

**UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA MARIANO RODRIGUES JUNQUEIRA

**A CONSTITUIÇÃO AUTORA E LEITORA DE CRIANÇAS
DE TRÊS ANOS DE IDADE**

UBERABA-MG

2015

ADRIANA MARIANO RODRIGUES JUNQUEIRA

**A CONSTITUIÇÃO AUTORA E LEITORA DE CRIANÇAS
DE TRÊS ANOS DE IDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino e Aprendizagem, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA-MG

2015

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

J968c Junqueira, Adriana Mariano Rodrigues.
A constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade /
Adriana Mariano Rodrigues Junqueira. – Uberaba, 2015.
99 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2015.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza.

1. Educação de crianças. 2. Crianças – Livros e leitura. I. Bortolanza, Ana Maria Esteves. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372

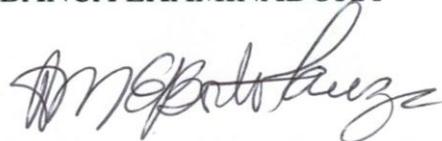
ADRIANA MARIANO RODRIGUES JUNQUEIRA

**A CONSTITUIÇÃO AUTORA E LEITORA DE CRIANÇAS
DE TRÊS ANOS DE IDADE**

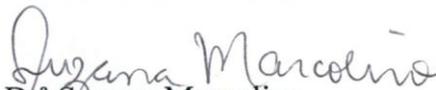
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino e Aprendizagem, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25/08/2015

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Ana Maria Esteves Bortolanza
(Orientadora)
UNIUBE-Universidade de Uberaba



Profª Drª Suzana Marcolino
UFSCar – Universidade Federal de São
Carlos



Profª Drª Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE-Universidade de Uberaba

Dedico esta pesquisa à minha mãe (in memoriam), Alba, ao meu pai, Lupércio, pela eterna perseverança legada; aos meus filhos Bárbara e Juarez Neto, como incentivo para buscar a realização dos seus sonhos; e a todos que se preocupam com a Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela misericórdia em minha vida.

À minha querida mamãe Alba, por estar sempre dentro de mim, e ao meu pai Lupércio, pelo incentivo incondicional em minha trajetória escolar. Eles, durante toda a minha vida, muito mais que o suporte material e afetivo, souberam ensinar princípios e valores essenciais como o trabalho, a igualdade, a dignidade. Agradeço pelo que representam em minha formação como pessoa, pois sou reflexo da criação que me deram e do amor investido em mim.

À Prof^a. Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza, minha orientadora, que colaborou para a minha aprendizagem.

Às crianças participantes da pesquisa e suas famílias, que contribuíram para a realização deste trabalho como professora-pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que me proporcionaram reflexões e interlocuções ao longo dessa jornada acadêmica, pelos conhecimentos compartilhados, por ajudarem em meu crescimento e amadurecimento como pesquisadora.

À Secretaria de Educação do Município de Uberlândia-MG, à Direção e à Coordenação Escolar, que permitiram a aplicação deste estudo no meu local de trabalho.

Às professoras Liziane Driella de Andrade Ribeiro e Mônica Maria Barbosa, que abriram as portas da sua sala e me receberam tão carinhosamente, sempre dispostas a me auxiliar quando precisei.

Aos professores Dr. Orlando Fernández Aquino, Dr^a. Marilene Ribeiro Resende e Dr^a. Suzana Marcolino, pelas valiosas contribuições no momento de qualificação e defesa deste trabalho.

Aos meus filhos Bárbara e Juarez Neto, por compreenderem minhas ausências.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo caracterizar a formação autora e leitora de crianças de três anos de idade, por meio de uma pesquisa qualitativa realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação Infantil, em Uberlândia-MG. No primeiro momento foram feitas observações, com registro fotográfico, de como a linguagem escrita é apresentada às crianças no espaço educativo e, posteriormente, observações das atividades desenvolvidas com uma turma de três anos, com a finalidade de verificar se as atividades de escrita desenvolvidas favorecem ou não a constituição autora e leitora das crianças participantes da pesquisa. No segundo momento, desenvolveu-se um experimento pedagógico por meio de três atividades com nove crianças da mesma turma. Para a realização do experimento pedagógico foram organizados três cenários temáticos a fim de que as crianças tivessem acesso a diferentes suportes e tipos de textos escritos. O papel da pesquisadora foi mediar a escrita em sua funcionalidade, de forma que as crianças criassem necessidade de se apropriar da escrita por meio de livros, cadernos, calendário, história em quadrinhos, rótulos de produtos de mercado, em suportes de variados formatos, texturas, cores, letras; e diferentes gêneros textuais. A fundamentação teórico-metodológica da pesquisa tem como aporte a Teoria Histórico-Cultural, que compreende a linguagem escrita como instrumento indispensável no processo de desenvolvimento infantil. Os resultados do estudo evidenciam a gênese da formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa, ao revelarem maneiras de ler apropriadas, manuseio adequado de objetos escritos que circulam em seu entorno, percepção da funcionalidade da escrita, elaboração de registros escritos por meio de garatujas, enfim, as crianças estabelecem uma relação com o objeto escrita em que atribuem sentidos aos atos de ler e escrever, condição *sine qua non* para sua formação autora e leitora.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Apropriação da cultura escrita. Educação Infantil. Experimento pedagógico.

ABSTRACT

This research aims to characterize the author training and reading of three years old children, through a qualitative research conducted in a public school of the Municipal Children's Education in Uberlândia-MG. At first it has been made observations with photographic record of how written language is presented to children in the educational space and later observations of activities with a three years old group of, in order to verify that the developed writing activities favor or not the constitution author and reader of children participating in the research. In the second phase, we developed an educational experiment through three activities with nine children from the same group. For the realization of the pedagogical experiment three thematic scenarios were organized for children to have access to different sources and types of written texts. The role of the researcher was to mediate written in its functionality, so that the children would create the need to appropriate writing through books, notebooks, calendar, comics, Marketplace product labels, in various formats supports, textures, colors, letters, and different genres. The theoretical and methodological basis of the research is supplied by the Historical-Cultural Theory, which includes the written language as an indispensable tool in the child development process. The study results show the genesis of the author training and reading of children participants, to reveal ways to read appropriate, proper handling of written objects circulating around it, perception of writing functionality, preparation of written records by scribbles finally, children establish a relationship with the object in writing to give way to acts of reading and writing, a *sine qua non* condition for their author and reader training.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Writing culture appropriation. Childhood Education. Pedagogical experiment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Letras, números e imagens.....	51
Figura 2	A centopeia de letras.....	51
Figura 3	O trenzinho do alfabeto	52
Figura 4	Colorindo bandeiras	52
Figura 5	Carneirinhos de algodão	53
Figura 6	Roda de notícias	55
Figura 7	Desenhando letras	57
Figura 8	Escolhendo livros no painel de leitura	59
Figura 9	Lendo uma história em quadrinhos	60
Figura 10	Contação de uma história	61
Figura 11	Audição de uma história	61
Figura 12	Letra inicial do nome	62
Figura 13	Digitando no teclado do computador.....	63
Figura 14	Caça-letas	65
Figura 15	Rúbia “colhendo” um livro.....	72
Figura 16	Maneiras de ler	72
Figura 17	Leitura individual e silenciosa	78
Figura 18	Leitura em voz alta para o outro	79
Figura 19	A escrita da história no papel	80
Figura 20	A escrita da história na tela do computador	81
Figura 21	As garatujas: indícios da pré-história da apropriação da escrita ..	83
Figura 22	Visitando o mercadinho	84
Figura 23	Escrevendo a lista de compras	85
Figura 24	Listas de compras: as garatujas	86
Figura 25	Em busca da letra inicial do nome	87

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DO ESTUDO	18
1.1	Desenvolvimento e aprendizagem	20
1.2	A idade psicológica e a atividade do brincar	24
1.3	O desenvolvimento da linguagem verbal	30
1.4	A gênese da constituição autora e leitora na primeira infância	39
CAPÍTULO 2	METODOLOGIA E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES	44
2.1	Delineamento da pesquisa e descrição da escola-campo	45
2.2	Procedimentos metodológicos: as observações e o experimento pedagógico e os registros fotográficos e em áudio	47
2.2.1	<i>As observações</i>	47
2.2.2	<i>O experimento pedagógico</i>	48
2.2.3	<i>Os registros fotográficos</i>	49
2.3	Análise das observações do espaço educativo	49
2.3.1	<i>A escrita no espaço educativo</i>	50
2.3.2	<i>A escrita na relação espaço-professora-crianças</i>	55
CAPÍTULO 3	O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO: A GÊNESE DA CONSTITUIÇÃO AUTORA E LEITORA	69
3.1	Os cenários temáticos	70
3.1.1	<i>Análise da Atividade 1: A árvore de livros</i>	70
3.1.2	<i>Análise da Atividade 2: Criação de uma história</i>	76
3.1.3	<i>Análise da Atividade 3: Compra no mercado</i>	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, atuo como pedagoga em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia há doze anos. A primeira etapa da Educação Básica sempre despertou meu interesse em relação à organização do espaço educativo e às atividades desenvolvidas com as crianças como propiciadores da aprendizagem para a constituição autora e leitora das crianças pequenas, sem que elas fossem tradicionalmente alfabetizadas.

Como psicopedagoga, observei, de um lado as dificuldades enfrentadas pelas crianças na apreensão da linguagem escrita e, de outro, o esforço das professoras em planejar e realizar atividades para que as crianças adquirissem conhecimentos sobre a escrita. O estudo nasceu do interesse, por meio da minha prática pedagógica na Educação Infantil, em entender melhor como ocorre a constituição autora e leitora da criança, uma vez que a alfabetização das crianças pequenas tem substituído a constituição da atitude autora e leitora.

Tive o privilégio de atuar durante dez anos (2004-2013) como gestora, em quatro escolas de Educação Infantil do Município de Uberlândia, acompanhando as questões pedagógicas que eram abordadas para reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a atuação e a formação de professores da Escola de Educação Infantil.

Meu olhar foi atraído especialmente para o eixo da linguagens oral e escrita em sua complexidade, entendendo que o docente deve conhecer e compreender como ocorre o desenvolvimento das crianças pequenas na escola de Educação Infantil, seu comportamento, seus interesses e motivação (ou a falta desta) e a relação com as atividades de ensino e aprendizagem.

Para contextualizar o estudo na produção acadêmica, realizamos uma breve análise das produções no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, utilizando como critério de seleção os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, ou seja, de 2010 a 2014, com os seguintes descritores: *cultura escrita e Educação Infantil; espaço escolar e escrita; espaço educativo e escrita; escrita e Educação Infantil; constituição autora e leitora e Educação Infantil; constituição autora e Educação Infantil; constituição leitora e Educação Infantil; cenário temático e Educação Infantil; ambiente educativo e Educação Infantil*. Foram localizados oito trabalhos científicos mais próximos deste estudo, dos quais utilizamos o resumo para estabelecer as aproximações e os distanciamentos dessas pesquisas em relação ao nosso estudo.

A dissertação de Juliana Cristina Bonfim (2012), *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*, aborda a inter-relação da brincadeira com a apropriação da linguagem escrita entre crianças em idade pré-escolar, ressaltando a importância do ato de brincar no desenvolvimento das formas superiores de conduta, em especial, a função simbólica, um fator relevante na aquisição da linguagem escrita.

Gislaine Rossler Gobbo (2011) desenvolveu um estudo em sua dissertação de mestrado intitulado *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. O objetivo foi “evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares”. A pesquisa aponta a relevância do desenho entre crianças em idade pré-escolar, meio pelo qual elas se inserem no mundo da linguagem escrita. De acordo com a autora,

[...] os resultados revelam que o desenho contribui para a criança recordar conteúdos pelas imagens, expressar momentos de enunciação nos traçados desenhados e revelam, principalmente, que nessas situações o pré-escolar vivencia momentos de autoria e subjetividade, comunicando-se e interagindo com o outro, situações dialógicas que, posteriormente, serão ocupadas pela escrita.

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa (2012), em sua dissertação de mestrado, *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância*, discute o papel do corpo nas práticas de letramento com foco nas atividades criadoras de crianças de quatro e cinco anos. De acordo com a autora, o processo de simbolização está presente nas atividades criadoras antes do início da alfabetização. O corpo exerce um papel central, sendo por meio dele que as leituras e escritas da criança sobre seu entorno são possíveis.

A dissertação de mestrado de Mônica Cristina Médici da Costa (2012), *Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos de educação infantil*, tem por objetivo “a investigação e a problematização das práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem”. De acordo com a autora, a análise contribui “no sentido de perceber as implicações do conceito de gênero textual para o processo de alfabetização, e que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade da criança de escrever, devendo a escola criar situações para que isso ocorra”.

Camila Torricelli de Campos (2011), na dissertação *O processo de apropriação do desenho à escrita*, foca a “apropriação da linguagem escrita enquanto representação simbólica por um grupo de crianças de quatro a sete anos de idade”. A autora concluiu na investigação,

[...] ao longo de todo o percurso da apropriação da linguagem escrita, que a relação entre o desenho e a escrita esteve atrelada à necessidade de as crianças se expressarem, quando submetidas a situações em que puderam vivenciar e mostrar de “alguma maneira”, desenhando ou escrevendo, a utilidade e a função da linguagem.

A dissertação de Ângela Druzian (2012), *A leitura e a escrita na Educação Infantil: as configurações da prática pedagógica*, “busca identificar o enfoque dado à leitura e à escrita e nas instituições públicas da Educação Infantil”. A análise revelou que “o enfoque da leitura e da escrita, em geral, tendeu a uma abordagem pedagógica tradicional. As práticas observadas tenderam a uma concepção de leitura e escrita voltada para a aquisição do código alfabético”, evidenciando a necessidades de práticas pedagógicas inovadoras que tenham como objeto de ensino a leitura e escrita.

Por sua vez, a tese de doutorado de Luciana Lessa Rodrigues (2012), *A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita*, apresentou pesquisa voltada para “as características fônicas no processo inicial de aquisição de escrita por crianças pré-escolares”, mostrando “a complexidade do contato entre o fônico e o gráfico”.

Maria Socorro Silva Almeida (2012), em sua tese de doutorado *Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais: investigação longitudinal*, aborda “a relação entre níveis distintos de oralidade, no período final da creche, e a evolução na reconstituição oral e escrita do texto narrativo em diferentes etapas do desenvolvimento das crianças”. A autora constatou que “o desenvolvimento cognitivo aferido pela capacidade de reconstruir as narrativas com encadeamento lógico-causal, tanto na oralidade quanto na escrita, é relativo à apropriação da linguagem dos sujeitos”, e não depende “de nível socioeconômico das famílias das crianças investigadas, mas correlacionado com o trabalho pedagógico das escolas e com a singularidade da criança”.

Dentre as oito pesquisas selecionadas e consultadas, os estudos abordaram temas que consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento da constituição autora e leitora da criança na primeira infância, como: a importância do brincar, o desenvolvimento das formas superiores de conduta, o desenho, a atividade criadora da criança, a criação da necessidade na criança para que se aproprie da escrita, e finalmente, encontramos dois estudos que utilizam o

código alfabético e as abordagens fônicas, isto é, apoiam-se em outras práticas pedagógicas no processo inicial da apropriação da escrita pela criança.

Entretanto, a singularidade deste estudo reside no foco da organização do espaço educativo em cenários temáticos para caracterizar a formação da atitude autora e leitora de crianças na primeira infância. Nesse sentido, consideramos que a relevância do nosso trabalho consiste exatamente nesta questão: caracterizar a gênese da constituição autora e leitora de crianças de três anos de idade. Para tanto, é de fundamental importância a mediação do professor, por isso, em nosso estudo buscamos criar as condições para mediar a relação das crianças com a escrita.

Em minha experiência profissional, fui atraída pelo modo como vimos apresentando às crianças a linguagem escrita, em diferentes tempos e espaços, as dificuldades e as descobertas que encontrávamos nas atividades desenvolvidas com a linguagem escrita. Os questionamentos realizados foram compartilhados com as professoras, que também manifestaram interesse em conhecer práticas pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento da criança em atividades que possibilitassem a apropriação dos objetos do mundo da escrita.

Três questões nortearam a realização deste estudo:

1. Como a escrita é apresentada às crianças na organização espacial da escola-campo e nas atividades desenvolvidas com uma turma de três anos?
2. Como é organizado o processo de ensino para que as crianças se constituam autoras e leitoras?
3. Como organizar as atividades do brincar para desenvolver a atitude autora e leitora nas crianças, partindo de cenários temáticos?

Para responder a essas questões, focamos inicialmente a pesquisa no espaço educativo e nas atividades de uma turma de três anos, por meio de observações, procurando identificar se o espaço educativo e as atividades contemplavam a formação da atitude autora e leitora nas crianças. No segundo momento, realizamos um experimento pedagógico, partindo de cenários temáticos, com a preocupação de caracterizar, por meio dos gestos das crianças, os indícios da gênese de sua formação autora e leitora. Para as atividades do experimento pedagógico, foram planejados e organizados três cenários temáticos: *A árvore de livros*; *Criação de uma história*; *Compra no mercado*. Definimos como cenário temático a organização do espaço educativo que cria condições para os atos de leitura e de escrita, a partir de recursos materiais e objetos com a escrita dispostos de forma a despertar nas crianças o desejo de se inserirem no

mundo da escrita. Todos os materiais utilizados na organização dos cenários temáticos já estavam disponíveis na escola, isto é, eram de uso coletivo, entretanto, não eram usados para esse fim. O papel da pesquisadora foi mediar os conhecimentos sobre a cultura escrita nessas atividades, com a preocupação de identificar e caracterizar, nas atividades desenvolvidas, a atitude autora e leitora das crianças participantes do estudo.

Em razão de contarmos com a participação de nove crianças de três anos de idade, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, que a autorizou. Realizou-se ainda um Termo de Assentimento, anexado junto ao Termo de Consentimento dado pelos responsáveis pelas crianças. Obtivemos também a autorização da diretora da escola e a aprovação do projeto de pesquisa.

O critério para a escolha da escola-campo foi a inserção da própria pesquisadora na escola, onde atua como supervisora escolar. Quanto à escolha de uma turma de crianças de três anos de idade, nosso critério foi, em primeiro lugar, selecionar crianças na primeira infância para que pudéssemos caracterizar a gênese de sua formação autora e leitora; em segundo, escolher uma turma cuja professora se disponibilizasse para participar da pesquisa.

Nossa preocupação com a questão da formação autora e leitora das crianças teve início com os estudos realizados durante o mestrado, ao refletir sobre o processo de desenvolvimento infantil, as atividades principais em cada etapa psicológica da criança na infância, os processos pelos quais a criança passa em sua pré-história da linguagem escrita em sua funcionalidade. Isso nos despertou o desejo de compreender o processo da formação autora e leitora na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, os estudos teóricos mostraram-nos que, para colaborar na constituição autora e leitora da criança, precisamos primeiramente compreender como se dá o desenvolvimento infantil, as principais atividades da criança em cada idade psicológica na qual se encontra, as atividades pedagógicas que podem favorecer o processo educativo voltado para o pleno desenvolvimento da criança e, finalmente, o papel da linguagem escrita nesse processo.

Nesse sentido, acreditamos que as crianças precisam se relacionar com os objetos do mundo da escrita para que conheçam as várias possibilidades de textos, letras, materiais gráficos ou suportes nos quais a escrita se materializa, pois as produções textuais das crianças serão realizadas a partir de experiências e situações assimiladas durante toda a sua vida. Quanto maior sua vivência de mundo, maior poderá ser sua criatividade nas atividades que realizará. A partir dessas vivências, a criança recria, reelabora, construindo novas situações de usos da linguagem e de comportamentos frente à escrita. Por isso, o desejo de um

aprofundamento nessa questão, a fim de contribuir para a transformação do processo de formar a atitude autora e leitora nas crianças pequenas.

A partir do momento que iniciamos nossa formação como mestranda, estudando a Teoria Histórico-Cultural, fomos adquirindo esses conhecimentos e compreendendo as etapas do desenvolvimento humano e suas especificidades, como também o papel da linguagem no desenvolvimento infantil. Dessa maneira, fundamentadas na metodologia da Teoria Histórico-Cultural, nossas concepções de ensino e aprendizagem se transformaram a partir do momento em que fomos percebendo como ocorre o desenvolvimento da criança na infância e suas particularidades.

