenciosamente contribuir para minha formação. Sua atitude responsiva, em todos os momentos, com certeza conduziu-me a vivências significativas em minha formação docente e acadêmica. Agradeço sua orientação paciente, seu olhar atento e sensível, sua presença marcante e por ser referência como educadora, por sua competência e humanização. Stela, assim como a estrela no céu, seu brilho estará sempre vívido em mim!

Às crianças, por partilharem comigo suas experiências vividas e por serem minhas grandes interlocutoras.

Ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, pela leitura atenta e valorosas contribuições ao longo de minha trajetória acadêmica. A você, minha eterna gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Pastorello Buim Arena, por fazer parte de meu Exame de Qualificação e tecer contribuições que irão conduzir ao aprimoramento da tese.

À Profª Drª Elieuzza Aparecida de Lima, a quem tenho grande estima. Agradeço pela acolhida afetuosa durante o estágio de docência, e por potencializar meus estudos acerca da Educação na Infância, de modo a contribuir significativamente para minha compreensão de infância e humanização.

À Profª Drª Maria Lúcia Gonçalves Balestrieri, pela leitura atenta do meu trabalho, pela escuta sempre atenciosa e por trazer leveza a cada momento de revisão textual.

Às queridas Flávia Cerqueira Lopes e Patrícia Reltessinger Costa, pela acolhida na EMEI onde realizei meu primeiro contato com as crianças.

Ao diretor Wilson Roberto Batista, pela acolhida e apoio na EMEF onde prossegui acompanhando as crianças da Educação Infantil.

Às amigas Andréia Pereira, Carla Ribeiro, Daniele Barbosa e Lucibel Rodrigues, pela amizade que me fortalece, por acompanharem minha trajetória e pela escuta atenta em momentos de angústias e alegrias. Minha eterna gratidão, meninas.

Obrigada a todos que fazem parte de minhas vivências pessoais e profissionais, e àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”
(VIGOTSKI, 2009, p. 77).

RESUMO

Esta tese relata a pesquisa que apresenta como objetivo geral: evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita. E, como objetivos específicos: 1) Identificar as relações entre as experiências vividas pelas crianças e sua apropriação da linguagem escrita; 2) Refletir sobre o processo de apropriação do gênero relato, ao longo da pesquisa, como instrumento de regulação do pensamento no momento do registro escrito ou da fala; 3) Analisar o processo de apropriação da linguagem escrita sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. 4) Evidenciar os fatores que contribuíram para a apropriação do gênero escolhido. A pesquisa ancorou-se fundamentalmente na Teoria Histórico-Cultural e em estudos sobre gêneros de enunciados. Na metodologia docente, algumas das técnicas Freinet, como a Roda da Conversa e o Livro da Vida, foram utilizadas para a compreensão do uso da linguagem escrita em seu sentido humanizador. O trabalho de investigação corresponde a um experimento didático-formativo, de caráter longitudinal, com duração de 16 meses, compreendidos entre julho de 2016 até março de 2018. Participaram oito crianças com idade de 5 anos e meio a 7 anos, de uma turma de Infantil II, que foram acompanhadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental da cidade de Marília – SP, bem como a professora-pesquisadora. Para a geração de dados, foi realizado um trabalho pedagógico intencionalmente organizado com enfoque no gênero enunciativo relato de experiência vivida, por meio de quatro estratégias distintas: a Roda da Conversa, o Livro da Vida, o Relato do Fim de Semana e, por fim, o Diário Individual. Os instrumentos utilizados foram as observações e registro em semanário ou diário de bordo, gravações de áudios e vídeos realizados, com as crianças, e a escrita das crianças, resultantes das estratégias acima citadas. Os dados foram analisados com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Os resultados da investigação apontam para a contribuição dos relatos na operação da linguagem escrita, mediante a *atividade de relatar*, direcionada pelo professor, baseada em quatro fatores: na criação da necessidade de relatar, na ampliação do repertório da experiência social do sujeito, nas relações de mediação e na construção de sentidos. Além dessa contribuição, com base na identificação das relações entre as experiências vividas pelas crianças e sua apropriação da linguagem escrita, os estudos conduziram à compreensão da escrita como instrumento de regulação do pensamento, considerando a construção de sentidos expressa pela criança por meio de seus relatos. Dessa forma, conclui-se que a atividade de relatar contribui no processo de formação leitora e escritora em seu sentido humanizador e que, com essas condições, o trabalho pedagógico pautado na repetição mecânica de exercícios pode ser descartado.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Experimento formativo. Relato de experiência vivida. Apropriação da linguagem escrita. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This thesis reports on the research that presents the general objective: to show how the report of lived experience, registered by the children in the early years of Elementary School, can contribute, in the school context, to their appropriation of the written language. And, as specific objectives: 1) Identify the relationships between the experiences lived by children and their appropriation of written language; 2) Reflect on the process of appropriation of the report genre, throughout the research, as an instrument of regulation of thought at the time of written record or speech; 3) Analyze the process of appropriation of written language from the perspective of Historical-Cultural Theory. 4) Highlight the factors that contributed to the appropriation of the chosen gender. The research was fundamentally anchored in Historical Cultural Theory and in studies on the genres of utterances. In the teaching methodology, some of the Freinet techniques, such as the Conversation Wheel and the Book of Life, were used to understand the use of written language in its humanizing sense. The research work corresponds to a didactic-formative experiment, of a longitudinal character, with a duration of 16 months, between July 2016 and March 2018. Eight children aged five and a half years to seven years participated in a class of Infantil II, who were followed up until the 2nd year of elementary school, in a municipal public elementary school in the city of Marília – SP, as well as the teacher-researcher. For the generation of data, an intentionally organized pedagogical work was carried out with a focus on the enunciative genre, report of lived experience, through four different strategies: the Conversation Wheel, the Book of Life, the Weekend Report and, finally, the Individual Diary. The instruments used were observations and recording in a weekly or logbook, audio recordings and videos made with the children, and the children's writing, resulting from the strategies mentioned above. The data were analyzed based on the principles of Historical-Cultural Theory. The results of the investigation point to the contribution of reports in the operation of written language, through the activity of reporting, directed by the teacher, based on four factors: in the creation of the need to report, in the expansion of the subject's social experience repertoire, in relationships mediation and the construction of meanings. In addition to this contribution, based on the identification of the relationships between the children's experiences and their appropriation of the written language, the studies led to the understanding of writing as an instrument of thought regulation, considering the construction of meanings expressed by the child through his reports. Thus, it is concluded that the activity of reporting contributes to the process of reading and writing in its humanizing sense and that, under these conditions, the pedagogical work based on the mechanical repetition of exercises can be discarded.

Keywords: Education. Early Childhood Education and Elementary Education. Formative experiment. Report of lived experience. Appropriation of written language. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enfoques do problema da periodização.....	41
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	45
Quadro 3	Total de sujeitos da pesquisa.....	46
Quadro 4	Rotina do Infantil II C.....	46
Quadro 5	Organização da metodologia docente.....	55
Quadro 6	Relato de experiência vivida registrado coletivamente no Livro da Vida.....	66
Quadro 7	Relato de experiência vivida – Roda da Conversa.....	78
Quadro 8	Relato de experiência vivida – Livro da Vida.....	79
Quadro 9	Relato de experiência vivida – Relato do fim de semana e diário – escrita individual.....	79
Quadro 10	Funções da linguagem contempladas na Roda da Conversa.....	89
Quadro 11	Três momentos cruciais no fenômeno da interação verbal que levam os sujeitos da pesquisa a registrarem individualmente seu relato.....	129
Quadro 12	Estágios do desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita.....	140
Quadro 13	Criança AL.....	141
Quadro 14	Criança DH.....	142
Quadro 15	Criança GV.....	142
Quadro 16	Criança GL.....	143
Quadro 17	Criança IS.....	143
Quadro 18	Criança JP.....	144
Quadro 19	Criança KA.....	144
Quadro 20	Criança LV.....	145
Quadro 21	Modelo de transcrição do relato de experiência vivida da criança.....	145
Quadro 22	Análise dos estágios de desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita – fevereiro/2017.....	146
Quadro 23	Trocas sociais predominantes – Criança KA.....	154
Quadro 24	Criança KA – Último Relato do Fim de Semana.....	156
Quadro 25	Trocas sociais predominantes – Criança GV.....	157
Quadro 26	Criança GV – Último Relato do Fim de Semana.....	159
Quadro 27	Trocas sociais predominantes – Criança DH.....	160
Quadro 28	Criança DH – Último Relato do Fim de Semana.....	162
Quadro 29	Trocas sociais predominantes – Criança GL.....	163
Quadro 30	Quadro 30 – Criança GL – Último Relato do Fim de Semana.....	165
Quadro 31	Trocas sociais predominantes – Criança JP.....	165
Quadro 32	Trocas sociais predominantes – Criança JP.....	167
Quadro 33	Trocas sociais predominantes – Criança JP.....	168
Quadro 34	Criança JP - Último Relato do Fim de Semana.....	169
Quadro 35	Trocas sociais predominantes – Criança IS.....	170
Quadro 36	Criança IS – Último Relato do Fim de Semana.....	173
Quadro 37	Trocas sociais predominantes – Criança AL.....	174
Quadro 38	Trocas sociais predominantes – Criança AL.....	174
Quadro 39	Criança AL – Último Relato do Fim de Semana.....	176
Quadro 40	Trocas sociais predominantes – Criança LV.....	177
Quadro 41	Criança LV – Último Relato do Fim de Semana.....	181

Quadro 42	Criança LV– Penúltimo Relato do Fim de Semana.....	182
Quadro 43	Análise dos estágios de desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita– novembro/2017.....	182
Quadro 44	Três ações predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças em seus Relatos do Fim de Semana.....	183
Quadro 45	Criança KA.....	196
Quadro 46	Criança GV.....	197
Quadro 47	Criança GL.....	197
Quadro 48	Criança IS.....	198
Quadro 49	Ações predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças do Grupo I, em seus diários individuais, associadas ao contexto escolar.....	199
Quadro 50	Criança KA.....	205
Quadro 51	Criança GV.....	205
Quadro 52	Criança GL.....	206
Quadro 53	Criança IS.....	206
Quadro 54	Estágios alcançados pelos sujeitos do grupo I - março/2018.....	207
Quadro 55	Criança AL.....	208
Quadro 56	Criança DH.....	209
Quadro 57	Criança JP.....	210
Quadro 58	Criança LV.....	210
Quadro 59	Repertório de ações nas trocas sociais manifestadas pelas crianças do Grupo II em seus diários individuais, associadas ao contexto escolar.....	211
Quadro 60	Ações predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças do Grupo II em seus diários individuais, associadas ao contexto escolar.....	212
Quadro 61	Ações da professora-pesquisadora, reveladas pelos sujeitos da pesquisa em seus relatos.....	225
Quadro 62	Criança DH.....	228
Quadro 63	Criança JP.....	228
Quadro 64	Criança AL.....	229
Quadro 65	Criança LV.....	229
Quadro 66	Estágios alcançados pelos sujeitos do grupo I e II - março/2018.....	230

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Situação de socialização do relato, explicação das crianças acerca do termo “Mordecai Rigby” e, por fim, a criança ao final da leitura, após receber aplausos do grupo.....	34
Foto 2	Crianças no quiosque.....	48
Foto 3	Crianças atrás da quadra.....	48
Foto 4	Crianças na parte dianteira da escola.....	48
Foto 5	Crianças na parte dianteira da escola.....	48
Foto 6	Início da Roda da Conversa.....	58
Foto 7	Diálogo na Roda da Conversa.....	59
Foto 8	Crianças pintando a capa do Livro da Vida.....	64
Foto 9	Capa do Livro da Vida pronto.....	64
Foto 10	Registros simbólicos representados no Livro da Vida, oriundos de outros gêneros enunciativos, em diferentes contextos.....	64
Foto 11	Crianças durante a “descoberta de texto” do Relato do Fim de Semana da professora-pesquisadora.....	74
Foto 12	Crianças durante a leitura do livro “O diário de Anne Frank”.....	78
Foto 13	Sequência de fotos que indicam a realização da Roda da Conversa e socialização dos relatos orais e escritos.....	80
Foto 14	Criança no “jogo de descobrir”, circulando a palavra identificada no relato de experiência vivida da professora-pesquisadora.....	128
Foto 15	Criança relatando oralmente à professora o que escreveu.....	131
Foto 16	Criança relatando oralmente à professora o que escreveu.....	132
Foto 17	Relato do fim de semana da professora-pesquisadora.....	185
Foto 18	Quadro para escolha dos temas dos “Cantinhos”.....	217
Foto 19	Cantinho da pintura.....	218
Foto 20	Cantinho do alfabeto móvel.....	219
Foto 21	Cantinho da contagem/construção.....	219
Foto 22	Cantinho do faz-de-conta.....	220
Foto 23	Foto panorâmica da sala em dia de “Cantinhos”.....	220
Foto 24	Representação de papel social registrado no “Cantinho”: cabelereira e seu cliente.....	221

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Relato de experiência vivida registrado coletivamente no Livro da Vida.....	67
Imagem 2	Folha-padrão utilizada para o registro dos relatos do fim de semana.....	134
Imagem 3	Diário Individual.....	194
Imagem 4	Registro dos “Cantinhos” no semanário da professora.....	215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS.....	27
1.1 A escolha da metodologia: o experimento didático-formativo.....	27
1.2 Os sujeitos da pesquisa: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.....	43
1.3 Metodologia do trabalho docente: as técnicas Freinet e os relatos.....	52
1.3.1 Criando a necessidade de relatar na Educação Infantil: a Roda da Conversa e o Livro da Vida.....	56
1.3.2 Criando a necessidade de relatar no Ensino Fundamental: o Relato do Fim de Semana e o Diário.....	69
 CAPÍTULO II – O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA VIVIDA, ATIVIDADE E COMUNICAÇÃO.....	 82
2.1. Experiência, atividade e comunicação na infância.....	82
2.1.1 Os relatos orais e as experiências vividas.....	88
2.1.2 <i>Os relatos orais na Roda da Conversa</i> : as experiências que as crianças trazem consigo.....	90
2.2 Oralidade, escrita e a atividade de relatar.....	106
2.2.1 O relato escrito no Livro da Vida.....	109
2.2.2 <i>O Livro da Vida</i> : relação oralidade/escrita no processo de apropriação da linguagem escrita.....	112
 CAPÍTULO III – O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO RELATO.....	 118
3.1 Apropriação da escrita na Teoria Histórico-Cultural: a pré-história da linguagem escrita, o jogo e o enunciado	119
3.1.1 As experiências vividas fora da escola.....	126
3.1.2 <i>O Relato do Fim de Semana</i> : a criança em processo de apropriação do gênero relato de experiência vivida.....	137
3.2. O gênero enunciativo relato de experiência vivida: apropriação.....	188
3.2.1 As experiências vividas na escola.....	191

3.2.2 <i>A vida em “Diário”</i> : os relatos individuais feitos nos diários e seu papel na ampliação da apropriação do gênero relato de experiência vivida.....	195
---	-----

CAPÍTULO IV – A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O RELATO COMO MEIO NESSE PROCESSO.....233

4.1 A apropriação da escrita como tomada de consciência manifestada pela oralidade.....	233
4.2 A vivência das crianças: o que ficou do trabalho realizado.....	237
4.2.1 A Roda da Conversa e o Livro da Vida: as contribuições das técnicas Freinet.....	238
4.2.2 O Relato do Fim de Semana e o Diário: as contribuições da escrita individual.....	243
4.3 A vivência escolar e o professor: reflexões.....	256
4.4 A unidade de desenvolvimento que garante a contribuição dos relatos na apropriação da linguagem escrita: <i>a atividade de relatar</i>	260

CONCLUSÃO.....267

REFERÊNCIAS.....273

ANEXO

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido – EMEL.....	282
ANEXO 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido – EMEF.....	284

INTRODUÇÃO

A teoria histórico-cultural considera o ambiente social não como uma combinação de fatores, influenciando a criança de certas maneiras, mas como fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 203, tradução nossa).

O homem, na condição de sujeito sócio-histórico-cultural, estabelece ao longo da história sua relação com as pessoas e os objetos culturais, transformando o aparato biológico que o distingue de outros animais e o faz humano. Assim, desde o nascimento a criança está inserida em um meio de modo a assimilar, paulatinamente, os instrumentos e signos próprios da sua cultura (VIGOTSKII, 1988)¹.

Um dos instrumentos criados pelo homem, de maior relevância na história da humanidade, pode-se dizer, a linguagem, representa um papel fundamental no processo de socialização, não só de outros instrumentos e signos construídos historicamente, como também constitui um instrumento de comunicação e elaboração do pensamento, tornando o homem um sujeito social.

Dentre os vários tipos de linguagens presentes no contexto social (representações pictóricas, música, gestos, signos verbais, etc.), a linguagem oral, “organizada por meio de um sistema que se utiliza do código linguístico” (MILLER, MELLO, 2008, p. 05), ocorre na presença face a face de seus agentes de interação, possibilitando a expressão de conhecimentos acumulados em situações diversas como a conversa diária ou a contação de casos e histórias.

No entanto, a linguagem oral e as representações pictóricas passam a não ser suficientes para o registro cultural e histórico do conhecimento humano. Dessa forma, a linguagem escrita surge como um instrumento cultural complexo, possibilitando o ato de registrar e comunicar independentemente da distância em que se encontram os agentes de interação.

A escrita, diferentemente da linguagem oral, exige do indivíduo ampla mobilização de diversas funções intelectuais, como a função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção e das percepções. Ainda, a escrita é uma

¹ Ao longo do trabalho, embora esteja me referindo ao mesmo autor, o sobrenome Vigotskii (1988) é utilizado com várias grafias (Vygotski, Vygotsky, entre outros), de acordo com a tradução utilizada ou com a obra indicada nas referências.

representação de segunda ordem, pois representa os sons da palavra² dita oralmente, e esta, por sua vez, representa determinado objeto do mundo real.

Conforme a criança vai se apropriando da linguagem escrita, ela passa a utilizar a própria escrita como instrumento que permite compreender e aprimorar seu pensamento. Aos poucos, a escrita vai representando diretamente os objetos e situações do mundo real (representação de primeira ordem), sem a necessidade de relacionar a escrita à fala.

Devido à importância da escrita no desenvolvimento de funções psíquicas superiores é que a preocupação com sua aprendizagem ocorre desde os anos iniciais de escolarização da criança.

No entanto, quando se trata do ensino da linguagem escrita (ou melhor, do que se supõe que seja o ensino da linguagem escrita), estudos demonstram a presença de uma concepção pautada no ensino das letras e sílabas para posterior ensino do que supostamente seria a linguagem escrita. Dentre os estudos, Mortatti (2000, p. 41) aponta que a partir da última década do século XIX, no Brasil, a cartilha consolidou-se como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos na época, desdobrando em si silenciosas concepções de alfabetização, leitura, escrita e texto cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites da própria escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais, reforçando uma concepção de ensino que Vygotski (2000, p. 183, tradução nossa) mencionava logo no início do século XX:

Até agora, o ensino da escrita se baseia em um sentido prático restringido. À criança ensina-se a traçar as letras e formar com elas palavras, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo de leitura é promovido a tal ponto que a linguagem escrita como tal, é relegada para o ensino da mecânica da escrita e da leitura, que substitui o uso racional desse mecanismo.

A permanência da ideia de que se deve primeiro ensinar as partes menores (letras e sílabas) e, depois, o ensino da leitura de frases e textos, gerou, por muito tempo, grande desigualdade nos índices de proficiência com relação à leitura e escrita em território nacional (RIBEIRO, 2004).

Diante da desigualdade provocada por um tipo de ensino marcado temporalmente, o ensino da língua portuguesa, a partir da década de 80, incluindo a sua

² Aqui, o conceito de palavra utilizado ao longo do texto, refere-se ao conceito de palavra como signo (LURIA, 2001). À luz da Teoria Histórico-Cultural, entende-se signo como elemento mediador no desenvolvimento do psiquismo humano, que tem sua gênese no trabalho e na comunicação. Como afirma Vygotski (2000, p. 94), “[...] é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano”.

etapa inicial, a alfabetização, foi objeto de diversas modificações e, como resultado, houve um aumento na produção bibliográfica a respeito do assunto, desde o uso (ou não uso) dos textos em sala de aula, até as propostas de ensino que objetivam construir alternativas pedagógicas a fim de ultrapassar as constatações (a escola como ela é) e interferir na realidade. (GERALDI, 2004).

Nesse repensar o ensino da linguagem escrita, a Teoria Histórico-Cultural contribui com a concepção de que a aprendizagem não se dá somente no contexto escolar. Ao inserir-se na escola, a criança já traz consigo certos conhecimentos resultantes de suas experiências pessoais. Ou seja, a aprendizagem não começa do zero (VIGOTSKII, 1988).

Em sua teoria, Vigotskii revela a importância de pelo menos dois níveis de desenvolvimento, que seriam o *nível de desenvolvimento efetivo (real)* da criança, que se refere ao nível de suas funções psicointelectuais conseguido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, em atividade independente, e a *zona de desenvolvimento potencial (proximal)*³, que revela o nível de desenvolvimento da criança com base naquela atividade que consegue realizar com a ajuda de um adulto. Aquilo que a criança consegue realizar com ajuda de um adulto, hoje, permite que ela adquira conceitos necessários para que amanhã possa realizar a mesma atividade (ou atividade semelhante) sozinha (VIGOTSKII, 1988).

Nesse sentido, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma aprendizagem baseada na objetivação e apropriação de conceitos conduz ao desenvolvimento mental da criança. Portanto, em relação à linguagem:

A construção de conceitos se faz com e na linguagem, posta a trabalhar quer por aprendizes, quer por ensinantes: sem a linguagem, a relação pedagógica inexiste; sem a linguagem, a construção e a transmissão de saberes são impossíveis (GERALDI, 2004, p. 19).

Os conceitos de apropriação e objetivação devem ser compreendidos no âmbito do materialismo histórico-dialético. Sendo o sistema filosófico que serve de base à Teoria Histórico-Cultural, seus princípios orientarão a presente pesquisa, que aborda o desenvolvimento da linguagem escrita para além de seus aspectos materiais, com vistas a superar o tipo de ensino demarcado no simples “traçar letras e sílabas”.

³ Estudos recentes acerca da Teoria Histórico-Cultural indicam o termo *zona de desenvolvimento iminente*, de Zoia Prestes (2010), como sendo o que melhor corresponde à tradução do conceito de desenvolvimento que a criança pode vir a ter, ao qual se referia Vigotskii (1988). Desse modo, considerando a atualidade da pesquisa, embora utilize na citação o termo *zona de desenvolvimento potencial (proximal)* em respeito à obra do autor, de 1988, ao longo do trabalho também será utilizado o termo *zona de desenvolvimento iminente*, de Zoia Prestes (2010).

Considerando o pensamento de Marx e Engels (ENGELS, 2004), que formulam o método do materialismo histórico-dialético, o processo e a historicidade pelas quais o gênero humano se desenvolve, são determinados pelo resultado de sua atividade vital. De acordo com o pensamento marxista, a atividade vital compreende as características humanas que garantem a existência e reprodução da espécie (MARX, 2004). Ontologicamente, a atividade vital humana, considerada por Marx como sendo o trabalho, marca a concepção do ser humano com todas as características que o diferem de outros animais.

Assim, o trabalho, como atividade consciente, constitui-se como uma dessas características, posto que, por meio dele, o indivíduo conserva e transforma a realidade objetiva, superando a hominização com destino à humanização.

Segundo Leontiev (2004, p. 282), “[...] a hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. Considerando a história social da humanidade, para que as gerações futuras da espécie humana se desenvolvam, é necessário que os sujeitos se apropriem, portanto, da cultura objetivada pelas gerações precedentes.

Para Marx (2010, p. 80), a objetivação é “[...] o trabalho que se fixou no objeto, fez-se coisa!”. Em vista disso, a objetivação ocorre quando a atividade humana é materializada no objeto, tornando-se propriedade dele. Com efeito, sujeito e objeto, dentro do processo dialético entre objetivação e apropriação, são transformados.

Uma colher só é utilizada por uma criança como uma colher, como instrumento criado para levar o alimento à boca, se a atividade objetivada no objeto “colher” for apropriada pela criança por meio de um parceiro mais experiente. Não basta que entreguemos a colher nas mãos da criança. É necessária a mediatização do outro. O mesmo processo ocorre com a linguagem escrita. Não basta que deixemos as crianças com letras móveis, silabários e outros instrumentos para que a criança se aproprie da linguagem escrita. A criança só irá apropriar-se dela, em seu sentido humanizador, se a linguagem escrita for utilizada por ela em sua atividade consciente, nas relações sociais.

Portanto, a apropriação da linguagem, seja a linguagem oral ou a linguagem escrita, “[...] só aparece no processo de trabalho”, e “[...] em relação com a necessidade nascida do trabalho [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

À medida que os homens criam instrumentos para atender suas necessidades de comunicação, geram-se novas necessidades no decorrer da história. Segundo Luria (2001, p. 29), ocorre “[...] a história da emancipação da palavra do terreno da prática, da

separação da fala como atividade autônoma e seus elementos – as palavras – como um sistema autônomo de códigos”. Quando a palavra se distancia do terreno da prática, na presença face a face dos sujeitos, a linguagem constitui-se como um “[...] sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus significados e que formam um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive quando não se conhece a situação” (LURIA, 2001, p. 29).

Para que haja essa compreensão, é necessário que a palavra seja dotada de um significado. Como afirma Vigotski (2009, p. 398) “[...] a palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio”. Nesse sentido, o significado das palavras somente será apropriado pela criança, à medida que, na relação com outro ser humano, ela reproduz seu significado social, reproduzindo a atividade humana nela cristalizada. Este processo não ocorre somente na compreensão da palavra, mas sim, na compreensão de todos os elementos objetivados na cultura.

O processo, portanto, que remete à objetivação e apropriação, ocorre em “um processo de educação” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Assim, é no processo educativo que se concentra, em grande parte, o papel de revelar, às novas gerações, as objetivações acumuladas pelas gerações anteriores, concedendo aos instrumentos as significações neles objetivadas culturalmente, ou seja, suas funções sociais.

A conservação dessas objetivações não seria possível sem que houvesse a conservação da experiência⁴ anterior. Para Vigotski (2009, p. 12) “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem [...]”, pois somente por meio da conservação é possível que o sujeito realize a atividade reprodutiva (ou atividade da memória), ou seja, a atividade que “[...] consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Nesse tipo de atividade, afirma ainda Vigotski, o “[...] cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução” (2009, p. 13).

⁴ O conceito de experiência será tratado com maior profundidade no Capítulo II.

No entanto, não podemos limitar o desenvolvimento humano, nem mesmo o desenvolvimento da linguagem escrita, à mera atividade reprodutiva.

[...] caso a atividade do cérebro fosse limitada somente à conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam, nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação.

Assim, outra atividade humana, não menos importante, é a atividade criadora (ou atividade combinatória), que se caracteriza como “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 13). Nesse tipo de atividade, o cérebro “[...] combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.”. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Com efeito, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). A atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro é denominada, na psicologia, de imaginação (ou fantasia), e é por meio dela que as criações artísticas, científicas e técnicas são possíveis em todos os campos da vida cultural (VIGOTSKI, 2009).

No período pré-escolar, uma das formas de criação consolida-se no desenho, posto que “desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância” (VIGOTSKI, 2009, p. 61). Ao chegar à idade escolar, o desenho, aos poucos, começa a ser ocupado por um novo tipo de criação: a criação literária (ou criação verbal). Para que se construa a criação verbal em si, Vigotski (2009, p. 62) remete às ideias de Soloviov, que salienta que

[...] para se criar com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encarne e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes.

Embora Soloviov afirme que “no início da idade escolar, a criança ainda não é capaz de fazer isso [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 62), ou seja, não possui condições de “criar com a palavra algo próprio, de maneira nova”, considero a criação verbal possível no início da idade escolar, desde que dadas as condições para que a criança exerça esse tipo de atividade criadora.

É certo que, no período em que a criança passa da oralidade para a escrita, ela enfrenta dificuldades devido às leis próprias da escrita diferenciarem parcialmente das leis da oralidade. Como afirma Vigotski (2009, p. 64),

Com muita frequência, na passagem para a escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita.

Sendo assim, superando a ideia de Soloviov, acredita-se, no presente trabalho, que a criação verbal é possível caso o professor, como o parceiro mais experiente, utilize a escrita em sua função social, na “comunicação ao vivo com as outras pessoas”, e mobilize a necessidade da escrita, pela criança.

Cabe destacar que, quando Vigotski afirma que a criança não apresenta a necessidade interna da escrita, o autor refere-se à “velha escola”, em que “o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos [...]”. Esse tipo de ensino, por meio de temas dados pela escola, “[...] permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos. Não eram mostrados às crianças exemplos de como se deveria escrever” (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Juntamente com Vigotski, outros pensadores (Dewey, Freinet, Montessori etc.), no início do século XX, criaram movimentos que contestavam as práticas escolares, consideradas estereis e sem sentido. Esses movimentos marcam diferenças relevantes nas propostas educacionais, tendo como aspecto em comum a crítica dos procedimentos escolares que não levam em consideração as condições de vida e a experiência das crianças, mas ressaltam o papel indispensável representado pela figura do professor (SMOLKA, In: VIGOTSKI, 2009).

Na condição de professora e pesquisadora, e tendo em vista que o professor, de certa forma, também realiza uma “atividade criadora” em suas aulas, avalio o relato de experiência vivida (SCHNEUWLY; DOLZ, 2014) como objeto central do presente estudo, considerando que a criação verbal pode ocorrer “[...] quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar

e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. [...] No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança”.

Assim, o relato de experiência vivida pode aproximar-se do interesse das crianças, à medida que a condução do experimento didático-formativo⁵ direcione a criação verbal voltada à consolidação da atividade de relatar, no âmbito da comunicação.

Uma das principais funções da linguagem na idade pré-escolar, e também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a comunicação. Mukhina (1996) apresenta com clareza essa questão, quando aponta que a necessidade de comunicação da criança, desde muito cedo, cria as bases para que comece a imitar os fonemas da linguagem humana. E na constituição dessa base, o estímulo gerado pelo adulto para que a criança se comunique é fundamental.

No decorrer de sua infância, a criança utiliza a linguagem primeiramente na comunicação com pessoas próximas e familiares (*linguagem situacional*). Com o tempo, a linguagem situacional vai dando lugar à *linguagem contextual* (MUKHINA, 1996). Nessa etapa, a criança amplia seus contatos, seus interesses cognitivos crescem e, dessa forma, a linguagem utilizada passa a descrever a situação com um número suficiente de detalhes que permitem a compreensão (MUKHINA, 1996). Este último tipo de linguagem permanece sendo utilizado na idade escolar. Além da função de comunicação, nessa fase a linguagem se transforma também em meio de planejamento e regulação da sua conduta. E ela cumpre essa função quando se incorpora à inteligência da criança, reiterando a ideia de Vygotski (2000, p. 150) de que “todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas”.

Dessa forma, não basta produzir um enunciado (seja ele oral ou escrito) guiado somente pelas formas e conteúdos, mas deve-se considerar, principalmente, o contexto e a finalidade do enunciado, que deve atender a um “plano comunicacional”

⁵ O conceito de experimento didático-formativo, como metodologia de pesquisa, será explorado no Capítulo I.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 26). E isto também deve ser pensado em relação ao ensino da linguagem escrita, tendo em vista os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Levando em conta a *linguagem contextual* da criança, a comunicação como uma das principais funções da linguagem, as relações de mediatização em sala de aula e considerando também o conceito de enunciado explanado até então, justifica-se a escolha do relato de experiência vivida como gênero utilizado como objeto de estudo, pois é na atividade de relatar que a criança exprime suas particularidades, tanto em relação às suas experiências vividas, como também à sua compreensão em relação à linguagem (oral ou escrita). Dessa forma, o relato se apresenta como um objeto de estudo plausível para análise das concepções da criança acerca da linguagem escrita.

Conforme afirma Mukhina (1996, p. 50), “[...] é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância”. Partindo-se dessa premissa, o relato de experiência foi produzido por meio de quatro diferentes estratégias que possibilitaram às crianças a realização de ações apropriadas para essa forma de discurso: a Roda da Conversa (relatos orais), o Livro da Vida (relatos de experiência vivida em sala de aula), os Relatos do Fim de Semana (início da escrita individual) e o Diário Individual (relatos de experiência vivida dentro ou fora de sala de aula).

A escolha por esse gênero deve-se às suas peculiaridades: 1) Semelhança linguística aos relatos orais trazidos pelas crianças no contexto escolar; 2) Por ser um texto de autoria, que representa a zona de desenvolvimento efetivo da criança em relação ao seu domínio da escrita; 3) Por representar traços individuais do pensamento da criança, suas concepções de mundo e experiências de vida, que podem ser úteis no estudo em questão, na compreensão dos sujeitos.

A pesquisa realizada visa a responder ao seguinte problema: Como os relatos de experiência vivida, trazidos pelas crianças, podem, na sala de aula, contribuir para a apropriação da linguagem escrita, em seu sentido humanizador, no período de transição que compreende a idade pré-escolar e a idade escolar? A hipótese que se pretende confirmar, com a análise dos resultados, é a de que os relatos de experiência vivida contribuem para a apropriação da linguagem escrita, mediante a *atividade de relatar*, direcionada pelo professor, baseada em quatro fatores: na criação da necessidade de relatar, na relevância do ato de relatar experiências vividas, nas relações de mediação e na construção de sentidos. Além dessa contribuição, com base na identificação das relações entre as experiências vividas pelas crianças e sua apropriação da linguagem

escrita, os estudos conduziram à compreensão das vivências da infância atual, considerando a construção de sentidos expressa pela criança por meio de seus relatos.

Para confirmar essa hipótese, a estrutura da tese compreende 4 capítulos, sendo realizada, em cada um deles, articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e o processo de apropriação da linguagem escrita, por meio dos relatos de experiência vivida produzidos pelas crianças.

No primeiro capítulo, apresento o percurso metodológico escolhido, que perpassa desde a escolha pelo experimento didático-formativo (DAVIDOV, 1988; LIBÂNEO, 2007), até a delimitação das estratégias utilizadas para a consolidação da atividade de relatar experiências vividas, de acordo com o período de desenvolvimento infantil em que se encontram os 8 sujeitos da pesquisa. A escolha pelo aspecto longitudinal da pesquisa, que compreende o período entre o final da idade pré-escolar até a idade escolar (crianças que foram acompanhadas durante o tempo em que estiveram no Infantil II, última fase da Educação Infantil, e no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental), também será explicitada nesse capítulo.

Nessa direção, optei por organizar o Capítulo II e o Capítulo III, de modo a analisar os relatos de experiência vivida produzidos pelas crianças de acordo com as estratégias utilizadas. Nesse sentido, no capítulo II, toda a análise está voltada aos dados produzidos por meio das Rodas da Conversa e do Livro da Vida. Já no capítulo III, trago a análise voltada aos dados produzidos por meio do Relato do Fim de Semana e do Diário Individual. Cada um dos dois capítulos, apresenta uma estrutura que compreende: a abordagem dos principais pressupostos teóricos relacionados ao desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a descrição dos dados gerados como resultado da estratégia utilizada ao longo do experimento formativo e, por fim, a análise dos dados, que considera as apropriações e objetivações que se consolidaram no processo.

No capítulo IV, o último, trago a representação dos sentidos subjetivos que se consolidaram na criança ao longo de todo o experimento formativo, demonstrando as vivências das crianças nesse processo. Embora cada criança tenha apresentado uma vivência diferente ao longo do processo, foi possível perceber que todas elas apresentaram um salto qualitativo no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita. Nesse último capítulo, o conceito de vivência será explorado, e se consolidará como a evidência de que os relatos de experiência vivida contribuem para a apropriação da linguagem escrita, em seu sentido humanizador.

O presente estudo poderá contribuir com pesquisas correlatas acerca dos gêneros enunciativos, bem como auxiliar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a repensarem práticas de escrita que envolvam o relato de experiência vivida como gênero apropriado para a compreensão da linguagem escrita, dado que nesse tipo de texto o sujeito expressa seus conceitos ideológicos e conhecimentos que envolvem seu meio. Assim, serve de instrumento de compreensão, para o sujeito, dos conceitos que se formam acerca da linguagem escrita e das relações concretizadas em sala de aula.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS

Mas todas as coisas aparecem na devida altura. É o professor que, com o verdadeiro conhecimento das condições particulares de sua classe, decidirá sobre a oportunidade das inovações (FREINET, 1976, p. 123).

Considerando ser esta uma pesquisa realizada no campo pedagógico, a escolha da metodologia foi pautada na sua aproximação com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2000), no que diz respeito ao desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades.

Nesse sentido, a concepção de educação que promove, de fato, o desenvolvimento nessa perspectiva, diz respeito “[...] à criança viva, atividade integral da criança, que reproduz, a nível individual, necessidades, capacidades, conhecimentos e modos de comportamento socialmente elaborados.” (GROMYKO; DAVYDOV, 1998, p. 74), e a metodologia utilizada na pesquisa não deve desconsiderar tais pressupostos.

Sendo assim, apresento, a seguir, a fundamentação metodológica escolhida para conduzir a pesquisa com crianças, em caráter longitudinal: o experimento didático-formativo.

1.1 A escolha da metodologia: o experimento didático-formativo

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não se compreende o sujeito somente em sua individualidade, mas sim, em suas relações sociais estabelecidas com o outro, uma vez que

Toda função no desenvolvimento da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiramente no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2000, p. 150 – tradução nossa)

Ou seja, a criança, enquanto sujeito social, paulatinamente, assimila os signos da própria cultura, mediante interação com parceiros mais experientes. Nesse sentido,

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos (...) começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo (...) é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua

atividade e em sua atitude diante da realidade, e, determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 1988, p. 63).

Observando diversas pesquisas realizadas com crianças (FERREIRO, 1979; CLAY, 1972), percebe-se que muitas delas não ocorreram em situações sociais reais, mas sim, apresentam situações planejadas para que tais experimentos ocorressem, obtendo-se respostas para estudos, destituindo o sujeito do contexto escolar, do aspecto pedagógico em si (SMOLKA, 2003). No entanto, como o presente trabalho tem como objetivo central evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita, foi necessário realizar uma pesquisa em que a criança pudesse ser analisada com base no entorno das condições concretas em que está envolvida. Nesse sentido, a metodologia utilizada na pesquisa não considera a criança um sujeito passivo; ao contrário, entende a criança como sujeito ativo no processo de reflexão, elaboração e possíveis transformações a respeito de sua relação com a linguagem escrita.

A compreensão de desenvolvimento humano pautado na atividade intersubjetiva desenvolvida pelo sujeito (no caso, a criança), resulta das contribuições da chamada Escola de Vygotsky. A Teoria Histórico-Cultural, fundada pelo psicólogo Lev Vygotsky, e desenvolvida por pesquisadores como Leontiev e Luria, embora não tenha sido criada com o objetivo de orientar a ação docente no campo pedagógico, contribuiu para fundamentar, posteriormente, os estudos sobre a atividade humana e a teoria da atividade, iniciada por Leontiev e ampliada por autores como Galperin, Boyovich, Elkonin, Zaporoyets e Levina (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria ativamente da experiência sócio-cultural. Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 03).

Daniil B. Elkonin (1904-1984) nomeou em seus estudos os períodos de desenvolvimento do sujeito, relacionando-os à aprendizagem escolar, considerando que

o sujeito se desenvolve por meio da atividade, conceito esse que trarei com maior profundidade no Capítulo 2. Incorporando os principais conceitos de Vygotsky e Elkonin, V. V. Davydov (1930-1988) formula posteriormente uma teoria que irá contribuir fundamentalmente para o campo pedagógico: a teoria do ensino desenvolvimental (LIBÂNEO; FREITAS, 2006, p. 5). Para ele, “[...] o ensino e a educação são fatores absolutamente indispensáveis do desenvolvimento das capacidades infantis” (DAVIDOV, 1988, p. 4, tradução nossa).

Considerando as concepções trazidas à luz da Teoria Histórico-Cultural expostas até o momento, no que diz respeito ao desenvolvimento humano e ao campo educacional, a pesquisa qualitativa apresenta-se como favorável à observação dos fenômenos investigados, pois o “intuito da pesquisa qualitativa é a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados” (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 8). Esta abordagem também possibilita organizar os dados registrados, a fim de tornar o estudo fiel às condições observadas, sendo muito popular entre pesquisadores brasileiros da área da educação, desde os anos 80 (ANDRÉ, 1995, p. 22).

No entanto, há que se considerar, na pesquisa em educação,

[...] que não é suficiente ter boas intenções para fazer melhorias no ensino, é necessário ter uma análise que clarifique as relações entre prática educacional, objetivos educacionais e expectativas do que pode ser alcançado pela educação perante interesses e necessidades sociais (FREITAS, 2010, p. 2).

Dentre as inúmeras metodologias de pesquisa, que assumem uma abordagem qualitativa, a opção utilizada para a realização desta pesquisa é o experimento didático-formativo, com enfoque histórico-cultural. De base dialética, é importante destacar que o termo “experimento” não tem relação com a pesquisa quantitativa experimental de abordagem positivista, mas sim, tem relação com “a atividade de ensino do professor, em relação dialética com a atividade de aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula” (FREITAS, 2010, p.03).

Assim,

É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus níveis futuros esperados de desenvolvimento mental. É “formativo” porque se trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais (FREITAS, 2010, p. 03).

Como afirma Davidov (1988, p. 196), “Para o método de experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda”.

Como os processos psíquicos estudados ocorrem na criança durante toda a sua atividade vital, e a escola colabora com uma parcela dessa atividade, a intervenção ativa aqui em destaque é realizada em minha condição de professora-pesquisadora, de modo que a descrição do processo formativo será recorrente em minha análise de dados. Considerando a percepção dos fenômenos humanos fundamentados no materialismo histórico-dialético, a preocupação com o processo e não somente com o produto final possibilita realizar a percepção dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer, em seu aspecto histórico (FREITAS; RAMOS, 2010).

Ainda,

Ao contextualizar o desenvolvimento humano, este autor [Vygotsky, 1991] percebe o homem enquanto um sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia; um indivíduo que só se constrói em colaboração com outros indivíduos. E, dessa forma, percebe que a construção de todo e qualquer tipo de conhecimento só se processa por meio da inter-relação entre sujeitos. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva de aprendizagem como processo social, compartilhado e gerador de desenvolvimento (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 8).

Nesse sentido, busquei, no experimento didático-formativo realizado, compreender ativamente a realidade dos fenômenos e o processo de transformação dos sujeitos participantes, posto que esse tipo de pesquisa implica um papel ativo do pesquisador na observação dos fatos da realidade e na intervenção que faz nessa realidade. Ou seja,

Não basta ao professor concordar com pressupostos vigotskianos de que o papel da escola é a humanização dos sujeitos, de que o conteúdo escolar é importante para essa finalidade ou de que é sua função mediar esses conhecimentos; é necessário também que ele domine os instrumentos necessários para fazê-lo (SFORNI, 2015, p. 379).

Observar e intervir na realidade dos fatos observados, nem sempre é uma tarefa fácil no que diz respeito à condição de professora-pesquisadora. Ao longo do processo de acompanhamento dos 8 sujeitos participantes da pesquisa, a observação de suas ações e a intervenção pedagógica ocorreram em um contexto que se caracterizava por turmas que variaram ano a ano: em 2016, foram 32 crianças (quantidade de crianças da

turma de Infantil II C), em 2017, 24 crianças (quantidade de crianças da turma do 1º ano C) e, em 2018, 28 crianças (quantidade de crianças da turma do 2º ano B). Dessa forma, conseguir um distanciamento do objeto estudado

É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado, deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e por outro lado treinar-se para “observar tudo”, para “enxergar” cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação (ANDRÉ, 2000, p. 43).

Mas, pautada na defesa de uma concepção de pesquisa que considera o processo de emancipação e formação do sujeito, a escolha da metodologia não poderia ser diferente dessa concepção.

A pesquisa realizada imprime, portanto, características das minhas experiências como professora da Educação Básica, onde o cotidiano da sala de aula tem sido minha referência. É na sala de aula que estão inseridos meu compromisso e minha vivência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e é a partir desse contexto que busco responder a inquietações acerca de práticas que não consideram as especificidades do desenvolvimento infantil. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a escola deve garantir experiências que possam contribuir para que as crianças se apropriem da linguagem escrita em seu sentido humanizador, busco no texto produzido pelas crianças o meu principal instrumento, de forma a respeitar o sentido impresso na inter-relação entre sujeitos.

Em uma pesquisa, compreendemos, [...] que a fonte de dados é sempre o texto, o que significa dizer que onde se procura o homem se encontra o texto. Por isso, para compreender seu objeto – um outro sujeito – o pesquisador necessita compreender seu texto, aqui entendido por suas falas, escrituras e gestos; aquilo que de alguma maneira emana um sentido. E estes textos são produzidos por sujeitos historicamente situados, em interação com o meio sociocultural em que vivem, sendo portadores de uma determinada visão de mundo e de um determinado sistema de valores. Por isso, o homem deve ser estudado em sua especificidade, isto é, enquanto um ser expressivo, falante e produtor de textos (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 9).

Para compreender o enunciado como “aquilo que de alguma maneira emana um sentido” (FREITAS; RAMOS, 2010, p. 9), é necessário o entendimento do conceito de “sentido” que será utilizado ao longo desse trabalho.

O conceito de sentido foi abordado por Vigotsky na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural ao final de seus registros teóricos, ou seja, no último período de toda a sua obra, principalmente na obra *Pensamento e Linguagem*. Especificamente nessa

obra, Vigotsky toma o termo “sentido” do psicólogo alemão Paulhan, e, considerando a relação cognitivo-afetivo, a formação da personalidade e a vida psíquica como um todo, o autor chega à forma mais acabada da definição de sentido.

O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276, tradução nossa).

Tomando as ideias centrais de Paulhan, a preocupação de Vigotsky, nessa obra, é justamente refletir acerca dos aspectos relacionais entre linguagem, pensamento e palavra com a formação da consciência.

Nesse sentido, na relação desses elementos conceituais, Vigotsky entende a psique como um sistema “que tem sua base em unidades que reproduzem em si mesmas as características dinâmicas do todo” (REY, 2007, p. 156-157). Assim, o sentido não se fecha em si mesmo na palavra. Além dele, na palavra está contida a expressão dos objetivos e motivos, os afetos e as emoções, demarcando a tentativa de Vigotsky em estabelecer uma relação entre o cognitivo e o afetivo, embora o autor não a desenvolva de forma aprofundada (REY, 2007).

Sendo assim, quando abordamos um ensino com base nesses pressupostos, não cabe a noção de palavra como algo esvaziado de sentido.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despidido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria (VIGOTSKY, 2001, p. 151).

Portanto, para o processo de apropriação da linguagem escrita, optou-se, nesta pesquisa, pelo uso da palavra em seu processo vivo, posto que “as palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo” (VIGOTSKY, 2001, p. 151).

Sendo assim, com base na relação palavra, sentido e formação da consciência humana, e considerando meu objeto de pesquisa, que é a apropriação da linguagem escrita por meio dos relatos de experiência vivida (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), não poderia deixar de utilizar também, em minha fundamentação teórica, os pressupostos trazidos por estudiosos da Filosofia da Linguagem, que se constitui como o

[...] campo da pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a *inter-relação entre pensamento e linguagem*, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento (VOLÓCHINOV, 2018, p. 12, *grifos do autor*).

A escolha pela Filosofia da Linguagem, como fundamentação teórica que direciona a geração de dados, se dá na presença do objeto do estudo: a apropriação da linguagem escrita mediante a produção de enunciados, por meio dos relatos de experiência vivida. Dessa perspectiva, os relatos, como gêneros discursivos, revelam-se nas relações estabelecidas pelos sujeitos nos eventos interativos e práticas sociais.

Nesse sentido, todo enunciado “[...] é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205), e nesse princípio dialógico, a palavra é produzida e significa algo sempre na interação de vozes, materializando as perspectivas sociais múltiplas no contexto da interlocução (LACERDA, In: SMOLKA; GÓES, 1994).

A construção do sentido pela palavra ocorre a todo momento nos relatos, uma vez que a palavra proferida pela criança nem sempre faz sentido para a professora-pesquisadora, mas é compreendida com facilidade pelos outros sujeitos da pesquisa, por estar imersa no lugar social ocupado por aquele que apreende e elabora a palavra.

Destaco aqui uma situação observada durante a leitura, pelos alunos, do relato que haviam realizado em uma segunda-feira, no 1º ano do Ensino Fundamental:

Iniciei a aula com a descoberta do texto “rei, capitão”, uma parlenda conhecida por algumas crianças. Logo depois, enquanto as crianças colavam a palavra soldado (lacuna do texto rei, capitão) com letras móveis, havia me esquecido de iniciar com a leitura dos relatos escritos no início da semana. Como houve distanciamento de 2 dias, pensei que muitos não conseguiriam se recordar do que haviam escrito, mas todos aqueles que quiseram ler, com exceção do CX⁶, contaram aos colegas o mesmo conteúdo do relato, mesmo sem terem lido exatamente. O CX leu de modo escandido “eu co-mi-bo-lo”, e me

⁶ Na intenção de preservar o discurso no contexto em que as interações ocorreram, denomino como CX as crianças da turma que participaram das interações, mas que não fazem parte dos meus sujeitos de pesquisa. Ou seja, são os interlocutores não-identificados. Os sujeitos da pesquisa são identificados por duas letras retiradas do nome próprio da criança, sendo elas: AL, DH, GV, GL, IS, JP, KA e LV. Esta identificação será útil na análise do desempenho da linguagem escrita de cada uma.

surpreendi, pois ele se recordou exatamente do que escreveu, mesmo escrevendo atribuindo uma letra para cada sílaba da palavra. A leitura do JP foi a mais interessante, pois ele disse exatamente o que escreveu “eu fui no bosque e vi um Mordecai Rigby”. Quando ele disse “mordecai rigby”, logo o CX repetiu “-Ah, eu sei, um Mordecai Rigby”, e o CX disse “Eu conheço o Mordecai Rigby”, e a CX, ao fundo, questionou “-O que é isso?” E logo o CX explicou “é um personagem do desenho “Apenas um Show”, é um guaxinim...” e o CX disse “... e um gaio azul”.

Cheguei em casa e pesquisei, e o que achei que era da imaginação dele, realmente, são personagens que existem. O Mordecai é um gaio-azul (espécie de pássaro) e o Rigby é um guaxinim. Faltou perguntar ao JP como ele viu estes personagens no bosque, se foram os animais de verdade ou se foi algum desenho animado da televisão.

Este episódio serviu para refletir que o conhecimento das crianças se estende para além do conhecimento do professor. Muitas vezes, em seus relatos, achamos que estão dizendo coisas que são fruto da imaginação deles, mas que, na verdade, fazem parte de suas experiências, visto que o desenho animado é muito cultivado na vida da criança. Não devemos subestimar o conhecimento dos nossos alunos. **(Situação registrada no dia 30/8/2017)**

Foto 1 – Situação de socialização do relato, explicação das crianças acerca do termo “Mordecai Rigby” e, por fim, a criança ao final da leitura, após receber aplausos do grupo.



Fonte: registro pessoal em 30/8/2017

Os sentidos, a todo momento, são em parte “nossos” e em parte “do outro”, dados sob o efeito da interação entre os interlocutores. Nessa interação, os sentidos ecoam, confrontam-se nas vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora. Vozes estas que representam perspectivas ideológicas definidas socialmente, como afirma Lacerda (apud SMOLKA; GÓES, 1994 p. 135)

Nesse movimento polifônico, valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se na própria palavra. Sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam nas enunciações, num jogo permanente entre

forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre outros. [...] A apreensão do discurso do outro, analisa Bakhtin, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma réplica.

Para que fosse possível realizar a pesquisa considerando a palavra das crianças no contexto dos enunciados, utilizei, como estratégia metodológica, a observação.

Segundo Freitas (2003), a observação é uma estratégia metodológica que se dá na inserção do pesquisador na vida do grupo social em estudo, sendo o encontro de múltiplas vozes. Ainda, na observação do evento, o pesquisador se depara com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. Assim, pesquisador e sujeitos estabelecem relações, de forma que o pesquisador acompanha a conduta da criança em suas reais condições e anota fielmente o que observa, sendo estas observações *universais* ou *seletivas* (MUKHINA, 1996).

As observações *universais* caracterizam-se como aquelas que abrangem muitos aspectos da conduta das crianças durante longo período. No entanto, esse tipo de observação não possibilita a anotação literal de cada movimento e cada palavra da criança. Anota-se somente aquilo que é relevante, na opinião do observador, no que diz respeito ao comportamento observado. Já as observações *seletivas*, destinam-se a estudar um determinado aspecto da conduta da criança, ou sua conduta em períodos de tempo determinados (MUKHINA, 1996).

Para a pesquisa aqui relatada, optei pela observação universal, registrando, em diário de bordo e semanário, as falas, expressões verbais, ações e atitudes dos sujeitos participantes da pesquisa. Essas observações ocorreram em situações específicas ocasionadas dentro e fora da sala de aula e provocadas pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico para o ensino da linguagem escrita realizado por meio do gênero discursivo relato de experiência de vida. Nessa situação,

Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Nesse sentido, a situação de campo em que os fenômenos foram observados caracteriza-se como “uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em

torno do eixo da alteridade” (FREITAS, 2003, p. 70). Uma vez que se considera essa afirmação, a observação deve ser realizada não somente para descrever os fenômenos, mas sim, buscar as relações estabelecidas nesses fenômenos, de modo a integrar o individual com o social. Dessa forma, como professora-pesquisadora, cabe a mim realizar um relato das observações, de modo a não representar somente meu olhar sobre o fenômeno, mas também considerar as vozes dos outros participantes da situação investigada, de modo a captar os sentidos construídos nessas interlocuções, numa perspectiva discursiva e dialógica.

Além da observação como estratégia metodológica utilizada, alguns recursos foram empregados para analisar o comportamento das crianças nas situações mediadas pela professora-pesquisadora no decorrer da realização da pesquisa, no que diz respeito à manifestação dos relatos de experiência de vida trazidos pela criança.

Dentre os recursos utilizados, destaco o uso do gravador de áudio e o aparelho celular para registro tanto de fotos, quanto de filmagens, essenciais para coletar indícios que possam identificar falas, atitudes e expressões que permitam demonstrar o uso da linguagem no contexto da atividade de relatar.

Como recursos visuais úteis para a ampliação do conhecimento da pesquisa, as fotografias possibilitam documentar momentos que refletem o cotidiano vivenciado (CRUZ NETO, 1994). A fotografia foi utilizada tanto para registrar os relatos produzidos pela professora-pesquisadora, na condição de autora que apresenta a estrutura de um relato de experiência vivida por ela, bem como registrar os momentos de “descoberta de texto” (BAJARD, 2002), realizado pelas crianças ao tentarem descobrir as experiências de vida da professora-pesquisadora com base em um texto escrito, de sua autoria. A filmagem, também utilizada como recurso, permitiu-me reter várias facetas do universo pesquisado com as crianças. Dentre elas, o ambiente, as pessoas, as relações, as intervenções e as interferências (CRUZ NETO, 1994).

Jobim e Souza (2007) salientam que o uso da videogravação em pesquisa acadêmica, operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos poderão construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações, que ocorrem nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual.

Por fim, um último e muito importante recurso metodológico utilizado, é o enunciado escrito, do gênero relato de experiência vivida, produzido pelas crianças, pelo período de 2016, quando ainda não escreviam convencionalmente, até o fim de 2018, quando a escrita convencional aparece com maior presença nos relatos infantis. Nesse

sentido, mesmo que, na condição de professora da turma, eu tenha apresentado às crianças os mais diferentes gêneros discursivos e suportes textuais, o relato de experiência vivida foi o gênero escolhido para ser o cerne do trabalho docente, onde, a partir dele, se desenvolveriam as reflexões acerca da linguagem escrita.

Quando considero o relato de experiência vivida como meio no processo de apropriação da linguagem escrita, refiro-me ao papel central que ele ocupou no processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Os relatos ocorriam quase que diariamente, na Educação Infantil, quando possibilitava, na Roda da Conversa, a expressão oral de acontecimentos vivenciados pelas crianças/sujeitos da pesquisa, e no Livro da Vida, o registro escrito do relato com a ajuda do professor-pesquisador, que se constitui como o parceiro mais experiente a possibilitar tal registro. Em seguida, os relatos, mesmo permanecendo nas Rodas de Conversa, realizados com o ingresso dos mesmos sujeitos da pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental, em situação intencionalmente planejada para criar a necessidade no aluno de descobrir, mediante a escrita, o que a professora havia vivenciado, passam a ser feitos como registro escrito do relato das e pelas próprias crianças, acerca do que ocorria no fim de semana delas. Por último, já no final do 1º ano do Ensino Fundamental e no 2º ano do Ensino Fundamental, o relato passa a ser não somente de experiências vividas no ambiente externo à escola, mas também de situações vividas no interior da escola, transcritas nos diários das crianças. Ou seja, ao longo de quase 3 anos de pesquisa, o relato esteve presente na condição de texto destinado ao seu interlocutor, que, no caso, ora eram os colegas da sala, ora era a própria professora-pesquisadora.

Nesse sentido, a escolha do relato parte do princípio de que

A escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos (FREITAS, 1994, p. 89).

Pelo fato de o relato expressar a experiência vivida pelas crianças, pode-se observar quais sentidos as crianças atribuem às palavras, de forma a exprimir suas particularidades e experiências, num processo discursivo, mesmo que ainda estejam em processo de apropriação da linguagem escrita. Geraldi (2004), assim como Vigotsky (2001) já evidenciava a necessidade de se ultrapassar a artificialidade do uso da linguagem na sala de aula, de modo a possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. Para superar essa artificialidade no uso da

linguagem, faz-se necessário contextualizar a escrita numa situação social real de comunicação, e não numa circunstância artificializada.

Assim, se logo nas primeiras aprendizagens o que o aluno obtém como resposta à sua produção se transforma em silêncio (atividades que se fecham na própria produção textual e são arquivadas em um caderno ou pasta escolar) ou obtém a marca de um *visto* (*visto* não significa lido, significa “vistoria”, ver se fez) ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação (LEAL, 2003 apud ROCHA, 2003, p. 55).

Diante dos textos e registros, orais e escritos, gerados ao longo da pesquisa, foram definidos núcleos temáticos (PADILHA, 2006), com vistas a identificar e analisar indícios do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças por meio do gênero discursivo relato de experiência vivida, bem como as relações entre as experiências vividas pela criança e sua apropriação da linguagem escrita, ao longo do experimento didático-formativo intencionalmente planejado para essa apropriação.

A escolha desses núcleos temáticos não se dá, portanto, de forma aleatória; eles foram escolhidos para organizar os dados e apresentar a análise dos dados expressos nas falas, atitudes, silêncios e impressões marcadas ao longo das ações mediadas.

Os núcleos temáticos, apresentados a seguir, abordam a relação entre os dados gerados e o foco da investigação:

- *Os relatos orais na Roda da Conversa*: as experiências que as crianças trazem consigo;
- *O Livro da Vida*: relação oralidade/escrita no processo de apropriação da linguagem escrita;
- *O Relato do Fim de Semana*: a criança em processo de apropriação do gênero relato de experiência vivida;
- *A vida em “Diário”*: os relatos individuais feitos nos Diários e seu papel na ampliação da apropriação do gênero relato de experiência vivida.

Os referidos núcleos temáticos compreenderão os dados gerados e organizados de modo a apresentar a progressão das intervenções que utilizam o relato de experiência vivida como seu principal objeto de estudo. Nesse sentido, portanto, faz-se necessária uma análise que atenda às especificidades da linguagem, tanto oral, como escrita. Como afirma Bakhtin (2003, p. 271), “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

O processo de compreensão entre pesquisador e sujeitos de pesquisa parte inicialmente de um movimento de identificação com o outro, situando-se em seu lugar, mas que se completa com um movimento exotópico, pelo qual ao tomar distância, o pesquisador adquire um excedente de visão que lhe permite dar forma e acabamento ao que ouviu, completando-o. Esse processo supõe, no mínimo, dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente, possibilitando que o pesquisador aprenda, se transforme e se ressignifique durante o processo de pesquisa (FREITAS, 2003).

Pesquisador e sujeito pesquisado, no âmbito do evento de pesquisa, tornam-se produtores de textos, de modo que o texto do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado, mas sim, restituir as condições de enunciação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido (AMORIM, 2006). Por outro lado,

O texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação, que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter do diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas (AMORIM, 2006, p. 98-99).

Para a análise dos dados, sob essa perspectiva teórica, trago como enfoque os princípios conceituais de autores da Teoria Histórico-Cultural (Vigotsky, Leontiev, Luria, Galperin, Davidov, Elkonin, entre outros), que contribuem para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, considerando desde a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, até a formação da escrita simbólica alfabética (LURIA, 1988), dentro da dinâmica do experimento didático-formativo.

Considerando o experimento didático-formativo um método de investigação que consiste em conhecer o processo de desenvolvimento do psiquismo mediante influência ativa do pesquisador ao longo da experimentação, no âmbito da prática pedagógica, os dados são analisados visando a observar as mudanças em relação aos níveis futuros de desenvolvimento mental, que se espera atingir ao fim do experimento (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Nesse sentido, o ensino deve possibilitar oportunidades de acompanhar as novas formações mentais dos alunos, considerando o nível de desenvolvimento em que se encontram e relacionando-os com os níveis futuros.

Sendo assim, um dos pressupostos teóricos que auxiliaram na observação e acompanhamento das novas formações mentais dos alunos, foi a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico, trazida por Elkonin (2017).

Com base nessa compreensão, é possível observar o papel central das forças motrizes, em cada etapa de vida, no desenvolvimento psíquico do sujeito, e, atualmente, no que diz respeito à área da Psicologia Infantil, esse conhecimento é elaborado considerando-se o sistema de educação e ensino existente. Conforme afirma Elkonin (2017, p. 150) “Os processos de desenvolvimento psíquicos estão ligados estreitamente à educação e ao ensino da criança, e a divisão do sistema educativo e do ensino está baseada em uma grande experiência prática.”

Com efeito, há uma contradição no ensino atual, se considerarmos sua relação com a periodização do desenvolvimento.

As mudanças que têm lugar no sistema educativo e de ensino mostram que a periodização pedagógica não tem as devidas bases teóricas, nem está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais, como, por exemplo: quando se deve começar o ensino na escola? Em que consistem as particularidades do trabalho educativo e de ensino, durante a travessia, a cada novo período? Está amadurecendo uma crise peculiar da periodização existente (ELKONIN, 2017, p. 150).

Sendo assim, os dados gerados durante a realização da pesquisa são analisados, considerando as contribuições da periodização do desenvolvimento psíquico na observação das crianças que transitam da idade pré-escolar para a idade escolar, pensando, justamente, em caminhos e respostas para um dos períodos pedagógicos de grande impacto para a criança: a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.⁷

A periodização do desenvolvimento psíquico elaborada por Elkonin (2017) traz enfoques traçados por P. Blonski e L. Vigotski, que consideram a trajetória do desenvolvimento infantil um “processo de transformações qualitativas acompanhado de crises, de saltos” (ELKONIN, 2017, p. 151), atualizados face à contemporaneidade do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Como afirma Vigotsky ([19--?], p. 5), apud Elkonin (2017, p. 152),

O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à

⁷ Como afirma Elkonin (2017), seria interessante estruturar o sistema de ensino em consonância com a periodização do desenvolvimento psíquico. Para tanto, esta possibilidade seria possível em uma sociedade socialista, pois somente esse tipo de organização social está realmente preocupada com o desenvolvimento integral das capacidades de cada um dos sujeitos. No entanto, há que se considerar que a presente pesquisa ocorre em um sistema de sociedade capitalista, cuja periodização pedagógica não ocorre com base na periodização do desenvolvimento psíquico fundamentada pelo autor. Mesmo assim, considera-se que realizar as aproximações do conceito de Elkonin (2017) ao ensino atual, favorece o desenvolvimento infantil.

mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada padrão evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas.

Essa transição da criança de um degrau evolutivo a outro encontra-se muito presente no processo de apropriação da linguagem escrita, e isso poderá ser observado ao longo da análise dos dados.

Nessa perspectiva, Elkonin (2017, p. 153) destaca cinco aspectos conceituais que darão base às características definidas por ele em cada período de desenvolvimento, sendo eles, representados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Enfoques do problema da periodização

1º Lugar	Enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e da questão sobre o surgimento de certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade.
2º Lugar	Enfoque de cada período evolutivo desde o ponto de vista do lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento infantil.
3º Lugar	A noção sobre o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, que não transcorre de maneira evolutiva progressiva, mas que se caracteriza por interrupções da continuidade, pelo surgimento, no curso do desenvolvimento, de novas formações.
4º Lugar	A diferenciação, como crises obrigatórias e necessárias, de pontos críticos no desenvolvimento psíquico, que constituem importantes indicadores objetivos das transições de um período a outro.
5º Lugar	A diferenciação de transições distintas pelo caráter e, com relação a isso, pela presença de épocas, estágios e fases do desenvolvimento psíquico.

Fonte: elaborado pela autora com base em Elkonin (2017, p. 153)

Outro enfoque importante, que Elkonin toma como base para a elucidação dos períodos de desenvolvimento, é o enfoque no conceito de atividade, formulado a partir de pesquisas de A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. Sobre esse conceito, discorreremos mais adiante, no Capítulo 2 da tese.

Por ora, é importante destacar que a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa será feita considerando os processos dialéticos destacados com enfoque no problema da periodização, e como este enfoque pode contribuir para a compreensão do caminho para a aquisição da linguagem escrita pelos sujeitos.

Na medida em que Elkonin (2017) dá embasamento teórico para pensar na atividade que, de fato, leve ao desenvolvimento do sujeito em suas máximas potencialidades, é necessária uma fundamentação que contribua para a análise específica do desenvolvimento da escrita pela criança. Para tanto, considerando que os dados gerados compreendem o enunciado oral e escrito das crianças, utilizo os estudos de Luria (1988), a fim de observar a transição de um degrau evolutivo a outro, em seu registro simbólico. Aqui, busco encontrar uma unidade de desenvolvimento que possibilite instrumentalizar futuros professores e sujeitos interessados a contribuírem, de fato, para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Para Luria (2001), na perspectiva filogenética do desenvolvimento humano, a travessia que leva a experiência histórico-social à atividade consciente do sujeito, perpassa pela evolução da atividade vital humana, sendo esta, marcada pelo trabalho. Ou seja, na medida em que o trabalho se complexifica, novas formas de comportamento humano vão surgindo e, assim, a conduta do indivíduo desvincula-se cada vez mais de suas razões biológicas.

Com base nessa premissa, Luria (1994) acredita que o desenvolvimento humano não pode ser investigado sem a devida compreensão das transformações advindas da apropriação de novas habilidades, por meio do trabalho, e dos novos hábitos sociais.

Numa perspectiva ontogenética, evidenciando o caráter da presente pesquisa, Luria (1944) contribui significativamente na observação das formas de comportamento da criança que se consolidam no desenvolvimento da atividade de relatar, considerada aqui como uma atividade vital humana, aliada à influência progressiva do ambiente cultural. Como ele mesmo destaca.

Compare a conduta de um aluno no primeiro ano na escola com a de um aluno de pré-escola. Compare o curso dos processos mentais destes dois, e você notará duas estruturas em princípio essencialmente diferentes. (LURIA, 1994, tradução nossa).

Em vista disso, o percurso dos processos mentais da criança da pré-escola, para a escola, será consolidado ao longo da atividade de relatar, que acompanhará todo o experimento didático, do Infantil II ao 2º ano do Ensino Fundamental, visando à formação e enriquecimento da consciência, à medida que se apropria da escrita simbólica alfabética (LURIA, 1988).

Dessa forma, cabe-me agora ressaltar quais foram as condições em que os relatos foram produzidos, ainda na Educação Infantil, e como as técnicas Freinet

serviram de fundamento na implementação do experimento didático-formativo. É o que veremos no próximo item.

1.2 Os sujeitos da pesquisa: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Tendo sido, o trabalho realizado, uma pesquisa que envolve a apropriação da linguagem escrita como foco de observação, por qual motivo se iniciou a observação dos sujeitos de pesquisa na Educação Infantil? Para responder a esse questionamento, faz-se necessária uma breve compreensão do desenvolvimento infantil, bem como a observação de minha trajetória, como professora-pesquisadora, que possibilitou o primeiro contato com os sujeitos de pesquisa na Educação Infantil.

