

UNESP – Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

SILVANA PAULINA DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO
CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA**

Marília/SP

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SILVANA PAULINA DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO
CONTEXTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília – para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Marília/SP

2009

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – UNESP - Campus de Marília

Souza, Silvana Paulina de.

S729o A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e escrita / Silvana Paulina de Souza. – Marília, 2009.

146 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: f. 125-131.

Orientador: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

1. Leitor e produtor de texto – Formação. 2. Trabalho pedagógico – Organização. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Entorno. 5. Contexto de aprendizagem. I. Autor. II. Título.

CDD 372.6

SILVANA PAULINA DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS
ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Cyntia Graziella G. Simões Giroto – Unesp/ Marília

Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza – Unesp/ Presidente Prudente

Prof^a Dr^a Stela Miller – Unesp/ Marília

Marília, ____/____/2009

Dedico este trabalho

À memória de meus pais Olavo e Felícia;

Às minhas irmãs: Eliana, Eliza, Elza e Izabel, por serem minha família;

Ao meu irmão/filho Milton pela torcida;

Ao meu cunhado Adriano e aos meus sobrinhos Gabi, Nikolas e Dora pela tolerância;

Ao Marcelo, ao Eduardo, à Simone, Sônia e João pela paciência com as minhas ausências e à

Marisa pela colaboração, companheirismo, lealdade, carinho;

Ao Padre Pio Milpacher;

Á Prof^a Cyntia G.G.S. Girotto;

Ao Grupo de Estudos Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural;

Aos meus alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de que Ele me ama nesta profissão.

A minha mãe, pelo trabalho incansável, e a meu pai, pelo colo.

Ao Padre Pio Milpacher pelo constante incentivo e por acreditar na educação.

Ao Élio pela colaboração e paciência na digitação das gravações (horas de mp3) e ao Danilo pelo socorro (computador dá problema em cada hora!).

Ao meu amigo João Francisco pela ajuda na Língua Inglesa.

Ao “meu povo”: Seu Pedro (vigia), Tio Belo, Dona Marlene e Adriana (serviços gerais), Viviane (colaboradora e parceira), Milena, Sílvia, Márcia, Marilda, Samara, Patrícia, Roseli, Sandra Comine, Sandra Márcia (colegas), Cristiane (super mãe), Danila (companheira), Rose (secretaria de casa), sem palavras.

Aos colegas do grupo de pesquisa pela partilha de saberes.

Aos meus alunos que me motivaram e contribuíram com minha formação.

À equipe da EMEF Prof. Olímpio Cruz na pessoa da Diretora Andréia Cristina Melegari, meu eterno respeito e admiração, pois diante de tantos desafios me apoiou e permitiu que eu continuasse acreditando na Educação. Obrigada pela paciência, tolerância, amizade, proteção, parceria e respeito.

À Prof^a Cyntia por acreditar em meu trabalho, pela oportunidade e paciência. Minha admiração, respeito e eterna gratidão pela orientação e por me levar a enxergar a magia das palavras.

A todos os professores que mediaram o meu aprendizado nas diferentes etapas da vida. Aos professores Dr^a Renata Junqueira de Souza, Dr^a Stela Miller e Dr. Dagoberto Buim Arena pelo acompanhamento de minha formação e pela disposição em participar desta etapa significativa de minha vida. À Prof^a Dr^a Ana Luiza Espindola pela disponibilidade em ler meu trabalho e participar desta avaliação.

À Dinarci Stroppa pelo amor a nossa Língua Portuguesa, pela leitura e correção dos meus textos e dos meus alunos. Eles se juntam a mim neste agradecimento.

À Professora Maria Lúcia Gonçalves Balestrieri pela revisão final da dissertação.

À Congregação de Jesus Sacerdote por dar suporte a minha fé e aos catequistas da Comunidade São Judas Tadeu de Marília pela alegria da caminhada.

Aos funcionários da seção de pós-graduação pela gentileza e paciência.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro e à Secretaria Municipal de Educação pela autorização.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para eu vencer este desafio.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

(SAVIANI, in DUARTE, 1999, Prefácio).

**_Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? - perguntou Alice.
- Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.
- Isso pouco importa - disse Alice.
- Então não importa que caminho você tome.**

(trecho de “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll)

SOUZA, Silvana Paulina de. *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília, 2009.

RESUMO

A presente pesquisa teórica e prática, tendo como sujeitos crianças de uma quarta série do ensino fundamental da rede municipal de ensino do interior paulista, objetivou estudar a influência do entorno, aí inclusa a organização das ações pedagógicas, no desenvolvimento humano, com ênfase na análise das capacidades discursivas na infância. Apresenta uma discussão sobre a necessidade de se repensarem os elementos que compõem as atividades pedagógicas, identificando os processos centrais da sua organização. A hipótese é a de que as relações ocorridas em situações pedagógicas, organizadas intencionalmente, podem ser propulsoras de aprendizagens humanizadoras. São consideradas, nesse sentido, a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado; a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações; e a ação do professor mediador como criador de elos mediadores para a apropriação da linguagem escrita. Com o intuito de que as discussões recorressem a suportes teóricos que coadunassem entre si, a Teoria histórico-cultural foi eleita como o sustentáculo para as demais proposições que tratam da sala de aula como espaço mediador de ensino e de aprendizagem colaborativos (via metodologia de projetos) e a garantia para a coparticipação do sujeito aprendiz em sua própria formação como leitor e produtor de texto. A aplicação das técnicas da pesquisa-ação, por sua vez, respaldou-se no enfoque materialista-histórico-dialético, fundamento filosófico da Teoria histórico-cultural. Assim, a análise dos dados coletados coerentemente com a teoria eleita e norteada por seus conceitos gerou considerações acerca do ensino e da aprendizagem mediada pela linguagem escrita em contextos significativos e as contribuições destes instrumentos mediadores ao desenvolvimento humano. Ao concluir este trabalho foi possível afirmar que ter o homem como parâmetro, a fim de que a tarefa educacional proporcione uma educação plena, com todos os meios disponíveis, tendo alunos e educadores como agentes ativos de transformação e produtores de sua própria história, é uma prática possível.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural, Formação de leitor e produtor de texto, Organização do trabalho pedagógico, Entorno e Contexto de aprendizagem.

SOUZA, Silvana Paulina de. *The organization of pedagogical work in the context for reading and writing activities*. Dissertation (Master's in Education) – College of Philosophy and Sciences– Sao Paulo State University – UNESP – Marília, 2009.

ABSTRACT

This theoretical and practice research, that have as participants children of a fourth grade education in municipal basic education from a small city in the state of São Paulo, aimed to study the influence of the environment, in which there is included the organization of pedagogical practices in human development with emphasis on discursive analysis capacity in childhood. It presents a discussion about the need to rethink the elements of the educational activities, identifying the central part processes of their organization. The hypothesis is that the relation occurred in organized intentionally pedagogical situations may be drivers of humanizing learning. About this respect, the child's activity and its learning ability; the school as a mediation, choice and experience place; and the mediator teacher's action as a creator of mediator links to the written language appropriation are considered. In order that, the discussions appeal to theoretical supporters which adequate among them, the cultural-historical Theory was chosen as the cornerstone for all other proposals that deal with the classroom as mediator teaching and collaborative learning space (via project methodology) and the guarantee for the schoolchild's co-participation in his own formation as a reader and producer's text. The techniques application of action research, in turn, was supported on the historical materialist dialectical focus, the historical cultural theory philosophical foundation. Thus, the analysis of collected data in a consistent way with the chosen theory and guided by its concepts generated some discussion concerning to the teaching and learning mediated by the written language in meaningful contexts and the contributions of these mediator instruments to the human development. In conclusion of this study, we can say that having the man as a parameter so that the educational task provides a full education with all available resources, with students and teachers as active transformation agents and as their own history producers is a possible practice.

Keywords: cultural-historical Theory, formation reader and text producer, educational work organization, environment and learning context.