Historicamente, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um espaço que transcende a visão assistencialista do cuidar, tornando-se um espaço para educar. Ocorreram mudanças socioeconômicas na sociedade e na família, entre elas, a inserção da mulher/mãe no mercado de trabalho e, com isso, foi necessária a criação de espaços educativos para deixar as crianças pequenas durante a jornada de trabalho dos pais ou responsáveis. Houve mudanças também na legislação, voltadas à formação plena do cidadão. Em consequência disso, tornou-se indispensável adequar e melhorar o espaço educativo para atender às necessidades de crianças de zero a cinco anos.

Tendo como objeto de pesquisa a constituição autora e leitora da criança de três anos de idade, fundamentamos teoricamente o estudo principalmente em autores como Leontiev, Vygotsky, Mukhina e Elkonin. Em Vygotsky, buscamos os princípios da pré-história da linguagem escrita; nos estudos de Leontiev, encontramos os fundamentos da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; Mukhina e Elkonin nos proporcionaram os princípios da atividade objetiva; e, em Elkonin, vimos a importância do brincar na aprendizagem infantil. Com base nesses e em outros autores consultados, buscamos identificar e caracterizar a constituição autora e leitora da criança pequena.

Nossa opção pelos fundamentos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural teve como critério escolher uma abordagem que nos permitisse caracterizar a constituição autora e leitora de crianças pequenas em sua relação com o desenvolvimento infantil, a mediação no processo de apropriação, o papel da linguagem escrita. Tomamos como um dos princípios que o desenvolvimento das crianças depende das condições de educação que devem ser intencionalmente criadas para a apropriação das qualidades máximas humanas.

Tomamos como espaço educativo aquele organizado “com as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua”, entendendo por Educação Infantil “o tempo/espaço em que condições são

intencionalmente criadas com o objetivo de promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança” (MARCOLINO, 2013, p. 25). Portanto, o espaço educativo é parte da relação tempo/espaço no qual se desenvolvem atividades para o desenvolvimento infantil, ainda que neste estudo não nos tenhamos detido nessa relação.

O espaço/tempo em que a criança brinca é fundamental para criar as condições e situações necessárias às atividades significativas na Educação Infantil, pois a criança na idade pré-escolar tem uma relação de dependência ainda muito forte com a realidade, relacionando-se com ela de forma empírica, num processo de percepção em que a imaginação tem um papel importante.

De acordo com Vygotsky (2010), o desenvolvimento da criança tem sua origem nas relações com os objetos sociais de sua cultura e com o outro, por meio das atividades das quais participa desde que nasce. As relações que as crianças da escola de Educação Infantil estabelecem com a cultura escrita precisam ser mediadas pelo(a) professor(a) e com seus pares mais experientes, em sua relação com os objetos da cultura escrita no espaço educativo, quando este é planejado e organizado intencionalmente para essa finalidade, o que implica que as atividades desenvolvidas sejam coletivas.

A brincadeira como atividade principal dessa faixa etária e as atividades que dela decorrem são o caminho para garantir às crianças o aprendizado da cultura e o desenvolvimento de sua personalidade. Conforme Mello (2007), as crianças aprendem brincando e assim desenvolvem as relações interpessoais, apropriando-se da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita.

Ao nos referir à cultura escrita, pensamos na escrita como instrumento cultural complexo, não focamos o código linguístico que apenas treina mecanicamente as crianças para identificarem sinais e sons desprovidos de significados, isto é, uma técnica de codificação e decodificação de letras que inviabiliza a apropriação da escrita como instrumento cultural.

Compreendemos que a criança deve ser desafiada a apropriar-se da função social da escrita por meio das atividades desenvolvidas e organizadas intencionalmente para essa finalidade; assim, a organização das atividades por meio de cenários temáticos com a escrita foi trabalhada no sentido de priorizar a descoberta de sua função social pelas crianças, em atividades com os objetos do mundo da escrita, em sua diversidade de suportes, textos, materiais, situações e usos sociais.

Em nossa experiência profissional, temos visto que as concepções que os professores têm sobre a escola de Educação Infantil, a criança e as atividades elaboradas e desenvolvidas

no cotidiano escolar refletem-se diretamente no espaço educativo, pois ao adentrarmos uma escola de Educação Infantil logo percebemos como o trabalho com as crianças é planejado e realizado.

Nesse sentido, consideramos fundamental que todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil trabalhem embasados em ações teórico-metodológicas que sustentem suas práticas e que estas de fato promovam o desenvolvimento infantil. A organização espacial pode criar motivação que provoque nas crianças o desejo de se apropriarem do mundo da escrita. Entendemos assim a importância, no primeiro momento, de observarmos a escola-campo e a sala de uma turma com o objetivo de compreender como as práticas se desenvolvem no espaço educativo.

Na segunda etapa do estudo, realizamos um experimento pedagógico, desenvolvemos três atividades com objetos da cultura escrita, planejadas e organizadas por meio de cenários temáticos, a fim de criar nas crianças necessidades que as motivassem à apropriação da escrita. Compreendemos como experimento pedagógico os caminhos, de acordo com Mukhina (1996), para obter bons resultados no ensino e na educação das crianças, verificar os métodos e os programas de ensino eficientes de forma que as crianças aprendam.

A dissertação está organizada em três capítulos: no primeiro, apresentamos os fundamentos teóricos que norteiam o estudo realizado segundo a Teoria Histórico-Cultural, principalmente a Escola de Vygotsky. O segundo capítulo apresenta os fundamentos metodológicos utilizados para subsidiar a pesquisa, especificamente a coleta e a análise dos dados e, também, faz uma análise das observações realizadas no espaço educativo e nas atividades de uma turma. No terceiro e último capítulo, analisamos os dados coletados no experimento pedagógico, em três atividades desenvolvidas com o objetivo de caracterizar a atitude autora e leitora das crianças participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DO ESTUDO

Neste capítulo abordamos os fundamentos teóricos que norteiam o estudo realizado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, organizados em quatro tópicos. No primeiro, tratamos do desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem; a seguir, abordamos a idade psicológica e a atividade do brincar no segundo tópico, enquanto no terceiro buscamos conceituar o desenvolvimento da linguagem verbal. Finalmente, no quarto tópico, discutimos a gênese da constituição autora e leitora.

Vygotsky (2000a) explica que o ponto de partida para o desenvolvimento humano são as estruturas orgânicas elementares e que, a partir delas, o sujeito desenvolve complexas funções mentais por meio das experiências sociais vividas. O autor argumenta que o processo de desenvolvimento segue duas linhas diferentes: a primeira, a linha elementar, de base biológica; e a segunda, a superior, de origem sociocultural. A primeira está presente nas crianças pequeninas e nos animais e é caracterizada por ações involuntárias; a segunda resulta da interação entre os fatores biológicos e os culturais, presentes no sujeito. Tem como característica a intencionalidade das ações que são mediadas pela linguagem e pelo outro.

Ainda de acordo com Vygotsky (2000a, p. 34), é “[...] a cultura [que] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Nesse sentido, estudar algo historicamente é analisar o desenvolvimento histórico a partir de fatos socioculturais promovidos pelos sujeitos nas atividades das quais participa. Na perspectiva histórico-cultural importa mostrar o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça; isso implica dar visibilidade à sua natureza, conhecer sua essência, pois em movimento o corpo se revela.

No processo histórico de humanização, foram criados pelo homem instrumentos que tornam mais eficazes sua ação material, bem como ferramentas psicológicas que são meios auxiliares, os quais, segundo Vygotsky (2000a), são sociais e correspondem à necessidade do homem de controlar seus processos comportamentais e/ou de outros, assim como os meios técnicos ou instrumentos físicos são dirigidos para o controle dos processos da natureza.

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, cada criança aprende a ser humano. De acordo com Mello (2007, p. 86), “O que a natureza lhe dá no nascimento é condição necessária, mas não basta para promover seu desenvolvimento”. A criança precisa se

apropriar da cultura historicamente criada pelos homens. Por meio das relações sociais, a criança internaliza e se apropria das funções psíquicas que são tipicamente humanas: a linguagem, o pensamento, a autorregulação da vontade, a imaginação, e assim ela desenvolve sua inteligência e identidade. Esse processo de humanização é, portanto, um método de educação.

Conforme Mello (2007, p. 86):

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

Entendemos que é no movimento entre apropriação e objetivação que ocorre a humanização, ou seja, o sujeito assimila a experiência humana e produz novos objetos e instrumentos. Nos instrumentos estão cristalizadas as qualidades humanas que foram sócio historicamente criadas. As faculdades humanas são usadas para a criação de produtos e o sujeito aprende a utilizá-los de acordo com a função social para a qual foram produzidos. O processo de apropriação realiza-se quando o sujeito domina adequadamente o uso do objeto, conforme sua função (MELLO, 2007).

A partir desse entendimento, conceituamos criança a partir de Mello (2007, p. 89-90):

Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Esse novo conceito de criança informado pela teoria [...] aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do adulto para dirigir sua atividade.

Assim, entendendo que o desenvolvimento inicia-se desde o nascimento, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-nos uma compreensão maior sobre a criança, a Educação Infantil e o papel do professor. Esclarece-nos o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança: humanizar a criança por meio de um ensino intencional para uma aprendizagem que a desenvolva integralmente.

1.1 Desenvolvimento e aprendizagem

O conceito de desenvolvimento em Vygotsky (2000a) implica evolução e involução que, dialeticamente, são duas formas vinculadas, recíprocas. Assim, o autor compreende o desenvolvimento infantil como:

[...] um processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKY, 2000a, p. 141, tradução nossa).

O desenvolvimento infantil fundamenta-se no aparecimento de novas formações em cada faixa etária. Para Vygotsky (2006, p. 254-255), há mudanças microscópicas em cada idade, que vão se acumulando e se manifestam por meio de uma nova formação que permitem distinguir o essencial em cada idade. Segundo o autor, podemos entender por nova formação “o novo tipo de estrutura da personalidade de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam [...] a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa [...]”.

O autor observa que a percepção está relacionada à motricidade que envolve o processo sensório-motor integral. Assim, quando a criança exercita suas funções de memória, linguagem, afetividade, imaginação, a percepção que ela tem do seu mundo circundante vai se modificando e conduzindo-a para maior autonomia. O autor ressalta que a memória desde a mais tenra idade é uma das funções psíquicas centrais e na qual as demais funções se apoiam para sua organização, principalmente no desenvolvimento do pensamento.

De acordo com Mello (2007, p. 95),

Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento, que não existiam na etapa anterior, e constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança.

Assim, o desenvolvimento da criança caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos. Os períodos estáveis constituem-se de pequenas mudanças da personalidade da criança, que se acumulam no processo de desenvolvimento e se expressam como uma formação qualitativamente nova em outra idade. Nos períodos de crise ocorrem transformações e rupturas bruscas que são de fundamental importância para o seu desenvolvimento, uma vez que:

[...] a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VYGOTSKY, 2006, p. 385, tradução nossa).

No decorrer da primeira infância, a criança passa a conviver com outros sujeitos que contribuirão para seu desenvolvimento. No início da infância, a aprendizagem é uma atividade de reprodução do conhecimento por meio do qual a criança aprende os modos sociais de agir e interagir. Depois, na escola, os fundamentos de conhecimento científico deverão ser apropriados por meio da atividade de estudo. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é produto do desenvolvimento, passa a ser motor deste, pois provoca e orienta o desenvolvimento (MELLO, 2007).

As condições adequadas para a aprendizagem dependem da organização intencional do ensino e das condições de educação. Isso aponta para a formação de professores capazes de compreender e realizar um processo educativo humanizador. As atividades de aprendizagem realizadas pela criança, com a mediação do educador, precisam ser analisadas visando à organização de recursos e ações para uma intervenção mais eficaz no processo do desenvolvimento. Assim, é responsabilidade do educador organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações e os meios de a criança se relacionar com o mundo externo.

A organização intencional da aprendizagem a fim de gerar desenvolvimento das crianças requer considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, o processo em que se formam as estruturas psíquicas “qualitativamente novas” e que promovem seu desenvolvimento. São três os elementos desse processo, de acordo com Mello (2007, p. 91-92):

[...] a formação por etapas da personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o

desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as premissas indispensáveis para esse desenvolvimento.

Em vista disso, entendemos que é imprescindível considerar a organização das condições adequadas de educação para o desenvolvimento das crianças, as quais não trazem as qualidades psíquicas prontas. Assim, o meio como fonte diversificada e rica e a mediação dos adultos são fundamentais para o desenvolvimento máximo das qualidades humanas. Isso pressupõe a organização intencional da atividade coletiva, que envolve colaboração e ajuda entre as crianças e os adultos.

Para a criança compreender o mundo físico e social em que vive, organizar e reorganizar seu pensamento e expressão, desenvolver sua personalidade, a atividade principal em cada idade muda: começa pela comunicação emocional na infância, a manipulação objetal e passa para a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar. O papel do professor é importante, ao respeitar as atividades características de cada idade, em vez de impor atividades escolares que fragmentam e didatizam o processo de apropriação do conhecimento, esvaziando-o de significado. Portanto, para a aprendizagem das crianças, temos que conhecer sua idade e a atividade principal própria dela.

Concebida como uma atividade especificamente humana, a aprendizagem realiza-se quando é orientada para um objetivo. Três elementos importantes, de que trata Mello (2007), caracterizam-na: a atividade, a mediação e o caráter social da atividade. O papel da educação é essencial para o desenvolvimento da personalidade integral da criança. Nesse sentido, o processo educativo organizado pelo professor amplia o desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotsky (2010), a aprendizagem da criança se inicia antes da aprendizagem escolar, isto é, quando a criança entra na escola, já possui saberes, pois percorreu uma etapa de seu desenvolvimento na educação informal, junto à família, vizinhos, enfim, nas relações que estabeleceu em seu entorno. Assim, a criança traz consigo um conjunto de características humanas que assimilou nas relações com os objetos e pessoas com as quais ela se relaciona.

Nessa perspectiva, a aprendizagem humana é caracterizada como resultado de um processo sócio-histórico de apropriação de conhecimentos historicamente construídos por meio das relações sociais. O autor nos mostra a relação entre aprendizagem e desenvolvimento ao afirmar que:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1988, p. 115).

No processo de assimilação das qualidades humanas cristalizadas no uso social dos objetos e das produções históricas, faz-se necessária a mediação dos usos sociais do objeto e das produções históricas por uma pessoa mais experiente, um adulto ou criança mais velha que já se apropriou desse conhecimento. Dessa forma, o processo de assimilação ou apropriação da criança depende das relações entre ela e as pessoas, em situações informais e espontâneas e em situações formais e intencionais de educação.

Mello (2007) aponta que a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva se incidir no momento em que esta função estiver em desenvolvimento. O nível de desenvolvimento de uma criança não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente, é necessário determinar também o que ela consegue conhecer e realizar por meio da mediação de outra pessoa mais experiente. Quando a criança não consegue realizar sozinha determinada tarefa, mas a realiza com a ajuda de outras pessoas, ela revela o seu nível de desenvolvimento proximal. Assim, a aprendizagem que promove plenamente o desenvolvimento requer um mediador, um parceiro mais experiente, para que a aprendizagem incida na zona de desenvolvimento proximal.

Em vista disso, as atividades propostas à criança na escola de Educação Infantil, com foco na apropriação de um novo instrumento cultural, devem partir do nível de desenvolvimento daquilo que constitui as bases necessárias para tal assimilação. Nesse processo, o educador da infância precisa planejar atividades por meio das quais as crianças, em diferentes etapas, possam apropriar-se da cultura historicamente construída pelas gerações anteriores.

Compreendemos, nessa perspectiva, que a aprendizagem é um processo de aquisição, assimilação ou apropriação pelo sujeito dos conhecimentos e práticas historicamente construídos, enfim, do patrimônio cultural produzido social e historicamente pelas gerações precedentes. Se o desenvolvimento de cada sujeito é resultado das suas aprendizagens nas relações vividas, ela surge como resultado da articulação de processos externos e internos.

Reafirma essa concepção, a afirmação de Libâneo (2004, p. 6):

Aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade autorreguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural [...].

Por conseguinte, conhecer as condições de aprendizagem é condição necessária, mas insuficiente, pois o educador deve organizar intencionalmente as condições materiais de vida e educação que promovem a apropriação das máximas qualidades humanas, no desenvolvimento de cada criança. Isso envolve a formação de educadores da infância capazes de compreender a educação como processo de humanização, e o processo de aprendizagem como parte da organização intencional das vivências das crianças na escola de Educação Infantil (MELLO, 2007).

Dessa forma, a ação mediadora exercida pelo adulto entre a criança e o mundo é fundamental para os conhecimentos que serão por ela assimilados e objetivados em suas interações com os outros e os objetos. A mediação intencional do educador tem a finalidade de desencadear o desenvolvimento das máximas possibilidades e aptidões da criança, no processo de elaboração dos conhecimentos historicamente construídos.

1.2 A idade psicológica e a atividade do brincar

O desenvolvimento da criança se realiza por etapas e se diferencia em cada idade psicológica. Para Elkonin (2009), em cada idade psicológica, as crianças passam por atividades de desenvolvimento denominadas atividade principal que são, numa sequência, à medida que a criança cresce: a comunicação emocional do bebê, a atividade objetual manipulatória, o jogo de papéis, a atividade de estudo, a comunicação íntima e pessoal, a atividade profissional.

De acordo com Mello (2007), na infância existem momentos que estão diretamente relacionados às atividades do brincar, de estabelecer comunicação com as pessoas na convivência diária, de adquirir a linguagem oral e, posteriormente, a linguagem escrita, entre outros aspectos. A criança é, portanto, desde pequenina, um sujeito social. Desde o nascimento, ela recebe estímulos na relação com o adulto que, no início, é sua figura norteadora para aprender a falar, escrever, interagir com o meio em que vive, entre outros aspectos. Assim, a criança aprende e se desenvolve na relação com o adulto, de forma

consciente ou inconsciente; portanto, o papel da escola de Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança.

A história da Educação Infantil mostra que as atividades desenvolvidas na escola podem afirmar ou negar o desenvolvimento cultural da criança. O que temos constatado é a antecipação dos conteúdos e das formas de ensinar no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, desconsiderando que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão a partir de situações concretas, em condições concretas. Portanto, devem ser criadas as condições e as circunstâncias para o desenvolvimento infantil em relação aos espaços, tempos, objetos e relações sociais, adequadamente organizadas na escola de Educação Infantil. Quando se antecipa o Ensino Fundamental, negligenciam-se essas condições indispensáveis para a organização da escola de Educação Infantil.

A organização da escola de Educação Infantil deve nortear-se pelo desenvolvimento da criança, que se realiza por diferentes formas de aprender diferenciadas em cada idade psicológica, por isso é necessário também definirmos a idade psicológica das crianças. Inicialmente, esclarecemos que, de acordo com Vygotsky (2006), à medida que a criança avança de uma etapa para outra, surge um novo período, tendo a etapa seguinte novas formações (estruturas da personalidade, novos interesses e atividades, aspectos psíquicos e sociais), diferentes da anterior. Isso distingue a essencialidade de cada etapa, formando na criança gradativamente sua consciência e sua relação com o meio, em sua vida interior e exterior. Cada idade tem uma dinâmica que leva de uma idade a outra, sendo que o desenvolvimento infantil se destaca, como já dito, por idades psicológicas, cada uma com suas características próprias.

Para compreender o desenvolvimento da criança, precisamos considerar suas forças motrizes, isto é, o que impulsiona seu desenvolvimento, e como se dão as transições de uma etapa para outra. Vygotsky, ao tratar sobre a estrutura e a dinâmica da idade, explica que “as idades constituem formações globais e dinâmicas, são as estruturas que determinam o papel e o peso específico de cada linha parcial de desenvolvimento”. Segundo o autor, em cada etapa da idade “encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova.” (2006, p. 262).

Para Vygotsky (2006), o desenvolvimento da criança é caracterizado por pequenas e lentas transformações, quase imperceptíveis, sintetizadas pelo autor como períodos estáveis do desenvolvimento da personalidade e, em determinados momentos, as mudanças provocam um salto qualitativo que exige da criança uma mudança em relação à sua posição nas relações

sociais. Enfim, as mudanças que implicam saltos qualitativos resultam das pequenas e lentas transformações dos períodos estáveis de desenvolvimento.

Na primeira infância (0 a 3 anos), de acordo com Vygotsky (2006), a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança, que a percebe como um modo de comunicação e expressão com o ambiente exterior. Além disso, os objetos e instrumentos estimulam um interesse imediato, ainda não mediatizado pelo uso social como na atividade dos adultos.