Muitas vezes, quando se pensa em apropriação da linguagem escrita, confunde-se com a escolarização precoce, o que acaba em práticas equivocadas, levando as crianças em idade pré-escolar a situações de ensino da língua materna que conduzem à realização de ações mecânicas por elas, indo contra uma concepção de atividade que dá sentido à sua aprendizagem, conforme Leontiev (1988) já salientou em sua obra. Dessa forma, considerando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2000), não cabe conceber o desenvolvimento da linguagem escrita, sem conceber o meio em que essas crianças estão inseridas.

Nesse sentido, respondendo à pergunta do início do subitem, o intuito de iniciar a pesquisa observando os sujeitos desde a Educação Infantil, mais especificamente em sua etapa final, intitulada no município da pesquisa de “Infantil II”, foi justamente observar o meio em que a criança, que se tornaria, então, meu sujeito de pesquisa⁸, estava inserida e, ainda, possibilitar formas de garantir a inserção dessa criança na cultura escrita (BERNARDIN, 2003), de modo a modificar sua relação com a linguagem e com o mundo a sua volta.

⁸ Como o processo seletivo para ingresso no doutorado ocorreu no meio do ano de 2016, e em meu projeto inicial a proposta era acompanhar as crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, quis aproveitar minha experiência profissional na Educação Infantil e questioneei à banca, no momento da entrevista, se poderia realizar a pesquisa com as crianças para as quais já lecionava na Educação Infantil (no Infantil II), no intuito de observar, inclusive, as consequências da transição de uma etapa de escolaridade à outra. Como a resposta foi positiva, do início ao fim do 2º semestre de 2016, consegui a permissão, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado, a autorização dos pais das crianças para acompanhá-las do final da Educação Infantil, até o 2º ano do Ensino Fundamental, levando ao comitê de ética a proposta ainda em 2016, obtendo o aceite para a realização da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil. Assim nasceu uma pesquisa que acompanhou crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada caracteriza-se como um experimento didático-formativo, de caráter longitudinal, onde os sujeitos de pesquisa foram observados na passagem de um ciclo de ensino ao outro, tendo início no ano de 2016, percorrendo o ano de 2017 até o fim de 2018, respectivamente, Infantil II (Educação Infantil), 1º ano e 2º anos do Ensino Fundamental. Como a pesquisa se deu em consonância com o meu vínculo empregatício como professora da turma, trago aqui, para melhor compreensão, como ocorreu o processo de inserção de minha atuação profissional na Educação Infantil, e, posteriormente, como essa inserção possibilitou meu acompanhamento junto às crianças no Ensino Fundamental.

Em 2006, antes mesmo de concluir a graduação em Pedagogia, ingressei na carreira do magistério, no cargo de Professora de EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), passando por diversas escolas municipais da região. Em oportunidade ocorrida em abril de 2016, 10 anos depois, fui chamada, por meio de processo seletivo, para atuar como professora de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), em período distinto do período em que lecionava na EMEF, substituindo uma professora afastada para assumir a gestão escolar, com uma turma de Maternal II. A experiência na Educação Infantil possibilitou ampliar meu olhar acerca de toda a teoria vista durante o período em que estive estudando, tanto na graduação, como na pós-graduação.

No mesmo ano, participei de processo seletivo para o Doutorado e, ainda, na escola de Educação Infantil na qual atuava, outra mudança ocorreu: devido a alterações na gestão da escola, passei, então, a lecionar em uma turma de Infantil II, a partir de julho de 2016. Devido à experiência vivenciada naquele momento, passei a registrar meu trabalho, pensando em utilizar as atividades programadas para o trabalho com as crianças, também para a pesquisa, pois considerei que o conteúdo do ensino poderia ser um objeto de uma reflexão teórica por meio de uma pesquisa.

Ao final do ano de 2016, criei um grande vínculo com as crianças, de modo a pensar na possibilidade de acompanhá-las, no ano posterior, na escola em que seriam matriculadas na EMEF, na turma de 1º ano. Na condição de professora, tive de modificar meu local de trabalho na EMEF em que atuava em 2016, na zona oeste de Marília, passando, portanto, a lecionar, no ano de 2017, na EMEF da zona sul da cidade, onde estariam essas crianças.

Por motivos pessoais, de cada familiar, foi possível acompanhar, no início do ano letivo de 2017, somente 13 crianças, das 32 que faziam parte da turma do Infantil II C, e passaram, junto comigo, a partilhar seus dias e relatos de vida, diariamente, de

modo que me possibilitaria, em 2017 e 2018, perceber quais ações geradas na Educação Infantil, permaneceram latentes, incorporadas em suas funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, em 2017, tornaram-se os meus sujeitos de pesquisa, no 1º ano do Ensino Fundamental, somente aquelas crianças que vieram da turma Infantil II C, para quem lecionei no ano de 2016, e que pudessem permanecer comigo no 2º ano do Ensino Fundamental, até a data final da pesquisa, no ano de 2018.

Assim, após muitos remanejamentos em março de 2017, permaneci, no início do ano de 2017, com 13 crianças que vieram do Infantil II C e, ao longo de 2017, após muitos remanejamentos e transferências, dessas 13 crianças, dez permaneceram comigo até o ano de 2018, em que cursaram o 2º ano do Ensino Fundamental, mas os pais de duas delas não assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, restando apenas oito crianças devidamente autorizadas a participarem da pesquisa, nos três anos consecutivos. Essas oito crianças, portanto, tornaram-se meus sujeitos de pesquisa, permanecendo desde o período pré-escolar ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Segue o quadro com as características das crianças e ano de nascimento dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome da criança	Data de nascimento	Idade (Em 2016)	Data de matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental⁹
1. AL	20/3/2011	6 anos	Fevereiro/2017
2. DH	14/2/2011	6 anos	Fevereiro/2017
3. GV	11/4/2011	5 anos	Fevereiro/2017
4. GL	26/4/2011	5 anos	Fevereiro/2017
5. IS	14/7/2010	6 anos	Fevereiro/2017
6. JP	15/11/2010	6 anos	Fevereiro/2017
7. LV	28/12/2010	6 anos	Fevereiro/2017
8. KA	05/3/2011	6 anos	Abril/2017

Fonte: registro da autora

⁹ Esta aba foi destacada pois um dos sujeitos entrou tardiamente na turma, e a entrada tardia será refletida em minha análise dos dados.

Quadro 3 – Total de sujeitos da pesquisa

Descrição	Quantidade
Crianças que saíram da pesquisa por transferência a outra escola	3
Crianças cujos pais não assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido	2
Crianças cujos pais autorizaram a pesquisa e permaneceram comigo de 2016 até 2018 – sujeitos da pesquisa	8

Fonte: registro da autora

Esse grupo de 8 crianças foi observado, de modo longitudinal, pelo período de 2016, enquanto estava apenas na condição de professora da turma e em 2017 e 2018, quando estava como pesquisadora e professora regular da turma. No total, somam-se quase três anos de contato com o grupo.

No início de 2017, os sujeitos de pesquisa estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, juntamente com outras crianças matriculadas na sala regular, que acabaram passando pelos mesmos procedimentos metodológicos utilizados por mim, mas como não frequentaram a Educação Infantil comigo, como professora, não fizeram parte da análise de dados dessa pesquisa.

O fato de saber como as crianças realizaram a etapa final da Educação Infantil (Infantil II), foi crucial para a compreensão de suas experiências acerca da leitura e da escrita, e de suas experiências pessoais a partir do que dialogávamos na Roda da Conversa.

A dinâmica docente na Educação Infantil, ao menos no município de Marília/SP, difere consideravelmente da dinâmica das escolas do Ensino Fundamental. Isto porque segue uma rotina, cujo período de permanência em um determinado espaço é de, aproximadamente, 50 minutos, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Rotina do Infantil II C

ROTINA – Infantil II C - 2016	
PERÍODO MANHÃ	
8H ÀS 8H15	ACOLHIDA QUADRA
8H15 ÀS 9H	2ª QUIOSQUE 3ª BIBLIOTECA 4ª QUIOSQUE 5ª AREIA 3

	6ª LOUSA AZULEJADA
9H ÀS 9H30	2ª AREIA 3 3ª APARELHO RECREATIVO 3 4ª QUADRA 5ª APARELHO RECREATIVO 3 6ª CARAMANCHÃO
9H30 ÀS 9H45	LANCHE
9H45 ÀS 10H10	HIGIENE BUCAL BEBEDOURO 6 (AO LADO DA SALA TV 2)
10H15 ÀS 11H30	SALA 4
11H30 ÀS 11H40	ORGANIZAR PARA SAÍDA
11H40 ÀS 12H	SAÍDA QUADRA

Fonte: coordenação pedagógica da escola - em 2016

Como é possível observar, a Roda da Conversa não estava prevista em rotina elaborada pela coordenadora da escola naquele ano letivo. No entanto, fazia parte da minha rotina com as crianças diariamente, assim que chegavam à escola (trarei mais detalhes acerca da Roda da Conversa no próximo item). Quando recebi a turma novamente em 2017, as crianças já sabiam desse hábito, que permaneceu naquele ano letivo, sendo realizado às segundas, terças e quartas-feiras.

A dinâmica de ensino quando a criança ingressa no Ensino Fundamental é completamente diferente da dinâmica na Educação Infantil. São cinco horas de permanência na escola, sendo a maior parte dessas cinco horas dentro das quatro paredes da sala de aula; não há espaços como tanque de areia (até havia na escola o espaço, mas estava irregular e cheio de grama que se formou na areia malcuidada), azulejo para pintura, brinquedos típicos do “parque” (escorregador, balanço etc.), e, ao chegar na sala de aula, é comum que a criança logo pergunte se falta pouco para ir embora.

Na tentativa de coadunar minha prática docente com minha base teórica, procurei explorar ao máximo os diferentes espaços da escola (na frente do prédio, atrás, na grama, no quiosque, no refeitório), de forma que a experiência vivida pela criança na escola se aproximasse de suas experiências vividas na Educação Infantil, retomando alguns aspectos que ela obrigatoriamente deixou para trás ao sair do espaço da Educação Infantil (a brincadeira ao ar livre, por exemplo).

Foto 2 - Crianças no quiosque

Fonte: registro da autora

Foto 3 - Crianças atrás da quadra

Fonte: registro da autora

Foto 4 e 5 - Crianças na parte dianteira da escola

Fonte: registro da autora

Isso porque há um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos que estabelece certa relação com respeito à vida biológica e à atividade social humana. Nesse sentido, a trajetória da psique humana é a própria história de sua construção e, por isso, não é invariável no decurso do desenvolvimento histórico. As funções psíquicas superiores, aqui concebidas como tipicamente humanas, embora sejam produtos da atividade cerebral (com base orgânica e biológica) são fundamentalmente resultados das relações sujeito-mundo, relações estas mediadas pelos seres humanos, parceiros mais experientes dessa apropriação (SHUARE, 1990).

Considerando a atividade social humana, os espaços infantis devem assegurar diferentes formas de brincar, percebendo a criança do 1º ano do Ensino Fundamental como sujeito cuja atividade principal está em transição do jogo de papéis sociais para a atividade de estudo. Tendo isso em vista, pode-se afirmar que

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola [...] é, antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola [...] em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (RINALDI, 2002, p. 77).

No âmbito da pesquisa aqui relatada, as relações das crianças com a professora-pesquisadora e entre elas foram, ao longo do experimento didático-formativo, estimuladas por meio da estratégia que consiste em possibilitar à criança a atividade de relatar, desde o período pré-escolar ao período escolar. Assim, se na escola a criança se encontra inserida em um sistema de relações, por meio do relato dirigido ao outro, seu repertório cultural se amplia, possibilitando, dessa forma, um processo de desenvolvimento que garante a aquisição de níveis elevados do domínio da conduta humana. Esse aspecto do desenvolvimento corrobora a ideia de Vigotski de que as funções psíquicas superiores “propagam-se por meio das práticas sociais.” (PINO, 2005, p. 53).

Portanto, embora a organização do espaço contribua para o desenvolvimento da criança, destaco ainda que de nada adianta um espaço físico adequado à faixa etária, se não há um ensino que desenvolva a criança nesse espaço.

Com base nessa premissa, embora não utilize, na presente tese, os passos específicos propostos na atividade de estudo, considerando que “nas crianças que chegam à primeira classe ainda não se tem a sua estrutura completa” (DAVIDOV, 1995, p. 11), não poderia deixar de considerar os princípios básicos do experimento formativo, na elaboração do meu próprio experimento didático-formativo.

Contribuindo para trazer à educação uma perspectiva de desenvolvimento do indivíduo que considere o contexto sociocultural, trago, abaixo, os princípios do aspecto abrangente e multidisciplinar do experimento formativo, baseada nos estudos de Gromyko e V. V. Davydov (1988).

1. [...] Um experimento formativo implica que o objeto é construído ou gerado dentro de sua estrutura, após o que se torna um objeto de estudo.

2. [...] Um experimento formativo é uma experiência composta e multidisciplinar e requer o uso de várias idealizações simultaneamente ou a construção de uma nova idealização com base nos princípios de configuração.
3. [...] Um experimento formativo inclui elementos de planejamento além de investigação
4. [...] A eficácia de um experimento formativo é avaliada do ponto de vista da viabilidade da ideia de um projeto proposto e uma análise das consequências.
5. [...] Um experimento formativo, além de posições baseadas em pesquisa científica, implica co-organização e vínculos entre [...] professores, alunos [...] e pais. (GROMYKO; DAVYDOV, 1998, p. 72 -73).

Considerando os princípios acima destacados, o experimento didático-formativo utilizado na presente pesquisa considera que o objeto a ser alcançado no fim do experimento (a linguagem escrita) pode ser gerado dentro de sua estrutura (considerando a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita), tornando-se, por fim, um objeto de estudo, pois será por meio da linguagem escrita que se constituirá, ou não, a evidência de que o relato de experiência vivida contribui para essa apropriação, em seu sentido humanizador.

Nesse sentido, para a condução das etapas metodológicas que apresento nesta tese, estima-se uma nova idealização acerca da linguagem escrita, tendo em vista o desenvolvimento não de atos mecânicos, mas sim, na contribuição da linguagem escrita como desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

A linguagem escrita, aqui, é apropriada pela criança em seu uso social, e é essa apropriação que irá desenvolver um novo processo de formação de pensamento, como será possível observar ao final da pesquisa.

Com efeito, essa apropriação constitui-se dentro de uma “co-organização e vínculos entre professores, alunos [...]”, uma vez que

[...] de acordo com a teoria de L. S. Vigotskii e seus seguidores, os processos de ensino e educação por si só não desenvolvem diretamente a criança, mas só quando eles têm formas ativas e possuem um conteúdo correspondente. Entre o ensino e o desenvolvimento psíquico da pessoa sempre está a sua atividade. (DAVIDOV, 1995, p. 13)

Um dos pressupostos científicos que atendem a essa perspectiva de desenvolvimento psíquico, que trago para levar as crianças à posição de que a atividade de relatar pode favorecer o domínio no uso da linguagem escrita, baseia-se no conceito de Ensino Desenvolvimental. Esse tipo de ensino considera que

A transformação da criança em sujeito [...] interessado na automudança e capaz disto, a transformação do aluno em estudante (aprendiz) caracteriza o principal conteúdo do desenvolvimento do aluno da escola no processo do ensino escolar. A garantia das condições para tal transformação é o principal objetivo do ensino desenvolvimental, que se diferencia fundamentalmente do objetivo da escola tradicional – que é preparar a criança para a execução destas ou daquelas funções na vida social (REPKIN, 1982, p. 4).

O Ensino Desenvolvimental, portanto, é “um ensino cujos conteúdo, métodos e formas de organização estão diretamente orientados para as normas do desenvolvimento” (REPKIN, 1982, p. 3).

Um dos pressupostos do Ensino Desenvolvimental é que ele se realize, considerando uma série de índices essenciais que consolidam as etapas de sua realização. São esses índices, abaixo destacados, que, aliados aos princípios do experimento formativo, darão sustentação à realização do experimento didático-formativo, junto aos sujeitos de pesquisa apresentados neste item.

1) As principais novas formações psicológicas de uma certa idade, que surgem e se desenvolvem nesta faixa etária; 2) A atividade principal desta faixa que determina o surgimento e desenvolvimento das novas formações correspondentes; 3) o conteúdo e as formas de realização conjunta desta atividade; 4) a interconexão com outros tipos de atividade; 5) o sistema de métodos, que permite determinar os níveis de desenvolvimento das novas formações; 6) o caráter da conexão desses níveis com as particularidades da organização da atividade principal e das outras formas de atividade mescladas com ela. (DAVIDOV, 1995, p. 13).

Nesse sentido, não há, no ensino desenvolvimental, um passo a passo linear e fixo de transposição didática. Ele constitui-se em um princípio que dá a base necessária ao professor agir com autonomia, de modo a favorecer a plenitude da formação do sujeito, considerando a periodização do seu desenvolvimento psíquico. Como afirma Davidov (1995, p. 13),

[...] o pedagogo prático gradualmente passa a operar propriamente com o conceito de ensino desenvolvimental aplicado a uma determinada faixa etária, àqueles recursos de ensino com o auxílio dos quais se realiza a organização de sua atividade principal.

Como pedagoga na condição de professora da turma e pesquisadora, apresento, a seguir, a descrição do sistema de métodos utilizado para consolidar a atividade de relatar no triênio de 2016 a 2018. Para sua organização, busquei subsídio metodológico em algumas das técnicas Freinet (1976) e nas especificidades do gênero relato de experiência vivida (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para chegar à compreensão de como

ocorreu a conexão entre as particularidades desse sistema com as especificidades da organização da atividade principal das crianças nesse período de transição dos sujeitos da pesquisa entre a educação pré-escolar e o ensino fundamental.

1.3 Metodologia do trabalho docente: as técnicas Freinet e os relatos

No ato de ler e escrever, além de mobilizar o conjunto dessas funções intelectuais, a criança também precisa ter vontade de expressar ou comunicar alguma experiência vivida ou vontade de conhecer a experiência dos outros contada num texto (MILLER; MELO, 2008, p. 06).

Neste item, baseado na afirmação acima, trago os procedimentos metodológicos que objetivavam mobilizar não somente o “conjunto dessas funções intelectuais”, como a memória, a atenção, a modelagem, dentre outros, mas, principalmente, a “vontade de expressar ou comunicar alguma experiência vivida”.

Quando se trata de um trabalho em que as crianças devam relatar experiências vividas, faz-se necessário estabelecer qual é a relação intrínseca da criança com o meio, de modo que os relatos sejam um reflexo de significações e objetivações da criança com os objetos e instrumentos sócio-históricos. Nesse sentido, pensar a metodologia docente implica pensar em estratégias que possibilitam abarcar dois fatores: a experiência vivida, em si, significativa; e a atividade de relatar, oportunizando que o aluno fale/escreva suas experiências vividas. Para compreender a concepção de Schneuwly e Dolz (2014) na categorização do relato de experiência vivida enquanto gênero do discurso, faz-se necessário compreender o conceito de experiência vivida para Bakhtin (1993, p. 06, *grifos do autor*), tendo em vista que, à época da construção da categorização dos gêneros do discurso, Schneuwly e Dolz (2014), o fizeram considerando as referências atribuídas a Mikhail Bakhtin.

Bakhtin [...] está procurando recuperar a imediaticidade nua da experiência como ela é sentida de dentro da máxima particularidade de uma vida específica, a lava fundida dos eventos enquanto eles acontecem. Ele procura a qualidade pura do acontecer na vida antes que o magma de tal experiência esfrie, endurecendo-se em teorias do fogo, ou relatos do que aconteceu. E justo como a lava difere da pedra que ela se tornará, assim os dois estados da experiência vivida, de um lado, e sistemas para *registrar* tal experiência, de outro, são fundamentalmente diferentes um do outro. [...] Ele quer compreender como a diferença entre o que é *agora* e o que é *depois-de-agora* poderia ser vinculada com a relação que eu formo entre eles em toda a singularidade do meu lugar único na existência.

Tomando como fundamento essa concepção, percebe-se que há um problema, para Bakhtin (1993), entre a experiência vivida e a representação dessa experiência vivida, posto que “a maioria das pessoas reconhecerá intuitivamente que alguma coisa é sempre deixada para fora quando nós descrevemos nossas ações.” (BAKHTIN, 1993, p. 6). O problema levou Bakhtin a tentar criar uma ponte “no abismo entre o ato vivido e a representação do ‘mesmo’ ato” (1993, p. 8), buscando uma síntese entre sensibilidade (o ato vivido, o mundo de *postupok*¹⁰) e razão (nossos sistemas discursivos descrevendo ou dando significado ao ato). Como o problema é complexo, “o todo que ele postula como capaz de conter ambos (sensibilidade e razão) não é fundado em uma estrutura pré-existente” (BAKHTIN, 1993, p. 08). Dessa forma, sua contribuição consiste na definição do ato como experiência

Para Bakhtin, a unidade de um ato e seu relato, uma ação e seu significado, se preferir, é algo que nunca é um *a priori*, mas que deve sempre e em toda parte ser *conquistado*. O ato é uma ação, e não um mero acontecimento (como em “uma maldita coisa depois da outra”), apenas se o sujeito de tal *postupok*, de dentro de sua unicidade radical, tece uma relação *com* ele em seu relato *dele*. (HOLQUIST, apud BAKHTIN, 1993, p. 09).

Bronckart e Bota (2012), ao analisarem o ato bakhtiniano, contribuem com a compreensão de que o ato é uma realidade moral vinculada à experiência interna do sujeito. Ou seja, no pensamento bakhtiniano,

A experiência do sujeito seria um ato vivente, participante, singular, concreto, único e em permanente devir. Para ele, não poderia existir uma separação entre a vida e a cultura, isto é, entre o ato e o produto, por isso os produtos culturais não estariam separados dos atos que os teriam criado.” (ARENA; ARENA, 2019, p. 78).

Dessa forma, ao propor uma metodologia voltada para o relato de experiências vividas, o intuito não é observar os “acontecimentos” da vida da criança enquanto o processo de apropriação da linguagem escrita ocorre. Mas sim, a relação do ato vivido *com* o sujeito, no relato *dele*, e sua progressão em relação ao enunciado escrito, no decorrer dos relatos. Como afirmam Arena e Arena (2019, p. 79) “A apropriação do ato é única e é por meio dela que o sujeito forma a sua consciência e toma posição no mundo, em vez de copiar o ato abstrato já produzido pelo outro”.

No contexto educacional, a escolha pela atividade de relatar na apropriação da linguagem escrita se dá pela concepção de que

¹⁰ *Postupok*: do russo, “meu próprio ato ou ação individualmente responsável” (BAKHTIN, 1993, p. 08).

[...] o caminho pavimentado pelos gêneros dos discursos não deixa que o ato de aprender seja descolado da vida e da experiência subjetiva em sua relação com o outro. O ato de aprender a escrever torna-se, ele mesmo, o conteúdo do processo de aprender, em vez de se caracterizar como ato de apropriação de um conteúdo abstrato, ou seja, a língua e suas descrições. Delineia-se, desse modo, a apropriação da linguagem como manifestação do sujeito participante no mundo (ARENA; ARENA, 2019, p. 78 e 79).

O relato de experiência vivida, nesse contexto, constitui-se como um gênero oral ou escrito, em que há a representação, pelo discurso, das experiências vividas pelo sujeito, situadas no tempo, bem como pertence a um domínio social de comunicação que é a “documentação e memorização das ações humanas” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 121). Dessa forma, ao relatar oralmente, e escrever, a criança possibilita o registro de sua própria história, de suas próprias experiências de vida, e a partir delas, pode-se observar quais são as peculiaridades constitutivas da criança que desempenham um papel determinante para definir a atitude dela frente a uma dada situação. Ou seja, o relato das experiências vividas pode servir de importante instrumento para a compreensão do sujeito aprendiz. No entanto, para que a atividade de relatar ocorra, faz-se necessário superar o tipo de ensino que se realize por “via exclusivamente mecânica” ou por meio de “uma aprendizagem artificial” (VYGOTSKY, 2000, p. 184).

Considerando as concepções teóricas até aqui explanadas, busquei, nas técnicas Freinet (1976), possibilidades de atuação pedagógica que oportunizassem experiências significativas e a atividade de relatar experiências vividas. A escolha por utilizar algumas das técnicas Freinet dialoga com os pressupostos aqui adotados, considerando que utilizo, ao longo da pesquisa, fundamentação teórica pautada em autores embasados no materialismo histórico-dialético. Assim, suas técnicas aproximam-se, neste momento, dos objetivos da pesquisa, no sentido de permitir, à criança, uma expressão livre e participação ativa no desenvolvimento das atividades. Freinet já salientava a necessidade de mudança no trabalho pedagógico, tendo em vista a participação dos alunos na atividade de sala de aula. Para esse autor,

O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no seu mundo. Então [...], concedem-nos apenas a porção mínima do seu interesse e da sua vida, reservando tudo o resto para aquilo que consideram verdadeira cultura e alegria de viver (FREINET, 1976, p. 11).

Sendo assim, a metodologia docente utilizada ao longo da pesquisa possibilitou a geração de dados produzidos mediante as seguintes intervenções:

Quadro 5: Organização da metodologia docente

ANO	2016	2017	2018
ANO ESCOLAR	EI - INFANTIL II	EF – 1º ANO	EF – 2º ANO
PERÍODO DE APLICAÇÃO	Jul a dez	Fev a dez	Fev a mar Out a dez
GÊNERO RELATO Estratégias utilizadas	Roda da Conversa Livro da Vida	Roda da Conversa Livro da Vida (leitura) Relato do fim de semana Diário individual	Roda da Conversa Diário individual
MATERIAL PRODUZIDO PARA ANÁLISE DE DADOS	Relatos orais em áudio Relato escrito elaborado coletivamente tendo a professora como parceira mais experiente na escrita.	Relatos orais em áudio e escritos individualmente pelas crianças	Relatos escritos individualmente

Fonte: elaborado pela autora

Cada técnica utilizada é oriunda de uma rotina sistematizada para a geração dos dados, e sua aplicação foi pautada nos seguintes fatores: a criação da necessidade de relatar, a ampliação do repertório da experiência social do sujeito, as relações de mediação e a construção de sentidos, não cabendo somente a aplicação da técnica pela técnica, mas, em consonância com os princípios que fundamentam o ensino desenvolvvente (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2003), alinhar esse conjunto de técnicas freinetianas à concepção teórica que serviu de base para a efetivação da pesquisa, de modo a possibilitar que as crianças realizassem a atividade de relatar como parte de sua atividade vital.

Para oportunizar a atividade de relatar, foi necessário contemplar uma metodologia que gerasse, nos sujeitos, a necessidade de relatar, pois, segundo Davidov (1988, p. 28, tradução nossa),

A atividade do sujeito está sempre ligada a uma determinada necessidade. Sendo uma expressão da carência de algo que o sujeito experimenta, a necessidade provoca sua tendência à busca, na qual se manifesta a plasticidade da atividade: sua *semelhança* às propriedades dos objetos existentes de forma independente dela.

A criação da necessidade de relatar, foi pensada de forma a possibilitar momentos distintos em que a comunicação por meio dos relatos ocorria, considerando os diferentes períodos do desenvolvimento do sujeito na infância.

Na Educação Infantil, ocorrem os dois primeiros momentos de geração de dados: os relatos orais realizados nas Rodas da Conversa, e o relato escrito coletivamente, com a professora atuando como parceira mais experiente, ou seja, organizando, por escrito, o relato oral das crianças, no Livro da Vida.

No Ensino Fundamental, que compreende o período do primeiro ao segundo ano, ocorrem os dois momentos subsequentes: o relato de experiência vivida no fim de semana, em que a escrita é individual, e cujo foco de análise se dá na observação das experiências vividas pela criança fora da escola e na apropriação da linguagem escrita, e, por fim, o relato registrado no diário individual, cujo foco de análise se dá na observação das experiências vividas na escola.

Considerando essas características, o relato de experiência vivida demonstra ser um gênero do discurso que oportuniza a comunicação e a expressão entre os sujeitos, sob a forma oral e escrita, viabilizando, de fato, a atividade de relatar.

Destaco, a seguir, a metodologia docente, utilizada ao longo do experimento didático-formativo que possibilitou a atividade de relatar, na Educação Infantil.

1.3.1 Criando a necessidade de relatar: a Roda da Conversa e o Livro da Vida

Na Educação Infantil, principalmente na fase pré-escolar, as crianças já trazem consigo a necessidade de comunicação. Essa comunicação exerce grande destaque no desenvolvimento da linguagem oral da criança, posto que

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 1988, p. 114).

No entanto, nem sempre é dada a oportunidade para que as crianças falem ou utilizem a expressão de outras maneiras. Dessa forma, dialogando com as crianças,

quando assumi a turma do Infantil II, em julho de 2016, perguntei a elas se poderíamos, todo o início do dia, fazer uma “Roda”, em que ali, pudéssemos expor acontecimentos do cotidiano e planejar a rotina. Durante o diálogo realizado, as crianças manifestaram interesse em participar, diariamente, dessa atividade.

A partir desse momento, diariamente, ao chegar à Escola de Educação Infantil, situada na região periférica à zona Sul de Marília/SP, após realizarmos as ações de boas-vindas com todos na quadra, permanecia com meus alunos, a fim de posicioná-los, sentados ao chão, em círculo, para uma conversa inicial. Dessa forma, foi incorporada à rotina das crianças a “Roda da Conversa” (FREINET, 1973), cujo registro foi incorporado ao conjunto dos registros feitos acerca do desenvolvimento do trabalho docente.

Diante da necessidade que as crianças tinham de oralizar, estabeleci um combinado com as crianças, de que, quando quisessem falar, erguessem a mão para que eu concedesse a permissão, de modo a todos ouvirem “um por vez”. A Roda da conversa é um momento em que todo o grupo - crianças e professora - apresentam novidades, planejam o que farão no dia, negociam situações, resolvem problemas, discutem assuntos diversificados sobre o que vivem, sobre o que veem, sobre o que sentem, comentam sobre os estudos e pesquisas, contam curiosidades, planejam, avaliam e redirecionam o trabalho. Por essas razões, a roda confere a todos os participantes do grupo, e especialmente às crianças, o direito de falarem e de serem ouvidos por todo o coletivo, dando a palavra a cada um dos membros (SILVA, 2015, p. 136). Com esta técnica, Freinet “deu atenção aos testemunhos individuais dos alunos desejosos de compartilhar com seus colegas acontecimentos importantes” (LEGRAND, 2010, p. 16).

A Roda da Conversa possibilitou não apenas dar voz às crianças, de modo que pudesse ouvi-las em suas necessidades, como também de ouvir “o silêncio” daquelas crianças mais tímidas, que se calavam diante da fala dos colegas. Sempre iniciávamos com as mãos dadas, e um dos colegas partilhava uma música infantil conhecida por eles, como pode ser observado na cena abaixo.

Foto 6 - Início da Roda da Conversa



Fonte: registro pessoal em 24/10/2016

Quando as crianças estavam posicionadas em pé, de mãos dadas, em formato circular, perguntava ao grupo quem gostaria de socializar uma canção aos colegas. Logo as crianças começavam a manifestar interesse e uma delas era escolhida. Essa criança, portanto, dizia ao grupo o nome da canção, e tornava-se a responsável por conduzir a roda, em movimento circular, cantando a música (que as demais crianças reproduziam, em coro). Assim que a música socializada pela criança chegava ao fim, ela se agachava, indicando que os demais deveriam agir da mesma forma. Como esse movimento ocorria com todos de mãos dadas, à medida que a criança se sentasse, os demais colegas, inclusive a professora-pesquisadora, se assentavam também. Com todos sentados, iniciávamos a nossa conversa.

O momento foi muito importante para estabelecer um vínculo afetivo com as crianças, pois aquela era a ocasião própria para conversar com elas, e, principalmente, ouvi-las, como pode ser observado na figura abaixo.

Foto 7 - Diálogo na Roda da Conversa



Fonte: registro pessoal em 24/10/2016

Em seguida, explicava-lhes a rotina do dia, dizendo o porquê de estarem na escola, e quais ações iríamos realizar ao longo daquela manhã. A prática habitual estabeleceu-se diariamente, desde julho de 2016, e, devido à experiência vivida com essa prática, foi possível perceber as impressões que as crianças tinham acerca daquele momento, como pode ser observado na transcrição abaixo.

P¹¹: (...) Crianças eu tenho uma pergunta para fazer a vocês: Crianças, se alguém viesse aqui agora e falasse assim “o que vocês estão fazendo?” O que que vocês iriam falar?

(silêncio)

P: Se alguém viesse aqui agora e falasse assim: “crianças, o que é que vocês estão fazendo agora com a professora?” o que é que vocês iriam falar?

GV: A Roda da Conversa (bem baixinho)

AL: A Roda da Conversa!

P: A Roda da Conversa. Tem alguém que gostaria de falar o que é a Roda da Conversa? O quê que nós fazemos?

(2:54)

AL: A Roda da Conversa é que a gente faz as coisas na onde que a gente vai, e na onde que a gente... (conversa, uma amiga ao lado diz) conversa.

P: Muito bem, onde nós conversamos. Você quer falar, **CX**?

CX: Também, quando a gente vai embora, a gente tem que... dar o beijo da prô.

P: Muito bem... Isso mesmo... O que você quer falar, **KA**.

KA: Depois nós vai pra sala, depois nós vai embora.

P: Isso mesmo, nós organizamos o nosso dia, né?

CX: E tem uma lista de...de...ir na frente.

¹¹ A letra “P” significa “Professora”.

P: Tem uma lista de quem vai na frente, muito bem! O que é que você tinha falado mesmo? **CX**, que você não ouviu...

CX: Não, que ele ainda não falou...

P: Ah, que ele não falou ainda, o **CX**? Então o que você gostaria de falar, **CX**?

CX: ahnnn... esqueci... ainda tô pensando...

P: Ele ainda está pensando, então vamos ver o **KA**.

KA: Nós vai escolhe as coisas que nós vai... no parquinho...

P: Muito bem, nós vamos escolher as coisas que nós vamos fazer...

Alguém diz: comer o lanche...

P: Comer o lanche. **CX** agora:

CX: O pô, mas quando a gente escolhe quem vai i pa fente, é os ajudantes.

P: Isso mesmo, ela disse uma coisa importante. Quem vai na frente (da fila) são os ajudantes do dia, a **CX** disse direitinho. Fala Erick:

CX: Sabe você... você tava na frente igual eu...

P: O que... eu fico na frente igual a você?

CX: Huhum.

P: Isso mesmo, a prô sempre anda na frente. Fala **CX**:

CX: Também quando nós vai pro lanche, quando tem umas coisa pra come aí quando acaba nós vai pa ota coisa

P: Isso mesmo, quando nós acabamos uma coisa nós vamos para outra...

CX: E também... escolhe quem vai na frente...

P: Isso, nós escolhemos quem vai na frente, o **CX** disse direitinho, agora é o **KA**.

KA: Depois do lanche, nós vai pra sala.

P: Isso mesmo, toda vez, depois do lanche, nós vamos pra sala. Fala

CX:

CX: Ai... Aí depois... Primeiro é lanche, depois sala, depois vai escova o dente, e ir embora.

P: Isso mesmo, isso são coisas que nós fazemos. Fala **CX**:

(5: 46)

CX: Depoi quando a gente vai lá pra sala, a gente vai em oto lugai

P: Isso, isso mesmo, **CX**, Parabéns. Parabéns hoje para a **AL** que a **AL** trouxe uma música bem legal que eu não conhecia. Fala **CX**:

CX: Sabe meu pai... meu pai caiu de uma moto... (fala com dificuldade fonética)

P: Seu pai caiu da moto?

CX: Eu não caí

P: Você não caiu?

CX: Eu quase caí, mas... (fala incompreensível) mas eu fiz “gogói”

P: Você fez “dodói”.

CX: Sim

P: Nossa... Fala **CX**

CX: Sabe meu pai... (sei, respondi) Meu pai caiu de moto quando eu tava sozinho jogando bola...

P: É... que perigo... Quer falar alguma coisa, João?

JP: Eu tenho um celular

P: Você tem um celular?

JP: Huhum.

P: É?... E o que você faz com o seu celular?

JP: Eu só jogo joguinho e... assisto... vídeo.

P: Ah é?!

CX: Eu também jogo... (fala incompreensível)... Pokemón.

P: Ah, é?!

CX: Professora (grita de longe)

P: Como é que a gente faz quando a gente quer falar... como é que tem que fazer...

Todos: Erguer a mão!

P: Erguer a mão, tá. Crianças, agora... fala **KA:**

KA: Eu andei de bicicleta.

P: Ai, que bom, bicicleta... faz bem a gente andar...

AL: Pro, o **CX** tá jogando papel de bala nele (no **CX**)

P: **CX**, pode jogar papel de bala no amigo?

CX: Não tô jogando...

P: Eu sei que você está brincando com o papel de bala, mas agora você pode guardar o seu papel de bala? E vamos ver agora quem vai ser o primeiro da fila hooojeee... E onde nós vamos hoje...

(8:00)

(A professora pega a lista dos alunos para seguir a ordem alfabética e a rotina do dia da turma... demora a encontrar...)

(8:50)

P: Hoje a professora não trouxe a lista. Eu acho que eu deixei lá em casa. Então eu vou fazer o seguinte: ontem foi o **KA**, com K, né, teve um nome começado com K, que era o **CX**... E a **CX**... Tem alguma outra **CX** que veio hoje?

Todos: Tem!

P: Tem, a **GV**. Como **GV** e **CX** começam com a letra **G**, eu vou deixar a **GV** ser a primeira da fila hoje... e, de menino... depois da letra K... A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, tem alguém que tem o nome que começa com a letra L?

AL: Tem... a **CX**...

P: Não... um menino... não... com a letra M, tem?

AL: Tem...

P: O **CX**, veio?... Não... Com M também não tem... N... tem alguém com N, de navio?... Não, também não tem... **CX**... é com M... então é o **CX** que vai ser o primeiro da fila hoje... Então hoje vai ser o **CX** e a **GV**... Eu vou levar vocês, primeiro, lá para a areia.

Todos: Eeeeeeeee!!!!

(Trecho da situação observada e registrada em áudio, na Roda da Conversa, na EMEI, realizada no dia 24/8/2016. Elaboração do conceito, segundo as crianças, do que é Roda da Conversa)

Este primeiro contato com as crianças, foi de fundamental importância para que pudesse, como professora e futura pesquisadora (posto que, no ano de 2016, era professora da turma antes do processo de seleção para ingressar no doutorado), selecionar, caso fosse aprovada no processo seletivo, meus sujeitos de pesquisa. Tendo em vista essa possibilidade, efetivada após aprovação na entrevista, nesse momento de trabalho na Educação Infantil conversei com os pais das crianças, apresentando-lhes o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para permitir as gravações dos áudios e imagens e manifestando o interesse em permanecer com a turma no Ensino Fundamental.

Além da Roda da Conversa, outra técnica utilizada por Freinet foi de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças: o Livro da Vida.

Em diálogo gravado em áudio no dia 8/11/2016, conversei com as crianças sobre a necessidade de pensarmos em um suporte que pudesse exprimir aos pais, na última reunião de pais do ano, quais foram as ações que realizamos ao longo da permanência minha com a turma. Como não conheciam o “Livro da Vida”¹², eles deram as seguintes sugestões, exemplificadas na transcrição do áudio, exposta abaixo:

P: Os pais vão vir na última reunião que vai ter, dia 25 de novembro, eu acho que vai ser na semana do dia 20 a 25 de novembro. Nós ainda estamos no mês de outubro, ainda faltam muitos dias até novembro... E nós precisamos pensar em alguma maneira de mostrar para o papai e para a mamãe, tudo o que vocês viveram aqui na Educação Infantil, aqui com a professora Rowana, aqui com a professora Matilde (professora deles no início do ano, que logo se tornou diretora da escola), e como que a gente vai fazer isso? Como que a gente vai mostrar pros pais? Quem quiser falar, vai erguer a mão, porque eu vou colocar o gravador perto da criança, para a criança dar a sugestão dela, combinado? De que forma, como que nós podemos mostrar pros pais, aquilo tudo que nós fizemos durante o ano inteiro aqui no Infantil II? Porque, ano que vem, vocês vão para o 1º ano, e como que a gente vai para a reunião agora, mostrar para os pais tudo o que vocês fizeram? Ergue a mão que eu vou passando para vocês falarem. Fala **LV**:

(...)

LV: Hum... A gente pode fazer um cartaz, com um monte de florzinha... que vem da primavera

(...)

CX: Também nós “pode” fazer uma carta... e.... escrever numa coisa... pros papais na “ronião”.

(...)

AL: Ou tirar foto... com as mães...

(...)

P: tira, e... o que que vocês acham, então, de nós juntarmos tudo: ó..

(...)

LV: O prô, a gente pode fazer uma carta, “tila” uma foto, é... e depois a gente coloca... é... na... na cartinha... a gente faz um desenho “pas” mães e “pos” papais, e faz um envelopinho e coloca dentro...

(...)

P: E eu vou dar uma ideia então... Então... eu tenho uma ideia pra vocês... Tem uma coisa, que a professora conhece, que se chama “Livro da Vida” (mostrando um Livro da Vida, guardado nos arquivos da escola, confeccionado por outra professora, em tamanho de meia cartolina). O que que é isso?

Crianças repetem: Livro... da vida...

¹² O Livro da Vida é uma técnica Freinet, conhecida por compilar uma série de textos em que “a escrita, a complexidade ortográfica estavam em conformidade com a vida” (FREINET, 1976, p. 39). Sendo assim, no Livro da Vida escrevem-se coletivamente aspectos experienciados pela criança, sob os mais variados temas.

P: Livro é quando nós escrevemos sobre alguma coisa... e nós juntamos o que escrevemos com as figuras, né, ou não. Então, o que vocês acham de nós fazermos um grande Livro, com todas as coisas que nós fizemos durante o ano? Vocês querem fazer o Livro da Vida?

Crianças: Siiimmmmm

P: Aí quando a mamãe vier na reunião... nós mostramos este livro grande pra elas, nós mostramos o que é que nós fizemos durante o ano...

LV: O prô, a gente vai fazer o Livro da Vida, e colocar quatro “foto”!?

P: Quatro fotos, pode ser...

LV: Uma aqui, uma aqui, uma aqui e uma aqui (apontou para uma cartolina, indicando que em cada canto da cartolina caberia uma foto, e quatro fotos na cartolina toda)

P: Pode ser... eu vou imprimir as fotos para a gente ver... e colar, tá combinado? Fala, Ana Júlia:

CX: No livro da vida, a gente pode fazer “foles” pertinho do rio.

P: Sim, nós podemos fazer flores pertinho do rio... Fala **GV:**

GV: é... joaninha.

P: O quê?

GV: Podemos colocar joaninha.

P: Boa ideia, então podemos colocar vários bichinhos no nosso livro da vida, vai ficar linda a capa dele. Fala, **CX:**

CX: A gente pode fazer cavalo, besouro, qualquer coisa, não é?

P: Podemos fazer, sim, tá bom? Bom, crianças, agora já decidimos como vamos mostrar, e agora nós vamos fazer uma próxima atividade.

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 21/10/2016, em Roda da Conversa, no intuito de criar a necessidade do registro no Livro da Vida)

O diálogo estabelecido com as crianças é um indicador de minha preocupação, tanto como professora, quanto como pesquisadora, com a criação de necessidades nas crianças, no caso específico, necessidade de expressão escrita.

Como poderia querer que as crianças exprimissem como uma necessidade algo que não era conhecido por elas? Somente propondo, em diálogo com a turma, essa possibilidade.

Realizamos, então, o Livro da Vida, em que as experiências vividas pelas crianças seriam compiladas, coletivamente, em prol do registro para recordarmos posteriormente.

A opção por utilizar algumas das técnicas freinetianas ao longo da pesquisa, parte do pressuposto de que, integradas a uma metodologia de trabalho desenvolvida com fundamento na Teoria Histórico-Cultural e na Filosofia da Linguagem, essas “técnicas” pudessem ser promotoras de uma aprendizagem que tivesse um sentido vital para as crianças, considerando que elas são realizadas com base nas experiências vividas do sujeito aprendiz e em seu contexto social real. Dessa forma, poderiam

auxiliar-nos na compreensão dos sujeitos da pesquisa, bem como no entendimento das especificidades acerca da apropriação da linguagem escrita por eles nesse contexto.

Foto 8 e 9 – Crianças pintando a capa do Livro da Vida (à esquerda) e Livro da Vida pronto (à direita)



Fonte: dados da autora em 8/11/2016

O Livro da Vida acabou por tornar-se o espaço em que a criança poderia “expressar seu próprio pensamento” por meio de diferentes formas de enunciados, em trabalho de cooperação com a professora-pesquisadora, que fazia o papel de parceira mais experiente no registro simbólico das impressões que as crianças julgavam ser interessante registrar: foram elaborados enunciados de gêneros textuais como lista, cartas, convites, relatório de experimento científico, dentre outras manifestações simbólicas, como é possível observar nas fotos que seguem abaixo.

Foto 10 – Registros simbólicos representados no Livro da Vida, oriundos de outros gêneros enunciativos, em diferentes contextos



Fonte: dados da autora em 26/09/2016

No fim do ano de 2016, em Roda da Conversa, o acontecimento que mais despertou interesse nas crianças para seu registro escrito foi uma aula-passeio a um local que manteve as crianças em contato direto com a natureza. Veja a manifestação das crianças, em Roda da Conversa, registrada no diário de bordo referente à semana de 7 a 11 de novembro de 2016:

Ao iniciar a Roda da Conversa, na sexta-feira, percebi que a aula-passeio à Escolinha da Mata foi o destaque nos relatos orais das crianças! O interessante é que cada um quis expor oralmente alguma experiência vivida durante o passeio, até que, para minha surpresa, a criança **LV** ergueu a mão e disse: “-Prô, a gente podia pôr no nosso livro...”. E quando eu perguntei o quê, ela continuou: “- Do passeio, as fotos, escrevê, aí a gente mostra ‘pos’ pais da gente”. Eu perguntei ao restante da turma se queriam escrever um relato de como foi o passeio, e em coro, gritaram: “-Siiimmm”. Foi quando os levei ao caramanchão, e com a ajuda das crianças, sentadas em volta da folha de cartolina, foram recordando-se dos momentos mais significativos, e fui registrando, sob o olhar atento das crianças, que tentavam compreender como aquelas letras estavam registrando um momento que poderia ser apresentado aos pais das crianças, mesmo com o distanciamento da experiência vivida. Por meio dos relatos orais, foi possível perceber o entusiasmo das crianças ao falarem sobre a cachoeira e o cinema 3D, tanto que faziam questão de verificar se no

texto que estávamos escrevendo, estavam mencionados esses fatos. Em relação ao cinema, muitos nunca haviam assistido um filme em 3D, mas quem já conhecia cinema, como a **GL**, disse que nunca tinha visto um cinema sem pipoca para comer. Achei a relação engraçada... **(Situação observada e registrada em diário de bordo, em 11/11/2016).**

Sendo assim, dada a necessidade do registro pelas crianças, foi registrado coletivamente o relato de experiência vivida, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Relato de experiência vivida registrado coletivamente no Livro da Vida¹³

Relato do passeio à Escolinha da Mata
Ontem, dia 10 de novembro, nós fomos à Escolinha da Mata. Nós fomos no cinema e lá tinha um óculos que dava pra ver “bem de perto”. Também tinha bolinhas de sabão, e água. Jogamos vôlei no campo e balançamos na corda. Também jogamos futebol. Mais tarde comemos um lanche e fomos andando na Mata Atlântica, até chegarmos na cachoeira. Nós nadamos no rio e ficamos embaixo da cachoeira. Depois, fomos embora e tomamos banho de mangueira. Depois, voltamos de ônibus. Nós gostamos bastante do passeio. Texto coletivo do Infantil II C

Fonte: registro da autora em 11/11/2016, no caramanchão da escola

¹³ Como é possível observar, o relato de experiência registrado coletivamente, mediante o interesse das crianças, foi transcrito em dupla caixa, embora o texto original tenha sido redigido em caixa alta. Aqui, penso ser importante ressaltar que a opção pela utilização da caixa alta ao longo do trabalho com a escrita, é resultante de extensas formações docentes no campo profissional, e não acadêmico, embora tenha sido apresentada a dupla caixa às crianças, desde o início da escolarização. Em respeito às orientações das instituições nas quais atuo profissionalmente, os registros escritos das crianças se apresentam, em sua maioria, em caixa alta, embora teoricamente reconheça pesquisas que indicam a relevância de se iniciar a escrita utilizando-se a dupla caixa (BAJARD, 2002).

Imagem 1 – Relato de experiência vivida registrado coletivamente no Livro da Vida



Fonte: registro da autora em 11/11/2016, no caramanchão da escola

O relato de experiência vivida, redigido coletivamente e apresentado acima, foi o texto selecionado, do Livro da Vida para a análise de dados, juntamente com os relatos orais das crianças nas Rodas da Conversa, considerando a relevância das experiências compartilhadas pelas crianças e dada a necessidade das crianças em manifestar, oralmente ou por escrito, essas experiências.

Considerando que a pesquisa foi realizada com crianças em fase final da Educação Infantil e início de sua inserção no Ensino Fundamental, não há como falar da criança sem falar da antecipação da escolarização, bem como das consequências que essa antecipação venha a acarretar na infância.

Desde 2005, foi promulgada a “antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade”, e a “organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, pela Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005). Desde então, crianças que antes frequentavam as escolas de Educação Infantil, passaram a frequentar as escolas de Ensino Fundamental. O que acontece, como consequência, é a abreviação das brincadeiras infantis, que dificulta a formação de bases necessárias para o desenvolvimento da linguagem escrita. Entre essas bases estão:

[...] a função simbólica que se forma no desenho, na pintura, na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo de faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças, como o canto, a dança etc. (MILLER; MELLO, 2008, p. 02).

Sendo essas bases essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita, não poderiam ser desconsideradas na inserção das crianças no Ensino Fundamental. Mesmo que os espaços entre uma escola (da Educação Infantil) e outra (do Ensino Fundamental) sejam diferentes, faz-se necessário que o professor promova, por meio de ações humanizadoras, o desenvolvimento pleno da criança, e não apenas a antecipação dos processos que levam a uma escrita mecânica e artificializada.

Nesse sentido, o caráter longitudinal da pesquisa pode, justamente, levantar reflexões acerca das possibilidades de ação docente durante a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Faz-se necessário compreender que, mesmo diante da antecipação da criança no Ensino Fundamental, “[...] a finalidade do ensino [...] não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil [...]” (VÉNGUER & VÉNGUER, 1993, p. 10, tradução nossa).

E essa ampliação do desenvolvimento infantil inclui, também, o desenvolvimento da linguagem escrita, que possibilitará à criança o acesso à cultura letrada e aos registros escritos produzidos pela humanidade ao longo da história. E para que o desenvolvimento da linguagem escrita ocorra, possibilitando o desenvolvimento infantil, ela precisa ser sentida pela criança, como uma necessidade (VYGOTSKI, 1995), o que nos remete à questão da produção escrita com função social, posto que os aspectos técnicos não garantem que a criança aprenda a utilizar a escrita nas diversas situações sociais em que ela esteja inserida.

Com base nessas reflexões, a escolha pela Roda da Conversa e pelo Livro da Vida como instrumentos mediatizadores dos relatos orais e escritos, manifestados pelos sujeitos da pesquisa no final da Educação Infantil, possibilitou a garantia de expressão e comunicação da criança, mesmo quando elas ainda não eram capazes de escrever convencionalmente, ou falar corretamente. E essas ações deram bases para que, posteriormente, a escrita individual não ocorresse de maneira artificializada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque

Não adianta falar para a criança que a escrita é importante ou será importante na vida dela! A criança forma a necessidade da leitura e da escrita quando ela convive com a leitura e a escrita na escola infantil, não a leitura e a escrita de letras e sílabas, nem de palavras, mas com a leitura e a escrita de textos, utilizados de acordo com a função social para a qual a escrita foi criada, ou seja, leitura para conhecer a informação de um texto, as ideias de quem escreveu, suas emoções, seu sentimento: escrita para comunicar algo a alguém distante, para se lembrar no dia seguinte, para expressar uma ideia, uma opinião, um sentimento. [...] é necessário que trabalhemos profundamente o desejo

e o exercício da expressão oral e escrita [...]. Essa necessidade de expressão, é sempre importante lembrar, surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. (MILLER; MELLO, 2008, p. 50-51).

Considerando as diferentes formas de expressão humana, tratarei, no próximo subitem, da expressão humana mediante os enunciados e, mais adiante, do gênero do discurso “relato de experiência vivida”, elemento central do processo de desenvolvimento da linguagem escrita ao longo da presente pesquisa, apresentando como foi realizada a intervenção visando à criação da necessidade de relatar, no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.

1.3.2 Criando a necessidade de relatar no Ensino Fundamental: o Relato do Fim de Semana e o Diário

Conforme apresentado até o momento, o relato de experiência vivida tem sido o objeto de estudo central ao longo de todo o experimento formativo, perpassando o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No entanto, quando a criança inicia o período escolar, com seu ingresso no Ensino Fundamental, é necessário compreender que seu entorno se complexifica, e assim também, sua relação com esta nova etapa de desenvolvimento em sua vida. Por esse motivo o papel do meio no desenvolvimento desse período escolar, deve ser analisado segundo parâmetros relativos, posto que não basta que a criança esteja inserida em uma instituição do Ensino Fundamental, para que o desenvolvimento da linguagem escrita se constitua. É necessário compreender a relação existente entre a criança e o meio nesse processo.

Como afirma Vigotski (2001, p. 75),

[...] o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado, para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra.

No entanto, o autor destaca que não basta que o meio tenha determinadas características que conduzam ao desenvolvimento, pois, o que irá determinar o desenvolvimento da personalidade do sujeito é justamente a relação da criança com os eventos do meio. Para definir esta relação da criança com o meio, Vigotski (2001) traz o conceito de vivência, que se define pela relação da criança com os eventos advindos do

seu meio, do seu entorno. Este entendimento permeia o experimento didático-formativo com as crianças, pois não basta utilizar como objeto de estudo o relato de experiência vivida pelas crianças, se não forem encontrados parâmetros relativos que indiquem como a criança vivenciou este experimento, e se, de fato, ele possibilitou a apropriação da linguagem escrita, conforme é proposto no objetivo geral deste trabalho. Como afirma o autor,

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 75).

Em vista disso, algo que marca substancialmente a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é a preocupação justamente com a alfabetização das crianças, posto que, segundo a BNCC (2018, p. 87) “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental onde espera-se que ela (a criança) se alfabetize. Isso significa que a alfabetização¹⁴ deve ser o foco da ação pedagógica.”. No entanto, penso que a definição estabelecida pelo referido documento oficial minimiza o foco da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando esse deveria estar voltado à continuidade do desenvolvimento infantil, trazendo a alfabetização como desdobramento desse desenvolvimento.

Até o momento, optei por buscar outras referências teóricas, para além da BNCC (2018) que pudessem subsidiar o experimento didático-formativo no Ensino Fundamental, de modo que nesse período de vida da criança, seu desenvolvimento não estivesse pautado somente na competência de “conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética” (BRASIL, 2018, p. 88), mas sim, em se apropriar da linguagem escrita, vivenciando o processo de apropriação por meio dos relatos de experiência vivida, manifestados desde a Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o relato de experiência vivida constituiu-se como uma atividade vital, ou seja, uma atividade que determina a relação da criança com seu entorno, assim como o trabalho o é para o homem. A criança sente a necessidade de relatar oralmente, e o faz, em vários momentos em que há um ouvinte, seja ele quem

¹⁴ De acordo com o mesmo documento, (BRASIL, 2018, p. 88), “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito (...)”. Por ser uma versão simplificada deste processo, utilizo, no presente trabalho, as considerações de Luria (1988) no que diz respeito ao processo que permite à criança dominar a “escrita simbólica alfabética”, mesmo estando em uma instituição escolar que, teoricamente, deve seguir as diretrizes da BNCC (2018).

for. No entanto, o desafio, no Ensino Fundamental, é criar a necessidade de escrita, na criança, do seu próprio relato, para demonstrar que aquilo que ela fazia oralmente, na Educação Infantil e com o auxílio da professora, poderia ser feito, por ela própria, na intenção de compartilhar suas experiências vividas com os demais parceiros.

Schneuwly e Dolz (2004), pertencentes ao Grupo da Didática de Línguas de Genebra, consideram a categorização dos gêneros, que aqui defino como gêneros de enunciados, como uma ferramenta que visa a sistematizar as propriedades relevantes de um determinado gênero, de modo a orientar a construção de sequências didáticas que levem à apropriação desse gênero.

Embora os autores apresentem um quadro com aspectos tipológicos dos gêneros orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 121), cada um dos gêneros descritos no quadro não apresenta características estáticas, posto que o próprio gênero pode sofrer transformações ao longo de uma prática social histórica. No mesmo quadro, sabe-se que o gênero “relato de experiência vivida” pertence a uma das “capacidades de linguagem dominantes”, que é a de relatar, dentro de um dos “domínios sociais de comunicação” que é a “documentação e memorização de ações humanas”. Em contrapartida, os autores não descrevem, exatamente, quais as características desse gênero enunciativo.

A ausência de características também foi observada por Henrique e Amorim (2021) em pesquisas que se relacionam com o relato de experiência vivida, ou memória/retrato pessoal em diferentes situações de práticas de linguagem (CARVALHO, 2011; ALMEIDA E CORRÊA, 2017; DANTAS, 2015; SANTOS, 2014; ARAGÃO, 2016; RAMOS, 2016, SOUZA; 2018 e ARAÚJO, 2009). Embora esses estudos estabeleçam uma relação do relato de experiência vivida com diferentes etapas da escolarização (da Educação Infantil ao Ensino Médio), nenhuma dessas pesquisas se refere ao uso do relato de experiência vivida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos mostra a necessidade da aplicação de um experimento didático-formativo voltado à apropriação da linguagem escrita mediante o uso do gênero relato para esse nível de escolarização. Como afirma Henrique e Amorim (2021, p. 84), “[...] não se trata de um gênero escolar, mas de um gênero escolarizado cuja transposição didática se mostra necessária para o seu domínio”.

Como utilizo o quadro de aspectos tipológicos elaborados por Schneuwly e Dolz (2004, p. 121), observa-se que fazem parte do grupo “relatar”, vários gêneros orais e escritos, tais como “relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, relato histórico”, entre outros. Com frequência, esses gêneros

documentam acontecimentos ou episódios passados da vida, mas que não estão ligados à ficção.

Por esse motivo, para conduzir as crianças à necessidade de relatar por escrito, pensei em desenvolver, ao longo do experimento didático-formativo no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma situação de jogo, em que eu mesma redigiria meu relato de experiência vivida, e o desafio era, justamente, que as crianças descobrissem, por meio da leitura, quais eram as minhas experiências vividas. Logo depois, as crianças, da mesma forma, escreveriam o que elas fizeram para que a professora, por meio da leitura, descobrisse suas experiências vividas. Afinal, eu, na condição de professora da turma, era a parceira mais experiente, e sabia que o relato de experiência vivida se caracterizava como um “relato interativo”¹⁵, escrito em primeira ou terceira pessoa, que compreende uma sequência discursiva próxima à narrativa, onde a voz é do autor e cuja seleção lexical compreende o “uso de adjetivos afetivos e substantivos que evidenciam a concretude” (HENRIQUE; AMORIM, 2021, p. 92).

O experimento didático-formativo que levou as crianças à atividade de relatar as experiências vividas, teve seu início justamente no momento instituído com as crianças desde a idade pré-escolar: na Roda da Conversa.

Conforme relatei no subitem 1.3.1, as crianças, ao longo do Infantil II, na Educação Infantil, já estavam habituadas à prática da Roda da Conversa. Dessa forma, para a geração de relatos em áudio, permaneci com o hábito da realização da Roda da Conversa quando as crianças ingressaram no Ensino Fundamental, no ano de 2017. No entanto, considerando as demandas que um 1º ano do Ensino Fundamental tem, ela ocorria com menor frequência, duas vezes por semana, e não todos os dias, como ocorria na Educação Infantil, lembrando que, como o período em que permanecem na sala de aula é maior no Ensino Fundamental, a garantia à expressão era dada às crianças, mesmo elas não estando no momento específico intitulado de Roda da Conversa.

As Rodas da Conversa também foram gravadas em áudio, porém em menor intensidade do que na EMEI, pois a acústica, na área externa da escola, implicou a

¹⁵ Segundo Henrique e Amorim (2021, p.93), o relato interativo é um tipo de discurso “caracterizado justamente pelo emprego da primeira pessoa do singular e, às vezes, do plural para indicar implicação do autor com a situação. Esse dado está relacionado à mobilização da voz do autor e consequentemente da modalização apreciativa, que justamente está ligada ao julgamento do autor em relação aos acontecimentos do texto, que, por sua vez, se associa ao emprego de adjetivos e substantivos com valor avaliativo, demonstrando afeto, contentamento e descontentamento de quem os usa.”

difficuldade audível dos relatos das crianças, e isso gerou a necessidade de registro em diário de bordo das impressões relevantes.

Nesses momentos em que ocorriam as Rodas da Conversa, principalmente às segundas-feiras, era comum que as crianças relatassem fatos relevantes da vida cotidiana, mediante sua fala. No entanto, ainda faltava provocar, nas crianças, a necessidade de escrever, de modo que possibilitasse a elevação de suas funções psíquicas superiores à outra etapa: a linguagem escrita. Era necessário criar as condições para a passagem da oralização para a escrita dos relatos. Foi assim que, para além dos relatos orais, consolidados na Roda da Conversa, e dos relatos escritos no Livro da Vida, surge, pela primeira vez, a terceira estratégia utilizada ao longo da pesquisa: o relato de experiência vivida no fim de semana (relato do fim de semana).

Tal estratégia surgiu, como expus brevemente mais acima, do meu desejo, na condição de professora e pesquisadora, em provocar nas crianças a necessidade do registro escrito para comunicação e documentação de suas experiências de vida. Assim, para criar a necessidade nas crianças de relatar para a professora, foi empregada a seguinte estratégia:

Ao realizar a Roda de Conversa, como de costume, as crianças foram expondo suas experiências vividas ocorridas no fim de semana, e, quando terminaram de falar, questionei as crianças: -E eu, ninguém vai perguntar como foi meu fim de semana? Então as crianças começaram a dizer: – Fala, professora... E então, rebati: -Ah, vocês querem saber, pois, então, vão ter que descobrir. Chegando na sala, eu vou escrever e vocês vão ter que descobrir o que eu fiz no meu fim de semana. Assim, as crianças demonstraram-se curiosas para saber como descobrir o que eu fiz, e assim, realizei meu primeiro relato do fim de semana, na lousa, sob a forma escrita. Quando terminei, utilizei a estratégia “Descoberta de texto¹⁶” (BAJARD, 2002), de modo que chamava as crianças que conseguiam ler alguma palavra do texto, ou inferir o que estava escrito na lousa, a partir do que já sabiam sobre a escrita. A participação das crianças era intensa e cada descoberta gerava uma euforia. Como a leitura das crianças ainda era parcial (algumas conseguiam ler uma ou outra palavra, outras, pequenos trechos), quando estivesse garantido o máximo de descobertas, fazia a proferição do texto em voz alta, em que, por fim, aquelas palavras davam sentido à experiência vivida pela professora.

Registro no diário de bordo dia 6/3/2017

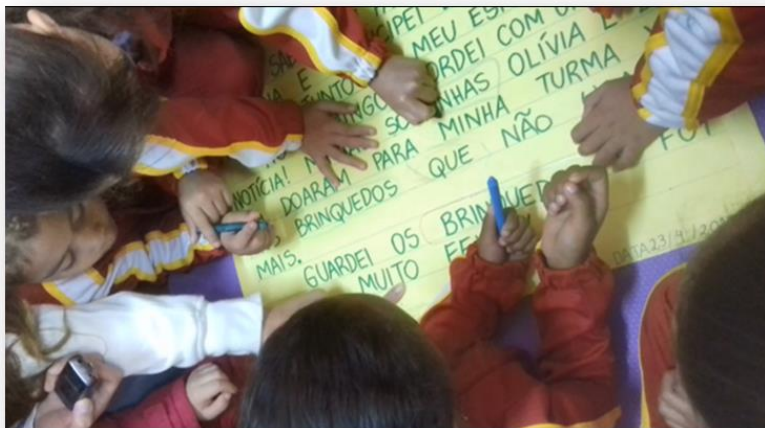
Após o texto ter sido escrito na lousa, ele era apagado, ou arquivado (quando era realizado em cartaz), e as crianças eram desafiadas a registrarem o seu próprio relato

¹⁶ Descoberta de texto é uma técnica de Élie Bajard (2012), que consiste em deixar que a criança descubra informações no texto escrito, com base na consciência gráfica em detrimento da fonológica, mesmo que a criança ainda não domine convencionalmente o mecanismo de leitura e escrita.

escrito, de modo que eu deveria descobrir o que elas escrevessem. Desse desafio, surgiram as mais variadas manifestações das crianças, cada qual em um determinado nível de desenvolvimento real. Utilizando essa estratégia, o que se pretendeu foi colocar o enunciado em uma relação dialógica entre professora e crianças, considerando a dialogia “[...] o grande diálogo próprio das produções culturais ideológicas e dos homens que as criam, atravessadas por valores, por endereçamentos de enunciados de natureza responsiva por exigir do outro as respostas a esses endereçamentos.” (ARENA, ARENA, 2019, 85)

Considerando, ainda, a atividade principal da criança que acabou de sair da fase pré-escolar, a opção de desafiar as crianças a descobrir o que a professora fez em seu fim de semana levou as crianças e a mim, na condição de professora, a mantermos uma atividade próxima ao jogo: descobrir o que o outro escreveu.

Foto 11: Crianças durante a “descoberta de texto” do Relato do Fim de Semana da professora-pesquisadora



Fonte: registro pessoal em 24/4/2017

Quando as crianças alcançavam um número suficiente de detalhes acerca da experiência vivida por mim, a ponto de conseguirem relatar oralmente o que eu vivenciei em meu fim de semana, elas esperavam que eu confirmasse, ou não, suas hipóteses e inferências. Nesse processo de tentar descobrir o que a professora escreveu, aos poucos, os sujeitos iam percebendo que o que estava sendo realizado, naquela descoberta, era, na verdade, a leitura de um enunciado escrito.

Logo depois, proferia à turma o relato escrito por mim, de modo a mostrar às crianças se suas hipóteses estavam, ou não, de acordo com o registro escrito e, em seguida, lançava às crianças o desafio. Dizia à turma: “Da mesma forma como vocês conseguiram descobrir minhas experiências vividas no fim de semana, agora desafio vocês a escreverem o que fizeram no fim de semana, para que eu possa descobrir, somente por meio da leitura, quais foram as experiências vividas de cada um. Topam o desafio? Será que eu vou conseguir descobrir?”

Questionando dessa forma as crianças, colocando a escrita em uma situação de jogo simbólico, as crianças demonstravam entusiasmo para vencerem o desafio de relatar por escrito, de um jeito que a professora conseguisse entender somente por meio da leitura. Assim que entregava às crianças o papel para o registro, logo permaneciam em atividade na escrita, pois estavam tentando me mostrar da melhor forma, quais eram suas experiências vividas fora do contexto escolar. Os sujeitos compreenderam que a professora deles estava interessada em descobrir quais eram as novidades que eles estavam dispostos a contar. Nesse momento, as crianças percebiam que, se a professora descobrisse o que estava escrito, seria um indício de que elas estavam, de fato, escrevendo convencionalmente ou escrevendo “igual a professora”, como elas costumavam dizer informalmente. Como bem explica Freinet (1976, p. 64)

Verificam-se com certeza, na vida da criança, acontecimentos fortuitos que a espantam, a perturbam, a comovem ou a encantam; experimenta uma ardente necessidade de contar aos camaradas ou aos adultos, por exemplo: o nascimento de um cachorro, uma ida à pesca, uma bela excursão, um jogo familiar. [...] É a um verdadeiro estudo do meio que nos dedicamos permanentemente, estudo animado, sem qualquer dogmatismo, porque é sobre a vida que se faz. [...] os assuntos dos textos abundam em todos os domínios: há apenas o embaraço da escolha.