LISTA DE IMAGENS

Fig. 1: No início do segundo semestre a turma fez a revisão dos objetivos a fim de observar seus resultados e o andamento de algumas propostas. Reelaborou-se o quadro com destaques para os que ainda não haviam sido alcançados	89
Fig. 2: Cartaz de prega – ordem de saída da sala	91
Fig. 3: Álbum seriado com o “Envelope das ideias” anexado	94
Fig. 4: A quantidade de bilhetes era grande, por este motivo, no início do segundo semestre do ano letivo, alguns alunos dispuseram-se a fazer um agrupamento de proposições para que algumas ideias fossem retomadas e as já trabalhadas fossem arquivadas.....	95
Fig. 5: Regras para o uso da biblioteca.....	99
Fig. 6 e 7: Confecção dos convites.....	99
Fig. 8 e 9: Preparação da “estante tapete” e teatro de fantoche.....	100
Fig. 10 e 11: Confecção de lembranças para a inauguração da biblioteca e projeto Cultura e literatura.....	100
Fig. 12 e 13: Cartazes indicativos para a organização da sala (Inauguração da Biblioteca)	100
Fig. 14: Sala de informática: preparação do panfleto (imagem do panfleto).....	105
Fig. 15 e 16: Alunos da 4ª série acompanhando alunos da 1ª série.....	111
Fig.17: Exposição de Bia Lessa – Museu da Língua Portuguesa.....	112
Fig. 18 e 19: “Engenhoca” – Registros de textos poéticos e montagem da “engenhoca”	113
Fig.20: Escrita do cartaz para montagem da “engenhoca”	113
Fig.21: Observe a imagem que retrata o aluno no momento da encadernação do livro no final do mês de novembro.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	
METODOLOGIA DE PESQUISA E DE TRABALHO PEDAGÓGICO.....	19
1.1. Metodologia de pesquisa.....	22
1.2. Metodologia de trabalho pedagógico.....	27
1.2.1. Metodologia de projetos.....	28
1.2.2. (Re) significação da sala de aula com as Técnicas Freinet.....	32
CAPÍTULO 2	
CONCEITOS BÁSICOS DA TEORIA	37
2.1 Homem: suas relações e a transformação em humano.....	37
2.2 Educação: formação mediada pelo outro.....	41
2.3 Entorno: contexto significativo para vivência.....	45
2.4 Contextos significativos para atividades de estudo.....	49
2.5 Ensino, aprendizagem e desenvolvimento.....	51
CAPÍTULO 3	
ATIVIDADE, TRABALHO PEDAGÓGICO E MEDIAÇÃO.....	59
3.1 Atividade pedagógica - atividade principal.....	62
3.2 Atividade de estudo.....	66
3.3 Mediação e mediadores.....	69
3.3.1 Instrumento mediador: o“outro”.....	71
3.3.2 Instrumento mediador: a linguagem.....	76
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DE DADOS.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	131

INTRODUÇÃO

Já é voz corrente o fato de que atualmente há um redirecionamento dos conceitos que fundamentam as práticas pedagógicas que visam ao ensino e à aprendizagem nas diferentes instâncias. As orientações expostas nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) indicam seus próprios parâmetros como instrumentos norteadores para a melhoria da qualidade do ensino.

O documento introdutório dos chamados PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS concebe que é “papel do Estado democrático investir na escola, a fim de que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social” (BRASIL: vol. I, 1997, p.33). Orienta para uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, de forma a considerar interesses e motivações dos alunos e garantir aprendizagens fundamentais para o cidadão tornar-se autônomo, crítico, participante e atuante, de maneira competente, digna e responsável na sociedade (BRASIL: vol. I, 1997).

O texto defende o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais por meio da linguagem oral e escrita, dos conhecimentos matemáticos, dos referentes à natureza, sociedade e arte, relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. (BRASIL: vol. I, 1997).

São exigências que apontam a relevância das discussões sobre a valorização do ser humano em sua singularidade, com direitos iguais, sem discriminação ou preconceito, estimulando-lhe a autonomia.

Compete à educação formal propiciar ao aluno possibilidades de vivências diferentes e diversas formas de inserção sociopolítica e cultural. A escola deve-se assumir como espaço social de construção dos significados; deve utilizar metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses no processo de construção do conhecimento; e deve, ainda, considerar dinâmicas de ensino que favoreçam o descobrimento das potencialidades do trabalho individual e coletivo, interagindo de modo orgânico e capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL: vol. I, 1997).

Mesmo com a clara orientação para a ação conjunta norteada e mediada do aluno, na realidade, as escolas pouco modificaram sua prática tradicionalista em que uma pessoa detém o saber e outra o recebe. Segundo Paulo Freire (2005), predomina a concepção de que o aluno

é alguém que nada sabe e é a escola que lhe passará os conhecimentos que receberá passivamente, anexando-os em diferentes compartimentos.

A dinâmica escolar restringe-se a exercícios práticos e de memória, elaborados pelo professor. Estas observações foram referendadas por Rodrigues (2006), em seus estudos sobre o ensino da leitura perfeitamente aplicável à escrita. Ela diz:

Num tempo em que a maioria dos discursos converge para a leitura como atividade de atribuição de sentido ao texto, inclusive aos textos oficiais, é possível identificar práticas idênticas às utilizadas pela escola do final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Tais práticas não são particulares apenas dos professores que ainda hoje discursam sobre a leitura como decifração do escrito, mas também daqueles que discursam sobre a leitura como atividade que implica compreensão. Embora o discurso sofra alterações, a ação dos docentes frente à leitura continua quase imutável. Os discursos velhos transformam-se em novos, mas as práticas resistem, imitando as antigas formas de se ensinar a ler. (RODRIGUES, 2006, p.35)

Mello (2006) reafirma as palavras de Rodrigues (2006) quando destaca a excessiva preocupação da escola com o traçado das letras, o aspecto técnico, em detrimento do ensino da língua escrita em sua função social. O que ocorre no processo educacional é a ênfase no domínio da técnica sem criar necessidades de escrita na criança, sem promoção do desenvolvimento.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao 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. (VIGOTSKII, L.S, 1998, p. 115).

Se a apropriação ocorre por meio da educação (LEONTIEV, 1978 a/b/c; MELLO, 1999), é preciso ensinar. Ensinar objetivamente, “com foco”, com intencionalidade, para que a relação da criança com o mundo seja potencializada.

Por isto, o estudo da contribuição da história e da cultura humana no processo de desenvolvimento do homem mediado pela linguagem, levou esta pesquisadora a propor uma discussão sobre o papel do meio sociocultural na organização do trabalho pedagógico potencializador para a apropriação da linguagem escrita. Este interesse surgiu de questões acerca da prática educativa em diferentes séries e idades e da necessidade de compreender o que significa a fala de muitos professores ao afirmarem que se deve ‘partir da realidade do aluno’ para promover a aprendizagem. A opção pelo entorno¹, com enfoque na re-

¹ O entorno é compreendido como fonte de desenvolvimento porque permite que a criança estabeleça com ele as relações pelas quais realiza suas atividades. É composto por objetos, vivências, experiências emocionais, organizada pelos significados, pelos elementos e pelas relações físicas e psicológicas que o envolvem durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

significação do ambiente (GIROTTO, 2007), foi motivado por estudos intencionados em alicerçar a prática e buscar caminhos para a resolução de dificuldades apresentadas na realização de “ações pedagógicas” (BASSAN, 2008) potencializadoras.

A unidade de análise deste trabalho está centrada na relação: objetivação, apropriação e internalização dos alunos em atividade mediada pela linguagem, pelo outro e pelo meio, ao visar à relação que ocorre no processo interativo da sala de aula que foi objeto de nossa pesquisa. Os projetos que aqui foram desenvolvidos se tornaram uma ferramenta que possibilitou um trabalho de construção do conhecimento por meio de materiais e experiências, propiciando o desenvolvimento de ações concretas e significativas, relacionadas às situações práticas e às vivências dos alunos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral explicitar como se dá o processo de apropriação da leitura e da escrita pelo aluno, por meio de uma organização adequada do ensino, e enfocando a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades discursivas da escrita na infância. Sendo assim, propôs-se a: a) criar e analisar contextos e modos colaborativos significativos e motivadores para a aprendizagem da leitura e da escrita; b) analisar como o processo de mediação feito pelo professor contribui para a apropriação, pelos alunos, da leitura e da escrita.