A exploração e o tato dos diferentes objetos pela criança e as descobertas que realiza nessas relações direcionam seu desenvolvimento até os três anos de idade, aproximadamente. Por meio dessa experimentação, ela observa atentamente e começa a criar modelos de ação que fomentarão a evolução de seu pensamento. Nesse período, ela interage com as outras crianças à sua volta, tentando solucionar os problemas gerados pela manipulação dos objetos. Essa atividade é responsável por enviar ao cérebro estímulos que promoverão o seu desenvolvimento. Pela atividade objetual, a criança descobre suas características e propriedades e, dessa forma, começa a alargar o conhecimento do mundo ao seu redor, desenvolvendo funções psicológicas superiores como a percepção, a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento.

Mello (2007) explica-nos que a generalização vivenciada pela criança na atividade objetual permite-lhe transformar esse processo, em sua fase inicial, em percepção categorial, intensificando o desenvolvimento da linguagem oral.

De acordo com Mukhina (1996), as conquistas fundamentais da primeira infância para o desenvolvimento da criança são o andar ereto, a atividade objetual e o domínio da linguagem. Esses aspectos da vida das crianças de zero a três anos são responsáveis pela conscientização do processo de desenvolvimento psicológico e intelectual e constituem a base para todo o desenvolvimento infantil.

No primeiro ano de vida, a criança conclui o processo de caminhar sozinha. Inicialmente, quem a motiva é o adulto, os pais e irmãos, com gestos de aplausos. Logo em seguida, ela começa a dominar seu próprio corpo e vai à busca de desafios que acrescentem autodomínio, superação de obstáculos, até alcançar o objetivo desejado. Dessa maneira, o controle da habilidade de andar desenvolve sua capacidade de orientação no espaço, pelo qual aprende a medir a distância entre ela e localização do objeto (MUKHINA, 1996).

Ao caminhar, a criança tem a possibilidade de manipular objetos a sua volta, nos mais diversos lugares, e compreende que pode fazer percursos até os objetos e manipulá-los no seu cotidiano. Com a mediação da mãe ou outro adulto, ela aprende a manuseá-los, mas seu

objetivo é tão somente fazer uso das propriedades externas dos objetos, ou seja, “a criança manipula a colher da mesma maneira que o pau, o lápis ou a pá.” (MUKHINA, 1996, p. 106).

No decorrer dessa etapa vão se tornando complexos os problemas a ser resolvidos e a criança amplia a sua consciência da relação entre mais sujeitos, objetos, fenômenos para buscar solucionar questões. Para isso, ela recorre às operações orientadoras externas (de maneira prática) para resolver as situações. Ela estabelece relação com os objetos e adquire consciência de suas funções, interessando-se em se apropriar de novas atitudes, situação que exige o papel do mediador, auxiliando-a a atingir seus objetivos. Essa atividade, conforme Mukhina (1996) nos esclarece, permite que a criança entenda a função do objeto e as particularidades no seu manuseio. Ao desenvolver ações instrumentais com os objetos, ela adquire novas atitudes e, a partir delas, utiliza-se de uma ferramenta para manipulá-los. Quando segura um lápis, a mão reestrutura seus movimentos e estabelece uma relação entre o instrumento e os objetos sobre os quais dirige sua ação, como exemplo, entre o lápis e o papel.

Porém, de acordo com Mukhina (1996), a assimilação das ações instrumentais não ocorre de imediato, mas percorrendo etapas: inicialmente, a ação é manual, isto é, o instrumento serve para prolongar sua própria mão e a criança o manipula como se fosse a extensão de sua mão. Depois, a criança passa a orientar-se para a ação instrumental, ou seja, relaciona o uso do instrumento ao manuseio do objeto. Na atividade objetual têm início as ações do jogo dramático. A criança aprende a reproduzir a manipulação dos objetos a partir da própria interpretação da vida adulta, isto é, entra em jogo o pensamento lúdico agregado ao ato de manipulação de um objeto para vivenciar uma ação da vida cotidiana e, nesse processo, ela vai se apropriando dos instrumentos (MUKHINA, 1996).

Na primeira infância, a criança faz garatujas e busca compreender a função representativa do desenho para um determinado objeto. Um exemplo dado por Mukhina é a consciência da função do lápis como instrumento para traçar linhas. A criança concentra-se nos traços e começa, assim, “a preferir certos traços a outros e repete os preferidos; quando obtém um resultado que desperta seu interesse, ela observa bem, interrompe o movimento, depois volta a traçar outras garatujas parecidas com as primeiras e também as observa.” (MUKHINA, 1996, p. 119). Esta fase é conhecida como etapa pré-representativa. A passagem das garatujas para a imagem passa por dois estágios: no primeiro, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços e, no segundo, percebe a imagem feita intencionalmente.

A crise dos três anos é um passo da primeira infância para a idade pré-escolar. O significado positivo dessa idade é que nela se manifestam novas marcas da personalidade da criança. Trata-se de uma fase de obstinação, um período que causa mudanças visíveis na personalidade infantil, mostrando-se a criança voluntariosa, obstinada e caprichosa, de conflitos internos e externos (VYGOTSKY, 2006).

Vygotsky (2006, p. 385, tradução nossa) explica-nos o conceito de crise, afirmando que:

Toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica incompleta em relação à criança. Desse ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência anterior, reestruturação que se firma no momento da mudança de suas necessidades e motivos que impulsionam o seu comportamento.

O autor considera que as fases de insubordinação da criança são um momento de autoafirmação, um momento de curta duração, embora representem uma evolução importante em seu desenvolvimento que se refletirá na sua personalidade. Portanto, não é simples teimosia e requer do professor um conhecimento específico, auxiliando a criança em seu desenvolvimento e na conquista da sua autonomia.

Nessa idade, a atividade da brincadeira de papéis sociais. De acordo com Vygotsky (2008, p. 28), é a atividade principal da criança, em que ela “[...] aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (VYGOTSKY, 2008, p. 29). Nesse sentido, qualquer situação imaginária pode conter normas ocultas e, ao contrário, qualquer brincadeira com regras poderá ter uma situação imaginária oculta.

Os experimentos relatados por Elkonin (2009) evidenciaram também que a qualidade da brincadeira depende dos objetos, dos instrumentos, das atividades e das relações que as crianças estabelecem com essas diferentes esferas da realidade. A partir de suas pesquisas sobre a brincadeira, é possível apontar a existência de que nesta atividade manifestam-se esferas ou dimensões dos objetos reais, como podemos constatar na citação que segue.

[...] distintas esferas da realidade que influem de modo diferente no surgimento do jogo protagonizado [...] a esfera dos objetos, tanto naturais quanto produzidos pela mão do homem; a esfera de atividade das pessoas, de seu trabalho e das relações que estabelecem (ELKONIN, 2009, p. 32).

Elkonin (2009, p. 20) traz a seguinte definição para a atividade do brincar: "No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais". Destaca, ainda, que o jogo se desenvolve ao longo de seu processo, indo da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e desta à ação lúdica protagonizada. Assim, por meio da brincadeira, a criança realiza as ações que retira da vida real, ou seja, a criança age como o adulto. No entanto, é preciso compreender em que efetivamente consiste o papel fundamental da brincadeira, ou mais precisamente, explicar de que maneira esta domina o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Os estudos de Elkonin (2009, p. 34) demonstram que a base fundante da brincadeira de papéis sociais, em sua forma evoluída, é constituída pelo papel assumido pela criança e as ações organicamente ligadas a ela. Portanto, nessa fase do desenvolvimento humano não podemos designar a simples ação com os objetos do mundo real como sendo atividade principal, pois a necessidade interna da criança é exatamente agir sobre o objeto, refletindo em suas ações as relações estabelecidas entre as pessoas de seu convívio social. Essas ações imbuídas do sentido social que os adultos atribuem são apreendidas pela criança. Assim, para ser considerada atividade principal, é fundamental que existam necessidades e motivos que conduzem a atividade.

Pela brincadeira, a criança age sobre o mundo e, ao mesmo tempo, assimila os padrões comportamentais da sociedade na qual está inserida, reproduzindo-os em suas ações lúdicas, o que representa um momento muito importante no desenvolvimento de sua personalidade.

Neste sentido, Elkonin, fundamentado nas ideias apresentadas por Vygotsky, afirma que:

No jogo, a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. A principal contradição genética do jogo está em que dá origem ao movimento no interior do campo semasiológico, mas se manifesta como ação exterior. Nele afloram todos os processos internos (ELKONIN, 2009, p. 200).

Justificamos, nesse sentido, a importância da brincadeira de papéis sociais como atividade principal na fase pré-escolar, visto que a manifestação externa de uma ação com um objeto possui suas raízes genéticas no interior do campo semântico do pensamento infantil, ou seja, no sentido atribuído pela criança ao objeto em determinada situação. Outro fator que torna a brincadeira de papéis sociais uma fonte de desenvolvimento refere-se à questão do prazer e da necessidade que a criança sente em brincar. O prazer específico na brincadeira está relacionado à capacidade de superar os impulsos imediatos, propiciando uma

subordinação às regras implícitas presentes no papel a ser representado. Quanto mais a criança consegue dominar seu impulso, mais ela age pela linha de maior resistência, ainda mais próxima do real representado se torna sua ação.

Na brincadeira de papéis sociais, ao relacionar-se com objetos e instrumentos, os objetos da escrita podem participar, contribuindo para o conhecimento da escrita como instrumento cultural complexo.

1.3 O desenvolvimento da linguagem verbal

Trazemos o conceito de linguagem verbal, linguagem que emprega a palavra, de acordo com Luria, ao tratar da linguagem e do pensamento no quarto volume do *Curso de Psicologia Geral*. Diz o autor:

Entendemos por linguagem o processo de transmissão de informação, que emprega recursos da língua. [...] Em termos reais, a linguagem se apresenta em duas formas de atividade. Uma delas – *transmissão da informação ou comunicação* – requer a participação de duas pessoas: um falante e um ouvinte. A segunda forma de linguagem une falante e ouvinte em um só sujeito e, neste caso, a linguagem não é um meio de comunicação, mas um *veículo de pensamento* (LURIA, 1979, p. 61-62, grifos do autor).

Mais adiante, o autor diferencia a linguagem afirmando que “o enunciado verbal pode apresentar duas modalidades básicas: uma de *linguagem falada* e outra de *linguagem escrita*”. E ao diferenciá-las, Luria mostra que a diferença entre elas está “em que cada uma usa diferentes meios de expressão da linguagem bem como na estrutura psicológica; simultaneamente, cada uma apresenta suas variedades.” (LURIA, 1979, p. 66, grifos do autor).

Para Vygotsky (2010), no desenvolvimento da criança há um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e uma fase de pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento, que vão se cruzar no pensamento verbalizado ou discursivo. Entendemos que, no significado da palavra, existe uma unidade em que transparecem o pensamento e a linguagem. Assim, quando falamos em generalização, estamos nos referindo ao processo de formação de conceitos, o ato mais específico, único e indiscutível de pensamento. Nesse sentido, o significado é um fenômeno do ato de pensar, isto é, na proporção em que está relacionado à palavra, nela se materializa, e vice-versa, ou seja, a manifestação de discurso, somente na

medida em que ele é vinculado ao pensamento, consiste na unidade da palavra com o pensamento.

No processo de assimilação da linguagem, o significado da palavra é inconstante, conforme analisa Vygotsky (2010, p. 407-8):

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. [...] Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização.

Nesse sentido, para compreender as relações entre o pensamento e a palavra, precisamos fazer um tipo de corte transversal, que depende da função do significado da palavra no ato de pensamento, pois o ato de pensar não se materializa na palavra, mas nela se realiza, isto é, no pensamento verbalizado.

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica (VYGOTSKY, 2010, p. 410).

A criança precisa saber diferenciar os aspectos da linguagem em sua natureza e função para, depois, entender os significados das palavras. A referencialidade da palavra e o seu significado independem do ato de indicar e nomear o objeto, o que torna o processo de aquisição da linguagem escrita um caminho em que o pensamento passa da sintaxe dos significados para a sintaxe das palavras. Nesse processo, o ato de falar necessita transitar do plano interior para o exterior.

De acordo com Luria (1979, p. 31), “as palavras percebidas pela criança de tenra idade não suscitam, absolutamente, uma referência material precisa e ainda não têm uma função sólida significativa”, ou seja, “a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extradiscursivas”. No final do segundo ano, as crianças começam a diferenciar morfologicamente as palavras, enriquecendo seu vocabulário. O significado concreto e a referência material da palavra são assimilados pelas crianças de 3 a 5 anos, isto é, as palavras continuam tendo um caráter concreto. A criança pré-

escolar precisa fazer um caminho complexo para alcançar a referência material da palavra e seu significado generalizado e desenvolver a estrutura interna semântica da palavra.

Na linguagem oral, todas as frases são impulsionadas pelo desejo ou necessidade imediata, como fazer pedidos ou perguntas que pedem respostas, a expressão de surpresa que pede uma explicação, entre outras, o que torna a fala situacional. Já na linguagem escrita, os motivos estão mais distantes das necessidades imediatas da criança. Por serem mais abstratos e intelectualizados, a ação de escrever requer da criança uma conduta de análise deliberada. Vygotsky (2010) mostra que ela é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se inicia com o desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança, a partir do gesto, passa pelo desenho e pela brincadeira até chegar à escrita simbólica. Para Vygotsky (2010, p. 318):

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 da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego.

A linguagem escrita, portanto, exige da criança uma atividade consciente, porque a relação que ela mantém com o discurso interior é diferente da relação com a fala. Neste caso, esta última não precisa de instrução e é espontaneamente apropriada nas relações das quais a criança participa.

Na década de 1920, Vygotsky fazia uma crítica aos métodos de ensino da escrita na escola. Ele afirmava que “Ensinamos às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 2000a, p. 183). Compreendemos que ele se referia aos professores que apresentavam a escrita para a criança por meio de um ensino mecânico, como se a escrita fosse a sombra da fala, quando ela é um simbolismo de segunda ordem que, inicialmente, passa pela fala, mas não é sua simples tradução.

Assim, ela representa inicialmente a fala, contudo, uma representação puramente convencional, pois fala e escrita são diferentes modalidades de linguagem. No processo de apropriação da escrita, a escrita deixa de representar a fala e passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem.

No ensino da escrita, é preciso considerar que ela é formada “por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são por sua vez

signos de objetos e relações reais." (VYGOSTKY, 2000a, p. 184). Para que sua apropriação se realize, efetivamente, é preciso romper com o vínculo intermediário – a linguagem oral –, quando esta desaparece, a escrita se transforma em um sistema de signos que simboliza diretamente os objetos e as situações designadas, sem a necessidade de sua intermediação.

Como afirma Vygotsky (2010), da mesma forma que a criança se apropria da linguagem oral de forma natural, a partir das suas necessidades de comunicação em uma sociedade que interage falando, a escrita faz-se uma necessidade também natural dessa criança, numa sociedade que lê e escreve. No entanto, essa necessidade precisa ser criada no contato da criança com os objetos do mundo da escrita. O educador precisa trabalhar a necessidade de a criança adentrar o mundo da escrita, que não pode ser apresentada como um ato motor, pois ela só faz sentido quando ensinada como uma atividade cultural que, embora complexa, é tão natural quanto a linguagem oral.

Esse processo ocorre desde os primeiros anos de vida da criança, quando entra em contato com a cultura escrita fora da escola – no lar ou no ambiente social –, mas é na escola que o acesso se concretiza, a partir de uma organização específica por meio de um ensino intencional. Para isso, é essencial que o ambiente seja organizado com a utilização de objetos específicos da cultura escrita, em sua diversidade de usos e funções, criando na criança a necessidade de se apropriar de tais objetos.

Em relação ao ensino da escrita como objeto cultural, entendemos que, para as crianças se apropriarem de conhecimentos específicos sobre a escrita, é necessário organizar atividades significativas, criando as condições objetivas para esse fim. Um ambiente escolar adequado à Educação Infantil promove a apropriação de conhecimentos sobre o uso da linguagem oral e o da linguagem escrita, desenvolvendo a autonomia, a liberdade, a socialização e a confiança da criança.

Para Mukhina (1996), o processo de aquisição da linguagem na primeira infância é um período receptivo de impressões sensoriais no aprendizado da linguagem, o preparo para adquiri-la começa já no primeiro ano de vida, quando a criança aprende a pronunciar os sons, descobrindo e verbalizando as primeiras palavras.

A autora destaca que:

Para a assimilação da linguagem na primeira infância a importância decisiva recai sobre a mudança das formas de comunicação da criança com o adulto, porque aquela assimilou a atividade objetiva. Agora, para ensinar a criança a manejar os objetos e as regras de uso já não bastam as formas ‘mudas’; o crescente interesse da criança pelos objetos leva-a a procurar a ajuda do adulto (MUKHINA, 1996, p. 123-124).

A necessidade de comunicar-se verbalmente proporciona o desenvolvimento da linguagem a partir das impressões sensoriais que a criança acumula durante suas atividades objetais, atuando como base para a aprendizagem das palavras, já que a criança sabe relacionar objetos e fenômenos do mundo circundante às suas atividades lúdicas cotidianas.

Segundo a autora, a linguagem falada evolui qualitativamente devido ao fato de a criança buscar compreender a linguagem do adulto e pouco a pouco desenvolver sua própria linguagem. Nos primeiros meses do segundo ano, a criança entende e dá as respostas aos questionamentos dos adultos quando estes se referem a um objeto que está diante de seus olhos. No final do segundo ano a criança usa até trezentas palavras e, um ano depois, já emprega mil e quinhentas palavras.

Pela percepção auditiva, a criança começa a destacar as propriedades dos objetos e dos fenômenos – os sons –, à medida que necessita deles para agir. Nessa fase, desenvolve-se o ouvido fonemático, ou seja:

A criança, que percebia as palavras como conjuntos sonoros indivisos, que se diferenciavam entre si pelo ritmo e pelo tom, pouco a pouco começa a perceber a composição sonora das palavras, a destacar na palavra os sons de diferentes tipos, em uma ordem determinada (primeiro as vogais, depois as consoantes) (MUKHINA, 1996, p. 134).

No terceiro ano de vida, as indicações e orientações verbais do adulto regulam o comportamento da criança em diferentes condições, pois ela compreende cada palavra e pode realizar ações objetais que os adultos indicam.

No decorrer do desenvolvimento intelectual da criança, Mukhina (1996) observa que, no terceiro ano de vida, esse crescimento tem um progresso importante, com a atuação de determinadas formas de pensamento mais complexas, o que corresponde à função semiótica (ou simbólica) da consciência, isto é, o ato de pensar com palavras, uma função que possibilita o uso de um instrumento em substituição a outro. Assim, no lugar de manipular um objeto, é manuseado seu substituto, mesmo que o resultado seja direcionado à própria peça.

De acordo com Mukhina (1996, p. 140-141):

A função semiótica surge inicialmente em relação a uma atividade prática e somente depois influencia a linguagem e permite à criança pensar com palavras. [...] A função semiótica transforma o desenho da criança, impelindo-a a passar da figura humana rudimentar para a atividade figurativa; graças a ela a criança descobre em suas figuras humanas rudimentares a representação de certos objetos.

Na prática da educação escolar, dá-se uma grande importância à leitura e relega-se a segundo plano a linguagem escrita. As crianças aprendem a desenhar letras e a formar palavras, mas não aprendem a linguagem escrita, senão de forma mecânica, com ênfase nos aspectos ortográficos do código linguístico. O que vimos constatando nas práticas escolares é o grande esforço e atenção dos professores para que a apropriação da escrita se desenvolva por meio da agilidade das mãos, como um hábito motor.

Luria (1988) afirma que a história da escrita na criança começa muito antes de serem-lhe oferecidos um lápis e um papel para que forme as palavras. Assim, nos explica o autor que:

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil: podemos até dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 1988, p. 143).

Essa afirmação nos faz saber que é necessário compreender a trajetória percorrida pela criança em seu desenvolvimento cultural, esclarecendo que a criança passa por um longo processo de desenvolvimento de suas funções superiores psicológicas até dominar a escrita. Assim como acontecem mudanças bruscas, rupturas, alterações e interrupções no desenvolvimento da criança, o mesmo ocorre em sua linha de desenvolvimento da escrita.

Vygotsky (2000b, p. 185)¹ nos mostra que:

De um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, 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 na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais.

¹Tradução de Suely Amaral Mello.

A partir desse princípio vygotskyano, vimos que a apropriação da linguagem escrita pelas crianças tem uma longa história construída culturalmente, que se apresenta em sua complexidade e funcionalidade, muito antes de a criança ser inserida na escola de Educação Infantil.

Diferentemente da linguagem oral, que é aprendida de forma espontânea, a escrita precisa ser ensinada, partindo de atividades com a escrita para que a criança possa, apropriando-se dela, torná-la sua linguagem escrita, de forma a desenvolver suas funções psíquicas superiores.