Nesse sentido, o momento de autoria do registro escrito pela criança possibilitava a ela o desencadeamento do processo de desenvolvimento de diversas funções psíquicas superiores, tais como a memória, a atenção, a linguagem escrita, bem como possibilitava à professora-pesquisadora a análise de suas dificuldades, facilidades, modos de expor e de reagir ao que lhe fora proposto.

Ao tentar “descobrir” o que elas escreveram, através da leitura dos relatos delas, nem sempre conseguia identificar o que elas haviam feito, e então, elas oralizavam aquilo que elas gostariam de ter escrito, e eu registrava o texto sugerido por elas, logo acima de sua escrita, de acordo com a norma culta da Língua.

Ou seja, no ato em que eu escrevia a norma culta, aproveitava para mostrar a elas a forma ideal/final da escrita, pois não basta somente mostrar a forma ideal antes que elas escrevam, pelo contrário, esse processo deve ser feito sempre, a todo momento, inclusive no fim, quando elas comparam o que escreveram com a escrita mais desenvolvida a ser apropriada, colocada logo acima de sua produção. Para Vigotski (2010, p. 693), compreende-se essa forma mais desenvolvida como “forma final ou ideal - ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará”.

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

Desse modo, motivadas para descobrir o que a professora fazia em seu fim de semana, a criança era levada a ativar suas reflexões, confrontar suas hipóteses acerca da escrita e, a partir dos primeiros acertos e das reflexões trazidas pelos colegas, aprimorava funções que lhe possibilitariam, futuramente, o desenvolvimento da linguagem escrita.

A escrita dos relatos foi desenvolvida por um longo período, e ocorria todas as segundas-feiras, momentos em que eu escrevia sobre o que eu havia feito, e, logo depois, as crianças escreviam sobre a vida delas. E o mais interessante: aguardavam o momento de mostrar a mim seu relato, bem como observar se eu, apenas olhando para aquela “folha de papel”, poderia oralizar o que estava escrito. Ou seja, ler o seu relato, atendendo ao dialogismo presente na escrita, a escrita para o outro, em sua “forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Por fim, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, no 2º semestre de 2017, iniciou-se a intervenção que faria do diário, a quarta e última estratégia utilizada para o registro escrito dos relatos, cuja intenção era de que fossem registrados não somente fatos ocorridos com as crianças fora da escola, mas também os fatos ocorridos dentro da escola. E, devido a esse motivo, o diário foi um instrumento importante para a auto

avaliação do trabalho docente, pois ali, poderia observar se, registradas por escrito, as ações mediadas na escola estariam presentes.

Para a criação da necessidade de escrever em um diário individual, utilizei a seguinte estratégia:

No dia 23/10/2017, no momento da leitura, com todos sentados em círculo, sentei-me e mostrei a eles o que tinha em mãos. Alguns já notaram e disseram: - É um diário, prô! Seu formato de coração e fecho, já quebrado, para colocar o cadeado foram características fundamentais para que houvesse a identificação. Ficaram surpresos com minha letra, e a escrita à caneta, algo que ainda não haviam experimentado em sala de aula. Disse a eles que fui criança, assim como eles, e que tinha um diário como um grande amigo a quem quisesse contar segredos e experiências vividas, assim como eles faziam em seus relatos. É claro que não li todos os relatos que estavam ali, no diário, mas era grande a insistência das crianças para que eu lesse um acontecimento por dia. Dei destaque a um dia específico, em que fui ao SESI, no evento Recreança, e havia me perdido dos meus pais por alguns momentos. Logo as crianças foram relatando dias em que se perderam dos seus pais no supermercado, ou souberam de primos que já passaram por isso. No fim da minha leitura, disse-lhes que sempre gostei de escrever, e o diário foi um grande companheiro durante todo esse tempo em que escrevi nele. Logo, ouvi: - Ai, prô, queria tanto um diário... Aproveitei e disse-lhes: - Humm, acho que não quer não, pra ter um diário tem que gostar muito de escrever. Logo ouvi uma enxurrada de: - Eu gosto de escrever! - Eu gosto! - Eu também! Disse a eles que, se eles tivessem interesse mesmo em ter um diário, deveriam dizer ao longo da semana para que eu providenciasse. Dito isso, foram aproximadamente uns 6 momentos, em dias diferentes, em que uma ou outra criança me lembrava do diário: - Prô, a gente não vai escrever em um diário? Quando a gente vai ter um? Assim, amanhã, 16 de novembro, entregarei a eles o diário individual para iniciarem a escrita dos relatos de experiência vividas por eles dentro e/ou fora da escola.

Registro no diário de bordo dia 15/11/2017

A escrita nos diários, iniciada teve início no mês de novembro, foi realizada até dezembro de 2017. Quando as crianças passaram ao 2º ano, em 2018, utilizei a mesma estratégia descrita anteriormente, com uma diferença: utilizei o livro intitulado O diário de Anne Frank (FRANK, 2000) no lugar de meu diário pessoal, já conhecido pelas crianças em 2017.

A seleção desse livro, em específico, foi feita por considerá-lo uma referência que circula socialmente, diferentemente do meu diário pessoal que levei para apresentá-lo às crianças em 2017. Outro critério considerado era, justamente, a idade que a autora tinha no momento em que começou a registrar em seu diário (13 anos), que estava mais próxima à idade das crianças. Nos registros do livro, encontrei as mesmas características

do relato de experiência vivida redigido por mim, na sala de aula, onde o tipo de discurso relato interativo predomina, bem como o uso de organizadores espaciais e temporais para localizar o leitor no tempo e espaço, articulando e integrando as partes do texto. Assim, pude apresentar, por meio da leitura, trecho de um livro baseado no diário de uma menina judia, cuja foto pude mostrar às crianças utilizando o livro.

Foto 12: Crianças durante a leitura do livro “O diário de Anne Frank”



Fonte: registro pessoal em 28/3/2018

Aplicada a estratégia acima descrita, estipulamos que a escrita nos diários não ocorreria diariamente, mas, sim, duas vezes na semana (decisão do grupo). Sendo assim, apresento, abaixo, o quadro com o detalhamento dos dados gerados para análise, com relação à atividade de relatar experiências vividas ao longo da pesquisa.

Quadro 7 – Relato de experiência vivida – Roda da Conversa

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA ORAL								
RODA DA CONVERSA - COLETIVAMENTE								
SUJEITOS	AL	DH	GV	GL	IS	JP	KA	LV
MOMENTOS SELECIONADOS REGISTRADOS EM ÁUDIO	3 MOMENTOS ¹⁷							
TEMPO DE GRAVAÇÃO SELECIONADO PARA ANÁLISE	43 MINUTOS							

Fonte: elaborado pela autora

¹⁷ Os momentos foram selecionados com base na participação da maioria dos sujeitos da pesquisa nos relatos orais.

Quadro 8 – Relato de experiência vivida – Livro da Vida

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA POR ESCRITO LIVRO DA VIDA – COLETIVAMENTE								
SUJEITOS	AL	DH	GV	GL	IS	JP	KA	LV
RELATO REGISTRADO COLETIVAMENTE NO LIVRO DA VIDA	1 RELATO							

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 9 – Relato de experiência vivida – Relato do fim de semana e diário – escrita individual

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA POR ESCRITO RELATO DO FIM DE SEMANA E DIÁRIO INDIVIDUALMENTE								
SUJEITOS	AL	DH	GV	GL	IS	JP	KA	LV
RELATOS DO FIM DE SEMANA TOTAL	30 TEXTOS	21 TEXTOS	17 TEXTOS	27 TEXTOS	30 TEXTOS	25 TEXTOS	25 TEXTOS	30 TEXTOS
RELATOS NO DIÁRIO INDIVIDUAL TOTAL	11 TEXTOS	12 TEXTOS	6 TEXTOS	8 TEXTOS	10 TEXTOS	12 TEXTOS	11 TEXTOS	11 TEXTOS
TOTAL RELATOS DE EXPERIÊNCIA VIVIDA	41 TEXTOS	33 TEXTOS	23 TEXTOS	35 TEXTOS	40 TEXTOS	37 TEXTOS	36 TEXTOS	41 TEXTOS

Fonte: elaborado pela autora

Com base nos quadros acima, percebe-se uma intensidade de registros escritos individualmente. Ora, se considerarmos a linguagem escrita como instrumento de comunicação, mediante enunciados, é possível considerar, portanto, que foram muitas as trocas verbais oriundas desse tipo de mediatização (a escrita).

Algo importante a ser destacado, é que todas as situações de registro escrito, após passar pelo momento em que a criança o apresentava a mim, na condição de professora da turma e interlocutora (apresentarei esse momento no Capítulo III), era, no dia seguinte, socializado ao grupo, em Roda da Conversa, pela criança que manifestasse interesse em socializar seu texto.

Foto 13 – Sequência de fotos que indicam a realização da Roda da Conversa e socialização dos relatos orais e escritos



Fonte: dados da autora em 19/9/2017

Mediante o exposto, considero que o experimento didático-formativo estabelecido para que as crianças consolidassem a apropriação da linguagem escrita, efetivou-se, fundamentalmente, por meio de 3 parâmetros relativos, a serem levados em conta no procedimento didático utilizado em sala de aula: 1) a *criação da necessidade de relatar*, posto que, desde a Educação Infantil, não foram dados comandos na realização de ações, mas sim, por meio do diálogo estabelecido junto às crianças, foram criadas situações que as levassem a manifestar a necessidade de relatar suas experiências vividas; 2) a *ampliação do repertório da experiência social do sujeito*, seja por meio das socializações dos relatos, que levam aos sujeitos a ampliar sua própria experiência por meio da experiência alheia; seja por meio do envolvimento da criança em novas e diferenciadas ações humanas objetivadas culturalmente; e 3) as *relações de*

mediação, posto que a professora, como parceira mais experiente, tanto no uso da linguagem oral como na linguagem escrita, não só apresentava, por meio de sua fala e escrita, a forma final de desenvolvimento que se pretendia obter com o experimento, como promovia trocas de experiências entre as próprias crianças, de modo que elas pudessem observar as diferentes estratégias utilizadas pelos colegas para superarem seus obstáculos no momento de escrever.

Como esta tese apresenta como hipótese a *construção de sentidos* como um dos 4 fatores que levam ao desenvolvimento da linguagem escrita por meio dos relatos, é necessário, portanto, analisar os relatos orais e escritos pelas crianças, observando as progressões e/ou rupturas com relação ao processo de produção desses textos, bem como identificar o modo como cada sujeito vivenciou esse processo, se foi possível observar indícios de desenvolvimento consciente da personalidade da criança, por meio da apropriação da linguagem escrita, ou não.

Para isso, as vozes infantis serão analisadas em dois momentos. No segundo capítulo, darei enfoque à análise dos dados gerados na Educação Infantil, a saber, dos relatos orais na Roda da Conversa e do relato escrito no Livro da Vida, a fim de fazer correlações entre a transição da oralidade para a escrita, bem como analisar as experiências vividas manifestadas nessa etapa do desenvolvimento. E, no terceiro capítulo, farei a análise dos dados gerados no Ensino Fundamental, por meio do relato do fim de semana e do diário individual, relacionando as experiências vividas trazidas pelas crianças com o modo como vai se apropriando da linguagem escrita. Assim, os dois capítulos subsequentes serão dedicados fundamentalmente à análise dos dados à luz da Teoria Histórico-Cultural e princípios da Filosofia da Linguagem, de modo a responder à seguinte questão: como os relatos de experiência vivida, trazidos pelas crianças, podem, na sala de aula, contribuir para a apropriação da linguagem escrita, em seu sentido humanizador?

CAPÍTULO II – O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA VIVIDA, ATIVIDADE E COMUNICAÇÃO

Graças ao conjunto de vivências, de experiências dos sujeitos e da situação extraverbal, é que o diálogo escrito se desenvolve e ganha características anteriormente pertencentes apenas à palavra oral dialogada (ARENA, 2018, p. 919).

Partindo da concepção de que o enunciado é um diálogo, e que este faz parte de um enunciado ininterrupto, não há como se pensar na aquisição da linguagem escrita de modo alheio ao fluxo da comunicação verbal (VOLÓCHINOV, 2017). Nesse sentido, ao lidarmos diretamente com as experiências dos sujeitos e aos modos em que estas experiências vão se moldando na própria linguagem escrita, percebemos a própria experiência vivida dos sujeitos como resultado de uma construção de sentidos, posto que, na comunicação verbal, dentro e fora da escola, a língua opera como fenômeno social, e não apenas como códigos e técnicas linguísticas.

Para que se possa observar a relação existente entre as experiências vividas das crianças, com sua progressão na aquisição da linguagem escrita, é que trago, neste capítulo, a categorização dos dados analisados, focalizando, inicialmente, os relatos orais nas Rodas da Conversa, e, posteriormente, o que foi observado na escrita do relato de experiência vivida registrado no Livro da Vida. Observar os dados gerados sob essa perspectiva tem como objetivos específicos identificar as relações entre as experiências vividas pelas crianças e sua apropriação da linguagem escrita, bem como refletir sobre o processo de apropriação do gênero relato, ao longo da pesquisa, como instrumento de regulação do pensamento no momento do registro escrito ou da fala.

O capítulo está organizado em 6 subitens, sendo os 3 primeiros referentes aos princípios teóricos, descrição do experimento didático-formativo e análise dos dados gerados com relação às Rodas da Conversa; e os 3 últimos referentes aos princípios teóricos, descrição do experimento didático-formativo e análise dos dados gerados com relação ao Livro da Vida, articulando, em cada conjunto de subitens, os resultados da análise dos dados com base nos princípios teóricos apresentados.

2.1. Experiência, atividade e comunicação na infância

Para identificar a relação entre as experiências vividas das crianças e a apropriação da linguagem escrita, trago o entendimento de experiência para além do

gênero relato, correlacionando princípios advindos de autores da Filosofia da Linguagem com estudiosos da Teoria Histórico-Cultural.

Como utilizo o conceito de relato de experiência vivida no presente trabalho (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e os autores apresentam em sua obra alguns conceitos advindos dos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1992), trago algumas afirmações bakhtinianas que serão consideradas no presente trabalho.

Na obra intitulada *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993), o autor apresenta alguns conceitos que logo seriam indícios do perfil de toda sua obra, ao abordar conteúdos como autoria, responsabilidade, eu e o outro, aproximações entre o mundo experimentado pela ação e o mundo representado no discurso. Embora essa obra seja resultante de um manuscrito original de Bakhtin de difícil leitura, devido aos estragos do tempo e ao modo apressado de escrita, que ocorre em um momento crítico de saúde (o texto original foi escrito nos anos 1920), é possível observar, nessa obra, um autor no ato de sua criação.

Nessa obra, fica clara a intenção de Bakhtin em criar uma filosofia que considera o evento, o acontecimento singular e real historicamente. Como ele afirma, “[...] a singularidade do ser implica que o que alguém faz não pode ser feito por outro. Assim, há uma obrigação de agir, de participar da vida real, que deriva de o eu ocupar um lugar singular, de o eu ser único” (BAKHTIN, 2010, p. 98-99).

A ideia de singularidade torna-se evidente quando observamos a forma como cada criança atua ao longo do experimento didático-formativo, e vai se apropriando da linguagem escrita de modo completamente distinto, e em tempo diferente. Isso pode ser explicado com base na compreensão de que “tudo o que é universal e pertence ao sentido adquire seu peso e obrigatoriedade (...) somente em correlação a real singularidade” (BAKHTIN, 2010, p. 102). Assim, mesmo que a linguagem escrita seja uma função psíquica superior constituída historicamente pelas gerações precedentes, as novas gerações irão dela se apropriar à medida em que se molda um sentido para o sujeito, em correlação à sua singularidade.

Por isso, está na base da filosofia da linguagem de Bakhtin a ideia de que o sujeito histórico e social, enraizado num aqui e agora, é o centro concreto de emanção de valores, de afirmações de atos reais. [...] O caminho para evitar todos os universalismos do psicologismo, do historicismo, do subjetivismo, do objetivismo, [...] consiste em considerar que a linguagem é social, antes de qualquer apropriação individual. A consciência não é nada fora de sua objetivação semiótica. (FIORIN, 2011, p. 208).

E é justamente nesse aspecto, na ideia de linguagem como sendo social, antes mesmo de qualquer apropriação individual, é que arrisco, no presente trabalho, tecer aproximações do pensamento bakhtiniano com aspectos da Teoria Histórico-Cultural.

Como já apontado no Capítulo 1, Bakhtin (1993, p. 6) relaciona a experiência vivida, como sendo a “lava fundida dos eventos enquanto eles acontecem” e o relato do que aconteceu como sendo a pedra que endurece em “teorias de fogo”. Por isso, divide a experiência vivida em dois estados, considerando, de um lado, a experiência vivida em si, e de outro, o sistema utilizado pelo indivíduo para registrar tal experiência.

Essa divisão ficará evidente ao longo da análise de dados, quando, por ainda não ter se apropriado da linguagem escrita, a criança sente dificuldade em manifestar ao outro suas experiências vividas, tendo que recorrer à linguagem oral para moldar seu discurso ao seu interlocutor. Assim, na impossibilidade do uso da linguagem oral já dominada pela criança, nem sempre o sistema utilizado por ela para o registro de sua experiência expressa, de fato, aquilo que foi vivido por ela.

Neste caso, a escolha por tentar tecer aproximações entre alguns conceitos da Filosofia da Linguagem com a Teoria Histórico-Cultural, serve justamente para tentar encontrar respostas às questões que vão além do sistema utilizado pelas crianças para expressarem suas experiências vividas, como, por exemplo: que relações podemos estabelecer entre as experiências vividas pelas crianças e sua apropriação da linguagem escrita? como a unicidade e singularidade do sujeito contribui para essa apropriação, e como, em contrapartida, a apropriação da linguagem escrita contribui novamente para a apropriação individual, pelo sujeito, daquilo que foi construído socialmente?

É justamente na busca de encontrar uma unidade nesse caminho, entre o social-individual-social, que estendo a compreensão de experiência vivida para além do campo da linguagem: para o campo da formação psíquica do sujeito e para o desenvolvimento da personalidade.

Para além de Bakhtin, Vigotski (1929) preconiza não só a linguagem como sendo social, mas afirma que todas as funções psíquicas superiores (linguagem, memória, atenção, controle da conduta etc.) são constituídas na ontogênese, não biologicamente, mas socialmente. Como social, entende-se tudo o que é construído culturalmente. Assim, todo cultural é social, e todas as funções superiores são interiorizadas a partir das relações de ordem social, dando estrutura à personalidade do indivíduo.

Com base nessa premissa, Vigotski (2009) traz o conceito de experiência social, que ele define como sendo a experiência histórica e coletiva do homem, e que irá influenciar significativamente a experiência prévia, no nível individual, do sujeito. Como ele afirma, “Se ninguém nunca tivesse visto nem descrito o deserto africano e a Revolução Francesa, então uma representação correta desses fenômenos seria completamente impossível para nós.” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). E é a experiência social que servirá de base para a formação de algo novo.

A esse respeito, Smolka (2009, p. 24) comenta:

Ao considerar a experiência prévia, no nível pessoal, Vigotski enfatiza que ela é forjada na e pela incorporação da experiência social, histórica, coletiva, sendo esta vista como condição fundamental na produção do novo. Minha imaginação é, assim, constituída e orientada pela experiência de outrem. Minha experiência é ampliada na apropriação da experiência alheia.

Assim, analisar os relatos de experiência vivida com base na ideia de experiência social, possibilitará observar não somente os relatos das crianças no âmbito da linguagem, mas também no âmbito do acúmulo e repertório de experiência social que elas manifestam em seus relatos. Permitirá observar, ainda, como essa experiência social do sujeito terá relação com a experiência pessoal de estar em processo de apropriação da linguagem escrita.

Como as crianças, sujeitos da pesquisa, estão em processo de apropriação da linguagem escrita, faz-se necessário mobilizar ações que viabilizem a atividade criadora¹⁸ no momento do registro escrito. Uma análise psicológica da atividade criadora indica que ela “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 19).

Sendo assim, considerando a sala de aula um contexto múltiplo de relações sociais, posto que a criança se relaciona com outras crianças, funcionários, família, professora, entre outros, analisar a apropriação da linguagem escrita por meio somente do registro que ela faz de sua experiência vivida, não contemplaria a análise da formação da criança como um todo, em suas máximas potencialidades. É necessário analisá-la com base em sua atividade, e a atividade criada para desenvolver a escrita das crianças, que defendo nesta tese, é a atividade de relatar experiências vividas.

¹⁸ Atividade criadora define-se como “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações” (VIGOTSKI, 2009, p. 13 e 14), ou seja, é a atividade que desenvolve no cérebro a capacidade de combinar e reelaborar, de forma criadora, elementos da experiência anterior, possibilitando o surgimento de novas situações e de um novo comportamento humano.

A possibilidade de criação ancora-se na experiência. Podemos, certamente, pensar que qualquer experiência humana tem sua riqueza, suas possibilidades, suas formas de realização. No que se refere às práticas pedagógicas, no entanto, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como viabilizar, de maneira mais efetiva, o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Podemos aqui pensar na própria atividade pedagógica como atividade criadora. Esse modo de conceber traz significativas implicações sociais e políticas, e tem repercussões importantes, em particular, no âmbito da educação pública e nas situações de maior precariedade nas condições de vida. (SMOLKA, 2009, p. 23)

Como foi abordado no Capítulo 1, para que uma ação se constitua em uma atividade, é necessário que o objeto da ação coincida com o objeto da atividade, ou seja, com aquilo que o move a agir. A criança, ao entrar na escola, logo se apresenta à professora e relata oralmente, fatos ocorridos em sua vida. Não há, ao longo de seu relato, um outro objetivo da criança que a leve a relatar, a não ser sua própria vontade de relatar. E a ação de relatar, que aqui defendo como atividade de relatar, ocorre inclusive em momentos não voltados especificamente ao compartilhamento dos relatos infantis, como durante a realização de uma tarefa voltada à matemática, por exemplo. Isso ocorreu quando a criança **LV**, ao terminar uma tarefa de matemática, na sala de aula, utilizou o verso da folha para registrar um relato, enquanto aguardava os demais colegas finalizarem a operação.

No entanto, relatar não é uma atividade realizada por todas as crianças ao mesmo tempo. Por esse motivo, a intenção de incluir, no experimento didático-formativo, o momento da “criação da necessidade de relatar”, é justamente mobilizar a necessidade ao maior número possível de sujeitos, considerando ser este um dos grandes desafios do professor, independente da etapa de ensino em que leciona. Como afirma Leontiev (2004, p. 115)

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim, dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele) o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula.

Assim, a necessidade, somente, não orienta a atividade, mas apenas quando o sujeito encontra sua determinação no objeto, tal objeto se transforma no motivo da atividade. Sobre motivo da atividade, Leontiev (2017) entende como aquilo que se

reflete no cérebro do homem, levando-o à ação de satisfazer a uma determinada necessidade.

Considerando a presente pesquisa, quando a criança satisfaz a necessidade de relatar, o relato constitui-se, portanto, em atividade.

O relato oral, de um acontecimento experienciado pela criança, é muito presente na Educação Infantil, principalmente quando são dadas condições para o sujeito, de se expressar. Por mais que essa expressão espontânea da criança aparente ser “natural”, sabe-se que ela é resultado do modo como a criança se apropria da cultura. Assim, quando ela relata oralmente uma experiência vivida por ela, já carrega em si algumas transformações e requalificações de suas funções elementares, caminhando para um processo complexo rumo ao desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Sendo assim, a necessidade de relatar não é natural, mas sim, cultural.

Nesse sentido, com base na natureza social do psiquismo humano, que “adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação” (MARTINS, 2013, p. 133), é necessário salientar a importância das mediações dos parceiros mais experientes com as crianças para que haja esse salto qualitativamente superior em seu próprio desenvolvimento.

Isso não equivale a desconsiderar as funções elementares, posto que “[...] as formas inferiores não ‘desaparecem’ em um processo evolutivo, mas subjazem à formação das formas superiores”. (MARTINS, 2013, p. 91). Ou seja, “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação”. (MUKHINA, 1996, p. 41).

Considerando as condições essenciais para a formação do sujeito, que, por um lado, se constitui nas propriedades naturais da criança, e, por outro, na herança cultural a ser apropriada, a necessidade de relatar foi instaurada, junto aos sujeitos da pesquisa, que estavam no Infantil II, mediante o uso da linguagem oral.

A linguagem, considerada como função psíquica intrínseca ao homem, ou seja, uma função historicamente constituída pelo ser humano, e não pelos animais,

[...] desenvolve-se em várias direções: aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento de pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem, o que no futuro lhe servirá para falar e escrever corretamente (MUKHINA, 1996, p. 233).

Sendo assim, foi na própria relação com outras pessoas (criança-criança, criança-professor) que a linguagem oral das crianças foi utilizada: tanto para criar nelas a necessidade de relatar, bem como para satisfazer essa necessidade na criança.

Isso ocorre, pois a linguagem, segundo Mukhina (1996) desempenha não só a função de **comunicação**, mas também, de **regulação da conduta** e **um meio de planejamento**. Essas 3 funções foram perceptíveis nos dados gerados nas Rodas da Conversa, que serão descritos a seguir, no próximo subitem.

2.1.1 Os relatos orais e as experiências vividas

Considerando o contexto¹⁹ de geração de dados para a pesquisa, o experimento didático-formativo inicia-se, com o registro em áudio das Rodas da Conversa, que foram os momentos intencionalmente destinados ao uso da linguagem oral para fins de comunicação, como meio de planejamento das ações do dia e de regulação da conduta. Como pôde ser visto no primeiro capítulo, a Roda da Conversa ocorria diariamente na entrada do período no ano de 2016, no Infantil II, na Educação Infantil, e também no 1º ano do Ensino Fundamental, em 2017. Os dados que trago neste momento referem-se somente aos três momentos selecionados que ocorreram na Educação Infantil.

Sendo a escola a instituição que, por excelência, é responsável por oportunizar a apropriação do saber que foi produzido historicamente e organizado pela humanidade (VYGOTSKI, 1996), o processo de apropriação da linguagem escrita encontra na escola um espaço favorável para essa apropriação, desde que sejam oportunizadas condições profícuas para tal.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental na mediatização das ações que levam a criança a desenvolver suas funções psíquicas superiores, tais como a atenção, a memória, enfim, capacidades necessárias para a compreensão da linguagem escrita.

As Rodas da Conversa, que eram realizadas sempre no início do período letivo, comportavam três principais funções no uso da linguagem: a função de regulação da conduta, a função de comunicação e a função de planejamento.

¹⁹ O contexto em que se deu a coleta de dados é o da situação real de sala de aula, em que as vozes dos oito sujeitos da pesquisa estão permeadas pelas vozes das demais crianças, de uma turma de **32** crianças, no ano de 2016, enquanto estavam no Infantil II, na Educação Infantil, assim como, no ano de 2017, em uma turma de 24 crianças, no 1º ano do Ensino Fundamental, e, em uma turma de **28** crianças, no 2º ano do Ensino Fundamental. Muitas vezes as vozes dos sujeitos ocorrem em diálogo com outros integrantes da turma, que serão definidos com a letra CX, para que se possa identificar quem é sujeito da pesquisa e quem é apenas um interlocutor no contexto de sala de aula.

É possível observar, no quadro abaixo, como ocorriam os momentos destinados a essas funções da linguagem.

Quadro 10 – Funções da linguagem contempladas na Roda da Conversa

Funções da linguagem	Contexto na Roda da Conversa	Geração de dados
a) Regulação da conduta	No início da Roda da Conversa, era solicitado às crianças que girássemos em roda para ouvirmos ou cantarmos uma canção compartilhada com o grupo (a cada dia, uma criança socializava alguma canção de seu conhecimento ao grupo) e, ao final da canção, nós nos sentávamos, para iniciarmos nossa “conversa”.	Foram socializadas 3 canções no período de 3 momentos observados, mas apresento 1 momento para análise ²⁰ .
b) Comunicação	Assim que nos sentávamos, introduzia algum assunto oralmente ou compartilhava alguma experiência pessoal oralmente ao grupo, levantando questionamentos que os fizessem relatar suas experiências vividas ao grupo (e quando uma criança socializava suas experiências, logo outras queriam também, gerando uma necessidade de comunicar ao outro o que fez), que também ocorria por outras formas de comunicação (como desenhos ou cartas que recebia comumente).	2 momentos
c) Meio de planejamento	Por fim, após o momento em que a comunicação se encerrava, apresentava oralmente às crianças o planejamento do dia e as crianças, por meio da linguagem oral, davam sugestões que levavam à alteração, ou não, do planejamento inicial.	3 momentos

Fonte: elaborado pela autora

²⁰ O critério utilizado para escolha desse momento foi a participação do maior número de sujeitos da pesquisa.

Por mais que as crianças fossem estimuladas a falar, houve um sujeito (criança IS) que não relatou oralmente ao grupo, embora a criança se comunicasse normalmente com amigos próximos.

A observação desse sujeito possibilitará não apenas estabelecer relação com os outros sete sujeitos que, em dado momento, se manifestaram oralmente no grupo, como também as implicações da ausência dessa fala ao longo de sua apropriação da linguagem escrita.

Como já explicitado no Capítulo 1, as Rodas da Conversa ocorriam diariamente, contudo, para a pesquisa, opto por trazer para análise somente três momentos registrados em áudio, pois foram nesses momentos que se observou a manifestação oral da maioria dos sujeitos da pesquisa, dentre as 32 crianças que faziam parte do Infantil II naquele ano de 2016.

Em seguida, apresento a análise dos relatos orais das crianças, com base nos aspectos teóricos expostos até o momento.

2.1.2 Os relatos orais na Roda da Conversa: as experiências que as crianças trazem consigo

O que oferece enorme dificuldade para os macacos antropóides não supõe esforço algum da criança: ao pensar, ela não utiliza apenas sua pequena experiência pessoal, mas também, a experiência de toda a humanidade, que gradualmente lhe é transmitida pelos adultos. (MUKHINA, 1996, p. 7)

Sabendo-se da importância da experiência social na constituição da formação da personalidade do indivíduo, trago, nesse subitem, o primeiro núcleo temático pelo qual os dados gerados ao longo da pesquisa serão analisados.

Conforme apresentado no quadro 9, da página 85, esta primeira etapa da análise de dados visa observar, nas diversas funções da linguagem exercidas nos três momentos selecionados das Rodas da Conversa, quais foram as experiências vividas que as crianças trazem consigo, e como podemos encontrar, nos relatos orais das crianças, indícios das experiências pessoais e sociais experienciadas pelas crianças, na idade pré-escolar.

Observar os elementos das experiências vividas pelas crianças, dará subsídio à compreensão de como esses elementos irão se constituir nas etapas subsequentes deste trabalho, que visa evidenciar como os relatos de experiência vivida, trazidos pelas

crianças, contribuem para a apropriação da linguagem escrita, em seu sentido humanizador.

Segundo Roberti (2009, p. 5), Vigotski considera que o conceito de experiência pressupõe um “processo de quantificação numa escala linear de amadurecimento do indivíduo ao longo do seu processo histórico.” Assim, segundo o autor, “[...] ‘experiência’ é uma atividade acumulativa em que o sujeito mais experiente é aquele que está mais avançado (mais velho) nas fases do desenvolvimento humano”. Portanto, a experiência “fornece subsídios sociais para a criação humana; a partir desses elementos da história pregressa do homem, o indivíduo aumenta a sua gama de possibilidades de interpretar, combinar e criar algo novo no mundo”.

Com os momentos oriundos das Rodas da Conversa, ficou evidente o processo de amadurecimento das crianças no que diz respeito ao uso da linguagem oral. Isto porque, na medida em que as crianças utilizavam a linguagem oral para partilharem suas experiências, suas experiências iam se modificando. É um processo dialético, que permite observar a importância da linguagem na constituição da experiência humana, e como a experiência humana contribui na constituição e aprimoramento da linguagem.

Marcuschi (2010, p. 18) evidencia que é mais importante observar a “natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral”, do que observar a oralidade como “simples modos de uso da língua”. Essa observação ocorre porque

Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão de relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. [...] Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 18)

Sendo assim, conforme demonstrado no quadro 10, da página 89, início pela análise dos momentos em que a função da linguagem predominante foi a regulação da conduta (MUKHINA, 1996), com vistas a considerar os elementos da experiência social presentes na linguagem oral utilizada pelas crianças, compreendendo a natureza das práticas sociais infantis.

No momento inicial das Rodas da Conversa, estabeleceu-se um meio para que as próprias crianças conduzissem a “Roda”, de modo que elas se posicionassem sentadas para iniciarmos nosso diálogo.

Nesse sentido, ficou combinado, coletivamente, que aquele seria o momento em que as crianças que quisessem se manifestar oralmente, trouxessem uma canção que levasse à condução da “Roda”, inspirado nas famosas “cantigas de roda”, que orientavam as brincadeiras das crianças antigamente.

Assim, ao mesmo tempo em que os demais colegas, e a professora-pesquisadora, poderiam aprender uma canção nova, a canção dava o ritmo necessário à marcha da “Roda”, que levava, ao fim, a que todos se sentassem, sem a necessidade de orientar a ação de modo impositivo. Além disso, a música, assim como a dança, a pintura, o desenho, é uma forma de linguagem, que contribui qualitativamente para a formação psíquica do sujeito.

O momento inicial da Roda da Conversa consistia, portanto, na garantia da possibilidade de que as crianças pudessem se manifestar caso quisessem cantar para todos do grupo. A criança, que manifestava seu interesse oralmente ou erguendo sua mão, era aquela que, de mãos dadas com os demais colegas, acabava conduzindo todos a girarem em movimento circular, até que, ao final da canção, todos se sentassem.

P: AL, qual é a música que você vai cantar hoje?

AL: O jacaré foi passear na lagoa

P: Ah, lá, essa música eu não conheço muito bem, vamos lá então.

(Inicia o andar da roda)

Todos: O jacaré foi passear na lago-a, o jacaré foi passear na lago-a, olhou pra lá, olhou pra cá, viu um peixinho, abriu a boca e NHAC!

AL: Comeu o peixinho?

Todos: Nããããão!!!

AL: O peixinho é...

Todos: Fужããããoooo!!!

P: Adorei, palmas para AL..

Todos: (((batem palmas)))

P: Adorei a música, vamos cantar de novo para ver se a gente aprendeu?

(Todos cantam novamente)

AL: Agora eu vou cantar outra... tá muito bonito...

(Situação de Roda da Conversa, gravada em áudio, registrada no dia 24/8/2016)

No trecho acima, observa-se que a criança AL, além de se dispor, dentre as demais que fazem parte do Infantil II C, a cantar, ela contribui para a ampliação do repertório de canções da própria professora-pesquisadora, posto que, de fato, a canção socializada não fazia parte da experiência social da professora-pesquisadora.

Demonstra-se aqui, portanto, o primeiro indício da diferenciação da experiência social e da experiência pessoal, trazida por Vigotski (2009). Quando a criança socializa a canção, intitulado-a “O jacaré foi passear na lagoa”, ela reflete, por meio da

linguagem oral, uma característica que estende à sua experiência pessoal, refletindo a experiência social da criança com relação a essa canção. Isso pode ser observado, pois a canção compartilhada por ela foi aprendida socialmente, seja na instituição escolar, em anos anteriores, seja em seu ambiente familiar, ensinada pelos adultos ou outros parceiros da família.

Nesse sentido, o que foi resultado da experiência social da criança (a letra e o ritmo da canção) fez parte, naquele momento, da experiência social da professora-pesquisadora, e dos demais colegas, que aprenderam, ou já conheciam a canção.

Assim, esse trecho evidencia como a experiência social irá interferir diretamente na experiência pessoal da criança, na medida em que essa experiência é conservada pela criança e pelos demais membros do grupo, que poderão reproduzi-la em momentos e situações sociais posteriores. Como afirma Vigotski (2009, p. 12)

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais.

A conservação da experiência anterior foi o que permitiu que a criança socializasse essa canção aos demais colegas, que, por conseguinte, poderiam conservar a experiência de cantar esta canção na Roda da Conversa para reproduzi-la em outras condições semelhantes, ou não.

Nesse sentido, é possível observar que, para socializar uma canção ao grupo, bem como conduzir a Roda, a criança demonstra um nível de desenvolvimento psíquico correspondente à idade da criança pré-escolar. Nessa idade entre os 5 e 6 anos, a criança

Já conhece o amplo mundo das relações e das ações humanas. Aprendeu a adequar sua atitude à das outras crianças, a ajudar o amigo em situações difíceis, a valorizar as próprias ações e as alheias do ponto de vista das normas elementares da moral social. Experimenta emoções humanas. [...] Já começa a dirigir ativamente sua percepção, sua memória, seu pensamento; escuta, observa, lembra, analisa não somente o que a atrai por si mesmo, mas também aquilo que precisa entender e assimilar para alcançar um determinado fim (receber o elogio dos companheiros, ou do educador). (MUKHINA, 1996, p. 8)

Quando a criança **AL** diz “eu vou cantar outra... tá muito bonito...”, ela apresenta uma situação de valorização das próprias ações e das ações alheias, posto que as crianças se organizaram, cantaram de acordo com o ritmo do movimento circular típico da Roda da Conversa, reconhecendo que o modo de conduzir a Roda, naquele momento, ficou “bonito”, por verem seus colegas cantando e protagonizando nesse

momento. Com isso, podemos afirmar que, com a linguagem oral, a criança da Educação Infantil começa a desenvolver a capacidade de planejar e controlar sua conduta, posto que quem cantava era a criança; quem conduzia a Roda era a criança; quem posicionava as crianças sentadas eram as próprias crianças, sem que fosse necessário um comando direto da professora, como “Sentem-se, vamos conversar”. O controle da conduta, assim como a linguagem interna, são mobilizados na comunicação da criança em suas relações sociais, por meio do uso da linguagem.

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKII, 1988, p. 114)

Mesmo dada essa oportunidade de socializarem canções, no início da Roda da Conversa, os dados gerados indicaram que, dos sujeitos da pesquisa, somente as crianças **AL e LV** socializaram canções ao grupo.

Sabendo-se que as mudanças no desenvolvimento infantil recebem grande influência de ordem social, cabe ao professor observar quando as características do sujeito diferem do período de desenvolvimento psíquico pelo qual esteja passando, pois

Todas essas mudanças não são fortuitas, mas sim, lógicas. Se em uma criança elas ocorrem de maneira diferente, é porque existem irregularidades no desenvolvimento – um desenvolvimento precoce, tardio ou irregular -, pois esse sempre obedece a causas determinadas. Uma questão importante na psicologia infantil consiste em descobrir as leis do desenvolvimento e procurar as causas que determinam. (MUKHINA, 1996, p. 8).

Assim, observar as causas do comportamento da criança ao longo de todo o experimento formativo, relacionado aos aspectos de sua experiência social, possibilitará a compreensão do sujeito com base em seu desenvolvimento psíquico no momento posterior, em que ele se apropriará da linguagem escrita. Sabendo-se que, no primeiro momento, apenas 2 das 8 crianças socializaram uma canção ao grupo, estes dados dão indícios para observar como será o comportamento dessas mesmas crianças, no momento da escrita individual.

Ao sentarmos, iniciávamos a conversa, em que eu, na condição de professora-pesquisadora e parceira mais experiente, socializava com as crianças algum assunto ou experiência vivida oralmente, fazendo com que as crianças sentissem a necessidade de compartilharem suas próprias experiências, relacionando, ou não, ao relato inicial da professora.

Nesse momento, as crianças utilizam a linguagem oral com a função de comunicação (MUKHINA, 1996), posto que a linguagem oral pode ser utilizada de muitas maneiras: na ausência da escrita, no “cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas” (SCHNEWLY; DOLZ, 2004), mas, principalmente, na comunicação verbal.

Conforme afirmam Miller e Mello (2008, p. 37) “[...] a linguagem oral tem uma função essencial no desenvolvimento da criança; ela é o principal meio de comunicação das crianças.”

Considerando o exposto acima, neste momento de análise apresentaremos trechos selecionados dos relatos orais utilizados pelas crianças para comunicar-se com os demais colegas, com vistas à compreensão das experiências que as crianças trazem consigo.

A relevância da comunicação, por meio da linguagem oral, está relacionada à função que a linguagem irá exercer no pensamento do sujeito. Com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural,

Nós pensamos com as palavras. Antes de aprender a falar, a criança pensa com imagens e seu pensamento se restringe às experiências vividas. Quando aprende a falar, seu pensamento pode se desenvolver tanto quanto sua fala. Por isso, quando os professores permitem que as crianças falem, expliquem as coisas como elas entendem, quando elas contam coisas que aconteceram fora da escola ou mesmo na escola, elas estão fortalecendo a sua linguagem oral e, por consequência, seu pensamento. (MILLER; MELLO, 2008, p. 36).

Em relação à palavra, Vigotski (2001, p.11) elucida que, diferentemente do que pensavam na psicologia gestaltiana e associacionista, a natureza do significado das palavras têm origem na generalização. Segundo o autor,

Uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção. Esta diferença qualitativa se encontra implicada na proposição segundo a qual há um salto qualitativo não só entre a total ausência de consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e o pensamento. [...] a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento é a presença no último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado das palavras, [...] um ato de pensamento no sentido completo da expressão.

Diante desses argumentos é possível afirmar que o pensamento e a linguagem constituem-se como uma unidade do pensamento, que só é possível quando a palavra vem acompanhada de seu significado, no discurso humano (VIGOTSKI, 2001).

Assim, o papel do professor é fundamental para que o discurso ocorra, garantindo às crianças as mais variadas formas de expressão, pois

Há muitas situações em que a criança se mostra ávida para contar para o professor alguma coisa que fez, viu, ouviu ou participou. Quando o professor abre espaço para que isso aconteça, a linguagem oral é estimulada, e a criança, com isso, vai formando sua capacidade de expressão; desinibe-se, organiza seus pensamentos, desenvolve seu raciocínio lógico. (MILLER; MELLO, 2008, p. 43).

Com isso, como o experimento didático-formativo envolve fundamentalmente o relato de experiência vivida e, considerando a idade pré-escolar e o nível de desenvolvimento dessas crianças, as situações abaixo exemplificam os momentos de garantia dessa expressão.

Nas situações observadas, na Educação Infantil, as crianças relatam muitos acontecimentos que revelam seu cotidiano, suas experiências e a influência que o meio exerce sobre ela, utilizando-se da *linguagem situacional* ou da *linguagem contextual* (MUKHINA, 1996).

Como um exemplo de linguagem contextual, trago abaixo uma situação em que uma das crianças estava partilhando com o grupo o fato de ter “puxado” a água parada na casa de sua avó, para evitar que o mosquito da dengue pudesse deixar seus ovinhos:

Crianças: Prô, prô, o prô.

Professora: Agora um instante porque a **AL** é quem vai falar...

AL: Já fiz o que você falou sobre o mosquito da dengue, já puxei a água.

Professora: Olha, a **AL** “tá” falando uma coisa importante, ela puxou a água, porque não pode deixar o quê?

Crianças: Água parada

Professora: Água parada, muito bom, **AL**, muito bom o que você fez!
(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Como é possível observar, no excerto acima, a criança apresenta um relato de um acontecimento relacionado ao contexto educacional, que é, no caso, a compreensão de que não se deve deixar a água parada para que o mosquito da dengue não possa botar seus ovos, demonstrado, inclusive, pela fala “Já fiz o que você falou sobre o mosquito da dengue (...)” (AL, 24/10/2016). O sujeito revela, em sua fala, influência significativa da experiência social que teve na escola, posto que a linguagem oral descreve suficientemente a ação da criança, de modo que qualquer interlocutor ouvinte possa compreendê-la, mesmo que não esteja na presença face-a-face, característica primeira da linguagem contextual. Nesse tipo de linguagem, “o relato sobre [...] um fato

interessante e a descrição de um objeto só podem ser compreendidos com uma exposição clara. A criança exige cada vez mais de si e procura construir seu relato de acordo com certas exigências que ela mesma se impõe.” (MUKHINA, 1996, p. 239).

Mukhina (1996) destaca que o ensino sistemático favorece a assimilação da linguagem contextual, pois gera na criança a necessidade de buscar novas formas linguísticas e meios, resultantes das observações da forma como o adulto se utiliza da linguagem. Nesse caso, embora a linguagem contextual continue a se desenvolver posteriormente, na idade escolar, a criança **AL** demonstra, em seu relato, que a experiência social vivida na escola, possibilitou neoformações linguísticas e psíquicas, refratadas diretamente na linguagem oral.

No entanto, mesmo que os demais sujeitos tenham passado pela mesma experiência social ao longo do experimento formativo, outros utilizaram, com predominância, a linguagem situacional nas Rodas da Conversa.

A afirmação acima é possível de ser observada no excerto abaixo, em que a criança **KA** partilha, com o grupo, outro tipo de experiência com a água:

Professora: Ah, entendi. Agora o **KA** está com a mão erguida... pode falar, **KA**

KA: Eu lavo a minha cueca e puxo a água “pa” minha mãe.

Professora: Isso, ajudem sempre as mães, tá. Muito bom o que você faz, porque você ajuda a sua mãe em tudo o que ela precisa.

KA: Prô, eu enxugo a cueca...

Professora: Isso, que bom, é bom porque toda a vez que você precisar da cueca, ela vai estar sempre limpinha, né?!

KA: E aí, eu torço a cueca, “tamém”.

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Nesse momento, percebe-se que as experiências partilhadas por essa criança se referem a tarefas domésticas, enquanto, no primeiro caso, têm relação com a temática que estávamos abordando na escola, que era a dengue; já nesse segundo caso, não tem relação com a dengue, mas sim, com o asseio pessoal.

Define-se por linguagem situacional aquele tipo de linguagem que “é perfeitamente compreendida pelos interlocutores, mas geralmente não o é pelos que se encontram à margem da situação.” (MUKHINA, 1996, p. 238). Como a “linguagem situacional da criança pode adquirir várias formas”, posso afirmar que o excerto acima demonstra uma forma de linguagem situacional, pois, embora tenha sido compreendida em seu significado pelos demais interlocutores ouvintes da Roda da Conversa, a fala da criança não apresentou relação com o contexto ao qual a palavra água estava sendo

abordada inicialmente na Roda da Conversa, que era, no caso, sobre a importância de não se deixar a água parada.

Embora se espere da criança a devida adequação à situação em que se dá o ato de fala, o sujeito **KA** evidencia, em seu relato, que sua experiência social traz poucos indícios do uso de novas formas linguísticas provocadas pelo contexto escolar.

Prosseguindo as trocas verbais, as crianças voltaram à temática da Dengue, incluindo, também, experiências vividas relacionadas à família (“casa”, “vó”, “mãe”) e ao alimento (“churrasco”, “macarrãozinho”, “bolinho”).

Professora: Parabéns... Agora eu vou deixar o **CX**...

CX: ô prô, “tamém”... eu puxo... a minha vó deixou água parada, a minha vó...

Professora: E aí, o que você fez?

CX: É... eu puxei depois.

Professora: Ah, parabéns, **CX**, muito bom!

CX: Prô, o prô, não pode deixar água parada, senão o mosquito da Dengue vai lá, bota um ovinho... e aí... nasce um mosquitinho da Dengue, que vai lá e vai “picá” a gente.

Professora: Isso mesmo... **LV**...

LV: O prô, é importante não deixar água parada, porque senão o mosquito vai lá, bota os ovinhos para nascer, e eles comem bastante para ficar grandes e fortes, e aí, eles podem começar a picar um monte de pessoas... e... também... um dia, na minha casa... é... passou um besouro na tevê, bem grande, parece uma barata, e ele dá... e ele morde... é... e ele morde mordido, bem mordido...

CX: É que um dia eu fui na casa da minha vó, e eu não sabia que era o aniversário dela, e tinha churrasco no aniversário dela, e eu comi macarrãozinho.

Professora: Ai, que bom! Fala **KA**...

KA: A minha mãe,.. a minha mãe fez bolinho pra mim...

Professora: Ai, que delícia... que bom! Sua mãe é muito boa pra você.

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Logo após o aluno **KA** dizer algo que lhe trouxe uma experiência vivida em relação à comida (“bolinho”), percebe-se a manifestação de outra criança, acerca de algo que o **KA** havia acabado de lhe fazer.

CX: O prô, o **KA** fez assim na minha mão (indicou que o colega beliscou a mão dele)

Professora: Ah, então não pode... pede desculpa pra ele.

KA: Eu pedi, já.

Professora: Eu não ouvi.

KA: Desculpa.

Professora: Olha bem pra ele e fala: - Eu não vou fazer mais isso.

KA: Não vou fazer mais isso...

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Outra experiência vivida pela criança, chamou-me a atenção, e ela foi registrada em diário de bordo, como pode ser observado abaixo:

QUARTA: Na Roda da Conversa, perguntei às crianças o que poderíamos fazer para saber de que materiais precisamos para plantar. Então a **LV** deu a ideia de que poderíamos escrever o que a gente iria precisar, pra gente não esquecer. Sendo assim, em sala fizemos um texto coletivo do que precisaríamos para plantar o girassol. Ao final da lista, pedi que algumas crianças ilustrassem a lista, e assim nosso cartaz ficou exposto na sala, para lembrarmos posteriormente do que iríamos precisar. Quando as crianças disseram que a planta precisava de água, elas começaram a dizer que elas mesmas também precisavam de água, e logo alguns disseram que tomavam leite, tomavam chá... até que, o **KA** disse, em voz alta, que já havia tomado cerveja. As crianças o olharam com espanto e falaram: - A gente não pode tomar cerveja, faz mal. E então tive uma longa conversa com todos da sala, contornando a situação, bem como conversei com a mãe, que, sem negar nem afirmar, apenas disse que iria conversar com a criança. Iniciamos a coleta das caixas de leite para os vasos, fazendo um bilhete coletivo para entregar às meninas da cozinha, explicando nossa atividade na festa da família e pedindo se elas poderiam juntar as caixas pra gente. E elas toparam. **(Situação observada dia 14/9/2016, registrada no diário de bordo)**

Considerando o exposto pelo menino, passei a observá-lo com atenção, posto que, além de ser a única criança que apresentava comportamentos agressivos junto aos colegas, demonstrando receber, em sua experiência social, influências que dificultavam a formação de seu controle da conduta, também foi a única criança que relatou ter tomado substância alcoólica, diante das crianças da turma. Nesse sentido, as experiências oportunizadas por mim, na condição de professora-pesquisadora, deveriam ser edificantes, de modo a possibilitar que a criança pudesse formar novos sentidos que favorecessem a formação de sua função psíquica superior na atenção e no autocontrole da conduta.

Outros sujeitos da pesquisa, apresentaram as seguintes experiências vividas em Roda de Conversa:

Professora: Ah, se ela correr, né... é claro... Agora a **DH** vai falar...

DH: O prô... um dia minha mãe fez um bolo... com muito recheio... e por cima ela pôs um monte de coco...

Professora: Colocou o quê, por cima?

DH: Coco

Professora: Coco... hummm, que delícia...

(DH, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

No trecho acima, a criança refere-se à sua experiência em relação à alimentação e o ato de fazer o bolo, realizado por sua mãe, sendo este tema muito comum entre as crianças durante as Rodas da Conversa. Aqui, é possível observar que, além de manifestarem esse tipo de experiência, outra muito comum refere-se a objetos com as

quais as crianças mantêm interações, como é possível perceber nos trechos abaixo, desses três sujeitos:

P: É... que perigo... Quer falar alguma coisa, **JP**?

JP: Eu tenho um celular

P: Você tem um celular?

JP: Huhum.

P: É?... E o que você faz com o seu celular?

JP: Eu só jogo joguinho e... assisto... vídeo.

P: Ah é...

(JP, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

P: Peraí, que agora eu vou dar pra **AL**:

AL: Eu tenho uma bonecona!

P: A **AL** disse que tem uma bonecona!

AL: E tem um botão atrás!

P: Menor do que você, ou maior do que você?

AL: Mais grande, ainda, mas eu sou mais grande do que ela.

P: Você é maior do que ela, né?

AL: Humhum (balança a cabeça, afirmando que sim).

(AL, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

P: Erguer a mão, tá. Crianças, agora... fala **KA**:

KA: Eu andei de bicicleta.

P: Ai, que bom, bicicleta... faz bem a gente andar...

(KA, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/8/2016, em Roda da Conversa)

Nos excertos acima, as crianças manifestam sua relação com objetos como: celular, boneca e bicicleta. A presença de objetos e brinquedos nos relatos orais, na Educação Infantil, demonstra que por meio do brinquedo e da brincadeira a criança do período pré-escolar assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados do comportamento. A criança associa a bicicleta ao andar, o celular ao jogar, o objeto à ação culturalmente determinada a ele.

Em contrapartida, é possível observar que as crianças relatam mais suas ações em relação aos objetos, do que suas relações com outras pessoas. A relação com os animais também se mostra presente na única manifestação oral do sujeito abaixo, na Educação Infantil.

GL: Eu tenho um cachorrinho.

P: Você tem um cachorrinho, de verdade?

Crianças: Eu também! Eu também!

CX: Eu tenho um preto.

(GL, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/8/2016, em Roda da Conversa)

O sujeito acima citado não havia manifestado em nenhum outro momento, algum relato oral. O único relato que pôde ser registrado na Educação Infantil, foi esse, em que a criança diz ter um cachorrinho, demonstrando que as interações também ocorrem não só por meio de um brinquedo, mas também, com os animais.

Há, ainda, uma criança que só se manifestou oralmente com relação a uma atividade realizada na escola, o que demonstra que, mesmo que as crianças não queiram partilhar experiências próprias, elas podem desenvolver-se na oralidade mediante as propostas pedagógicas dadas pela professora, como é possível observar no trecho abaixo:

P: Se alguém viesse aqui agora e falasse assim: “crianças, o que é que vocês estão fazendo agora com a professora?” o que é que vocês iriam falar?

GV: A Roda da Conversa (bem baixinho)

(GV, em trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/08/2016, em Roda da Conversa)

Aqui, diferentemente das demais crianças, a criança construiu um sentido em relação à atividade denominada Roda da Conversa, pois, mesmo que ela não tenha, em nenhum outro momento, relatado experiências vividas por ela fora da escola, ela conseguiu compreender a realização da Roda da Conversa, utilizada como metodologia docente pela professora, na condição de atividade, e materializou essa compreensão oralmente, quando afirmou que o que estávamos fazendo era a Roda da Conversa. Por sua linguagem oral, percebe-se a manifestação de bases para estabilização da atenção (a criança percebeu o que estávamos fazendo) e constituição da memória (a criança relacionou a atividade ao termo Roda da Conversa), que serão úteis no processo de apropriação da linguagem escrita.

Sendo assim, com relação às experiências vividas manifestadas ao longo da comunicação oriunda das Rodas da Conversa, observa-se que a maioria dos 8 sujeitos apresentam experiências que indicam suas relações com as pessoas do contexto familiar, com os objetos (celular e brinquedos em geral) e bichinhos de estimação. Em menor ocorrência, manifestam experiências oriundas do contexto escolar, como as temáticas abordadas sobre a dengue, sobre o que é “Roda da Conversa” e sobre o plantio do girassol, todas elas na escola de Educação Infantil. As crianças utilizam a linguagem situacional e, em menor ocorrência, a linguagem contextual, apresentando, no último caso, ampliação qualitativa de seu vocabulário.

As experiências sociais ficaram evidentes nos relatos infantis, bem como a predominância da voz da criança, que relata fundamentalmente aquilo que é feito por ela e por pessoas próximas a ela. Os dados indicam que as experiências socializadas representam características objetivas do ambiente social da criança.

Das 8 crianças, apenas uma delas não se manifestou oralmente na Roda da Conversa, e por esse motivo, não foi possível observar quais eram suas experiências mais relevantes. Mesmo dando oportunidade às crianças de falarem, afinal “[...] se a criança fala pouco, precisamos conversar muito com ela e provocar sua expressão” (MILLER, MELLO, 2008, p. 36), um dos sujeitos da pesquisa, a criança **IS**, não apresentou, em nenhum dos momentos em Roda da Conversa, manifestação oral diante de todos do grupo.

A criança é bastante tímida, e confia suas experiências a amigos mais próximos a ela. Quando a professora-pesquisadora entra em diálogo com ela, ela responde, bem baixinho, mas tenta ao máximo utilizar a cabeça, balançando-a afirmativamente de cima para baixo, ao querer dizer “sim”, ou de um lado ao outro, ao querer dizer “não”. Segundo a avó, ela é tímida mesmo, assim como a mãe dela e a irmã. E, realmente, conhecendo a família da criança, percebia-se que eram pessoas tranquilas e que falavam somente o necessário.

Seu comportamento remete ao que Vigotski (2009, p. 28) chama de “lei da realidade emocional da imaginação”, que é quando “a imaginação influi no sentimento”. Quando a criança é convidada a se expressar diante do grupo, algo dentro de sua imaginação lhe causa uma certa expressão de medo, que se torna visível a quem a está observando, embora não seja possível compreender, ao certo, do que a criança possa ter medo. Como afirma o autor, (VIGOTSKI, 2009, p. 29) “[...] uma simples combinação de impressões externas [...] provoca na pessoa [...] um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos.”

Vejamos um exemplo dado pelo autor, que muito se assemelha ao caso dessa criança:

Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante ocorre com qualquer construção fantasiosa (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Segundo o autor, essa lei psicológica exerce um efeito intenso em nós. Portanto, acredita-se que a criança se baseava em uma ilusão socialmente construída ou imaginada por ela, que a impedia de falar diante de várias pessoas, afetando sua realidade social.

Ela conversava normalmente com os amigos, mas, em situação onde todos estão olhando para ela a criança não consegue falar, sua respiração se altera, como se a falta de ar a impedisse de emitir qualquer voz. Ela prosseguiu nos anos posteriores sendo assim, e acabou aparecendo nos relatos das crianças como sendo a “amiga tímida” da sala.

Dessa forma, será observado, no Capítulo III, se a ausência de exposição oral diante do grupo pode ter afetado seu processo de aquisição da linguagem escrita.

Por fim, trago a análise da linguagem oral utilizada pelas crianças como meio de planejamento (MUKHINA, 1996).

A linguagem como meio de planejamento consolidou-se quando, ao sentarmos, eu, na condição de professora-pesquisadora, apresentava oralmente ao grupo a organização daquele dia, ou seja, a rotina inicialmente planejada por mim. Ao apresentar a rotina daquele dia e os espaços em que iríamos nos locomover, as expressões das crianças já indicavam as experiências relacionadas a cada espaço.

Quando as crianças ouviam o planejamento daquele dia, ao se recordarem de momentos anteriores vivenciados em cada lugar, davam outras sugestões, como veremos a seguir, no diálogo abaixo:

Professora: Muito bem, crianças... Hoje, a professora tem algumas coisas pra contar pra vocês... Hoje, o primeiro lugar que nós vamos é no quiosque.

Todos: silêncio

Professora: llliihhh, que desânimo... O segundo lugar que nós vamos é pra... areia.

Todos: Êeeeeeee!!!!

Professora: Ah, a areia vocês gostam, né?! O terceiro lugar que nós vamos é tomar um delicioso... lanche!!!

Todos: Êeeeeeee!!!!

Professora: E quando nós sairmos do lanche, nós vamos...

CX: Pra sala

Professora: Para... a sala de aula!!!

Todos: ÊÊÊeeeeee!!!!

Professora: E depois que nós formos para a sala de aula...

CX: A gente vai embora...

Professora: Antes disso a gente tem as crianças que almoçam na escola...

Todos: Do almoço

Professora: Almoço... E depois do almoço, nós vamos...

Todos: Embora...

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Nesse diálogo, é possível perceber que as experiências sociais relacionadas ao espaço “quiosque” não garantiam o entusiasmo das crianças, o que serve de instrumento para a professora-pesquisadora possibilitar novas experiências significativas nesse espaço, ou mesmo, descartar o espaço naquele momento, diante de outros interesses da turma, como sugerido abaixo, pela criança CX, na continuação do diálogo, ainda em Roda da Conversa.

Professora: O CX quer falar alguma coisa, como ele está sentado, ele vai ter o direito de falar, fala CX:

CX: Por que a gente não vai pra areia primeiro?

Professora: Na areia? Por que ir na areia primeiro? Você prefere ir pra areia? Se a gente for pra areia primeiro nós não vamos ao quiosque então, pode ser?

Todos: Pooode!!!

Professora: Pode? Então nós vamos sair daqui e ir direto para a areia, boa sugestão.

(Trecho selecionado de situação observada e registrada em áudio no dia 24/10/2016, em Roda da Conversa)

Cabe dizer que, embora haja uma organização interna da escola em relação ao uso dos espaços, as alterações, conforme as necessidades das crianças, poderiam ocorrer, desde que respeitando a organização do espaço comum, posto que poderia ter outra professora nesse espaço, ou o espaço poderia estar sendo higienizado naquele momento. Essas variáveis eram sempre analisadas quando sugestões de alteração da rotina ocorriam; naquele momento foi possível fazer essa alteração, acatando a sugestão da criança, apontada no diálogo acima.

Nesse sentido, percebe-se o quanto é necessário ouvir as crianças no momento de sua fala. Elas podem trazer elementos do que foi conservado em suas experiências anteriores, em determinados espaços, para sugerir à professora-pesquisadora que as ações executadas naquele local possam ser alteradas. Ao ouvir as sugestões das crianças, a organização da professora-pesquisadora pode manter estreita relação com as necessidades do grupo. Ficou claro que poderíamos alterar a ordem do que foi planejado, quando, no diálogo acima, as crianças confirmam dizendo “Pooode!!!” em coro, indicando que precisavam atender a outras necessidades.

É importante lembrar que a fala também é aprendida pelas crianças, e elas aprendem a falar quando falamos com elas. Não basta que os adultos falem perto das crianças. Se os adultos não falarem com ela, se

não provocarem as suas respostas, se ela não for sujeito de diálogo, ela não aprende a falar. (MILLER; MELLO, 2008, p. 36).

Sendo assim, podemos afirmar que a linguagem oral possibilitou, devido ao diálogo com a professora-pesquisadora, uma nova alteração no planejamento, e, concomitantemente, uma nova experiência social às crianças, que atendia, naquele momento, mais às necessidades do grupo do que se a professora permanecesse com o planejamento inicial. E à professora-pesquisadora, deu-se a possibilidade de repensar quais eram as experiências vividas pelas crianças no quiosque, e o que ela poderia proporcionar para que as crianças pudessem ser “afetadas” de outra maneira pelo uso desse espaço.

Portanto, a linguagem oral, além de constituir “a base da reestruturação dos processos de pensamento da criança” (MILLER; MELLO, 2008, p. 37), também funciona como instrumento de ação sobre o outro, exercendo sua capacidade de argumentação e convencimento sobre seus interlocutores, como no caso citado em que a manifestação oral das crianças conduziu à reestruturação dos espaços e das ações a serem neles realizadas, das experiências a serem vividas. Com isso, a linguagem como meio de planejamento e regulação de sua conduta se incorpora ao psiquismo da criança, fazendo com que ela possa utilizá-la de forma semelhante em outras situações.

Até o momento, portanto, podemos afirmar que a Roda da Conversa fez com que as crianças utilizassem a linguagem oral em 3 funções principais: regulação da conduta, comunicação e meio de planejamento, e que os relatos de experiência vivida, expressos pelas crianças, são resultantes de suas experiências sociais, ora baseadas no convívio familiar, ora na condução da professora-pesquisadora no ambiente escolar. Na maior parte das experiências socializadas, as crianças apresentaram características objetivas de seu ambiente social, trazendo ações concretas, tais como: “eu andei de bicicleta”, “minha mãe fez um bolo”, “eu tenho um cachorrinho”, sem apresentar elementos subjetivos que envolvem essas ações.

Nesse sentido, as objetivações feitas pelas crianças expressam marcas de suas atividades cotidianas e, também, das atividades não-cotidianas. Segundo Heller (1991), são atividades cotidianas aquelas relacionadas à reprodução humana, ligada à existência do indivíduo, tais como: alimentar-se, andar, dormir, entre outras, expressa pela maioria dos sujeitos, em seus relatos. As atividades não-cotidianas, referem-se às atividades resultantes da construção social, que ultrapassam objetivos e motivações particulares,

contribuindo indiretamente para a objetivação do indivíduo, como, por exemplo, a atividade de um professor ou pesquisador.

Mesmo que o professor exerça a atividade de ensinar cotidianamente, por ser resultante de uma produção histórica e social, são consideradas atividades não-cotidianas. As atividades não-cotidianas foram expressas pelos sujeitos **AL e LV**, quando relacionam suas atividades cotidianas com o conhecimento que eles têm acerca da dengue, e a criança **GV**, que indica ter compreendido do que se tratava a Roda da Conversa. Ambos os assuntos têm relação com a atividade não-cotidiana realizada pela professora-pesquisadora, ao longo do experimento didático-formativo. Sendo assim, os dados indicaram que a atividade social tem como ponto de partida e ponto de chegada a cotidianidade. Como afirma Luckács (1996), as formas superiores de objetivações originam-se na vida cotidiana e a ela retornam, sendo incorporadas pelos sujeitos, complexificando-se e possibilitando a elevação da consciência humana sobre a realidade objetiva.

Além disso, um dos sujeitos de pesquisa apresentou características que se aproximam da “lei da realidade emocional da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 28), considerando que, por algum medo construído em sua imaginação, a criança não relatava nada oralmente ao grupo, dificultando, portanto, a análise de suas experiências vividas.

Finalizando a análise dos dados oriunda das Rodas da Conversa, apresento, a seguir, os princípios teóricos, a descrição do experimento didático-formativo e a análise dos dados gerados com relação ao Livro da Vida.

2.2 Oralidade, escrita e a atividade de relatar

Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários (MARCUSCHI, 2010, p. 22, grifo do autor)

Com a possibilidade de utilização da linguagem oral em suas diferentes funções, na Roda da Conversa, trago, neste subitem, princípios teóricos que fundamentam a relação entre a oralidade e a escrita, posto que, nesta etapa do experimento formativo, as crianças serão levadas a registrarem, coletivamente, suas experiências vividas.

Segundo Marcuschi (2010, p. 25)

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros

textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem a escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.

Tendo em vista essa realidade brasileira, há uma grande preocupação, por parte dos pais, nos anos finais da Educação Infantil, com a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Essa preocupação, muitas vezes, leva a práticas equivocadas de ensino, que acarretam resultados drásticos no desenvolvimento infantil.

Para Mukhina (1996) deve haver uma preparação psicológica do sujeito que sai da Educação Infantil, com vistas à continuidade dos estudos da criança na escola do Ensino Fundamental. Para essa preparação, os modos de uso da linguagem e as relações sociais estabelecidas pela criança serão determinantes no processo de apropriação da linguagem escrita. Nesse processo, não basta dar ênfase ao trabalho com a oralidade, se esta estiver em total ruptura com a escrita, pois “A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais.” (MARCUSCHI, 2010, p. 35).

Sendo assim, se a nossa sociedade se caracteriza como uma sociedade de oralidade secundária, a criança nasce inserida em uma cultura letrada, onde o oral e o escrito estão presentes em seu cotidiano. O resultado dessa inserção na cultura escrita está indicado na fala das crianças, quando, ao criar nelas a necessidade de realizarmos um registro de nossas ações para os pais, algumas delas sugerem fazer um “cartaz” ou escrever uma “carta” a eles. Provavelmente, não seria possível que as crianças dessem essas sugestões de registro se já não tivessem passado, em sua experiência social, por situações de uso desses gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2010, p. 26),

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

No caso do registro no Livro da Vida, optou-se pelo uso exclusivamente da escrita simbólico-alfabética (LURIA, 1988), pois é com o uso dela que as crianças irão desenvolver, ao longo do Ensino Fundamental, sua apropriação da linguagem escrita.

Ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita, nossa preocupação é com os “processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades.”. Desse modo, não tomamos “as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2010, p.34).

Definidos os conceitos de oralidade e escrita, considerando as construções interativas e sensíveis aos fatos culturais, por meio das experiências vividas pelas crianças, cabe salientar a importância do trabalho educacional que coaduna-se com os pressupostos teóricos até agora apresentados neste trabalho.

Nesse sentido, considerando que as objetivações oriundas no período pré-escolar constituem a pré-história do desenvolvimento da escrita na criança (LURIA, 1988), trouxemos, para a realização do experimento didático-formativo, uma estratégia que alia, dialeticamente, a linguagem escrita e a linguagem oral. Foi selecionado, para esse fim, o Livro da Vida, pois ele dá a possibilidade de colocar as crianças em atividade: na atividade de relatar, feita oralmente por elas, com o registro escrito do professor acompanhando os relatos feitos.