Diante destas proposições, esperou-se confirmar a hipótese de que um espaço organizado intencionalmente pode ser propulsor de aprendizagens humanizadoras, quando se considera a atividade da criança e sua capacidade de aprendizado; a escola como espaço de vivências, de escolhas, de mediações; e o professor como criador de mediações no processo de aquisição do conhecimento, no caso, da leitura e da escrita.

Neste sentido, este estudo objetiva contribuir para a reflexão sobre as implicações pedagógicas da organização de um ambiente de aprendizagem intencionalmente voltado à valorização do meio como fonte de desenvolvimento e potencializador do processo de apropriação da linguagem escrita na infância. Dependendo das relações do indivíduo com o entorno pedagógico, mediado pelo professor ou pelo companheiro mais experiente, haverá o favorecimento do desenvolvimento do aluno.

As análises consideram os pressupostos da perspectiva histórico-cultural que se assenta nos conceitos formulados por Vigotsky e colaboradores: a) formação do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico-cultural, realizado por intermédio de mediações entre o indivíduo e o gênero humano, sendo essas realizadas pelo outro mais experiente e com o auxílio de instrumentos e da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos que o tornarão autônomo (DUARTE, 1988; LEONTIEV, 1978;

VYGOTSKI, 1995); b) ênfase no papel da linguagem, do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995); e c) contraposição a outras concepções que apresentam os conceitos de homem e de desenvolvimento humano com base na herança biológica e nas qualidades inatas que determinariam suas mudanças de estágios; portanto, as capacidades humanas seriam fixas e imutáveis e o desenvolvimento não seria percebido como um processo e menos ainda como um processo educacional (MELLO, 1999).

A Teoria histórico-cultural parte do princípio de que a consciência e sua natureza complexa não podem ser tratadas como algo inerente ao homem e nem explicadas a partir da teoria dos reflexos condicionados. Fundamenta-se na concepção materialista dialética de Marx que trata as mudanças históricas e materiais na sociedade como produtoras das modificações na natureza humana, ou seja, a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade dos seres humanos dependem de suas condições materiais de vida e da sua atividade (MARX e ENGELS, 2006).

Ao considerar a lei geral de desenvolvimento, que traz o conceito de apropriação como resultado dos processos intersíquicos que se convertem em intrapsíquicos e do papel da mediação na aprendizagem (LIBÂNEO, 2007; VYGOTSKY, 1994, 1995), a ambientação se torna uma categoria que comporta um sistema complexo e unitário dos elementos do entorno pedagógico, estruturado de forma que todos os elementos estejam carregados de significado. Composta por fatores ambientais, físicos e sociais que envolvem ação, experiência emocional e desenvolvimento, por meio da construção dos significados, ao permitir a interação com a forma ideal torna-se o “outro”, parceiro mais avançado estimulador do aluno nas ações educativas. Depreende-se da Teoria histórico-cultural que não somente o professor constitui-se como o outro, mas também o seu grupo, o coletivo escolar, os meios técnicos interativos e mesmo o próprio indivíduo em uma fase posterior de desenvolvimento. A dinâmica da lei se aplica na compreensão de que os conteúdos são primeiramente formados na relação com o social para depois serem internalizados promovendo o desenvolvimento. Assim, para Vygotski (1995) o ensino e a aprendizagem levam ao desenvolvimento.

A mediação para Vygotsky (1994) é interpessoal e inclui as etapas de ciclo dinâmico do desenvolvimento. Os diferentes “níveis de ajuda” (BEATÓN, 2005) propiciam o avanço para uma nova etapa de desenvolvimento. A área de mediação e de ação do outro se encontra na zona de desenvolvimento potencial², aquele momento em que a pessoa consegue fazer algo

² O termo zona de desenvolvimento potencial que indica a capacidade de aprendizagem da criança foi traduzida de diferentes formas. Em Vygotski (2001, 2002), encontramos o termo “proximal”. Em Vigotskii (1988), aparece a expressão área de desenvolvimento potencial. Em Mukhina (1996), o termo que equivale ao potencial é zona de desenvolvimento imediato. Em espanhol (Obras III) o termo é *próximo*. Esta pesquisadora optou pelo termo potencial por acreditar que melhor reflete o sentido de apropriar-se de algo e de internalizá-lo.

com ajuda, em referência a um conhecimento anterior. No entorno, fonte de desenvolvimento do indivíduo, as interações constantes entre as pessoas possibilitam essa intermediação, porém há que se considerar a capacidade de cada um, incluindo o seu desenvolvimento biológico.

Em seu texto, “O problema do entorno”, Vygotsky (1994) afirma que qualquer situação ou acontecimento no ambiente de uma criança causará um efeito diferente nela interferindo na maneira como compreende, no sentido que consegue atribuir às aprendizagens formais e informais. É necessário ressaltar que o entorno não é condição determinante para o desenvolvimento da criança; o que se deve considerar é a relação que existe entre os dois em uma vivência. Quando se entende tal dinâmica é possível explicar o papel do meio.

Para mediar a relação do sujeito com seu entorno, a linguagem é o instrumento por excelência. Ela é o sistema de representação da realidade pelo qual a criança desde cedo terá contato e utilizará para se comunicar. O estudo da língua tem mostrado que a significação das palavras tem uma estrutura diferente em diferentes idades. Podem-se falar as mesmas coisas em diferentes idades para a mesma criança, porém a sua forma de compreensão, de percepção e de discernimento não será a mesma, visto que se modifica em consonância com suas vivências.

A relação do indivíduo com o meio, mediado pelo outro e pela linguagem, e os reflexos destes em sua consciência, em fases distintas, é objeto de estudo para o formador que se preocupa em compreender como ocorre a apropriação do conhecimento, com o fim de formar o sujeito autônomo e atuante no mundo. Com esta finalidade, a formação intencional o tornará um homem crítico, capaz de atuar e transformar sua realidade, reproduzi-la, produzir conhecimentos, aplicá-los e se comunicar, o que será objetivado em ações individuais. Para isso, a apropriação das relações e significações da língua é indispensável.

Segundo Luria (VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV, 1998, p.145), para que a criança seja capaz de escrever alguma coisa duas condições são necessárias. Primeira: as relações com as coisas ao seu redor devem ser diferenciadas de forma que representem algum interesse para ela; segunda: ela deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio dos objetos que manuseia ou com que brinca.

Por esse motivo, as ações propostas por este trabalho se fundamentam, ainda, nos conceitos de apropriação, de internalização, de atividade, de mediação e de linguagem apresentados por Vigotsky (1998, 2001), Leontiev (1978 a/b) e de atividade de estudo por Davidov (1988), vistos com relevância científica e social, teórica e prática do estudo desenvolvido. Por consequência, proporcionam a discussão sobre a necessidade de se pensarem os elementos que compõem a organização das atividades pedagógicas no entorno,

em sala textualizada, com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores. No que se refere a esses elementos o trabalho se pautou na “Metodologia de projetos” e “Projetos de trabalho” anunciados por Jolibert (1994a/b; 2006; 2008) e Hernandez (1998), respectivamente, e nas “técnicas” de Freinet (1975; 1977).

Neste panorama, é possível refletir sobre as estratégias utilizadas pela criança durante a execução de tarefas e a necessidade do espaço planejado onde ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades discursivas.

Os capítulos a seguir apresentam ao leitor os caminhos percorridos pela professora/pesquisadora na busca de compreendê-los e apresentá-los aos seus alunos, trinta crianças da quarta série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola inserida em um bairro de classe trabalhadora de baixa renda, na faixa etária entre nove e dez anos, sendo que apenas um aluno, com doze anos, portador de dificuldades de fala, estava fora da faixa etária referida.