Luria (1988, p. 146) afirma que “o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve”. A criança precisa, inicialmente, compreender que a escrita possui uma função social, estabelecer uma relação funcional; para isso necessita utilizar signos auxiliares como pontos, linhas, espaços, entre outros, e assim registrar algo que posteriormente a fará lembrar o que escreverá. Nesse sentido, usará um signo auxiliar, uma mancha ou um ponto que se refira a uma ideia ou a algo de que queira se lembrar posteriormente.

Ao entrar na escola, a escrita é apresentada às crianças como um processo mecânico de memorização de letras e sons correspondentes, isto é, a escrita lhes é apresentada como um hábito técnico, contrariando o processo de desenvolvimento natural das necessidades das crianças, que vão sendo criadas nas relações sociais que elas estabelecem com os objetos, instrumentos e pessoas. Contrariamente, tem um papel fundamental no desenvolvimento natural das crianças quando responde à necessidade das crianças de dominarem um sistema simbólico muito complexo que desenvolve o pensamento abstrato. Nesse processo, diferentemente da simples memorização de uma técnica baseada em exercícios motores e memorização, a apropriação da escrita é um processo de significação.

Mello (2005, p. 26-27) explica esse processo ao afirmar que:

[...] a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem. Para que sua aquisição se dê de forma efetiva, no entanto, é preciso que o nexos intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas num texto.

Com Vygotsky (2000b), conhecemos os caminhos e os estágios das técnicas primitivas percorridas pela criança em sua pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, como preparação da criança para apropriação da escrita mais tarde. O autor assinala dois momentos essenciais que relacionam o gesto e o desenho: do gesto inicial do bebê, a criança passa às marcas no papel, as quais são as garatujas, que representam o movimento que a mão realiza.

De acordo com Vygotsky (2000b, p. 186), na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, há:

[...] dois momentos que unem geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro é representado pelas garatujas que a criança faz. Como vimos em várias ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que quer representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto.

As garatujas são substituídas por desenhos pouco reconhecíveis pelo adulto, pois o desenho expressa o movimento da mão realizando a ação com objeto. Dessa maneira, compreendemos que os desenhos realizados pelas crianças são muito mais movimentos do que a representação do objeto em si. A criança, ao desenhar um objeto complexo, não assinala a presença das suas propriedades individuais ou suas particularidades, mas representa suas propriedades gerais.

Para Vygotsky (2000b, p. 187),

[...] os primeiros desenhos das crianças, suas garatujas, são muito mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra. A esse mesmo fenômeno corresponde o fato, experimentalmente comprovado, de que a criança, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas as suas propriedades gerais (impressão da forma esférica, etc.).

O desenho apresenta um progresso gradual, pois, por meio dele, a criança, representa um objeto já esboçando suas características. Depois, ela expressa verbalmente sua intencionalidade ao desenhar. A linguagem do desenho, que antecipa a linguagem escrita, é um grande avanço intelectual. O autor conclui que o desenho infantil é:

[...] uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. De acordo com a acertada expressão de C. Bühler, o desenho da criança é muito mais uma linguagem que uma representação (VYGOTSKY, 2000b, p. 192).

Outro ponto que interliga geneticamente o gesto e a linguagem escrita é a brincadeira infantil. Nela, o uso funcional de um objeto por meio do gesto representativo é fundamental e por isso a brincadeira é uma etapa do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança.

De acordo com Vygotsky (2000b, p. 187):

O segundo ponto que forma a ligação genética entre o gesto e a linguagem escrita nos leva às brincadeiras infantis. Como sabemos, durante a brincadeira, alguns objetos passam muito facilmente a significar outros, os substituem, se convertem em signos desses objetos. Sabe-se também que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O mais importante é seu uso funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que somente nisso reside a chave para a explicação de toda a função simbólica da brincadeira.

No texto *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, Vygotsky (2008) mostra que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil da criança na idade pré-escolar, ao criar na atividade externa as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tais como a percepção, a afetividade, a imaginação, o pensamento, enfim, para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Ao criar uma situação imaginária, a criança representa um papel social da vida adulta, sendo que nessa situação fictícia o objeto muda sua significação e a criança passa a representar ações reais da vida do adulto. A atividade do brincar implica mudanças do pensamento da criança, uma vez que ela começa a separar os campos visual e semântico.

Para Elkonin, na brincadeira “a criança opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. A principal contradição genética do jogo está em que dá origem ao movimento no interior do campo semasiológico, mas se manifesta como ação exterior.” (ELKONIN, 2009, p. 200). Entendemos, nesse sentido, que a ação externa da criança com um objeto tem origem no interior do campo semântico do pensamento infantil, quando ela atribui sentido a um objeto em determinada situação. Nisso reside a função simbólica da brincadeira, fundamental para que a criança, mais tarde, aproprie-se da escrita simbólica

1.4 A gênese da constituição autora e leitora na primeira infância

A partir dessas considerações teóricas, compreendemos que, para formar atitude autora e leitora, o primeiro passo é criar condições para que as crianças tenham acesso aos objetos do mundo da escrita, de forma a se apropriar dos atos da escrita por meio de diferentes suportes, gêneros textuais, materiais gráficos, cores e texturas nos quais a linguagem escrita se materializa.

Dessa forma, a constituição da atitude autora e leitora resulta das relações históricas objetivas da vida da criança, isto é, das atividades de apropriação e objetivação da cultura, em suas relações com as diversas formas desenvolvidas de conhecimentos, que passam pela imaginação e pela criatividade. Segundo Vygotsky (2009), a atividade criadora é toda atividade em que se cria alguma coisa nova: um objeto do mundo concreto, uma construção mental ou uma construção do sentimento humano. Os dois tipos principais de atividades criativas do comportamento humano são a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora.

A atividade reprodutiva está relacionada à reprodução, ao modelo assimilado, à repetição. Vygotsky (2009, p. 11) esclarece que essencialmente a atividade reprodutiva:

[...] consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. [...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

Diferentemente da atividade reprodutora, a atividade criadora realiza-se

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro (VYGOTSKY, 2009, p. 13).

Não se trata de reproduzir de ações ou impressões da experiência, mas de atividades “[...] que têm como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência.” (VYGOTSKY, 2009, p. 13), pois “O

cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

A base da atividade criadora é a imaginação manifesta nas expressões da vida cultural, artística, científica e técnica do homem, uma vez que:

[...] tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. [...] Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. (VYGOTSKY, 2009 p. 14-15).

Em vista disso, Vygotsky (2009, p. 15) explica que “[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”. Dessa forma, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, [portanto] [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.” (VYGOTSKY, 2009, p. 16).

Na brincadeira, as crianças realizam a atividade criadora ao imitarem a vida do adulto; mas, ao imitar as relações do adulto, recriam-na, pois, de acordo com Vygotsky (2009, p. 16-17):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. [...] Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.

Ainda que a atividade criadora, na brincadeira, esteja ligada à experiência anterior acumulada, as crianças quando brincam imitam a vida dos adultos. Suas impressões das experiências vivenciadas não repetem fidedignamente a realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade criadora, em que as crianças combinam e reelaboram criativamente as impressões da vida adulta em algo novo e, por isso, “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.” (VYGOTSKY, 2009, p. 20).

Se, conforme nos mostra Vygotsky (2009), quanto mais produtiva for a experiência da criança, mais produtiva será a sua atividade de imaginar, para formar a atitude autora e leitora

na criança cabe ao(à) professor(a) criar as condições para atividade criativa, alargando a experiência da criança por meio de atividades nas quais ela possa concretamente interagir com os objetos da escrita em seu entorno.

Jolibert (1994) nos mostra que, para as crianças tornarem-se produtoras e leitoras de texto, precisam mergulhar na cultura escrita. Para isso, devem experimentar a utilidade e as funções da escrita, o poder que advém do ato de dominá-la, o prazer que proporciona o ato da escrita. As crianças necessitam também ter uma representação dinâmica dos seus escritos, de si mesmas como sujeitos escritores e, ainda, uma representação do ato funcional de escrever em diferentes situações.

É preciso acrescentar, de acordo com a autora, que as crianças precisam apropriar-se de conhecimentos linguísticos para suas produções de texto, conhecer os propósitos dos atos de leitura e de escrita e, finalmente, situar-se no mundo da escrita como autoras e leitoras de textos.

Para a formação leitora, de acordo Jolibert (1994), as crianças precisam desenvolver competências culturais, ou seja, desenvolver operações e procedimentos mentais, apreender as características de um texto escrito, seu contexto, a situação de comunicação, sua estrutura formal. Em síntese, Jolibert propõe a formação de crianças produtoras de texto e leitoras por meio de atividades em que os usos sociais para ler e escrever estejam claramente demarcados para elas.

Foucambert (2008, p. 66), ao conceituar leitura, mostra que “o olho não percebe [...] letras que o cérebro pode transformar em sons para constituir conjuntos sonoros; o olho percebe conjuntos de signos que podem ser iguais ou superiores às palavras e que não coincidem necessariamente com elas”. Segundo o autor, a leitura “é a tomada imediata de um significado da escrita [...]”. A concepção de leitura de Foucambert mostra que, para formarmos a atitude leitora na criança pequena, não podemos nos ater aos exercícios de letras e sons, porque lemos significados, ou seja, ideias, sentimentos, fatos etc.

No mesmo livro – *Modos de ser leitor* –, o autor trata da leitura na fase pré-escolar e salienta a diferença entre um ensino precoce e o recurso funcional da leitura:

A solução não está num ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura. É suficiente permitir à criança viver na escola, desde bem pequena, situações naturais de leitura, isto é, situações que não sejam artificialmente amputadas do recurso à escrita. Não se trata de introduzir a escrita à força, basta não excluí-la sob o pretexto duplo de que a criança não pode utilizá-la [...] excluindo-se a escrita, não apenas tornamos difícil sua aprendizagem, mas a tornamos

supérflua, já que favorecemos sistematicamente um outro tipo de comunicação: se a comunicação oral pudesse fazer tudo, que razões restariam para aprender a ler? É porque, mesmo aos três anos, mesmo antes de saber ler, a criança deve viver situações que incluem a escrita, e é a única razão para que ela aprenda a ler (FOUCAMBERT, 2008, p. 97).

Concordamos com Foucambert a respeito do conceito de leitura e de como a leitura deve ser apresentada às crianças pequenas, sem excluir a escrita, não para ensiná-las a decifrar letras, mas para que elas vivenciem situações de uso da escrita. Nesse sentido, formar a atitude autora e leitora em crianças é criar condições para conviverem com as situações de escrita em seus usos e funções sociais, como já tratamos no início deste capítulo.

Outro estudioso da leitura, Smith, ao tratar da leitura traz, como Foucambert, a relação leitura e escrita. De acordo com o autor, “a leitura nunca é uma situação abstrata, sem finalidade [...] a leitura também não pode ser separada da escrita e do pensamento” [...] (SMITH, 1999, p. 198).

Adiante, ao tratar sobre a aprendizagem da leitura, a partir de resultados de suas pesquisas, o autor esclarece que:

Duas das principais descobertas destas pesquisas são as de que as crianças desenvolvem compreensões para as formas da linguagem escrita antes de irem à escola, e que estas compreensões estão baseadas no significado e utilização. As pesquisas também mostram que o aprendizado sobre a leitura não pode ser separado do aprendizado da escrita.

A discussão que Smith faz sobre a aprendizagem da leitura mostra que ela não deve ser separada da escrita, desde o início de sua aprendizagem. Também esclarece que as crianças chegam à escola de Educação Infantil com conhecimentos sobre a linguagem. Isso contribui para pensarmos a gênese da formação autora e leitora considerando as relações leitura e escrita e os conhecimentos sobre linguagem que as crianças pequenas trazem ao entrar para a escola de Educação Infantil.

Em síntese, concluímos que a gênese da formação da atitude autora e leitora na infância reside nas formas de linguagem que antecedem a apropriação da escrita simbólica, isto é, nos desenhos e nas brincadeiras que constituem a base para o desenvolvimento da atividade criadora. São, portanto, atividades intersíquicas em que as crianças aprendem a representar o mundo da cultura e da natureza e desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Ler e escrever são atos de linguagem que andam juntos e, para a formação da atitude autora e leitora, precisam ser vistos em suas relações. Outra questão importante para

compreender a constituição autora e leitora das crianças pequenas é considerar as vivências, os conhecimentos prévios que já trazem quando vão para a escola.

Concluimos que a abordagem deste capítulo, ao apresentar as relações entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, a brincadeira e a idade psicológica, a linguagem e o pensamento, possibilitam-nos pensar na gênese da constituição da atitude autora e leitora na primeira infância. No capítulo seguinte, falamos sobre os fundamentos e os procedimentos metodológicos, bem como descrevemos como a escrita é apresentada às crianças nos espaços da escola-campo e nas atividades que a professora desenvolve com uma turma de três anos, buscando compreender como se forma a atitude autora e leitora das crianças.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos no primeiro tópico os fundamentos e os procedimentos metodológicos para a coleta e a análise dos dados, passando no segundo tópico à descrição da escola-campo e à análise de como a escrita é apresentada no espaço educativo e nas atividades desenvolvidas pela professora com as crianças.

Como já vimos no primeiro capítulo, de acordo com Vygotsky (2010), o desenvolvimento da criança tem sua origem nas relações com os objetos da cultura e com o outro, por meio das atividades das quais participa desde que nasce. Nesse sentido, as relações que a criança estabelece com a escrita precisam ser mediadas pela professora, por meio de atividades planejadas e organizadas intencionalmente para essa finalidade.

Tendo como objetivo principal da pesquisa caracterizar a gênese da constituição autora e leitora de crianças de três anos, buscamos identificar esse objetivo nas observações realizadas no espaço educativo e nas atividades propostas por uma professora às crianças de três anos.

Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo que, segundo Minayo (1994, p. 21-22), responde a questões muito particulares. Ela se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Para a autora, a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, portanto, não se trata de operacionalizar: trata-se de analisar “um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Os procedimentos empregados foram as observações e o experimento pedagógico, que, de acordo com Mukhina (1996), são fundamentais na pesquisa com crianças em idade pré-escolar.

A justificativa para a investigação da gênese da constituição autora e leitora tem sua origem na realidade vivenciada pela pesquisadora, já abordada na Introdução, isto é, vimos constatando em nossa experiência profissional que a preocupação da escola de Educação Infantil tem sido preparar as crianças para a alfabetização. Assim, o foco na apresentação da escrita se distancia da formação autora e leitora ao apresentar às crianças a escrita como um hábito técnico a ser memorizado por meio de exercícios repetitivos de letras e sons convencionalmente correspondentes.

O critério para a escolha da escola-campo foi a inserção da própria pesquisadora, que trabalha como supervisora das educadoras de crianças zero a três anos de idade. A escolha da

turma teve como critério a disponibilidade de uma professora a qual permitiu que a pesquisa se realizasse em sua turma de três anos de idade.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, atendendo às solicitações de autorização da diretora da escola, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais, Termo de Assentimento das crianças. O projeto foi apresentado à diretora e aos pais da turma escolhida para desenvolvimento da pesquisa. Os formulários encontram-se nos apêndices. Após o consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, iniciamos a pesquisa na escola-campo.

A coleta de dados foi desenvolvida em duas fases: primeiramente, fizemos seis observações para analisar como a escrita é apresentada na escola e nas atividades da professora com a turma de crianças de três anos, participantes da pesquisa. Na segunda fase, realizamos o experimento pedagógico propriamente dito: planejamos e desenvolvemos três atividades a partir da organização de três diferentes cenários temáticos sobre a escrita.

Como já foi explicitado na Introdução, conceituamos como cenários temáticos os espaços organizados para propiciar às crianças interações com a escrita, considerando como se relacionam com a realidade, ou seja, sua dependência em relação às situações concretas no processo de apropriação da cultura escrita. Para isso, na organização espacial em cenários temáticos, atentamos para a organização do mobiliário, dos objetos e dos materiais utilizados com a escrita que objetivaram criar nas crianças a necessidade de se inserirem nesse universo, tendo em vista o objetivo de formar sua atitude autora e leitora. Para a realização das atividades do experimento, organizamos três cenários temáticos: *A árvore de livros*; *Criação de uma história*; *Compra no mercado*.

2.1 Delineamento da pesquisa e descrição da escola-campo

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014, com uma turma de período integral de 24 crianças. Para o experimento pedagógico, participaram apenas nove crianças, pois essas atividades foram realizadas fora da sala da turma, e as atividades já planejadas pela professora seguiram seu curso regular. As crianças permanecem na instituição escolar das 7h00 às 17h25, cerca de dez horas. As observações aconteceram entre sete e dez horas, antes do horário do almoço, no período da manhã, momento esse em que a professora da sala desenvolvia atividades com as crianças.

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está situada em um bairro de periferia, na cidade de Uberlândia-MG, em um prédio construído e inaugurado em 2009. Conta em seu espaço físico com 13 salas de aula; salas de professores, do diretor e do pedagogo; secretaria; cantina; lactário (que fica estrategicamente entre duas salas de berçário); solário; parque infantil; quadra coberta; casinha de boneca; tanque de areia; parque das árvores com palanque; e horta. Há cinco banheiros infantis, adequados para a faixa etária das crianças ali recebidas, e três banheiros para os adultos. O prédio tem um espaço central em forma de retângulo, para o qual estão voltadas todas as salas de aula. Conta também com uma biblioteca, embora precariamente improvisada, delimitada por estantes e carrinhos de supermercado, no pátio central.

Há uma diversidade de materiais pedagógicos como: casinha para fantoche, peças para encaixe, fantasias infantis, caminhões, bonecas, fogões, geladeiras, carrinhos de plástico para bonecas, fitas de vídeo e DVDs de histórias infantis, quebra-cabeças, histórias de placa, letras de alfabeto, ábacos, motocas e triciclos, dentre outras variedades. Os materiais não são oferecidos regularmente às crianças, ficam acondicionados na biblioteca, sendo retirados pelas professoras caso seu uso esteja previsto no planejamento. No pátio ficam apenas os triciclos e as motocas. A escola disponibiliza ainda quatro televisores para uso coletivo.

Recentemente, em todas as salas foram instaladas grades em forma de portões para evitar que as crianças saiam e circulem pela escola, o que as impede de se movimentar nos espaços a elas destinados, confinando-as aos estreitos limites das salas. Essa medida foi tomada pela gestora, alegando questão de segurança das crianças, sem ouvir a opinião dos professores.

Os sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios a fim de preservarmos suas identidades: Rúbia, André, Paulo, Lívia, Marina, Marlene, Henrique, Ronaldo, Sheila. Escolhemos essa turma, na faixa etária de três anos, com a finalidade de evidenciar a gênese da constituição autora e leitora na primeira infância. Nessa direção, o foco da pesquisa foi o processo de apropriação da escrita pelas crianças, como elas se relacionam com os objetos da escrita nas atividades desenvolvidas no experimento pedagógico, como percebem as funções sociais da escrita, como se apropriam dos atos de leitura e escrita, considerando que a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

2.2 Procedimentos metodológicos: as observações, o experimento pedagógico e os registros fotográficos e em áudio

Para a coleta de dados, utilizamos registro fotográfico e gravação em áudio como recursos materiais, pois os compreendemos como ferramentas que possibilitam, durante a investigação, registrar e analisar as ações gestuais e comunicativas notadas na fase de observações e, posteriormente, no desenvolvimento do experimento pedagógico.

2.2.1 As observações

Como nossos sujeitos de pesquisa são crianças pequenas, optamos pela concepção de observação de Mukhina (1996), para a qual o observador acompanha a conduta da criança em condições naturais e anota fielmente o que vê. Isso requer muita dedicação e disponibilidade de tempo da parte do pesquisador. Para que a criança não perca sua espontaneidade e sua naturalidade, o observador deve criar um vínculo com ela antes de iniciar a pesquisa e, durante o processo, deve perceber se a criança manuseia objetos, o que ela fala, como se relaciona com eles e se consegue ou não resolver situações desafiadoras. A autora nos alerta que, durante o período em questão, o pesquisador observa situações familiares e as situações desconhecidas podem passar-lhe despercebidas.

As seis observações foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014, uma por semana, tendo duração de três horas, com a mesma turma com a qual depois realizamos o experimento pedagógico. Durante as observações foram registrados os fatos ocorridos que tinham relação com o objeto da pesquisa, como: a descrição dos sujeitos, já usando nomes fictícios, e da organização espacial da sala, se havia ou não a inserção de novos objetos, materiais pedagógicos, brinquedos, mobiliários, objetos escritos.