O conceito de atividade, abordado no Capítulo 1, é retomado para esta e para as demais etapas de análise dos dados gerados ao longo do experimento formativo, considerando-se a relevância da atividade humana para a formação da consciência.

Os clássicos trabalhos de Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo* (1978) e *Actividad, conciencia e personalidad* (1983), bem como *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, de Vygotsky, Luria e Leontiev (1981), trazem para discussão a formação do psiquismo humano e a íntima relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Leontiev (1978) considera que essa formação é complexa por situar-se na inter-relação indivíduo-sociedade [...] (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 568).

Como foi destacado na análise de dados dos relatos orais, observou-se, neles, a presença das situações objetivas do cotidiano das crianças, trazendo significações em sua linguagem que, ao serem compartilhadas, passaram a fazer parte da experiência social das demais crianças e da professora-pesquisadora. Assim, a consciência individual, no caso da professora e das crianças que ouvem os relatos, desenvolve-se

por meio da atividade objetiva. Os significados, construídos na prática social, desempenham um papel importante na formação da consciência individual.

[...] a significação é refletiva e fixada na linguagem [...]. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a ‘consciência real’ dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação [...] (LEONTIEV, 1978, p. 94).

Assim, a consciência das crianças não se formará com base nas imagens e conceitos projetados nela, pois, se fosse assim, somente pelo fato de nascer em uma sociedade letrada a criança se apropriaria da linguagem escrita (mas sabemos que não é assim que ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita). Segundo Leontiev (1978, p. 7) a consciência constitui-se no “movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana”.

Por essas razões, posso afirmar que a apropriação da linguagem escrita, por meio do relato de experiência vivida, ocorrerá nas relações que se estabelece na atividade de relatar.

Para elucidar o processo em que afirmo ocorrer a atividade de relatar, por escrito, trago, no próximo subitem, as fundamentações que indicam que o uso do Livro da Vida corresponde a esse processo.

2.2.1 O relato escrito no Livro da Vida

As minhas pesquisas eram orientadas no sentido desta realidade nova; a experiência vivida, constantemente renovada e repetida, confirmava a minha intuição. Nascera um método natural de leitura que suprimia o *b-a ba* e que, como aprendizagem da linguagem pela criança, partia exclusivamente da vida, da expressão desta vida que se fixava na aula, através da impressão, em textos nítidos e definitivos (FREINET, 1976, p. 39).

Freinet (1976), como mostra a afirmação acima, utilizando a imprensa²¹, oportunizou a criação, por parte das crianças, de textos que poderiam ser expostos na sala, ser lidos por eles e, até mesmo, compor o Livro da Vida na sala.

²¹ A imprensa tipográfica, utilizada por Freinet, é uma máquina de impressão criada pelo alemão Johann Gutenberg, no século XV, que consistia em um dispositivo técnico capaz de reproduzir palavras, frases, textos ou mesmo livros inteiros através de caracteres ou tipos móveis. Com a imprensa, as crianças produziam “textos livres” que circulavam livremente entre elas.

Hoje, os instrumentos para a escrita são inúmeros, mas o conceito de criação de textos trazido por Freinet (1976) para circulação muito se aproxima dos conceitos de interação verbal e da escrita em sua função social. Ainda, sobre a imprensa, Élise Freinet (1978, p. 46) afirma que

A imprensa não foi somente um processo de tornar a criança ativa no sentido muscular e intelectual do termo, por oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; também não foi uma simples ocasião para o reavivar do interesse escolar das crianças por esta ou aquela disciplina do programa. Foi muito mais do que isso: revelou a Freinet a personalidade psicológica e humana da criança no seu desenvolvimento constante e em permanente ligação com o meio.

Ou seja, remetendo à ideia de formação e humanização da criança em “permanente ligação com o meio”, criou-se a necessidade de realizarmos um Livro da Vida, como foi apresentado no primeiro capítulo, para mostrarmos aos pais o que havíamos feito ao longo do ano, como textos, cartazes, etc.

Retomando a transcrição de áudio feita no momento em que se criou a necessidade de registrar no Livro da Vida (ver transcrição na página 61), é possível destacar algumas concepções de escrita trazidas pelas crianças quando foram postas diante do problema colocado pela professora-pesquisadora: “De que forma, como que nós podemos mostrar ‘pros’ pais, aquilo tudo que nós fizemos durante o ano inteiro aqui no Infantil II?”.

Um aspecto interessante a ser observado, que expus brevemente no subitem anterior, foi o fato de que, antes mesmo de nós, eu e as crianças, chegarmos à conclusão de organizarmos o Livro da Vida da turma, alguns dos sujeitos da pesquisa apresentaram, como solução ao problema, dois gêneros textuais: a “carta” e o “cartaz”. Sendo os interlocutores, os próprios pais das crianças, considero interessante a escolha por esses dois gêneros, pois ambos, assim como o relato de experiência vivida, fazem parte da mesma “capacidade de linguagem dominante” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 121), que é a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”. Ou seja, tanto por meio da carta, como do cartaz, podem-se registrar experiências vividas naquele ano letivo, e compartilhá-las com os pais, utilizando-se também outros elementos sugeridos pelas crianças, como fotos, imagens de “florzinhas”, “joaninhas”, “rio” e “peixes”, entre outros elementos sob a forma de desenho ou pintura.

Em nenhum momento, as crianças sugeriram gêneros do discurso que não incluíam esta capacidade de linguagem dominante, como contos (narrativa) ou receitas

(instrucional), indicando que as palavras “cartaz” e “cartas” correspondiam a uma generalização (VIGOTSKI, 2009) que as crianças traziam consigo, com base em suas experiências sociais.

Quando, por fim, explico às crianças que o livro poderia ser composto por estas sugestões, tendo em vista que seu suporte foi elaborado de modo a contemplar as sugestões das crianças e ter um tamanho visível aos pais (em cartolinas), tornou-se entusiasmante para as crianças realizá-lo, como pode ser visto quando as crianças respondem “Siiimmm”, em coro, quando questionada a possibilidade da realização do Livro da Vida na semana seguinte.

O Livro da Vida possibilitou, portanto, não só o registro de relatos de experiência vividas, mas ele era, em si mesmo, o próprio instrumento utilizado para a “documentação e memorização de ações humanas”, ou seja, o mesmo domínio social de comunicação do próprio ato de relatar. Sendo assim, tanto os desenhos, imagens, fotos e textos escritos, individualmente e coletivamente, fizeram parte da composição do livro, que representaram, de alguma forma, as experiências vividas pelas crianças naquele período de tempo.

Assim, evidencia-se a escola como espaço autêntico de comunicação, onde as crianças vivenciam múltiplas situações em que “a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). E a escolha pela técnica Freinet Livro da Vida, mostrou-se assertiva no intuito de registrar experiências vividas pelas crianças, bem como possibilitar às crianças experiências acerca do uso da escrita em sua função social real. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), “Freinet é, sem dúvida, quem foi mais longe nessa via que encara com seriedade a escola como autêntico lugar de produção e utilização de textos.”

E o Livro da Vida possibilitou o agrupamento de todas estas riquezas textuais: a carta, o cartaz, o relato de experiência vivida, o desenho, dentre outras.

A escrita, a complexidade ortográfica estavam em conformidade com a vida. O texto era composto, depois impresso, sendo acrescentado então ao *Livro da Vida* [...], e aumentava o friso de folhas impressas iniciado a toda a largura das paredes da sala de aula.” (FREINET, 1976, p. 39, *grifo do autor*).

Seguindo o mesmo caminho sugerido por Freinet (1976), nosso Livro da Vida foi composto de modo que cada texto realizado pelas crianças, em conjunto com a professora ou individualmente, era anexado ao Livro da Vida, bem como as ilustrações ou outros elementos que as crianças tinham interesse em colocar. Tudo era proposto

pelas crianças e nele anexado, possibilitando fácil acesso aos destinatários (crianças/pais). O livro foi organizado no período de outubro a novembro, com os textos que já havíamos construído e outros que ainda ficamos de construir em dezembro e, após ser apresentado aos pais na última reunião do ano, ficou com a professora-pesquisadora, para observar quais foram as concepções de escrita que permaneceram e/ou foram modificadas, com a inserção dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dentre as inúmeras manifestações e registros das crianças, destaco, para análise de dados, o relato de experiência vivida gerado a partir da necessidade das crianças em registrar uma aula-passeio à Escolinha da Mata²², que pode ser observado no Capítulo 1 desta tese.

Como o interesse das crianças para o registro do relato foi manifestado em Roda da Conversa, e não estava no planejamento da professora-pesquisadora para ser realizado naquele momento, o exato momento do registro não foi gravado, apenas registrado no semanário (ver no Capítulo 1).

Para não perder a relação entre a oralidade e a escrita, levei o Livro da Vida, realizado quando as crianças estavam no Infantil II, para as mesmas crianças, no ano seguinte, ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental. É com base nas impressões orais das crianças ao verem o relato escrito, que farei a análise dos dados trazidos pelo Relato de Experiência Vivida, registrado no Livro da Vida.

Vejamos, portanto, como as crianças, já no primeiro ano do Ensino Fundamental, observaram e reagiram ao serem apresentadas ao Livro da Vida, realizado no ano anterior.

2.2.2 O Livro da Vida: relação oralidade/escrita no processo de apropriação da linguagem escrita

Em 2017, os sujeitos da pesquisa, já inseridos no primeiro ano do Ensino Fundamental, foram colocados novamente diante do Livro da Vida, realizado no ano anterior, para que se pudesse observar se as crianças, ao verem os textos escritos coletivamente, conseguiriam utilizar a escrita como recurso mnemônico²³. A situação

²² A Escolinha da Mata é um espaço localizado dentro de uma reserva ambiental da Mata Atlântica, localizada a 8km de Marília/SP, que oferece a grupos escolares aulas práticas sobre educação ambiental, desde 2014, quando foi fundada.

²³ Utilizar a escrita como recurso mnemônico refere-se à capacidade de utilizar a escrita como auxiliar da memória (LURIA, 1988).

água. Jogamos vôlei no campo e balançamos na corda. Vocês se lembram, da corda?

Crianças: Siiimmm!!!!

Professora: Também jogamos futebol, vocês se lembram?

Crianças: Siiimmm!!!!

GL: Cinema... Cinema, prô!!!

Professora: Mais tarde...comemos um lanche... Aqui o cinema, ó: CINE-MA (apontando para a palavra escrita)... Mais tarde, comemos um lanche e fomos andando na Mata Atlântica, até chegarmos na cachoeira... Vocês se lembram da cachoeira?

Crianças: Siiimmmmm!!!

LV: Nossa, eu lembro da cachoeira!!!

(Situação observada em 25/4/2017, ao apresentar o Livro da Vida feito pelas crianças no ano anterior)

No trecho onde a professora estava proferindo o relato do passeio, “Nós fomos ao cinema”, logo depois, a criança **GL**, no intuito de ter lembrado de um acontecimento naquele dia, diz “Cinema... Cinema, prô!!!”, sem ter percebido que a professora, durante sua proferição, já havia mencionado a ida ao cinema anteriormente. Foi então que a professora, no intuito de fazê-la perceber que o cinema ao qual ela se refere já havia sido lido anteriormente, aponta, no Livro da Vida, onde estava escrito a palavra CINEMA, e a lê novamente. Após o apontamento, a criança silenciou, expressando, assim, compreensão do que fora explicado.

Nesse caso, a criança **GL** apresentava um comportamento observado por Luria (1988, p. 156) em suas pesquisas, em que “todo o processo de recordação ocorria de forma completamente apartada dos rabiscos, que não eram, de forma alguma, usados pela criança”. Mesmo sendo um texto redigido coletivamente, a criança não havia percebido a presença da palavra CINEMA naquele momento, e que o mesmo termo já havia sido citado anteriormente, na leitura inicial da professora. A escrita, para a criança, não foi auxiliar em sua recordação.

Em outro caso, surpreendi-me com a aluna **LV**, que já revelava a compreensão do mecanismo das marcas simbólicas, como pode ser observado nestes trechos:

Professora: Isso... espera um pouco... mais pra trás, crianças... (professora pede para as crianças se afastarem para ela virar a página). (professora vira a página)

LV: Lê: Re-laatooo...

Professora: (prossigue a leitura) Relato do passeio à Escolinha da Mata. Ontem, dia 10 de novembro, nós fomos na Escolinha da Mata... vocês se lembram?

Crianças: Siiimmm!!!!

LV: A gente escreveu naquele dia...

(Situação observada em 25/4/2017, ao apresentar o Livro da Vida feito pelas crianças no ano anterior)

No caso acima, a criança, assim que virei a página do Livro da Vida, leu, sozinha, a palavra RELATO, sendo que, em nenhum dos momentos do ano anterior, ela havia lido alguma palavra, de acordo com as marcas simbólicas utilizadas. Além disso, afirma que foram eles que escreveram o relato naquele dia (10 de novembro de 2016), indicando pertencimento ao texto realizado coletivamente. Percebe-se, aqui, uma mudança na oralidade da criança, no sentido de que ela não simplesmente se recordou que aquilo era um relato, mas ela se atentou às marcas simbólicas, e leu, sendo que a pausa entre o “Re” e o “laaatooo” indicam esta tentativa de leitura. Com o Livro da Vida, portanto, pude presenciar um passo adiante dado pela criança **LV**, que não somente relembrava os acontecimentos vividos, mas passou a compreender que a escrita era um recurso para se recordar de algo posteriormente. O Livro da Vida possibilitou, assim, termos em mãos a “Vida múltipla e de uma variedade infinita que tínhamos agora a possibilidade de descobrir, de fazer desabrochar, de explicitar e de explorar” (FREINET, 1976, p. 40).

Prossigui com a apresentação do Livro da Vida à turma, e a criança **Lívia** apresentou diversos momentos como esse, em que manifesta a construção do sentido da escrita como representação de primeira ordem (VYGOTSKI, 2000), diante de um registro escrito.

Professora: Aaahhh, eu tenho alguns dvd's aqui de alguém que não levou embora pra casa.

LV: Lê: Do Danilo, do Kauan Henrique, e do...

KA: Qual é o meu?

LV: Quem é aqui? (Tenta ler o nome, mas não consegue)

Professora: É da Giovanna Lopes e do Marcelo. Eduarda, Danilo e Kauan Rafael, vocês não levaram seus DVD's (entrega o DVD pra eles)... Vocês lembram dessa lembrancinha?

Crianças: Siiimmm.

(Situação observada em 25/4/2017, ao apresentar o Livro da Vida feito pelas crianças no ano anterior)

Em relação ao ano anterior, a criança **LV** passou a um novo patamar de compreensão do sistema simbólico, de modo a realizar, a cada página apresentada do Livro da Vida, suas tentativas de leitura, e, ao se deparar com algo que não conseguia ler, perguntar para a professora, como pode ser visto no trecho em que ela diz “Quem é aqui?”, apontando para uma palavra escrita na capa do DVD, e não para uma pessoa ou uma foto. Ou seja, novos sentidos foram sendo formados acerca da escrita, de modo a ter percebido que a escrita poderia ser um signo auxiliar (LURIA, 1988) na recordação.

No momento de apresentação do Livro da Vida, nenhum outro sujeito apresentou o mesmo comportamento diante da escrita. O comportamento dos demais sujeitos da pesquisa se limitou à recordação das experiências vividas mediante fotos e elementos como o desenho. Ou seja, se todos os sujeitos passaram pelo mesmo processo, o que ocorre para que alguns ainda não tenham compreendido o mecanismo da escrita simbólica e outros já tenham iniciado essa compreensão? Talvez seja possível encontrar respostas observando as experiências vividas de cada criança.

Ao finalizar a apresentação do Livro da Vida às crianças, a criança **LV** se aproximou, e relatou um acontecimento que ainda iria ocorrer.

LV: Eu tenho um monte de primos... sabe... na casa do meu pai tem um monte de pessoa, tem uma tia que chama Vanessa, eu chamo ela de tia Vanessa...e o meu pai comprou uma piscina... e ele vai levar pra casa dela, e depois me “levá” e quando eu chegar lá, ela já vai “tá” armada, ela falou que já vai “tá” montada lá fora, pode espirrar água, gritar, correr, fazer o que tiver a vontade...

Professora: Hum, que gostoso!

(Situação observada em 25/04/2017, ao apresentar o Livro da Vida feito pelas crianças no ano anterior)

No trecho acima, é possível observar que a criança tem grande interação com outras crianças (primos), além de apresentar um amplo vocabulário em sua linguagem oral, indicando que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida [...]” (LEONTIEV, 1988, p. 63). Talvez essas relações humanas tenham contribuído para a sua ampliação de vocabulário (que a criança manifestou desde as Rodas da Conversa, sendo uma das que sempre tinha interesse em apresentar ao grupo novas canções) contribuindo, assim, para o destaque de seu desenvolvimento em relação a outros sujeitos.

Com a análise dos dados, observa-se que o Livro da Vida atuou como propiciador na produção de relatos orais pelas crianças, tanto durante sua produção, na Educação Infantil, que resultou no interesse das crianças em registrar uma aula-passeio; como no ano seguinte, no 1º ano do Ensino Fundamental, que possibilitou a manifestação oral dos sujeitos da pesquisa ao entrar em contato novamente com o Livro produzido no ano anterior. Com o Livro da Vida, “essa verdadeira colaboração com o escritor adulto era sentida e compreendida pelas crianças como um trabalho realmente conjunto, no qual elas se sentiam participantes com direitos iguais aos dos adultos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 70).

A manifestação oral das crianças foi provocada pelo recurso mnemônico dos registros simbólicos e a conservação da experiência anterior, vivida pelas crianças na Educação Infantil. Observa-se que os demais colegas da turma, que não estavam presentes no experimento didático-formativo realizado na Educação Infantil, pouco manifestaram-se oralmente.

Assim, o Livro da Vida consolidou-se como um recurso viável para o registro coletivo dos relatos de experiência vividas na Educação Infantil. Quando possível, torna-se um instrumento importante para ser apresentado, no ano seguinte, para as mesmas crianças do Ensino Fundamental, mobilizando a ampliação do vocabulário no uso da oralidade e a documentação das ações humanas na Educação Infantil.

Com o intuito de observar os elementos da “própria vida” de cada um dos sujeitos, bem como “o desenvolvimento dos processos reais desta vida”, trago, no próximo capítulo, a escrita individual, seus processos e desdobramentos.

CAPÍTULO III – O RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA POR MEIO DO GÊNERO RELATO

O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve 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. 188).

Considerando que, na inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, o meio da criança se modifica por força da educação e das especificidades da idade escolar (VIGOTSKI, 2018), uma nova situação social do desenvolvimento se forma, dessa vez, voltada institucionalmente para o processo de alfabetização.

Como foi possível observar nos resultados da análise ora apresentados no capítulo anterior, tanto a estratégia da Roda da Conversa quanto a do Livro da Vida proporcionaram as condições para a produção de relatos orais pelas crianças, seja individualmente, nas Rodas da Conversa, seja coletivamente, como no relato da aula-passeio, em que todos os sujeitos participaram de sua elaboração com auxílio da professora.

Agora, serão apresentados, neste capítulo, os resultados advindos das estratégias que visaram a criar a necessidade, nas crianças, de escreverem seus relatos de experiência vivida individualmente, de modo a atender a dois objetivos específicos, a saber: 3) analisar o processo de apropriação da linguagem escrita sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e 4) elencar quais foram os fatores que contribuíram para a apropriação do gênero escolhido. Embora a ênfase seja nesses dois objetivos, indiretamente, os demais objetivos também serão contemplados, considerando que todos os objetivos específicos se voltam a evidenciar como os relatos de experiência vivida podem contribuir, no contexto escolar, para a apropriação da linguagem escrita pela criança.

O capítulo será organizado em seis subitens, sendo os três primeiros referentes aos princípios teóricos, descrição do experimento didático-formativo e análise dos dados gerados com relação ao relato do fim de semana; e os três últimos referentes aos princípios teóricos, descrição do experimento didático-formativo e análise dos dados gerados com relação ao diário individual, articulando, em cada conjunto de subitens, os resultados da análise dos dados com base nos princípios teóricos apresentados.

3.1 Apropriação da escrita na Teoria Histórico-Cultural: a pré-história da linguagem escrita, o jogo e o enunciado

Como já abordado no capítulo anterior, a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano com base na atividade do sujeito em suas relações sociais. Com efeito, a apropriação da linguagem escrita não poderia resultar de uma mera operação mecânica no traçado de letras. Vygotski (2000) criticava o ensino que preconizava o traçado de letras, posto que, considerando o sujeito na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a escrita não deve ser compreendida como simples operação motora, mas sim, como uma atividade cultural complexa que tem anos de história até sua objetivação.

Nesse sentido, embora Vygotski (2000, p. 202, tradução nossa) entenda que “o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha sem dúvida um papel muito importante [...]”, esse papel é um “[...] fator subordinado”, posto que “a aprendizagem da escrita deve percorrer um complexo caminho de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 203).

A escrita resultante somente do hábito operacional, leva a uma escrita mecânica que não pode ser comparada ao desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKI, 2000). Assim como ele, Luria (2001) compreende o desenvolvimento do psiquismo para além da descrição mecanicista dos percursos elementares da conduta, hábitos e instintos do ser humano, saindo dos limites do organismo e voltando-se para as formas histórico-culturais da existência humana.

Nessas condições, em relação à escrita, Vygotski (2000, p. 203, tradução nossa) aventa que “o aspecto motor dessa atividade pode ser originada no processo [...] de jogo infantil, em que à criança não se deve impor a escrita, mas sim, cultivá-la”. Assim, “O ensino [...] da leitura e escrita requer uma influência adequada no meio circundante da criança; tanto ler como escrever devem ser elementos de seus jogos”. Para ele, somente por meio do jogo a criança é levada “[...] à compreensão interna da escrita, fazendo com que a escrita se converta em uma especificidade de seu desenvolvimento”.

Assim, cabe ao professor um papel de destaque para que o desenvolvimento da linguagem escrita se consolide.

O pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive até a descoberta de que ela pode não só desenhar objetos, mas, também, a linguagem. Mas este

método de ensino da escrita pertence ao futuro. (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa).

Considerando a atualidade da presente pesquisa, todos os princípios, por ora abordados, conduzem justamente à tentativa de desvelar um tipo de ensino que viabilize o desenvolvimento da linguagem escrita em suas máximas potencialidades, numa perspectiva ontogenética.

Por essa razão, este subitem irá abordar com maior profundidade as especificidades da relação do ser humano com o sistema simbólico, com base nos estudos de Luria (1988) acerca da pré-história da linguagem escrita, bem como discorrer sobre o conceito de jogo, recorrendo a Vigotski (2000) e Elkonin (2017), que fundamentam a abordagem sobre a periodização do desenvolvimento. Em tempo, acrescenta-se a estes aspectos conceituais a ideia de enunciado (VOLÓCHINOV, 2017) que contribuirá para compreender o modo como os relatos de experiência vivida foram utilizados em sala de aula.

Vygotski (2000, p. 186), mediante uma investigação experimental, destacou que “a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança”, desde o seu nascimento, ocorrendo muito antes da criança entrar em contato com o ensino de escrita na escola. Nesse sentido, a essa história que antecede a idade escolar da criança, dá-se o nome de pré-história da linguagem escrita. Sem o conhecimento dessa pré-história da linguagem escrita, segundo o autor, torna-se difícil “conhecer as etapas preparatórias de tal desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 185).

Para Vygotski, o primeiro signo visual que aparece na pré-história do desenvolvimento da escrita na criança é o gesto. Para ele, “o gesto é a escrita no ar e o signo é, frequentemente, um gesto que se fixou” (2000, p. 186). Nessa perspectiva, o teórico descreve dois momentos cruciais na relação do gesto com o signo escrito: o primeiro momento diz respeito às garatujas das crianças e, o segundo momento é representado pelos jogos infantis.

As garatujas apresentam-se como signos, que tendem a representar mais diretamente os gestos das crianças, do que ser propriamente um desenho em si. Segue um exemplo dessa representação.

Uma criança que pretende representar uma corrida, sinaliza com os dedos o movimento; os pontos e as linhas traçadas no papel são para a criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa marcas desse movimento no papel (VYGOTSKI, 2000, p. 187).

Os jogos infantis, por sua vez, têm relação com o jogo simbólico que a criança faz quando, na brincadeira, utiliza um objeto em substituição a outro, convertendo esse objeto em signo. Assim, quando a criança utiliza um objeto para representar outro, o que importa não é a semelhança entre o objeto e o brinquedo que ele está designando no jogo, mas sim, a sua utilização funcional.

Uma bola de retalhos ou um pequeno pedaço de madeira convertem-se em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado das crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribui a função de signo ao objeto correspondente, que lhe confere sentido. (VYGOTSKI, 2000, p. 187-188).

Essas questões que envolvem os gestos infantis e a representação simbólica estão relacionadas diretamente com o desenvolvimento da linguagem e com o significado da palavra. Do mesmo modo que os gestos e/ou objetos representam simbolicamente outro, por meio dos jogos, algo semelhante ocorre ao longo do desenvolvimento da escrita.

Assim,

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento; para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, necessitam-se complexos processos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais. (VYGOTSKI, 2000, p. 185).

Dessa forma, do mesmo modo que o desenvolvimento cultural da criança, o desenvolvimento da linguagem escrita é permeado por rupturas e saltos, alterações e mudanças na linha do desenvolvimento, cujas características serão ressaltadas ao longo da análise de dados que apresentaremos neste capítulo.

Compreender esses conceitos forneceu subsídios para que o experimento didático-formativo não se pautasse apenas no desenvolvimento mecânico da escrita, pois “já sabemos que todo o processo de desenvolvimento cultural da criança, assim como todo o processo de seu desenvolvimento psíquico, constitui um modelo de desenvolvimento revolucionário” (VYGOTSKI, 2000, p. 185), e que, por esse motivo, cabe a nós, professores, realizar uma “tentativa coerente de apresentar a história do desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, como um processo único de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 185). Por esse motivo, a experiência

social da criança, expressa em seus relatos, é tão importante nesse trabalho, pois ela dará indícios ao modo como cada sujeito se desenvolveu ao longo do experimento didático-formativo.

Não só por meio da linguagem oral ou da escrita que a criança elabora seus relatos. Outra importante forma de linguagem destacada por Vygotski (2000) é o desenho. Como afirma o autor,

Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem sombra de dúvida, que, na realidade, se trata de um relato gráfico, quer dizer, uma linguagem escrita peculiar. (VYGOTSKI, 2000, p. 192, tradução nossa).

Com esta informação, o autor considera o desenho como sendo uma linguagem, e não uma mera representação, pois “quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando” (VYGOTSKI, 2000, p. 192, tradução nossa).

Por essas razões, trago a possibilidade de as crianças utilizarem o desenho como forma de linguagem, à medida em que vão se apropriando da linguagem escrita, como poderá ser visto com maior profundidade no próximo subitem.

O desenho, utilizado pela criança como linguagem, constitui-se como uma representação de primeira ordem, pois com ele a criança não representa ainda palavras, mas sim, objetos. Já a escrita se vale, no desenvolvimento infantil, inicialmente como uma representação de segunda ordem, posto que os signos representam os símbolos verbais da palavra (os sons da palavra), e, somente quando a criança se apropria da linguagem escrita objetivada culturalmente, passa de representação de segunda ordem, para uma representação de primeira ordem (VYGOTSKI, 2000).

Luria (1988), em seu experimento, traz com detalhes as características do desenvolvimento da escrita na criança, da idade pré-escolar até a idade escolar, e essas características serão úteis na descrição dos processos de desenvolvimento da linguagem escrita pelos sujeitos da pesquisa, que trarei na análise dos dados.

Nesse sentido, é importante destacar que, quando o autor utiliza os conceitos de idade pré-escolar, e idade escolar, o conceito de idade não se refere à idade biológica da criança, posto que, no processo de saltos e retrocessos, o desenvolvimento infantil não ocorrerá de maneira linear e estanque para a Teoria Histórico-Cultural. Para ela, a análise do desenvolvimento é considerada com base na idade psicológica da criança.

Podemos definir provisoriamente a idade psicológica como uma época, ciclo ou degrau, como um período relativamente definido, cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento e no que as leis deste encontram sempre uma expressão qualitativamente específica [...]. (VIGOTSKI, In: ELKONIN, 2017, p. 152).

Assim,

O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem lugar em condições histórico-sociais concretas. (VIGOTSKI, In: ELKONIN, 2017, p. 152).

A. V. Zaporozhets e A. N. Leontiev, em seus experimentos junto aos seus colaboradores, conseguiram demonstrar a relação intrínseca entre os processos psíquicos da criança e os motivos da atividade na qual está incluída, bem como ao lugar ocupado por ela na estrutura da atividade (ELKONIN, 2017). Essa afirmação será relevante nas etapas subsequentes de análise, pois a atividade de relatar, proposta ao longo do experimento didático-formativo, deverá respeitar as especificidades da atividade principal da criança, dada com base na periodização de seu desenvolvimento. “Por esse motivo não há que se falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação com a atividade em geral, mas com a atividade principal”, pois “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se pela relação determinada, principal na etapa dada, da criança com a realidade, por um tipo determinado, principal de atividade”. (LEONTIEV, 1965, p. 502).

Assim, Elkonin (2017) estabeleceu os tipos de atividades infantis que se convertem, posteriormente, em atividade principal, denominando-os da seguinte forma: comunicação emocional direta; atividade manipulatória objetual; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; atividade profissional/de estudo.

A periodização do desenvolvimento, caracterizada pelo autor, traz elementos para compreender os sujeitos da pesquisa. Como a caracterização dos períodos envolve um longo intervalo de tempo (da primeira infância à fase adulta), farei a descrição apenas dos períodos que envolvem os sujeitos da pesquisa: a transição entre o jogo de papéis sociais e a atividade de estudo.

Opto por utilizar a transição entre essas duas atividades, considerando que, nas observações realizadas ao longo da pesquisa, se percebe que o jogo de papéis sociais

também foi protagonizado pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, no período que compreende a idade escolar.

Com base nos estudos de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, Elkonin (2017) identifica que a atividade principal da criança no período pré-escolar é o brincar em sua forma mais elaborada, denominada de “jogo de papéis”. No jogo de papéis (também conhecido como jogo de papéis sociais ou jogo simbólico), “a criança modela, no jogo, as relações entre as pessoas” (ELKONIN, 2017, p. 164).

O jogo de papéis aparece como a atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno, a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal. (ELKONIN, 2017, p. 164).

Dada a relevância do jogo de papéis e sua importância na preparação para a aprendizagem escolar, o experimento didático-formativo oportunizou que a atividade de relatar ocorresse em uma situação de jogo, como será possível observar no próximo subitem.

Essa organização foi criada de modo a formar bases necessárias para o período de desenvolvimento subsequente na idade escolar: a atividade de estudo.

A atividade de estudo, ou seja, a atividade que ocorre em direção à assimilação de novos conhecimentos, é a atividade principal na idade escolar. No entanto, não é qualquer ensino que proporciona a atividade de estudo e, por esse motivo, cada vez mais a qualidade da instrução torna-se relevante para os pesquisadores. Para Elkonin (2017), um diferencial da atividade de estudo com relação a qualquer outra atividade, é que seu objetivo e resultado não compreendem a mudança no objeto operado pela criança, mas visa a alcançar uma mudança no próprio sujeito da atividade.

Se na atividade lúdica, o objetivo da criança é reproduzir, com maior número de detalhes, as ações humanas, na atividade de estudo o objetivo é, justamente, modificar a si mesma como sujeito da atividade (REPkin, 2019).

Quando a criança ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, suas ações ainda remetem à brincadeira e ao interesse nas representações humanas. Como afirma Repkin (2019, p. 215): “Uma criança lendo um livro do ensino fundamental pode estar simplesmente imitando a leitura ou brincando de ‘ir à escola’. Em ambos os casos, a criança está envolvida na atividade de jogo, não na atividade de estudo”.

Assim, considera-se que o experimento didático-formativo realizado desenvolve com os alunos uma atividade que, embora não necessariamente seja denominada como atividade de estudo, forma bases necessárias para a atividade de estudo, pois considera o desenvolvimento pautado nas apropriações e objetivações histórico-culturais, por meio do jogo simbólico.

E é por meio do jogo simbólico que se garante à criança, na pesquisa realizada, ser sujeito em seu processo de ensino. Nessas condições,

Se ela é um sujeito, então temos uma Educação Desenvolvente, se ela é um objeto no processo de ser ensinada, então não temos uma Educação Desenvolvente. Educação Desenvolvente ocorre quando o parceiro do professor não é um aluno [no sentido de um objeto do ensino], mas um auto-professor, um professor de si mesmo. Não é o professor que ensina o aluno, mas o aluno que ensina a si mesmo. E o papel do professor é ajudar o estudante a ensinar-se a si mesmo. (REPKIN, 2019, p. 217).

No desenvolvimento da linguagem escrita da criança, nesse processo de ensino, para estabelecer uma melhor compreensão para o leitor, serão definidos padrões evolutivos de escrita com base nos relatos registrados pelas crianças, sob a perspectiva da professora-pesquisadora, que atua como parceira mais experiente no processo que leva à apropriação da linguagem escrita. Institucionalmente, na escola, o professor é o principal representante do saber historicamente acumulado, capaz de utilizar sua atividade criadora em prol de uma educação desenvolvente. Ao estabelecer degraus evolutivos na escrita da criança com base na compreensão da professora-pesquisadora desses mesmos textos, o objetivo é demonstrar como a criança foi evoluindo em sua escrita na interlocução com a professora que, por meio do jogo simbólico e do desenho, considera o enunciado como relevante no processo de apropriação da escrita por meio do relato de experiência vivida.

No enunciado

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 205, grifo do autor).

Os enunciados refletem as condições específicas de cada campo da atividade humana com base em três elementos fundamentais que os compõem: o seu conteúdo

(temático), o estilo e a construção composicional. Estes três elementos estão ligados no todo do enunciado e são, da mesma forma, definidos pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Sob esta compreensão, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003, p. 262, *grifo do autor*).

É ampla a diversidade de gêneros discursivos inerentes aos mais diversos campos da atividade humana, e estes aparecem tanto no plano oral como no escrito (BAKHTIN, 2003).

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, [...] a construção discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Sendo assim, o relato de experiência vivida, na condição de gênero discursivo escolhido para o presente trabalho, orientado a contribuir para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, não poderia ocorrer separado do fluxo da comunicação verbal concreta.

Com base nos pressupostos explanados até aqui acerca da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, o jogo simbólico e o enunciado, apresento, no próximo subitem, a descrição do experimento didático-formativo que utiliza o relato do fim de semana como meio para a atividade de relatar experiências vividas por escrito, de modo individual.

3.1.1 As experiências vividas fora da escola

Várias ponderações e argumentos apresentados por Vigotski coincidem com muitos dos recursos e estratégias apontados hoje no trabalho de ensino da língua escrita. Podemos perceber a ênfase na experiência de vida da criança como matéria-prima de um texto escrito. Isso nos leva a pensar também em como as condições do mundo letrado mudaram consideravelmente no último século, em como não só a escrita, mas a mídia e a informática vieram integrar a experiência de vida das crianças, afetando e transformando até mesmo os modos de ensinar e de aprender. (SMOLKA, apud VIGOTSKI, 2009, p 66).

Acompanhando a concepção de “experiência de vida da criança como matéria prima de um texto escrito”, apresento, neste subitem, a descrição do experimento didático-formativo e dos dados gerados, considerando a escrita individual dos relatos de experiência vivida das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como foi apresentado no primeiro capítulo, o experimento didático-formativo iniciou-se com a criação da necessidade de relatar, em cada uma das quatro estratégias utilizadas para que o relato se consolidasse: na Roda da Conversa, no Livro da Vida, no Relato do Fim de Semana e no Diário Individual.

Com base nos dados apresentados acerca do trabalho desenvolvido durante o período pré-escolar, pode-se afirmar que as crianças tinham necessidade de relatar acontecimentos vivenciados, pois, nos momentos de realização da Roda da Conversa, sete dos oito sujeitos compartilharam oralmente as suas experiências vividas. Nesse mesmo período escolar, o relato escrito no Livro da Vida, surgiu da necessidade das crianças em registrarem a experiência vivida em uma aula-passeio, possibilitada pela escola.

O registro escrito no Livro da Vida foi possibilitado em atuação permanente do professor que, de forma deliberada, incentivou cada criança “a expressar em palavras seu mundo interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 66). Tomando como base a defesa de Tolstoi, citado em Vigotski (2009), de que a criação infantil compreende traços inerentes a essa idade, pode-se afirmar que “a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria.” (VIGOTSKI, 2009, p. 67).

Nesse sentido, considerando a experiência vivida como matéria prima do texto escrito, e considerando a possibilidade de expressão das crianças desde a idade pré-escolar, coletivamente, agora, o desafio consistiu na passagem dos relatos expressos oralmente, ao relato individual, sob a forma escrita, tanto nos relatos do fim de semana como no diário pessoal.

Um dos procedimentos utilizados no experimento didático-formativo na consolidação da atividade de relatar, por escrito, foi, justamente, colocar a atividade de relatar em uma situação de jogo. Essa situação foi possível observar, no Capítulo 1, em que destaco, na Roda da Conversa, que para as crianças saberem o que a professora fez em seu fim de semana, era necessário que elas lessem o relato, utilizando, para isso, os indícios que pudessem encontrar no enunciado escrito por ela.

Como as crianças têm grande interesse em reproduzir as ações dos adultos, o jogo de descobrir, por meio da “descoberta de texto” (BAJARD, 2002), mobilizou as crianças, em sala de aula, a realizarem uma ação comum aos adultos: a leitura, mesmo que ainda não lessem convencionalmente.

Foto 14 – Criança no “jogo de descobrir”, circulando a palavra identificada no relato de experiência vivida da professora-pesquisadora



Fonte: dados da autora, em 5/4/2017

Nesse “jogo de descobrir”, a professora, na condição de parceira mais experiente, também se colocou na posição de jogo, de modo a tentar descobrir, na escrita das crianças, quais eram suas experiências vividas. Da mesma forma que a criança buscava a aprovação da professora, no sentido de a palavra descoberta corresponder, de fato, a uma unidade de significado da experiência vivida pela professora, a professora também buscava, no registro simbólico da criança, uma unidade de significado da experiência vivida daquela criança.

Assim, outro procedimento utilizado no experimento didático-formativo, foi garantir que o relato fosse escrito em contexto de interação verbal, numa construção constante de enunciados. Como utilizamos a Teoria Histórico-Cultural no embasamento teórico do presente estudo, trago aproximações da Filosofia da Linguagem no que diz respeito à importância da psicologia social (de base marxista, assim como a Teoria Histórico-Cultural), a respeito da interação verbal.

A assim chamada psicologia social que, de acordo com a teoria [...] da maioria dos marxistas, é um elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia em sentido estrito (ciência, arte etc.), materializa-se na realidade como uma *interação verbal*. Fora desse processo real de comunicação e interação verbal (sínica em sentido amplo), a psicologia social se transformaria em um conceito

metafísico ou mítico [...]. A psicologia social não existe em algum lugar interior (nas “almas” dos indivíduos que se comunicam), mas inteiramente no *exterior*: na palavra, no gesto, no ato. Nela, não há nada que não seja expresso, que seja interior: tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106, 107).

Essa premissa é importante, pois a apropriação da linguagem escrita não ocorre somente possibilitando o registro escrito do relato de experiência vivida, mas é preciso que a criança tenha razões para compartilhar suas experiências, seja sob a forma oral, seja sob a forma escrita. Colocar os enunciados em um contexto de escrita para o outro, possibilitará que a criança, além de apropriar-se das objetivações humanas dadas na escrita, utilize a palavra como meio para sua própria organização mental.

A palavra – forma verbal de linguagem –, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade. (SMOLKA, apud VIGOTSKI, 2009, p. 77).

Nesse contexto, a palavra registrada pela professora, e posteriormente, pela criança, sempre se dirigiu ao outro, totalizando três momentos cruciais no fenômeno da interação verbal, que leva ao registro escrito individualmente, pela criança. Assim, a situação comunicativa por meio do Relato do Fim de Semana, ocorreu considerando os três momentos abaixo:

Quadro 11 – Três momentos cruciais no fenômeno da interação verbal que levam os sujeitos da pesquisa a registrarem individualmente seu relato

Momentos da interação verbal	Sujeitos na comunicação verbal	Descrição
1º momento	Interação professor-criança	Nesse momento, a professora coloca as crianças em situação de jogo, levada pelo interesse genuíno das crianças por descobrir quais são as experiências vividas pela professora. O jogo, que se intitula “jogo de descobrir”, consiste em que as crianças descubram, por meio da leitura do relato de experiência vivida registrado pela professora, o que ela fez em seu fim de semana. O processo de descobrir é inspirado na “Descoberta de texto”, de Élie Bajard (2002). Assim, a professora é levada a escrever o relato devido à manifestação do interesse das crianças, e as crianças descobrem o conteúdo do texto escrito em virtude do interesse em reproduzir

		ações humanas objetivadas culturalmente (ler um texto) e pelo interesse na vida do outro (da professora-pesquisadora).
2º momento	Interação criança-professor	Nesse momento, no jogo ocorre uma troca de papéis: a criança coloca-se no lugar de quem vai escrever (novamente, a criança é levada a reproduzir, no jogo, uma ação objetivada culturalmente: a escrita) e a professora, como parceira mais experiente, é levada a tentar descobrir, por meio da leitura, o que a criança escreveu. Assim, quando a criança termina de escrever, mostra seu texto à professora, que deve demonstrar um interesse genuíno na experiência vivida pela criança. Caso a professora não compreenda o que a criança escreveu, ela solicita que a criança relate oralmente, e, logo abaixo do seu texto escrito, utiliza a “escrita simbólica-alfabética” (LURIA, 1988) para redigir o que a criança relatou, de modo que a criança observe a forma ideal da escrita, a que a criança tem potencial em alcançar.
3º momento	Interação criança-criança	Nesse último momento, a criança, em outro dia determinado pela professora-pesquisadora (pode ser um ou dois dias após o primeiro registro do relato), de posse de seu texto, socializa oralmente suas experiências vividas às outras crianças da turma, utilizando o registro escrito ou o desenho como recurso mnemônico. Caso a criança queira relatar oralmente, mas não se recorde do que escreveu, ela pode solicitar ao professor que leia seu relato novamente, para que ela possa compartilhar aos colegas, suas experiências.

O segundo momento é crucial para que a atividade de relatar se consolide, visando a superar na criança a dificuldade que ela encontra na transição da oralidade para a escrita.

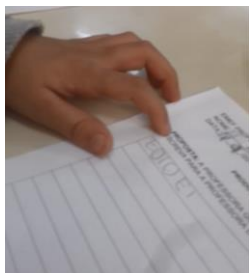
A transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças. O pesquisador austríaco Linke concluiu que, ao se comparar a descrição da escrita e a narrativa oral da criança, verifica-se que as de sete anos escrevem tal qual falam as de dois anos. Ou seja, ao passar para uma forma mais complexa de descrição, que é a escrita, imediatamente o desenvolvimento da criança cai. (VIGOTSKI, 2009, p. 85).

Nesse sentido, quando, ao sentar-se ao lado da professora, a criança, apresentando seu texto, aguarda para ver se a professora consegue ler e descobrir as experiências vividas pelas crianças em seu fim de semana; a criança percebe que o que

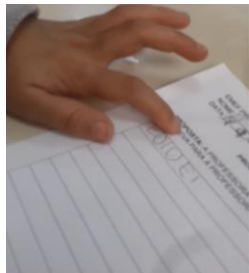
ela diria facilmente por meio da linguagem oral, apresenta-se de difícil compreensão, para a professora, quando se está sob a forma escrita.

Veja dois exemplos do segundo momento de interação verbal:

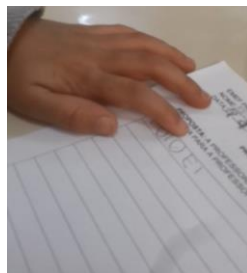
Foto 15: Criança relatando oralmente à professora o que escreveu



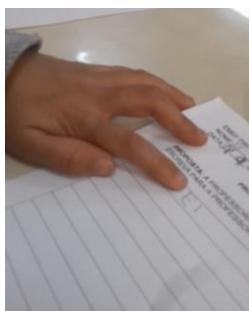
Eu...



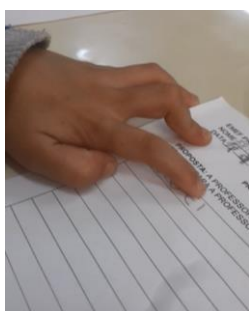
to...



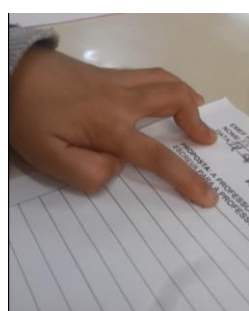
mei...



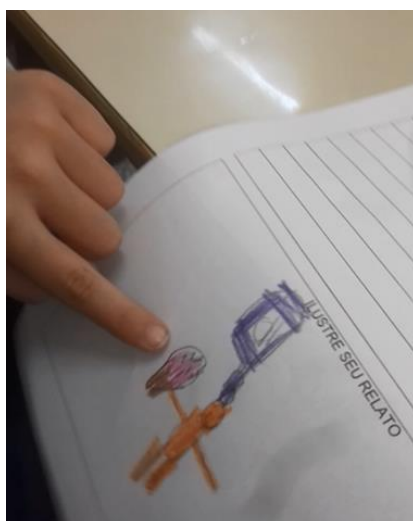
sor...



ve...



te.



Criança indicando, no desenho, o sorvete, que era de morango.

Fonte: situação observada e registrada no dia 26/4/2017.

Quando a criança se sentou ao meu lado, disse a ela que não havia compreendido pela leitura o que ela tinha feito seu fim de semana, pois o que estava escrito era “eoeoei”. A criança ouve a leitura da professora, e ri. Logo, diz que não foi isso que ela quis escrever, e quando pergunto: “Você poderia me dizer o que quis escrever?”, ela o

Após ter a professora como interlocutora no segundo momento, ocorre, por fim, o terceiro momento, em que a criança compartilha suas experiências vividas aos demais colegas, oralmente, utilizando seu próprio registro escrito como recurso mnemônico. O registro do terceiro momento pode ser observado na foto 13, da página 80.

Nesse momento, as crianças buscam, nos signos (LURIA, 1988), indícios que a façam rememorar suas experiências vividas no fim de semana, mesmo com o distanciamento de dois a três dias. Ora as crianças conseguem rememorar e relatar oralmente suas experiências, ora recorrem ao auxílio da professora, mas sempre com o vívido interesse em compartilhar suas experiências com os colegas.

Com efeito, embora se afirme, no excerto de Vigotski (2009) citado acima, que ao lidar com uma forma complexa de registro (a escrita), “o desenvolvimento da criança cai”, na verdade, será possível observar que não é a forma de descrição mais elaborada que faz o desenvolvimento cair, mas sim, a ausência de necessidade de escrever ao outro, aliada ao baixo repertório de experiência social e pouca interação humana que faça a criança refletir acerca do que ela leu ou escreveu. Assim, quando a criança escreve para ver se, no jogo, a professora irá descobrir o que ela fez, por meio da escrita dela, ou para compartilhar suas experiências com os colegas, criam-se novas necessidades na criança, fazendo com que, de fato, ela escreva e elabore cada vez mais a sua escrita.

Ao escrever em um contexto de jogo, a criança passa a receber um estímulo adequado para superar a dificuldade encontrada na passagem da fala para a escrita. Desse modo, afirma-se que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal.” (VIGOTSKI, 2009, p. 92).

Outro aspecto fundamental que permeia a implantação do experimento didático-formativo no registro escrito do Relato de Experiência Vivida, é o desenho.

De acordo com Vigotski (2009, p. 105), “desenhar [...] é um tipo predominante de criação na primeira infância”, e como, no presente trabalho, a atividade de relatar consiste em uma atividade criadora, e não atividade reprodutiva, considera-se fazer dialogar o desenho, enquanto forma de linguagem, assim como com a linguagem escrita, à medida em que ocorre o seu processo de apropriação, pela criança.

Neste trabalho, não caberá a análise do desenho em si, posto que não é o foco do presente estudo, mas sim, a compreensão do desenho como constituição de “signo

auxiliar” (LURIA, 1988), que poderá fornecer subsídios para que a escrita se estabeleça como recurso mnemônico.

Assim, o uso do desenho no texto foi estimulado pela professora-pesquisadora, tendo em vista a concepção de que “incentivar as crianças a desenhar, enquanto se ensina como escrever, permite que as crianças criem textos significativos e de uma tal complexidade, que talvez não seria possível criar usando somente os formulários de impressão convencionais” (MACKENZIE; VERESOV, 2013, p. 22, tradução nossa).

Para os mesmos autores, “as habilidades de criação de texto visual permitem uma continuação da autoexpressão enquanto as habilidades do texto escrito são aprendidas.” (MACKENZIE; VERESOV, 2013, p. 28, tradução nossa). Essa habilidade pôde ser observada na Figura 17, apresentada anteriormente, posto que, mesmo que a criança não tenha escrito que tomou um sorvete de morango, ela utiliza o desenho como auxiliar na memória, de modo que, ao apontar o desenho, utiliza a linguagem oral para indicar o sabor do sorvete. Ou seja, a representação só corrobora a afirmação de que:

[...] se as crianças tiverem que esperar até que suas habilidades de escrita atinjam um nível de proficiência que lhes permita expressar suas ideias de forma eficaz e eficiente na produção de um texto, o processo de construção do texto pode ser interrompido. Consequentemente, aprender a escrever pode tornar-se uma atividade sem sentido (MACKENZIE; VERESOV, 2013, p. 28, tradução nossa).

Assim, ainda que as crianças não trouxessem consigo a ideia de que as letras (os signos) exercem a função de signo auxiliar na memória, poderiam utilizar o campo em branco, logo abaixo das pautas, para representarem com desenhos (quando o desenho desempenha a função de auxiliar da memória), sua experiência vivida no fim de semana.

Imagem 2 – Folha-padrão utilizada para o registro dos relatos do fim de semana

The image shows a worksheet titled "PRODUÇÃO DE TEXTO: RELATO DO FIM DE SEMANA". At the top, there are fields for "NOME:", "DATA: __/__/2017", "1º ANO C", and "PROF. Rowana". Below the title, a "PROPOSTA" is written: "A PROFESSORA QUER SABER COMO FOI O SEU FIM DE SEMANA! ESCREVA PARA A PROFESSORA DESCOBRIR!". The worksheet is divided into two main sections. The first section, labeled "CAMPO 1", consists of a series of horizontal lines for writing. The second section, labeled "CAMPO 2", is a large rectangular area for drawing, indicated by a plus sign and the text "ILUSTRE SEU RELATO". Arrows point from the worksheet to two blue boxes on the right: "Campo 1 Para a escrita da criança" and "Campo 2 Para ilustração (desenho)".

Fonte: arquivo da autora

Com base no exposto, o experimento didático-formativo, por meio do Relato do Fim de Semana e das demais estratégias que levam a criança à atividade de relatar, foi intencionalmente pensado para contemplar o período de transição da idade pré-escolar para o período escolar, e tornar-se uma opção ao trabalho voltado à linguagem escrita, que considera, de fato, as especificidades desse período.

Nesse processo, em vez de copiarem modelos de escrita, as crianças eram inseridas em situação de leitura do texto da professora e de escrita autoral voltada à manifestação dos acontecimentos vividos em seu final de semana. Enquanto o relato exposto pela professora-pesquisadora estava visível às crianças, elas realizavam cerca de 20 a 30 minutos de descoberta de texto, momento em que, no jogo, tentavam descobrir, por meio dos signos auxiliares, o que havia sido vivenciado no fim de semana pela professora-pesquisadora, e realizavam suas primeiras tentativas de escrita, mesmo sem ter dominado completamente a linguagem escrita em seu aspecto formal.

Foi um total de 32 dias de aplicação da sequência que leva ao relato de experiência vivida, realizados às segundas-feiras, ao longo do ano de 2017. Destes, apenas três dias não foram sobre experiências vividas no fim de semana. Nas três situações, a professora-pesquisadora apresentou a forma ideal da escrita, mas de experiências vividas em outros momentos: o texto redigido no dia 13/2/2017, referia-se

ao dia do brinquedo²⁴, em que deveriam relatar sua experiência após conquistarmos, entregando uma carta coletiva ao diretor da escola, o direito de trazer brinquedo às sextas-feiras; outro, redigido no dia 20/10/2017, consistia no relato de como foi nossa aula-passeio ao Bosque Municipal realizada dia 19/10/2017 (como culminância de um projeto socioambiental) e, por fim, o texto redigido no dia 11/9/2017, que continha a escrita de um momento no qual as crianças haviam passado por alguma situação de doença, que poderia ter ocorrido com elas mesmas ou com outras pessoas. Mesmo não se tratando de experiências vividas no fim de semana, mas em outros momentos, também vou considerá-los para análise como parte deste tópico.

Em relação à escrita de experiências vividas, faz-se necessário pensar na afirmação de Vigotski (2018, p. 87) a respeito da forma ideal:

Se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas [...], ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.

Com base nessa afirmação, é impensável que o ensino da linguagem escrita se restrinja ao simples traçado de letras e sílabas. Ainda, importa salientar que apresentar a forma ideal da escrita não consiste em passar textos na lousa e pedir para que as crianças copiem. A cópia é a forma ideal da cópia, e consiste em uma atividade reprodutora (VIGOTSKI, 2009); a escrita, elaborada coletivamente ou pelo professor, constitui-se como a forma ideal da escrita, que mobilizará a atividade criadora na escrita infantil. Cabe ao professor saber fazer essa importante diferenciação, ou o ensino por ele conduzido implicará um grande obstáculo ao desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita. Afinal, como se pode observar na afirmação abaixo, o meio não deve ser somente um espaço, mas sim, fonte de desenvolvimento.

Consequentemente, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, isso significa que, no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel

²⁴ O dia do brinquedo refere-se ao dia em que as crianças podem trazer brinquedos de suas casas para brincar na escola. Esse dia foi deliberado no início do ano, quando, em Roda da Conversa, as crianças manifestaram o interesse em trazer brinquedos próprios para a escola. Na condição de professora da turma, sugeri que redigíssemos uma carta, coletivamente, ao diretor da escola, solicitando sua permissão para que fosse atendido o pedido das crianças. Redigida a carta, as crianças a entregaram ao diretor, que deu anuência à solicitação delas. Desde então, surgiu o dia do brinquedo, realizado todas as sextas-feiras, na escola.

de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Nesse sentido, após criar a necessidade, nas crianças, de realizarem a atividade de relatar suas experiências no fim de semana (ou não), individualmente, tendo apresentado a forma ideal da escrita do relato, ao longo dos 32 dias de aplicação, obteve-se um grande número de textos para análise.

Desse modo, considerando as especificidades de cada sujeito, a análise dos textos considerou dois aspectos: a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança até o uso da escrita simbólico-alfabética, e os elementos da experiência social dos sujeitos, evidenciados em seus relatos.

Com os resultados da análise, será possível fazer, portanto, aproximações entre o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, com os aspectos oriundos das trocas sociais apresentados pelas crianças, considerando seu cotidiano vivenciado aos finais de semana, fora do ambiente escolar.

Todos os oito sujeitos da pesquisa manifestaram-se sob a forma escrita, no entanto, o modo como cada criança apresentou as características do gênero relato de experiência vivida, difere em sua forma de composição. É com base nesses registros escritos, que apresento a análise desses dados, no próximo subitem.

3.1.2 O Relato do Fim de Semana: a criança em processo de apropriação do gênero relato de experiência vivida

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras (LURIA, 1988, p. 143).

No âmbito da pesquisa, há estudos realizados acerca do relato de experiência vivida, que também podem aparecer como relato de memória, ou relato pessoal (CARVALHO, 2011; ALMEIDA E CORRÊA, 2017; DANTAS, 2015; SANTOS, 2014; ARAGÃO, 2016; RAMOS, 2016; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Nesses estudos, permanece a dificuldade em encontrar as características do gênero, e nenhuma dessas pesquisas relaciona a atividade de relatar experiências vividas ao processo de alfabetização, mesmo compreendendo que, em alguns desses estudos, “existam propostas de atividades voltadas para a análise/produção do gênero” (HENRIQUE; AMORIM, 2021).

Nesse sentido, tomemos como características do gênero “relato de experiência vivida”, aquelas consolidadas nas práticas de linguagem.

Essas práticas refletem e, ao mesmo tempo, favorecem a ‘interação social’, uma vez que permitem aos sujeitos estabelecerem comunicação entre si e também revelam ‘significações sociais’ que são reconstituídas de forma progressiva pelas produções de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51).

A interação social consiste no processo pelo qual as experiências vividas do sujeito comutam-se em função das experiências vividas do outro, e o repertório de modos de interação social, forma a vida social (TYLKOWSKI, 2012).

Com efeito, somente no processo de interação social a consciência humana passa a ser banhada pelo conteúdo ideológico, ou seja, pelos signos (VOLÓCHINOV, 2017). Na abordagem vigotskiana, os signos operam como mediadores na edificação das funções psíquicas superiores, e, como foi abordado anteriormente, a linguagem escrita constitui-se como um sistema complexo de signos.

Dessa forma, nossa análise encaminha-se, de um lado, para a compreensão da linguagem escrita pela criança como esse complexo sistema de signos, considerando a pré-história de seu desenvolvimento (LURIA, 1988), e de outro lado, para levar em conta a interação social (mais especificamente, a experiência social) da criança, manifestada por meio desse sistema complexo de signos na atividade de relatar, de modo a levantar dados que permitam relacionar a experiência vivida da criança com seu processo de apropriação da linguagem escrita. Afinal, para Vygotski (2000, p. 184), a linguagem escrita é “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio representa uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança”.

Em relação à linguagem escrita, Vigotski (2009, p. 318) salienta que

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconsciente de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo de fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego.

Assim, quanto ao processo de objetivação da linguagem oral e da linguagem escrita, é possível afirmar que ambos ocorrem em processos diferentes de objetivação, desempenhando, por sua vez, funções específicas no contexto das interações sociais (ou da experiência social).

Para Luria (2001), o desenvolvimento da linguagem ocorre na “emancipação da palavra do terreno da prática”, ou seja, do contexto “simprático”, para um “sistema de signos que estão entrelaçados uns aos outros por seus significados”, ao contexto “sinsemântico”. A palavra torna-se, portanto, um instrumento de codificação da realidade que possibilita a transmissão da experiência social.

Esta etapa de desenvolvimento é importante pois, quando a linguagem é separada da atividade prática imediata, “[...] as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato da consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Nesse sentido, no intuito de demonstrar a maneira encontrada, ao longo do experimento didático-formativo, de destacar os momentos de evolução da criança na aquisição da palavra do contexto simprático para o contexto sinsemântico, apresento o quadro a seguir, baseada nos conceitos de Vigotski (2000) e Luria (1988) a respeito da formação simbólica da consciência, e na interação verbal oriunda do primeiro momento em que a criança entrega seu texto escrito à professora, para que ela desvende, por meio do “jogo de descobrir”, quais foram suas experiências vividas no fim de semana.

Desse modo, a perspectiva a ser observada em cada característica, como aparece no quadro abaixo, pauta-se na afirmação de que as formas sociais de comportamento humano ocorrem na esfera da atividade externa, e só depois, são internalizadas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, é necessário que a escrita da criança se dirija não somente a qualquer interlocutor, na interação social, mas que o interlocutor seja o parceiro mais experiente naquela forma determinada de objetivação humana: neste caso, na linguagem escrita.

Assim, a denominação do processo de apropriação da linguagem escrita até a consolidação da escrita simbólica alfabética, deve considerar o professor, como o interlocutor mais experiente na sala de aula, capaz de, nas trocas sociais consolidadas no espaço escolar, possibilitar o domínio da linguagem escrita como uma forma nova e complexa de linguagem. Por esse motivo, denomino de interlocutor-professor, o interlocutor que, por formação e institucionalização, é o parceiro mais experiente em relação ao domínio da linguagem escrita, no âmbito de sala de aula, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quadro 12 – Estágios do desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita

Fases	Denominação	Características	Conduta do interlocutor-professor
Fase I	Escrita não-simbólica	Quando toda a escrita não simboliza graficamente uma experiência vivida do sujeito para o seu interlocutor-professor. Nesse caso, o sujeito que escreve ainda precisa utilizar a linguagem oral para o interlocutor-professor compreender o que ele quis dizer em seu registro. Nessa etapa, há ainda uma “Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita” (LURIA, 1988, p. 154)	Nesse momento, o interlocutor-professor indica à criança a ausência de compreensão, e solicita que a criança relate oralmente sua experiência vivida. Assim, o interlocutor-professor escreve, utilizando a escrita simbólico-alfabética, o relato oral da criança, logo abaixo do registro escrito da criança, demonstrando uma forma mais elaborada de registro.
Fase II	Escrita parcialmente simbólica	Quando alguns trechos da escrita, ou seja, do enunciado, simbolizam graficamente partes da experiência vivida do sujeito para o interlocutor-professor. Nessa etapa, o interlocutor-professor consegue compreender, em parte, a experiência vivida pelo sujeito, mas necessita que o sujeito explique, oralmente, trechos que não puderam ser compreendidos. Nesta fase, apresenta-se “o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança” (LURIA, 1988, p. 158).	Nesse momento, o interlocutor-professor indica os períodos em que não foi possível compreender, e solicita que a criança diga as palavras que gostaria de ter registrado. Nessa fase, a criança poderá: apagar e reescrever a palavra ou trecho, conforme sua necessidade, ou, poderá solicitar que o interlocutor-professor faça o registro escrito para a criança.
Fase III	Escrita simbólico-alfabética	Quando o interlocutor-professor consegue compreender todo o relato de experiência vivida pela criança, sem que ela necessite utilizar sua linguagem oral. Nessa fase, todo interlocutor-professor que tenha a capacidade leitora pode compreender quais foram as experiências vividas pela criança, somente por meio da leitura de seu relato. Aqui, a escrita passa a ser de primeira ordem (VIGOTSKI, 2000), e torna-se clara a apropriação da	Nesse momento, o interlocutor-professor faz a proferição (BAJARD, 2002) do relato registrado pela criança, dialogando com ela sobre as experiências compartilhadas por ela. Caso haja erros ortográficos, o interlocutor-professor pode sugerir melhorias em seus textos futuros, em diálogo com a criança.

		linguagem escrita “[...] quando vemos como o sujeito lembra-se do que havia escrito.” (LURIA, 1988, p. 168)	
--	--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

Assim, com base nesse quadro, será possível observar o “processo crescente de desenvolvimento dialético” (LURIA, 1988) da apropriação da linguagem escrita, pela criança.

Desse modo, apresenta-se, abaixo, o primeiro relato de experiência vivida registrado individualmente, pelos sujeitos da pesquisa.

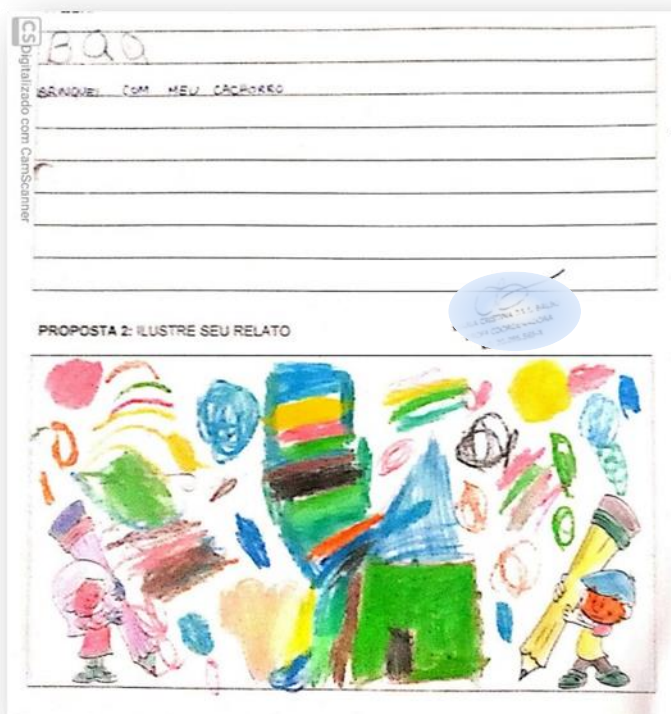
Quadro 13 – Criança AL

TEXTO

B Q Q

BRINQUEI COM MEU
CACHORRO

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 6/2/2017

Quadro 16 – Criança GL

TEXTO

EUI Z

EU FUI PASSEAR

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 6/2/2017

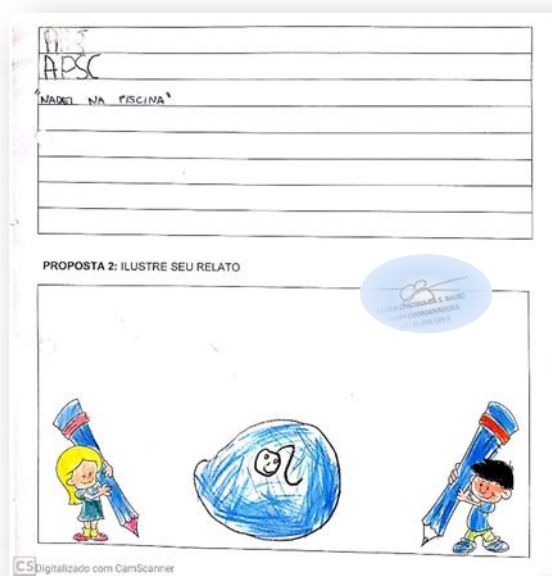
Quadro 17– Criança IS

TEXTO

APSC

NADEI NA PISCINA

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 6/2/2017

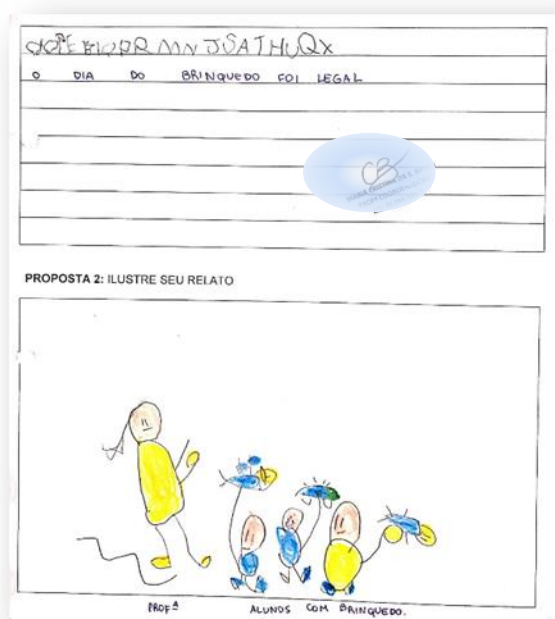
Quadro 18 – Criança JP

TEXTO

OIOIEBIQPRMNJSATHUQX

O DIA DO BRINQUEDO FOI LEGAL

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/2/2017

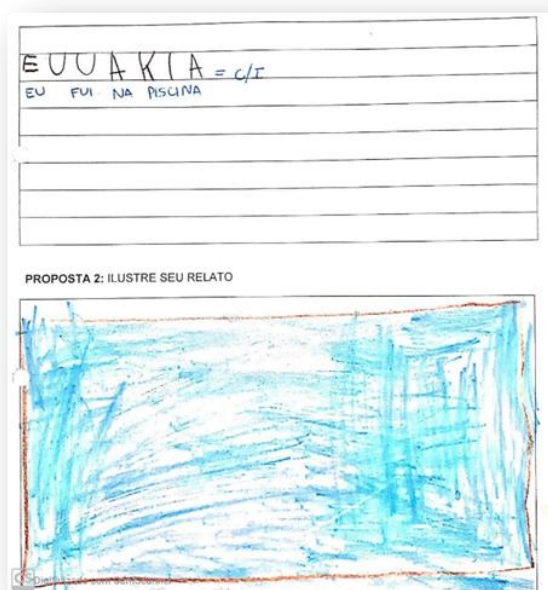
Quadro 19 – Criança KA

TEXTO

EUUAKIA

EU FUI NA PISCINA (COM INTERVENÇÃO, DESCRITA ADIANTE, POIS A FOLHA ESTAVA EM BRANCO)

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 6/3/2017

Quadro 20 – Criança LV

TEXTO

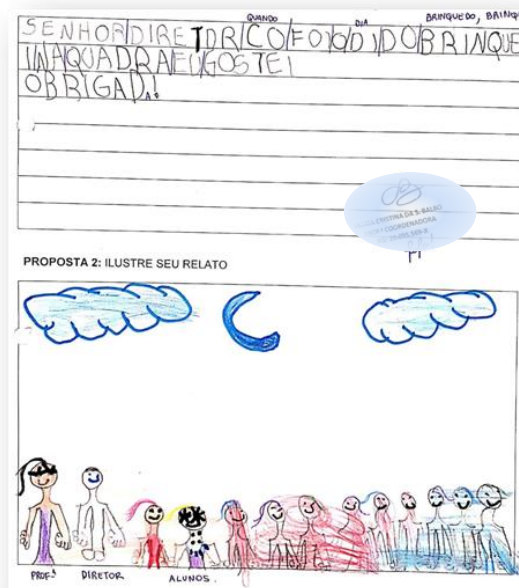
SENHORDIRETORCOFOIODIDOBRI
NQUEINAQUADRAEUGOSTEI

OBRIGAD!