Em bom estado de conservação, o prédio escolar, composto por amplas salas de aula, biblioteca, sala de informática e quadra poliesportiva, apresentava condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades sem restrição de acesso e utilização. Contava, ainda, com instrumentos tecnológicos utilizados como suporte técnico para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa e de trabalho.

A organização deste texto procura representar o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, como o retrato da preocupação em manter-se alinhada aos propósitos da teoria norteadora das ações pedagógicas, assim como também da pesquisa.

No capítulo 1 apresentam-se os pressupostos, buscados na Teoria histórico-cultural que tem como base as orientações teóricas e metodológicas da Teoria materialista dialética, que explicitam os percursos da pesquisa referente à coleta de dados e à prática na sala de aula. Na coleta de dados recorreu-se aos instrumentos da “Pesquisa-ação” e nas ações pedagógicas à “Pedagogia de projetos”, aos “Projetos de trabalho” e às “Técnicas Freinet”.

O capítulo 2 apresenta o referencial teórico com fundamento nos escritos de Vigotsky e de seus colaboradores, criadores da Teoria histórico-cultural para o estudo da aprendizagem e do desenvolvimento, vistos como resultados dos processos de objetivação e de apropriação internalizados por meio de uma atividade. Depreende-se a aprendizagem como “uma articulação de processos externos e internos visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo” (LIBÂNEO, 2007, p. 6) e o desenvolvimento como o avanço nos processos psíquicos permitindo a transformação de suas qualidades. Por meio destes, há a busca do

conhecimento do homem e da formação de sua ‘humanidade’ em um processo educacional formal e informal.

A atividade humana, conteúdo do capítulo 3, implica as relações entre prática social, instrumentos mediadores, consciência e desenvolvimento mental compreendida como ação motivada e orientada para fins específicos. Em educação, a atividade de estudo é a atividade principal da criança na idade escolar, ela envolve planejamento para apropriação da linguagem escrita.

Mediada essencialmente pela linguagem, em um processo de apropriação e objetivação, a relação construída com o entorno escolar se concretiza nas vivências contribuindo para a formação dinâmica dos alunos.

No capítulo 4 os dados são analisados com enfoque na mediação do outro, do ambiente e dos instrumentos, material e psicológico, que visam a tornar os conceitos científicos concretos, apoiando-os nos conceitos espontâneos motivados pela própria vivência da criança. Nessa etapa, pretende-se fundamentar teoricamente uma proposta de trabalho pautada na ambientação da classe, a fim de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, que teve nos projetos situações que resultaram em diferentes produtos, envolvendo o aluno com a própria aprendizagem da linguagem escrita no desenvolvimento de suas capacidades discursivas. A escola e a sala de aula foram espaços onde os alunos puderam compartilhar, realizar experiências emocionais por meio de atividades de leitura e de escrita.

A conclusão do texto ocorre com a apresentação das considerações finais e das referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DE PESQUISA E DE TRABALHO PEDAGÓGICO

As indagações e buscas por respostas ligadas à história da humanidade em sua natureza biológica e psicológica, as interferências no mundo e as influências por este sofridas são a razão da exploração da realidade humana. Marcado por especificidades, diferenciação e intencionalidade, o homem histórico e social é o objeto disponível a uma investigação. Lévi-Strauss (apud MINAYO, 1993, p. 14) salienta que “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação”. Em uma determinada pesquisa, ao lidar com seres humanos, haverá a identificação entre investigador e investigado.

Pautando-se nesta relação entre os atores da pesquisa, a opção metodológica orientadora recaiu sobre uma teoria que coadunasse com o propósito geral do trabalho, por acreditar na relação dialética entre indivíduo e meio como provedor dos elementos para o desenvolvimento do mesmo: a materialista-histórico-dialética, que atende à proposta de provocar a mudança por meio de ações conscientes dos envolvidos no processo. Para obter esse resultado a ação do pesquisador se faz necessária no entorno da pesquisa; assim, a pesquisa-ação se tornou a técnica de investigação mais apropriada para a coleta dos dados desejados. Com as razões teóricas e os conceitos que fundamentam o trabalho, tendo a concepção de aluno como produtor do próprio conhecimento e a experiência prática em sala de aula como objeto de análise, justifica-se a pesquisadora ser a professora da turma.

A razão da escolha da abordagem dialética se dá por esta considerar

que o fenômeno ou o processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas ao sujeito. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre pensamento e a base material. (MINAYO, 1993,p. 15).

O enfoque materialista-histórico-dialético como base para categorizar os dados da pesquisa e analisá-los é legítimo, mas é essencial entender que todo fenômeno só pode ser compreendido em sua história e em seu processo de mudança e que na vivência, como unidade do desenvolvimento humano, ocorrem as superações e a formação contínua.

Martins (2008, p.9), ao tratar das divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas, salienta que “a lógica dialética própria à epistemologia marxiana

não é excludente, uma vez que incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação”.

Depreende-se daí a compreensão de que há a unidade entre os fenômenos opostos e há a existência de um no interior do outro. Surge a necessidade de se perceber o fenômeno por meio “do desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (MARTINS, 2008, p.10). De acordo com Leontiev (1978b, p. 267) “As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Neste sentido, a apropriação do conteúdo do fenômeno é repleta de mediações históricas. Ao analisar os fenômenos é necessária a compreensão de que sua essência não está posta explicitamente.

A relação do pesquisador com os dados não se deve basear nas aparências registradas nas descrições, ou inserção no campo da pesquisa, mas na compreensão dos fenômenos em sua totalidade e em seu processo, com a finalidade de promover a transformação. Para que isto ocorra, faz-se necessária a atividade dos envolvidos com o fenômeno.

É certo que o ponto de partida é o real, o aparente, porém a reflexão e a internalização, atividade externa que mediada se tornou interna, constituem a etapa seguinte para um retorno ao concreto com a realização da fusão das proposições. Essa movimentação permanente entre o mundo exterior e a consciência humana permite as conexões e suas contradições, que resultam no desenvolvimento e na transformação qualitativa do objeto. Os instrumentos metodológicos para análise dos fenômenos da natureza e da sociedade, portanto, são as categorias. Segundo Richardson (1999), esses conceitos básicos refletem os aspectos essenciais, as propriedades e as relações dos objetos e dos fenômenos, objetivamente, e estão relacionados uns com os outros.

Por isto, a seleção das categorias de análise foi estabelecida a partir das relações que se constituem no entorno da sala de aula: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instrumentos materiais, professor-instrumentos materiais. Essas relações confirmam a dialeticidade da construção do indivíduo histórico e social.

A delimitação em unidade não implica a segregação do fenômeno para a análise em que os resultados possam ser vistos desconectados do todo. Como já foi dito, a unidade permite que a singularidade do fenômeno como parcela da realidade seja localizada no todo, manifestando seu grau máximo de organização e movimento. Neste sentido, aqui há referência a objetos singulares, mas que interatuam na realidade universal.

Com referência à ligação entre a Teoria histórico-cultural e a Teoria materialista-histórica-dialética, Davidov faz a seguinte afirmação:

Na teoria materialista dialética do conhecimento, a formação do pensamento é considerada um processo objetivo da atividade da humanidade. O funcionamento da civilização humana, da sociedade, como verdadeiro sujeito do pensamento. O pensamento de um homem isolado representa o funcionamento da atividade historicamente formada da sociedade, atividade da qual ele tem se apropriado. (DAVIDOV, 1988, p. 115) (tradução nossa).

Assim, também se justifica a adoção das técnicas que são articuladoras entre os conhecimentos da Teoria materialista-histórica-dialética, a orientação das atividades e a análise dos dados.