Tendo em vista os fundamentos teórico-metodológicos norteadores para caracterizar a gênese da formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa, recortamos situações em que a escrita se fez presente na sala observada, seja em momentos em que a professora interagia com as crianças, seja em oportunidades nas quais as crianças interagiam com objetos da escrita, ocasiões que passamos a denominar *cenar*.

2.2.2 O experimento pedagógico

O objetivo do experimento pedagógico foi, partindo da organização de cenários temáticos, realizar atividades em que as crianças pudessem formar a atitude autora e leitora, para isso criando nelas a necessidade de apropriação da escrita em diferentes situações, usos e funções.

Os psicólogos russos utilizavam o experimento formativo com as crianças tanto para desenvolver os seus processos psíquicos superiores quanto para melhorá-los. Mukhina (1996) afirma que os experimentos pedagógicos são utilizados para verificar se os métodos e os programas de ensino são eficientes.

De acordo com Mukhina (1996, p. 21):

Os psicólogos soviéticos empregam amplamente o experimento formativo. Sua particularidade consiste em que o método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicos é ao mesmo tempo um ensinamento destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos.

Enquanto o psicólogo usa o experimento formativo para supor quais processos colaboram na formação psíquica e da personalidade da criança, os pedagogos procuram compreender qual o melhor caminho para se alcançarem resultados de qualidade no ensino por meio desse método. Considerando a diferença entre ambos, optamos pelo experimento pedagógico inspirando-nos em Mukhina (1996, p. 21-22):

O experimento formativo na pesquisa psicológica não deve ser confundido com o experimento pedagógico destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação. Externamente são parecidos; nos dois casos, ensina-se às crianças algo novo e o resultado positivo do ensino confirma suposições prévias. A diferença consiste no caráter das suposições; o psicólogo faz suposições sobre os processos, qualidades e traços psíquicos da personalidade no processo de desenvolvimento da criança; aos pedagogos interessam os caminhos para obter bons resultados no ensino e na educação das crianças.

Justificamos a opção pelo experimento pedagógico em razão de desenvolvermos atividades voltadas para educar as crianças em relação à escrita, formando a atitude autora e leitora. Na realização do experimento, a pesquisadora fez informalmente entrevistas com as crianças, isto é, estabeleceu diálogos com elas, coletivamente, durante as atividades, buscando ouvi-las em condições naturais de diálogos informais. Entendemos que os diálogos com

crianças pequenas devam ter o caráter de conversa informal durante a atividade com os objetos.

Segundo Mukhina (1996, p. 25),

As perguntas podem ser elaboradas de antemão, sendo feitas na mesma ordem para todas as crianças; ou então são definidas de forma genérica, para que sejam propostas em função da resposta anterior. A conversa com perguntas variáveis é muito mais produtiva, na medida em que leva em consideração as particularidades da criança; este tipo de conversa requer um pesquisador que entenda bem as crianças, seja flexível e criativo.

Com crianças na faixa etária de três anos é preciso fazer perguntas apontando para um objeto ou imagem dele porque nessa faixa etária as crianças ainda são dependentes das situações concretas vividas em seu entorno. Esse foi o procedimento que realizamos durante as atividades, pois se trata de gerar dados que captem as singularidades das crianças.

2.2.3 Os registros fotográficos

Segundo Guran (2015), a fotografia pode ser utilizada no campo das ciências para produzirmos sentidos, ao ser lida, reescrita e reinterpretada por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita. Produzida nas observações do pesquisador, ela permite que ele se familiarize com seu objeto de estudo e auxilia no levantamento de questões sobre a pesquisa em andamento. A fotografia como procedimento de pesquisa pode ser ponto de partida para uma reflexão sobre a temática do estudo, mas pode ser também instrumento na análise dos resultados. Citando Krebs (1975), Guran mostra que “a fotografia é capaz de captar indícios que podem abrir novas possibilidades para a compreensão e absorção de um fato”.

2.3 Análise das observações do espaço educativo

Em nossa experiência profissional temos constatado que o ensino da escrita vem sendo antecipado na escola de Educação Infantil, utilizando um mecanismo que reduz quase sempre a escrita ao ensino do código alfabético, raramente trazendo para as práticas pedagógicas as práticas sociais da escrita, ou seja, a escrita em seus usos e funções. As observações revelam esse quadro, que passamos a analisar neste tópico.

Para Vygotsky (2000a, p. 184), a escrita não pode ser apropriada pela criança por meio de uma atividade mecânica, em uma aprendizagem artificial, desconsiderando que “o domínio da linguagem escrita [...] é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil”. Quando substituímos o ensino da escrita como instrumento cultural complexo pelo ensino do código alfabético, torna-se mais difícil a formação da atitude autora e leitora da criança, pois reduzimos as atividades com a escrita às letras e sons que são memorizados pelas crianças, sem qualquer significação social.

2.3.1 A escrita no espaço educativo

Registramos em fotos os materiais escritos encontrados nos espaços externos da escola e na sala da turma participante do estudo, a fim de levantar indícios de atitude autora e leitora das crianças e como a escrita lhes é apresentada, se é de forma a ser contemplada como instrumento cultural, e assim favorecer a formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa.

Conceituamos espaço educativo, segundo Oliveira (2011), como um lugar carregado de símbolos, organizado intencionalmente, observando-se o interesse que a criança tem por ele. É importante pensar sobre a seleção de materiais que organizam espacialmente a escola de Educação Infantil, pois é por meio deles que a criança interage com a cultura, particularmente, com o mundo da escrita.

Apresentamos cinco figuras do registro fotográfico para identificar a formação da atitude autora e leitora das crianças no espaço educativo da escola-campo. Primeiramente, apenas descrevemos as figuras para, ao final do tópico, procedermos à análise.

A Figura 1 mostra uma árvore pintada na parede e, acima dela, o alfabeto e os números. São apresentadas, em cada folha de papel sulfite, as letras maiúscula e minúscula correspondentes à primeira letra da palavra que nomeia o objeto mostrado no desenho colorido. Desse modo, a letra *I*, em caixa alta, e a letra *i*, em caixa baixa, correspondem à letra inicial da palavra *igreja* e assim sucessivamente, seguindo a ordem alfabética. A seguir, vemos o desenho da mão esquerda e, a seguir, de ambas as mãos, indicando pelo número de dedos a quantidade que é representada pelo numeral correspondente à direita do cartaz. À esquerda, um cartaz em papel pardo mostra a foto da criança e seu nome registrado com letras em caixa alta.



Figura 1: Letras, números e imagens.
Fonte: A autora (2014).

Na Figura 2, vemos uma centopeia. Em cada uma de suas patinhas há uma letra em caixa alta e em ordem alfabética. No corpo da centopeia vemos diversas caras de bichinhos, muitos deles conhecidos pelas crianças em função de desenhos animados, que foram coloridos. Abaixo da centopeia, dez flores vermelhas trazem os numerais de 0 a 9 em amarelo. Com exceção do colorido com lápis de cor, não identificamos nenhuma produção das crianças nessa imagem. As imagens dos bichos foram entregues a elas já recortadas e parecem figuras estereotipadas de animais.



Figura 2: A centopeia de letras.
Fonte: A autora (2014).

Na Figura 3 há a imagem de um trenzinho cujos trilhos acompanham a parte superior e esquerda de uma lousa. Em cada vagão há uma letra em caixa alta, em ordem alfabética, da direita para a esquerda. A fumaça do trem forma nuvens, nas quais estão registrados os números de 1 a 10.



Figura 3: O trenzinho do alfabeto.
Fonte: A autora (2014).

A Figura 4 nos mostra bandeiras do município de Uberlândia, coloridas pelas crianças, todas iguais, situadas num corredor da escola e fixadas na grade de uma janela de vidro, na parte superior, e em uma rede formada por fio de *nylon* preto, na parte inferior. Embora estejam à altura do olhar das crianças, ficaram semiescondidas por cadeiras. As crianças receberam as bandeiras já desenhadas no papel amarelo e apenas coloriram com as cores indicadas pela professora. A imagem mostra que não houve produção das crianças, todas coloriram com as mesmas cores da bandeira.



Figura 4: Colorindo bandeiras.
Fonte: A autora (2014).

A Figura 5 apresenta fotocópias de desenhos de carneirinhos em uma folha de papel sulfite. Na atividade, que foi realizada no período da Páscoa, as crianças colaram o algodão representando o pelo do animal. O ato de colar o algodão no desenho do carneirinho, realizado pelas crianças, não guarda nenhuma relação com a frase escrita com letras em caixa alta, à esquerda: *JESUS É O CORDEIRO DA PÁSCOA*. Essa é a primeira frase que identificamos no espaço externo da escola; as outras imagens trazem letras, números e figuras.



Figura 5: Carneirinhos de algodão.
Fonte: A autora (2014).

A organização do espaço educativo espacial por nós observada não traz produções das crianças que possam evidenciar sua formação autora e leitora. Não identificamos as expressões das crianças em desenhos livres ou indícios de elementos empregados em brincadeiras, nem recortes, colagens, modelagens, construções em que pudéssemos encontrar a gênese da constituição autora e leitora.

As imagens sugerem que a escrita é apresentada no espaço educativo com foco na apresentação do código alfabético relacionado a figuras estandardizadas como a do carneirinho, da bandeira, da árvores, dos animais. Em vista disso, nas paredes da escola não identificamos produções das crianças que poderiam contribuir para sua formação autora e leitora.

As ações mecânicas que pudemos identificar na organização espacial apontam a ausência da atividade criadora (VYGOTSKY, 2009) em que as crianças poderiam desenvolver a imaginação e a fantasia. Também não identificamos as formas ideais de linguagem em desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, registros escritos, construídos historicamente pela humanidade, por meio dos quais as crianças poderiam desenvolver-se

cultural e psiquicamente. Para Mello (2007), as atividades com diferentes linguagens na escola de Educação Infantil exercitam a imaginação e desenvolvem o pensamento científico e crítico da criança.

Os desenhos como forma peculiar de linguagem, em que as crianças representam nos traçados a realidade, possibilitariam unir o gesto representativo à linguagem escrita, desenvolvendo a função simbólica necessária à apropriação da escrita como simbolismo de segunda ordem. A ausência de desenhos das crianças revela uma lacuna da escola, que parece desconhecer a pré-história da escrita como parte do processo para a formação da atitude autora e leitora das crianças.

Existem ainda as brincadeiras em que as crianças utilizam objetos que adquirem função de signo e gradualmente vão se tornando independentes dos gestos representativos. É isso que torna a brincadeira uma atividade que contribui para a aprendizagem da escrita pelas crianças. Embora não fosse nosso foco, percebemos que, de forma geral, a escola não contempla a atividade do brincar como promotora do desenvolvimento das crianças.

Essas linguagens poderiam fazer parte da organização do espaço educativo como condição para a formação da atitude autora e leitora. Atividades com desenhos, brinquedos, objetos da escrita, pintura, modelagem, enfim, objetos e situações que permitam às crianças vivenciar sua pré-história da linguagem escrita. A ausência das linguagens pelas quais as crianças desenvolveriam sua futura escrita aponta para práticas pedagógicas descontextualizadas da escrita, que principia com o gesto representativo para chegar à escrita simbólica.

Mello (2007), em seus trabalhos sobre o papel da linguagem no desenvolvimento infantil, baseando-se nos estudos da Escola de Vygotsky, mostra que as crianças constituem-se como sujeito na atividade com a linguagem verbal e pela linguagem que medeia sua apropriação da cultura. São, portanto, as diferentes linguagens como representações simbólicas recorrentes aos signos para representar significados que impulsionam o desenvolvimento da atividade criadora da criança e possibilitam a constituição do sujeito-autor-leitor.

Em relação ao uso predominante das letras em caixa alta nos registros escritos, segundo Bajard (2009), a redução dos caracteres apresentados às crianças com o propósito de facilitar sua apropriação da escrita cria a falsa ideia de que é possível ensinar a ler e a escrever utilizando as letras em caixa alta, mas o que vemos é uma simplificação que apresenta a escrita como representação da fala, isto é, como se nossa escrita fosse apenas alfabética, desconsiderando a pontuação, o espaço em branco, o uso da letra minúscula.

O vazio de diferentes linguagens e, sobretudo, dos registros escritos, revela a ausência das formas ideais produzidas historicamente pelas gerações precedentes que impulsionariam a formação autora e leitora das crianças. A pintura, a escultura, a música, a literatura como bons modelos a serem por elas imitados no processo de apropriação das linguagens em direção à escrita parecem não fazer parte das atividades desenvolvidas com as crianças. Poderíamos afirmar que as diferentes linguagens e mediações pelas quais as crianças se humanizam estão praticamente ausentes.

2.3.2 A escrita na relação espaço-professora-crianças

Foram recortadas oito cenas das observações realizadas na sala de uma turma de três anos, tendo como finalidade identificar e analisar a formação da atitude autora e leitora nas relações espaço educativo, professora e crianças.

Cena 1: Roda de notícias

Na Figura 6, mostramos que na sala há o painel da chamada, com vários bolsos de plástico transparente pequenos, em forma retangular, para se colocar a filipeta com o nome de cada criança. Na parte de cima do painel, há um título: *Chamada*. As letras estão escritas em caixa alta, recortadas em feltro e bem coloridas. Já o painel do tempo tem também uma bolsa de plástico transparente para se colocarem as figuras representativas do tempo, recortadas em feltro de várias cores. São elas: sol, nuvem cinza e uma nuvem com um sol.



Figura 6: Roda de notícias.
Fonte: A autora (2014).

O painel é utilizado pela professora com intuito de registrar com os alunos como estão o tempo e a temperatura do dia. No título do painel, também se utiliza só a caixa alta. O painel do calendário contém muitas bolsinhas de plástico em formato quadrado para se colocarem o número correspondente ao dia do mês, as iniciais do nome da semana, o mês e ano em curso.

Já o painel da rotina tem várias bolsas de plástico em forma retangular grande para comunicar às crianças as atividades que acontecerão no dia. Apesar de o painel estar permanentemente na sala de aula, a professora não o utiliza com frequência. As crianças não sabem quais atividades serão desenvolvidas no dia, uma vez que elas não são comunicadas sobre o planejamento e nem das atividades as quais irão realizar.

O terceiro, painel da leitura, contém na parte de cima sua identificação com letras em caixa alta, recortadas em feltro, coloridas. Tem aproximadamente seis bolsas grandes de plástico para se colocarem livros, gibis, revistas e outros portadores de texto. O tapete colorido da sala de aula, medindo aproximadamente 2,20 x 2,20 m, foi confeccionado em courino, composto por vários quadrados grandes. Cada um deles contém um numeral ou uma letra do alfabeto. Abaixo dos painéis há sempre dois colchonetes cobertos por lençol para as crianças se sentarem ou deitarem.

De acordo com Vygotsky (2006), a palavra primitiva da criança participa da forma ideal que a desenvolve linguisticamente e a constitui como sujeito. Mas, as formas ideais da escrita que precisam ser apropriadas pela criança não estão em letras e sons isolados, e sim nos produtos da cultura, e precisam ser mediadas pela professora na escola de Educação Infantil. As formas ideais da escrita se encontram encarnadas nos objetos escritos como livros, panfletos, jornais, revistas e tantos outros que portam a escrita e devem ser oferecidos às crianças para que interajam com esses objetos nas atividades.

A situação observada mostra o início de uma atividade em que a professora trabalha a *Roda de notícias*. As crianças demonstram interesse em participar e responder a todas as perguntas que a professora faz sobre os acontecimentos cotidianos da vida delas.

Professora: *Que dia é hoje?*

Sheila: *Terça-feira.*

Professora [apontando com o dedo para o numeral dez]: *Muito bem. Vamos ver o dia do mês?*

Paulo: *É o um e o zero.*

Professora [apontando com o dedo para o numeral dez]: *Então vamos contar.*

Todos: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.*

Lívia: *Onze.*

Professora [apontando para a ficha que estava colocada de verso no painel]: *Olha, o dia ainda está dormindo!*

Professora [pegou a ficha e mostrou para os alunos]: *Vamos acordar ele? Que dia é esse?*

Professora: *Que número é esse, Ronaldo?*

Ronaldo: *Um.* [E foi colocar o número 11 no painel.]

Professora: *Vamos fazer a Chamadinha e ver quem veio hoje? Quando eu disser o nome da criança, o que tem que fazer?*

[As crianças levantaram os braços bem alto e mexeram os dedinhos da mão.]

A professora fez perguntas sobre o tempo, o dia da semana, do mês e sobre o clima. Algumas crianças responderam, citando os números, as letras e o tempo. Trata-se de uma situação recorrente na sala, em que as crianças parecem responder mecanicamente às perguntas. A atividade, que se repete no dia a dia, parece esvaziada de significado, repetitiva, mecânica e que pode impedir o estímulo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que formam e desenvolvem a personalidade e a inteligência da criança. De acordo com Mello (2007), só a organização do trabalho educativo que proporciona um meio rico e diversificado com atividades significativas desenvolve nas crianças as máximas qualidades humanas.

Cena 2: Contorno do corpo



Figura 7: Desenhando letras.

Fonte: A autora (2014).

A professora demonstrou às crianças o ato da escrita, verbalizando o movimento das mãos enquanto escrevia, de maneira a focar o exercício motor do movimento da mão. As crianças acompanharam os movimentos do traçado de letras da professora. Vygotsky (2000a) revela que, pelo ato de mostrar o traçado das letras para as crianças, centrando-se apenas no mecanismo motor, a criança não se apropriará da linguagem escrita. Cabe ao educador trabalhar a necessidade de a criança mergulhar no mundo da escrita, que não pode ser

reduzido à identificação do traçado de letras. Nesse sentido, as crianças poderiam ter sido estimuladas a fazer registros escritos de seus nomes e de partes de seu corpo, tendo a professora como escriba ou utilizando garatujas, desenhos, cores, colagens etc.

[A professora contorna o corpo da criança com pincel no papel Kraft e faz perguntas.]

Professora [apontando o dedo para o papel]: *De quem é esse corpo?*

Crianças: *É da Sheila.*

Professora: *Eu vou escrever o nome dela perto dos seus pezinhos! Vem cá, Sheila, para ver como escreve o seu nome. Vai pra cima, desce, sobe de novo, depois desce...*

Considerando que a criança aprende desde a sua tenra idade, assimila conhecimentos, domina e desenvolve atividades intelectuais, artísticas, constrói ideias e sentimentos, podemos falar de uma educação organizada, adequada e intencional que provoque na criança a necessidade de novas experiências as quais favoreçam novos procedimentos na atividade e na formação de novos processos psíquicos (MUKHINA, 1996). Ao observar passivamente a professora escrever, as crianças não foram desafiadas a se apropriar do mundo da escrita utilizando os instrumentos disponíveis e acessíveis a elas naquele momento.

A seguir, a professora dividiu a turma em três grupos e distribuiu, para cada um deles, pecinhas coloridas de Lego e, para cada criança, entregou um pequeno balde de plástico, dizendo-lhes para brincar.

Lívia demonstrou desinteresse pela atividade, foi ao painel da leitura e pegou um livro para ler. Henrique, observando o que Lívia estava fazendo, aproximou-se e pegou outro livro. Logo depois, Paulo foi se juntar aos colegas e escolheu um gibi para ler. Por meio da exploração e do tato dos diferentes objetos da escrita, a criança realiza descobertas nessas relações, que direcionam e fomentam a evolução do pensamento, sendo essa atividade a responsável por promover o desenvolvimento, por enviar estímulos ao cérebro (VYGOTSKY, 2006). O mundo da escrita precisa ser apresentado à criança de modo que ela possa compreender a função social da escrita. Esta deve ser ensinada à criança como uma atividade cultural, complexa e natural como a linguagem oral.

Cena 3: Painel de leitura

Como vemos na figura que se segue, uma das crianças manifestou interesse por um objeto da escrita, um livro do painel de leitura. Aprendemos com Vygotsky (2000a) que,

assim como a linguagem oral é aprendida naturalmente pela necessidade de as crianças se comunicarem, a escrita também deve ser uma necessidade da criança, criada na interação com os objetos escritos presentes no seu entorno.



Figura 8: Escolhendo livros no painel de leitura.
Fonte: A autora (2014).

Identificamos pelos gestos da criança o seu interesse pelo livro, mas logo ela desiste e se afasta. Sem a mediação da professora, que poderia ter explorado a situação de várias maneiras, dialogando com ela sobre o livro escolhido, lendo o texto para ela ou para todas as crianças, enfim, criando condições para que, a partir do gesto espontâneo, fossem criadas situações de leitura.