*SENHOR DIRETOR QUANDO FOI O
DIA DO BRINQUEDO, BRINQUEI
NA QUADRA, EU GOSTEI.*

OBRIGADA!

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/2/2017

Considerando os primeiros relatos escritos, percebe-se que todas as crianças apresentaram, em seus textos, o uso de letras. No entanto, o uso das letras não indica que todas estejam na fase da escrita simbólico-alfabética. Tanto que foi necessário adotar uma estratégia que diferenciase o texto da criança, e o texto escrito pela professora, ao solicitar à criança que relatasse oralmente sua experiência vivida no fim de semana.

Utilizando o exemplo do texto da Criança 1, para análise de dados, os textos das crianças foram digitados, e foi adotada uma diferenciação de cor para distinguir a escrita própria da criança e a escrita registrada pela professora, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 21 – Modelo de transcrição do relato de experiência vivida pela criança

Cor	Imagem correspondente	Relato de experiência vivida	Escritor
Preta		B Q Q	Relato escrito pela criança.
Azul		<i>BRINQUEI COM MEU CACHORRO</i>	Relato escrito pela professora, de acordo com o relato oral da criança, em

			momento de interlocução.
--	--	--	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro abaixo, é possível observar quais são as respectivas fases em que as crianças estavam, no início do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quadro 22 – Análise dos estágios de desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita– fevereiro/2017

Fases	Sujeitos de pesquisa
Fase I	KA, AL, DH, GV, GL, IS, JP
Fase II	LV
Fase III	0

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo quando a criança utiliza letras, Luria (1988, p. 181) afirma que

(...) uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não-diferenciada pela qual já passara muito antes.

Sendo assim, mesmo não tendo utilizado rabiscos em seus relatos, observa-se que cada uma das crianças que pertencem ao estudo, com exceção da **LV**, “assimila a experiência escolar de forma puramente externa, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas” (LURIA, 1988, p. 188), mesmo que as marcas simbólicas sejam as letras.

E por que, então, já utilizaram letras, em vez de rabiscos? É possível afirmar que, em sua experiência social, a criança acumula um repertório cultural de marcas simbólicas, por estarem inseridas em uma cultura letrada, aliada ao fato de terem frequentado a Educação Infantil. Quando estavam na Educação Infantil, observavam que, coletivamente, escreviam textos, mesmo sem saber escrever, e conseguiram perceber que os signos utilizados pela professora não eram os rabiscos, mas sim, as palavras. Nesse sentido, o meio familiar e o escolar ofereceram às crianças a forma final

da escrita, fazendo com que iniciassem o 1º ano utilizando letras, em oposição aos rabiscos não-diferenciados, como bem salientado na pesquisa de Luria (1988).

Segundo o autor,

[...] durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 1988, p. 143 e 144).

A pesquisa que Luria (1988) realizou com as crianças, em idade pré-escolar, baseava-se em dar à criança, que ainda não sabe escrever, o desafio de relembrar um certo número de sentenças que lhe seriam apresentadas (função semelhante à função da escrita: escrever para se lembrar de algo) (LURIA, 1988). Durante a realização dessa pesquisa, foi constatado que, mesmo sem saber escrever, as crianças poderiam utilizar algum signo auxiliar²⁵, e atribuir a este signo a mesma função da escrita: relembrar de algo posteriormente.

Nessa pesquisa, Luria (1988) concluiu que as crianças apresentam uma “pré-história individual” da escrita. Ou seja, mesmo sem dominar o mecanismo da escrita, ela utiliza “técnicas” semelhantes àquilo que chamamos de escrita, com funções semelhantes.

Como pode ser observado nos textos acima, as crianças conseguiram utilizar seus registros (marcas simbólicas e desenho) como signo auxiliar na memória, pois, quando solicitado à criança para que ela relatasse oralmente, todas as crianças conseguiram se recordar (exceto a criança **KA**, cujos motivos explicitarei posteriormente).

A situação, intencionalmente pensada para levar as crianças a registrarem individualmente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, está pautada na seguinte afirmação.

Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso dos signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história da sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve

²⁵ Signo auxiliar, segundo Luria (1988, p. 145), é uma insinuação (linha, mancha ou ponto, por exemplo), que não tem sentido em si mesmo, mas funciona apenas como uma operação auxiliar na escrita.

familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (LURIA, 1988, p. 188).

Ou seja, a utilização apenas das estratégias da Roda da Conversa e do Livro da Vida, como foi feito na Educação Infantil, elas não seriam suficientes no primeiro ano do Ensino Fundamental para observar quais eram as “tentativas e invenções” das crianças, e nem qual seria a “série de estágios” pelos quais elas teriam passado. Era necessário, nesse momento, que as crianças realizassem a atividade da escrita individual, motivada por novas necessidades.

Considerando o contexto de jogo criado intencionalmente para que ocorresse a atividade de relatar, o primeiro momento, demarcado pela professora que escreve suas experiências vividas para a criança descobrir, constitui-se como um importante movimento de interação social, demarcada pelos signos. Partindo do pressuposto de que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1988, p. 144), podemos afirmar que essa forma ideal de escrita, presente na produção feita pelo adulto, influencia, desde o início, a aprendizagem das crianças no que tange a sua capacidade de produzir enunciados. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 85), “[...] o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado desde o início, pelo meio. E não simplesmente é dado desde o início, mas influencia os primeiros passos do desenvolvimento da criança.”

Sendo assim, a forma ideal na fala, considerando o meio familiar da criança, é dada pelo adulto que fala com a criança. Embora uma criança de um ano não consiga falar da mesma forma que o adulto, é o fato de a criança estar inserida em um meio onde se apresenta a forma ideal da fala que fará com que ela, sucessivamente, se distancie da forma primária de fala para uma forma mais elaborada. Com relação ao exemplo da fala, Vigotski (2018, p. 85), conclui que

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento.

Essa particularidade do desenvolvimento infantil aplica-se também à linguagem escrita: a professora-pesquisadora, como parceira mais experiente responsável por apresentar os saberes historicamente acumulados às crianças, ao redigir seu próprio

relato do fim de semana, apresentava-lhes a forma ideal da escrita que deveriam apresentar no decorrer do processo e, ao mesmo tempo, compartilhava com seus interlocutores suas experiências vividas.

O experimento didático-formativo, aplicado a todos os sujeitos, trouxe, porém, um sujeito com características atípicas em relação aos demais. Foi o relato da criança **LV**, que demonstrou estar em uma fase muito próxima à escrita alfabética simbólica. Quando solicitada a relatar sobre o dia do brinquedo, a criança optou por, além de dizer como foi o dia do brinquedo, agradecer ao diretor da escola, por permitir que as crianças trouxessem o brinquedo e que o momento pudesse ser possível. Ao redigir, ela apresentou hipossegmentação, e, ao fragmentarmos seu escrito, observamos o uso parcial das palavras que ela considerou “difíceis”, como no trecho “COFOIODIDO”, onde “CO” significa “quando”, “FOI” está correto, “O” está correto, “DI” significa “dia” e “DO” está correto. Nesse sentido, ela utilizou os termos “CO” e “DI” de modo parcial e fragmentado, necessitando explicação oral da criança acerca do que ela quis dizer com esses termos.

No exemplo dado da criança **LV**, é possível observar que ela utiliza as mesmas características descritas por Luria (1988), em que, ao se deparar com palavras difíceis, a criança registra apenas “parte” da palavra (como DI, de “dia”, e “CO”, de “quando”), em vez do todo, mesmo se recordando posteriormente do que esses signos representavam.

Em relação ao desenvolvimento psíquico, o que isso significa? Segundo Luria (1988, p. 179),

Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica.

Ou seja, a criança adquiriu um grau de desenvolvimento intelectual superior aos demais do grupo de sujeitos, que passaram pelos mesmos processos de implementação da proposta de escrita.

Os demais (sujeitos **AL, DH, GV, GL, IS, JP e KA**), por apresentarem uma escrita não-simbólica, foram incluídos na **Fase I** pois, na minha condição de interlocutora-professora, não compreendi quais eram suas experiências vividas e, para compreender, as crianças foram solicitadas a relatar suas experiências vividas utilizando somente a linguagem oral.

Dentre todos os sujeitos, **KA** foi o único que se recusou a escrever. Para compreender a atitude de uma criança de se recusar a escrever, faz-se necessário um olhar cuidadoso do professor, no sentido de observar quais as situações imediatas vividas por ela a levam a tal atitude. Caso não seja possível desvendar esse fato, de que forma o meio social mais amplo pode contribuir para que a atividade de relatar ocorra? Vejamos o contexto em que o sujeito da pesquisa se recusou a escrever.

Embora a criança **KA** tenha frequentado a EMEI durante a realização da pesquisa, ao passar ao 1º ano do Ensino Fundamental, em 2017, por questões de ordem técnica²⁶, a mãe matriculou a criança no período da tarde. Quando surgiu a oportunidade, a criança foi remanejada para a minha turma de manhã, no dia 06/03/2017. Justamente nesse dia, a criança foi solicitada a escrever seu primeiro relato.

Porém, do primeiro dia do ano letivo até o dia 06/03/2017, já haviam sido ministradas quatro semanas de aula. Conversei, então, informalmente com a professora da turma da tarde, perguntando como era essa criança enquanto estava estudando nesse período em que o sujeito esteve em sua turma. Ela me revelou que era comum o garoto se recusar a realizar as atividades, e, por esse motivo, suas atividades estavam incompletas.

Nesse sentido, mesmo a criança me conhecendo, o mesmo comportamento presente nessas quatro semanas em que esteve em outra turma, prevaleceu no dia em que foi dada a proposta de escrita, com base em toda a sequência metodológica já descrita anteriormente.

Para lidar com situações de recusa, foi preciso pensar quais são os fatores que mobilizam essa recusa, e como minha condição de professora poderia possibilitar uma nova experiência que levasse o sujeito à realização das atividades. Na concepção que fundamenta este trabalho, sabe-se que é “por meio de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro” (SMOLKA; GÓES, 2011, p. 7).

Considerando essa afirmação, e conhecendo, também, o histórico das experiências vividas do sujeito em questão, mediante as Rodas de Conversa já apresentadas, observei que a recusa cessou quando coloquei uma cadeira, posicionada ao lado dele, e interessei-me por sua história, perguntando-lhe: “- Humm, não consigo

²⁶ Nesse caso, a criança foi matriculada no período da tarde, pois já não havia mais vagas no período da manhã. Somente quando houve a transferência de uma criança da minha turma para a turma da tarde, o sujeito pôde, então, pertencer à minha turma, no período da manhã.

descobrir o que fez no fim de semana... não há registro em sua folha... quer me contar? Posso te ouvir?”

É claro, para que pudesse estabelecer um diálogo com a criança, as demais crianças estavam envolvidas em outra ação, que não me impedisse de observar este sujeito de perto, ou seja, de fato, relacionar-me com ele.

Como a situação não foi gravada, houve apenas o registro por escrito pela professora-pesquisadora em sua folha, a criança, percebendo que eu estava interessada em saber sobre ela, foi, aos poucos, dizendo sobre suas experiências. Na condição de professora-pesquisadora, fui mostrando a ela, dialogando, que o que ela me dizia oralmente, poderia ser registrado por ela, e que ela não seria julgada pelo modo como iria escrever.

Nesse sentido, é possível que a atividade de relatar, imaginada pela criança como algo “difícil” ou que ela não soubesse como fazê-lo, despertasse na criança um sentimento, que gerasse essa recusa. Sua experiência acerca da escrita estava esvaziada, pois sua reação a esse sentimento era refletida em sua recusa a escrever.

De acordo com Vigotski (2009), a imaginação, resultante do repertório de experiências vividas pelo indivíduo, é uma função vital necessária à atividade criadora, e relaciona-se com a realidade. Uma dessas relações consiste na afirmação de que “a realidade é de caráter emocional” (Idem, p. 26). Desse modo, pelo relato da professora da tarde, juntamente com a reação da criança com relação à escrita, observa-se que a criança relacionou o momento de escrever com o sentimento de recusa. Isto ocorre porque

[...] a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Com efeito, se, ao escrever, se criou esse sentimento de recusa na criança, por motivos que podem ser vários (como foi observado, o repertório de experiências compartilhados pela criança na educação infantil apresenta mais elementos da vida adulta, como “tomar uma cerveja” e “lavar a cueca”, se comparado às atividades da infância, como brincar, andar de bicicleta etc.), observa-se que a criança pode ter desenvolvido o fenômeno da “lei da dupla expressão dos sentimentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Com base nesse fenômeno, a criança expressa externamente um sentimento (no caso do sujeito, a recusa ao escrever, cruzar os braços, etc.), e, ao

mesmo tempo, expressa internamente um “sentimento que colore a percepção da criança sobre os objetos externos” (no caso do sujeito, de que escrever é ruim, escrever é difícil etc.) (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Sendo assim, apenas com este sujeito, para eliminar a experiência vivida acerca da recusa ao escrever, e considerando a relevância da interação social (no caso, do sujeito com o interlocutor-professor, que é o parceiro mais experiente na relação que leva à apropriação da linguagem escrita) o movimento da escrita foi o contrário: a criança disse-me o que fez, e eu, incentivei-a a registrar, dizendo a ela que o registro era importante para que ela pudesse se recordar posteriormente, e mostrar ao grupo depois.

A estratégia surtiu efeito, posto que, no terceiro relato de experiência que o garoto deveria fazer, diferentemente das duas primeiras situações, para mostrar que seria capaz de registrar, já não mais se recusou a escrever, redigindo sem que fosse necessário que eu me sentasse ao lado dele.

Nesse sentido, quando crianças se recusam a escrever, é necessário investigar quais foram suas experiências anteriores na tentativa de escrever, bem como interagir socialmente com elas, de modo a fazê-las superar um sentimento negativo com relação à escrita. Assim, o interlocutor-professor mostra-se como o principal sujeito que pode, em sala de aula, possibilitar que uma nova concepção de escrita se forme na criança, proporcionando a ela experiências emocionais que a envolvam e promovam seu desenvolvimento. Como afirmam as autoras Smolka e Góes (2011, p. 33) “Com isto explicitamos como o processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola”.

Assim,

Penso que vocês concordarão com o fato de que uma ocorrência qualquer no meio, ou uma situação qualquer, influenciará a criança de formas diferentes, dependendo de como ela compreende seu sentido e significado. (VIGOTSKI, 2018, p. 79)

Diante da afirmação de Vigotski (2018), mesmo que o processo metodológico de escrita dos relatos seja comum a todos, cada criança será influenciada de forma diferente, pois a compreensão do sentido e do significado da escrita é única para cada uma delas.

Isso poderá ser possível observar ao longo dessa análise, pois a escrita da criança, ao final da estratégia utilizada, intitulada os Relatos do Fim de Semana, apresentará fases que divergem consideravelmente da fase inicial, apresentada anteriormente.

Como os Relatos do Fim de Semana foram resultantes de 32 dias de aplicação, não será possível apresentar todos os textos das crianças na presente tese. Nesse sentido, sabendo-se a fase de escrita em que se encontram os textos das crianças, como o foco é analisar, nesse momento, quais são as interações sociais (ou trocas sociais) mais presentes na experiência social dos sujeitos, considerando o cotidiano familiar externo à escola, a análise consistirá em agrupar os textos infantis que mais se assemelham no que diz respeito ao repertório de experiências vividas pela criança.

A ideia de observar, não só a progressão na escrita, mas também as experiências vividas pelas crianças em seus relatos, objetiva identificar quais são as especificidades constitutivas dos sujeitos, já que “as especificidades constitutivas da pessoa ou da criança parecem ser mobilizadas por uma vivência na qual se precipitam e se cristalizam” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Sendo assim, para compreender como um mesmo acontecimento, no caso, as ações desenvolvidas pela pesquisa, provocaram vivências distintas em cada uma das crianças, é necessário compreender quais foram as experiências vividas expressas nos relatos orais e escritos das crianças. Esta análise será feita sobre o discurso oral, posto que a maioria das crianças se encontrava na **Fase 1** do desenvolvimento da escrita simbólica, e somente por meio do relato oral da criança foi possível compreender qual era a experiência vivida pela criança. No caso de crianças na **Fase III**, os próprios textos escritos por elas serão analisados.

Observamos, no geral, com base no primeiro relato escrito pelas crianças, uma característica salientada por Gaupp (VIGOTSKI, 2009), com relação à escrita das crianças dessa faixa etária.

Quando conversamos com um menino ou uma menina desvolutos sobre coisas que são próximas do seu entendimento e interesse, ouvimos deles, normalmente, descrições vívidas e respostas espertas. O bate-papo com as crianças torna-se um prazer inegável. Se pedirmos às mesmas crianças que descrevam livremente, por escrito, o objeto sobre o qual há pouco conversávamos, então teremos apenas algumas frases pobres. (apud VIGOTSKI, 2009, p. 63).

Isto ocorre pois a criança, “quando depara com uma tarefa mais difícil, ela começa a superá-la como se fosse bem mais nova de idade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 63).

Embora Gaupp diga que as crianças, na fase inicial, escrevam “frases pobres”, considero que cada manifestação dada pela criança, sob a forma escrita, é rica de experiência social. Nesse sentido, são os elementos da experiência social da criança que trarão subsídios para sua atividade criadora no momento da escrita. Por esse motivo, o

registro escrito tornou-se tão divergente entre uma criança e outra, como será observada na análise de cada um dos oito sujeitos da pesquisa.

Iniciarei a análise pelas crianças que se encontram na **Fase I** da escrita, começando pela criança **KA**, que apresentou grande dificuldade no registro e necessitou maior interação com a professora-pesquisadora, como já foi apresentado anteriormente. A criança em questão totalizou 25 relatos do fim de semana, ao longo do ano letivo de 2017.

Em seus textos, as trocas sociais apresentadas em seus relatos consistem, predominantemente, na ida à casa de parentes, sem manifestar as ações realizadas nesses locais, como pode ser observado no excerto abaixo:

Quadro 23 - Trocas sociais predominantes – Criança KA

Ações	Exemplares
Ir à casa de parentes (Tio, vó, pai, primo e vô)	A U A R S K U E F N <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ NADAR</i> A U I - B E O F <i>FUI NA CASA DA MINHA TIA</i> (Relato da criança KA, em 17/4/2017) A I O <i>FUI NA CASA DO MEU PAI</i> (Trecho de relato da criança KA, em 31/7/2017) E U A C O R M I E T I U <i>EU FUI NA CASA DO MEU TIO</i> (Relato da criança KA, em 21/8/2017)
Comer ou beber	E I U A <i>BEBI GUARANÁ</i> I A L E <i>EU COMI</i> (Trecho de relato da criança KA, em 31/7/2017)
Brincar	E U E I E A I O I D A I I O A <i>EU BRINQUEI DE CARRINHO QUE DESMONTA E MONTA</i> D E E V I A V A A <i>DEPOIS EU FIZ CHURRASCO EM CASA</i> (Relato da criança KA, em 22/5/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Além dessas ações, outras foram citadas, em menor ocorrência, como *jogar bola, dormir, ganhar um celular, andar de bicicleta e ficar em casa*. Mesmo com a

oportunidade de, no relato oral, fornecer mais elementos de suas experiências vividas, dar mais detalhes, a criança restringia-se a dizer os locais por onde esteve em seus finais de semana. Em nenhum momento, a criança indica ter brincado com outra criança, como pode ser visto no quadro acima. Inclusive, embora a criança tenha citado ter ido à casa de seu pai, este excerto não indica interação com seu pai, pois, segundo a mãe da criança, o pai dela já é falecido. Mas é possível afirmar que, em todos os momentos, ela relatou uma experiência vivida, realizando, mesmo que utilizando uma “escrita não-simbólica”, a atividade de relatar.

Até a finalização da geração de dados, não se tem informações abrangentes acerca do pai da criança, mas citar a ação de ir à casa do pai, quando esse já é falecido, pode indicar que as condições do meio dessa criança (o falecimento do pai) foram vivenciadas pela criança de modo diferente de um adulto. Como afirma Vigotski (2018, p. 79)

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferente para elas.

Assim, com base no que foi observado, seus relatos muito se assemelham com seus relatos orais, na Roda da Conversa, onde predominam os indícios de poucas trocas sociais, principalmente relacionadas à brincadeira e à interação humana.

Por esse motivo, a interação humana foi intensificada na escola, de modo que a criança se mantivesse próxima à professora-pesquisadora, que buscava possibilitar a ela o apoio necessário para o desenvolvimento de sua linguagem escrita e desenvoltura nas interações com os demais colegas da turma.

Ao redigir o último Relato do Fim de Semana, é possível observar a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, considerando os estágios descritos no Quadro 12.

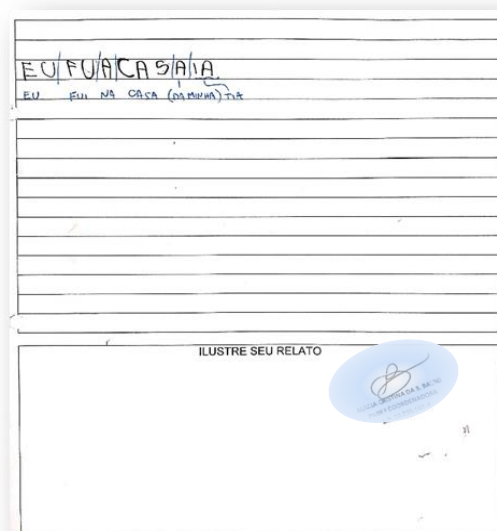
Quadro 24 - Criança KA – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

EU FU A CAS A I A

EU FUI NA CASA DA MINHA TIA

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase II** da escrita, posto que, inicia, nesse momento, a escrita parcialmente simbólica. Isso pode ser observado quando a criança utiliza a palavra EU, que foi compreensível ao interlocutor, mas ainda não consegue indicar a expressão “DA MINHA”, colocando somente o signo “A”, mas que, de qualquer forma, ela utiliza esse signo para recordar-se de que nele está representada a expressão “DA MINHA”, prosseguindo por “IA”, que indica “TIA”. Daí, depreende-se que o signo “A”, neste caso específico, tem a função de “signo primário” (LURIA, 1988, p. 159), utilizada para auxílio na recordação.

A ausência de ilustração demonstra que a criança se recorda do que escreveu utilizando somente os sinais gráficos de escrita, e consegue, por meio da linguagem oral, expressar ao interlocutor-professor suas experiências vividas. Dessa forma, a ausência de repertório de ações (posto que a criança indica, com maior frequência, apenas os locais para onde foi no final de semana) e interação humana, pode ter contribuído para que, em seu vigésimo quinto Relato do Fim de Semana, a criança tenha passado da **Fase I** para a **Fase II** da escrita.

Considerando o exposto, reitera-se o papel da escola como fundamental no processo de possibilitar maior interação social da criança, por meio do uso da linguagem escrita, no âmbito de suas máximas potencialidades. Como afirma Vigotski (2009, p.

67) “[...] a educação social educa também a criança-escritora: quanto mais amplo o círculo de pessoas com as quais se relaciona e quanto mais íntima for sua relação, mais estímulos ela terá para escrever [...].”

Outra criança que, assim como a criança **KA**, manifesta em grande frequência, apenas os locais para onde foi no final de semana, na maior parte de seus relatos, é o sujeito **GV**, como pode ser observado na análise abaixo, com base nos 18 relatos redigidos pela criança.

Quadro 25 – Trocas sociais predominantes – Criança GV

Ações	Exemplares
Ir a algum lugar (Locais diversos)	DOVANM <i>EU FUI</i> IMAVUEO <i>TOMAR SORVETE</i> (Relato da criança GV , em 02/5/2017) EU IATI. <i>EU FUI</i> NPMVIEFQA. <i>NO SHOPPING E FUI EM GARÇA</i> DLIA <i>DE NOITE</i> (Relato da criança GV , em 22/5/2017) EU FU NO PI I AMN <i>EU FUI NO PARQUE E ANDEI</i> (Relato da criança GV , em 07/8/2017)
Comer	E U A UA IA I E OI IOA <i>EU FUI NA FESTA JUNINA E EU COMI PIPOCA</i> (Relato da criança GV , em 26/6/2017)
Assistir	OVAVANUMERTI <i>EU ASSISTI “CARTOON CARTOON”²⁷</i> (Relato da criança GV , em 13/3/2017)

Das oito crianças que fazem parte da pesquisa, esta foi a criança com o menor número de relatos produzidos individualmente. Essa criança apresentava um histórico de ausências desde a Educação Infantil, e esse hábito permaneceu no primeiro ano do Ensino Fundamental. Como justificativa a suas faltas, seus pais explicavam que a

²⁷ Segundo a criança, é um canal de desenhos infantis.

criança ficava doente com facilidade a cada vez que estava exposta ao sereno da manhã (no Ensino Fundamental, as crianças entram às 7 horas da manhã).

Sendo assim, foi uma criança que apresentou poucos textos, mas em seus textos foi possível notar a ausência de diversidade de ações, posto que as três ações acima indicadas (ir, comer e assistir) foram as únicas representadas pela criança em seus relatos.

Embora a criança apresente pouco repertório de ações, ela indica amplo repertório de locais que frequenta nos finais de semana. Somente nos excertos acima, foi possível perceber os passeios ao shopping e ao parque, locais, inclusive, pouco citados pelas demais crianças. Além desses locais, relatou, nos demais textos, ter ido à pizzeria, sorveteria, “carreta maluca”, bosque, fazenda, sendo a única vez em que citou uma casa de algum parente, foi quando relatou ter ido à casa da prima.

O que surpreende, nesta criança, é o fato de que, em nenhum momento de seus relatos, ela cita a ação de brincar. Isto é preocupante, pois

Por meio da brincadeira, a criança expressa o que vai entendendo sobre as atividades dos adultos, as formas como os adultos se relacionam; ou seja, imitando os modelos adultos, ela expressa os valores, os traços de personalidade que ela está aprendendo com as relações sociais e revela as explicações que dá aos fatos e fenômenos da cultura e da natureza. Com isso, vai formando a função simbólica da consciência, ou seja, vai formando a capacidade de colocar um objeto em lugar de outro, de usar um objeto para representar outro (MILLER; MELLO, 2008, p. 44).

A criança optou por relatar as experiências relacionadas aos locais que frequentou, em vez de relatar as interações humanas que porventura tenha tido com outras pessoas. As únicas pessoas citadas em seus relatos foram: seu pai e sua prima, e no último relato, sua vó. E ainda, não indica quais relações estabeleceu com essas pessoas, pois em cada caso, ela refere-se, novamente, aos locais por onde ela passou.

EFICLAONTHM

EU FUI NA CASA DA MINHA PRIMA

(Relato da GV, em 6/2/2017)

EU OI EBP ROU PT

EU FUI NO ANIVERSÁRIO DO MEU PAI

(Relato da GV, em 14/8/2017)

Como afirma Elkonin (1960), embora se estime que a criança, aos seis anos, conheça mais de 3500 palavras, vale ressaltar que o “[...] crescimento de vocabulário, bem como o domínio da estrutura gramatical, dependem diretamente das condições de

vida e educação”, pois a composição verbal da língua materna constrói-se à medida que são consolidados seus significados. Nesse sentido, o vocabulário constitui-se como matéria prima da interação social, quando aliado à combinação de palavras e regras gramaticais. Com efeito, a ampliação do vocabulário é essencial ao desenvolvimento da estrutura gramatical da língua materna. E na ausência dessa ampliação, como no caso desse sujeito e do sujeito anterior, cabe ao professor possibilitar meios para que isso aconteça.

Dado o exposto, segue abaixo o décimo oitavo texto da criança, referente ao Relato do Fim de Semana.

Quadro 26 – Criança GV – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

MEFI DECE MANA

EUFUNAPISINA

EUFUNIMINHA VO

EUCOMIMACAVANINHA VO FONI
GASA

EUFUNACARETAMALUCA

MEU FIM DE SEMANA

EU FUI NA PISCINA

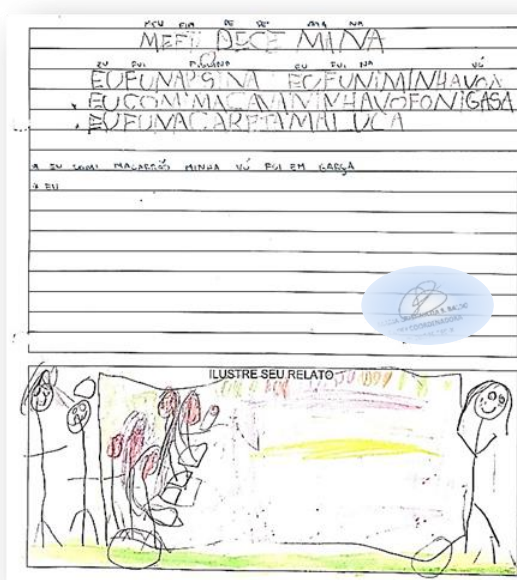
EU FUI NA MINHA VÓ

EU COMI MACARRÃO

MINHA VÓ FOI EM GARÇA

EU FUI NA CARRETA MALUCA

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Como é possível observar no texto acima, percebe-se que a criança apresenta a **Fase II** da escrita, posto que ainda é necessário que o sujeito explique, oralmente, trechos do discurso escrito que não puderam ser compreendidos. Isso pode ser observado quando a criança usa uma marca arbitrária para registrar a palavra “macarrão”, como pode ser visto na palavra “MACAVA”, onde, por não saber como registrar “RRÃO”, ela utiliza a marca “VA” e a relaciona com a primeira parte da palavra “MACA”, que dificulta a atribuição de sentido por parte do interlocutor-professor.

Sendo assim, a criança evoluiu da **Fase I**, quando iniciou seu primeiro Relato do Fim de Semana, para a **Fase II**, pois foi possível que o interlocutor-professor compreendesse parcialmente seu relato. Embora a criança tenha avançado, não foi o suficiente para que chegasse à **Fase III**, sendo necessária a utilização da linguagem oral para compartilhar suas experiências vividas.

As frequentes ausências da criança na escola indicam ser um dado importante a ser considerado no desenvolvimento da linguagem escrita e também na apropriação dos demais conteúdos escolares, posto que, quanto maior o número de ausências, menor é o poder que a escola tem de influenciar no desenvolvimento da criança. Como afirma Vigotski (2001, p. 83),

[...] qualquer aspecto do desenvolvimento determinará a maneira como este será influenciado pelo meio, ou seja, permanecerá no centro a relação do meio com a criança, e não o meio ou a criança isoladamente.

Assim, para que o meio oferecido pelo ambiente escolar influencie no desenvolvimento da criança, é preciso que analisemos qual o tipo de relação que a criança estabelece com o meio.

Prosseguindo essa análise, vejamos a análise dos relatos da criança **DH**, considerando seus 21 relatos do fim de semana, redigidos ao longo do experimento didático-formativo.

Quadro 27 – Trocas sociais predominantes – Criança DH

Ações	Exemplares
Ir à casa da avó	EU AKAIU SPRONI SUCLW <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ</i> NO ABF <i>EU FUI NA MOTO</i> BI <i>COM</i> AB <i>MEU</i> ST <i>PAI</i> (Relato da criança DH, em 17/04/2017) EU IAKAAIAOR. <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ.</i> EUIAGOAQ. <i>EU E ELA “QUERIA” NADAR</i> EU IAAETBOAIAOIAOIOABILPIA. <i>EU E MINHA VÓ E MINHA MÃE “FOI” NADAR JUNTO.</i> (Relato da criança DH, em 2/5/2017)

	MEU FIM DE SEMANA ♥ EU TAVA MA CASADA MINHA VO ♥ EU DE I O PESETE PU MEU PAPAI ♥ EU DE I UMA CAUSA I EU FALEI OI. (Relato da criança DH , em 14/8/2017)
Dormir	EU FI D CA EU FEQ I AK VIA <i>EU FUI EM CASA EU FIQUEI EM CASA E CHOVIA</i> EU DONI NA NA CASA IEUTU <i>E EU DORMI NA MINHA CASA E EU DORMI</i> NO SÁBADO <i>NO SÁBADO</i> (Relato da criança DH , em 5/6/2017)
Estar em casa	MEU FIM DE SEMANA ♥ EU TAVA NA CASA MINHA ♥ EU TAVA DOMIDO <i>(DORMINDO)</i> (Relato da criança DH , em 21/8/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Além das ações destacadas, a criança indicou, em menor proporção, ações como arrumar seu quarto, nadar, comer, dar presente, fazer piquenique e gostar de sua avó.

É interessante observar que aqui, diferentemente das outras duas crianças analisadas anteriormente, ocorre a vontade desta criança em expressar *emoção*, ao tentar colocar em palavras um sentimento por algo ou alguém. Este trecho, especificamente, remete ao conceito de inefabilidade da emoção, que, segundo Vigotski, é inerente à arte (TOASSA, 2014), mas que, nesse caso, pode ser pensado em relação ao discurso manifestado pela criança.

Em consonância com o método materialista dialético, Vigotski vê relações entre as unidades mínimas, os significados, e a totalidade da expressão, o sentido, secundando Paulhan, ao observar que qualquer palavra incorpora, absorve os conteúdos intelectuais e afetivos de todo o contexto com que se entrelaça, começando a significar mais e menos do que seu significado isolado (TOASSA, 2014, p. 21).

Ao utilizar a palavra *gostar*, relacionada à sua vó, o texto da criança remete à inefabilidade de sua expressão, pois, como apresenta Vigotski, segundo Toassa (2014, p. 21), “A comunicação dos afetos e pensamentos transcende o que é explicitado, declarativo, denotativo”. Ainda, segundo a autora, “Vigotski não faz o elogio à exatidão descritiva da palavra. Concentra-se sobre a natureza diversificada, paradoxal e

complexa de expressão” (TOASSA, 2014, p. 21). Após essas considerações, percebe-se que o relato apresenta um “pensamento preponderante” (VIGOTSKI, 2009, p. 30) em relação à avó da criança, sustentado por um elemento afetivo, ou “emoção preponderante”, que fez a criança expressar-se pelo verbo “gostar”, verbo ainda não utilizado pelos outros sujeitos já analisados.

É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Vejamos, agora, o último relato do fim de semana da criança, e a fase de desenvolvimento em que se encontra, considerando as fases de desenvolvimento descritas no Quadro 11.

Quadro 28 – Criança DH – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

MEU FIM DE SEMANA

NOSABADO EU TAVA NA CASA DA MINHA TIA E NODOMIGO EU FUINA MINHA VÓ OSVANDA E DE POIS EU FUI EMBORA.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase III** da escrita, posto que, apresenta, em seu texto, a escrita simbólico-alfabética. Nessa fase, a criança não precisa utilizar a linguagem oral para apresentar o relato ao seu interlocutor, pois o texto já é compreensível para o interlocutor-professor. Embora ela

ainda necessite melhorar a segmentação entre as palavras (NOSABADO/ DE POIS), ela consegue realizar a proferição do que está escrito.

Essa criança também demonstra um repertório reduzido de locais diferentes em que vai aos finais de semana, bem como revela a ausência da ação de brincar, porém, um dado diferenciado expresso na constituição de seus discursos foi o afeto demonstrado por sua avó. A criança apresentou um salto qualitativo em seu desempenho na escrita, passando da **Fase I**, no início do ano, para a **Fase III**, sem nem mesmo ter iniciado a escrita dos diários. Nesse sentido, reitera-se a afirmação de Vigotski (2018) que o “meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento”, mas é a relação da criança com o meio que começa a influenciá-la de uma nova maneira.

Prosseguindo com a análise, vejamos as trocas sociais predominantes da criança **GL**. A criança em questão totalizou 25 relatos do fim de semana ao longo do ano letivo de 2017.

Quadro 29 – Trocas sociais predominantes – Criança GL

Ações	Exemplares
Ir a algum lugar (casa de parentes, como prima, irmã, primo e vó, e casa de amiga)	V I O U A K A I A E A <i>FUI NA CASA DA MINHA PRIMA</i> (Relato da criança GL, em 13/3/2017) EU O A C A D I A I M A <i>EU FUI NA CASA DA MINHA IRMÃ</i> (Relato da criança GL, em 5/4/2017) EU A C N A I Q M H I A <i>EU FUI NA CASA DA MINHA AMIGA</i> (Trecho de relato da criança GL, em 24/4/2017)
Ficar em casa	EU E M F EU S A I N A <i>MEU FIM DE SEMANA</i> EU I Q C A S A A I T I O T M O <i>EU FIQUEI EM CASA ASSISTINDO TELEVISÃO</i> EU I Q C A S A EU I O A M O <i>EU FIQUEI EM CASA, EU FIZ CHURRASCO</i> (Trecho de relato da criança GL, em 5/6/2017)
Brincar	V I I U A O V E A E <i>EU FUI BRINCAR</i> (Relato da criança GL, em 6/3/2017) E F M D E S E A N A <i>MEU FIM DE SEMANA</i>

	EU CASA I PO MAMÃE E O U EA <i>EU (FIQUEI EM) CASA E BRINQUEI COM MINHA MAMÃE E FOI MUITO LEGAL</i> (Relato da criança GL, em 26/6/2017)
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Além destas ações predominantes, a criança destacou outras como *comer, sair com seu cachorro, fazer churrasco e conhecer seu primo*. Das crianças analisadas, esta foi a única que mencionou um cachorro de estimação.

Mesmo frequentando casas de parentes aos finais de semana, apresentou poucos detalhes em suas trocas sociais, indicando baixo repertório de experiências e relações humanas. Dentre suas relações, podemos destacar que a criança utiliza o adjetivo “legal” ao ter mencionado brincar com sua mãe. Dos relatos analisados até o momento, foi a primeira tentativa de indicar um adjetivo sob a forma escrita. Considerando a linguagem oral da criança, é possível afirmar que

[...] através de uma linguagem de sons, a criança já atingiu um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Agora ela tem pela frente uma nova tarefa: deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras [faladas] mas representações de palavras. (VIGOTSKI, 2009, p. 313).

Ainda que a criança esteja nesse processo de passar da “linguagem de sons” à “linguagem abstrata”, a criança poderia ter melhor se objetivado da linguagem escrita, caso seu repertório de trocas sociais fosse ampliado. Ao menos, é nesse sentido que caminha a unidade que mobiliza o desenvolvimento da linguagem escrita por meio do relato de experiência vivida, como poderemos observar ao fim da análise das experiências vividas aos finais de semana.

Apresento abaixo, o último relato do fim de semana da criança **GL**.

Quadro 30 – Criança GL – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

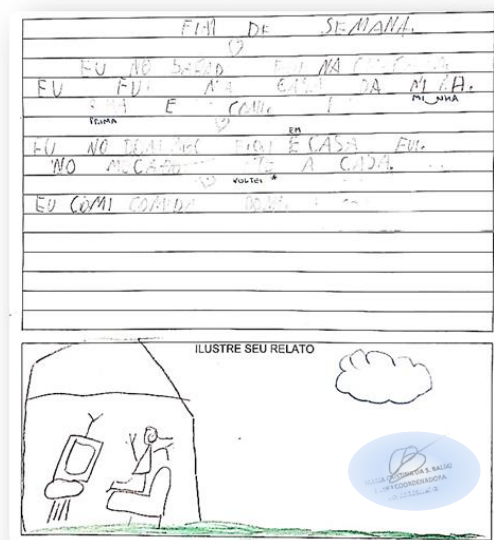
FIM DE SEMANA

EU NO SÁBADO FUI NA CHÁCARA.
EU FUI NA CASA DA NI NH.
PIMA E COMI.
EU NO DOMINGO FIQUE E CASA FUI.
NO MECADO FOTE A CASA.
EU COMI COMIDA DOMI.

FIM DE SEMANA

EU NO SÁBADO FUI NA CHÁCARA.
EU FUI NA CASA DA MINHA PRIMA E COMI.
EU NO DOMINGO FIQUEI EM CASA, FUI NO MERCADO (E) VOLTEI (PRA) A CASA EU COMI COMIDA (E) DORMI.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 6/2/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase II** da escrita, ou seja, a fase da escrita parcialmente simbólica. Isso pode ser observado na expressão “NI NH”, onde, ali, a criança ainda não agrega todas as letras necessárias da palavra “MINHA”, mas está no caminho de fazê-lo. E no trecho “FOTE A CASA”, foi necessário que ela explicasse, oralmente, o que ela quis dizer nesse trecho. Foi quando ela disse que queria ter escrito “VOLTEI À CASA”.

Outro aspecto importante a destacar é que, ao olhar para a palavra “FOTE” e dizer, à professora pesquisadora, que ali significa “VOLTEI”, ela aponta uma característica típica de sua fala, em que, ao falar, ela realmente utiliza o fonema de “F” para palavras iniciadas com “V”. Isso acontece na maioria de seus relatos, e, além dessas trocas, ao dizer água, a criança omite o som de “G”, dizendo “áua”. Apesar de sua insegurança ao escrever, avançou da **Fase I à Fase II**.

Agora, vejamos a análise dos relatos da criança **JP**, que totalizou 27 textos ao longo do experimento didático-formativo, voltado à atividade de relatar.

Com base em seus textos, podemos destacar as seguintes trocas sociais.

Quadro 31 - Trocas sociais predominantes – Criança JP

Ações	Exemplares
Ir a algum lugar ou evento (Em um aniversário, no	MEU FIM DE SEMANA ♥ EU FO O BOQUE I VI M DECAI E ORIBI

bosque municipal e na casa da vó)	<i>EU FUI NO BOSQUE E VI UM “MORDECAI E RIGBY”</i> (Relato da criança JP, em 05/04/2017) EU FOI O ALIEAO A IA EMA. <i>EU FUI NO ANIVERSÁRIO DA MINHA IRMÃ.</i> (Relato da criança JP, em 19/06/2017) MEU FIM DE SEMANA E FERIADO EU FUI NA CASA DE MIA VÓ FOI DIMAS E COMI MOTAS COSI FI 42 <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ FOI DEMAIS E COMI MUITAS COISAS FEZ 42 (IDADE QUE O TIO DELE FEZ)</i> (Relato da criança JP, em 11/09/2017) MEU FIM DE SEMANA EU FO NA CASA DA MIA A VÓ PROSI O CELOLA. <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ, TROUXE O CELULAR.</i> (Relato da criança JP, em 18/09/2017)
Brincar	E U I E I U E <i>EU BRINQUEI (COM) VÍDEO GAME</i> Relato da criança JP, em 20/03/2017) EU I E N QO <i>EU BRINQUEI NO CARRINHO</i> (Relato da criança JP, em 08/05/2017) EU I DA CASAO ERICK <i>EU BRINQUEI NA CASA DO ERICK</i> Relato da criança JP, em 05/06/2017)
Jogar	E U U I A I A U E E <i>EU COMI A PIZZA E JOGUEI</i> (Relato da criança JP, em 13/03/2017) EU OEI IO EI <i>EU JOGUEI VÍDEO GAME</i> (Relato da criança JP, em 26/06/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível notar no quadro acima, a criança tem grande relação com termos utilizados em jogos virtuais, sendo necessário destacar que, além dessas trocas sociais, a criança apresentou outras ações, que embora sejam objetivadas pela humanidade, foram realizadas pela criança em contexto de jogo, por meio de um jogo eletrônico ou de realidade virtual²⁸. Apresento, abaixo, quais ações foram realizadas nesse contexto.

²⁸ Realidade virtual é “um ambiente virtual no qual o usuário pode se inserir como se estivesse mesmo ali, mas tudo não passa de um sistema computacional. A tecnologia induz efeitos visuais e sonoros,

Quadro 32 – Trocas sociais predominantes – Criança JP

Ações	Exemplares
Trabalhar	EU AEA II A U AII. <i>EU TRABALHEI NA PIZZARIA DO “FLEBER PIZZA”</i> (Nome de algum personagem de game infantil) EU IE OU ERK <i>EU BRINQUEI COM O ERICK</i> EU AII UIIVUIMO <i>Não se lembrou do que escreveu</i> EU UE U <i>EU TOMEI SUSTO</i> (Relato da criança JP, em 5/4/2017)
Encontrar	EU IIOE EAA MAIA OIIA <i>EU ENCONTREI NOVE VIDAS NO MEU NAPA</i> (Ele explicou-me que “napa” é um jogo de celular que imita o Minecraft) (Relato da criança JP, em 22/5/2017)
Ver	MEU FI DE SEMANA NO SABADO O ERIK VEO NA MIA CASA I VEMOS VIDIOS. DO BEN DI (<i>BEN 10</i>) I DEPOS EU I O ERIK JOGOU MÃMIRÉFIDI (<i>MINECRAFT</i>) I VIMO UM DIAMÃTE I RICÁMOS (<i>BRINCAMOS</i>). (Relato da criança JP, em 30/10/2017)

Fonte: elaborado pela autora

As ações acima descritas remetem à representação que ocorre no jogo de papéis sociais, que acontece quando a criança, na impossibilidade de realizar uma ação adulta (trabalhar, por exemplo), o faz por meio do jogo. Assim,

É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Dessa forma, quando vemos, no texto da criança, elementos da imaginação, como *trabalhar em uma pizzeria, encontrar nove vidas e ver um diamante*, esses elementos não devem ser subestimados pelo professor, como se não fizesse parte de sua experiência vivida, posto que, como afirma Vigotski (2009), a imaginação não é um

permitindo total imersão no ambiente simulado virtualmente. O usuário pode interagir ou não com o que vê ao seu redor, dependendo das possibilidades do sistema utilizado.” (VELASCO, 2019, p. 1).

divertimento ocioso, mas sim, uma função vital que tem relações com a realidade, ampliando a experiência social do indivíduo.

Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Por esse motivo, até o momento, essa criança apresentou maior repertório de ações humanas, não se limitando às experiências vivenciadas na realidade, mas ampliando as objetivações das ações humanas representadas em jogos de celular e/ou videogame. Inclusive, além de relatar experiências vividas por ela, relatou ações humanas de seu pai. Veja uma delas.

Quadro 33 – Trocas sociais predominantes – Criança JP

Ações	Exemplares
Baixar ²⁹	MEU FIM DE SEMANA EU UO <i>(FUI)</i> NA CASA DE MIA VÓ O PAPAI BAXO ROBVLOX <i>(BAIXOU ROBLOX)</i> O ERIK VEO NA NIA CASA E FU NA IPREJA EU VI O PRAZIDO <i>(ProSidu – Canal do Youtube)</i> (Relato da criança JP, em 6/11/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Assim, mesmo que virtualmente, foram muitas as ações humanas objetivadas nos jogos virtuais, bem como termos em língua estrangeira (como Minecraft, Roblox e Flebber Pizza), demonstrando que a escrita motivada pela necessidade de relatar, pode ampliar o repertório de palavras, inclusive com palavras estrangeiras, redigidas pela criança.

Sendo assim, a criança finalizou o último relato do fim de semana da seguinte forma.

²⁹ No dicionário Michaelis, o verbo “baixar” (verbo transitivo direto e indireto; verbo intransitivo) refere-se, no contexto da informática, “Transferir, através de computadores em rede, dados ou arquivos de uma máquina para outra; *download*.” Foi esse o sentido utilizado pela criança **JP**.

Quadro 34 – Criança JP – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

MEU FIM DE SEMANA

EU PRI QUE

EU AMOSEI MACARÃO

EU PRIQUEI CO U PICACHO

EU FU NA LOJA MIGUADO JOTO CO
O ERICK

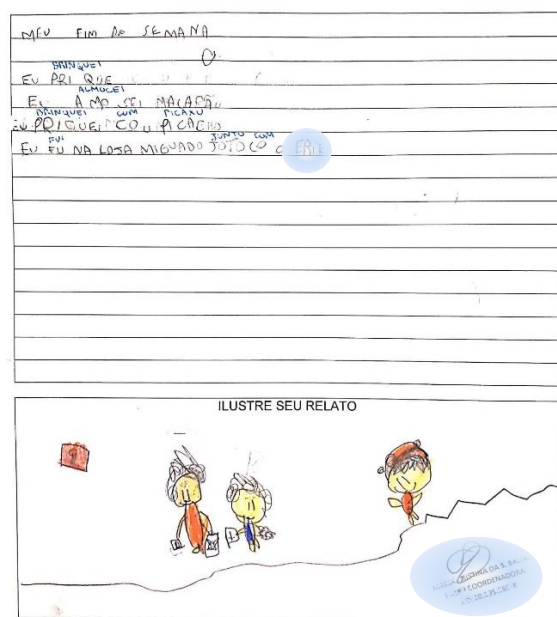
EU BRINQUEI

EU ALMOCEI MACARRÃO

EU BRINQUEI COM O PIKACHU

EU FUI NA LOJA MINGUADO JUNTO
COM O ERICK

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase III** da escrita, posto que, embora ela apresente inúmeros erros ortográficos e de segmentação, ao relatar oralmente suas experiências vividas à professora-pesquisadora, a criança apresenta uma escrita simbólico-alfabética, de modo que o interlocutor consegue compreender, por meio da leitura, todo o relato de experiência vivida pela criança. Isto pode ser visto na palavra “JOTO”, onde, mesmo sem utilizar todas as letras corretamente ela ainda consegue ler e reproduzir oralmente a palavra “junto”.

Dessa forma, ainda que virtualmente, os jogos eletrônicos e virtuais podem permitir à criança uma ampliação no repertório de ações, por meio da imaginação, se comparado àquela criança que, considerando somente seu contexto real, não brinca nem joga com seus pares, tendo apenas uma atitude passiva em relação aos acontecimentos à sua volta.

Até o momento, dois aspectos podem ser destacados, por ora, com base nos relatos já analisados: o amplo repertório de ações favorece na ampliação do vocabulário utilizado pela criança em seu relato; e o relato da criança, feito com intervenção do professor com base nos três momentos de interação verbal, destacados no Quadro 10, faz a criança avançar em sua escrita.

Agora, a próxima criança que terá seus relatos analisados, é aquela que, nas Rodas da Conversa, não apresentou nenhum relato oral. Embora ela dialogue entre seus

pares, diante da turma ela nunca se manifestou oralmente, nem mesmo para compartilhar seus relatos. É uma criança tímida, embora, socialmente, se relacione bem com os amigos e família. A criança em questão totalizou 30 relatos escritos do fim de semana, ao longo do ano de 2017. Vejamos, abaixo, as trocas sociais predominantes em seus relatos.

Quadro 35 – Trocas sociais predominantes – Criança IS

Ações	Exemplares
Ir a algum lugar (Na casa de parentes, como vó e prima, em festas e outros locais)	PSA EUF <i>PISCINA EU FUI NA</i> PMA <i>PISCINA</i> (Relato da criança IS , em 13/3/2017) EU N PSA E <i>EU FUI PASSEAR E</i> I D STN <i>FUI NA FESTA</i> (Relato da criança IS , em 2/5/2017) EU FINCA <i>EU FUI NA CASA</i> DA M <i>DA MINHA</i> VOVO <i>VOVÓ</i> TBO <i>ISABEL</i> JOA <i>JOGUEI</i> NIFA <i>MINECRAFT</i> NACSMVOV <i>NA CASA DA MINHA VOVÓ</i> VI PMA <i>COM MINHA PRIMA</i> (Relato da criança IS , em 15/5/2017)
Brincar	EU PAM <i>EU BRINQUEI COM A MINHA PRIMA</i> VO <i>FUI NA CASA DA VOVÓ</i> INMT <i>Não se lembra do que escreveu</i> JOKAI <i>JOGUEI JOGUINHO</i> VI <i>VITÓRIA</i> IBUI <i>BRINQUEI DE TABLET</i>

	(Relato da criança IS, em 8/5/2017) EU BPHA TMA VTA EU BRINQUEI DE PEGA-PEGA EU PNA EU GOSTO (Relato da criança IS, em 5/4/2017) MEU FIM DE SEMANA NO SÁBADO EU FUI NA CASA DA MINHA PRIMA EU BRINQUEI COU MINHA PRIMA ENTÃO EU TOMEI SORVETE É DE POSI EU BRIQUI NA PESINA É DE RIELCOGAL (RELA-CONGELA) É DE PEIS EU VI(FUI) A(NA) NIA (MINHA) CASA MIA É DOMI É DE (DEPOIS) EU ACOMD. (ACORDEI) PAR (PARA) A STA (ASSISTIR) U (UM) FEME (FILME) (Relato da criança IS, em 6/11/2017)
Comer	MEU FIM DE SEMANA EU FUI NO TATS EU FUI NO MEU TIO I EU COMI LGE NO SÁBADO E EU COMI ARROZ E FEIJÃO NO SÁBADO (Relato da criança IS, em 28/8/2017) MEU FIM DE SEMANA E FERIADO EU FUI NA SOVTEIA EU FUI NA SORVETERIA EU COMI SOVETE DE JOCOLTE EU COMI SORVETE DE CHOCOLATE BRCO IAI DE POSI EU BRANCO E AÍ DEPOIS EU PASI NO MERCADO PASSEI NO MERCADO (Relato da criança IS, em 11/9/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Além das ações que apareceram com maior recorrência, como as que aparecem no quadro acima, podemos destacar outras como: *gostar da avó, assistir um filme, dormir, ficar em casa, nadar e jogar*. A ação expressa por “gostar da avó” denota o apreço e afeto que a criança **IS**, tal como a criança **DH**, tem por sua avó. Com ela, a criança inclui em seu relato os sentimentos experimentados em suas relações com as pessoas de seu meio. Expressa também, no relato de suas ações, suas preferências por certas brincadeiras como o “pega-pega”, que, na verdade, é um jogo de regras, considerado importante ao desenvolvimento infantil.

Considerando essas categorias, destacamos que esta criança foi a primeira, até o momento, a apresentar em seu discurso os nomes das brincadeiras que brincou, sendo duas: rela-congela e pega-pega. Estas brincadeiras têm a mesma base de regras (pegar alguém), com a diferença de que a criança pega na primeira brincadeira, deve ficar imóvel até que outra criança passe por baixo de suas pernas e o “descongele”. Leontiev (1988) denomina as brincadeiras citadas pela criança como “jogos com regras”. Suas contribuições ao desenvolvimento psíquico são fundamentalmente importantes, tanto quanto o “jogo de papéis”. Vejamos a comparação com base na afirmação abaixo.

Um traço marcante dos jogos com regras fixas é que, enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, “qualquer jogo com regras” inclui certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira (LEONTIEV, 1988, p. 138).

Ainda, Leontiev (1988) retrata a importância específica do jogo com regras citado pela criança, como o “rela-congela”, que é considerado dentro da categoria de jogos com “duplo propósito”, citado pelo autor, aqui, pelo nome de “pegador enfeitado”.

Entre os jogos com regras e tarefas fixas precisamos notar aqueles com duplo propósito, que são de grande significado (Elkonin). Um exemplo é o velho jogo russo do “pegador enfeitado”. A regra deste jogo é que a criança que é “pegada” deve ficar absolutamente imóvel até o fim do jogo; ela foi enfeitada. Se, todavia, algum dos outros participantes tocar nela, o “feitiço” é removido e a criança enfeitada toma parte de novo do jogo. Uma criança que está correndo tem duas tarefas que cumprir: 1) evitar ser pegada e 2) ajudar um amigo “enfeitado” a se libertar, o que não pode ser feito, é claro, senão se expondo ao risco de ser apanhado (LEONTIEV, 1988, p. 138).

Em relação ao desenvolvimento da psique da criança, Leontiev (1988, p. 139), traz a seguinte afirmação:

[...] esses jogos com propósito duplo introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade. No jogo do “pegador gelado”, por exemplo, o estímulo direto criado pela situação do brinquedo, a saber, evitar o jogador que foi gelado, seja ele quem for, a qualquer custo é superado pelo impulso moral de ajudar um companheiro. E mais uma vez o importante aqui é que este elemento moral surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e, não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido.

Além de jogos de regras, a criança também citou, assim como a criança anterior, jogos eletrônicos, como pode ser observado nos trechos em que diz “*joguei joguinho*”, “*joguei minecraft*” e “*brinquei de tablet*”. Assim como o jogo com regras, os jogos

virtuais também constituem um importante elemento de ampliação da experiência social da criança.

Assim, a criança apresentou considerável repertório de ações com pessoas a quem têm apreço, mesmo sendo tímida e não participando oralmente de nenhum momento nas Rodas da Conversa.

Vejamos, portanto, o último relato do fim de semana redigido pela criança.

Quadro 36 – Criança IS – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

ME EU FI DE SEMANA

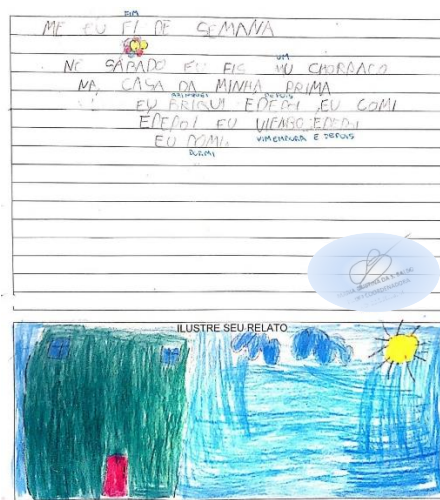


NO SÁBADO EU FIS MU CHORRACO
NA CASA DA MINHA PRIMA
EU BRIQUI E DEPOI EU COMI
E DEPOI EU VIEMBO :É DEPOI
EU DOMI.

MEU FIM DE SEMANA

*NO SÁBADO EU FIZ UM CHURRASCO
NA CASA DA MINHA PRIMA EU
BRINQUEI E DEPOIS EU COMI E
DEPOIS EU VIM EMBORA E DEPOIS
EU DORMI.*

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase II** da escrita, pois a utilização do termo “VIEMBO” ainda faz com que seja necessário que ela explique oralmente o que queria ter relatado. No entanto, está muito próxima da **Fase III**.

Como ela fala muito pouco e não socializa seus relatos oralmente diante da turma, a manifestação oral da criança no momento de interlocução com a professora-pesquisadora era difícil, por vezes precisava que sua melhor amiga estivesse ao lado dela, para que ela falasse a mim, o que a **IS** quis escrever. Já ao final do ano, passou a relatar para a professora sozinha, mas, diante da turma, isso nunca ocorreu. Assim, não relatar oralmente nas Rodas da Conversa não foi impeditivo para que a criança apresentasse um salto qualitativo em sua escrita.

Agora, vejamos a análise dos relatos da criança **AL**, que totalizou, assim como a criança anterior, 30 relatos do fim de semana. As trocas sociais predominantes com relação aos relatos dessa criança foram as descritas no quadro abaixo.

Quadro 37 – Trocas sociais predominantes – Criança AL

Ações	Exemplares
Ir a algum lugar (Igreja, casa do pastor e de outros membros da igreja, casa da vó)	EU FUI A IDJA! <i>EU FUI NA IGREJA</i> EU BIQEICO CALA C A NATI ELE! <i>EU BRINQUEI COM A CARLA E COM A NATIELE</i> (Relato da criança AL, em 2/5/2017) EU FACAOA DE DB IEVAA <i>EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ DEPOIS FUI EMBORA.</i> (Relato da criança AL, em 8/5/2017) EU FUI N I R JHA. <i>EU FUI NA IGREJA.</i> EU FI Q NA CA ZHA DA IMA QIDE. <i>EU FIQUEI NA CASA DA IRMÃ CLEIDE.</i> EO MI LA C. <i>E COMI LANCHE</i> (Relato da criança AL, em 26/5/2017)
Brincar	B Q Q <i>BRINQUEI COM MEU CACHORRO</i> (Relato da criança AL, em 06/2/2017) E U QI ICADO NO QI TA <i>EU FIQUEI BRINCANDO NO QUINTAL</i> (Relato da criança AL, em 05/4/2017) E U NA I R JA! <i>EU FUI NA IGREJA</i> E MA TI A FO N MA CAZSA! <i>E MINHA TIA FOI NA MINHA CASA</i> E Q Q CA MA PMA! <i>EU BRINQUEI “CA” MINHA PRIMA</i> (Relato da criança AL, em 05/6/2017) EU NA LI Q JA! <i>EU FUI NA IGREJA</i> E CEU MANECA! <i>E GANHEI UMA BONECA</i> E U NIMA! <i>E FUI BRINCAR</i> (Relato da criança AL, em 19/6/2017)
Fazer	ES FAOA RQ <i>EU FIZ CARINHO NA CACHORRINHA QUE APARECEU NA FAZENDA</i> (Relato da criança AL, em 6/3/2017)

	FI FE GO ADA <i>FIZ FEIJOADA</i> (Relato da criança AL , em 22/5/2017) EU FI SO R CO. <i>EU FIZ CHURRASCO</i> EU FUI NA IGRRJA. <i>EU FUI NA IGREJA</i> (Relato da criança AL , em 29/5/2017)
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Além destas ações principais, observaram-se outras em menor ocorrência, tais como: *assistir, ver, comer, compartilhar, ajudar, ganhar e andar de bicicleta*. Outro aspecto a ser destacado é o relato de ações de seus pais, como se pode verificar abaixo.

Quadro 38 - Trocas sociais predominantes – Criança AL

Ações	Exemplares
Ganhar	MIA MAE GAN MENE! <i>MINHA MÃE GANHOU NENÊ!</i> EU FUI NA CASA DO PATO! <i>EU FUI NA CASA DO PASTOR!</i> (Relato da criança AL , em 17/4/2017) MEU FIM DE SEMANA ♥ O MEU PAI GANHOU U CARRO ALMOÇAMÕS BRIQUEI COU A MINHA AMIGA. (Relato da criança AL , em 28/8/2017)

Fonte: elaborado pela autora

A criança apresenta em seus textos, um repertório considerável de ações, devido aos indícios de amplo repertório de interações sociais. Percebe-se que a criança tem um vínculo significativo com membros da igreja que pertence, e uma grande facilidade em comunicação oral, como foi possível notar na análise de suas experiências vividas na Roda da Conversa, bem como em sua iniciativa em conduzir a “Roda” com suas canções.

Com efeito, as interações sociais lhe conferem um vocabulário mais amplo, se comparada às crianças anteriores. É interessante o constante uso do ponto de exclamação, bem como a riqueza de detalhes em seus relatos, que vai dando forma à linguagem contextual (MUKHINA, 1996) utilizada por ela.

Assim como a linguagem contextual, a linguagem coordenada, evidenciada por Elkonin (1974) também indica um avanço qualitativo no modo de utilização da linguagem pela criança. Segundo o autor, a linguagem coordenada, que aqui apresenta características semelhantes à linguagem contextual, refere-se à utilização mais coerente da linguagem, apresentando orações articuladas.

A criança pode desenvolver a linguagem coordenada desde a idade pré-escolar, e, prosseguir, como foi o caso desta criança, à idade escolar, sob a forma escrita, na medida em que sente a necessidade de utilizar variados elementos linguísticos para se comunicar, e relatar suas experiências vividas da melhor forma ao seu interlocutor.

Nesse sentido, o uso do ponto de exclamação, ao final de suas orações, bem como a compreensão do interlocutor (no caso, do interlocutor-professor) podem indicar características desse modo de linguagem. Desse modo, compreende-se que

De grande importância não é apenas ouvir gramaticalmente correta e foneticamente precisa a linguagem, mas também a prática independente da criança em utilizar todas as formas de linguagem coordenada. O desenvolvimento da linguagem coordenada em todas as suas formas, indubitavelmente, auxilia a criança na tarefa de dominar a estrutura gramatical da linguagem nativa. (Elkonin, 1974, p. 153).

Considerando o exposto, vejamos, portanto, o último relato do fim de semana redigido pela criança.

Quadro 39 – Criança AL – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

MEU FIM DE SEMANA



NO SÁBADO EU FUI NA IGREJA.
NO DOMINGO EU FIZ UM
CHURASCO NA MINHA CASA E MEU
PAI CONVIDOU BASTANTE GENTE.
MEU IRMÃO FOI NA MINHA CASA
EU BRIQUEI COM OUTRO MENINO E
COM O MEU IRMÃO.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase**

III da escrita, posto que ela utiliza a escrita simbólico-alfabética para relatar, sem que seja necessário que ela apresente seu relato oralmente.

Seu relato possibilita a confirmação de que as funções psíquicas superiores aparecem nas atividades sociais, na condição de *funções interpósíquicas*, e nas atividades individuais, na condição de *funções intrapsíquicas* (VIGOTSKII, 1988), pois esta criança, além de ser uma das que mais apresentou experiências vividas oralmente na Educação Infantil, seus relatos do fim de semana apresentam elementos que indicam a relação da criança com diversas pessoas, como pode ser visto em seu desenho, e na oração “MEU PAI CONVIDOU BASTANTE GENTE” E “EU BRINQUEI COM OUTRO MENINO E COM MEU IRMÃO”. Em comparação a outros textos analisados, seu texto apresenta poucos erros ortográficos e vocabulário mais variado, lembrando que, no início do ano, estava apenas na **Fase I** da escrita.

Agora, passemos à análise do último sujeito, a criança **LV**, que iniciou o ano letivo de 2017 já na **Fase II**. Esta criança, assim como a criança anterior, realizou 30 relatos do fim de semana, ao longo do ano letivo de 2017.

Quadro 40 - Trocas sociais predominantes – Criança LV

Ações	Exemplares
Comer/beber	NO MEU FIN DE SEMANA EU E O MEU PAI FAMOS NA FEIRA E COMI UMA COXINHA DE CARNE MOIDA CON CATIXUPE E MAENEZE. (Relato da criança LV, em 19/6/2017) NO SÁBADO EU GANHEI VARIAS COISAS 10 PEIXES UMA MEZA ALGUNS DVDS NO DOMINGO COMI MACARRÃO DEPOIS FUI NO LOGAR DE CORIDA DE CAROS PEQUENOS COMEMOS COUXINHAS DEPOIS CONPRAMOS UMA BONECA UM PAR DE MEZA DEPOIS DORMIMOS E SÓ. (Relato da criança LV, em 26/6/2017)
Brincar	MEU FIM DE SEMANA ♥ NO SABADO EU BRINQUEI COM O MEU PAPAI. NO DOMINGO EU BRINQUEI CON AS MINHAS AMIGAS ELOA E ELENA E A NOITE COMI SORVETE DE LIMÃO.

	(Relato da criança LV, em 5/4/2017) NO SABADO BRINQUEI COM A MINHA PRIMA BRINQUAMOS DE ELEFANTINHO QUE COR E ELA FOI IMBORA E CHEGOU A MINHA AMIGA E O IRMÃO DELA DE 5 ANOS BRINCAMOS E ELIS FORAN INBORA. (Relato da criança LV, em 7/8/2017)
Ir a algum lugar	EU FIU (FUD) ENBAIXO BRINRCA (BRINCAR) CON A MINHA BISICLETA E CON O. MEU PRIMO GABRIEL FIRMINO DO SANTOS. (AQUI, A CRIANÇA ESCREVE SEU NOME COMPLETO)! (Relato da criança LV, em 24/4/2017) FI FE GO ADA FIZ FEIJOADA (Relato da criança LV, em 22/5/2017) MEU SUPER FIN DE SEMANA ♡ NO SABADO FUI NAS LOJAS AMERICANAS CONPRAR UM PREZENTE PARA O MEU SUPER SUPER PAPAI O NOSSO ONIBUS PAROU NO TERMINAL NOS COMEMOS COXINHAS DE CARNE MOIDA E FAMOS INBORA CON O PREZETE. (Relato da criança LV, em 14/8/2017)
Ficar em casa	EU FIQUEI EN CASA A SESTI A ÉRA DO GELO – 4 – COM OS MEUS PAIS E COM – PIPOCA DE NOITE E CORTINAS E JANÉLA FECHADINHA E TUDO ESCURO (Relato da criança LV, em 5/4/2017) EU FIQUEI ENCASA A SESTINDO MADAGACAR. E NO OUTRO DIA EU ANDEI DE BISICLÉTA. (Relato da criança LV, em 17/4/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Além dessas ações em destaque, essa criança foi a que apresentou o maior repertório de ações, se comparado a todos os outros sujeitos da pesquisa: *assistir, comprar, dormir, montar, fazer, dar, ver, ter, andar, ganhar, jogar, pegar, agradecer, gostar, buscar, ser, limpar, vestir, escolher, cair, levar, estar, correr, falar e desenhar.*

Para materializar sob a forma escrita seu variado repertório de ações, ela utiliza uma linguagem coordenada (ELKONIN, 1960), com ampla riqueza de detalhes em suas

experiências, de modo que, como pode ser observado, não foi necessário o registro da professora para a compreensão de seus textos.