Ao retomar as bases orientadoras da pesquisa convém voltar o olhar sobre a realidade da qual se tratará a partir dos dados coletados e ligada a um processo histórico de mudanças. A reflexão a propósito da influência do entorno na apropriação das capacidades discursivas oportuniza como instrumento os processos de interação e as intervenções pedagógicas para a internalização dos saberes desenvolvidos socio-historicamente, unindo a teoria à prática. Para a concretização dos propósitos da pesquisa, houve a necessidade de mobilização junto à instituição formal de ensino municipal para que fosse aprovada a aplicação de um projeto comprometido com a reestruturação da sala de aula. Em sua ação inicial, a pesquisadora, lotada como professora na unidade escolar, apresentou à direção e à coordenação da escola o projeto de pesquisa e o modelo de pedido de autorização dos pais. De posse das informações relativas à turma (trinta alunos da quarta série do primeiro ciclo do ensino fundamental na faixa etária entre nove e dez anos, sendo um aluno, com doze anos, portador de dificuldades de fala, o único que estava fora da faixa etária referida) e à escola (inserida em um bairro de classe trabalhadora de baixa renda em uma cidade do interior paulista), a segunda medida foi informar os pais, por meio da apresentação do projeto de pesquisa e do pedido de autorização para sua realização. Mediante os consentimentos, todos os instrumentos e produções utilizados no processo de aprendizagem tornaram-se material de análise, fonte de dados para contribuir com a investigação, incluindo a proposição, aos alunos, de um trabalho que necessitava da participação de todos e as intenções da professora com esta proposta.

As atividades foram aplicadas em sala, no horário regular das aulas, e seguiram a dinâmica de desenvolvimento baseada nos “Projetos de trabalho”, metodologia que será tratada ainda neste capítulo. Não houve definição prévia de dia e horário por se tratar de parte da sistemática a ser utilizada com os alunos, que deveriam defini-los coletivamente.

No último capítulo são apresentados recortes de situações geradas nos diferentes momentos de interação da sala de aula com o objetivo de exemplificar as discussões suscitadas em torno das categorias apresentadas.

O trabalho passou por diferentes etapas em que foram consideradas as estruturas física e organizacional a que a turma pertencia. Houve necessidade de reorganização e de adequação das propostas em diferentes momentos, porém isso não resultou em desistência ou retorno às práticas de um ensino que desconsiderava a participação do aluno no processo de apropriação do conhecimento. A concretização ou não de algumas propostas apresentadas tanto pela professora quanto pelos alunos deveu-se ao tateio, busca de interesse e de envolvimento nas tarefas a fim de torná-las atividades.

A apresentação a seguir refere-se ao trabalho de pesquisa e ao trabalho pedagógico.

1.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao considerar os pressupostos anunciados anteriormente, a presente pesquisa utilizou as técnicas da pesquisa-ação porque se propôs a uma ação deliberada, cooperativa e participativa, em que o pesquisador intervém conscientemente nas ações e atua no sentido de transformação, com o dever de garantir a participação democrática dos sujeitos envolvidos. Sustenta-se por um processo interativo adaptável, que através da integração entre investigação e participação social estuda a realidade vivida, compartilha soluções e produz conhecimentos em conjunto. (THIOLLENT, 2005). Por meio destas técnicas, o pesquisador contribui com suas diferentes experiências sócio-históricas e na relação com os sujeitos valoriza suas experiências sociais, com o objetivo de promover sua participação na produção de conhecimentos. O diálogo entre as pessoas é valorizado, interesses sociais e científicos são articulados e os conhecimentos produzidos atendem às necessidades dos participantes.

Diante do exposto, é importante compor uma análise dos dados a partir do processo de reconstrução, com os alunos, das relações de interdependência, da construção da autonomia, da história da formação humana. O papel do professor, como mediador e o outro mais experiente, é de intervenção consciente no processo histórico de formação do indivíduo. Esse processo ocorre com a busca da criação de necessidades e do desenvolvimento de instrumentos para auxiliar o aluno.

Neste sentido, a pesquisa apresenta um trabalho pedagógico intencional ao visar à provocação de situações de aprendizagem desencadeadoras de motivações e de necessidades de apropriação da leitura e da escrita. A escolha da técnica de coleta de dados, que tem como

ponto de partida a articulação entre a produção de conhecimentos para a conscientização dos sujeitos e a solução de problemas socialmente significativos, justifica-se pela pretensão de dar ação aos sujeitos participantes do projeto e por tratar da inserção do pesquisador no ambiente da investigação. Por isto a escolha da pesquisa-ação, pois ela possui uma base empírica elaborada e desenvolvida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (THIOLLENT, 2005).

O intuito desta proposição é garantia da realização de uma pesquisa que é exigente na construção contínua e permanente do conhecimento sobre a realidade a ser estudada, articulada à produção de conhecimentos numa perspectiva transformadora, a partir de uma análise crítica das relações dos sujeitos com o ambiente. Trata-se de um processo de investigação que coloca a ciência a serviço da emancipação social, e traz alguns desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e o de educar, assim como realiza também a articulação entre teoria e prática (DEMO, 1992).

O alcance da consciência da realidade existente e do quanto o trabalho em equipe permite a aprendizagem e o desenvolvimento do educando sedimenta um sentimento colaborativo e participativo, no sentido da busca de mudanças e superações. Nesta perspectiva, o aluno foi tratado como sujeito singular do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, porém inserido dentro de um contexto composto por outros indivíduos também singulares, compositores da realidade do grupo com suas características e significados. Dessa maneira, nas vivências, se articulou o meio em sua relação com a pessoa e com sua forma de vida, possibilitando a manifestação das particularidades do desenvolvimento da individualidade.

Nesta relação, a professora-pesquisadora deste trabalho tornou-se parte dele como mediadora das atividades, e procurou criar condições para a apropriação da linguagem escrita num jogo constante de conflitos, na interação da criança com os outros e com o meio. Esta interação aconteceu na organização de um espaço de aprendizagem significativa em que foi permitido ao aluno o acesso a diferentes suportes de textos. A ambientação visou à proposta de condições de aprendizagem participativa do processo, de tal modo que a prática continuada de leitura e de produção de textos fosse acompanhada de um trabalho de reflexão sobre a experiência e de experiência de reflexão.

Os instrumentos de coleta de dados foram relatos orais e escritos: depoimentos; registros de gravações; textos individuais e coletivos dos alunos; registros avulsos de conversas informais, descrição de atividades, observação de campo com registro das reflexões no diário de bordo; entrevistas semiabertas, assim como também, fotos e filmagens. Os dados

coletados nas diferentes etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos não foram entendidos como um processo acumulativo e linear; foram constantemente avaliados e analisados com base no referencial teórico. Na sua interpretação há a busca de ir além da objetividade das palavras. Para isso, esta pesquisadora encontrou no Materialismo histórico-dialético os instrumentos para categorizá-los e analisá-los.

Em conformidade com estas proposições, a categoria ‘entorno’ foi central para este estudo e dela derivaram as sub- categorias de análise. Elegeram-se os conceitos de atividade de estudo, de mediação, de apropriação, de internalização, de generalização e de formação de conceitos para melhor compreensão das vivências das crianças em seu meio. Por ser mutável e dinâmico, composto por situações de privilégio, de dominação, de conveniência, de ignorância, de interações e de situações sociais, o entorno, como categoria maior selecionada para este trabalho, oferece e oportuniza a análise da interação entre o meio e a experiência pessoal relacionada às condições de vida, ao nível de desenvolvimento e à linguagem, assim como ao contato com a linguagem escrita e suas funções. Por este motivo, os dados a serem analisados foram obtidos de um conjunto de circunstâncias e as sub-categorias surgiram como resposta dos alunos, evidenciadoras e indicadoras do conhecimento e do progresso.

A reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento por meio do contexto, em situações de interação e interlocução, leva ao encontro do relevante e significativo nas múltiplas dimensões ocupadas pelo entorno escolar.