Cena 4: Gestos de leitura

Na Figura 9, Paulo apoia o gibi sobre a mesa, imitando o gesto de alguém que lê, assumindo assim uma posição de leitor. Sua mão esquerda se apoia no livro, enquanto a mão direita passa páginas do gibi da direita para a esquerda, isto é, utilizava o objeto de forma adequada, mostrando ter se apropriado desse gesto ao observar pessoas lendo. Entretanto, a escrita, diferentemente da fala, precisa ser ensinada. O gesto espontâneo de Paulo poderia desencadear uma atividade significativa com a cultura escrita.



Figura 9: Lendo uma história em quadrinhos.
Fonte: A autora (2014).

Mello (2012, p. 83) nos mostra que, para a realização de uma atividade significativa,

A criança deve ter o desejo de escrever e a expressão por meio da escrita como motivo e resultado, respectivamente, de sua atividade. A formação de ambas as necessidades, bem como a formação do conjunto das necessidades humanas que são histórico-culturais – ou seja, das necessidades que não estão ligadas à sobrevivência – obedecem àquilo que Vygotsky (1995) chamou de lei geral do desenvolvimento. Conforme essa lei, antes de ser interna, uma lei ou uma função psicológica – como o pensamento, a linguagem – é primeiro externa, vivida coletivamente, e só depois é internalizada. Assim, a formação nas crianças da necessidade de ler e escrever, assim como da necessidade de se expressar, é provocada pela experiência coletiva quando o/a professor/a lê e escreve para a turma, quando o grupo vive situações significativas que provoquem o desejo de expressão da experiência vivida por meio de diferentes linguagens e de comunicação dessas experiências aos outros.

O manuseio do objeto físico no qual a escrita se materializa não é suficiente para a criança apropriar-se da funcionalidade da escrita. Para além da textura, da dimensão, das cores dos portadores de textos a que as crianças têm acesso, faz-se necessária a mediação da professora para a apropriação da escrita em sua função social.

Cena 5: Contação de histórias

A professora pediu para que as crianças se sentassem em círculo para escutar a releitura da história *Cachinhos de Ouro* e, como podemos verificar nas Figuras 10 e 11, as

crianças procuraram a melhor posição para ver as imagens no livro, demonstrando interesse pela história.



Figura 10: Contação de uma história.
Fonte: A autora (2014).



Figura 11: Audição de uma história.
Fonte: A autora (2014).

A contação de histórias situa-se no mundo da oralidade, enquanto a leitura de uma história se insere na escrita. Segundo Bortolanza (2010), citando Bajard (2007), esses mundos não estão dissociados, pois a oralidade e a escrita se interpenetram. Embora a contação de histórias tenha sua importância para as crianças desenvolverem a linguagem oral e se apropriar de um modelo de discurso mais complexo e articulado do uso da linguagem oral, ela não substitui a leitura do texto escrito da história, pois a leitura como manifestação sonora materializa o texto escrito.

É pela leitura de um texto que as crianças podem mergulhar no mundo da escrita, mesmo não alfabetizadas. Além de se aproximarem dos objetos da escrita pela mediação de quem lê, podem ainda entrar em contato físico com o livro, as imagens, o texto gráfico.

Durante as observações, percebemos que em atividades como essa as crianças não manuseavam o livro da história lida, assim como não recriavam o texto a partir dela.

Cena 6: A primeira letra do nome

A professora solicitou às crianças que cada uma dissesse seu próprio nome, escrevendo a primeira letra do nome no dorso da mão esquerda de cada criança, como vemos na Figura 12. Logo após esse registro, as crianças brincaram livremente durante a manhã. Nenhuma atividade foi desenvolvida. O que podemos deduzir é que o foco foi apenas o reconhecimento e a memorização da primeira letra do nome, de forma isolada, afastando a possibilidade de uma atividade em que as crianças pudessem perceber que a escrita do nome tem uma função social, de nomear.



Figura 12: Letra inicial do nome.
Fonte: A autora (2014).

Entendemos que a gênese da constituição autora e leitora da criança tem início em atividades como a escrita e leitura de seu nome. Assim, retirando-se do nome de cada uma apenas a letra inicial, esvazia-se de sentido uma atividade que poderia focar a escrita como processo de significação.

Cena 7: O teclado do computador

As crianças foram divididas em quatro grupos e tesourinhas e revistas foram distribuídas para que elas recortassem as imagens de pessoas que mais se assemelhavam aos seus familiares. Lívia e Ronaldo afastaram-se para brincar com o aparelho de telefone. Ao perceber a brincadeira das duas crianças, a professora dirigiu-se a elas, dizendo que não era momento para brincar, pegou o telefone e o guardou em cima da estante.

Assim que a professora se afastou, Lívia e Ronaldo, como vemos na Figura 13, manusearam o teclado de computador. Imitando os gestos da escrita digital, as crianças movimentavam os dedinhos das mãos numa atitude em que demonstravam os gestos que fazemos para digitar no teclado do computador. Alguns minutos se passaram e a professora retornou, pedindo para que as crianças guardassem o teclado.



Figura 13: Digitando no teclado do computador.
Fonte: A autora (2014).

De acordo com Arena (2011):

[...] há espaços para ousar mais e entender que a escrita, como aponta Bajard, tem no teclado do computador seus grafes (todos os sinais usados para escrever, até mesmo letras em certas configurações de palavra, sem fonemas correspondentes) que provocam perguntas entre as crianças a respeito de seu emprego e função (ARENA, 2011, p. 31).

O teclado pode ser, nesse sentido, uma ferramenta para que as crianças explorem os sinais gráficos, a pontuação, a acentuação, o espaço em branco, para criar a necessidade de

apropriação da cultura escrita. Embora a presença do teclado na sala já indique a intencionalidade da professora em oferecê-lo para a exploração da cultura escrita, a mediação desse objeto junto às crianças poderia potencializar suas vivências.

Cabe à professora, como mediadora da cultura elaborada, o acesso e a exploração de objetos da cultura escrita, como o teclado do computador, para que as crianças possam ampliar suas vivências de forma a desafiar seu pensamento e sua imaginação.

Aprendemos com Brodova e Leong (2001, p. 11)², em um texto publicado pela Unesco, cujo título é *Instrumentos culturais da mente: um estudo de caso da implementação da abordagem de Vigotski em turmas da primeira infância e da escola primária*, a importância das ferramentas culturais na aprendizagem desde a primeira infância. Segundo as autoras:

O processo de aprendizagem de ferramentas culturais começa nos primeiros anos, quando as crianças, primeiramente, encontram os artefatos e procedimentos culturais associados com seus respectivos usos. Elas aprendem a usar a linguagem, primeiramente, para se comunicar com outras pessoas e, posteriormente, para regular seus próprios comportamentos. Esse é também o momento em que primeiro se tornam participantes em 'atividades compartilhadas' — das trocas emocionais das crianças com seus cuidadores à resolução conjunta de problemas por crianças mais velhas. Um dos principais resultados desse processo é a capacidade de assumir o controle de seus próprios comportamentos — físico, social, emocional e cognitivo por meio do emprego de suas funções psicológicas superiores.

Cena 8: Caça-lettras

A seguir, na Figura 14, observamos que cada criança pegava a filipeta com seu nome e se dirigia à mesa para procurar a letra inicial do próprio nome. Ao encontrá-la, permanecia com a letra e a filipeta na mão e, sentada no chão, aguardava a próxima atividade a ser realizada. Em seguida, levantando a ficha com a letra de um dos nomes, a professora perguntou: “*Quem sabe que letra é essa?*”. Por não obter resposta, insistiu: “*Quem mais tem o nome que inicia com essa letra?*”. Todas as crianças permaneceram caladas. Como não obtivesse resposta, com o intuito de motivar a turma, a educadora cantou uma música em cuja letra incluía o nome de cada aluno, sendo que todos então passaram a cantar, substituindo os nomes das crianças na música.

² Tradução de Suely Amaral Mello.



Figura 14: Caça-lettras.
Fonte: A autora (2014).

A atividade “Caça-lettras”, como podemos ver na Figura 14, envolve a linguagem oral e a escrita, uma vez que as crianças deveriam encontrar a letra inicial de seu nome em meio às letras do alfabeto dispostas sobre uma mesa. Durante a atividade, as crianças, com a ficha que continha seu nome completo, faziam a busca coletivamente, auxiliando umas às outras.

Comprendemos, na perspectiva de Leontiev (2004), que as crianças agiam sobre a realidade – ao buscar a letra inicial do seu nome na mesa com as letras todas do alfabeto – apropriando-se daquela que correspondia à sua inicial. Ainda que a atividade priorizasse o reconhecimento de letras soltas, isoladas, as crianças relacionavam-se com um objeto socialmente criado pelas gerações anteriores - o alfabeto –, apropriando-se das marcas deixadas pelos homens nesse processo. Para Vygotsky (2000a), as crianças formam suas funções psíquicas superiores como o pensamento, a linguagem, a memória etc., nas relações sociais, isto é, intersíquicas, para depois as tornar intrapsíquicas, ou seja, internas. É pela mediação do adulto ou de crianças mais experientes que esse processo de internalização se realiza. À professora cabe ainda direcionar intencionalmente esse processo educativo.

Fechamos este capítulo destacando, na análise das observações, três conceitos fundamentais para este estudo: primeiro, o processo de apropriação das qualidades humanas, isto é, o processo de humanização, realiza-se quando o sujeito domina adequadamente os usos sociais dos objetos materiais e intelectuais e as produções históricas. Portanto, é por meio da atividade – no processo de apropriação e objetivação – que as crianças humanizam-se, isto é,

assimilam a experiência humana, pois nos instrumentos estão cristalizadas as qualidades humanas que foram sócio-historicamente criadas. Assim, as crianças formam-se autoras e leitoras à medida que usam os objetos da escrita de acordo com sua função social. Nas oito cenas recortadas para análise da gênese da formação autora e leitora das crianças participantes da pesquisa, identificamos que o processo de apropriação e objetivação da cultura escrita caracterizou-se por ações com o código alfabético, em situações que a função social da escrita não lhes foi apresentada.

Segundo, a mediação é fundamental no processo de apropriação das qualidades humanas, pois os usos sociais estão postos nos objetos, mas não estão dados. Dessa forma, as crianças apropriam-se da cultura escrita para sua formação autora e leitora nas relações com a professora e com as outras crianças, desenvolvendo a imaginação, o pensamento, a memória, enfim, suas funções psíquicas superiores.

Isso nos remete à questão, já discutida em Mello (2007), que a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva se incidir no momento em que esta função estiver em desenvolvimento. Isso implica considerar que o nível de desenvolvimento de uma criança não pode ser determinado apenas pelo que consegue produzir de forma independente – zona de desenvolvimento real. É necessário determinar também o que ela consegue conhecer e realizar por meio da mediação de outra pessoa mais experiente – zona de desenvolvimento próximo. Portanto, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil requerem um mediador.

Na análise das cenas recortadas, as mediações pedagógicas parecem desconsiderar o princípio de que as qualidades máximas não estão dadas nos objetos, apenas postas, e, por isso, precisam ser ensinadas às crianças por meio de atividades significativas que, partindo da zona de desenvolvimento real das crianças, desenvolvam a zona de desenvolvimento próximo delas. Em três cenas analisadas – *Roda de notícias*, *Contorno do corpo*, *Contação de histórias* – poderíamos dizer que houve uma atitude mediadora da professora, embora sua intervenção pedagógica tenha se limitado às ações voltadas para a técnica da escrita, e não para sua apropriação como linguagem viva, em movimento.

Terceiro, o desenvolvimento da pré-história da escrita foi fundamental para nossa análise. Especificamente, neste estudo, buscamos identificar os gestos indicativos da gênese autora e leitora das crianças que evidenciam como esse processo se realiza. Vimos, de acordo com Vygotsky (2010), que a escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, iniciando-se com o desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança – os gestos, as garatujas e os desenhos, as brincadeiras de papéis

sociais – para alcançar a escrita simbólica. Nas cenas analisadas, identificamos três cenas que evidenciam os gestos dessa pré-história: a Cena 3, em que a menina vai até o painel, retira um livro e outro; em seguida, a Cena 4, na qual o menino manuseia uma história em quadrinhos imitando os gestos de leitura; e a Cena 5, quando duas crianças manipulam um teclado de computador como se estivessem digitando. Os gestos indicativos de atitude autora e leitora das crianças sugere que está em curso um processo de significação da escrita em seus usos e funções: o gesto de escolher um livro, de representar o ato de ler uma história em quadrinhos, o gesto usar os dedos no teclado para escrever. Entre garatujas, desenhos e brincadeiras, essas crianças estão fazendo sua pré-história de leitura.

Finalmente, sobre a questão de se apresentar as letras do alfabeto, e não a escrita, trazemos uma discussão bastante esclarecedora que vem sendo feita por Arena em vários de seus artigos. Em um deles, Arena elucida a diferença entre apresentar às crianças as letras como unidades ou apresentá-las tão somente como elementos.

A letra na palavra escrita, como o fonema, na oral, poderia ser tanto uma unidade quanto um elemento, se for aplicado o mesmo raciocínio descortinado por Vigotski. Seria unidade se estivesse vinculada a uma palavra, a um enunciado ou a um discurso, ou seria apenas um elemento se destituída de sentido e isolada do enunciado. O significado da palavra e o sentido construído confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento (2004, p. 113).

E prossegue a discussão, trazendo Vygotsky para argumentar que:

Conceder a ela o estatuto de letra como unidade, portanto com função, é lidar com a complexidade da aprendizagem da língua escrita. Por essa razão, afirma Vigotski (op. cit., p. 313) que, “como mostram as investigações, é exatamente esse lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita” (ARENA, 2004, p. 114).

Nos dados coletados, deparamo-nos com situações em que o alfabeto é apresentado às crianças em substituição à escrita. A questão crucial disso é que, ao se apresentarem as letras como elementos, deixa-se de apresentar a letra em sua funcionalidade, isto é, como parte que integra uma palavra, um texto, um discurso. A consequência disso é que as crianças assimilam a escrita como um conjunto de elementos desprovidos de função.

Nessa perspectiva, não ensinamos às crianças a escrita, ensinamos o código alfabético, e, conseqüentemente, com o código alfabético não podemos formar na criança a atitude autora e leitora.

Tendo descrito a metodologia do estudo e analisado como a escrita é apresentada no espaço educativo e como é trabalhada nas atividades da professora participante da pesquisa, para inferirmos a gênese da constituição autora e leitora das crianças, passamos ao terceiro e último capítulo. Nele apresentamos a análise de três atividades desenvolvidas no experimento pedagógico, realizadas por meio dos cenários temáticos organizados intencionalmente para criar condições de desenvolvermos atividades que pudessem evidenciar a formação autora e leitora das crianças.

CAPÍTULO 3

O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO: A GÊNESE DA CONSTITUIÇÃO AUTORA E LEITORA

Neste capítulo, apresentamos o resultado do experimento pedagógico realizado por meio de três atividades organizadas a partir de cenários temáticos, para criar nas crianças a necessidade de utilizar a escrita em diferentes situações e funções, com foco em sua formação da atitude autora e leitora.

O foco da análise dos dados coletados, no estudo, concentra-se na gênese da formação da atitude autora na criança de três anos de idade. Para análise dos dados, recortamos cenas das atividades desenvolvidas pelas crianças e imagens que mostram flagrantes de tais cenas.

No início de cada atividade, as nove crianças que participaram do experimento pedagógico interagiam com o cenário temático, manuseando os materiais e os objetos, cuja finalidade foi criar o acesso delas aos objetos escritos para a formação da atitude autora e leitora. Durante as três atividades, a pesquisadora dialogou com as crianças, atenta às falas entre elas, a fim de observar como se expressavam oralmente durante o evento, que sentidos atribuíam à atividade da qual participavam.

As regras de comportamento do grupo foram combinadas coletivamente, sendo que cada criança deveria permanecer com todo o grupo, escutar o colega falar para que também fosse escutada, organizar o espaço após a realização da atividade.

As gravações em áudio foram feitas durante as atividades do experimento pedagógico e transcritas na íntegra, com o objetivo de extrair as falas das crianças, que, somadas ao registro fotográfico, colaboraram para a análise dos dados.

O quadro seguinte mostra como as atividades foram organizadas, o cenário temático para criar as condições de realização das atividades, o tema da atividade, o objetivo.

Cenário temático	Objetivo dos cenários temáticos	Organização da atividade	Objetivo da atividade a ser desenvolvida
1. A árvore de livros	- Criar condições para as crianças interagirem com textos em diferentes suportes e gêneros, em ambiente aberto.	- Organizar em uma árvore do pátio da escola escritos em diferentes suportes e gêneros, pendurados como se fossem frutos: livro, caderno, calendário etc. - Amarrar com barbante esses portadores de textos em diferentes alturas, uns ao	- Observar como as crianças se relacionam com os objetos escritos. - Caracterizar os gestos das crianças que evidenciem a gênese de sua formação autora e leitora.

		<p>alcance das crianças; outros, mais altos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar o espaço com objetos como sofá, banquinhos etc., para criar um espaço de leitura. - Selecionar portadores de textos com diferentes formatos, texturas, fontes de letra, ilustrações etc. 	
2. Criação de uma história	- Criar um ambiente propício à leitura de uma história pela pesquisadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar um cenário em ambiente fechado com escritos para que as crianças escolhessem uma história a ser lida em voz alta pela pesquisadora. - Utilizar uma casinha de boneca e um pedaço de tecido saindo do telhado da casinha, para montar uma cabana. - No espaço externo da casinha, distribuir pincel atômico, cartolina, palito de picolé e canetas coloridas. - Espalhar escritos, entre eles, histórias em quadrinhos. 	- Criar um texto oralmente no qual as crianças percebam sua autoria.
3. Compra no mercado	- Criar o ambiente de um mercadinho para que as crianças possam fazer compras.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar um ambiente semelhante a um mercado, com prateleiras e produtos. - Colocar nas prateleiras produtos com rótulos em diferentes formatos, fontes de letras, cores, desenhos etc. 	- Compreender como as crianças interagem com a escrita ao serem solicitadas a elaborar uma lista de mercado.

Quadro 1: Planejamento das atividades do experimento pedagógico.
Elaboração: A autora (2014).

3.1 Os cenários temáticos

3.1.1 Atividade 1: A árvore de livros

Para a organização do cenário temático *A árvore de livros*, no pátio da escola-campo, a pesquisadora utilizou materiais disponíveis na própria instituição: barbantes, livros e outros objetos escritos em diferentes suportes, como gibis, livros para crianças, dicionário, calendários publicitários etc. Foram utilizados também almofadas, tecidos, cesto de lixo, tapetes, cadeiras infantis, criando um ambiente propício à leitura.

A pesquisadora conduziu o processo de realização da atividade, a qual ocorreu durante cinquenta minutos, com a participação dos nove sujeitos da pesquisa. Fomos para o pátio

central, sentamo-nos no chão para um diálogo com as crianças, cujo objetivo inicial foi elaborarmos as regras de comportamento e participar a elas que iríamos realizar uma atividade na área externa da escola. Ao chegar ao local definido, a pesquisadora observou primeiramente como as crianças interagiam com os objetos da escrita no cenário temático, por cerca de dez minutos. Só depois, interveio na atividade.

As crianças tiveram reações diferentes: muitas correram para sentar nos sofás, outras rolaram pelo tapete entre as almofadas e somente Rúbia e Lívia ficaram, inicialmente, ao redor da árvore, observando o que havia pendurado. Em seguida, Marina aproximou-se. E foram chegando Paulo e Ronaldo.

A partir desse momento as outras crianças foram também se aproximando da árvore e comentando com os coleguinhas o que estavam vendo. Aquela árvore “diferente” desencadeou nas crianças a curiosidade para manusear os objetos da escrita, diferentes de frutos e flores, que se encontravam pendurados nela.

Cena 1: Identificando formatos, cores e tipos de objetos escritos

Sheila: *Olha, uma árvore com papéis!*

Rúbia [gritando]: *É livro!*

Marina [apontando o dedo]: *Esse livro é pequeno e amarelo.*

Paulo: *Esse daqui é grande.*

Ronaldo: *Esse é gibi.*

(31/10/2014)

As falas das crianças demonstram suas impressões iniciais relativas às formas dos suportes da escrita que estavam vendo, ou seja, as características físicas dos objetos. Nesse momento, sentiram necessidade de manipulá-los. Assim, empreenderam ações que lhes possibilitassem alcançar seu objetivo que, neste caso, foi alcançar o objeto escrito pendurado na árvore.

Para isso, Rúbia pediu ajuda à pesquisadora a fim de pegar um livro que estava muito alto e que, sozinha, era incapaz de alcançar. A pesquisadora disse que ela conseguiria pegar todos os livros que estavam altos se observasse alguma coisa que estava por perto e que poderia auxiliá-la. Rúbia olhou para os lados, viu o banquinho e, sem titubear, pegou-o, colocando-o debaixo da árvore, subiu e retirou os livros para Lívia, Ronaldo, André e Paulo (Figura 15).