A riqueza de detalhes pode ser observada, inclusive, no relato de um sonho que a criança teve, como é possível observar abaixo.

[...] EU DORMI E TIVE UM SONHO MUITO MISTURADO EU
ERA UMA POBRE MENINA
E APARESEU UMA MORADORA EU SUBI NELA
E 2 MENINOS TACARÃO 2 BOLAS NELA (LV, trecho de relato
escrito em 21/8/2017).

Se observarmos os relatos orais da criança na Roda da Conversa, e a relação consciente estabelecida pela criança com o relato registrado no Livro da Vida, é possível observar que a linguagem coordenada já era apresentada pela criança na linguagem oral. No entanto, diferentemente das demais crianças, esta criança conseguiu utilizar a linguagem coordenada sob a forma escrita, em um nível de compreensão do interlocutor que quase não exige que a criança utilize a linguagem oral para que se compreenda quais eram suas experiências vividas.

Nesse sentido, esta criança estabeleceu uma relação consciente e intencional com a linguagem oral, bem como conseguiu mobilizar amplo repertório de significados das palavras, o que possibilitou seu uso dentro de uma determinada sequência sintática e fonética. A escrita apresenta uma forma sintática mais complexa, se comparada à linguagem oral, pois “[...] para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada” (VIGOTSKI, 2009, p. 452). Pelo repertório de palavras utilizadas pelo sujeito, é possível observar sua evolução na construção sintática da escrita.

Esse modo de registro da criança, com riqueza em repertório de orações e forma sintática mais complexa, pressupõe a apropriação, pela criança, de um nível elevado de escrita simbólica.

É especialmente característico que, uma vez tendo uma criança aprendido a escrita simbólica e passado para este [...] estágio [...] ela perde ou descarta todos os anteriores, que constituíam formas mais primitivas, e mergulha por inteiro nesta nova técnica cultural. Podemos agora colocar a criança em qualquer situação e, quaisquer que sejam as circunstâncias, ela tentará usar esse sistema, que é o mais econômico possível [...] (LURIA, 1988, p. 100).

Além de destacar-se no aspecto da sintaxe do texto, outro aspecto que diferencia os relatos desta criança dos textos dos demais sujeitos, foi a iniciativa de introduzir

números no corpo de seus relatos, demonstrando propriedade no uso de algarismos, como se pode observar.

EU FIS UM PICINIQUE PARA OS MEUS A MIGOS DIA 9 CON
TUALHA SOBRIMEZA [...] (LV, trecho de relato escrito dia
8/5/2017).

EU ACORDEI FALEI MÃE MINHA PRIMA PODE VIM DIA 6.
(LV, trecho de relato escrito dia 5/6/2017).

EU MONTEI A MINHA BARRACA DO CETI NOA (CAT NOIR)
E DORMI 2000 MINUTOS [...] (LV, trecho de relato escrito dia
11/9/2017, grifos da professora-pesquisadora).

Em relação ao registro de números, ocorre processo similar ao processo de apropriação da linguagem escrita. Luria (1988) analisa que, em seus experimentos, uma criança em idade escolar, ao ser colocada diante da proposta de registrar algo que se deva recordar, durante uma brincadeira (como a marcação de pontos, por exemplo), ela não mais utiliza objetos (como grãos) atribuindo uma unidade para cada um, mas sim, utiliza este mesmo instrumento para registrar algarismos que representem a quantidade que ela queira representar.

No entanto, Luria (1988, p. 101), enfatiza que

[...] uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo ritmo. Ela pode aprender e inventar formas culturais de enfrentar problemas em uma área, mas permanecer em níveis anteriores e mais primitivos quando se trata de outras áreas de atividade. Seu desenvolvimento cultural é frequentemente desigual, e os experimentos indicam que traços do pensamento primitivo surgem muitas vezes em crianças bastante desenvolvidas.

Esta afirmação pode ser observada quando, na tentativa de registrar a quantidade “mil e uma” (1001), a criança a apresenta da seguinte forma, em seu relato.

NO DOMINGO EU FUI NO SHOPPING E VI A ROUPA DA
FAMOSA LEEERI BAG E BRINQUEI NO ESCORREGA E
TINHA 2 PULA-PULA E TINHA 100-001 (MIL E UMA)
BOLINHAS [...] (LV, trecho de relato escrito dia 16/10/2017, grifos
da professora-pesquisadora).

Mesmo com suas tentativas primitivas de registro, percebe-se grande diferença em relação aos demais sujeitos da pesquisa, que nem sequer tentavam manifestar, em números, qualquer informação.

Desse modo, observe-se, portanto, o último relato do fim de semana redigido pela criança.

Quadro 41 – Criança LV – Último Relato do Fim de Semana

TEXTO

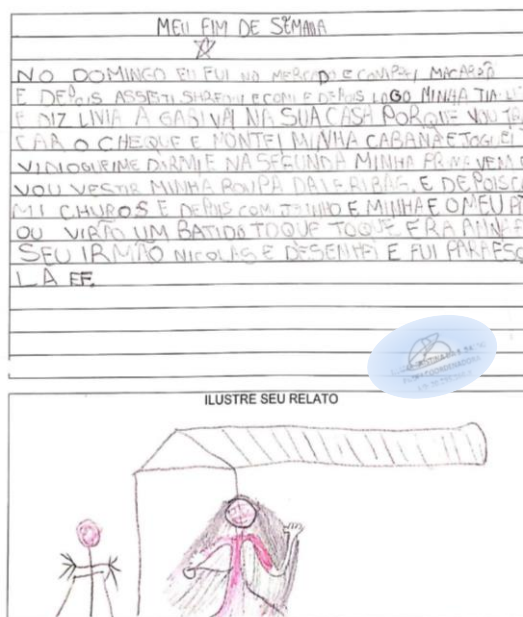
MEU FIM DE SEMANA



NO DOMINGO EU FUI NO
MERCADO E COMPREI
MACARRÃO

E DEPOIS ASSISTI SHREQUI
(SHREK) E COMI E DEPOIS
LOGO MINHA TIA LIGA E DIZ
LIVIA A GABI VAI NA SUA
CASA PORQUE VOU TROCAR
O CHEQUE E MONTEI MINHA
CABANA E JOGUEI VIDIO
GUEIME DORMI E NA
SEGUNDA MINHA PRIMA VEM
E VOU VESTIR MINHA ROUPA
DA LERI BAG (LADY BUG). E
DEPOIS COMI CHURROS E
DEPOIS COMI JELINHO E
MINHA MÃE E O MEU PAI OU
VIRÃO UM BATIDO TOQUE
TOQUE ERA ANNA E SEU
IRMÃO NICOLAS E DESENHEI
E FUI PARA ESCOLA EF.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 13/11/2017

Considerando o texto acima redigido, percebe-se que a criança apresenta a **Fase III** da escrita, posto que apresenta em seu texto a escrita simbólica, mesmo que apresente erros ortográficos como em “VIDIO GUEIME” e em “JELINHO”. Nesse texto, também, podemos perceber a presença do discurso direto, mesmo que ainda não apresente as pontuações corretas para tal, como é apresentado no trecho “DEPOIS LOGO MINHA TIA LIGA E DIZ LIVIA A GABI VAI NA SUA CASA PORQUE VOU TROCAR O CHEQUE”. Este tipo de diálogo, não aparece nos relatos das outras crianças. Ainda, a criança, ao entregar o texto à professora, disse ter se esquecido de dar o “espacinho” do parágrafo, ou seja, o recuo. A consciência do recuo pode ser percebida ao analisarmos o texto anterior a esse, feito, também, autonomamente, apresentado abaixo.

Quadro 42 – Criança LV– Penúltimo Relato do Fim de Semana

TEXTO

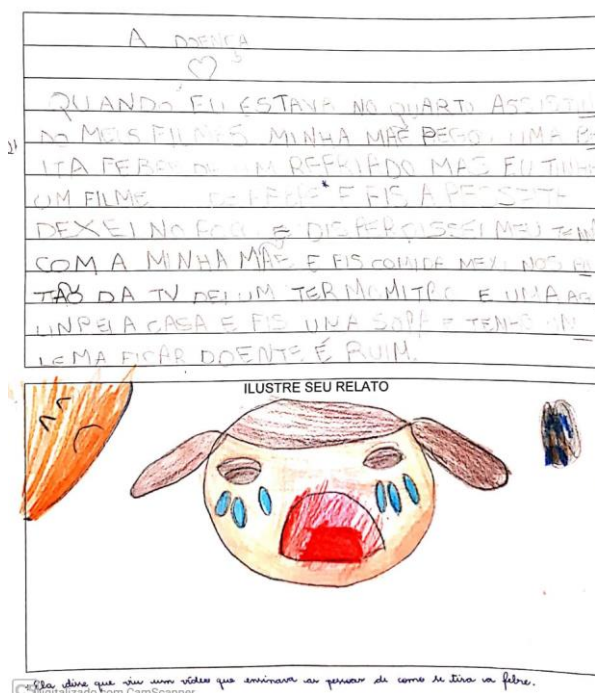
A DOENÇA



QUANDO EU ESTAVA NO QUARTO ASSISTINDO MEUS FILMES, MINHA MÃE PEGOU UMA BAITA FEBRE DE UM REFRIADO MAS EU TINHA UM FILME DE FEBRE* E FIS COMIDA MEXI NOS BOTÃO DA TV DEI UM TERMOMITRO E UMA AGUA LINPEI A CASA E FIS UMA SOPA E TENHO UM LEMA FICAR DOENTE É RUIM.

*ELA DISSE QUE VIU UM VÍDEO QUE ENSINAVA AS PESSOAS DE COMO SE TIRA A FEBRE.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 09/11/2017

Como destaque, além da presença do recuo, o desenho tem total correlação com o texto, manifestando que a criança, mesmo podendo somente se utilizar da escrita, ainda utiliza o desenho para expressão e ilustração de seu discurso, elevando, assim, a experiência estética do leitor.

Tendo analisado os relatos de experiência vivida de cada criança, vejamos as fases que cada criança alcançou, bem como as conclusões reveladas ao longo desta etapa do experimento didático-formativo.

Quadro 43 – Análise dos estágios de desenvolvimento da linguagem oral para a linguagem escrita– novembro/2017

Fases	Sujeitos de pesquisa
Fase I	0
Fase II	KA, GV, GL, IS
Fase III	LV, AL, DH, JP

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os dados expostos acima, com a estratégia do relato do fim de semana, aliada às estratégias precedentes da Roda da Conversa e do Livro da Vida, todos os sujeitos da pesquisa saíram da **Fase I**, intitulada “Escrita não-simbólica”, indicada pela não compreensão da experiência vivida por parte do professor-pesquisador.

Nesse sentido, o experimento didático-formativo por meio da atividade de relatar possibilitou uma evolução gradativa no desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, mobilizando a progressiva apropriação da função simbólica da consciência.

Com relação à experiência social (VIGOTSKI, 2009) das crianças, observou-se, com base em seus relatos, que as experiências vividas nos finais de semana compreendem, em grande medida, momentos com a família em passeios, brincadeiras e alimentação, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 44 – Três ações predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças em seus Relatos do Fim de Semana

Ações	Exemplos
Ir a algum lugar (Casa de parentes e/ou amigos, passeios a locais ou eventos específicos/ idas à igreja)	EU AC NA IQM HIA <i>EU FUI NA CASA DA MINHA AMIGA</i> (Relato da criança GL, escrito em 24/4/2017)
Brincar (Sozinhos, com amigos/parentes, com brinquedos, com jogos eletrônicos)	EU PAM <i>EU BRINQUEI COM A MINHA PRIMA</i> (Relato da criança IS, escrito em 8/5/2017)
Comer (Em casa, em passeios, descrição de alimentos relacionados a festas de aniversário ou outros eventos sociais, como churrasco, por exemplo)	E U U I A I A U E E <i>EU COMI A PIZZA E JOGUEI</i> (Relato da criança JP, escrito em 13/3/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Considerando somente as crianças que estão na **Fase II**, é possível notar traços distintos de atividade humana em cada uma delas.

No caso das crianças **KA** e **GV**, ambas as crianças apresentaram pouco repertório de ações, desde as manifestações orais nas Rodas da Conversa, até o registro dos Relatos do Fim de Semana. Seus textos restringiram-se, em grande medida, a citar os locais por onde passaram, sem indicar relações com outras pessoas em situações de jogo ou brincadeira, por exemplo.

As crianças **GL** e **IS**, por sua vez, embora tenham apresentado pouco repertório de ações, a atividade humana por elas estabelecida indicou a realização de interações com outras pessoas (como prima, vó, amiga, mãe, dentre outros). Nesse sentido, as relações humanas estabelecidas pelas crianças, seja por meio do jogo, como nos casos citados pela criança **IS**, ou por meio da brincadeira, como nos casos citados pela criança **GL**, sempre envolveram a interação com o outro. Nesse sentido, tanto aspectos relacionados à criança **IS**, com sua timidez e ausência de relatos orais diante do grupo, nas Rodas da Conversa, quanto as trocas fonéticas, expressas pelo uso do F no lugar do V, apresentadas pela criança **GL** em sua fala, não impediram que elas apresentassem um salto qualitativo em relação à escrita, posto que, se comparadas às duas crianças anteriores, elas utilizam uma organização sintática mais elaborada e com maior número de orações em cada relato. Isto se afirma com base na ideia de que a atividade humana exercida pela criança na brincadeira com o outro, possibilita o desenvolvimento da atividade criadora, dando subsídios à criação verbal. Como afirma Vigotski (2009, p. 16-17).

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.

A relevância da brincadeira e do jogo de papéis torna-se visível, também, quando observamos que, das 4 crianças que chegaram à **Fase III** no desenvolvimento da escrita, 3 delas (sujeitos **LV**, **AL** e **JP**) tiveram como uma das principais ações o ato de brincar. Por meio da brincadeira e do jogo, as crianças apresentaram uma variedade de ações humanas, que contribuiu para a ampliação do repertório de ações apresentados em seus relatos. Com efeito, é inegável a importância da atividade na brincadeira, no desenvolvimento das formações simbólicas da consciência (LEONTIEV, 1988).

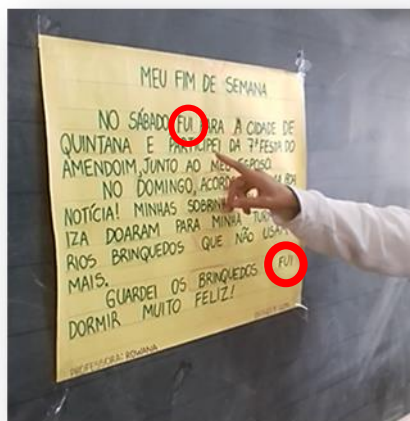
Embora a criança **DH** não tenha relatado o ato de brincar, percebe-se que estabeleceu relações humanas de intenso valor afetivo, como no excerto em que diz gostar de sua vó, cuja frequência à sua casa é demonstrada em grande medida em seus relatos.

Com base no exposto, é possível destacar as seguintes afirmações, que fundamentam a relação entre as experiências vividas das crianças e sua relação com a linguagem escrita.

No início do capítulo, destacou-se que a experiência vivida é a matéria prima do presente estudo. E com base na análise dos dados, observou-se que os relatos das crianças indicaram a conservação da experiência anterior (VIGOTSKI, 2009), à medida que as crianças conseguiram se recordar e dizer oralmente, para o interlocutor-professor, quais eram suas experiências vividas.

Um segundo aspecto a ser observado, é que, na atividade de relatar por escrito, a criança não realizou uma atividade reprodutiva, pois, como foi possível observar, cada criança criou um meio próprio para comunicar, sob a forma escrita, suas experiências vividas por meio do relato (por meio da escrita não-simbólica, escrita parcialmente simbólica e escrita simbólico-alfabética). Isto ocorreu, mesmo sendo apresentado aos sujeitos, ao longo da pesquisa, a forma final da escrita simbólico-alfabética, com base nos relatos do fim de semana registrados pela professora-pesquisadora, como é possível observar abaixo.

Foto 17 – Relato do fim de semana da professora-pesquisadora



Fonte: arquivo pessoal – 24/4/2017

No entanto, conforme o processo de desenvolvimento da linguagem escrita foi sendo apropriado pela criança, o contato contínuo com a forma ideal de escrita simbólico-alfabética, aliada às características do momento histórico nas quais as crianças estão inseridas, possibilitou que todos os sujeitos apresentassem uma característica evolutiva em sua escrita.

Por fim, a última afirmação remete justamente àqueles que se apropriaram da escrita simbólico-alfabética. Ao observarmos as experiências vividas desses sujeitos, fica clara a afirmação de que, dentro de um contexto em que a experiência vivida é a matéria prima, *melhor se apropriará da linguagem escrita, o sujeito que apresenta*

maior repertório de ações humanas, posto que o repertório de ações contribui para um vocabulário mais rico, uma sintaxe mais complexa e o uso de um estilo próprio de escrita.

Isto pode ser explicado com base na afirmação de Vigotski (2009, p. 13-14) de que a atividade humana resultante da “criação de novas imagens ou ações”, que combinam e reelaboram, “de forma criadora, elementos da experiência anterior”, constitui-se como uma atividade criadora. Nesse sentido, quanto maior o repertório de ações humanas oriundas de suas experiências anteriores, ou do jogo simbólico (da brincadeira), maior será sua capacidade de reelaborar e reorganizar seus sentidos e significados na atividade de relatar.

Além do repertório de ações humanas objetivadas no jogo ou na experiência vivida da criança, os sujeitos que demonstraram, em seus relatos, estabelecer atividade humana com outros sujeitos (vó, pai, mãe, primo, irmão, amigo, dentre outros), por meio da interação social (ou trocas sociais), apresentaram uma organização sintática mais elaborada em seus relatos.

Estes dois aspectos, representados pelo repertório de ações humanas e pela interação da criança com outros sujeitos, por meio das trocas sociais, explicam o fato da criança **LV** ter iniciado o primeiro ano do Ensino Fundamental utilizando a escrita parcialmente-simbólica. Foi a criança que, desde as Rodas da Conversa, na Educação Infantil, no Livro da Vida e no Relato do Fim de Semana, indicou apresentar o maior repertório de ações humanas objetivadas e realização de constantes trocas sociais.

Como pode ser observado no excerto abaixo, registrado oralmente durante uma das Descobertas de Texto, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança, além de trocas sociais constantes com primos, amigos e outros sujeitos, ela apresentava uma rotina de interação verbal com seu pai, diariamente.

LV: [...]. E hoje é o dia mais triste, mais bravo da minha vida.

Professora: Por quê?

LV: Por que ele (*o pai dela*) falou que todo o dia que tiver aula, ele pega “eu” pra estudar por quinze minutos.

Professora: Olha! Por quinze minutos você estuda com o seu pai?! Olha que legal pra se fazer em casa, né?! E você fica brava quando você estuda?

LV: Eu não.

Professora: Não? Que bom... Então hoje não é o dia mais bravo.

(Transcrição de áudio gravado durante descoberta de texto do relato do fim de semana da professora-pesquisadora, no dia 24/4/2017).

Este sujeito foi a única criança que relatou “estudar”. Mesmo a criança entrando em contradição, dizendo que era o dia mais bravo e triste da vida dela, ela finaliza dizendo que não fica brava quando estuda. Com base em seus relatos, foram muitas as ações humanas objetivadas considerando somente as trocas sociais realizadas em seu contexto familiar. Com efeito, o meio da criança “se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 90). O meio familiar, aliada à experiência vivida na escola por meio do experimento didático-formativo (a criança totalizou 30 textos, dos 32 dias de aplicação), enriqueceram sua experiência social.

Como foi observado, as ações de *ler* e *escrever* não apareceram em nenhum dos relatos de experiência vivida, indicando que as ações das crianças não refletem estímulo às formas mais elaboradas de comunicação e expressão. Se não há, no meio da criança, formas de objetivação mais elaboradas da cultura, dificilmente as funções psíquicas superiores relacionadas a essas formas serão apropriadas pela criança, pois

As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança. (VIGOTSKI, 2001, p. 90).

Por esse motivo, quando o meio familiar da criança não se apresenta como fonte de desenvolvimento das características superiores especificamente humanas, cabe à escola, possibilitar esse papel.

Assim, considerando as diferenças entre o repertório de ações humanas manifestadas pelas crianças, fica evidente a segunda afirmação: *no contexto escolar, o relato da criança, feito com intervenção do professor, que primeiro escreve para ela e depois mostra para ela como a escrita dela pode ser melhorada, por meio da interação verbal, faz a criança progredir em sua escrita.*

No intuito de investigar quais as objetivações feitas pelas crianças, considerando suas experiências vividas na escola, no próximo subitem, farei a análise do Diário Individual, registrado pelas crianças a partir de novembro de 2017, até o mês de março de 2018, quando as crianças já estavam inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental.

Os subitens abordam, primeiramente, preceitos teóricos do gênero do discurso relato de experiência vivida, trazendo características que indicam sua apropriação. Em

seguida, serão salientadas algumas conduções pedagógicas que aparecerão nos relatos infantis apresentados no diário individual das crianças, e, por fim, o item *A vida em Diário*: os relatos individuais feitos nos diários e seu papel na ampliação da apropriação do gênero relato de experiência vivida, compreenderá a análise dos textos infantis com base nos princípios expostos ao longo deste trabalho. Veja a seguir.

3.2 O gênero enunciativo relato de experiência vivida: apropriação

Na contramão de orientações didáticas que insistem no ensino da língua como conhecimento abstrato e sem vida, portanto ilusório, essas tendências de matriz bakhtinianas entendem que o caminho pavimentado pelos gêneros do discurso não deixa que o ato de aprender seja descolado da vida e da experiência subjetiva em sua relação com o outro. O ato de aprender a escrever torna-se, ele mesmo, o conteúdo do processo de aprender, em vez de se caracterizar como ato de apropriação de um conteúdo abstrato, ou seja, a língua e suas descrições. Delineia-se, desse modo, a apropriação da linguagem como manifestação do sujeito participante no mundo (ARENA, 2019, p. 78-79).

Com base na afirmação acima, e na análise dos relatos de experiência vivida, podemos refletir que o relato de experiência vivida, até o momento, possibilitou que o “ato de aprender a escrever” se tornasse, em si mesmo, o “conteúdo do processo de aprender”. E, não somente isso, mas também, forneceu a mim particularidades acerca da vida das crianças, de modo que pudesse compreender as influências do repertório de sua experiência social em seu processo de apropriação da linguagem escrita.

Como foi possível observar, nas análises anteriores das produções das crianças, o relato de experiência vivida possibilitou que as crianças apresentassem diferentes momentos históricos de apropriação da linguagem escrita, bem como diferentes modos de registrar experiências vividas. Algumas características em comum das observações feitas acerca dos textos orais e escritos pelas crianças, podem ser salientadas com vistas a indicar a apropriação do gênero do discurso relato de experiência pela criança.

Para compreensão dessas características, entende-se que “os gêneros são formas de organização social e expressões típicas da vida cultural” (MARCUSCHI, 2002, p. 04). Como nossa análise considera os gêneros como parte do fenômeno histórico e social, é necessário compreendê-los como mutáveis à medida que novas objetivações vão sendo dadas na sociedade humana. Dessa forma, “os gêneros não são categorias taxionômicas para identificar realidades estanques” (MARCUSCHI, 2002, p. 4)).

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente

estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana, servindo de instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio [...], na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

No caso da presente pesquisa, o “novo meio” que pode interferir na natureza do gênero produzido, é o meio escolar, aliado à experiência social que a criança traz consigo. Esta afirmação baseia-se no postulado de Vigotski (2018, p. 90), de que

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão.

Nesse sentido, a atividade de relatar, considerada aqui como atividade vital humana, surgirá como “características superiores especificamente humanas” se for apropriada pela criança, inicialmente como “forma externa de relação com o meio”, transformando-a, posteriormente, em seu “patrimônio interno” (VIGOTSKY, 2018, p. 91).

Um exemplo claro desta relação entre a forma externa e interna, é a fala interna. Segundo Vigotski (2018), a linguagem falada ocorre como meio de comunicação entre os indivíduos. Por meio da fala, a criança consegue comunicar-se com outras pessoas, e estas, com ela. À medida que essa criança se torna adulta, é perceptível que passe a observar um tipo de fala específico, uma fala interna que ela consegue formular para ela mesma, em silêncio. Esse tipo de fala acaba por desempenhar um papel muito relevante no pensamento do sujeito. Se, por forças externas, esse tipo de fala é comprometido, ocorre uma alteração em todo o seu pensamento. Assim, a fala interna surge, primeiramente, com base na fala externa, aquela gerada na comunicação com outras pessoas.

Por esse motivo, ao longo de todo o experimento didático-formativo, a linguagem falada, estabelecida na relação entre a criança e o interlocutor-professor/criança e demais crianças, esteve sempre presente nos momentos de uso da linguagem escrita. Como afirma o autor (2018, p. 92), a fala como meio de pensamento, ou seja, a fala interna, surge “da fala como meio de relação”.

Inicialmente, para a criança, a fala é um meio de relação entre as pessoas e se apresenta em sua função social, em seu papel social. Pouco a pouco, contudo, ela aprende a utilizá-la para servir a si

própria, a seus processos internos. Então, além de meio de relação com as pessoas, a fala se torna também meio de pensamento interno da criança. Essa fala não será aquela que soa em voz alta, que utilizamos quando nos relacionamos com os outros, mas será uma fala interna, calada, muda (VIGOTSKI, 2018, p. 92).

Nesse sentido, quando observamos os relatos de experiência vivida registrados pela criança, principalmente os relatos escritos que no subitem anterior, observam-se situações diferentes de desenvolvimento da linguagem interna, isto porque as características apresentadas na linguagem escrita pela criança, variaram do início do ano de 2017 ao mês de outubro do mesmo ano.

Dessa forma, é possível afirmar que, quando lidamos com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita, o modo como a criança se apropria do gênero vai depender do período em que se encontra na transição da objetivação da linguagem externa para a linguagem interna.

Isto ocorre porque, segundo Vigotski (2018), a linguagem externa, que ocorre na relação com os outros, antecede a linguagem interna, que ocorre “em silêncio” e modifica qualitativamente nosso pensamento. Esta, por sua vez, será a base necessária para a apropriação do terceiro tipo de linguagem: a linguagem escrita.

Sobre a linguagem escrita, Vigotski (2009) afirma que seus aspectos sintáticos são opostos aos da linguagem interna. Se a linguagem interna se caracteriza como “[...] um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 473), na linguagem escrita ocorre “[...] uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro” (VIGOTSKI, 2009, p. 317).

A linguagem interna faz com que a palavra se transforme em pensamento, e faz-se necessário que a criança consiga transformar seu pensamento, já condensado e simplificado, novamente em linguagem externa, ou seja, em palavras. Com efeito, Vigotski (2009, p. 474) ressalta que a passagem da linguagem interna para a linguagem externa, ou seja, para a linguagem escrita, é “[...] uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível para todos”.

Enquanto a linguagem escrita ainda não está totalmente compreensível para o interlocutor-professor, deve prevalecer a linguagem externa, a saber, a linguagem oral, na comunicação estabelecida por meio da atividade de relatar.

Por essa razão, a escrita do Diário Individual também compreendeu os três momentos de interlocução descritos no Quadro 10 – interação professor-criança, criança-professor e criança-criança -, assim como foi feito no Relato do Fim de Semana, respeitando sempre a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança no processo de apropriação da linguagem escrita (conforme estabelecido no quadro 11).

No entanto, na análise de dados, como as informações trazidas pelas crianças em seus diários também compreendem ações do cotidiano, que já foram elencadas no Quadro 14, o objetivo, nesse momento, é investigar a experiência social da criança com base no que foi vivenciado na escola. Como os sujeitos da pesquisa estavam com a professora-pesquisadora por quase dois anos (de 2016 a 2017), as crianças poderiam indicar, no Diário Individual, experiências vividas na escola úteis à compreensão do ponto de vista do sujeito acerca das ações realizadas no cotidiano escolar, e no experimento didático-formativo³⁰.

Nesse sentido, apresento, no próximo subitem, as características do ambiente escolar onde foi consolidada a criação da necessidade de relatar no Diário Individual, e de que modo essas características do ambiente escolar serão reveladas nos diários das crianças, considerando o processo individual que cada uma percorreu na apropriação da linguagem escrita.

3.2.1 As experiências vividas na escola

A conclusão pedagógica a que se pode chegar [...] consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Com base na afirmação acima, quando se pensa em um trabalho cuja experiência vivida é a matéria prima, em que o relato das experiências do sujeito pode levá-lo à

³⁰ Opto por denominar “experimento didático-formativo” o experimento realizado em âmbito de pesquisa, na condição de pesquisadora, em que o relato de experiência vivida é a matéria prima do estudo, e “ações realizadas no cotidiano escolar” as demais ações que ocorrem no âmbito profissional, posto que, profissionalmente, o professor da Educação Básica tem como característica principal a polivalência (leciona não somente conteúdos da Língua Portuguesa, mas também Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Informática) e a inserção em vários momentos da rotina escolar que não estão relacionadas à intervenção da professora-pesquisadora (a hora do lanche, a Educação Física, a entrada e a saída, o momento da escovação, dentre outros).

apropriação da linguagem escrita, a escola destaca-se como instituição que pode favorecer a ampliação dessas experiências vividas pela criança, de modo a contribuir para o desenvolvimento de sua atividade criadora.

Assim como foi afirmado no subitem anterior, que a linguagem falada contribui para a formação da linguagem interna, e que, por sua vez, favorece o desenvolvimento da linguagem escrita, acredita-se que esse processo esteja relacionado também à atividade criadora.

Segundo Vigotski (2009, p. 23), a atividade criadora, ou atividade combinatória realizada em nosso cérebro, “não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém, torna-a mais complexa.” Do mesmo modo, a linguagem escrita não é completamente nova em relação à linguagem falada, porém, torna-a mais complexa, à medida que depende da linguagem interna para ser consolidada.

Nesse sentido, acredita-se que o repertório de experiências vividas pela criança, aliado à interação humana do sujeito estabelecida com parceiros mais experientes, favorece, por sua vez, o desenvolvimento da linguagem interna, contribuindo para a apropriação da linguagem escrita por meio da atividade de relatar.

Embora Vigotski (2009) indique a importância da experiência vivida no desenvolvimento da atividade criadora, não deixa claro, em seus registros, como “quantificar” e “qualificar” a experiência.

Há que se entender esse argumento, no entanto, com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano. Se pensarmos no caso de crianças abandonadas, sem contato com estes humanos, como Vitor de Aveyron, ou Amala e Kawala, na Índia, podemos compreender melhor a posição de Vigotski. A experiência social faz a diferença. (SMOLKA, In: VIGOTSKI, 2009, p. 22).

No entanto, foi possível observar, nos Relatos do Fim de Semana, que utiliza um maior vocabulário na escrita a criança cujo repertório é o mais variado de ações humanas. Nesse sentido, considerando o repertório de trocas sociais como uma das premissas no desenvolvimento da linguagem escrita por meio da atividade de relatar, a escola deve ofertar a possibilidade de a criança exercer as mais variadas ações humanas culturalmente objetivadas, como a leitura, a pintura, a modelagem, dentre outras.

Com base nessas afirmações, entende-se que Vigotski (2000), ao dizer que na escola se ensina a traçar letras e não a linguagem escrita, acredita-se que, ao reduzir o ensino da escrita ao simples traçado de letras e sílabas, dando ênfase à habilidade motora e técnica, as práticas de ensino estão, na verdade, reduzindo a possibilidade de

trocas sociais nessa mecanização, o que, por sua vez, empobrece a experiência social da criança acerca da linguagem escrita.

Sendo assim, a apropriação da linguagem escrita não descarta o papel da habilidade motora no processo de escrever, mas compreende um nível superior de abstrações que ocorrem muito antes da criança segurar o lápis pela primeira vez, por meio do repertório contido na experiência social do sujeito. Como sugere Ribot, citado por Vigotski (2009, p. 22),

Após o momento de acúmulo de experiência, começa o período de amadurecimento [...]. Darwin coletou material durante suas viagens, observou plantas e animais por um longo período e somente após a leitura do livro de Malthus, que caiu em suas mãos por acaso e o impressionou, é que definiu a forma final de seu estudo. Exemplos semelhantes são encontrados em um grande número de obras literárias e artísticas.

Por essa razão, por mais que a criança possa ter um vasto repertório de trocas sociais em seu meio familiar, geralmente, é ao chegar na idade escolar e frequentar a escola que ela começa, de fato, a escrever. Pois é na escola o local onde as trocas sociais podem ser realizadas por meio da escrita, e não somente utilizando a linguagem falada, como ocorre na maior parte das relações estabelecidas no cotidiano familiar da criança. Como foi possível notar, as ações de “ler” e “escrever” não apareceram nos Relatos do Fim de Semana. E é, portanto, na escola, que essas ações humanas objetivadas culturalmente, assim como a pintura, o desenho e a modelagem, entre outras, devem fazer parte da experiência social da criança.

Esclarecer esses conceitos permitirão, portanto, compreender as experiências vividas pela criança na escola, com base nos relatos registrados em seus Diários Individuais, pois, como será possível notar, os relatos de experiência vivida registrados nos diários apresentarão aspectos peculiares do cotidiano escolar, e, principalmente, da intervenção da professora-pesquisadora.

Como pode ser visto no Capítulo 1, com base na necessidade manifestada pelas crianças, foi entregue, no dia 16/11/2017, um diário individual, em que nele constariam as experiências vividas das crianças, não somente fora da escola, mas, também, dentro da escola.

Os relatos do fim de semana, desde o mês de novembro, até o final do ano de 2017, não foram mais redigidos, pois passamos a aumentar a frequência semanal da escrita dos relatos no diário (duas vezes por semana), em que poderiam, inclusive, manifestar suas experiências ocorridas nos finais de semana.

Sendo assim, a forma de análise se dará de modo similar à análise dos relatos de experiências vividas no fim de semana, só que, em vez de analisar as experiências vividas das crianças que tenham relação com seu cotidiano familiar, neste momento, farei apenas a análise das *experiências vividas relacionadas à escola*, ou seja, somente acontecimentos *mediatizados pelo* ambiente escolar ou *ocorridos no* ambiente escolar³¹.

Os dados analisados consideram o período de aplicação da escrita nos diários do dia 16/11/2017, data em que o diário foi entregue, até o fim do mês de março de 2018, pois em abril de 2018 a professora-pesquisadora ocuparia o cargo de Professora Coordenadora de outra escola, a convite, tendo que sair, naquele momento, da sala de aula onde a pesquisa foi aplicada.

Vejamos, portanto, o suporte utilizado para o registro escrito de cada criança, denominado “Diário Individual”.

Imagem 3 – Diário Individual



Fonte: dados da autora – 16/11/2017

Como é possível observar, os diários foram confeccionados pela professora-pesquisadora, utilizando um caderno brochura pequeno como base, adicionando, à direita, uma fita em que a criança poderia amarrar para garantir simbolicamente o sigilo do que estava presente no corpo do texto nele redigido.

³¹ Acontecimentos *mediatizados pelo* ambiente escolar, referem-se às ações que levam as crianças a realizarem outra ação, mas por intermédio da escola. Ex: uma aula-passeio, a ida a um evento, dentre outras. Acontecimentos *ocorridos no* ambiente escolar, referem-se às ações ocorridas dentro da escola. Ex: comer o lanche da escola, ir ao banheiro, participar da aula, brincar na quadra da escola, entre outras.

A cada dia estipulado coletivamente, a criança era levada a colocar a data, um vocativo, o relato de experiência vivida por ela e, por fim, uma despedida ou assinatura. Assim como nos relatos do fim de semana, as crianças constituíram um estilo próprio de escrita, embora nenhum dos relatos tenha fugido das características do relato interativo, já descrito no subitem 3.2.1 do presente trabalho.

Para organizar a análise dos relatos escritos no diário, optei por analisá-los com base em 2 grupos: no primeiro grupo, estão os diários das crianças que finalizaram a escrita dos Relatos do Fim de Semana na **Fase II** do desenvolvimento da linguagem escrita, e, no segundo grupo, estão os diários das crianças que finalizaram a escrita dos Relatos do Fim de Semana na **Fase III** do desenvolvimento da linguagem escrita. Com efeito, será possível observar a atividade consciente da criança no ambiente escolar e se haverá indícios, na manifestação da criança, de uma prática escolar pautada na mecanização da linguagem escrita ou na ampliação do repertório de experiência social da criança, bem como destacar quais fatores levam a uma ou a outra conclusão.

Assim, segue abaixo, o último núcleo temático pelo qual os registros escritos das crianças foram analisados, com ênfase, portanto, nas experiências vividas pela criança na escola ou por meio da escola.

3.2.2 *A vida em “Diário”*: os relatos individuais feitos nos diários e seu papel na apropriação do gênero relato de experiência vivida

[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota³² do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. (VIGOTSKI, 2009, p. 16)

Mesmo que a escrita tenha um sistema próprio de organização sintática, objetivada culturalmente ao longo dos séculos, as crianças, quando em processo de apropriação da linguagem escrita, acabam por realizar uma atividade criadora no

³² Nesse contexto, iota deve ser interpretado como “um pouquinho de novo” em algo já existente. Isso se explica considerando que a palavra iota, que se refere à nona letra do antigo alfabeto grego para “i” (y), é utilizada em algumas expressões com esse sentido. Na frase “sem faltar um iota”, significa “sem faltar nada”. Na língua russa, novo escreve-se novyy, e a frase onde aparece o “iota” é uma concessiva: “mesmo que contenha um iota do novo” [seria apenas um y da palavra novyy], tem o significado de “mesmo que tenha só um pouquinho do novo, apenas um i do novo, ainda assim será criação do espírito humano.” (Iota in: Dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/iota>, acesso em dez/2020).

momento de escrever, posto que reelaboram suas experiências anteriores acerca da escrita na elaboração de um estilo e construção composicional únicos na escrita.

Nesse sentido, dada a possibilidade de, nos diários individuais, as crianças relatarem suas experiências vividas na escola, e não somente no cotidiano familiar, como tinha sido feito no relato do fim de semana, a análise dos dados gerados ao longo desta última etapa do experimento didático-formativo nos dará indícios das ações realizadas pela criança na escola, e se estas ações se aproximam de um novo modo de ensino, que se diferencia qualitativamente daquele criticado por Vigotski (2000) no início do século passado, baseado no mero traçado de letras.

Como é possível observar no Quadro 15, ao fim do registro dos Relatos do Fim de Semana, um grupo de quatro crianças manifestou características da **Fase II**, ao mostrar o texto para o interlocutor-professor, e outro grupo de quatro crianças revelou características da **Fase III**.

Apresento, abaixo, o primeiro relato registrado no diário individual, pelos sujeitos **KA, GV, GL e IS**, do primeiro grupo, prosseguindo com as trocas sociais predominantes no contexto escolar.

Quadro 45 - Criança KA

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

O E CACHORRO

(GANHEI O MEU CACHORRO)

BRICICRETA

(CAÍ DE BICICLETA)

EU GANHEI

MEU DIÁRIO

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Quadro 46 – Criança GV

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

EU LEVEMIMAI

(EU LEVEI MINHA MÃE)

DAIEUFUNACASAMINHA

(DAÍ EU FUI NA CASA DA MINHA VÓ)

VÓ EUBRINQUEICOMEPIMINO

(EU BRINQUEI COM MEU PRIMINHO)

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 22/11/2017

Quadro 47 – Criança GL

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

EU FUI CASA DA MIPIMA

(EU FUI NA CASA DA MINHA PRIMA)

EU BRINQUE CO MIRIMA

(EU BRINQUEI COM A MINHA PRIMA)

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Quadro 48 - Criança IS

TEXTO

EU FUI NO ANIVERSARIO E
BRINQUEI JUNTO COM A MINHA
PRIMA.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Como é possível observar nos textos acima expressos, as crianças continuaram a relatar suas experiências vividas de modo muito próximo aos Relatos do Fim de Semana, sempre abordando características aproximadas ao relato interativo (HENRIQUE; AMORIM, 2021).

O processo de registro nos diários ocorria do mesmo modo em que escrevíamos os Relatos do Fim de Semana: eu, na condição de professora-pesquisadora, escrevia algo relevante para as crianças, que, por sua vez, liam (não mais utilizávamos a “descoberta de texto”, posto que as crianças que liam, acabavam realizando a proferição do texto aos demais colegas), e logo estavam ávidas a pegarem seus diários para iniciarem a escrita.

Considerando o quantitativo de relatos realizados pelas crianças, no Diário Individual, a análise ocorrerá com base em todos os textos, manifestados em seus diários, desde o dia 16/11/2017 até 7/12/2017, quando as crianças ainda estavam no primeiro ano do Ensino Fundamental, e, já no ingresso ao 2º ano do Ensino Fundamental, em 28/3/2018, data em que escreveram no diário pela última vez, antes de minha saída para outra escola. No total, foram 13 dias de aplicação, em que as crianças tiveram a oportunidade de registros em seus diários.

Como a maioria dos relatos redigidos no diário também incluem acontecimentos vividos pela criança em ambiente familiar, e foram poucos os momentos em que as crianças relataram acontecimentos na escola, apresento, na tabela abaixo, as principais ações humanas nas trocas sociais, realizadas pelos quatro sujeitos da **Fase II**, com base no exemplar do texto da criança que representou a ação.

Quadro 49 – Ações predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças do Grupo I, em seus diários individuais, associadas ao contexto escolar

Ações	Exemplares
Gostar (Gostar de confeccionar um brinquedo e gostar de ir à escola)	MEU QUERIDO DIÁRIO EU GOSTEI DO POTINHO DO CALMA E FOI MUITO LEGAU DE BRICAR E A MINHA IRMÃ GOSTOU A GENTE BRICOU JUTAS EU GOSTEI DE ESSE DIA FOI MUITO LEGAU MESMO NÉ (Relato da criança IS, escrito em 28/3/2018) QUERIDO DIÁRIO EU GOTEI DIVICAVINOPANECOLA <i>(EU GOSTEI DE FICAR VINDO NA ESCOLA)</i> (Relato da criança GV, escrito em 28/3/2018)
Brincar (Com amigos e/ou parentes, com brinquedos confeccionados na escola, em espaços externos à sala de aula)	E FOI MUITO LEGAU DE BRICAR E A MINHA IRMÃ GOSTOU A GENTE BRICOU JUTAS [...] (Trecho de relato da criança IS, escrito em 28/3/2018) [...] EU BRIQUE NA GRA <i>(EU BRINQUEI NA GRAMA)</i> EU BRIQUE RELA <i>(EU BRINQUEI DE RELA-CONGELA)</i> EU BRIQUE JEFEROSN <i>(EU BRINQUEI COM O JEFFERSON)</i> E OIOMOG <i>(E FOMOS EMBORA)</i> (Trecho de relato da criança KA, escrito em 7/12/2017)
Comer (Comer na escola, no momento do lanche)	QUERIDO DIÁRIO EU COMI SALGADO (Trecho de relato da criança KA, escrito em 4/12/2017) COIM BOLO MISA <i>(COMI BOLO)</i> SO GOANH <i>(TOMEI GUARANÁ)</i> CO INIMBLO XA <i>(COMI BOLACHA)</i> EU COMI BOLAXA EU BRIQUE NA GRA <i>(EU COMI BOLAXA EU BRINQUEI NA GRAMA)</i>

	(Trecho de relato da criança KA , escrito em 7/12/2017)
Ganhar (Ganhar o diário, ganhar giz e caderno em prêmio de gincana na quadra)	[...] EU GANHEI MEU DIÁRIO (Trecho de relato da criança KA , escrito em 16/11/2017) QUERIDO DIÁRIO GANHEI UM GIZ E CADERNO. (Relato da criança KA , escrito em 5/12/2017)
Ir a algum lugar (Escola)	EU NO SÁBADO EU FUI NA ESCOLA LA AD MINHA MAMÃE (NO SÁBADO EU FUI NA ESCOLA DA MINHA MÃE) (Trecho de relato da criança GL , escrito em 22/11/2017)
Fazer (“Fazer” uma dança aos pais)	QUERIDO DIÁRIO EU FIADASA (EU FIZ A DANÇA) [...] (Trecho de relato da criança GV , escrito em 24/11/2017)
Ensaiai (Ensaiai para apresentação de dança aos pais)	QUERIDO DIÁRIO EU ENSAIEI A DANÇA. (Trecho de relato da criança GV , escrito em 6/12/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, algumas ações foram predominantes na fala de mais de um sujeito, como as ações de *gostar* e *brincar*. Nesse sentido, a ação de *gostar*, manifestada nos relatos do fim de semana somente com relação à figura da avó (relatos da **DH** e da **IS**, no capítulo anterior), aparecem, no diário, relacionadas ao brinquedo “pote da calma”, confeccionado na escola, segundo o relato da criança **IS**, e ao ato de “ficar vindo para a escola”, manifestado no relato da criança **GV**.

O brinquedo, confeccionado na escola por meio de orientações da professora-pesquisadora, permitiu que a criança, ao chegar em sua casa, interagisse com sua irmã. Nesse sentido, a brincadeira fez parte da experiência social da criança e de sua irmã, com base na condição dada na escola de confeccionar um brinquedo. Acerca da brincadeira, Vigotski (2008, p. 26) enfatiza que

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. [...] A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Além de representar a unidade entre afeto e intelecto, a brincadeira possui importante papel no desenvolvimento da linguagem escrita, posto que, “na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2008, p. 32). Como foi apresentado no subitem anterior, é a constituição da fala interna, do pensamento verbalizado, que dará base para a fala externa, ou melhor, para a linguagem escrita.

Retomaremos mais adiante as questões acerca da brincadeira.

Ainda, na ação de *gostar*, a criança **GV** manifesta ter “gostado de ficar vindo para a escola”, mesmo que ela, por sua vez, tenha sido a criança que apresentou mais ausências ao longo do experimento formativo (como foi possível observar no quadro 8, a criança em questão apresentou menos registros individuais, se comparada aos demais sujeitos da pesquisa). Nesse sentido, entende-se que as ausências da criança não ocorriam mediante insatisfação da mesma com relação à escola, mas sim, devido ao motivo exposto pelos pais da criança no Capítulo 1 (de que a criança ficava doente com frequência).

Na ação de *brincar*, além da manifestação da criança **IS**, de ter brincado com sua irmã com um brinquedo confeccionado pela escola, também a criança **KA** relata brincadeiras no espaço “grama”, já indicado no primeiro capítulo como espaço externo à sala de aula, bem como o nome do jogo com regras intitulado “rela-congela”. O mesmo jogo foi citado pela criança **IS** em seus finais de semana, cuja importância foi discutida no capítulo anterior, com base em Leontiev (1988). Assim, o jogo “rela-congela”, aprendido na escola, foi reproduzido pela criança fora da escola, em outras situações de interação.

Elkonin (1987), apresenta o “jogo com regras” como uma forma mais elaborada de jogo, que aparece frequentemente na idade escolar. Ao destacar o jogo com regras intitulado “rela-congela”, a criança **KA** indica um nível superior de desenvolvimento de seu auto-controle da conduta, na medida em que consegue, por meio da regra expressa no jogo (quem é “pego”, deve ficar imóvel, até que alguém o salve), fazer com que a ação de ficar imóvel, respeitando a regra, lhe dê uma satisfação que está acima de sua vontade de correr. A criança, nas Rodas da Conversa realizadas na Educação Infantil, apresentava muita dificuldade em realizar a “Roda” sem que machucasse ou atrapalhasse a comunicação dos amigos. E agora, ao final do 1º ano, já manifesta maior consciência e satisfação pessoal em controlar sua conduta em prol de uma regra estabelecida em brincadeira ou jogo. Como afirma Vigotski (2008, p. 33),

[...] a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

Outra ação de destaque, dada pela criança **KA**, é a ação de *comer*. Diferentemente dos demais sujeitos, era recorrente que a criança se referisse, em seu diário, aos alimentos consumidos por ela na escola. Considerando as experiências trazidas pela criança na Educação Infantil, em seus relatos orais (ver no Capítulo II, em que a criança relata ter tomado cerveja), observa-se um aspecto essencial da escola, com relação à garantia de elementos básicos, como higiene e alimentação, para que a criança consiga, dessa forma, estar apta a aprender.

A alimentação, como base do desenvolvimento das funções elementares do organismo, no sentido biológico, se não garantida no meio social da criança, poderá afetar significativamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse sentido, fica claro que as funções psicológicas elementares não deixam de existir diante das funções psicológicas superiores, mas formam as bases necessárias para seu desenvolvimento. Aqui, portanto, se revela uma ação proporcionada pela escola, e não pela professora-pesquisadora, indicando a relevância da escola no atendimento dessas necessidades.

Do mesmo modo que a criança deu destaque à alimentação ofertada pela escola, também destacou os objetos que ganhou na escola, inclusive, o diário individual. Assim, o diário representou um dado relevante da ação da professora-pesquisadora, por meio justamente do experimento didático-formativo pensado para a execução desse trabalho.

Prosseguindo a análise, com menor destaque, foi relatada a ação de *ir a algum lugar, fazer e ensaiar*.

Com relação à ação de *ir a algum lugar*, mais especificamente, ir à escola, manifestada pela criança **GL**, a criança indica relacionar o espaço escolar à sua mãe, relação essa que se explica pelo fato de que sua mãe trabalhava em uma escola de Educação Infantil, fazendo com que a criança estabeleça uma relação afetiva com o local.

As ações de *fazer e ensaiar* são da mesma criança, **GV**, referindo-se à dança como outra forma de expressão explorada ao longo do trabalho. Como afirma Luria (1944), as formas de comunicação como a mímica, corporal e gestual, eram indissociáveis da atividade prática. A partir dessas formas de comunicação, os signos

foram ganhando novos significados socialmente construídos, com base nas práticas vividas de determinados grupos sociais. Assim, a dança constitui-se como importante forma de expressão e representação simbólica, utilizada até os dias atuais.

Com base nos relatos expressos no diário individual, foi possível observar que, dentre as ações destacadas pelas crianças, uma parte está relacionada com as ações da professora-pesquisadora, e outra parte está relacionada às ações realizadas por outros agentes na instituição escolar.

Dentre as ações das crianças, viabilizadas por meio da ação da professora-pesquisadora, estão as ações de: “ganhar um diário”, “ensaiar e fazer uma dança” e “brincar na grama, de rela-congela e com o ‘pote da calma’”.

Em contrapartida, as ações das crianças, oportunizadas por meio da instituição escolar, restringem-se a: “ir à escola” e “gostar de ir à escola”.

Nesse sentido, revela-se, aqui, um aspecto que permite afirmar que *as ações realizadas pelo professor, por meio do experimento didático-formativo, possibilitaram a ampliação do repertório de ações das crianças.*

Esta afirmação deve-se ao fato de que, caso não fosse dada à criança a oportunidade de: brincar com jogos de regras ou com brinquedos confeccionados pela criança, ganhar um diário para relatar as experiências vividas ou, ainda, utilizar outras formas de linguagem e expressão, como a dança, por exemplo, o repertório de ações da criança seria mais restrito, contribuindo, assim, para uma experiência social mais esvaziada de trocas sociais.

Como as ações destacadas pelas crianças foram realizadas por meio da mediatização do professor, ou seja, foi a professora-pesquisadora quem possibilitou que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, outros espaços fossem explorados e outras ações fossem realizadas, a criança objetivou ações humanas que superaram o mero treino ou cópia. Como foi possível observar, nenhuma criança utilizou os termos “treino” e “cópia” em seus relatos no diário individual, ao se referir à escola.

A segunda afirmação, revelada com a análise do diário individual dessas crianças, é a de que *as funções elementares, que por algum motivo não foram objetivadas na experiência social anterior do sujeito, emergem nos relatos de experiência vivida do sujeito, de modo que seja necessária sua superação, para que se estabeleçam novas funções psíquicas superiores como a memória, a atenção, a linguagem escrita, entre outras.*

Essa assertiva baseia-se na observação da recorrência com que a criança **KA** utilizou a ação de comer como algo relevante a ser ressaltado em seus relatos, enquanto as demais crianças, optaram por relatar outros tipos de ações objetivadas na humanidade, realizadas na escola. Como se observou que a criança **KA** apresentou indícios, na Educação Infantil, de uma experiência social relacionada à alimentação inapropriada à sua idade, o sujeito expressa, com muita recorrência, o quanto a alimentação fornecida pela escola lhe causa prazer.

O mesmo ocorre com a criança **GV**. Diante do grande número de ausências, desde a Educação Infantil, ao revelar que “gosta de ficar vindo para a escola” indica a relevância da ação de ir à escola, já que esta ação não foi possibilitada por razões familiares. A criança poderia ter ampliado essa experiência social, se lhe fosse garantido o direito, que lhe garante o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis: [...]
V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; (BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Sendo assim, a função do professor exerceu papel crucial na ampliação da experiência social da criança, de modo que, quanto maior o envolvimento ao longo do experimento didático-formativo, a criança melhor se apropria de novas experiências, contribuindo, assim, para a elaboração da linguagem interna, que, conseqüentemente, possibilita a consolidação da linguagem escrita.

Vejamos, portanto, o último relato de cada criança, expresso no diário individual, quando elas frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 50 - Criança KA

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO
COMI CHOCOLATE

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2018

Quadro 51 - Criança GV

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO
EU GOTEI DIVICAVINOPANECOLA
(EU GOSTEI DE FICAR VINDO NA
ESCOLA)

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2018

Quadro 52 – Criança GL

TEXTO

que Ri Do
eu no D á B a D o F u i NA CASA
DA MINHA PRIMA BRIQUE COM
MINHA PRIMA FUI AO MECADO

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 5/12/2017

Quadro 53 – Criança IS

TEXTO

MEU QUERIDO DIÁRIO



EU GOSTEI DO POTINHO DO
ACLMA (CALMA)
E FOI MUITO LEGAU DE BRICAR E A
MINHA IRMÃ GOSTOU A GENTE
BRICOU JUTAS EU GOSTEI DE ESSE
DIA FOI MUITO LEGAU MESMO NÉ

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal - 28/3/2018

Observando os relatos das crianças, com base no nível de desenvolvimento da escrita simbólico-alfabética, é possível notar um salto qualitativo nos textos das crianças, sendo possível caracterizá-los nas seguintes fases.

Quadro 54 – Estágios alcançados pelos sujeitos do grupo I - março/2018

Estágios	Sujeitos de pesquisa – Grupo 1 mar/2018
Fase I	0
Fase II	GV
Fase III	KA, GL, IS

Fonte: elaborado pela autora

As crianças desse grupo demonstraram ter conseguido dar um salto qualitativo com relação à escrita anterior, à medida que apenas uma criança – **GV** – permaneceu na **Fase II**, posto que o interlocutor-professor solicitar o relato oral da criança, para total compreensão do enunciado que expunha sua experiência vivida. Mesmo com suas ausências, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, que acabaram por dificultar a participação de **GV** ao longo do experimento didático-formativo, essa criança conseguiu superar a sua condição inicial de domínio da escrita, pois quando chegou ao 1º ano do Ensino Fundamental ela se encontrava na **Fase I**.

Ao afirmar que o desenvolvimento da criança na linguagem escrita está relacionado à ampliação do repertório de experiências vividas, aliado à interação humana, como foi observado na análise dos Relatos do Fim de Semana, associada às ações realizadas pelo professor, como se observou na análise do Diário Individual, entende-se que a criança que permaneceu na **Fase II** necessitaria de maior participação no experimento didático-formativo, para que fossem dadas as condições necessárias para que ela chegasse à **Fase III**.

Sendo assim, o primeiro grupo analisado apresentou um movimento em que, na idade pré-escolar, a ação gerava o sentido, ou seja, o jogo de papéis sociais, as ações cotidianas, geravam o sentido de relatar oralmente aos colegas, por meio da Roda da Conversa. Quando colocados em uma situação de jogo simbólico, que consistia na descoberta, por meio da leitura, das experiências vividas pela professora e depois a professora descobriria quais eram as experiências vividas por eles, o sentido da ação de escrever gerou a ação de escrever, e fez com que as crianças pudessem apresentar um salto qualitativo até a chegada da escrita simbólico-alfabética. Assim, a relação

ação/sentido, e sentido/ação, possibilitou que a atividade de relatar pudesse, de fato, ser feita no uso parcial ou total da escrita simbólico-alfabética, sem que fosse necessário um aprendizado mecânico da língua escrita. Como afirma Vigotski, quando o sentido passa a predominar sobre a ação do sujeito,

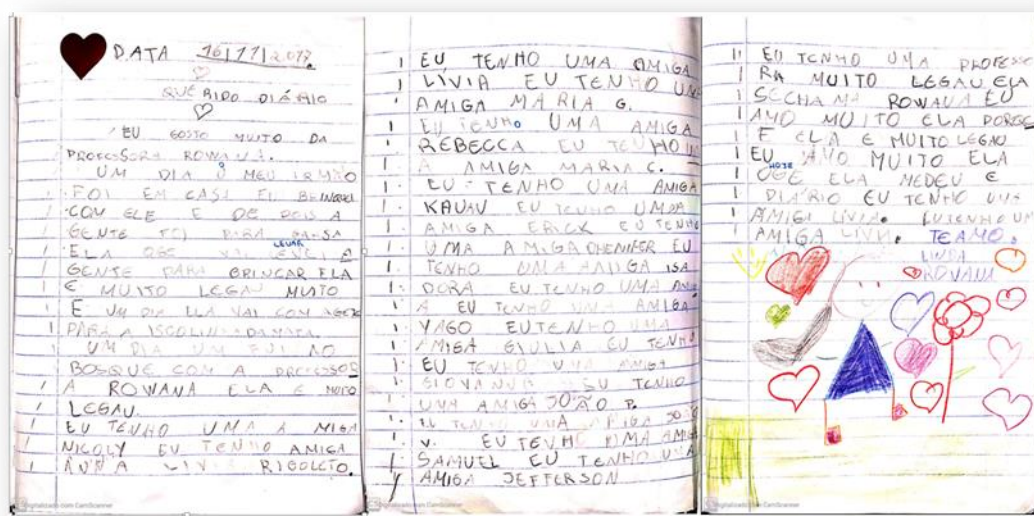
Esse é um ponto que se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, **o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato**, pois na decisão volitiva **o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido**. (VIGOTSKI, 2008, p. 33-34, grifo nosso).

Assim, o caminho entre o sentido da ação de escrever e a própria ação de escrever, possibilitou que a atividade de relatar se consolidasse sob a forma escrita, em seu sentido humanizador.

Vejamos, na sequência, a análise do Diário Individual apresentado pelo segundo grupo de crianças composto por aquelas que finalizaram o registro dos Relatos do Fim de Semana na **Fase III** da escrita. Os sujeitos **AL, DH, LV e JP**, pertencentes a esse segundo grupo, redigiram o seguinte relato de experiência vivida em seu diário individual.

Quadro 55 – Criança AL

IMAGEM



TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

EU GOSTO MUITO DA
PROFESSORA ROWANA.

UM DIA U MEU IRMÃO FOI
EM CASA EU BRINQUEI
COM ELE E DE POIS A
GENTE FOI PARA GARSÁ
ELA OGE VAI LEVEI
(LEVAR) A GENTE PARA
BRINCAR ELA É MUITO
LEGAU MUITO E UM DIA
ELA VAI COM A GETE PARA
A ISCOLINHA DA MATA.

UM DIA UM FUI NO BOSQUE
COM A PROFESSORA
ROWANA ELA É MUITO
LEGAU.

EU TENHO UMA A MIGA
NICOLY EU TENHO AMIGA
ANNA LIVIA RIGOLETO.

EU TENHO UMA AMIGA
LÍVIA EU TENHO UMA
AMIGA MARIA G.

EU TENHO UMA AMIGA
REBECCA EU TENHO
UMA AMIGA MARIA C.
EU TENHO UMA AMIGA
KAUAN EU TENHO UMA
AMIGA ERICK EU
TENHO UMA AMIGA
DHENIFER EU TENHO
UMA AMIGA ISADORA
EU TENHO UMA AMIGA
EU TENHO UMA AMIGA
YAGO EU TENHO UMA
AMIGA GIULIA EU
TENHO EU TENHO UMA
AMIGA GIOVANNA EU
TENHO UMA AMIGA
JOÃO B. EU TENHO
UMA AMIGA JOÃO V.
EU TENHO UMA AMIGA
SAMUEL EU TENHO
UMA AMIGA
JEFFERSON

EU TENHO UMA
PROFESSORA MUITO
LEGAU ELA SE CHAMA
ROWANA EU AMO
MUITO ELA PORQUE
ELA É MUITO LEGAU EU
AMO MUITO ELA OGE
ELA ME DEU E DIÁRIO
EU TENHO UMA AMIGA
LÍVIA. EU TENHO UMA
AMIGA LÍVIA.
TE AMO.
LINDA
ROWANA

Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Quadro 56 - Criança DH

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

EU BRINQUEI NO PAR QUINHO

EU GANHEI UM DIÁRIO.

IMAGEM



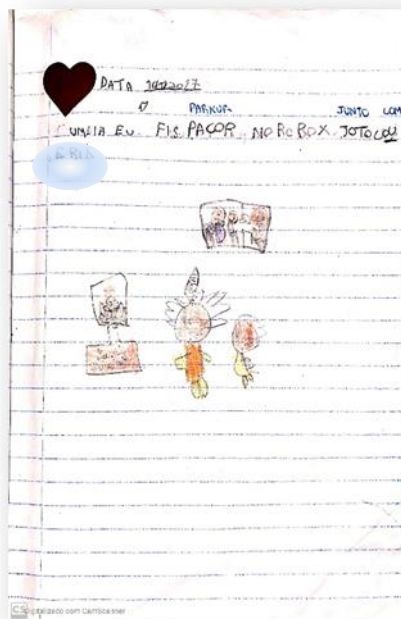
Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Quadro 57 - Criança JP

TEXTO

UM DIA EU FIS PACOR (PARKUR) NO
ROBOX (ROBLOX) JOTO COU ERIK

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Quadro 58 - Criança LV

TEXTO

MEU DIARIO *Livia*

MEU QUERIDO DIARIO HOJE
EU TENHO MUITAS
NOTÍCIAS PARA LHE
CONTAR

1 GANHEI VOCÊ DA
PROFESOURA.

2 NO DIA DO MEU
ANIVERSARIO EU NÃO VOU
DAR FESTA DE
ANIVERSARIO.

3 A MINHA AMIGA TIMIDA
CORTOU O DEDO E RASPOU
O DEDO.

4 EU FUI NO MERCADO
CONFIANÇA COM O MEU PAI
E VI LINDOS PEIXES.

É TUDO QUE EU SEI.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 16/11/2017

Os textos das crianças, na **Fase III**, representam um estilo e composição próximos aos redigidos no Relato do Fim de Semana. As crianças **AL** e **LV**, que são os mesmos sujeitos que, na Roda da Conversa, sempre se dispunham a cantar e compartilhar oralmente suas experiências vividas, com maior frequência, indicaram o maior repertório de ações humanas, se comparado aos textos das crianças **DH** e **JP**, que utilizam um repertório bem menor.

Assim como as crianças do primeiro grupo, os relatos redigidos nos diários individuais do segundo grupo incluem acontecimentos vividos pela criança em ambiente familiar, e relatos de episódios ocorridos na/por meio da escola.

Como a presente análise está centrada nos relatos de experiência vivida na/por meio da escola, somente as ações das crianças nesse contexto foram selecionadas. No entanto, diferentemente dos relatos do primeiro grupo, as crianças apresentaram um grande repertório de ações, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 59 – Repertório de ações nas trocas sociais manifestadas pelas crianças do Grupo II em seus diários individuais, associadas ao contexto escolar

Criança	Ações
AL	ter, ir, ensaiar, amar, gostar, ganhar, cantar, brincar, ver, comer, dançar
DH	ensaiar, brincar, ir, gostar, fazer, ganhar, vestir
JP	ir, fazer
LV	ter, fazer, ver, brincar, ir, cantar, ganhar, comer, beber, ensaiar, dançar, conversar, esperar, jogar, ler

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível notar, as crianças que finalizaram os Relatos do Fim de Semana na **Fase III** apresentam maior repertório de ações relacionadas à escola, se comparadas às crianças do primeiro grupo. Outro aspecto interessante foi a presença, nos relatos infantis, de ações realizadas pela professora-pesquisadora e de ações realizadas pela turma, em atividades coletivas. Por esse motivo, no primeiro momento, apresentarei o quadro e a análise das ações em comum, predominantes nas trocas sociais manifestadas pelas crianças, que foram recorrentes em seus textos, indicando seus exemplares, e, num segundo momento, apresentarei o quadro das ações da professora-pesquisadora, destacadas pelas crianças, conforme se pode observar.

prêmio de gincana na quadra)	[...] EU GANHEI UM DIARIO. (Trecho de relato da criança DH, escrito em 16/11/2017) MEU DIARIO MEU QUERIDO DIARIO HOJE EU TENHO MUITAS NOTÍCIAS PARA LHE CONTAR 1 GANHEI VOCÊ DA PROFESOURA [...]. (Trecho de relato da criança LV, escrito em 16/11/2017)
Fazer (Fazer – escrever – uma carta, fazer um brinquedo na escola)	[...]EU FIS UMA CARTA PRA PROFESSORA ROWANA (Trecho de relato da criança DH, escrito em 6/12/2017) QUERIDO DIÁRIO EU FIS O MA COISA QUE CHAMA BODI DA CAOMA (Relato da criança JP, escrito em 28/3/2017) [...] 1 UM DIA EU FIS UM POTE DA CALMA. (Trecho de relato da criança LV, escrito em 28/3/2018)
Amar ou Gostar (Da professora ou de algum objeto)	[...] EU TENHO UMA PROFESSORA MUITO LEGAU ELA SE CHAMA ROWANA EU AMO MUITO ELA PORQUE ELA E MUITO LEGAU EU AMO MUITO ELA OGE ELA ME DEU E DIÁRIO [...] (Trecho de relato da criança AL, escrito em 16/11/2017) [...] EU GOSTEI DA AGUA DA CAUMA GOSTEI MUITO MUITO HOJE FOMOS PRA GAMA (Trecho de relato da criança DH, escrito em 28/3/2018)
Ler	QUERIDA ANNE FRANK QUERIDA ANNE FRANK HOJE TENHO 100 1000 NOTICIAS PARA TE CONTAR. [...] 5 HOJE LEMOS UM LIVRO SEU. (Trecho de relato da criança LV, escrito em 28/3/2018)

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, as crianças do **Grupo II** apresentaram algumas ações semelhantes às crianças do **Grupo I**, colocando a ação de brincar como uma das principais. A diferença é que, nesse caso, essas crianças utilizam maior vocabulário, nomeando, inclusive, os momentos em que houve a possibilidade de brincar. Isso pode ser observado no relato da criança **DH**, em que, ao escrever “3. UM DOIS TRÊS QUATRO CANTINHOS”, ela está se referindo ao *Cantero*³³ (Cantinhos Temáticos

³³ *Cantero* é a sigla criada para o termo Cantos Temáticos Rotativos. Durante a pesquisa, o nome utilizado em sala de aula para esse momento era “Cantinhos”, mas, na presente tese, optei por estabelecer um nome que o diferenciase dos Cantos de Trabalho, de Freinet (1976), ou Cantos Temáticos na

Rotativos), ação estratégica da professora-pesquisadora, inspirada nos Cantos de Trabalho³⁴, de Freinet (1976), para viabilizar uma aprendizagem autônoma e colaborativa, bem como garantir, na sala de aula, um momento na semana que pudesse ser utilizado pelas crianças para a realização do jogo de papéis (ELKONIN, 2017). Para a compreensão de como ocorria esse momento, faz-se necessário um aprofundamento detalhado, que é dado a seguir.