Ao apresentar a leitura e a escrita como elementos discursivos e objeto de análise, pressupõe-se que, em seu processo de aquisição e elaboração, haja um momento de interação e interlocução. Por isso, acredita-se que a sala de aula, escolhida como espaço da pesquisa, seja o ambiente de construção de interação verbal nas formas oral e escrita de forma heterogênea e multifacetada. Cumprindo sua função socialmente mediada e construída, o aluno apropria-se do conhecimento e constitui as bases da autonomia. De acordo com Smolka:

[...] trabalhar as diferenças no processo de elaboração do conhecimento com as crianças – transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos – requer, necessariamente, uma outra dinâmica, um outro modo de proceder na escola... (SMOLKA, 1993, p. 93):

Perceber a sala de aula como reflexo das relações entre os participantes é reconhecer que as alterações ocorridas nela interferem na sua dinâmica e no indivíduo, visto que, segundo o conceito marxista de homem como fruto de suas interações com o entorno sociocultural,

seu desenvolvimento é constituído na busca do conhecimento, na apropriação por meio de um processo ativo, interativo e mediado. Segundo Leontiev (1978b, p. 266), o homem “se apropria das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.”

Segundo Vigotsky (2001), a realidade é percebida como um todo interligado com seus vínculos e relações. Isto também ocorre na linguagem. No desenvolvimento dos estudos sobre pensamento e palavra, o autor salienta a importância do método de análise que tem como produto uma unidade integrante de outra mais complexa. Porém, para ele, as unidades constituem os componentes primários com respeito às suas características e propriedades concretas. Elas não perdem o conteúdo inerente ao todo que deve ser objeto de explicação, mas contêm em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo motivador da análise. Sua unidade resultante resume as propriedades inerentes ao todo. A seleção da unidade destacada na interlocução com as crianças evidencia conhecimento e indica o progresso a partir de um conjunto de circunstâncias que envolvem as relações discursivas.

Neste sentido, ao apresentar e analisar as unidades derivadas do entorno da sala de aula como espaço pedagógico, buscou-se a informação na totalidade e focalizou-se a compreensão das características da unidade no transcorrer de uma atividade; procurou-se captar informações por meio das ações do sujeito e de suas inter-relações na dinâmica das relações, com base na Teoria histórico-cultural, norteadora deste trabalho, que considera o indivíduo como aquele que se apropria do conhecimento, sob influência de seu modo concreto de vida.

A análise da minúcia e do contexto, por meio da linguagem como fenômeno social, é possível quando há a sintonia entre os envolvidos em situação de interação, nas negociações e nas interpretações em que a individualidade transcenda a coletividade. As experiências individuais passam pelas relações intersíquicas e interferem no outro e no meio.

Estas reflexões justificam a preocupação com a atividade discursiva, visto que mesmo o aluno não conhecedor da estrutura e dos outros elementos apropriados a um gênero textual, se participar ativamente na elaboração e execução das ações que envolvem o texto e a situação de produção, ele buscará recursos para um texto com o mínimo de adequação à proposta.

No trajeto de investigação e captação dos processos dialógicos com as formas de mediação pelo outro, assim como das ações do sujeito no processo de apropriação da linguagem oral e escrita buscou-se apoio em Bakhtin (1995, 2006) para a análise do discurso; em Vigotsky (1984, 1994, 1995, 2001a/b) para mediação, entorno, lei geral do

desenvolvimento, funções psicológicas superiores e definição das unidades de análise; em Beatón (2001, 2005, 2006) para compreender a ação do outro como potencializador de aprendizagem; em Davidov (1988) e Leontiev (1978a/b/c/d) para atividade de estudo. Essa caracterização foi possível pela compatibilidade e pela articulação entre os autores que focalizam a prática histórico-cultural e levam à possibilidade de diversos pontos de convergência; entre eles: a linguagem e os processos de construção de conhecimento.

A consideração das condições de interação das crianças com seus interlocutores para a apropriação, a internalização e a produção de saberes, e da atividade de estudo como categoria para seu desenvolvimento, leva a pensar na dialeticidade do processo de formação humana.

Retome-se o conceito de desenvolvimento psicológico do homem como um processo complexo e dialético, que sofre influência de condições e fatores interatuantes e multideterminados e considerem-se as estruturas biológicas como já foram apresentadas.

Segundo Beatón, o desenvolvimento psicológico

[...] emerge da complexa relação entre as condições biológicas (genéticas e fisiológicas) e as condições socioculturais. Está duplamente mediado pelo cultural e o social dado que estas condições, desde a filogênese, mediaram o desenvolvimento das estruturas biológicas. (BEATÓN, 2001, p. 23). (Tradução nossa).

Quando o indivíduo não participa ativamente desse processo, seu desenvolvimento torna-se deficitário.

O autor aponta, ainda, quando apresenta as características da identidade metodológica de Vigotsky, que os conceitos são repensados, reelaborados pela mediação dialética. Os conhecimentos já alcançados, construídos, adquiridos são analisados para que se discuta como torná-los adequados, e se apoiam criticamente em cada análise anterior para compreender o conhecimento a ser construído.

Ao coletar os dados da pesquisa, portanto, houve a preocupação com as formas de registro no sentido de que ele não se limitasse apenas a um instrumento de coleta e este não se tornasse a única fonte de análise. As formas de registro e a professora, como pesquisadora, permitiram a captação da movimentação do entorno, composto por objetos, vivências, experiências emocionais (LEONTIEV, 1978a). Nesta perspectiva, buscou-se a criação da relação dialética pautada no conceito de mediação, e o professor mediador, intencionalmente, visou potencializar as ações dos alunos de forma que nas relações destes com as ferramentas sociais fossem criadas condições para o desenvolvimento.

Para que isso fosse atingido, as ações intencionais do professor se deram a partir das escolhas dos suportes metodológicos para o trabalho na sala de aula.

1.2 METODOLOGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Quem sabe onde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

Qualquer estudo da realidade tem a norteá-lo um arcabouço teórico orientador de seus passos. Nesta pesquisa, os conceitos fundamentadores da prática pedagógica pautam-se na atividade humana como mediadora da apropriação dos conhecimentos históricos produzidos na relação com outros homens. O dinamismo e o potencial de transformação de tudo que está ao nosso redor tornam o indivíduo autor e fruto de seu tempo. Por ser agente de seu processo de desenvolvimento, o homem objetiva ações para o atendimento de suas necessidades. Ou seja, realiza a escolha dos caminhos pelos quais quer chegar.

A escolha dos projetos, como instrumento de mediação dos conhecimentos, e das técnicas Freinet, com enfoque no ensino cooperativo, deveu-se ao fato de que eles articularam-se aos princípios norteadores da pesquisa por se desenvolverem a partir do aluno, valendo-se de seus conhecimentos e relações com o outro e com o meio. Ao eleger a pesquisa-ação como uma técnica de coleta de dados, a pesquisadora encontrou nos projetos e nas práticas freinetianas os elementos que compunham a possibilidade de realização desta forma de investigação e, nas categorias, a organização da busca pela resposta.

O processo de busca foi o de observação livre por contemplar o conjunto do espaço, tempo e atores; os projetos e as técnicas Freinet apresentaram as indicações de registros abrangentes da produção escrita e da leitura, objetos desta pesquisa.

Houve a possibilidade de utilização das técnicas derivadas dessas abordagens de ensino, como caminho para a implementação prática dos pressupostos da Teoria histórico-cultural. Dessa forma, não se defende uma “Pedagogia de projetos” ou a “Pedagogia Freinet”, mas as ferramentas metodológicas potencializadoras de um trabalho pedagógico dessa natureza, ou seja, um trabalho voltado para a generalização, a formação de conceitos.

Outro elemento a ser considerado é o de que os conceitos de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem dessas abordagens não são incongruentes com aqueles defendidos pela teoria histórico-cultural adotada como teoria de base de uma ação educativa potencializadora.

1.2.1 METODOLOGIA DE PROJETOS

A busca pela superação do acúmulo dos saberes fragmentados está na gênese do trabalho com projetos, ferramenta que possibilita formas diferenciadas de trabalho e de desenvolvimento nas múltiplas áreas do conhecimento. Segundo Hernandez e Ventura (1998), os “*Projetos de trabalho*” permitem um trabalho de contextualização e oferecem possibilidades de organizações ambientais, por meio de planejamento, de organização, de cooperação, de envolvimento pessoal e de produto final que, por sua vez, dão abertura às muitas relações com suas práticas cotidianas.