Figura 15: Rúbia “colhendo” um livro.
Fonte: A autora (2014).

Cena 2: Maneiras de ler: entre gestos e práticas

Sheila, André, Paulo, Henrique e Ronaldo manipulam os objetos escritos reproduzindo a ação dos adultos, como podemos constatar na Figura 16, fazendo gestos de leitura que revelam maneiras de ler, como virar a página da direita para a esquerda, segurar o objeto adequadamente, empregar a mão direita para sinalizar a leitura. São gestos que evidenciam que as crianças, vivendo num mundo letrado, trazem já uma experiência com a cultura escrita que é preciso ser considerada na formação autora e leitora.



Figura 16: Maneiras de ler.
Fonte: A autora (2014).

O diálogo mostra que as crianças exploraram as diferenças de formato, os caracteres tipográficos, as ilustrações, entre os diferentes portadores de textos que escolheram.

André [levantando um livro de história infantil que estava aberto em seu colo]: *Tia, olha o livro que eu estou lendo!*

Pesquisadora [mostrando o dicionário]: *Olha o meu livro, ele é diferente do seu?*

André: *O seu só tem letras e o meu tem animal, desenho.*

Pesquisadora: *Para que servem as letras?*

André: *Para ler.*

Pesquisadora: *Para que serve o desenho?*

André: *Para ver.*

Pesquisadora: *A gente lê o desenho?*

André: *Não, só vê.*

(25/11/2014)

Bortolanza (2010), citando Cavallo e Chartier (2002), caracteriza as maneiras de ler como gestos, hábitos e espaços, os quais se organizam diferentemente e dependem de fatores como as normas, as convenções, as competências de leitura que, por sua vez, estabelecem os usos sociais dos objetos escritos, os modos de ler e atribuir sentidos e, ainda, as expectativas e os interesses envolvidos nos atos de leitura.

Podemos, nessa perspectiva, caracterizar a formação autora e leitora nos gestos de leitura dos pequenos leitores em formação: as crianças relacionam-se com os objetos escritos coletivamente, comparam textos e ilustrações estabelecendo diferentes funções – a letra é para ler e o desenho é para ver –, indicando a concepção de livro, texto e ilustrações da qual estão se apropriando em suas relações na escola e fora dela.

Cena 3: Descobrindo caracteres e espaços

Nesta cena, um grupo de crianças estabelece um diálogo a partir de um caderno escrito com lápis grafite e letra cursiva, que fora retirado da *Árvore de livros*, com a finalidade de apresentar às crianças um suporte textual grafado de maneira diferente.

[A pesquisadora mostrou o caderno escrito a lápis com letra cursiva para as crianças e iniciou o diálogo.]

Pesquisadora: *O que tem neste caderno?*

Sheila: *Tem só letras clarinhas.*

André: *Mas ele tem folha em branco.*

Pesquisadora: *E o que a gente pode fazer com uma folha em branco?*

Henrique: *Escrever o nome.*

Pesquisadora: *E para que você escreve seu nome no papel?*

Paulo: *Porque minha mãe deixa.*

Pesquisadora: *Depois, como você sabe que o papel é seu?*

Sheila: *Porque tem o meu desenho.*

(25/11/2014)

André chama a atenção para a folha em branco, porque o espaço vazio para ele também tem significado. Interpelado pela pesquisadora, ele explica a função do espaço vazio: “escrever o nome”. André já descobriu a função do espaço vazio nas experiências que traz de seu entorno. A fala de Paulo, ao dizer que escreve seu nome porque sua mãe deixa, sugere que se escreve quando alguém dá a permissão para o ato de escrever, não para nos comunicarmos, para nos lembrarmos de alguma coisa ou para nomearmos algo. Neste caso, poderíamos levantar como indício que Paulo não descobriu a função da palavra que nomeia, embora ele esteja aprendendo a escrever seu nome, como verificamos nas atividades observadas em sua turma.

Sheila estava atenta aos caracteres do alfabeto, logo reconhece “as letras clarinhas” no caderno com a escrita cursiva, enquanto Paulo identifica as linhas em branco, ao dizer “*Tem folha em branco*”. Ambos mostram que conhecem algumas características da escrita: o traçado das letras no caderno e o espaço sem marcas, que, tanto quanto o traçado, tem uma função e, por isso, tem um sentido na escrita.

Arena (2015, p. 47), ao citar Christin (2009),

[...] enfatiza a ideia de que o homem porta, desde sua origem, *la pensée de l'écran* (o pensamento de tela), nunca por ele abandonado, mesmo com a criação da escrita alfabética, concebida como transcrição da oralidade. Sua criação não fez o homem abandonar sua consciência histórica e cultural, seu pensamento de tela, para substituí-la por outra, pela consciência fonológica, no entanto, de fato, o homem a recriou para fazê-la híbrida. Por essa razão, os sinais marcados na superfície do suporte e o seu reverso, isto é, os sinais aparentemente não marcados – como o espaço branco, o intervalo, *o espaço sem marcas*³ –, respondem a essa consciência do visível, da tradição da visibilidade, do suporte integrado ao discurso, como o fundo escuro do céu se integrava e se integra ao conjunto dos astros em movimento.

Como nos mostra Arena (2015), o espaço vazio tem uma função na escrita e Henrique já descobriu a função de tal espaço na folha de caderno: registrar nele a escrita de seu nome, uma das possibilidades, entre outras.

³ Grifo nosso.

Cena 4: Descobrimo a autoria

A seguir, Sheila, ao folhear um catálogo com pinturas em preto e branco, de uma exposição de pintura artística, inicia o diálogo com a pesquisadora:

[Um livro com pinturas artísticas em preto e branco estava aberto, e Sheila apontou o dedo para a pintura, afirmando:]

Sheila: *Tia, alguém desenhou aqui.*

Pesquisadora: *Quem você acha que desenhou?*

Sheila: *Foi você.*

Pesquisadora: *Se fosse eu, você teria visto eu desenhar?*

Sheila: *Não, tia, foi lá na sua casa.*

(25/11/2014)

Quando Sheila diz que “*alguém desenhou no livro*”, ela nos revela uma ideia de autoria, ou seja, a ideia de que alguém escreve ou desenha ou pinta para o outro.

Segundo Arena (2012, p. 2):

A modalidade escrita de linguagem pode ser compreendida como instrumento de constituição da consciência do sujeito e como instrumento de ação do sujeito nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita. [...] Tomo, a partir dessas afirmações, a liberdade de entender que os signos da modalidade escrita de linguagem, e não apenas os da língua materna oral, contribuem para a constituição da consciência do sujeito.

Trazendo a discussão de Arena, sobre a linguagem escrita como instrumento de constituição do sujeito, para a linguagem pictográfica, compreendemos que a gênese da constituição autora se constrói no processo de constituição da consciência do sujeito. E, nesse processo, o papel das linguagens como signos é fundamental para ambos os processos.

Cena 5: Príncipes e princesas

A cena mostra Marlene e Ronaldo lendo um livro de literatura infantil, intitulado *Princesas e Príncipes*.

[Marlene e Ronaldo se aproximaram da pesquisadora com o livro aberto, para mostrar o que estavam lendo. Marlene coloca na cabeça uma capa de almofada, como se fosse uma coroa.]

Pesquisadora: *Por que escolheu esse livro das princesas para ler?*

Marlene: *Porque eu sou a princesa.*
 [Marlene e Ronaldo correram, dando gargalhadas.]
 (25/11/2014)

Pela atividade, a criança entra em contato com objetos e fatos em seu entorno, age sobre eles, transformando a si própria e ao objeto com o qual se relaciona. Nesse processo, de acordo com Vygotsky (2000a, p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

A atividade de Marlene e Ronaldo – a leitura de uma história de príncipes e princesas – precisaria ser mediada por alguém mais experiente que lhes apresentasse as qualidades humanas postas no objeto livro. Ao perguntarmos por que escolhera o livro e obtermos a resposta “*Porque eu sou princesa*”, poderíamos, como mediadora desse objeto da cultura escrita, ter explorado uma das características desse gênero textual: a atividade criadora nos contos maravilhosos, porque contos de fadas são reais. Vygotsky (2009, p. 19) esclarece que “é incorreta a visão comum que separa fantasia e realidade com uma linha intransponível. [...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente [...] mas uma função vital necessária, [uma vez que] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Segundo Vygotsky (2009, p. 16), “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, [portanto] [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância”.

Marlene, acompanhada por Ronaldo, relaciona-se com o livro por meio da fantasia de princesa. Se identificarmos os elementos presentes no ato de leitura de Marlene, podemos promover o desenvolvimento de sua atividade criativa, trabalhando para que desenvolva o significado dessa atividade criadora.

3.1.2 Análise da Atividade 2: A criação de uma história

O cenário temático *A criação de uma história* também foi organizado no pátio da escola. Para elaborá-lo, utilizamos uma casinha de boneca com um pedaço de tecido saindo do telhado, montando assim uma cabana. No espaço externo da casinha foram colocados pincel atômico, cartolina, palito de picolé e canetas coloridas. Havia também uma escadinha. A revista em quadrinhos escolhida foi do autor brasileiro Mauricio de Sousa, *A Turma da Mônica*.

Durante os primeiros dez minutos, as crianças ficaram livres para explorar os objetos do cenário temático. Em seguida, a leitura da revista em quadrinhos foi realizada pela pesquisadora através da janela da casinha, enquanto as crianças, sentadas na escada e dentro da cabana de tecido, escutavam a história.

Na história, Mônica se encontra com Magali, que se apresentava muito fraca, pois não tinha comido quase nada naquele dia. Mônica, preocupada com a amiga que ficara desmaiada no chão, ao ver um carrinho de sorvetes, bem depressa comprou um picolé para Magali, a qual, ao acabar de chupá-lo, percebeu que havia uma frase escrita no palito e leu: “Ganhe um picolé”. Mônica havia comprado um picolé premiado.

Após o término da leitura, as crianças tiveram acesso ao material e, em duplas, conversaram entre si sobre a história ouvida.

Cena 6: A leitura das crianças

Abrimos um diálogo com uma das crianças que lia a história em quadrinhos, buscando caracterizar a gênese da constituição autora e leitora. Primeiramente, tentamos identificar se Marlene, a interlocutora, tem ideia da autoria do texto em quadrinhos e sua função social. Marlene vive numa sociedade gráfica, letrada, em que os objetos escritos, sejam livros, histórias em quadrinhos, panfletos, calendários estão presentes em seu entorno. Ela responde prontamente que “*Uma pessoa desenhou e colocou as letras aí*”. Em seguida, respondendo sobre porque se escreve e desenha na história em quadrinhos, ela respondeu com convicção “para a gente ler”.

Pesquisadora: *Como os desenhos e as letras estão nessas páginas?*

Marlene: *Uma pessoa desenhou e colocou as letras aí.*

Pesquisadora: *Você sabe me dizer por que ele colocou essas letras e desenhos no gibi?*

Marlene: *Uai, para a gente ler.*

(03/12/2014)

Cena 7: Maneiras de ler individual e silenciosamente

Na Figura 17, observamos que uma das crianças participantes do experimento pedagógico lê individualmente a história em quadrinhos que havia sido lida pela pesquisadora.

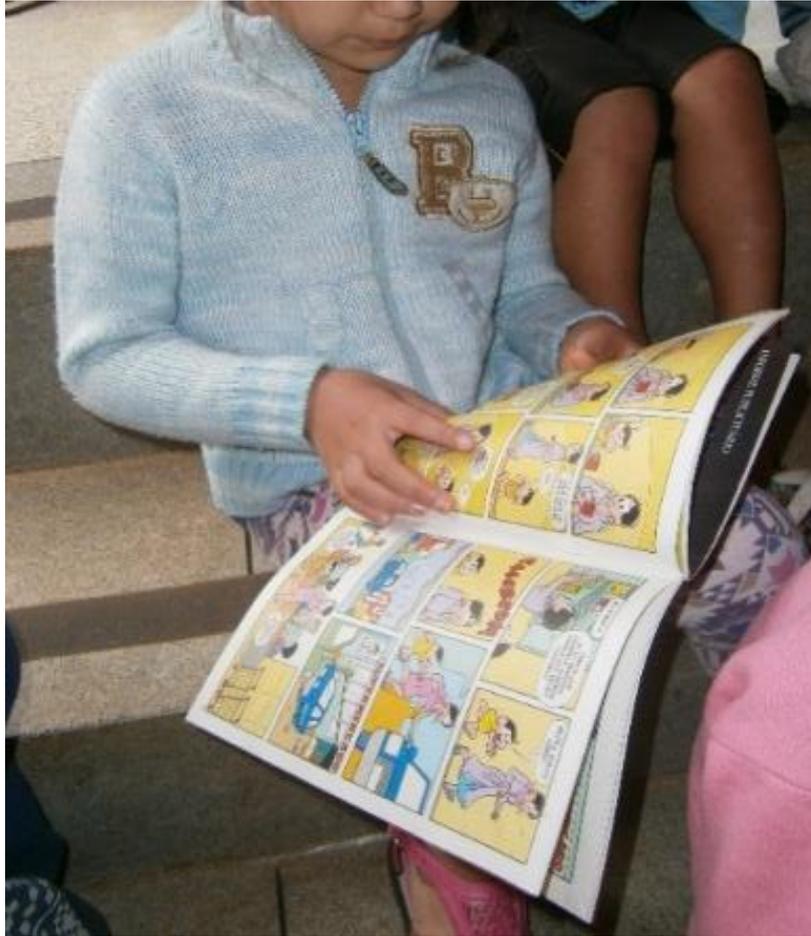


Figura 17: Leitura individual e silenciosa.
Fonte: A autora (2014).

Observamos que ele segura o gibi com ambas as mãos, com a mão direita marca o texto que está focando, a boca permanece fechada, como se fosse uma leitura silenciosa. A cena evidencia as maneiras de ler individual e silenciosamente que historicamente foram construídas.

De acordo Bortolanza (2010, p. 89), citando Cavallo e Chartier (2002):

A história da leitura passou por grandes revoluções. A primeira, no século XII, ocorreu com a mudança da função da escrita; as práticas monásticas de leitura foram substituídas pelo modelo escolástico. A escrita, desvinculada da leitura, cuja função primordial era preservar-se no suporte livro, transformou o ato de ler em trabalho intelectual. A leitura silenciosa provocou profundas mudanças nas práticas de leitura, pois, ao prescindir da voz, remeteu o ato de ler para novos usos do livro e novas posturas do leitor. O leitor pôde realizar leituras mais livres, rápidas e privadas.

Cena 8: Maneiras de ler em voz alta para o outro



Figura 18: Leitura em voz alta para o outro.
Fonte: A autora (2014).

Já na Figura 18, podemos ver duas crianças que interagem com a história em quadrinhos. Uma delas segura o gibi e com uma das mãos mantém a página virada, marca com a mão esquerda o texto e transmite em voz alta os dizeres que cria a partir dos quadrinhos, imitando as maneiras de ler em voz alta. Podemos evidenciar a gênese de uma atitude leitora em formação: enquanto uma delas faz a transmissão do texto por meio da fala, a outra escuta a companheira. As crianças revelam gestos de leitura na forma como seguram o objeto escrito, na marcação com as mãos, no olhar que ambas dirigem ao texto, nas maneiras de ler que são aprendidas nas relações com a família, na escola etc. Aqui distinguimos a transmissão de um texto pela voz da leitura como ato de compreensão.

De acordo com Bajard (2007), *leitura é compreensão e voz alta é a transmissão de um texto pela voz*. O autor conceitua leitura como “a compreensão da forma gráfica de um texto” (BAJARD, 2007, p. 26), enquanto o ato de ler em voz alta é transmitir vocalmente um texto. Para realizar esse ato, o leitor precisa fazer uma leitura prévia, que nesta atividade foi realizada pela pesquisadora ao ler a história para as crianças ouvirem. Assim, como não soubesse ler convencionalmente, a criança compreendeu a história pela leitura em voz alta da pesquisadora.

Esta, mediando pela voz o texto escrito da história em quadrinhos para as crianças, possibilitou que elas o compreendessem pela escuta, sem ter que realizar uma leitura em voz

alta ou silenciosa. Bajard (2007) distingue a contação de histórias da escuta de histórias lidas. Conceitua como contação de histórias uma prática cultural antiga mantida na tradição oral.

De acordo com Bajard (2007, p. 27):

o reconto é uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva. Os estudiosos mostram que a forma verbal dos grandes mitos, apesar de guardar de modo fidedigno a estrutura do enredo, possui uma flexibilidade linguística que possibilita sua adaptação à especificidade da situação. Mostram que a própria ideia de “permanência” é uma noção adquirida pelo gênero humano graças ao advento da escrita.

A contação de histórias pertence ao mundo da oralidade, já a leitura e a audição de uma história fazem parte da escrita; contudo, esses mundos dialogam e de alguma forma a oralidade penetra no mundo da escrita, assim como a escrita passa pela oralidade. Embora o reconto seja importante para as crianças vivenciarem as situações da vida cotidiana, apropriando-se da linguagem oral, a leitura de uma história possibilita às crianças entrarem em contato com a escrita por meio da mediação que as aproxima dos escritos e ainda permite o acesso aos livros etc., proporcionando o contato visual das crianças com as imagens e o texto impresso.

Cena 9: Registros da história lida pela pesquisadora



Figura 19: A escrita da história no papel.
Fonte: A autora (2014).

A partir desse momento, todos os participantes sentaram ao redor da mesinha para recriar a história, que teve como escriba a pesquisadora. As crianças se envolveram significativamente na atividade, expondo suas ideias, as quais eram registradas inicialmente numa folha de papel A4. Uma vez colocado em papel com letra cursiva, o texto foi digitado no teclado do computador, para que os sujeitos da pesquisa vivenciassem outra forma de registro da escrita.

As crianças observam os gestos da pesquisadora no teclado do computador para registrar o texto, como podemos constatar na Figura 20.



Figura 20: A escrita da história na tela do computador.
Fonte: A autora (2014).

Para finalizar a atividade, a pesquisadora deixou nove palitos de picolé sobre a mesa, junto às canetas coloridas. As crianças, conversando, pegaram os palitos, fazendo destes um suporte para a escrita, imitando uma situação da história: o palito premiado que trazia uma mensagem escrita.

Cena 10: O produto final: o texto recriado pelas crianças

O texto recriado, registrado no papel e na tela do computador, foi estruturado em quatro frases dispostas em quatro parágrafos curtos, com uma sequência linear. A história foi recriada no passado, pois as crianças empregaram verbos como vender, gostar, ter, comer, ver, no tempo passado. As personagens foram apresentadas por meio das ações correspondentes ao

seu papel e o desfecho da história trouxe o elemento surpresa, que era a escrita no palito do picolé. A história recriada pelas crianças, assim, apresentava coerência em relação à história lida pela pesquisadora.

*O picolezeiro vendeu o picolé, não deu de graça.
Eu gostei do picolé que a Magali chupou.
Não tinha pirulito na história, apenas picolé.
A Magali comeu todo o picolé e ela viu o escrito no pauzinho do picolé.
(03/12/2014)*

Nessa atividade coletiva, podemos salientar a formação da atitude autora das crianças. Havia um objetivo inicialmente direcionado a elas: ouvir uma história em quadrinhos para em seguida recriá-la coletivamente. As características da atitude autora podem ser evidenciadas no resultado final da atividade: o texto registrado pela pesquisadora é um texto coletivo criado oralmente pelas crianças.

Cena 11: Descobrimo a escrita no palito do picolé

Pesquisadora: *Vocês já viram algum palitinho de picolé escrito?*
[As crianças responderam com um movimento negativo com a cabeça.]
Pesquisadora: *Quem será que escreveu no palitinho do picolé da Magali?*
Sheila: *O picolezeiro.*
Pesquisadora: *Você sabe por que o picolezeiro escreveu no palito?*
Artur: *Para a Magali ganhar outro picolé.*
(03/12/2014)

Sheila revela estar descobrimo a função de comunicação da escrita, ou seja, que se escreve para comunicar algo a alguém, isto é, que o ato de comunicação é fundamental para o desenvolvimento infantil.

No desenvolvimento da criança, inicialmente, a linguagem tem uma função primordial: a comunicação. Nas relações que estabelecem as crianças desde muito pequenas, existe a necessidade de se comunicarem e de serem compreendidas pelo outro. De acordo com Vygotsky (2010), aparece depois a segunda função da linguagem, que é o pensamento verbalizado, e é nessa relação entre pensamento e linguagem que a criança desenvolve uma compreensão generalizada do mundo, pois, ao nomear as coisas, ela realiza um ato de classificação.