O *Cantero*, que era chamado pelas crianças de “cantinhos”, inspirados fundamentalmente na técnica Freinet (1976) “Cantos de trabalho”, fizeram parte da organização do trabalho pedagógico, ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental, todas as sextas-feiras. O motivo pelo qual passei a inserir, na rotina do 1º ano, os “cantinhos”, foi justamente tentar garantir alguns aspectos que as crianças já perdem ao ingressarem no Ensino Fundamental, com a abreviação da Educação Infantil.

[...] as turmas de Educação Infantil, agora mais abreviada, não terão mais tempo e ambiente para as brincadeiras e as fantasias infantis, pois estarão ocupadas com essas tarefas de escrita, pensadas em função de seu preparo para o processo sistemático de alfabetização que virá em seguida. Com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para a aprendizagem da escrita: a função simbólica que se forma no desenho, na pintura, na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo de faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças, como o canto, a dança etc. (MILLER; MELLO, 2008, p. 02)

Desta forma, a dinâmica do *Cantero* funcionava da seguinte maneira: a sala tinha suas carteiras agrupadas em quatro grupos (geralmente dava cerca de cinco ou seis carteiras para cada canto), e a dinâmica se desenvolvia em quatro momentos:

1º momento: Definição dos cantos do dia – Nesse primeiro momento, recebia as crianças e organizava-as sentadas, com suas mochilas em local apropriado (elas não eram utilizadas naquele momento). Os objetos eram dispostos segundo a programação da professora naquele dia, que constava em semanário (ver descrição de um dos dias abaixo).

Educação Infantil (HOHMANN, 1979). Por esse motivo, a estratégia do *Cantero* aparecerá, no texto das crianças e no registro da professora-pesquisadora, como “Cantinhos”, lembrando que, diferentemente das estratégias de Freinet (1976) e Hohmann (1979), o *Cantero* é voltado ao primeiro ano do Ensino fundamental (ou à idade escolar) e todas as crianças passam por todos os cantos.

³⁴ Os “Cantos de trabalho”, observando a obra de Freinet (1976), têm sua fundamentação no trabalho cooperativo, onde o ambiente se encontra organizado, com diferentes temas (mesa de experiências, mesa de impressão, etc.) e materiais (prensa, maço de jornais, material de pintura, etc.), de modo que grupos menores possam, de fato, trabalhar no espaço, na produção do conhecimento.

Imagem 4 – Registro dos “Cantinhos” no semanário da professora

SEXTA-FEIRA (07/04)

RODA DA CONVERSA

- ♥ Diálogo, entrega dos crachás e apresentação da rotina.

CANTINHOS (Língua portuguesa, matemática, e geografia)

- ♥ Serão 4 cantinhos com atividades diferentes. Calculei 20 minutos para cada um. Receberão um prendedor com o nome, e deverão colocar num cartaz de acordo à sua preferência.
- ♥ Cantinho 1: alfabeto móvel – deverão escrever uma lista de palavras segundo a cor apresentada. Exemplo: o que tem na sala que é da cor amarela?
- ♥ Cantinho 2: construção e contagem – deverão pegar 20 peças e farão a manipulação de jogos de encaixe para aprimoramento da coordenação motora.
- ♥ Cantinho 3: Jogo do careca-cabeludo. Descrição: Em duplas cada educando recebeu um prato descartável e prendedores para serem os “cabelos”, cada educando da dupla, um de cada vez joga o dado (com quantidade ou algarismos). No trabalho com a adição, ao lançar o dado tiveram que colocar a quantidade de “cabelo” (prendedor) sorteado, sempre somando e quantificando. Já na subtração ao lançar o dado os educandos tiveram que retirar um “cabelo” (prendedor), tendo assim a noção de menos.

JOGO: CARECA CABELUDO!



- ♥ Cantinho 4: faz-de-conta – com os brinquedos do cantinho, deverão representar situações do cotidiano (casinha, membros da família, etc), conforme a criatividade.

Fonte: registro pessoal

2º momento: Após explicar as atividades de cada cantinho, dava a eles prendedores com os nomes, e eles deveriam escolher em qual canto começar. O canto do faz-de-conta era o mais querido, pois ali, exerciam sua atividade principal: a brincadeira de papéis sociais.

Segundo Leontiev (1988, p. 59), para se pensar no conceito de atividade principal, deve-se compreender que “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

Isso pode ser observado quando, na idade pré-escolar³⁵, a criança manifesta, na brincadeira de papéis, as representações de ações humanas que, naquele determinado ponto de seu desenvolvimento, são impossíveis de realizar concretamente, mas que, ao

³⁵ Entendo, aqui, a idade pré-escolar como a idade que corresponde ao período dos 4 aos 6 anos. Como a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental se encontra em um período que transita entre a atividade da brincadeira de papéis e a atividade de estudo, optou-se por manter, com os “Cantos de Trabalho”, a possibilidade da atividade do jogo de papéis, em respeito a esse período de transição, posto que, nesse jogo estão dadas as condições que geram na criança “a necessidade de participação em um processo de ensino e aprendizagem escolar [...]” (MILLER, 2019, p. 76).

mesmo tempo, não conseguir realizar concretamente é irrelevante, considerando que suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos. Ou seja, suas ações são influenciadas pelos adultos e pelo meio que a envolve, mas não são determinantes para que sejam vitais para ela naquele momento de seu desenvolvimento. Na idade pré-escolar, ela dirige um carro sem saber dirigir e dá banho em uma boneca sem ter filhos para cuidar. Dessa forma, a brincadeira de papéis sociais é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, pois, por meio dela, a criança passa a orientar-se “nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana” (ELKONIN, 1987, p. 118).

Entende-se, aqui, por atividade principal “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1988, p. 65). Em outros termos,

[...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho?”), “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (LEONTIEV, 1988, p. 64-65, grifos do autor).³⁶

Considerando essas afirmações, destaco a dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal da criança. Por esse motivo, embora a brincadeira de papéis sociais seja a atividade principal da criança na idade pré-escolar, e, neste caso, a criança esteja no primeiro ano do Ensino Fundamental, manter a relevância da brincadeira de papéis sociais, ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, faz-se necessário para a consolidação de bases psíquicas que a preparam para a nova situação social do desenvolvimento da criança em idade escolar: a atividade de estudo.

Assim, não somente a atividade principal da brincadeira de papéis terá lugar, mas também outros tipos de atividade, posto que “a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. [...] Alguns (tipos de atividades) representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário” (LEONTIEV, 1988, p. 63). Dentre eles, posso destacar a atividade

³⁶ Mesmo sendo uma citação direta, para que os termos estejam de acordo com estudos da Teoria Histórico-Cultural, onde se lê “no brinquedo”, se entende, mais apropriadamente, “na brincadeira”, e onde se lê “modelagem”, se entende “reestruturação”.

manipulatória (ELKONIN, 1987), que embora tenha sido a atividade principal da criança no período que compreende a pequena infância, ela é retomada no *Cantero* por meio do cantinho de “construção”, de forma subsidiária, contribuindo na formação de bases psicológicas para sua transição à atividade de estudo, período que compreende a idade escolar da criança (ELKONIN, 1987; MILLER, 2019).

De modo a compreender a relevância da atividade principal, bem como as demais atividades que exercem uma função subsidiária no desenvolvimento infantil, os cantos eram divididos igualmente. Dessa forma, se quatro crianças haviam escolhido um dos cantos, automaticamente a escolha dirigida àquele “canto” cessava, restando somente três cantos para escolha, e assim por diante, conforme podemos ver na ilustração abaixo:

Foto 18: Quadro para escolha dos temas dos “cantinhos”



Fonte: registro da autora

3º momento: As crianças se dirigiam aos cantos escolhidos, e as atividades duravam cerca de 20 minutos em cada canto. Quando as crianças do canto do alfabeto (se fosse hoje, renomearia para o canto da “escrita”) terminavam de escrever, eu emitia dois comandos: o primeiro era “Arrumar”, em que deveriam arrumar os objetos daquele canto deixando-o adequado às atividades a serem realizadas pelos próximos participantes, e “Trocar”, para que as crianças trocassem de “canto”, em sentido horário. Essa troca era feita quatro vezes, até que todas as crianças passassem por todos os cantos. Aqueles que desrespeitassem alguma regra ou não atuassem em seu controle da conduta eram levados à reflexão sobre seu ato, mediante diálogo com a professora.

Seguem fotos de como eram organizados os “cantos”.

Foto 19: Cantinho da pintura



Fonte: registro pessoal em 5/5/2017

Foto 20: Cantinho do alfabeto móvel



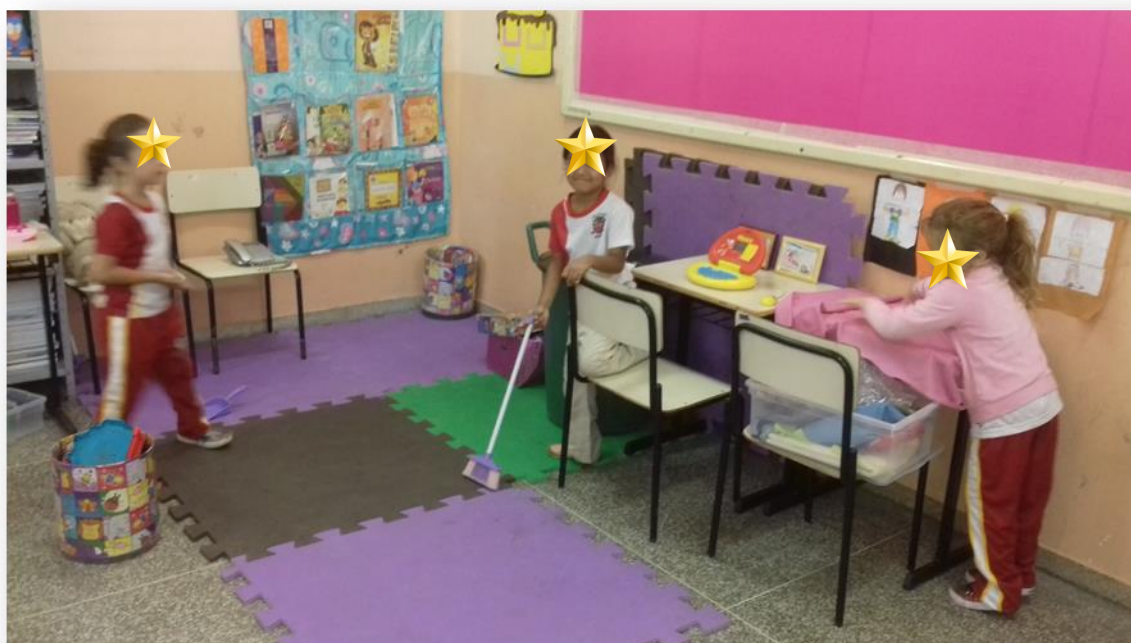
Fonte: registro pessoal em 5/5/2017

Foto 21: Cantinho da contagem/construção



Fonte: registro pessoal em 5/5/2017

Foto 22: Cantinho do faz-de-conta



Fonte: registro pessoal em 5/5/2017

Foto 23: Foto panorâmica da sala em dia de “Cantinhos”



Fonte: registro pessoal em 19/5/2017

4º momento: Quando todos haviam passado por todos os cantinhos, os grupos eram responsáveis por arrumar as carteiras e guardar os objetos, que já tinham suas caixas específicas etiquetadas por categoria. As carteiras retornavam a sua posição original e registrávamos no caderno as atividades realizadas naquele dia. Em meu semanário, para fins de registro e parecer à coordenação, relatava o que tinha sido realizado nos cantinhos. A sexta-feira, dia em que eram realizados os cantinhos, passou a ser o dia em que havia menos ausências. Veja abaixo um dos registros em meu semanário, acerca dos “cantos de trabalho” realizados pela primeira vez com a turma:

Fiz os cantinhos na sexta-feira e as crianças gostaram bastante, e estão querendo elaborar outros temas para os cantinhos. Fiz quatro cantinhos, sendo eles: construção (jogos de encaixe), alfabeto móvel (formação de palavras), faz de conta (jogo simbólico – casa), jogo do careca-cabeludo (ver como é o jogo em https://www.youtube.com/watch?v=XttCfEnK_Y). Ficam 20 minutos em cada cantinho e depois eles trocam. Ao final, todos passam por todos os cantinhos. O que fez mais sucesso foi o faz de conta, com certeza! O CX se divertiu com os tecidos deixados lá, e, fazendo uma avaliação, eles deram ideias de outros temas, como cantinho dos dinossauros, cantinho da maquiagem... retomaremos estas ideias após as avaliações. **(Situação observada em 8/4/2017 – registrada em semanário).**

Dessa forma, busquei subsidiar as crianças com experiências em sala de aula que remetessem à brincadeira, ao faz de conta e ao jogo simbólico, pois a função simbólica da consciência, expressa no jogo de faz de conta, possibilita que a criança adquira a percepção de que um objeto pode representar um outro objeto, como quando a criança utiliza um lápis para representar um termômetro, numa brincadeira em que ela atua como um médico, por exemplo.

Foto 24 – Representação de papel social registrado no “Cantinho”: cabelereira e seu cliente



Fonte: registro pessoal em 23/2/2018

Segundo Smirnova e Riabkova (2019), Elkonin apresenta quatro níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis, dividindo-o em dois estágios: o primeiro, que ocorre aproximadamente com crianças de 3 a 5 anos, compreende os dois níveis em que “o conteúdo principal da brincadeira são as ações com objetos que se correlacionam com a lógica das ações reais” (2019, p. 92).

Os dois níveis diferenciam-se entre si apenas pelo fato de que, no primeiro nível, a criança age com um determinado objeto, mas o papel representado pelo objeto não é nomeado, e sim, representado pela ação da criança com ele, como, por exemplo, quando a criança pega uma caneta e faz círculos no ar. Embora ela não nomeie a representação como sendo um “avião”, é possível identificar o papel representado pela caneta por meio da sua ação.

No segundo nível, a criança nomeia os papéis e divide as funções entre os participantes, como quando a criança está brincando de médica, e posiciona a colega sentada, dizendo que irá “examiná-la”, pegando outros objetos (como um graveto, por exemplo) e utilizando-os como se fossem ferramentas desse tipo de trabalho (estetoscópio, medidor de pressão etc.).

O segundo estágio, por sua vez, ocorre no período que compreende a idade das crianças na presente pesquisa (crianças de 5 a 7 anos). Nesse estágio, o terceiro e quarto níveis são caracterizados pelo fato “de que o conteúdo principal da brincadeira são as relações sociais entre as pessoas e o sentido social de suas atividades correlacionadas às

relações reais entre as pessoas” (SMIRNOVA, RIABKOVA, 2019, p. 92).

No terceiro nível, os papéis sociais são nomeados e há uma sequência que se aproxima da vida real. Como exemplo, imaginemos que as crianças estejam brincando de “escolinha”. Define-se, de início, quem será a professora, quem serão os alunos, e dá-se uma sequência lógica aos acontecimentos, como a “hora da fruta”, em que as crianças simulam consumir uma fruta, uma criança pode representar um choro por ter caído e se machucado (na imaginação), mas feliz, ao mesmo tempo, de estar correspondendo ao papel que lhe foi atribuído. Nesse momento, quando uma criança quebra a lógica do acontecimento (quando uma criança entra correndo na fictícia sala de aula e sai, por exemplo), a ação não é aceita, mas também não gera protestos por parte dos demais.

No quarto nível, as ações tornam-se mais diversificadas, como, por exemplo, quando as crianças, ao brincar de “restaurante”, elaboram cardápios utilizando lápis, folha de papel, simulando a escrita dos pratos principais. Posicionam os pratos e guardanapos de modo organizado, antes que cheguem os “clientes”; enfim, compreendem a representação não somente de um papel social, mas de todo um conjunto de ações que segue uma lógica mais complexificada. Nesse momento, “surge a regra à qual as crianças submetem suas ações” (SMIRNOVA, RIABKOVA, 2019, p. 91), e a quebra dessa regra é motivo de protestos por parte do grupo.

A imagem mostrada anteriormente indica justamente o segundo estágio de desenvolvimento da brincadeira de papéis, em que a criança **GL** representa o papel de cabeleireira e a criança **KA**, de seu cliente. No entanto, nos vários dias de realização do *Cantero*, foi possível observar não só o jogo de papéis sociais sendo representado, mas também o jogo com regras. Como exemplo, é possível citar um momento em que duas crianças batiam corda e, ao mesmo tempo, organizavam as demais, sentadas, em fila, de modo que sua conduta deveria obedecer à regra de ficar sentada, para que sua vez de pular corda fosse respeitada. Assim, conforme a criança que pulava a corda errava, passava a vez para a próxima da fila. Esse momento não foi registrado em vídeo, mas indica que, ao mobilizar as relações humanas dentro de determinada situação imaginária no jogo com regras, essas relações possibilitam a ampliação do repertório da experiência social do sujeito.

Como afirma Leontiev (1988, p. 138),

O desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a

subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante condição para o surgimento da consciência [...].

Seja na brincadeira de papéis, ou no jogo com regras, a ação de brincar permeou a experiência social da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental e, como é possível observar por meio da escrita das crianças, o que antes era uma ação desvinculada do sentido, no caso, a escrita, passou a ter um sentido representado na ação, ou seja, o sentido da experiência social, vivida pela criança, materializa-se na ação de escrever, quando esta ação é mobilizada durante a atividade de relatar. Como afirma Vigotski (2004, p. 29),

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 (VIGOTSKI, 2004, p. 29).

A função simbólica da consciência, decerto, é uma das funções psíquicas superiores indispensáveis para o posterior domínio da linguagem escrita. Como afirma Vigotski (2000, p. 184, tradução nossa),

[...] é evidente que o domínio desse sistema complexo de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. Para nós, é evidente que o domínio da linguagem escrita, embora no momento decisivo não tenha sido determinado de fora pelo ensino escolar, é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil.

No decorrer da pesquisa, foram inúmeras as situações significativas que oportunizaram contribuir para a formação da função simbólica da consciência e a imaginação, visando ao domínio da linguagem escrita, mas os “cantinhos”, ou melhor, o *Cantero*, como denominamos esse momento, despontou na escrita dos relatos nos diários por mais de uma vez, sendo necessária sua exemplificação neste momento.

Outro aspecto a ser destacado com a análise dos diários individuais do **Grupo II**, é o aparecimento, nesse grupo de crianças, de ações como *ler*, e *fazer* uma carta, que indica a ação de *escrever* uma carta à professora. Como foi observado na análise dos Relatos do Fim de Semana, em nenhum momento a ação de ler ou escrever apareceu,

indicando que as crianças não atribuíam sentido à leitura/escrita, ou não vivenciaram situações em que eram levadas a ler ou escrever.

Nesse sentido, à medida que a criança participava do experimento didático-formativo, ao longo da Educação Infantil e do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, as ações da professora-pesquisadora eram determinantes para que as crianças pudessem se apropriar de funções psíquicas superiores culturalmente elaboradas, de um modo pouco explorado em suas atividades cotidianas fora da escola.

Isso pode ser visto na regularidade com que algumas crianças revelaram ações realizadas pela professora-pesquisadora, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 61 - Ações da professora-pesquisadora, reveladas pelos sujeitos da pesquisa em seus relatos

Ações	Exemplares
Dar	[...] OGE ELA ME DEU E DIÁRIO [...] (Trecho de relato da criança AL , escrito em 16/11/2018) QUERIDO DIARIO NOIS ENSAIUO EU E A MARIA G. VESTIMO A ROPA E DE POIS Ê LA DEU O DIARIO (Relato da criança DH , escrito em 28/11/2017)
Ter (Ter uma ideia)	MEU QUERIDO DIARIO QUANDO EU TAVA A PROF TEVE UMA EDEIA NO DIA DA AGUA A PROF QUERIA AGUA DA CAUMA EU GOSTEI DA AGUA DA CAUMA GOSTEI MUITO MUITO HOJE FOMOS PRA GAMA (Relato da criança DH , escrito em 28/03/2018)
Fazer (Fazer o “cantinho”)	<i>Querido diário</i> A NOSSA PROFESSORA ENSAIO A DANÇA DEPOIS ELA FEZ CANTINHO E DEPOIS A GENTE FOI PARA O LANCHE O LANCHE ESTAVA GOSTOSO DEPOZ EU DANCEI CHEGEI CHEGANDO MAS O SAMUEL DESLIGOU O RÁDIO E DEPOIS EU FUI PARA A FILA E FUI PARA A SALA E FUI BRINCAR. (Relato da criança AL , escrito em 24/11/2017)
Ir	[...] UM DIA ELA VAI COM A GETE PARA A ISCOLINHA DA MATA [...]. (Trecho de relato da criança AL , escrito em 16/11/2017)
Levar	[...] HOJE A NOSA PROFESSORA VAI LEVAR A GENTE PARA

BRINCAR [...]. (Trecho de relato da criança AL , escrito em 28/11/2017)

Fonte: elaborado pela autora

Nesse sentido, as crianças que haviam se apropriado da escrita simbólico-alfabética, ao fim dos Relatos do Fim de Semana, começam a demonstrar uma consciência maior das ações da professora-pesquisadora, bem como das ações coletivas, como pode ser observado nos excertos abaixo.

[...] HOJE A MINHA TURMA BRINCAMO NA GRAMA
(Trecho de relato da criança **AL**, EM 28/3/2018).

[...] BRINCAMOS NO CANTINHO
(Trecho de relato da criança **DH**, EM 1/12/2017).

QUERIDA ANNE FRANK [...] HOJE LEMOS UM LIVRO SEU.
(Trecho de relato da criança **LV**, EM 28/3/2018).

Esse fenômeno pode ser explicado com base em Vigotski (2000, p. 150), quando afirma que “Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas” e, ainda, que “somente quando se incrementa a socialização da linguagem e a experiência da criança, se desenvolve a lógica infantil” (VIGOTSKI, 2000, p. 146).

Se, nos relatos do primeiro grupo, vimos a predominância de ações na primeira pessoa do singular (Eu ganhei, eu fiz, eu fui...), as crianças do segundo grupo já conseguiam relatar experiências na terceira pessoa do singular, referindo-se sempre à professora-pesquisadora, e na primeira pessoa do plural, indicando a consciência de que as ações coletivas, também eram ações dos próprios sujeitos da pesquisa.

A mudança na consciência desses sujeitos ocorre, pois, segundo a principal regularidade do desenvolvimento psicológico, postulada por Vigotski (2018, p. 95, **grifo do autor**), “ela consiste no fato de que, **no decorrer deste, se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas [...]**”. Ou seja,

[...] o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

No caso das crianças do segundo grupo, acredita-se que a função que resultou na mudança de consciência das ações realizadas na escola, foi o domínio da escrita simbólico-alfabética, pois esse domínio da linguagem escrita fez com que a escrita exercesse a função de signo, mediando a relação entre pensamento e linguagem.

Baseando-se nos pressupostos marxistas acerca do instrumento como elemento de mediação na transformação humana e da própria natureza, Vigotski (1999) compreende os signos como mediadores. Assim como os instrumentos técnicos, os signos exercem a função de instrumentos psicológicos que se dirigem às ações psicológicas, orientadas para a subjetividade e condução da vida humana. São os signos que atuam como dispositivos sociais e dirigem os processos psíquicos do indivíduo.

Com relação ao desenvolvimento da criança, Vigotski e Luria (1996) se afastam da concepção naturalizada de desenvolvimento e destacam o uso de signos como central da reestruturação psicológica da criança. Como afirma Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214) “No processo de desenvolvimento a criança ‘se re-equipa’, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior [...], começa a usar todo tipo de ‘instrumentos’ e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes.

Nesse sentido, é possível afirmar que, como as crianças da **Fase III** iniciaram a escrita nos Diários Individuais com domínio da escrita simbólico-alfabética (LURIA, 1988), associada à interação humana e repertório de experiências vividas, estes aspectos possibilitaram melhor consolidação da linguagem interna pelas crianças, pois manifestaram, em seus relatos, maior riqueza de detalhes acerca de suas relações com o meio.

Esses indícios demonstram a relação entre pensamento e linguagem, manifestada por Vigotski (2001), que salienta alguns aspectos importantes para a compreensão da ampliação do pensamento verbal nas crianças: a diferença nas raízes do pensamento e linguagem ao longo do desenvolvimento ontogenético; a fase pré-intelectual no desenvolvimento linguístico e a fase pré-linguística no desenvolvimento intelectual da criança e, por último, afirma que pensamento e linguagem encontram-se em um dado momento do desenvolvimento do pensamento verbal da criança, por volta dos dois anos de idade, de modo que a linguagem torna-se racional, e o pensamento, verbal.

Este último nível de desenvolvimento do pensamento verbal foi observado com maior clareza no segundo grupo, levando-os a finalizarem o registro dos Diários Individuais da seguinte forma.

Quadro 62 - Criança DH

TEXTO

MEU QUERIDO DIÁRIO

QUANDO EU TAVA A PROF
TEVE UMA EDEIA NO DIA
DA AGUA A PROF QUERIA
AGUA DA CAUMA EU GOSTEI
DA AGUA DA CAUMA GOSTEI MUITO
MUITO MUITO HOJE FOMOS PRA GAMA

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2017

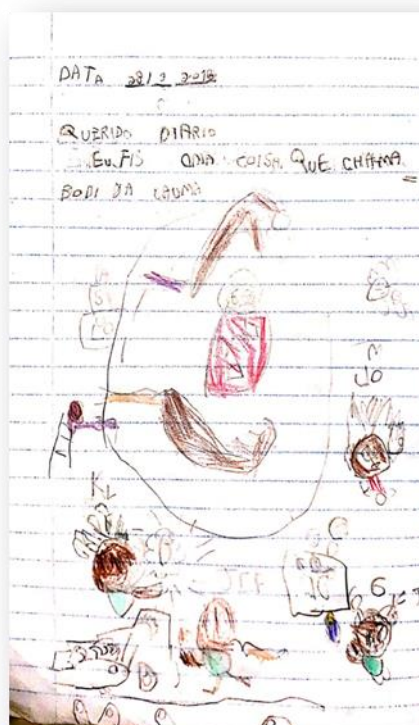
Quadro 63 - Criança JP

TEXTO

QUERIDO DIÁRIO

EU FIS OMA COISA QUE CHAMA
BODI DA CAOMA (POTE DA CALMA)

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2017

Quadro 64 - Criança AL

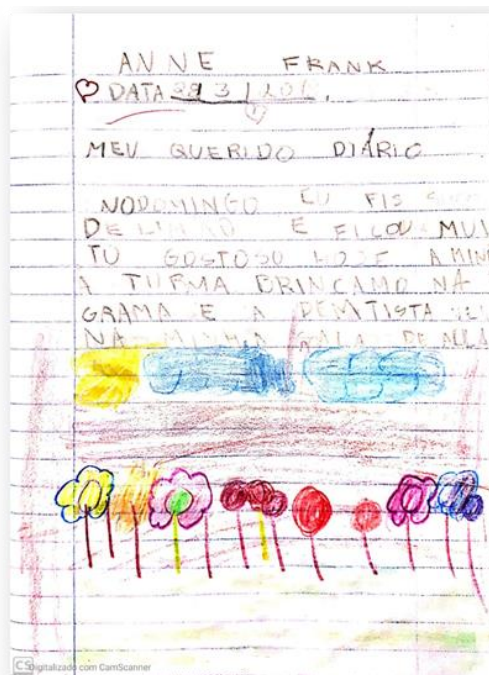
TEXTO

ANNE FRANK

MEU QUERIDO DIÁRIO

NO DOMINGO EU FIS SUCO DE LIMÃO E FICOU MUITO GOSTOSO HOJE A MINHA TURMA BRINCAMO NA GRAMA E A DENTISTA VEIO NA MINHA SALA DE AULA.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2018

Quadro 65 - Criança LV

TEXTO

QUERIDA ANNE FRANK

QUERIDA ANNE FRANK HOJE TENHO 100 1000 NOTÍCIAS PARA TE CONTAR.

1 UM DIA EU FIS UM POTE DA CALMA.

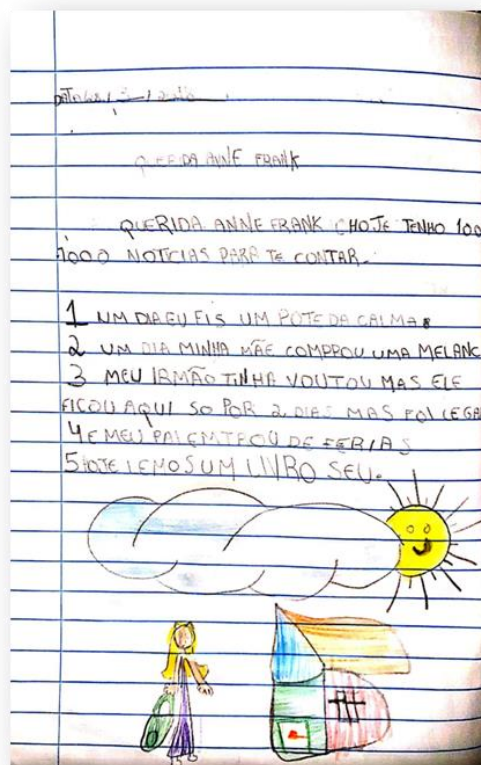
2 UM DIA MINHA MÃE COMPROU UMA MELANCIA.

3 MEU IRMÃO TINHA VOLTOU (VOLTADO) MAS ELE FICOU AQUI SO POR 2 DIAS MAS FOI LEGAL

4 E MEU PAI ENTROU DE FERIAS

5 HOJE LEMOS UM LIVRO SEU.

IMAGEM



Fonte: arquivo pessoal – 28/3/2017

Como as crianças do segundo grupo já estavam na **Fase III**, assim permaneceram e, juntamente com os demais sujeitos, finalizaram o registro do diário individual nas seguintes fases abaixo.

Quadro 66 - Estágios alcançados pelos sujeitos do grupo I e II - março/2018

Estágios	Sujeitos de pesquisa mar/2018
Fase I	0
Fase II	GV
Fase III	KA, GL, IS, DH, JP, AL, LV

Fonte: elaborado pela autora

Como foi possível observar ao longo da análise realizada dos relatos de experiência vivida, expressos no diário individual das crianças que haviam se apropriado da escrita simbólico-alfabética, é possível tecer algumas afirmações.

Observou-se, na análise dos diários do primeiro grupo de crianças, que *as ações realizadas pelo professor, contribuíram para a ampliação do repertório de ações das crianças*. Esta afirmação é válida também para o segundo grupo de crianças, cujos textos foram analisados, no entanto, com a contribuição relevante dada pela mediação do signo.

Assim, com base no que foi analisado no segundo grupo, é possível afirmar que *a escrita simbólico-alfabética, quando apropriada pelo sujeito por meio da atividade de relatar, contribui para a formação da consciência*.

A afirmação acima consiste na ideia de que, em um movimento dialético, à medida que a escrita simbólico-alfabética é apropriada pela criança, por meio da atividade de relatar, essa atua como signos que irão mediar a relação da criança com o mundo que a cerca. Assim, a experiência social amplia-se, pois a criança “não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Por essa razão, a criança consegue expressar em seus relatos, não só as experiências pessoais, mas também as experiências de outras pessoas.

No ambiente escolar, em que as crianças poderiam expressar as experiências alheias, foi predominante a descrição das ações realizadas pela professora. Nesse

sentido, a atuação da professora para o desenvolvimento da linguagem escrita dessas crianças foi determinante para a ampliação do repertório de experiências vividas pelos sujeitos; interação humana, por meio do jogo, que garantisse a reflexão acerca da escrita dos relatos de experiência vivida e, por fim, para que a atividade de relatar se consolidasse sob a forma oral e escrita, ao longo dos quase três anos de pesquisa.

Com efeito, a atividade de relatar pôde ser eficaz com base na atuação do *professor desenvolve*, que, no uso de sua atividade criadora, atuou com base em quatro fatores: criou a necessidade de relatar, garantiu a ampliação do repertório de experiências vividas por meio do jogo e da brincadeira, possibilitou o estabelecimento de relações de mediação e, como veremos no último capítulo, contribuiu na construção de novos sentidos pela criança. A criança **GV**, que esteve mais ausente ao longo do experimento didático-formativo, foi a criança que mais apresentou dificuldades na apropriação da escrita simbólico-alfabética.

O *ensino desenvolve*, na fase inicial da vida escolar da criança, segundo Repkin (2014), é o ensino que “cria pré-condições para o surgimento e domínio gradual” da atividade de estudo. Se compreendemos, com base no exposto, que cada sujeito chega à escola com um repertório de experiências vividas, que difere de criança para criança, entende-se como *professor desenvolve* o professor que “cria pré-condições para o surgimento e domínio gradual” de uma nova atividade para o indivíduo. Assim, o *professor desenvolve* é o professor que utiliza sua atividade criadora na elaboração de uma estratégia que desenvolva o sujeito a partir de sua zona de desenvolvimento iminente.

Essa afirmação consiste no fato de que, quanto menor o repertório de experiências vividas pelo sujeito e menor for sua interação social, maior será a responsabilidade do professor de interagir com o sujeito e fornecer, por meio do relato, do jogo, da brincadeira e de outras ações humanas objetivadas culturalmente, a ampliação de sua experiência social. O professor capaz de garantir essas condições, caracteriza-se como um *professor desenvolve*.

Sendo assim, faz-se necessário observar quais foram os sentidos construídos pela criança, na sua relação com a atividade de relatar, nas quatro estratégias utilizadas: na Roda da Conversa, no Livro da Vida, no Relato do Fim de Semana e no Diário Individual. Se a experiência vivida pela criança não foi a única determinante para que ela avançasse, ou não, em seu processo de apropriação da linguagem escrita, como poderemos explicar, então, seus avanços e permanências no processo? Para responder a

esta questão, tomaremos como base a ideia de que “[...] o papel do desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio.” (VIGOTSKI, 2018, p. 74).

Vejamos, portanto, no último capítulo, o que ficou do trabalho realizado para possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita, em seu sentido humanizador, por meio da atividade de relatar. Ou seja, a vivência das crianças ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO IV - A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O RELATO COMO MEIO NESSE PROCESSO

“(...) para uma compreensão correta do papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário investigá-lo não com parâmetros absolutos, mas relativos (...)” (VIGOTSKI, 2018, p. 74, grifos do autor).

Como foi possível observar nos dados analisados, a representação da experiência vivida no discurso indica um recorte histórico da vida humana, num dado momento do desenvolvimento do sujeito. Podemos dizer que a análise dos dados indica que não há uma única ação da criança, expressa em sua experiência vivida, que define pura e objetivamente o seu desenvolvimento com relação à linguagem escrita. Constatase que o repertório de ações humanas objetivadas e de trocas sociais teve um papel de destaque no processo de apropriação da linguagem escrita por meio da *atividade de relatar*. É a relação da criança com o meio, por meio de sua atividade, consolidada em suas experiências vividas, tanto em casa, como na escola, que possibilitou um maior ou menor desenvolvimento.

Nesse sentido, analisar somente o discurso presente nos relatos de experiência vivida do sujeito não responde, e nem define, como o sujeito irá se apropriar da linguagem escrita, mas fornece, substancialmente, elementos que nos remetem à compreensão mais profunda do desenvolvimento humano: a vivência³⁷. E é isso que veremos neste capítulo.

4.1 A Apropriação da escrita como tomada de consciência manifestada pela oralidade

Para trazer a reflexão sobre a apropriação da linguagem escrita, na perspectiva discursiva apresentada ao longo da tese, faz-se necessária a reflexão de como é concebida, para a criança, a linguagem escrita, do ponto de vista da transformação que ocorre no sujeito.

Sendo assim, ao observarmos a progressão da escrita nas crianças foi possível notar avanços significativos, se comparados ao modo como as crianças chegaram, no início de 2017, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

³⁷ Para este capítulo, trarei o conceito de vivência segundo a nomenclatura utilizada nas traduções de Prestes e Tunes (2018) e Toassa (2011). No entanto, o conceito de vivência origina-se do conceito russo *perezhivanie* (VERESOV, et. al. 2017) ou *perejivânie* (TOASSA, 2011). Para melhor compreensão, os termos serão citados aqui, como *vivência*.

O primeiro ano do Ensino Fundamental, como foi apresentado anteriormente, foi o período em que houve maior progressão no desenvolvimento da escrita. No entanto, escrever não é um ato significativo em si, se não houver, na criança, uma transformação das funções psíquicas superiores. Ou seja, além do ato de escrever, a criança deve estar consciente do que a leva a escrever, e não escrever somente porque alguém mandou ou “para copiar”.

A concepção que trago no presente trabalho, é a de que o sentido da escrita para a criança mobilizará nela a ação de escrever. Assim, quando são organizadas estratégias que dão sentido a cada etapa realizada, com base no referencial teórico a respeito da periodização da infância, apresentada ao longo da tese, a criança escreverá mesmo que não compreenda a escrita simbólico-alfabética, porque o que ela escreve é um enunciado, que terá vários interlocutores e leitores, não apenas um traçado de letras e sílabas, como ocorre em tipos de ensino que Vygotski (2000) criticava no início do século passado.

Sendo assim, apresenta-se, neste subitem, excertos de relatos gerados ao longo do ano, em que a proposta de relatar experiências vividas foi aplicada às crianças, e, como elas manifestaram, pela oralidade, uma mudança significativa no discurso oral, provocada após tomada de consciência do ato de escrever e sua função mnemônica.

Vejamos a situação descrita abaixo:

(Professora sentada, criança chega e coloca seu diário aberto sobre a mesa dela):

Professora: Olha só, LV, tá lindo o seu diário...

LV: (senta-se ao lado da professora e sorri)

Professora: Você quer que eu leia?

LV: Hum, hum (balança a cabeça em sinal afirmativo)

Professora: Então eu vou ler e vou descobrir tudo o que você fez, através da leitura... (prossegue com a leitura do que a criança fez naquele dia). **(Situação observada no dia 5/12/2017)**

Como é possível observar na situação acima, a criança traz o diário e, em vez de relatar seus acontecimentos à professora, apenas coloca-o sobre a mesa dela e, ao sentar-se ao lado da professora, fica aguardando uma resposta, uma atitude responsiva da professora, frente ao seu relato apresentado. Assim, quando a professora-pesquisadora a interroga, perguntando se a criança quer que ela leia o texto escrito, a criança faz um sinal afirmativo com a cabeça, e responde com a onomatopeia “Hum, hum”, indicando que ela sabe que, ao ler seu texto, a professora irá descobrir o que ela

está relatando, sem sequer precisar dizer oralmente qual foi sua experiência vivida, assim como fazia em Rodas de Conversa realizada na Educação Infantil.

Nesse sentido, a onomatopeia dita pela criança apresenta a tomada de consciência de que não seria necessário dizer a professora qual era a sua experiência vivida, já que, por meio da leitura, a professora conseguiria descobrir. Com esse excerto, é possível observar que a função psíquica superior, manifestada pela linguagem utilizada pela criança (tanto a linguagem oral como a linguagem escrita), apresenta um aspecto que só a análise dos discursos expressos nos relatos de experiências vividas pela criança não pôde demonstrar: o aspecto subjetivo da apropriação da linguagem escrita.

Para compreender a subjetividade, em Vigotski, é necessário compreender a tríade vivência, emoções e subjetividade como inseparáveis na rede complexa dentro da qual atividades e relações humanas se formam e se desenvolvem (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 2). Veresov (FLEER, REY, VERESOV, 2017), em seus estudos, indica que, para Vigotski, esses três conceitos, embora abordados com menor atenção na Teoria Histórico-Cultural, são necessários para compreender os processos psicológicos dentro da rede complexa onde atividades e relações humanas se formam e se desenvolvem. Só é possível compreender os três conceitos, se compreendermos a psique humana como uma unidade resultante das características sociais, pessoais e ambientais.

A criança que primeiro apresentou a tomada de consciência da apropriação da linguagem escrita, manifestada em sua oralidade, foi a mesma que revelou o maior número de categorias e ações nas trocas sociais realizadas por ela, em seus relatos de experiência vivida, desde a Educação Infantil. Assim, fica claro que essa tríade, revelada no repertório da experiência social da criança, de fato, possibilita o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e este desenvolvimento manifesta-se nas nuances e singularidades do cotidiano escolar.

Outra situação, que assim como o exemplo anterior, merece destaque com relação à subjetividade no desenvolvimento da linguagem escrita, foi registrada em diário de bordo,

A escrita do diário está oportunizando a reflexão sobre a escrita com maior frequência. É surpreendente o quanto as experiências vividas na escola vão predominando em seus registros. Essa semana, a **DH** pegou seu diário, escreveu em sua mesa, levantou-se, ficou agachada no chão, atrás da mesa dela, e continuou a escrever... Algumas crianças notaram e as meninas, ao perguntar a ela o porquê ela estava escrevendo agachada, saíram de lá rindo, como se não pudessem me

contar o motivo. Quando perguntei à criança o motivo de ela estar agachada, ela disse que o que ela estava contando no diário era um segredo, eu não poderia saber... Respeitei seu “segredo” naquele momento, mas logo as outras meninas da turma me contaram: “- Prô, no diário dela estava escrito que um menino da outra sala gosta da Micaela (nome fictício)”. Quando a criança entregou o diário para eu guardar, vi que estava escrito, em outras palavras, isso mesmo. Até o que não é para eu saber está sendo registrado nos diários. **(Situação observada no dia 29/11/2017)**

Neste caso, a criança também manifesta, oralmente, que têm consciência de que por meio da escrita ela está registrando um acontecimento, e, ainda, pode omiti-lo à professora, caso ela feche o seu diário e não mostre a ninguém. A ação de escrever, especificamente o trecho que diz “UM MENINO GOSTA DELA” (Diário pessoal da **DH**, em 29/11/2017), demonstra que o registro utilizado como recurso mnemônico, mas que não deve ser mostrado a um interlocutor, também pode ser registrado em “segredo”, ou seja, escondido dos demais colegas, que poderiam passar por sua mesa, ler e descobrir o tal segredo. Mal sabia a criança que a atitude de agachar-se para escrever despertou ainda mais curiosidade dos colegas, que em pouco tempo já sabiam o “segredo” que estava registrado.

Essa criança foi uma das poucas que apresentou, em seu diário, as ações da professora-pesquisadora, bem como envolveu a professora-pesquisadora em seus atos enunciativos (como já foi citado no capítulo anterior, em que ela diz ter escrito uma carta à professora). A criança, por meio de seu diário, apresenta um desenvolvimento significativo na linguagem escrita, posto que, no início do ano de 2017, ela se encontrava na **Fase I** da escrita, e, ao final do ano, apresentou a **Fase III** da escrita, com demonstrações visíveis, manifestadas subjetivamente, por meio dos sentimentos expressos em seu diário e seu comportamento no ato de escrita, descrito em diário de bordo.

Com base nos excertos apresentados, podemos afirmar que um dos aspectos psíquicos que deram um salto qualitativo com a metodologia aplicada foi a consciência da representação que tem a linguagem escrita para o sujeito. No último caso, ao utilizar a escrita com uma função social real, sua oralidade transforma-se significativamente, pois a criança poderia simplesmente ler o que estava escrito para a professora, mas, ao saber o que estava escrito, e ao saber que era algo que provavelmente não agradaria à professora, preferiu dizer oralmente que o que ela estava “contando em seu diário era um segredo”. O ato de dizer “contar”, em vez de “escrever”, indica que a criança utiliza

o próprio diário como um interlocutor de sua escrita, já que ele poderia saber, pois guardaria segredo. Já a professora, não.

Sendo assim, analisar somente o discurso escrito das crianças não seria o suficiente para destacar o desenvolvimento que se pretende com este trabalho, posto que aqui, como foi possível observar, a vivência, a subjetividade e a emoção da criança, manifestadas na sua relação (que se dá pela unidade dos fatores sociais, pessoais e ambientais) com a linguagem escrita nos relatos e, posteriormente, nos diários, foi determinante para observarmos se o ato de escrita foi puramente mecânico, ou foi um ato marcado por significado e emoção para a criança. Pela relevância da relação da criança com o seu meio, passemos, no próximo item, a destacar e aprofundar a vivência das crianças no trabalho realizado.

4.2 A vivência das crianças: o que ficou do trabalho realizado

Ao analisar os relatos de experiência vivida, redigidos pelas crianças, destaquei a relevância da ampliação do repertório de experiências vividas e da interação social na consolidação da atividade de relatar.

No entanto, visto que se trata de evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita, faz-se necessário um distanciamento do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa de modo a observar, após um período sem intervenção (no caso desta pesquisa, foram sete meses de distanciamento), qual é a unidade presente do trabalho realizado com o relato de experiência vivida, bem como quais aspectos da metodologia utilizada foram destacados pelas crianças.

Sendo assim, para encontrar a unidade entre as experiências vividas e a relação da criança com as experiências, encontra-se, em Vigotski (2010), a base teórica que fundamentará essa análise.

Segundo Vigotsky (2010),

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

retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.* (VIGOTSKY, 2010, p. 686, *grifos do autor*)

Para demonstrar a vivência da criança em relação à intervenção metodológica da pesquisa, utilizarei excertos de relatos orais das crianças, manifestados após um distanciamento da professora-pesquisadora com os sujeitos.

O distanciamento ocorreu mediante a seguinte situação: quando as crianças registraram pela última vez em seus diários, ao fim de março de 2018, a professora-pesquisadora foi convidada a assumir a coordenação de outra escola, e, por esse motivo, no início do mês de abril de 2018, as crianças passaram a pertencer à turma de outra professora.

Expliquei às crianças que não estaria mais atuando como professora, mas que voltaria, mais ao fim do ano, para que realizássemos uma Roda de Conversa novamente. Sendo assim, houve um distanciamento das crianças a partir do mês de abril, mas em outubro de 2018, retornei à escola em horário que antecedia ao meu trabalho como coordenadora-pedagógica, munida de equipamentos de áudio para registrar das crianças suas impressões acerca da linguagem escrita. Devido à ausência de algumas crianças na primeira Roda da conversa, após o distanciamento, fiz a Roda de Conversa em dois dias: no dia 4/10/2018, e no dia 18/10/2018, de modo a conseguir o relato oral de todos os sujeitos da pesquisa.

Ao realizar essas duas conversas com os sujeitos da pesquisa, fiz alguns questionamentos acerca do que eles se lembravam da época em que estivemos juntos. Assim, pude observar, em meio aos seus relatos orais, qual foi a compreensão que tiveram acerca do que foi desenvolvido, e, a partir dos dados coletados, os excertos serão analisados com base no conceito de vivência.

Para que a análise fique clara, farei a menção a cada etapa do trabalho realizado, de acordo com os subitens abaixo:

4.2.1 A Roda da Conversa e o Livro da Vida: as contribuições das técnicas Freinet

Neste subitem, a fim de atender o objetivo específico: elencar quais foram os fatores que contribuíram para a apropriação da linguagem escrita, são apresentados

abaixo apenas os excertos que demonstram a vivência da criança em relação às técnicas Freinet utilizadas na pesquisa.

Professora: (...) Quando a professora Rowana vem aqui... do que vocês lembram... do que a professora Rowana já fez... quem gostaria de falar?

(...)

AL: Do dia do brinquedo...

Professora: Do dia do brinquedo... o quê mais?

KA: Aquele negócio lá, de brincar, de pescaria...

GL: O (outro) dia era de casinha...

AL: De juntar as carteiras

(...)

Professora: E como que dava o nome, pra esse dia?

LV: os cantinhos...

Professora: Ah, os cantinhos...

GL: Aí ficava cada um, um cantinho (mostra com as mãos).

(Situação observada em 4/10/2018)

Como é possível observar acima, logo no início da Roda da Conversa, uma das primeiras lembranças das crianças foi justamente a realização do *Cantero*, os “cantinhos temáticos rotativos”, inspirado em uma das técnicas Freinet utilizadas ao longo da pesquisa, intitulada “Cantos de trabalho”.

Correlacionando a técnica Freinet com o enfoque deste trabalho, que consiste na apropriação da linguagem escrita por meio dos relatos de experiência vividas, as crianças que destacaram os cantinhos são as mesmas que demonstraram, em seu relato de experiência vivida no fim de semana, a ação de *brincar* como uma das ações relevantes em suas experiências vividas. Sendo assim, a utilização da técnica Freinet “cantos de trabalho”, possibilitou que a criança, mesmo inserida no primeiro ano do Ensino Fundamental, pudesse estabelecer uma relação de *vivência* com o cantinho, de modo que ela relaciona o termo *cantinhos* com a reorganização do espaço (*de juntar as carteiras*), e com a ação de brincar (*dia do brinquedo*). Assim, entende-se que a criança encontrou, no momento dos *cantinhos*, relação com a brincadeira, mesmo que ela ainda não compreendesse que a ação de brincar faz parte de sua atividade principal, e que por meio dela ela desenvolve outras funções psíquicas superiores. Como contribui Freinet (1976, p. 94), acerca dos benefícios dos cantos de trabalho:

Reina na aula uma atmosfera de confiança e de amizade que evita os gritos, o enervamento, que prejudicam o comportamento da criança, o que é importante. A criança está ocupada conforme suas necessidades, gosta de escrever, gosta de ler, (...) as crianças brincam (...).

Não foi somente nesse dia que as crianças citaram os cantinhos, como se observa em outros momentos:

Professora: E...na... na aula da professora Rowana, do que é que vocês mais gostavam?

IS: Brincar de massinha...

Professora: Ah, a massinha... E o quê mais?

GV: Que tinha... o dia do brinquedo...

IS: De brincar na grama.

Professora: Na grama também... o quê mais?

IS: Brincar de... pinos mágicos.

GV: E dos cantinhos... **(Situação observada em 18/10/2018)**

Como a professora-pesquisadora não havia conseguido coletar o relato oral da criança **IS**, para extrair a opinião dela, optei por chamá-la junto à sua amiga **GV**, separadamente do grupo de crianças. A criança **IS** falou normalmente, apesar da timidez, e olhando sempre para sua amiga **GV**, buscando apoio. Dessa forma, como vimos na análise das experiências vividas, sua apropriação da escrita simbólico-alfabética não foi prejudicada devido à ausência de relatos orais junto ao grupo de crianças, e nem mesmo sua oralidade, posto que a criança fala de modo adequado à sua idade, como mostra a transcrição. Como se pode observar, o momento dos cantinhos também foi rememorado por essas crianças como algo significativo no trabalho realizado.

Em relação à Roda da Conversa, já no primeiro capítulo da presente tese, foi possível perceber a conscientização desse momento pelas crianças, tanto que ela foi referenciada também na Roda de Conversa realizada com as crianças ao final da pesquisa:

Professora: Fala, **GV**.

GV: Quando a gente brincou de batata-quente.

Professora: Isso!

AL: A Roda da Conversa!

Professora: Aêêê... a Roda da Conversa...

CX: Aí, você pegava o livro... depois “nóis” sentava... aí “nóis” tinha que falar o que é que você contou... Do livro...

AL: Se você achou bom... ou ruim...

Professora: E a gente lia só livros... nessa Roda da Conversa?

Crianças: Nãããoooo!!!!

Professora: O que mais que a gente lia, também?

AL: A gente lia... um cartaz, que a gente fez... aí você escrevia... seu fim de semana... **(Situação observada em 4/10/2018)**

No excerto acima, aparece o termo “A gente lia... um cartaz, que a gente fez” pois, no primeiro ano do Ensino Fundamental, como já mencionado anteriormente, trouxe o Livro da Vida, realizado em conjunto com as crianças na Educação Infantil, para observar se as crianças se recordariam do momento em que o realizamos, o que foi comprovado em relatos orais. Sendo assim, o termo “cartaz” refere-se ao “Livro da

Vida”. E o trecho “aí você escrevia... o seu fim de semana...”, a criança refere-se ao relato de experiência vivida no fim de semana da professora, registrado em cartolina, pois ora se realizava o registro do fim de semana na lousa, ora se realizava em uma cartolina, durante a Roda da Conversa, com todos sentados ao chão, para realização da “descoberta de texto”. Portanto, além das funções da Roda de Conversa, citadas pelas crianças no trecho apresentado no capítulo 1 da tese, aqui, referindo-se ao que fazíamos no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças atribuem a Roda da Conversa a um momento de leitura de livros e, também, do relato de experiência vivida da professora-pesquisadora. Nesse sentido, aqui a criança demonstra, em seu relato oral, pertencimento à ação de ler, mesmo que ainda estivesse em desenvolvimento esse processo.

Sendo assim, não foi necessário, na Educação Infantil, “treinos” relacionados à escrita para que a criança realizasse a ação de escrever e de ler. Foi a experiência de leitura e escrita, na forma de “comportamento coletivo”, que possibilitou esse desenvolvimento, por parte da criança.

Mas, e o Livro da Vida? Vejamos como ele foi referido pelas crianças, na primeira Roda de conversa.

LV (ergue a mão): Um dia teve uma palestra, e aí eles deram semente de girassol. Minha mãe comprou dois vasos e areia própria... Agora... a gente plantou ontem... Agora faltam alguns dias para o girassol crescer...

Professora: Que bom, LV... Você lembra da época que nós “fizemos” o girassol?

LV: Aham, eu falei pro meu pai... (ele disse) o LV, mas você sabe plantar girassol? Eu disse: Sim, pai, no “emei” eu já plantei um girassol com a Rowana e a gente fez até um cartaz...

Professora: Isso mesmo...

Professora: Vocês se lembram de uma coisa que a gente fez lá na EMEI... assim... que era “grandão” assim... Como é que chama? Que, aí, eu tinha colocado sobre o girassol nele...

LV: Ah, a gente “tava” fazendo aquele cartaz.

Professora: Isso... Como é que é o nome daquele cartaz...

(...)

LV: A primavera?

Professora: Humm, tem o nome de onde fica esse “monte” de cartaz... E a gente até trouxe... e eu vi com vocês... Chama...

AL: Eu lembro! Quando você... escrevia um negócio... pra gente... que era um cartaz... que a gente também podia... escrever... ler... você fazia desenho...

Professora: Isso... e como que chama esses cartazes... eu não quero falar o nome...

(DH ergue a mão)

Professora: Fala, DH.

DH: Um dia... não... todos os dias você deixava a gente levar o “Pimpão”. Ele era tãããooo gostoso.

Crianças: Aaaahhhhhnnnn... (...) **(Situação observada em 4/10/2018).**

No excerto acima, é possível observar que a vivência da criança com relação ao Livro da Vida, está expressa no *conteúdo* do Livro da Vida, e não no *conceito* de Livro da Vida. Como o material escolhido pela professora-pesquisadora para a materialização do Livro da Vida foram a cartolina e o colorset, foi muito comum nomearem o Livro da Vida como um cartaz, e, como foi dito pela criança, era nele “que a gente podia... escrever... ler...”. Além disso, as experiências registradas no Livro da Vida, também foram rememoradas, como em “Sim, pai, no ‘EMEI’ eu já plantei um girassol com a Rowana e a gente fez até um cartaz...”.

Nesse sentido, acredita-se que por haver maior distanciamento do momento em que foi redigido o Livro da Vida (no final do ano de 2016), para o momento do diálogo com as crianças (no final do ano de 2018), a vivência da criança em relação à aplicação do registro do relato de experiência vivida no Livro da Vida foi, sem sombra de dúvidas, para além do conceito de “Livro da Vida”. Mesmo não sabendo, ao certo, o nome daquele “cartaz”, fica claro que as crianças recordaram desse material como sendo um material onde estavam registrados os relatos de experiência vivida, experienciados no período em que estivemos juntos, na Educação Infantil.

Assim, em relação ao Livro da Vida, a criança pôde, mesmo sem saber escrever, e mesmo sem saber o nome do livro, utilizá-lo como recurso mnemônico das ações humanas naquele dado momento histórico-cultural de sua formação.

Com base nas afirmações feitas acima, em relação ao uso das técnicas Freinet na apropriação do gênero relato e na metodologia docente, conclui-se que: 1) A Roda da Conversa possibilitou a manifestação dos relatos orais, pela criança, e também funcionou como momento em que se realizava o ato de ler e escrever, de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores relacionadas à linguagem, manifestadas por meio das “formas de colaboração com outras pessoas”, no plano interpsicológico, tornando-se, posteriormente, funções individuais, no plano intrapsicológico; 2) O Livro da Vida pode (e deve) ser utilizado nos anos finais da Educação Infantil como material que contribui qualitativamente na apropriação do gênero escrito “relato de experiência vivida”, posto que experiências vividas na EMEI foram rememoradas pelas crianças, dois anos depois do registro; 3) A estratégia do *Cantero*, inspirada na técnica Freinet intitulada “Cantos de trabalho”, possibilitou a

continuidade de ações muito presentes na Educação Infantil, como: a brincadeira de faz de conta, o desenho, a pintura, a leitura, a contagem, a escrita, dentre outras. Como ela foi a estratégia mais lembrada pelo maior número de sujeitos, após o distanciamento, entende-se que isto ocorre, porque a brincadeira oportuniza o desenvolvimento da função simbólica da consciência, função indispensável para o desenvolvimento da linguagem escrita, mesmo sendo o “cantinho” realizado somente uma vez por semana, adequado às demandas educacionais exigidas ao professor do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, atendendo ao quarto objetivo específico da pesquisa, evidencia-se que a utilização da técnica Freinet: Livro da Vida, no último ano da Educação Infantil, a Roda da Conversa, como demonstrado no capítulo 1 desta tese, e a estratégia do *Cantero*, inspirada na técnica Freinet intitulada “cantos de trabalho”, adaptados ao contexto do Ensino Fundamental, possibilitaram às crianças a efetivação de um dos principais fatores para a consolidação da atividade de relatar: a criação da necessidade de relatar. Com as estratégias utilizadas, o domínio da “capacidade de linguagem dominante” do gênero relato de experiência vivida, que é a “representação pelo discurso de experiências vividas”, situadas no tempo, bem como o “domínio social de comunicação”, que é a “documentação e memorização de ações humanas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 121), tudo isso foi representado pelas crianças, sob a forma oral ou escrita, por meio dessas estratégias. O trabalho realizado com as crianças demonstra que não é necessária a inserção de livros didáticos na Educação Infantil, bem como não são necessárias práticas de escrita destituídas da função social da linguagem, contribuindo, assim, para uma metodologia docente envolvente e humanizadora.

4.2.2 O Relato do Fim de Semana e o Diário: as contribuições da escrita individual

Prosseguindo com a análise dos excertos retirados da Roda da Conversa realizada no dia 4/10/2020, e no dia 18/10/2020, neste subitem apresenta-se qual foi a vivência manifestada em relação a esta etapa da pesquisa.

A análise da vivência da criança com relação ao uso do relato de experiência vivida visa a atender ao segundo objetivo específico da presente pesquisa: refletir sobre o processo de apropriação do gênero relato, ao longo da pesquisa, como instrumento de regulação do pensamento no momento do registro escrito ou da fala.

A opção por unir as contribuições do relato de experiência vivida, sob o gênero “relato de experiência vivida no fim de semana” e, também, no “diário”, ocorre devido à

manifestação, pela criança, da presença dos dois termos em um mesmo diálogo. Para que seja possível resgatar todo o diálogo, e para que não se altere a sua compreensão por parte do leitor, optou-se pela observação dos momentos em que ambos aparecem na fala da criança, mediada pela professora-pesquisadora, o que pode ser visto nos seguintes excertos:

Professora (olhando para o KA): Você gosta de escrever, Kauan?

KA: Sim.

Professora: Sim?

KA: (balança a cabeça, que sim.) (...) (**Situação observada dia 18/10/2018**)

No excerto acima, para surpresa da professora-pesquisadora, uma das crianças com maior dificuldade em seu processo de escrita, que apresentava experiências vividas com pouca diversidade de categorias, bem como a recusa a escrever, diz gostar de escrever. Apenas este trecho pressupõe, até aqui, a superação do determinismo social, que era dominante na psicologia da antiga União Soviética (FLEER, REY, VERESOV, 2017). Para compreender o que foi alterado na concepção da criança, é necessário compreender o desenvolvimento como um processo dialético, com base nos conceitos de vivência, emoções e subjetividade. Segundo os autores Fleer, Rey, Veresov, (2017, p. 2, tradução nossa)

Esses conceitos levam a uma compreensão da psique humana, não como resultado de operações internalizadas, mas como um sistema geral inseparável do individual. Esses conceitos, dentro da teoria histórico-cultural, foram introduzidos primeiramente por Vygotsky. Emoções, vivência e subjetividade, quando conceituados dessa maneira, geram recursos psicológicos alternativos dentro de uma experiência concreta.

Nesse sentido, a concretude da ação de escrever, possibilitada com base na mediatização da professora-pesquisadora, e na relação emocional com a criança, tornou possível que se instaurasse, em seu desenvolvimento psíquico, uma nova vivência diante do ato de escrever, em que a criança não a recusasse, e finalizasse, ainda, gostando da atividade de escrita.

Em relação ao relato em si, vejamos o que a mesma criança manifestou oralmente:

Professora: (...) O que é que você gosta de escrever?

KA: Eu... fu... i... com... prar... sor... ve... te...

Professora: Por quê na hora de falar o que você fez, você fala devagar? Eu-fui-com-prar-sor-ve-te.

KA: Que não erra... porque não erra, as palavras.

Professora: Ah, gostei, porque não erra as palavras. E da aula da professora Rowana, o que é que você gostava nas aulas?

KA: Lê livro.

Professora: Ler livros... e o quê mais?

KA: É... De ficar brincando de lenço que corra.

Professora: Como?

KA: Lenço que corra.(...) (**Situação observada em 18/10/2018**)

No excerto acima, é possível perceber, quando a professora-pesquisadora questiona “o que é que você gosta de escrever?”, a criança apresenta uma peculiaridade na linguagem oral, que modificou sua fala, em relação ao modo como ela falava quando estava na Educação Infantil. Posto que, na Educação Infantil, essa criança não indicava “pausas” na fala ao relatar suas experiências. Essa característica, utilizada pela criança em sua fala, é a vocalização (SMOLKA; GÓES, 1994, p 60).

É interessante observar como a criança fala o texto: ela não diz fluentemente o que ela quer escrever. O texto “não sai pronto”. Ela vocaliza porções (na sua maioria, silábicas) do texto, recorta o fluxo contínuo da fala, mas retoma posteriormente o texto na forma de “leitura fluente” das marcas escritas. Na realidade, a criança avança na escritura pela retomada (e expansão) constante na oralidade (...).

Nesse sentido, quando a criança diz: “Eu... fu... i... com... prar... sor... ve... te...”, ela, ao tentar responder a questão da professora-pesquisadora, faz a vocalização do que ela gostaria de escrever, mesmo que não esteja diante de um texto escrito, ou tentando escrever. E, como pode ser observado, mesmo a criança não respondendo “eu gosto de escrever relatos”, por exemplo, a característica utilizada em sua fala corresponde a um relato de experiência, sob a forma oral, porém, vocalizada, como se ela estivesse falando para regular sua escrita, como é observado no trecho em que ela explica o motivo de falar assim: “Que não erra... porque não erra, as palavras.”. Assim, “em face do trabalho de escritura, então, a fala aparece transformada, com características peculiares, indicando novos aspectos nos processos de elaboração mental” (SMOLKA, GÓES, 1994, p 62).

O presente estudo tem demonstrado que, com base na concepção de desenvolvimento da psique humana, pautada na tríade vivência, emoções e subjetividade, a criança apresentou desenvolvimento. Ora, se a criança não fosse levada a escrever, por meios que envolvem a emoção e o afeto entre professora-pesquisadora e a criança, superando experiências vividas limitadas de interações edificantes em seu meio social, a criança jamais utilizaria a oralidade para sequer tentar escrever. E o que dizer da criança que não fala muito, que, como demonstramos, também avançou na

escritura? São aspectos que vão delinear, posteriormente, a tese a que se propõe este trabalho.

Ainda, no mesmo diálogo, a criança demonstra gostar de ler livros e de brincar, que são aspectos interessantes a se observar na unidade de seu desenvolvimento.

Prosseguimos, então, com as manifestações orais da criança que não falou durante as Rodas de Conversa (**IS**), mas que, quando colocada lado a lado com sua melhor amiga, que, por sinal, foi a criança que mais se ausentou ao longo da pesquisa (**GV**), conseguiu verbalizar oralmente suas impressões acerca do trabalho realizado.

Professora: É... vocês gostam de escrever?

IS e GV: Sim!

Professora: Em que momentos vocês gostam de escrever?

IS: No relato do fim de semana.

Professora: O relato do fim de semana, vocês gostam de escrever? O que mais? Em casa vocês escrevem alguma coisa? O quê que vocês escrevem?

IS: Que eu sinto falta dela. (Falou baixinho a Isadora no ouvido da Giovanna).

Professora: Não entendi...

GV: Ela disse que sente sua falta.

Professora: Ah, eu também sinto a sua falta, viu?! (...) (**Situação observada em 18/10/2018**)

Aqui, a criança que não se manifestou oralmente nos relatos orais, na Educação Infantil, demonstra um aspecto subjetivo acerca do trabalho realizado com os relatos. Além da criança avaliar a escrita do relato como o momento em que ela gosta de escrever, a criança, ao dizer o que ela escreve no relato, diz a sua amiga, que escreve que sente falta da professora-pesquisadora. Este aspecto subjetivo não foi dado pela criança anterior, nem mesmo pela criança **GV**, que, como foi possível observar, não nos traz, oralmente, indícios significativos do modo como ela foi afetada pelo trabalho de escrita por meio dos relatos. O mesmo ocorre com relação ao diário; percebe-se que as duas crianças, **IS** e **GV**³⁸, vivenciaram o processo metodológico de maneiras diferentes.

Professora: E... na... na aula da professora Rowana, do que é que vocês mais gostavam?

IS: Brincar de massinha...

Professora: Ah, a massinha... E o quê mais?

GV: Que tinha... o dia do brinquedo...

IS: De brincar na grama.

³⁸ É importante destacar que a criança **GV** finalizou a escrita do seu diário em março/2018 na **Fase II** da escrita simbólica, mas quando houve o retorno da professora-pesquisadora, no dia 4/10/2018, a criança demonstrou, por meio de sua escrita, ter chegado à **Fase III** da escrita simbólico-alfabética, com base nas intervenções da escola visando recuperação paralela e diminuição do número de faltas. Sendo assim, todos os sujeitos, sem exceção, finalizaram o 2º ano do Ensino Fundamental na **Fase III** da escrita simbólico-alfabética, estando aptos para o ingresso no 3º ano do Ensino Fundamental.

Professora: Na grama também... o quê mais?

IS: Brincar de... pinos mágicos.

GV: E dos cantinhos...

Professora: Muito bem. É... agora... Bom, já falei do quê que vocês gostam de brincar na aula da professora Rowana... Da escola... É... O quê que é o diário, pra vocês?

GV: (*Olha pra Isadora, como se buscasse resposta e diz*) O diário é...

IS: Um caderno especial

Professora: Ahhhnn, que lindo. E porque que é especial, esse caderno?

GV: Porque você deu pra gente... (*fala baixinho*)

Professora: Por quê?

GV: Porque você deu pra gente. (...) (**Situação observada em 18/10/2018**)

Como é possível observar, a criança **IS** demonstra, com relação ao diário, um aspecto subjetivo, quando define o diário como sendo “um caderno especial”. E a criança **GV**, ao tentar explicar o motivo do diário ser “um caderno especial”, diz somente que ele o é devido ao fato da professora-pesquisadora ter dado o caderno a ela.

Esses são indícios que revelam o desenvolvimento da subjetividade na criança, considerando subjetividade como uma “unidade de processos emocionais e simbólicos que formam um novo fenômeno qualitativo” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 3, tradução nossa). Assim, não se pode compreender quais motivos levam a criança a adjetivar o diário com a palavra “especial”, e, mesmo que a criança **GV** tente explicar, a ação de dar o diário não condiz com o ato de ser especial, pois foram vários objetos dados às crianças, como brinquedos, lápis, dentre outros objetos que apareceram ao longo dos relatos nos diários. No entanto, mesmo não tendo as particularidades que levem o diário a ser “especial”, é possível afirmar que foi somente devido ao desenvolvimento de processos subjetivos, construídos nas relações sociais, que a criança pôde chegar a esta unidade de pensamento. Essa afirmação baseia-se na ideia de que as “relações sociais são processos vivos dentro dos quais se produzem realidades simbolicamente, tornando-se processos subjetivos” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 3, tradução nossa). Ainda, “[...] este é um processo muito complexo, dentro do qual indivíduos e grupos geram ativamente diferentes posições durante suas experiências” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 3, tradução nossa). Por esse motivo, considerando-se duas crianças diferentes, cada uma apreende a experiência da atividade de relatar realizando processos subjetivos diferenciados a partir de sua experiência.