Esta forma de organização dos conhecimentos escolares é difundida também pela pesquisadora francesa Josette Jolibert (1994a), que justifica sua utilização no trabalho com produção escrita por envolver os participantes nas seguintes bases: escolhas pedagógicas claras referentes à vida cotidiana e projetos que visam a ações cooperativas, elaboração coletiva de hipóteses de trabalho, experimentação de campo, análise da prática, participação ativa dos alunos.

Sua hipótese de trabalho fundamental é a de que, quando se vive em um meio sobre o qual se pode agir, discutir, decidir, realizar e avaliar, são criadas condições mais favoráveis para a aprendizagem. Por isso, baseada no que a autora intitula de “*Pedagogia de projetos*”, a escola se organiza em classes cooperativas onde se permite viver apoiada no real e na participação ativa do aluno. Ela organiza a vida coletiva, planeja ações, os atores assumem responsabilidades e são agentes de sua aprendizagem. Para isto Jolibert apresenta três tipos de projetos distintos: 1) Projeto vida cotidiana - envolve as decisões relacionadas à existência e funcionamento da vida coletiva; 2) Projeto empreendimento - com atividades complexas em torno de um objetivo amplo; 3) Projeto aprendizado – que visa a colocar ao alcance da criança os conteúdos, a fim de que saibam “o quê”, “por quê” e “para quê” desenvolvem as ações.

Dentro dessa estrutura, a função do professor envolve a criação de situações, o planejamento, a busca, a construção de estratégia para si e de sugestão para o grupo, a determinação de objetivo operatório, o apoio nas aquisições das crianças, o aproveitamento das solicitações das diferentes disciplinas, a indicação de fontes de informações, o favorecimento da autonomia, a facilitação de trocas, a construção de ajudas, ou seja, a organização de módulos de aprendizagem centrados em um único tipo de texto durante um tempo determinado, com o objetivo de construir estratégias de produção escrita por meio de uma situação que apresente sentido e esteja próxima da realidade. Portanto, envolve a classe em atividades que objetivam a produção de um texto pertinente, com estratégias e

instrumentos adequados e com possibilidades de serem utilizados em outras situações. Um módulo não deve ser confundido com oficina, nem manual que ensina a escrever um conto, por exemplo. Nele, sempre serão encontradas três opções pedagógicas: 1) alternância entre fases de escrita e reescrita e fases de análise e sistematização; 2) escolha deliberada de que a atividade seja individual quando da escrita, coletiva nas fases em que “o leitor/produtor trata ou reúne as informações veiculadas pelos textos” e 3) encaminhamento que distinga, no tempo, os níveis de “trabalho de sistematização”³. (JOLIBERT, 2008, p. 184).

À luz de teorias que visam à participação do indivíduo no processo de conhecimento, Hernandez e Ventura (1998) apresentam a experiência com projetos. Neles, pretende-se ir além dos fatos concretizados juntamente com as propostas de interlocuções e as motivações referentes ao ambiente educativo. Afirmam que “a noção de zona de desenvolvimento potencial favorece as interações na sala de aula e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade” (HERNANDEZ E VENTURA, 1998, p. 34). Esta referência apresenta-se em consonância com a teoria norteadora desta pesquisa. Chama atenção ainda para a importância da interação do indivíduo com a cultura no processo de aprendizagem. Assim, a escola se concretiza como um espaço de intercâmbios de formas individuais, onde alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais.

A elaboração de um projeto ocorre na singularidade das experiências pedagógicas. Por isso, o grupo/classe buscou a sua forma de organização a partir das propostas apresentadas nos “Envelopes das ideias”⁴, seguidas da atribuição de responsabilidades, dos objetivos, da execução das ações e da avaliação. Os envelopes das constituíram um recurso utilizado pelos alunos envolvidos na pesquisa para fazer proposições de estudo. Sua organização foi inspirada no “Jornal de parede”, técnica adotada por Freinet (1996) para ampliar a participação dos alunos na elaboração e desenvolvimento das atividades.

A visão de trabalho por Projetos não deve desobrigar o professor de sua função de mediador; a autonomia do aluno não deve ser confundida com a delegação de tarefas. É “o diálogo promovido pelo educador para tratar de estabelecer comparações, inferências e relações, o que o ajuda a dar sentido à forma de ensino e de aprendizagem que se pretende

³ Jolibert nomeia as atividades de sistematização da língua de dimensão metalinguística ou dimensão metacognitiva. Diverge das definições apresentadas pelos PCN (1997), pela proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (1997), por Geraldi (1993) e por Miller (2003) no que se refere às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. O que para Jolibert é tratado por atividade metalinguística, pelos demais autores é chamada de epilinguística, porém concordam com a necessidade da realização de reflexão e operação sobre a língua.

⁴ Instrumento baseado no “Jornal de parede”, técnica Freinet que consiste na distribuição de três envelopes em uma folha de papel para ser fixada na parede. Esses envelopes possuem identificações como: Eu crítico... Nós Eu proponho... Eu felicito... (FREINET, 1996, p.73) e através deles os alunos contribuem para a organização da

com Projetos” (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 76). Nos diferentes procedimentos e estratégias há a contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos alunos levando-os a utilizar estratégias e metodologias que os conectem às diferentes fontes de informações e os habilitem na adequação dos conhecimentos adquiridos à sua realidade, estabeleçam vínculos, extraiam, elaborem e ampliem os conhecimentos.

O sentido amplo, que aborda as diferentes faces de um mesmo objeto, cria uma perspectiva de estudo com múltiplos enfoques de um mesmo conteúdo; por isso, a integração entre as diferentes disciplinas, a “transdisciplinaridade” (HERNANDEZ, 1998). O objetivo de produção comum leva os alunos a descobrirem as relações existentes entre elas e as integrarem ao seu próprio conhecimento. Hernandez e Ventura (1998, p.57) afirmam que “as pessoas estabelecem conexões a partir dos conhecimentos que já possuem e, em sua aprendizagem, não procedem por acumulação, e sim pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação”.

Os trabalhos, com este enfoque, permitem ao estudante a apreensão das formas de organização ao permitirem estabelecer interconexões durante a busca da resolução dos problemas. Ele não só os manipula, como também os adapta a outros contextos, temas e problemas, o que lhe permite pensar por si mesmo.

Para Hernandez e Ventura (op cit, p. 61):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

A apropriação vincula o que se aprende na escola com as preocupações do aluno fora da escola e estabelece, para ele, a condição de protagonista da aprendizagem. Isto facilita a abordagem de assuntos atuais e atrela a história singular à do homem como ser genérico. Assim, os projetos de trabalho atuam como meios de aproximação do aluno àquilo que acontece fora da escola, favorecem a construção da subjetividade e situam os conteúdos no tempo e no espaço escolar.

Outra finalidade dos projetos é a promoção de formas de aprendizagem que permitam o questionamento das ‘abolido’, assim, o conceito de ‘verdade única’. Esta postura resulta numa visão de avaliação como elemento integrante do próprio processo de aprendizagem. Hernandez (1998) apresenta três fases no processo de avaliação:

- avaliação inicial: detecta o que o aluno já conhece sobre o assunto;
- avaliação formativa: orienta os caminhos para o progresso e ajusta o processo de formação;
- avaliação recapitulativa: reconhece se os alunos alcançaram os resultados propostos pelo trabalho.

Enfim, um projeto é um trabalho intencional que envolve alunos e professores como responsáveis pelas escolhas. A sua concretização, em geral, se dá pela equipe classe, o que não impede sua realização em grupos menores, ou ainda, em projeto individualizado. Depende das necessidades e motivações da turma, do grupo ou do aluno.