Cena 12: As garatujas, gestos da pré-história da escrita



Figura 21: As garatujas: indícios da pré-história da apropriação da escrita.
Fonte: A autora (2014).

Na pré-história individual, cada criança desenvolve técnicas primitivas, uma vez que o desenvolvimento da escrita na criança percorre uma trajetória: “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar a signos.” (LURIA, 1988, p. 161). Quando utiliza pictogramas - um tipo de representação da escrita por meio de rabiscos, as chamadas garatujas -, a criança descobre a natureza instrumental da escrita elaborando-a por meio de marcas expressivas para recordar-se do que registrou. As garatujas infantis sugerem que suas marcações gráficas constituem marcas expressivas que servem para lembrarem-se da ideia que registraram.

3.1.3 Análise da Atividade 3: Compra no mercado

Para a *Compra no mercado*, a pesquisadora organizou um cenário temático como um mercadinho, em que as crianças pudessem brincar de fazer compras. Para fazê-las, antes as crianças tinham que elaborar uma lista de produtos desse tipo de estabelecimento. Inicialmente, a pesquisadora apresentou o mercadinho, os produtos que havia nas prateleiras, para que as crianças pudessem fazer a lista de compras. As prateleiras da biblioteca foram utilizadas para fazer os corredores e as mercadorias, arrumadas como num pequeno mercado. Utilizamos os materiais da despensa da instituição, como produtos de limpeza, gêneros alimentícios, materiais escolares e alguns bombons comprados pela pesquisadora. A partir da organização desse cenário temático, desenvolvemos a atividade de registro da lista de compras.

Na chegada da pesquisadora à sala de aula para pegar as crianças, Paulo perguntou: “*Tia, hoje vamos chupar picolé com pauzinho escrito?*”. Dissemos a Paulo que não iríamos, mas iríamos realizar uma atividade muito interessante.

Cena 13: A função da escrita: por que fazer uma lista de compras

Pesquisadora: *Quando a mamãe vai ao supermercado, ela compra tudo que vê na prateleira?*

Crianças: *Não.*

Pesquisadora: *Como ela sabe o que precisa comprar?*

Sheila: *Ela pega a caneta.*

Pesquisadora: *O que ela faz com a caneta?*

Sheila: *Escreve.*

(08/12/2014)

Quando Sheila diz que a mãe utilizou a caneta para escrever, mostra-nos que percebeu que a lista de compras tem uma função de linguagem, a função mnemônica, ou seja, de lembrar pelo registro escrito aquilo que deve ser recordado. No caso desta investigação, as crianças deveriam fazer uma lista para se lembrarem no mercado dos produtos que deveriam comprar. Ao dizer que a mãe escreve o que precisa comprar no mercado, Sheila mostra que já percebeu que a escrita serve para recordar, isto é, tem uma função mnemônica.

Cena 14: Visitando o mercado

Iniciamos a atividade realizando a leitura de uma lista de compras trazida pela pesquisadora, escrita em letra cursiva. Após o relato às crianças sobre a atividade que iria ser realizada, a turma foi dividida em dois grupos, pois o espaço onde fora organizado o cenário temático era pequeno. Os dois grupos foram ao mercado para ver o que queriam comprar e, quando chegaram, sentaram-se às mesas para que cada um fizesse sua lista.



Figura 22: Visitando o mercadinho.
Fonte: A autora (2014).

Cena 15: Para que serve uma lista de mercado?

Pesquisadora: *As crianças de cada grupo farão sua lista de compras.*

[As crianças conversavam entre si e decidiam o que iriam comprar.]

Pesquisadora: *Paulo! O que você vai comprar?*

Rúbia: *Eu vou comprar gelatina, tia.*

Pesquisadora: *Você escreveu gelatina na sua lista de compras?*

Rúbia [apontando o dedinho em sua lista]: *Escrevi, sim.*

Pesquisadora: *Quando estiver no supermercado, você vai se lembrar de comprar a gelatina?*

Rúbia: *Eu escrevi no papel.*

(08/12/2014)

Neste episódio, Rúbia mostra-nos que também sabe por que fazemos uma lista de mercado. Aqui, a função social da escrita é registrar para memorizar os produtos que deverão ser comprados. Para as crianças, a função mnemônica da linguagem desempenha um papel importante no processo de apropriação da escrita.

De acordo com Luria (1988, p. 146), a escrita é "uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos". Desse modo, a criança estabelece uma relação funcional com a escrita, isto é, para ela compreender esse instrumento cultural complexo, precisa descobrir sua função social, assim ela descobre que linhas, letras, pontos são signos auxiliares que possibilitam registrar uma ideia e recordar o escrito.

Cena 16: O registro da lista de compras

Enquanto faziam suas listas, as crianças interagiam trocando informações sobre o que viram nas prateleiras do mercado, o que iriam comprar, por que iriam querer um produto. Rúbia disse que iria comprar gelatinas, pois eram suas preferidas. Mariana falou que iria comprar bombons.



Figura 23: Escrevendo a lista de compras.

Fonte: A autora (2014).

As crianças estão escrevendo a lista de compras que levariam ao mercadinho.

Cena 17: As listas de mercado: garatujas com significados

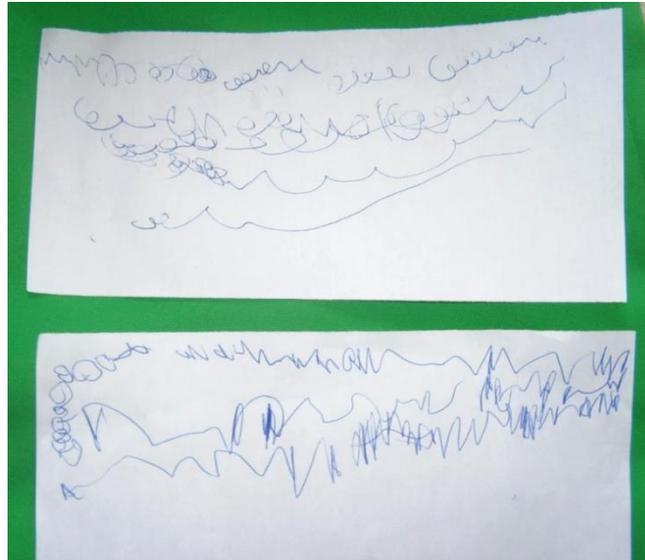


Figura 24: Listas de compras: as garatujas.
Fonte: A autora (2014).

A lista de compras de Sheila e Paulo mostram traçados que podemos definir como garatujas. Essas garatujas, segundo Mukhina (1996), fazem parte da pré-história de desenvolvimento da escrita das crianças. Elas traçam linhas e comportam-se como se estivessem escrevendo convencionalmente, ao imitar as maneiras de escrever: escrevem, fazem pausas, olham atentamente para o que escreveram, escolhendo os traços que repetem nos movimentos que realizam com as mãos.

Para que ocorra a apropriação da linguagem escrita, Sheila e Paulo terão que passar por um longo processo de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, que já iniciaram em sua pré-história da linguagem escrita, por meio do gesto, passando pelas garatujas, pelos desenhos, brincadeiras de papéis sociais e, por fim, adquirirão a linguagem escrita simbólica (VYGOTSKY, 2010).

Quando as crianças foram para o mercado fazer compras, Rúbia disse à pesquisadora que havia escrito “gelatina” na sua lista para não se esquecer de comprá-la.

Cena 18: Identificando letras

Paulo estava lendo um rótulo, e procurava a letra inicial de seu nome.

[Durante a atividade, Paulo estava concentrado na leitura de um rótulo.]

Pesquisadora: *Paulo, o que você está olhando?*

Paulo: *Tia, eu estou lendo.*

Pesquisadora: *E o que você está lendo?*

Paulo: *Se tem a letra do meu nome.*

Pesquisadora: *Mostra a letra do seu nome.*

Paulo [apontando o dedinho para o papel]: *Está aqui.*

(08/12/2014)

Em relação à Cena 18, como podemos observar na Figura 25, Paulo está procurando pela letra do seu nome. O gesto da criança, ao buscar isoladamente uma letra, parece-nos que tem sua origem nas atividades escolares em que a escrita é apresentada de forma fragmentada. O fato de ele buscar a letra inicial de seu nome mostra que para Paulo essa letra tem uma função que já descobriu ao aprender a escrever o próprio nome. Como esclarece Vygotsky (2010), a menor unidade significativa para a criança é a palavra, entretanto, a letra tem uma função na palavra para que esta se constitua como unidade mínima de significação.



Figura 25: Em busca da letra inicial do nome.

Fonte: A autora (2014).

Já analisamos a função da letra como parte da palavra, e não elemento solto e isolado. Arena (2004) mostra que as letras como unidades se ligam à palavra como unidade significativa, pois é o significado da palavra e o sentido atribuído que conferem para a letra o estatuto de unidade.

As cenas analisadas e as figuras apresentadas em relação a tais cenas mostraram como as crianças, sujeitos desta pesquisa, vão formando a atitude autora e leitora desde muito

pequenas. Evidenciamos seus gestos de leitura e escrita por meio das garatujas, das maneiras de ler, das maneiras de escrever, das relações que estabelecem com os escritos, os sentidos que atribuem aos atos de ler e escrever. Entendemos que essa é a gênese da constituição autora e leitora das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo buscamos caracterizar a gênese da formação autora e leitora em crianças de três anos de uma escola de Educação Infantil, para compreender como se forma na criança a atitude autora e leitora.

Inicialmente, num primeiro momento, focamos o estudo no espaço educativo a fim de identificar como a escrita é apresentada às crianças, e em uma turma de três anos para conhecer como a escrita é apresentada nas atividades desenvolvidas pela professora. No segundo momento, realizamos um experimento pedagógico, com três atividades partindo de cenários temáticos, cuja preocupação foi a de caracterizar a gênese da atitude autora e leitora das crianças participantes da pesquisa.

Os dados analisados mostram que a organização do espaço educativo não contempla a escrita viva, não há produções das crianças – desenhos, garatujas, colagens – que evidenciem sua formação autora e leitora. A escrita é apresentada no espaço educativo com foco no código alfabético, sempre vinculado a figuras estandardizadas como do carneirinho, da bandeira, das árvores, dos animais. Das figuras que analisamos, três trazem o alfabeto e os números em desenhos: a da centopeia, a do trenzinho e a da árvore. Letras e números soltos e isolados não constituem a linguagem escrita dos enunciados que circulam na sociedade. Substituindo a escrita pelo código alfabético, o espaço educativo não traz as formas ideais de linguagem: poesias, contos, histórias, notícias, reportagens etc.

Nas atividades das crianças com a professora em sala foram recortadas oito cenas para análise, que revelaram atividades com a escrita centradas no código alfabético, em situações nas quais a função social da escrita não foi apresentada às crianças. O processo de apropriação das qualidades humanas, entre elas, a escrita, realiza-se quando a criança domina adequadamente os usos sociais dos objetos materiais e intelectuais, produções históricas construídas pelas gerações que a antecederam.

Portanto, é por meio da atividade – no processo de apropriação e objetivação – que as crianças humanizam-se, isto é, assimilam a experiência humana, pois nos instrumentos estão cristalizadas as qualidades humanas sócio-historicamente criadas. Assim, as crianças formam-se autoras e leitoras à medida que usam os objetos da escrita de acordo com sua função social. As atividades com o código alfabético tomado isoladamente como elementos sem função na escrita não contribuem para a formação autora e leitora das crianças.

Em relação à mediação pedagógica da escrita, visto que seu papel é fundamental no processo de apropriação das qualidades humanas, pois os usos sociais estão postos nos objetos

escritos, mas não estão dados, os dados revelaram a quase ausência da mediação pedagógica da escrita, pois o acesso ao código alfabético e às ações mecânicas com a escrita dificultou que as crianças participantes da pesquisa interagissem com a escrita por meio de atividades significativas que desenvolvessem a atitude autora e leitora.

Por outro lado, os gestos espontâneos de três crianças - da menina que vai ao painel de livros e escolhe dois livros, do menino que manuseia uma história em quadrinhos e das duas crianças que brincam de escrever num teclado de computador como se estivessem digitando - são reveladores de atos de leitura e escrita ainda embrionários, no processo de formação autora e leitora. Parece-nos que está em curso um processo de significação da escrita em seus usos e funções: a escolha de livros para ler, o manuseio de uma história em quadrinhos, a digitação no teclado do computador são gestos que sinalizam maneiras de ler e escrever historicamente construídas.

Para análise dos dados do experimento pedagógico, em que realizamos três atividades por meio de três cenários temáticos – *A árvore de livros*, *Criação de uma história*, *Compra no mercado* –, recortamos cenas das atividades desenvolvidas pelas crianças e fotos que mostram as atividades desenvolvidas.

Para iniciar cada atividade, como já dissemos no terceiro capítulo, as crianças que participaram do experimento pedagógico interagem com o cenário temático, manuseando os materiais e os objetos livremente. Em seguida, a pesquisadora intervinha com uma proposta de atividade planejada para que as crianças desenvolvessem sua formação autora e leitora.

Os dados das atividades do experimento pedagógico mostram que a gênese da formação autora e leitora das crianças pode ser identificada em seus gestos que imitam as maneiras de ler historicamente construídas; na relação que estabelecem individual e coletivamente com os objetos escritos, com os textos e com as ilustrações; na percepção das funções que a escrita tem em diferentes contextos; no papel que desempenham como sujeitos ativos nesse processo.

Enfim, o estudo mostra que os gestos de pré-história de desenvolvimento da escrita das crianças participantes da pesquisa contribuem para que elas se constituam como sujeitos os quais, por meio do contato com objetos escrito em atos de leitura e escrita, formam a atitude autora e leitora. Assim sendo, é preciso que os professores na Escola Infantil considerem que as crianças podem formar-se autoras e leitoras se houver um ensino intencional que organize o ambiente educativo e desenvolva atividades significativas com essa finalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. S. **Desenvolvimento da oralidade e da escrita em crianças mediante textos narrativos formais**: investigação longitudinal. 01/08/2012. 298 f. Doutorado em Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ARENA, D. B. **Gravação de vídeo** (autorizada pelo autor, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista) no V Congresso de Educação de Jovens e Adultos da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, realizado entre 11 e 14 de novembro de 2012. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/73/35>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/331512910>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1.

_____. O astro Anísio Teixeira na galáxia de Gutenberg. In: **Revista História da Educação**, n.16, p.169-176, set. 2004. Pelotas-RS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br>> Acesso em: 02 set. 2013.

BAJARD, E. M. **Da escuta de texto à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Direcional Educador**, ano 5, edição n.51, abril/2009.

BONFIM, Juliana Cristina. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita**. 01/02/2012. 101 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

BORTOLANZA, A. M. E. **Entre gestos e práticas**: leituras de mães, professoras e meninas de um centro de referência down. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/browse>>. Acesso em: 25 maio 2013.

BRODOVA, E.; LEONG, D. J. **Instrumentos culturais da mente**: um estudo de caso da implementação da abordagem de Vigotski em turmas da primeira infância e da escola primária. Genebra: Bureau Internacional de Educação, 2001. Tradução de Suely Amaral Mello.

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. 01/02/2011. 100 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **O papel do corpo nas práticas de letramento**: um estudo sobre as atividades criadoras na infância. 01/07/2012. 129 f. Mestrado Acadêmico em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 27 ago. 2014.

COSTA, Mônica Cristina Médici da. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**. 01/09/2012. 169 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil**: as configurações da prática pedagógica. 01/11/2012. 288 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro-SP, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Tradução por Lúcia P. Cherem e Suzete de Paula Bornatto. Edição da UFPR, Curitiba-PRITH, 2008.

GOBBO, G. R. R. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 01/08/2011. 193 f. Mestrado Acadêmico em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

GURAN, M. **Documentação fotográfica e pesquisa científica**. Disponível em: <www.labhoi.uff.br/sites/default/.../doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

JOLIBERT, Josete. **Formar crianças leitoras**. São Paulo: ASA, 1991.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** n. 27, set /out /nov /dez, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5491208/-...a-r-luria.../16>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MARCOLINO, S. (2013). **A mediação pedagógica para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2013.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/processo_de_aquisicao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/.../1371>>. Acesso em: 25 maio 2013.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

RODRIGUES, L. L. **A complexidade fônica na aquisição da escrita**: um estudo com crianças da educação infantil. 01/02/2012. 154 f. Doutorado em Linguística - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Obras Escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 2000a.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**, v. III. Madri: Visor, 2000b. Tradução de Suely Amaral de Mello. Capítulo 7.

_____. **Obras Escogidas**, tomo IV. Madri: Visor, 2006.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2013.

ANEXO A

Uberlândia, ____ de _____ de 2014.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais das crianças participantes da pesquisa)

Nome do sujeito da pesquisa

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa _____

Título do projeto: **O PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR NO PROCESSO DE PROPRIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Instituição onde será realizada: Escola Municipal de Educação Infantil Augusta Maria de Freitas

Pesquisador Responsável: Prof^a. Dr^a. ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

Telefone: (34)33198811 - Secretaria do Mestrado em Educação da UNIUBE

(34)98019978 - Celular

E-mail: amebortolanza@uol.com.br

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-
Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

Pesquisadora: Adriana Mariano Rodrigues Junqueira

Telefone: (34)9992-0054

E-mail: adrianamariano.junqueira@yahoo.com.br

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O papel do espaço escolar no processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil**, coordenado pela pesquisadora **Prof^a. Dr^a. ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo **analisar o ambiente escolar como lugar que oportuniza à criança o contato com a escrita**. Justifica-se este projeto pela necessidade de se organizar o ambiente escolar para que as crianças tenham contato com a escrita, com foco na função social da linguagem e na formação de crianças leitoras e autoras de textos. A execução deste projeto pode trazer como benefícios, **propostas pedagógicas que contribuam com o trabalho da professora para o desenvolvimento de práticas educativas que, a partir das necessidades das crianças, as motivem para a escrita com o objetivo de formar atitudes de crianças autoras e leitoras**. Serão realizadas doze observações com as crianças de três anos de idade em uma turma, no período de um mês. Durante a pesquisa, serão desenvolvidas um experimento pedagógico com 6 atividades. As observações serão gravadas e fotografadas para posterior análise e seus resultados estarão sempre disponíveis aos envolvidos nesta pesquisa. A pesquisa foi planejada de forma a levantar os dados necessários sem causar desconfortos e riscos para as crianças participantes. Os dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos, capítulo de livros, livros e relatórios científicos. Os nomes das crianças participantes não serão identificados, pois serão usados códigos para manter o anonimato.

Pela participação no estudo, os participantes não receberão nenhum pagamento e, também, não terão nenhum custo. Seu filho poderá desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você receberá uma cópia deste termo, assinada pelo pesquisador responsável, onde consta identificação e telefones, caso você queira entrar em contato.

Nome do pai ou mãe (ou responsável)

Assinatura

Nome da criança participante da pesquisa

Prof^ª. Dr^ª. ANA MARIA ESTEVES BORTOLANZA

Pesquisadora responsável pela pesquisa

RG: 4.461.293 SSP/SP

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba

ANEXO B**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você, _____ (nome da criança) aceita fazer as atividades de escrita e leitura (serão explicadas que tipo de atividades serão desenvolvidas) que eu irei realizar para você brincar?

Se você aceita, trace uma linha embaixo da palavra sim.

Se você não aceita, trace embaixo da palavra não.

Sim

Não

ANEXO C

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	PREFEITURA DE UBERLÂNDIA UMA CIDADE EDUCADORA	EMEI AUGUSTA MARIA DE FREITAS emeiaugustamaria@yahoo.com.br (34) 3222-2028
<p>Memorando nº 43/2014 De: EMEI Augusta Maria de Freitas Para: Senhora Adriana Mariano Rodrigues Junqueira Data: 28/02/ 2014</p>		
<p>Em resposta ao ofício recebido em 25/02/2014 solicitando permissão para a aplicação da pesquisa, referente ao projeto de mestrado O PAPEL DO ESPAÇO ESCOLAR NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Fica autorizado em 28/02/2014.</p>		
<p>Atenciosamente,</p>		
		
<p>SILVIA FRANCO BANDEIRA DE MELO Diretora Escolar Matrícula: 17623 0</p>		<p>EMEI Augusta Maria de Freitas Rua Serra da Ibiapaba Nº 152 Bairro Seringueiras Fone: 3222-2028</p>
<p>Rua Serra do Ibiapaba, 152 – Seringueiras – Uberlândia/MG – CEP: 38410 - 398</p>		