Com o que foi apresentado até o momento, têm se confirmado as ideias advindas da Teoria Histórico-Cultural, como bem explicitam os autores Fleer, Rey, Veresov (2017, p. 5, tradução nossa)

Comportamentos e posições individuais não são fechados em si mesmos; eles fazem parte de uma rede complexa de relações sociais nas quais emergem configurações sociais subjetivas, aparecendo como sentidos subjetivos diferentes e formando configurações subjetivas individuais.

O mesmo ocorre com os demais sujeitos, que acabam por estabelecer configurações subjetivas completamente diferentes dos sujeitos já apresentados, conforme veremos.

Professora: (...) E você se lembra de alguma coisa legal da aula da professora Rowana?

JP: Sim.

Professora: E o quê que você se lembra que você mais gostava?

JP: Do diário, da recreação, do... do cantinho... do dia do brinquedo...

Professora: Muito bem! E no seu diário, o quê que você escreve? O quê que você mais gosta de escrever, no seu diário?

JP: Sobre o que eu faço no fim de semana.

Professora: No seu fim de semana? É?

JP: Sim.

Professora: Eu vi no seu diário que não tem só as coisas que você fez no fim de semana, mas tem muitos personagens, de história em quadrinhos... é... você... escreve sobre eles porque... você joga muitos joguinhos?

JP: Na verdade eu só assisti um vídeo sobre... um youtuber... fazendo um monte de papelão e eu tive a ideia de fazer um mundo de papel.

Professora: Ai, que legal, muito interessante, **JP.** E você, gosta da escola?

JP: Gosto.

Professora: Ah, que bom, **JP.** Mais alguma coisa que você quer falar para a professora Rowana? Tem mais alguma coisa?

JP: Eu acho que não.

Professora: Então “tá” jóia, **JP.** Muito obrigada, viu?!

Quando é solicitado que a criança se recorde dos momentos “legais” da aula da professora Rowana, aqui, a criança apresenta o diário como um desses momentos, e indica que nele também realizava o relato do fim de semana. No entanto, conforme observado ao longo da pesquisa, foi possível observar que desde a Educação Infantil, o repertório de experiências vividas pela criança provém de seu contato recorrente com os jogos de celular e videogame, bem como com vídeos do YouTube³⁹, site que originou a

³⁹ O YouTube é um site, fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que disponibiliza uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário pode publicar e assistir vídeos sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico. Hoje, o site “é considerado o maior aglutinador de mídia de massa da internet no início do século 21”, e “[...] já provou ter mudado para

profissão de “youtuber”⁴⁰, citada pela criança. Aqui, a criança afirma que a ação de assistir ao vídeo, influenciou no modo como escreveu em seu diário, posto que não somente descreveu a ação que realizou no fim de semana, como utilizou essa ação (de assistir ao vídeo do Youtuber), para criar uma narrativa fictícia de que ele havia criado um mundo de papel. Assim, o diário não só passa a ser um meio para registrar experiências vividas pela criança, mas também para registrar a experiência alheia objetivada pelo sujeito, por meio da imaginação (VIGOTSKI, 2009), conforme já observamos na análise de seus relatos do fim de semana e em seu diário.

Sendo assim, esta criança, especificamente, demonstra que seus processos psicológicos estão fundamentalmente relacionados à imaginação e fantasia. Segundo os autores Fleer, Rey, Veresov (2017), Vygotsky não separou as emoções de outros processos psicológicos como *imaginação* e *cognição*, e afirmam, ainda, que

As emoções são sempre sentidas e compreendidas em contextos sociais com outros, onde outros dão sentido a essas expressões cruas, e é nessas relações com outros que as crianças se desenvolvem emocionalmente e ganham autorregulação emocional. (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 5, tradução nossa)

Portanto, depreende-se que a vivência do sujeito em questão esteja intrinsecamente relacionada à sua imaginação e ao modo como o sujeito se relaciona com os personagens infantis e “youtubers”, influenciando significativamente na formação de seus processos subjetivos, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, durante o trabalho com o relato de experiência vivida.

Como afirma Vigotski (2009, p. 24-25), referindo-se à relação entre imaginação, experiência alheia e realidade, “É devido ao fato de que a minha imaginação [...], não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade”, como a criança o faz ao dizer que teve a ideia de construir um “mundo de papel” e objetiva sua criação, em dado momento, por meio da linguagem escrita.

sempre a nossa relação com a propriedade intelectual, o entretenimento e o conteúdo audiovisual” (BURGESS, 2009, p. 9).

⁴⁰ Geralmente, a função de youtuber “[...] é desempenhada por pessoas comuns que apresentam alguma habilidade específica, como entender bem de um jogo de videogame [...]” (MORELLI, 2017, p. 14), por exemplo. Seja qual for a temática, o canal que se destaca recebe um valor proporcional ao número de inscritos e ao número de acessos. Assim, youtubers, também chamados de influenciadores digitais, são aquelas pessoas que conseguem, por meio de seus vídeos, alcançar grande número de seguidores, inscritos e visualizações, e têm sua atividade monetizada por meio de merchandising e interesses financeiros de empresas, produtos e serviços.

Vejamos outra criança.

Professora: GL, você gosta de escrever?

GL: Sim

Professora: E o que você mais gosta de escrever?

GL: Gosto mais quando escreve no diário

Professora: No diário?

GL: Humhum (balançando a cabeça afirmativamente)

(Situação observada em 18/10/2018)

Com base no registro da fala acima, a criança, mesmo dizendo que gosta de escrever e gosta de escrever no diário, a criança não “avança” no diálogo, manifestando poucos elementos que indicam subjetividade e emoção acerca da escrita do relato de experiência vivida. Quando a criança é questionada acerca das lembranças que ela tem da aula da professora-pesquisadora, cita apenas um elemento, mostrando, apenas no ato de dizer que gosta de escrever no diário, alguma relação subjetiva com a atividade de relatar, como é possível observar abaixo.

Professora: Que bom, GL! GL, e se fosse pra você falar algo da aula da professora Rowana que você gostou muito, o que você falaria? O que que você gostava da aula da professora Rowana?

GL: do Dia do Brinquedo.

Professora: O dia do brinquedo. **(Situação observada em 18/10/2018)**

No entanto, as próximas três crianças, que, por sinal, já estavam na **Fase III** ao final do trabalho com o relato de experiência vivida no fim de semana, demonstraram indícios que demonstram uma unidade significativa entre a vivência com o trabalho realizado, a influência das emoções e a subjetividade manifestadas nas palavras utilizadas por elas.

Professora: Fala pra mim, você gosta de escrever?

DH: Muito!

Professora: Humm, que bom. E... em que momentos você gosta de escrever?

DH: No relato do fim de semana... (...).

Como é possível observar no trecho acima, a criança utiliza o advérbio de intensidade “muito”, ao responder a questão “você gosta de escrever?”. A criança foi a mesma que se escondia embaixo da mesa para redigir um “segredo” em seu diário. Nesse sentido, a vivência com relação ao relato oportunizou que a criança pudesse estabelecer sentidos e configurações subjetivas, levando-a a um processo simbólico subjetivo, manifestado na continuação do diálogo realizado com a criança.

Professora: Humm. E o que é que você mais gostava da aula da professora Rowana?

DH: Que você deixava “nóis” fazer... umas provinhas... que você deixava... Desenhar... (...). E eu também gosto do dia... que você...que você... deixou “nóis” brincá, brincá, brincá bastante... que “nóis” foi pra grama... e eu e a **AL** “ficava” brincando de enrolar... “nóis ficava” rolando, rolando, rolando na grama... aí, “nóis ficava” tudo com a roupa suja.

(...)

Professora: (risos) Era assim mesmo, **DH**. Que legal.

DH: E também, eu gostava quando... você fez seu relato...tão, tão, tão legal... e... eu também gostei que... você foi a única professora que gostou de nós bastante, bastante, bastante...

Professora: Ahhnn.

DH: A única professora legal, foi você... (a criança se levanta e me dá um abraço)

Professora: Ahhnnn, obrigada, linda... Não tem como não abraçar você. Obrigada, viu, **DH**. Adorei!

Aqui, a criança, ao manifestar “que você foi a única professora que gostou de nós bastante, bastante, bastante (...)”, demonstra o que Vygotsky revela, por meio de seu conceito de vivência, que “a subjetividade representa uma nova produção humana que faz parte deste mundo, mas nunca o reproduz; porque o mundo só pode ser representado através das lentes daqueles que o experimentam” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 4, tradução nossa).

A criança necessitou estabelecer relações entre vários processos que têm sido tratados ao longo dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, como pensamento, motivação, imaginação, percepção, personalidade, entre outros, para chegar à conclusão de que a professora-pesquisadora foi a única que gostou da turma em grande intensidade. O conceito de subjetividade, abordado por Vygotsky ao final de sua vida, integra estes processos psíquicos (pensamento, motivação, imaginação, etc.) e, ainda, “[...] diferente dos signos e sinais, é essencialmente autogerador, produzindo sentidos subjetivos que resultam da atual configuração do sistema, desenhado e modelado durante uma experiência concreta” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 4).

Por esse motivo, devido aos sentidos subjetivos resultantes da experiência concreta, até o presente momento, cada criança manifestou de modos diferentes sua vivência com relação à metodologia docente voltada à apropriação da linguagem escrita por meio dos relatos de experiência vivida.

Professora (*dirigindo-se à AL*): Você gosta de escrever?

AL: Amo!

(Situação observada em 18/10/2018).

No excerto acima, ao responder à professora se gostava de escrever, a criança anuncia com o verbo “amar” o ato de escrever. Nesse sentido, além da subjetividade implícita no ato de escrever, é possível correlacionar a resposta à emoção por ela manifestada na expressão “Amo!”.

Na obra *A psicologia da Arte* (VYGOTSKY, 1971), Vygotsky aborda os processos psicológicos relacionados à imaginação, emoção e fantasia, e expressa que “as vivências da criação e da recepção artística sejam como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultas à consciência [...]. Quase não conseguimos externar em palavras os mínimos e essenciais aspectos importantes à emoção estética” (VIGOTSKI, apud TOASSA, 2014, p. 19).

Assim, não se sabe ao certo os elementos que levam a criança a dizer que “ama” escrever, no entanto, é possível afirmar que a resposta da criança supera abordagens tradicionais de estudo da psicologia que, como bem criticou Vygotsky (1987), tratavam isoladamente o aspecto intelectual, do aspecto afetivo e volitivo da consciência (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 7).

Prosseguindo,

Professora: Que legal... Muito bom... E o que você mais gostava da aula da professora Rowana?

AL: Do dia do brinquedo... Da Roda da Conversa... Eu lembro que a gente também... Você fez um diário seu.

Professora: Humm.

AL: Aí, você fez o desenho do seu carro, e um monte de “luzinha”, que era a garagem.

Professora: Nossa, você lembra desse desenho? Eu lembro desse desenho.

AL: Aí, também... Você era a autora, e a gente... que...

Professora: Descobria.

AL: É, descobria o que você escrevia. E eu lembro também, quando você escrevia seu... “fim de semana”, e eu que lia.

Professora: É verdade... Ai, que gostoso lembrar isso... Parabéns, **AL**. Eu também me recordo muito bem dessas coisas, viu? Tem mais alguma coisa que você quer falar?

AL: Amo você e te amo, muito, do fundo do meu coração.

Professora: Ah, eu vou guardar pra sempre, esse vídeo. Também te amo muito, viu?! Mil beijos, linda. Obrigada, viu?!

AL: De nada. **(Situação observada em 18/10/2018).**

A criança, ao revelar, em seu discurso, não apenas o ato de a professora-pesquisadora registrar o seu diário como forma ideal de escrita, mas também relembrar o desenho feito pela professora-pesquisadora para elevar a experiência estética das

crianças acerca do relato de experiência vivida, demonstra a importância da arte nas reações/vivências estéticas humanas.

Sendo a arte, para o Vygotsky de 1925, técnica social dos sentimentos (um meio racional de interferir na dinâmica afetiva da sociedade), a catarse estética purifica, revela e explode para a vida social do organismo potencialidades até então estáticas, indisponíveis. A arte resgata nossas comoções íntimas de sua ociosidade, estaticidade e falta de direção interna, disponibilizando-as para a vida social e o contato humano. Tal como ferramentas podem multiplicar nossas mãos por mil, a arte multiplica nossos sentimentos; como todas as outras técnicas, consome energia e implica algum poder do homem sobre o próprio desejo. (TOASSA, 2014, p. 14)

Considerando a ideia de Vigotsky (1925) sobre a arte, segundo Toassa (2014) o autor revela que o inefável, o sublime das vivências estéticas pode ser conquistado pela consciência, pois a arte “se vivencia como um conjunto, ao qual o leitor acrescenta suas emoções, sua interpretação” (TOASSA, 2014, p. 19). Quando a criança relaciona o “diário”, que, na verdade, é o relato de experiência vivida da professora-pesquisadora, com a ilustração feita pela professora-pesquisadora, ela prossegue o diálogo, revelando vivenciar o momento de escrita do relato de modo único, não revelado pelos sujeitos anteriores, como pode ser observado no trecho:

AL: Aí, também... Você era a autora, e a gente... que...

Professora: Descobria.

AL: É, descobria o que você escrevia. E eu lembro também, quando você escrevia seu... “fim de semana”, e eu que lia. **(Situação observada em 18/10/2018).**

Aqui, a criança, que vivenciou um “conjunto” de ações, acrescentando suas “emoções, sua interpretação”, revela um conceito formado com base nessa vivência em que a professora-pesquisadora escreve, ilustra, e os sujeitos “descobrem” e/ou “lêem”; ela diz textualmente: “Você era a autora”, termo utilizado exclusivamente por ela, dentre todos os sujeitos. Ela vivenciou o processo de modo a revelar um salto qualitativo em seu desenvolvimento conceitual e na sua capacidade de avaliação, funções psíquicas superiores relacionadas ao processo de aprendizagem escolar.

Cabe a reflexão, neste momento: quantas crianças diriam que seus professores são autores? Quantos professores têm assumido esta posição de autoria, diante das crianças? A referência ao conceito de autoria, formado pela criança, é indício de que a metodologia docente aplicada à pesquisa, e, ao mesmo tempo, à condução das ações em sala de aula, é adequada ao propósito de utilização dos relatos de experiência vivida

para o processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças, conforme veremos no item 4.4: “A unidade de desenvolvimento que garante a contribuição dos relatos na apropriação da linguagem escrita: a atividade de relatar”.

Por fim, a criança que será apresentada abaixo é a criança que apresentou o maior repertório de experiências sociais, manifestadas em sua interação social que ocorreu tanto na escola, como em casa. Entende-se que, devido à sua diversidade de ações humanas objetivadas e interação social, foi a criança que já iniciou o primeiro ano do Ensino Fundamental na **Fase II** da escrita e, logo, ao final do registro dos relatos de experiência vivida no fim de semana, já apresentava a **Fase III** da escrita simbólico-alfabética. Em Roda de Conversa, a criança manifestou-se da seguinte forma:

Professora: Você gosta de escrever?

LV: Bastante.

Professora: E o que é que você gosta de escrever? Em que momentos que você gosta de escrever?

LV: Eu gosto de escrever texto, no diário, e principalmente na minha casa, que eu escrevo várias cartinhas pro meu pai.

Professora: Ah, e o seu pai gosta das suas cartas?

LV: Aham. Um dia ele me contou que o armário dele “tava” cheio de cartinhas, e ele foi abrir, caiu tudo.

(Situação observada em 18/10/2018).

No excerto acima, é possível observar que a vivência da criança em relação ao diário é manifestada de modo a relacionar a escrita do diário com suas ações em casa. Essa criança é a mesma que manifestou ter ganhado um diário de sua mãe, após a saída da professora-pesquisadora, e o hábito de escrever permanece em outros gêneros de enunciados, diferentes do relato de experiência vivida, como é possível observar no trecho em que ela diz “[...] eu escrevo várias cartinhas pro meu pai”.

Desse modo, quando a criança ingressa na escola do Ensino Fundamental, trazendo consigo o maior repertório de experiência social, objetivada na interação humana, a relação consciente da criança com a realidade é manifestada por meio de seu papel ativo nesse processo, como é possível observar no momento em que a criança indica que o uso da linguagem escrita, aprimorado na escola, é executado e ampliado por ela em casa. Isso pode explicar a razão por que a criança se desenvolveu com maior rapidez do que as demais na área da linguagem escrita.

Portanto, não é o ambiente social em si (casa e escola) que tem uma combinação de fatores que permitem o desenvolvimento da criança, mas sim, é a *situação social do desenvolvimento (SSD)*, ou seja, é a relação única e dialética entre a criança e a realidade social que a cerca que determinará as mudanças dinâmicas de seu

desenvolvimento (VYGOTSKY. In: FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 10). Acerca da SSD, Vygotsky, citado pelos autores (1988, p. 198 apud: FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 10, tradução nossa), explica que:

Todos os pesquisadores concordam que a situação social do desenvolvimento destaca o papel ativo da criança no ambiente social e posiciona a criança como um participante ativo da situação social do desenvolvimento. É a criança que, criando e recriando situações sociais de desenvolvimento, adquire características de personalidade; é uma criança que as tira da realidade social. A situação social não existe fora da criança ou sem a participação da criança; é um sistema de interações, relações da criança e ambiente social. O ambiente social em geral, é o que rodeia a criança e existe independentemente de uma criança, como um “agregado de condições objetivas existentes sem referência à criança e afetando-a pelo próprio fato de sua existência”

Esta afirmação ratifica-se quando se observa a outra criança, **GV**, que, ao final do último registro escrito no diário, finaliza indicando estar na **Fase II** da escrita. O ambiente social ao qual a criança estava submetida provocou-lhe ausências na escola, posto que a criança não era levada à escola com regularidade. Esse mesmo ambiente social fez com que a criança fosse afetada em seu processo de apropriação da linguagem escrita, simplesmente pela condição objetiva que lhe foi dada, de não estar em todos os momentos de intervenção da pesquisa.

As condições objetivas, assim como as condições subjetivas, devem estar em consonância na compreensão do desenvolvimento humano, pois

[...] a situação social do desenvolvimento não é igual ao ambiente social, mas é uma unidade complexa e dinâmica de certos aspectos ambientais (características objetivas) e características individuais (características subjetivas) da criança. Portanto, essa unidade não pode ser analisada dividindo-a em partes, em componentes sociais e individuais, objetivos e subjetivos, sem perder as propriedades de toda unidade. Deve haver uma unidade de análise de uma situação social de desenvolvimento, que permite a análise dessa complexa unidade (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 10).

Assim, mesmo cada sujeito obtendo vivências diferentes em relação ao trabalho realizado, podemos levantar as seguintes reflexões: 1) O processo de apropriação da linguagem escrita, ao longo da pesquisa, deu-se não somente devido às condições objetivas dadas no ambiente escolar (o uso do relato de experiência vivida sob a forma oral e escrita), mas, principalmente, está diretamente relacionado à vivência do sujeito no que diz respeito à atividade de relatar; 2) Todos os sujeitos, ao final da pesquisa, mencionam gostar de escrever, em diferentes graus de intensidade; 3) A apropriação do gênero relato, desta forma, também ocorre mediante diferentes manifestações do

pensamento acerca do gênero, que perpassam desde a vocalização (como foi apresentada pelo sujeito **KA**), até mesmo à construção de novos conceitos, como quando a criança diz que a professora é “autora”; quando diz que o diário é um “caderno especial” e/ou quando diz que o relato escrito pela professora é “tão, tão legal”, evidenciando que o processo de apropriação do gênero não apenas se tornou um instrumento de regulação do pensamento, mas também um instrumento de *elaboração* do pensamento.

Com base no que foi exposto até o momento, as vivências, emoções e subjetividades expressas no discurso de cada sujeito permitiram que obtivéssemos alguns dados que serão úteis na unidade representativa do trabalho realizado, mas, para que se consolide na tese final, apresenta-se, a seguir, a vivência da professora em relação à presente pesquisa. Por fim, no item 4.4, serão dadas as conclusões e fundamentação da tese que representa este trabalho.

4.3 A vivência escolar e o professor: reflexões

“Como a criança se sente e como se relaciona emocionalmente com o pesquisador são importantes na pesquisa histórico-cultural.” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 7).

Quando se pensa no trabalho com o relato de experiência vivida em sala de aula, é importante destacar que o professor acaba sendo, direta ou indiretamente, um dos principais agentes que possibilitará que o ambiente social no qual a criança está inserida (no caso, a escola), se constitua como uma fonte de desenvolvimento.

No entanto, a Teoria Histórico-Cultural nos possibilita pensar na unidade dialética deste desenvolvimento, com base, inclusive, na concepção de *momentos dramáticos*. A escolha por esta etapa de ensino (transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental), foi feita justamente por permitir analisar em que ponto a transição da etapa pré-escolar para a escolar poderia afetar a inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, na apropriação da linguagem escrita.

Como foi possível observar ao longo da pesquisa, houve alguns momentos dramáticos que influenciaram no modo em que a professora-pesquisadora agiu sobre o ocorrido. Dentre os momentos, podemos citar o momento em que um dos sujeitos relata oralmente, a toda a turma do Infantil II, ter tido a experiência de ter tomado cerveja. É importante que, enquanto sujeito que irá possibilitar condições para que seja dado um

salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito, não há como lidar com essas situações sem que se tenha uma postura humana diante do relato da criança. Nesse sentido, a ação da professora-pesquisadora, de conversar em particular com a mãe da criança sobre o ocorrido, levou a evitar que novas situações dessa natureza ocorressem com a criança, pelo menos foi o que pudemos observar a partir dos relatos pronunciados em sala de aula.

Segundo Fleer, Rey e Veresov (2017, p. 8), Vygotsky acredita que os momentos dramáticos na vida do sujeito criam as condições para o desenvolvimento. Afirmam os autores também que, em nossa vida cotidiana, passamos por vários *pontos de transição*⁴¹, e estes, por sua vez, potencializam o surgimento de momentos dramáticos em nossas vidas.

Assim, o sujeito em destaque que diz, na Educação Infantil, ter tomado cerveja, é o mesmo que indica ter vivenciado a transição entre o relato oral e o relato escrito de modo dramático, apontado em sua inicial recusa a escrever.

Se observarmos a afirmação de Fleer, Rey e Veresov, 2017 (2017), acerca dos pontos de transição, podemos observar aqui um exemplo claro de momento dramático (a recusa a escrever), vivenciado pela criança devido à transição entre instituições, pois a criança, além de ter saído da pré-escola para a escola de Ensino Fundamental (sendo esta uma transição entre instituições), ela ainda teve a transição entre locais de estudo, posto que a criança saiu da sala de aula do período da tarde e passou a frequentar a sala de aula do período da manhã, com a professora-pesquisadora. E é justamente nestes pontos de transição, que ocorrem a todo momento, no ambiente escolar e também fora dele, que vejo a principal contribuição do professor, especificamente quanto ao modo em que ele vivencia isso.

Assim, a minha busca, na condição de professora-pesquisadora, de observar nos relatos orais e escritos quais eram os elementos da experiência social dos sujeitos, manifestados nas trocas sociais, foi fundamental para que pudesse fazer escolhas metodológicas, considerando questões como vivência, emoção e subjetividade, que levassem o sujeito a superar essas crises, de modo a consolidar sua apropriação da

⁴¹ Alguns pontos de transição são experienciados na vida cotidiana como: a transição entre instituições (a passagem da pré-escola para a escola); transição entre configurações de atividade (quando a criança transita de um canto ao outro da sala, voltando sua atenção à outra atividade); transição dentro de uma configuração de atividade (quando uma criança tenta integrar-se à uma peça teatral de um pequeno grupo de crianças); transições no local de trabalho (de professor para coordenador pedagógico, por exemplo) e transições entre as faixas etárias (de adolescente à fase adulta, por exemplo) (FLEER, REY, VERESOV, 2017).

linguagem escrita. Dessa forma, dentre as escolhas, o envolvimento com os sujeitos da pesquisa e o respeito às informações que as crianças traziam foram centrais para o processo. Segundo Zaporozhets (2002, p. 53), apud Fleer, Rey e Veresov (2017, p. 8, tradução nossa), “é através do envolvimento, e da convivência coletiva, que ‘a criança começa a avaliar suas próprias ações, passando, assim, ao estado da autorregulação do comportamento’”. Com base nessa fundamentação foi possível observar que a recusa a escrever foi cessando à medida em que houve maior convivência e envolvimento com a professora-pesquisadora.

O envolvimento e a convivência coletiva também incluem o respeito, embora estímulos tenham sido apresentados, ao silêncio daqueles que não quiseram relatar oralmente ao grupo, como foi o caso da criança **IS**. Respeitar a postura do outro, ao observar que a fala diante do grupo provocava uma situação constrangedora à criança, também era forma de evitar que se potencializasse uma crise que pudesse evoluir a um trauma, dificilmente recuperável.

Os conceitos de crise e drama foram descritos primeiramente por Vygotsky (1998), ao explicar o desenvolvimento do sujeito ao longo dos períodos de transição (FLEER, REY, VERESOV, 2017). No entanto, no entendimento que se faz dessa análise, a crise, ou o drama, do modo como foram conceituados por Vygotsky, podem criar as condições para o desenvolvimento emocional. Já o trauma, que não é citado por Vygotsky nas obras que compõem as referências do presente trabalho, no entendimento da professora-pesquisadora, dificultaria o desenvolvimento, posto que geraria na criança uma experiência emocional que bloquearia, nesse caso específico, sua expressão, até mesmo na escrita.

Nesse sentido, como professora-pesquisadora, vivenciei os momentos de aplicação da pesquisa de modo a buscar uma unidade de desenvolvimento em cada sujeito, considerando os fatores que já foram apresentados nesta tese: 1) Com base no compartilhamento, com o grupo, do relato de experiência vivida pela professora-pesquisadora, que, além de apresentar a forma ideal da escrita, contribuiu para que as crianças pudessem ampliar seu próprio repertório de experiências a partir do discurso da professora-pesquisadora; 2) Com base no repertório da experiência social trazida pelos sujeitos participantes por meio da atividade de relatar, expresso em seus discursos orais e escritos; 3) Com base na interação humana estabelecida com as crianças e entre elas e os demais sujeitos, por meio de dispositivos de mediação; 4) Com base nas emoções e elementos subjetivos expressos na *vivência* da criança, após distanciamento da

professora-pesquisadora com os sujeitos, e após as crianças terem experiências com outra professora na instituição em que se realizou a pesquisa.

Portanto, o relato de experiência vivida não possibilitou somente a apropriação de um gênero enunciativo, mas sim, possibilitou o desenvolvimento de cada sujeito, inclusive da professora-pesquisadora, com base na unidade entre os elementos que envolvem o desenvolvimento humano presentes na Teoria Histórico-Cultural: momentos dramáticos, emoções, vivência e subjetividade, numa relação dialética entre todos esses elementos. Segundo Fleer, Rey e Veresov (2017, p. 9, tradução nossa),

As relações dialéticas entre emoções e sentimentos, nas quais crises, transições ou dramas atuam como força motriz do desenvolvimento, avançam o estudo das emoções, de uma concepção individualista tradicional, para uma teorização histórico-cultural.

Sendo assim, vivenciei a pesquisa na relação dialética entre as vivências, emoções, subjetividades e experiências vividas dos sujeitos, considerando, inclusive, formas de superar os momentos dramáticos, de modo a possibilitar uma nova vivência escolar ao sujeito, para que ele pudesse apropriar-se da linguagem escrita, em seu sentido humanizador. A relação dialética que o relato de experiência vivida possibilitou entre os sujeitos participantes foi além de uma mera situação de ensino-aprendizagem, mas tornou-se, assim, uma unidade de desenvolvimento que possibilitou a alteração dos sujeitos de seu estado inicial, proporcionando um salto qualitativo de desenvolvimento humano. Por essa razão, o conceito de *professor desenvolve* delineia-se na perspectiva de que não é uma forma única de ensino que irá mobilizar o mesmo desenvolvimento em todos os sujeitos, pois o desenvolvimento qualitativo do sujeito dependerá de seu papel ativo no processo, bem como do repertório de experiência social anterior e da qualidade de suas relações humanas estabelecidas nas trocas sociais. O *professor desenvolve*, portanto, não é aquele que mobiliza a atividade reprodutiva, que reproduz um método de ensino.

O *professor desenvolve* é aquele que mobiliza sua atividade criadora, ou seja, combina e reelabora elementos de experiências anteriores de ensino, criando novas situações didáticas que permitam garantir ao sujeito o desenvolvimento a partir da sua própria zona de desenvolvimento iminente. Assim, quanto menor for o repertório de experiência social e interação humana da criança, maior deverá ser a capacidade criadora do professor em elaborar estratégias que elevem a qualidade do repertório de experiências do sujeito e possibilitem trocas sociais com parceiros mais experientes. Um professor que apresente essas características, se aproximando e interagindo ao

máximo das crianças cuja experiência social pode ser melhor repertoriada de elementos da cultura humana e trocas sociais, mobilizando o desenvolvimento psíquico superior do sujeito de um determinado patamar a um nível mais elevado, torna-se, assim, um *professor desenvolvedor*.

Apresento, no próximo subitem, a unidade de desenvolvimento que evidencia como o relato de experiência vivida contribui para a apropriação da linguagem escrita, com base em todos os aspectos delineados ao longo da presente tese.

4.4 A unidade de desenvolvimento que garante a contribuição dos relatos na apropriação da linguagem escrita: a atividade de relatar

Neste último subitem, busca-se, com base no resultado da investigação e referencial teórico apresentado, evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita. Para cumprir essa finalidade, tomamos a *atividade de relatar* como a unidade de desenvolvimento que permite a contribuição dos relatos de experiência vivida na apropriação da linguagem escrita, e que só pode ser assim caracterizada se estiver pautada em quatro fatores, determinados pelo *professor desenvolvedor*:

1) *criação da necessidade de relatar*: criar a necessidade de relatar somente ocorre se, como foi observado em relato de um dos sujeitos, o *professor desenvolvedor* for *autor* do relato, oportunizando aos sujeitos a forma ideal da fala e da escrita; se houver momentos de *socialização* dos textos ou discursos orais, garantindo que os sujeitos participantes possam se expressar de maneira ativa, participando, interpretando, compreendendo e redesenhando situações sociais de desenvolvimento (criando um ambiente social como fonte de desenvolvimento), oportunizando *experiências* aos sujeitos que tenham relação com a atividade principal da criança (o brincar) de acordo a faixa etária dos sujeitos da pesquisa e, por fim, se houver *ampliação de repertório* com base em outras referências (*O diário de Anne Frank*, *diário pessoal da professora-pesquisadora*, *Livro da Vida de outras turmas*), relacionadas ao gênero textual relato de experiência vivida.

2) *ampliação do repertório da experiência social do sujeito*: para que ocorra a ampliação do repertório de experiência social, o *professor desenvolvedor* necessita conhecer quais são os elementos das experiências sociais dos sujeitos e envolvê-los de

modo a que participem de todos os momentos de *socialização* do ato de relatar e daqueles em que o ato de relatar *é mediatizado pelo professor*. Ou seja, estar presente e participar ativamente dos momentos de socialização e intervenção possibilita a *construção de sentidos subjetivos* por meio das *relações sociais* instauradas durante a efetivação de propostas de trabalho como Roda da Conversa, Livro da Vida, Relato do Fim de Semana e Diário Pessoal. É por meio da experiência alheia que o sujeito desenvolve a ampliação de sua própria experiência, guiada pela relação entre imaginação e realidade. Como afirma Vigotski (2009, p. 22), “A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. [...] quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação”, uma função superior fundamental no processo criativo levado a efeito no momento da escrita.

3) *relações de mediação*: dentro das *relações de mediação* estão as trocas sociais ocorridas nas *ações* predominantes dos sujeitos, que possibilitam a compreensão da realidade social da criança, no que diz respeito a como a criança estabelece relações dentro e fora da escola; bem como à *vivência* dos sujeitos, manifestada após o distanciamento da professora-pesquisadora, por meio de uma nova *elaboração* do pensamento a partir do que foi vivenciado ao longo da realização da pesquisa.

4) *construção de sentidos*: a construção de sentidos refere-se a como cada criança percebe a significação da atividade de relatar sua experiência vivida durante o processo de apropriação da linguagem escrita. O resultado desse processo pôde ser evidenciado no momento em que a criança, após o período de distanciamento da professora-pesquisadora, expressa em seu discurso suas emoções e vivências ao longo da experiência vivida com a atividade de relatar e com a *professora-pesquisadora*, experiência essa traduzida em *sentidos subjetivos*, integrados aos seus processos simbólicos. Assim, quando a criança indica gostar de escrever, como foi possível observar na etapa final da análise, mesmo que em diferentes graus de intensidade, observa-se a construção de um *sentido subjetivo* relacionado à apropriação da linguagem escrita.

Considerando os dados apresentados ao longo deste trabalho, foi possível evidenciar que, ao final do trabalho com os relatos de experiência vivida, 7 dos 8 sujeitos apresentaram a **Fase III** da escrita simbólico-alfabética. Apenas a criança **GV** manteve-se na **Fase II** ao final do experimento didático-formativo.

A criança **GV** foi aquela que mais esteve ausente no experimento didático-formativo. Sua ausência trouxe como consequência um prejuízo em relação a dois dos

quatro fatores implicados na atividade de relatar, a saber: a *ampliação do repertório da experiência social do sujeito* e *as relações de mediação*. O processo desenvolvido durante o experimento didático-formativo proporcionou às crianças, por sua própria atividade e por meio da intervenção da *professora-pesquisadora*, a ampliação de seu repertório de experiência social. A frequência menor de **GV**, em relação aos demais sujeitos, dificultou-lhe a ampliação do repertório de ações humanas, limitando, com isso, as possibilidades de escrita dos relatos de suas experiências. A pouca frequência às aulas trouxe prejuízo, também, para sua participação nas *relações de mediação*, principalmente nos momentos em que a criança leva seu texto ao professor-interlocutor, para que ele possa descobrir a sua experiência vivida, provocar reflexões sobre sua escrita, ajudar na reelaboração de seu relato, considerando que esse é um dos principais meios para a professora-interlocutora atuar na zona de desenvolvimento iminente da criança, fazendo o sujeito avançar na apropriação da linguagem escrita.

Apesar disso, a criança **GV** apresenta, nos relatos que fez, vivências significativas como: gostar de escrever, se recordar do momento em que a professora lhe dá um diário, gostar de “ficar indo para a escola”, mostrar contentamento com sua participação nos momentos dos “cantinhos”, etc., expressas acerca das atividades de que participou, mas que não foram suficientes para que ela chegasse à **Fase III** do domínio da escrita simbólico-alfabética, só alcançando esse nível ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, após estratégias da instituição escolar para recuperação paralela dessa criança. O experimento didático-formativo possibilitou a *construção de sentidos* e a *criação da necessidade de relatar*, mas a criança **GV** poderia ter se desenvolvido melhor se a experiência vivida em família, com relação ao seu papel social de zelar pela frequência na escola, tivesse sido cumprida, conforme foi orientado ao longo da pesquisa. Com isso, a própria unidade de desenvolvimento que permite a contribuição dos relatos de experiência vivida na apropriação da linguagem escrita, a atividade de relatar, ficou comprometida.

Como já mencionamos antes, dos 8 sujeitos da pesquisa, 7 apresentaram a **Fase III** da escrita simbólico-alfabética ao final do estudo. Dentre essas crianças, uma delas apresentou uma conduta diferente dos demais: **KA**, no início do Ensino Fundamental, apresentou grande dificuldade de representar simbolicamente seus relatos de experiência vividas no fim de semana, recusando-se a escrevê-los.

Retomando alguns aspectos do sujeito em questão, observamos que essa criança, desde a Educação Infantil, traz, em seus relatos orais de experiências vividas,

referências à vida em família, como alimentos e tarefas domésticas; apareciam poucos indícios do uso de novas formas linguísticas provocadas pelo contexto escolar. Além disso, apresentava comportamento agressivo com os colegas da sala.

No ensino Fundamental, considerando as ações predominantes da criança **KA**, não há muita alteração no conteúdo de suas experiências. Nos Relatos do Fim de Semana, eram constantes referências apenas às saídas para ir à casa de parentes ou para brincar. A criança não indicava trocas sociais com outras pessoas em seus relatos, apresentando, também, pouco repertório de ações humanas objetivadas. Em seu Diário Individual, prevaleceram os momentos em que cita elementos de sua alimentação, nos momentos do lanche, realizando poucas referências às ações realizadas na escola. Dentre as configurações subjetivas da realidade escolar, podemos lembrar que a criança teve seu braço engessado durante 45 dias, ficando impedida de realizar as atividades motoras de escrita, embora tenha participado ativamente, porém oralmente, das intervenções.

A professora-pesquisadora atuou de forma que algumas ações docentes foram realizadas: desde a Educação Infantil, buscou-se estabelecer uma aproximação com a mãe de **KA**, de modo que ela viesse à escola não para saber os insucessos de seu filho, mas sim, para saber cada sucesso alcançado pela criança. A mãe não faltou a nenhuma reunião, mesmo tendo de cuidar de outros três filhos menores, sendo mãe solteira; esteve presente sempre que necessário. Também a criança foi assídua na frequência às aulas: veio à escola regularmente, oportunizando sua inserção nas atividades programadas pela professora-pesquisadora.

Para buscar solução para o problema da recusa de **KA** em registrar por escrito suas experiências vividas nos finais de semana e tornar possível o desenvolvimento da escrita alfabético-simbólica por parte dessa criança, até o final do mês de março de 2018, a professora-pesquisadora lançou mão de recursos como posicionar a criança sempre perto de si e interessar-se, em diálogo com ela, sobre as suas experiências, ouvi-la com atenção e incentivá-la a escrever para que pudesse se lembrar de todas as coisas que havia feito. Somente a *interação humana* com a professora-pesquisadora e os demais colegas poderia dar à criança uma outra experiência em relação à escrita: aos poucos a criança deixou de recusar-se a escrever e registrava suas experiências como os demais alunos. A *interação humana* entre o professor e a criança foi indispensável para que o sujeito pudesse, ao menos, frequentar a escola regularmente para que a atuação da professora-pesquisadora pudesse, de fato, fazer com que a atividade de relatar sua

experiência vivida oportunizasse a apropriação da linguagem escrita pela criança. Com as ações mencionadas acima, consolidou-se a *atividade de relatar*, baseada nos quatro fatores, que fez com que a criança pudesse, de fato, atingir ao final de março de 2018 (início do segundo ano escolar) a **Fase III**, da escrita simbólico-alfabética.

Nesse sentido, embora os professores não possam alterar o que já ocorreu na vida da criança, é papel da escola (e aqui coloco a equipe escolar, professor e gestores) buscar alternativas para que se *altere qualitativamente* o seu *repertório de experiências vividas*, a fim de enriquecer a *atividade de relatar*, além de inseri-la em situações de escrita e reelaboração do escrito pela intervenção devidamente planejada do professor.

Assim, diferentemente da criança **GV**, que não conseguiu chegar à escrita simbólico-alfabética, a criança **KA**, por meio da *interação humana* ocorrida na escola, apresentou um salto qualitativo, posto que, ao longo do primeiro ano do Ensino Fundamental até o início do segundo ano, a criança saltou da **Fase I** para a **Fase III** da escrita alfabético-simbólica. Ou seja, o desenvolvimento de sua capacidade para escrever utilizando adequadamente os recursos da língua foi atingido, mesmo que a criança tenha apresentado, inicialmente, maiores dificuldades do que os demais sujeitos.

Concluindo, mesmo com condições sociais pouco favoráveis ao seu desenvolvimento, foi garantido pela família, à criança, seu direito de frequentar regularmente a escola e, com base no conjunto de condições que a escola ofereceu à criança, a *atividade de relatar* ocorreu, orientada pela atuação do *professor desenvolvedor*, que garantiu a condução do experimento didático-formativo com base em quatro fatores: *criação da necessidade de relatar*; *ampliação do repertório da experiência social do sujeito*; *relações de mediação* e *construção de sentidos*, este último observado ao final da análise dos dados do sujeito **KA**, quando ele manifesta gostar de escrever e apresenta alteração em seu discurso oral, indicando alteração no sentido que a escrita lhe confere.

As seis crianças restantes na pesquisa avançaram na apropriação da linguagem escrita mais rapidamente do que as duas citadas anteriormente, mesmo tendo cada criança apresentado um repertório de experiência social bastante diferenciado um do outro. No entanto, o que há em comum entre esses sujeitos, conforme foi observado nos relatos dessas seis crianças, é que a *interação social* com familiares, amigos e outros parceiros mais experientes foi mais intensamente relatada em comparação com as outras duas crianças.

Destacar esses aspectos é importante pois a *atividade de relatar*, baseada na escrita dos relatos de experiência vivida, só é possível mediante experiências concretas de vida que oportunizam a interação humana, seja por meio das mais variadas ações do cotidiano familiar, seja por meio das ações realizadas na escola. Assim, se as experiências concretas da criança são ricas em interações, levará à ação, pela criança, de partilhar essas experiências, por meio do discurso, ao chegar no ambiente escolar. E, se as experiências concretas da criança na escola são ricas em interações, levará à ação, pela criança, de partilhar essas experiências, por meio do discurso, ao chegar em casa.

Sendo assim, a *atividade de relatar* leva à geração de um movimento da ação docente em que, por meio dos relatos de cada criança acerca de suas experiências vividas, o professor obtém informações acerca de seu ambiente social e suas especificidades, que lhe permitem promover ações que levem a um salto qualitativo das funções psíquicas superiores da criança, e, por meio de seus próprios relatos, o professor partilha com as crianças, informações sobre sua própria vida, de modo a estabelecer um relacionamento emocional com a criança, fazendo com que ela perceba que um professor é, sobretudo, um ser humano, assim como eles o são. E quanto menos envolvimento emocional com outros parceiros mais experientes em seu meio cotidiano a criança tiver, mais ficará a cargo do professor atuar para que esse envolvimento emocional ocorra, tanto na relação criança/professor, quanto na relação criança/criança ou criança/família.

Em relação ao envolvimento emocional da criança com o pesquisador, Veresov (2017, p. 7, tradução nossa) indica que “o papel do pesquisador no desenvolvimento de um relacionamento com uma criança, cria não apenas condições mentais para a criança, mas também dá mais autenticidade e dinamismo ao contexto da pesquisa”.

Assim, a vivência dos 8 sujeitos da pesquisa, embora sejam diferentes, exemplificaram que, em relação à apropriação da linguagem escrita, mais ampliou seu vocabulário quem obteve, desde a Educação Infantil, o mais amplo repertório de interações sociais e experiência social, como foi o caso da criança **LV**, que foi, dentre os sujeitos, a criança que apresentou o maior número de categorias relacionadas às trocas sociais.

Portanto, entende-se que a *atividade de relatar*, oportunizada pelo percurso metodológico que utiliza os relatos de experiência vivida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promove a apropriação da linguagem escrita, com base nos quatro fatores já elencados, a qual ocorrerá, em nível de maior complexidade, naquelas crianças que

participam ativamente de interações sociais promovidas por seu ambiente familiar e escolar. Se considerarmos que a *situação social do desenvolvimento* é “uma unidade da criança e da realidade social, que existe como um sistema de relações de uma criança com o meio ambiente e o meio ambiente com a criança” (FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 11, tradução nossa), entende-se que a *vivência* da criança com relação à linguagem escrita não ocorre ao mesmo tempo, para todos os sujeitos, e da mesma forma. Ela consiste em uma unidade dialética entre o social e o individual e, por esse motivo, como afirma Vygotsky (1986, p. 314, apud FLEER, REY, VERESOV, 2017, p. 11, tradução nossa), “é bastante ingênuo entender o social apenas como o coletivo, como um grande número de pessoas. O social também existe onde existe apenas uma pessoa com sua *perezhivanie* (vivência) individual”.

Assim, com base em tudo o que foi apresentado, constata-se a evidência de que o relato de experiência vivida, registrado pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita, com base na unidade da *atividade de relatar*, constituída quando o *professor desenvolvedor* garante estes quatro fatores: 1) a *criação da necessidade de relatar*; 2) a *ampliação do repertório da experiência social do sujeito*; 3) as *relações de mediação* e 4) a *construção de sentidos*. Essa unidade, caracterizada pelo papel ativo da criança em seu meio, de conformidade com as condições próprias de sua *Situação Social de Desenvolvimento*, promove a apropriação da linguagem escrita em níveis cada vez mais complexos, possibilitando a constituição dos sentidos pessoais e de vivências que podem ser expressas nas mais variadas formas de discursos orais ou escritos.

CONCLUSÃO

O processo que envolve a apropriação da linguagem escrita tem sido, até hoje, uma grande preocupação de professores, pesquisadores e pais, principalmente no período que envolve a transição da criança da instituição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Esta preocupação acaba por trazer à tona reflexões acerca dos variados modos como se configuram os espaços escolares, as práticas de ensino da linguagem e as especificidades da criança pré-escolar e da escolar.

Ao despontar esses aspectos, o presente estudo esteve diante de uma questão central: *Como os relatos de experiência vivida, trazidos pelas crianças, podem, na sala de aula, contribuir para a apropriação da linguagem escrita, em seu sentido humanizador, no primeiro ano de ingresso da criança no Ensino Fundamental?*

Com base nesse questionamento buscou-se, além de compreender, evidenciar como o relato de experiência vivida, registrado pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita. O atendimento a esse objetivo buscava pôr em discussão um modo de ensino que não fosse concebido sobre práticas artificializadas, pautadas na simples aquisição de códigos e sinais gráficos. Assim, caso as evidências se consolidassem com a investigação, traria a reflexão acerca de um novo modo de configuração dos espaços escolares, uma nova prática de ensino da linguagem e um instrumento ao professor, com base nos conhecimentos advindos das experiências vividas das crianças, apresentadas em seu discurso.

Dessa forma, foi apresentado, no Capítulo 1, o percurso metodológico utilizado pela professora-pesquisadora, de modo a utilizar como objeto central o relato de experiência vivida tanto sob a forma oral, como sob a forma escrita. Para tanto, a metodologia baseada no experimento didático-formativo, escolhida para a realização do trabalho de pesquisa, possibilitou que a dinâmica de atuação da professora-pesquisadora, junto aos seus sujeitos de pesquisa, pudesse, de fato, “intervir na prática de modo inovador” (ENGEL, 2000). Assim, nesse capítulo, é validada a trajetória da pesquisa considerando, também, ser a professora-pesquisadora um dos sujeitos participantes da pesquisa, em que, ao mesmo tempo que é agente da transformação, ela mesma transforma-se no processo.

Toda a trajetória percorrida demandou grande esforço no sentido de se manter uma unidade entre as ações, que possibilitassem a realização da pesquisa em condições

reais do contexto escolar. Ou seja, mesmo diante dos pontos de transição (VYGOTSKY, 1998) existentes (transição de uma professora à outra, no caso de um dos sujeitos; transição entre instituições e entre níveis de escolaridade, como ocorreu na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, entre outras situações), os procedimentos de pesquisa e os recursos utilizados deveriam manter uma unidade que atendesse ao objetivo inicial da investigação.

A unidade entre as ações descritas nos procedimentos e recursos utilizados não seria possível sem um embasamento teórico que fundamentasse essas ações. Foi então que se apresentaram, ainda nesse capítulo, os preceitos advindos dos pensadores da Teoria Histórico-Cultural, estudos sobre os gêneros do enunciado e a Pedagogia Freinet. Realizar aproximações entre os conceitos advindos das três vertentes não foi tarefa fácil, pois ela exige do pesquisador um movimento dialético de autorreflexão, a cada passo dado em relação ao que era proposto realizar como professora das crianças. A principal dificuldade encontrada foi, justamente, atuar com os 8 sujeitos da pesquisa, em situações que, na verdade, foram realizadas coletivamente, e não somente com os 8 sujeitos. Ou seja, voltar o olhar para 8 crianças, quando, na realidade, se tem 32 (Infantil II), 24 (1º ano) e 28 (2º ano), exige do professor-pesquisador um alinhamento com o propósito do estudo, de modo a não perder de vista as transformações e particularidades ocorridas nos sujeitos durante o processo. Por esse motivo, o discurso oral das crianças, registrado em áudio e o discurso escrito, manifestado em seus relatos, bem como os instrumentos da professora-pesquisadora, como semanário e diário de bordo, foram cruciais para percepção das minúcias que envolvem o contexto da pesquisa.

No Capítulo II, com base nos dados gerados por meio das estratégias Roda da Conversa e no Livro da Vida, foi possível compreender as experiências vividas que as crianças trazem consigo, de modo a estabelecer relações entre a experiência, a atividade e a comunicação na infância.

Para compreensão dos dados em nível teórico, o conjunto de subitens deste capítulo compreendeu a análise por meio do subsídio teórico, delineamento das ações metodológicas no trabalho desenvolvido e, por fim, o núcleo de análise, que compreende a integração entre as produções desenvolvidas pelas crianças e a análise dessas produções na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

No subitem 2.1, foram revelados os conceitos de *experiência social* (VIGOTSKI, 2009), *atividade* (LEONTIEV, 1988) e *comunicação na infância* (MUKHINA, 1996). Com base nesse aporte teórico, o subitem 2.1.1 apresentou o

delineamento do experimento didático-formativo para que fosse possível a análise das *experiências vividas* das crianças por meio de seus *relatos orais*, e, por fim, no subitem 2.1.2 apresentou-se o primeiro núcleo temático intitulado “*Os relatos orais na ‘Roda da Conversa’*: as experiências que as crianças trazem consigo”, consolidando a análise dos relatos orais das crianças, com base nos princípios teóricos já salientados nos dois subitens anteriores.

Com base no primeiro núcleo de análise, foi possível observar que as *Rodas da Conversa* possibilitaram aos sujeitos a utilização do relato de experiência vivida por meio da linguagem oral, de modo a desempenhar três funções principais: regulação da conduta, comunicação e meio de planejamento. Constatou-se que as experiências vividas pelas crianças, expressas por meio de seus relatos orais, são resultantes de suas experiências sociais e indicam características objetivas do seu ambiente social, trazendo ações diretas da criança, com poucos eventos que indiquem subjetividade.

No subitem 2.2, foram aprofundados os conceitos que abrangem a relação entre a *linguagem oral* e a *linguagem escrita* (MARCUSCHI, 2010), e a *atividade de relatar*. Pautado nessa fundamentação, o subitem 2.2.1 abordou o processo envolvendo o registro do relato de experiência vivida no Livro da Vida e, no subitem 2.2.2, o núcleo de análise intitulado “*O ‘Livro da Vida’*: Relação oralidade/escrita no processo de apropriação da linguagem escrita” apresentou a análise do relato de experiência vivida registrado coletivamente com base nos princípios teóricos salientados nos subitens anteriores.

Nesse sentido, o segundo núcleo de análise indicou que o Livro da Vida atuou como propiciador na produção de relatos orais pelas crianças, tanto durante sua produção, na Educação Infantil, como no ano seguinte, no Ensino Fundamental, quando as crianças, ao observarem o relato registrado no Livro da Vida, relatavam oralmente as representações que os signos, indicados no registro escrito, simbolizavam para a criança. Desse modo, o Livro da Vida consolidou-se como um importante recurso para o registro coletivo dos relatos de experiência vivida na Educação Infantil, possibilitando que a escrita atuasse como recurso mnemônico, com base na conservação da experiência anterior do sujeito e nos registros simbólicos utilizados pela professora-pesquisadora durante sua composição.

O Capítulo III, por sua vez, discorre acerca do processo de apropriação da linguagem escrita propriamente, por meio do Relato do Fim de Semana e do Diário Individual, uma vez que se iniciou, com essas estratégias, o registro escrito pela criança

individualmente. Nesse capítulo, as correlações entre os relatos de experiência vivida registrados pela criança e o processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, são mostrados nos subitens mencionados abaixo.

No subitem 3.1, o aspecto central do estudo que visa à superação de meios artificializados no processo de ensino da aquisição da linguagem escrita, por meio da atividade de relatar, encontra em seu bojo os conceitos advindos da *pré-história da linguagem escrita* (LURIA, 1988), do *jogo* (ELKONIN, 1987) e do *enunciado* (VOLÓCHINOV, 2018). Prosseguindo nessa perspectiva, o subitem 3.1.1 revelou as relações destes conceitos com a experiência social do sujeito, em suas atividades cotidianas realizadas fora da escola, e por meio da condução da escrita do relato de experiência vivida na sala de aula, baseado, também, nos conceitos citados anteriormente. Diante disso, o subitem 3.1.2 indicou, por meio do núcleo temático intitulado “*O Relato do Fim de Semana: a criança em processo de apropriação do gênero relato de experiência vivida*”, que a apropriação da linguagem escrita pelos sujeitos ocorreu de forma progressiva, considerando-se a atuação do *professor desenvolvnte*, aliada às características da experiência social da criança no dado momento histórico na qual a criança está inserida.

Com efeito, o Relato do Fim de Semana possibilitou o registro escrito do relato de experiência vivida, e, por meio dele, foi possível constatar que *melhor se objetivará da linguagem escrita na atividade de relatar, aquele sujeito que apresenta o maior repertório de experiência social*. Além disso, observou-se a *interação humana* como um dos mobilizadores da função simbólica da consciência, posto que, ao realizar uma atividade humana com outros sujeitos, mobiliza-se o interesse na criança em manifestar, por escrito, as trocas sociais por ela objetivadas.

Prosseguindo com os registros escritos das crianças, o foco da análise encontra-se nos relatos de experiência vivida apresentados no Diário Individual. Desse modo, no subitem 3.2, foram abordadas as configurações acerca do *gênero enunciativo relato de experiência vivida* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), bem como, no subitem 3.2.1, foram indicados aspectos correlacionados à apropriação desse gênero. Desse modo, no subitem 3.2.2, com base no núcleo temático intitulado “*A vida em Diário: os relatos individuais feitos nos diários e seu papel na ampliação da apropriação do gênero relato de experiência vivida*”, percebem-se os vários fatores que contribuem para a formação simbólica da consciência por meio da atividade de relatar.

Assim, conclui-se que o *Diário Individual* favoreceu a consolidação da escrita simbólico-alfabética para aqueles sujeitos cuja assiduidade ao longo do experimento didático-formativo foi oportunizada pela família. Por meio dos elementos oriundos das trocas sociais das crianças, estabelecidas no ambiente escolar, foi possível identificar a correlação entre as *ações realizadas pelo professor* com a *ampliação do repertório de experiência social adquirido pela criança*. Nesse sentido, define-se a ideia de *professor desenvolvente* como aquele que utiliza sua atividade criadora na elaboração de estratégias que desenvolvam o sujeito a partir de sua zona de desenvolvimento iminente, como ocorreu nesse experimento didático-formativo, cujo objetivo era *levar a criança a apropriar-se da linguagem escrita, por meio da atividade de relatar*.

Por fim, no Capítulo IV, ao longo de todos os seus subitens, foram indicados os elementos subjetivos manifestados pela criança que expressaram sua *vivência* (VIGOTSKI, 2018) com relação à *atividade de relatar*, realizada ao longo do experimento didático-formativo elaborado para análise do presente estudo. Com base nos indícios manifestados na análise de cada etapa, destacou-se a unidade de desenvolvimento que evidencia como os relatos de experiência vivida, registrados pela criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir, no contexto escolar, para sua apropriação da linguagem escrita. Esta unidade considerou os resultados manifestados com base nas fases de apropriação da escrita simbólico-alfabética de cada sujeito, juntamente com o que foi apresentado na experiência social e na vivência da criança, após o período em que professora-pesquisadora e sujeitos da pesquisa estiveram afastados por 6 meses. Observou-se que a unidade promotora do desenvolvimento depende da Situação Social de Desenvolvimento de cada sujeito, que compreende um sistema de relações da criança com seu meio, implicando sua participação ativa no ambiente social ao qual se insere.

Sendo assim, confirma-se a tese de que os relatos de experiência vivida podem contribuir na apropriação da linguagem escrita pela criança com base na *atividade de relatar*, pautada em quatro fatores que devem ser garantidos pelo professor: 1) a *criação da necessidade de relatar*, onde o professor atua como *autor* dos textos e garante a *socialização* dos textos redigidos por eles ou pelas crianças, bem como na garantia de *expressão* diante do que é socializado; 2) a *ampliação do repertório da experiência social do sujeito*, que consiste primeiramente no conhecimento, por parte do professor, do repertório de experiência social que a criança traz consigo e, por meio do envolvimento com as crianças em situações que oportunizem a socialização de relatos

orais e escritos, ofertar outras referências e possibilidades de ampliação do repertório de ações humanas pela criança. 3) as *relações de mediação*, em que a criança, por meio da experiência alheia e das trocas sociais, dentro e fora da escola, mobiliza a imaginação e a construção da função simbólica da consciência, e 4) a *construção de sentidos*, que se refere à *construção de sentidos subjetivos* elaborados a partir das relações sociais instauradas nos momentos em que o relato de experiência vivida é utilizado. A construção de sentidos pela criança indica a *vivência* da criança em relação à linguagem escrita.

Como foi possível observar na fase final da pesquisa, as expressões manifestadas pelos sujeitos indicaram as *emoções* e *vivências* ao longo da experiência vivida pela criança com a *atividade de relatar* e com a professora-pesquisadora. Essas emoções e vivências transformaram-se em *sentidos subjetivos*, integrados aos seus processos simbólicos e que, conseqüentemente, influenciaram positivamente em suas concepções acerca da linguagem escrita.

Nesse processo dialógico em que ocorreu a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, observou-se o papel crucial do *professor desenvolvedor* como aquele que favorece o surgimento de uma nova atividade no indivíduo, considerando-se as condições concretas que configuram a sua situação social de desenvolvimento. Como a mediação se dá pelo signo, a professora-pesquisadora conseguia, a partir dos signos manifestados nas experiências vividas pela criança, possibilitar que houvesse alteração de algumas experiências, como a experiência relacionada à organização do espaço escolar, experiência relacionada à aproximação com as crianças mais resistentes à escrita, diálogo com os pais, entre outras situações. Quanto mais a *experiência social* do sujeito for limitada de interações, mais o professor deve atuar para repertoriar as experiências vividas da criança na escola. E é somente aí, nessa unidade entre as experiências vividas pela criança em casa e na escola, bem como na interação humana estabelecida por ela e com ela, que se consolida a *atividade de relatar*. É com base nessa unidade que a *vivência* do sujeito em relação à linguagem escrita é consolidada de modo promissor e humanizador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. de; CORRÊA, H. T. Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108-130, maio/ago, 2017.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. *Bakhtin-outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95 – 114.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- ARAGÃO, A. D. *Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, SE.
- ARENA, D. B. O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(3), 491-514. 2017.
- _____. Os conceitos de fala dialogal e de massa aperceptiva observados em mensagens escritas por crianças por meio do aplicativo WhatsApp. In: *VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, 2018, San Carlos de Bariloche - Arg. VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche - Arg: Editorial URN - Rio Negro Universidad Nacional, 2018. v. 1. p. 915-927.
- ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Mikhail Bakhtin: rastros de vida, rastros de obras. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (orgs.) *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu e Paco Editorial, 2019. 420 p.
- AVANTE, R. Q. *O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino*. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- BAJARD, E. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo, Editora Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993.
- BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 129, Inciso V, disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10598719/artigo-129-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>, Acesso em 5/5/2020.

_____. Resolução nº 3, de 03/08/05. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Seção I, p. 27, 3 ago. 2005.

BURGESS, J. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Trad. Ricardo Giasseti. São Paulo: Aleph, 2009.

CARVALHO, M. J.L. de. *Gênero relato de experiência vivida: um olhar sobre estratégias cognitivas e discursiva em aquisição de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2011. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 21^a ed.

DANTAS, S.A. *Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal*. 2015. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, MG.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. do russo por Marta Shuare. Moscou: Progreso, 1988.

_____. Acerca do conceito de educação desenvolvimental. *Pedagogika*, n. 1, 1995. Trad. do russo por Ermelinda Prestes.

DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 41, n. 4, p. 1-11, jul./aug. 2003.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.104-124.

_____. *Psirrologia igri*. M, 1978.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf Acesso em: 03 fev. 2019

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (orgs.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapura: Springer, 2017.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Edição integral. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FREINET, C. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Editorial Presença. Vol. 1. 1969.

_____. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa. 1976.

_____. *O método natural I: A aprendizagem da língua*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet*. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, [S.l.], n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed, UFJF, 2010. (Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional, 4).

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo. *X ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED Centro-Oeste*. 2010. p. 1-11.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p. 17-24. (Série aprender e ensinar com textos)

GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, ano 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 1 mar. 2019.

GROMYKO, I. V.; DAVYDOV, V. V. The Conception of Experimental Work in Education Ideas for a formative experiment. *Journal of Russian & East European Psychology*. 36:4, 72-82. 1998.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1991.

HENRIQUE, M. A. B.; AMORIM, N. R. V. Modelo didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal. *Claraboia*. Jacarezinho/PR. n. 15. p. 69-96, jan./jun, 2021.

HOHAMANN, M.; et al. *A criança em ação*. 2. ed. Lisboa. 1979.

JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M, T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77 – 94.

LACERDA, C.B.F. É preciso falar bem para escrever bem? In: SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M. C. R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53 – 67. (Coleção Linguagem e Educação).

LEGRAND, L. Célestin Freinet. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Trad. e org. José Gabriel Perissé. 150 p. (Coleção Educadores)

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Edusp, 1988.

_____. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

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

LIBÂNEO, J. C. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula*. (Texto de uso didático usado na disciplina “Didática e Ensino Desenvolvimento”) Universidade Católica de Goiás. 2007.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática*. Eixo temático 3. Cultura e práticas escolares. 2006.

LUKÁCS, G. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966. v.1.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

_____. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944. v. 1

_____. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACKENZIE, N., VERESOV, N. Como o desenho pode apoiar a aquisição da escrita: Construção de texto na escrita inicial de uma perspectiva vygotskyana. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (4), p.23-29. 2013. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=819014807203395;res=IELAPA>

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. (et al org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: Edufu. Livro II. 2019. 349 p.

MILLER, S.; MELLO, S. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, ano XX, nº 52, p. 41 a 54. nov/ 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb> (abril, 2006).

MORELLI, B. T. *O fenômeno youtube como construtor da opinião pública: estudo de caso Porta dos Fundos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia). Universidade Estadual Paulista. Bauru: SP. 91 f.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos 184).

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. *InterMeio*. Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104 – 116, jul./dez. 2006.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

RAMOS, A. M. *Relato pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia*. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação. Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS.

REPKIN, V. V. Kontrol'v uchebnoi deiatel'nosti shkol'nikov. [Monitoramento da atividade de estudo da criança em idade escolar]. *Radians'ka shkola*, 1982, n° 11, p. 62-88.

_____. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: Edufu. Livro II. 2019. 349 p.

_____. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n. 1. p. 85-99, jan/jun. 2014.

REY, F. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC, n.24, 1º sem. de 2007, p. 155-179.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80

SANTOS, M. L. B. dos. *O gênero textual relato de experiência: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SFORNI, Marta S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 40/2, 2015. p. 375-397.

SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, G. F. Ler e re-criar gêneros discursivos na Educação Infantil: Possibilidades com as crianças pequenas. *Revista Saber Acadêmico*. 2015. p. 127-142.

SMIRNOVA; RIABKOVA. Teoria da brincadeira na Psicologia Histórico-Cultural. *Teoria e Prática da Educação*. v. 22, n. 1, p. 84-97, jan./abr., 2019.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo).

SMOLKA, A.L.; GÓES, M. C. R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1994.

TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, 2º sem. de 2014. p. 15 – 22.

_____. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papirus.2011. (Coleção Papirus Educação)

TYLKOWSKI, I. *Volosinov en contexte*. Essai d'épistémologie historique. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

URBANO, H; PRETI, D. Entrevistas: diálogos entre informantes e documentador. In: CASTILHO, A. T; PRETI, D. (orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz: Fapesp, 1988. v. 3. p. 1 – 12.

VELASCO, Ariane. *O que é realidade virtual?* Conheça esta tecnologia que pode mudar o mundo. Site Canaltech. Disponível em: <https://canaltech.com.br/rv-ra/o-que-e-realidade-virtual-conheca-esta-tecnologia-que-pode-mudar-o-mundo-154999/#:~:text=Realidade%20virtual%20%C3%A9%20como%20o,imers%C3%A3o%20no%20ambiente%20simulado%20virtualmente>. Acesso em 23 de agosto de 2020.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar em casa con nuestros hijos em edad preeescolar*. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works* Vol. 5. New York: Plenum, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009

VIGOTSKI, L. S. *The psychology of art*. [Disponível na internet: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>, acesso em 15/10/2020.] (Texto original de 1925). 1971.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Trad. Zoia Prestes. 2008. p. 18-36

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Trad. e Org. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. 176 p. 2018.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: *The collected works of L.S. Vygotsky. Problems of general psychology*. Translated by Norris Minick. vol. 1, New York, London: Plenum Press. 1987. pp. 37–285.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Edusp, 1988.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681 – 701, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=SO103-6564201000400003&lng=pt&nrm=iso acesso em 28 de dezembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/SO103-6564201000400003>

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora, 34, 2018. 376 p.

ANEXO

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EMEI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Estou realizando uma pesquisa na EMEI Bem-Te-Vi, intitulada “Do ‘Livro da Vida’ à vida em Diário: o relato como meio para a apropriação da linguagem escrita”⁴² e solicito dos senhores a autorização para a realização da coleta de gravações em áudio de relatos orais produzidos pelo seu (sua) filho (a), a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (ela), como também a utilização de fotos e filmagens que registram as atividades realizadas no decorrer do 2º semestre de 2016, e ao longo do ano de 2017, caso os mesmos venham a ingressar o 1º ano do Ensino Fundamental na EMEF Prof. Antonio Moral, período da manhã.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. O objetivo geral desta pesquisa é: 1) Verificar como os relatos de vida trazidos pela criança de 5 e 6 anos podem, no contexto escolar, contribuir para apropriação da linguagem escrita; 2) Observar e registrar as estratégias utilizadas pelas crianças para que o registro do escrito seja recordado posteriormente; 3) Verificar se há contribuições das técnicas Freinet – Roda da Conversa, Livro da Vida e correção coletiva de textos -

⁴² Após a realização do Exame Geral de Qualificação, ocorrido em 14/09/2020, o título original do trabalho foi alterado para “O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”.

para a apropriação do gênero escolhido e para a metodologia docente. 4) Verificar se ocorrem mudanças/permanências dos relatos orais aos relatos sob a forma escrita.

Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos através do telefone (14) 99851-0686.

Rowana Quadros Avante Simões Costa

Doutoranda em Educação

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília-SP

Autorizo, data 22 / 9 / 2016.

Responsável

Nome do aluno

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – EMEF



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Estou realizando uma pesquisa na EMEF Prof. Antonio Moral, intitulada “Do ‘Livro da Vida’ à vida em Diário: o relato como meio para a apropriação da linguagem escrita” e solicito dos senhores a autorização para a realização da coleta de gravações em áudio de relatos orais produzidos pelo seu (sua) filho (a), a utilização de colocações orais e escritas feitas por ele (ela), como também a utilização de fotos e filmagens que registram as atividades realizadas ao longo do ano de 2017 e 2018, em que eles cursaram o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental na EMEF Prof. Antonio Moral, período da manhã.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. O objetivo geral desta pesquisa é: 1) Verificar como os relatos de vida trazidos pela criança de 5 até 7 anos podem, no contexto escolar, contribuir para apropriação da linguagem escrita; 2) Observar e registrar as estratégias utilizadas pelas crianças para que o registro do escrito seja recordado posteriormente; 3) Verificar se há contribuições das técnicas Freinet – Roda da Conversa, Livro da Vida e escrita de relatos de experiência vivida - para a apropriação do gênero escolhido e para a metodologia docente. 4) Verificar se ocorrem mudanças/permanências dos relatos orais aos relatos sob a forma escrita.

Declaro, ainda, que fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com sua autorização, coloco-me à disposição para esclarecimentos através do telefone (14) 99851-0686.

Rowana Quadros Avante Simões Costa

Doutoranda em Educação

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília-SP

Autorizo, data 26 / 10 / 2018.

Responsável

Nome do aluno