Ao focar, nesta pesquisa, o entorno, como categoria central, salienta-se o fato de que a “Metodologia de projetos” visa a re-significação do espaço escolar, em que se propõe uma transformação do espaço onde ocorrem as interações para que se possibilite a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e criadores de unidade de sentido em suas atividades de estudo. Neste contexto, esta pesquisa se apresenta como uma conduta pedagógica e não como uma técnica mecanicista de ensino atrativa aos alunos. Trata-se de um caminho para construir um entorno escolar favorável à realização de aprendizagens .

Nesse processo dinâmico, o aluno reconhece que há dúvidas e verdades provisórias e dá andamento às suas investigações e descobertas. A curiosidade continua aguçada e o seu conhecimento vai além do “pronto e acabado”. O aluno se torna um pesquisador e a classe um grupo inquieto, curioso, voltado para problemáticas reais.

Os projetos de trabalho promovem uma aproximação da escola com o aluno. Eles entendem a educação e a sua função como meios de desenvolvimento da compreensão. Apropriam-se do conhecimento a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento de pesquisas feitas. O aluno identifica diferentes fatos, busca explicações, formula hipóteses e confronta dados. Nesta proposta de trabalho, sua vivência e atuação no seu próprio aprendizado assumem o papel de agentes do processo de construção do conhecimento.

Ao participar deste processo, integrado às suas práticas vividas, o aluno deixa de ser apenas um aprendiz e passa a ter autonomia para tomadas de decisões e enfrentamento de dificuldades reais presentes no cotidiano, sem desconsiderar o saber constituído pela humanidade.

O levantamento de problemáticas contextualizadas na realidade do aluno suscita questões e temáticas cujo estudo parte do conhecimento trazido de seu cotidiano e busca o

desenvolvimento de investigações para a construção do saber científico que o ajude a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade.

Os projetos de trabalho permitem a reflexão e a atuação sobre a própria realidade. Não se limitam a situações fictícias. Esta dinâmica motiva o aluno e cria um processo ininterrupto sem ser reduzido a uma lista de objetivos, atividades e etapas. As novas aprendizagens superam as convicções iniciais e passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento prévio para outras situações.

Portanto, nesta pesquisa, as novas aprendizagens mostram, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e de utilizar o conhecimento apreendido, quando julgarem necessário.

Em seguida, comentários sobre as técnicas Freinet.

1.2.2 (RE) SIGNIFICAÇÃO DA SALA DE AULA COM AS TÉCNICAS FREINET

Criada por Célestin Freinet, importante educador do século XX com ideias pertinentes ainda em nossos dias, as “Técnicas Freinet” escolhidas como instrumento para dar suporte a algumas ações em sala de aula se justificam pelo contato da professora com estas proposições e pela preocupação de não incorrer no risco de que o trabalho se pautasse em conhecimentos superficiais, utilizando expressões e instrumentos comuns no meio educacional sem saber a sua origem. Havia necessidade do aprofundamento teórico para que não ocorresse com o trabalho o que ele mesmo se propunha a alertar. A falta de aprofundamento teórico poderia levar a uma atitude autoritária de imposição dos instrumentos propostos pela professora pesquisadora.

Retomar os estudos de Freinet permitiu o reconhecimento de seu trabalho como professor-educador-pesquisador. Para ele, a criança é um sujeito ativo no mundo e a interação com sua realidade objetiva e subjetiva promoverá a transformação de sua realidade e de si mesmo. Afirma que o objetivo da educação é a criança desenvolver “ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e lhe serve” (1996, p. 9). Concebe a escola como lugar que deve atender a realidade na qual está inserida, baseada na vida cooperativa. Uma prática que visa a re-significar o ambiente das relações de aprendizagem, com elementos motivadores e mediadores entre o aluno e o conhecimento associado à vida, com práticas que permitem o seu papel ativo na própria educação.

Em crítica à escola tradicional salienta que

A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas – manuais e intelectuais – a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades de educação. (FREINET, 1996, p. 9).

A sala de aula foi uma das grandes preocupações de Freinet. Neste sentido, estas observações vieram ao encontro do estudo no que tange às relações que ocorrem entre: professor, aluno, instrumentos mediadores e atividades de estudo, e nas contribuições para o processo de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento. Ele expressa esta preocupação da seguinte forma:

Vós, professores, não vos deveis espantar se, no plano escolar, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segundo elas, datam da pré-história. Ao abandonarem a vossa aula mil novecentos, montarão o seu velocípede, conduzirão talvez já automóveis e tractores; discutirão problemas que vos eram ainda há pouco desconhecidos. E, sobretudo, os meios áudio-visuais de informação fá-los-ão viver num mundo que em nada se pode comparar com a velha escola em que vos obstinais em retê-los. (FREINET, 1975, p.11).

O livro do qual foi extraído este excerto, datado de trinta e quatro anos atrás em sua quarta edição, impressiona pela clareza com que expressa uma problemática atual. Ao concluir os parágrafos sobre o que chama de ‘drama’, Freinet (1975) alerta sobre as aulas desinteressantes não inscritas em sua época e propõe que o professor se modernize. Utiliza a história do artesão que busca a modernização da máquina para a oficina dar rendimento e atender à clientela como uma metáfora⁵, a fim de aproximar a escola da vida e propor os instrumentos para a mediação. A escolha das técnicas não significa que estas sejam as únicas soluções, elas podem e devem ser adaptadas segundo as necessidades da turma. O que não pode prevalecer é o pudor do professor em divulgar suas dificuldades e buscar a melhoria das condições de trabalho.

Emprega como elemento motivador de suas práticas a necessidade de inovar o trabalho educativo, que afirma não derivar de nenhuma concepção teórica, mas das práticas no ambiente educativo. Refere-se inicialmente à forma de planejamento e de organização das atividades em sala de aula, com uma crítica, pelo fato do professor se basear em suas próprias vivências para realizar as ações educativas e alerta para a necessidade da participação do aluno no seu processo de desenvolvimento. Utiliza-se da citação abaixo para referendar seus argumentos.

⁵ Usa a imagem para fazer uma associação criando uma relação subjetiva. Forma figurativa de apresentar uma situação, uma mensagem.

[...] se se impusesse à criança que dá os primeiros passos toda uma série de regras e de proibições prévias: *Atenção, não te mexas... arriscavas-te a comprometer-te os primeiros conhecimentos... Vou explicar-te, para começar, como se fala, como anda. Depois, mas só depois, começarás a correr... É necessário saber como se anda, antes de tentar andar...* A criança, vítima de tais práticas, jamais aprenderia a falar, ficaria muda [...]. (FREINET, 1975, p. 31). (grifo do autor).

Com base na sua prática, percebeu que os trocadilhos presentes nas leituras com letras e sílabas combinadas eram desprovidos de conteúdos e de sentido, e as aulas eram enfadonhas para aluno e professor. Foi através dos textos dos alunos, impressos na sala de aula, que incentivou o interesse pela leitura. Tinha como ponto de partida as experiências múltiplas, fixadas na impressão dos textos nítidos e significantes. Aliado a isto, havia as atividades com correspondências em que eles percebiam o escrito cumprindo sua função social.

Ao apresentar as ferramentas que utilizou para provocar transformações no seu trabalho, atenta para o fato de elas não ocorrerem automaticamente. Estão postas as informações, porém cabe a cada um o esforço de aplicação e adequação dessas a sua realidade. Reconhece que a aplicação não é fácil, devido à necessidade de modificar as aulas em suas estruturas e organizações, por isso denominou-as “Técnicas Freinet” e não “Metodologia Freinet” (FREINET, 1975, p. 44). O método deve ser seguido tal qual indicam suas diretrizes, mas a técnica pode receber modificações e adaptações a cada realidade, para responder às necessidades e contribuir com a formação da criança.

Neste sentido, o trabalho apresenta instrumentos de mediação pedagógica que não são apresentados como regra a ser seguida, mesmo porque o que se fala é que as experiências singulares se integram ao social caracterizando uma realidade. O emprego das práticas, quando ocorre com bom senso, atende às motivações e às necessidades, com base nas condições de trabalho. As motivações excluem as regras prontas, pré-estabelecidas; elas surgirão como consequência do trabalho cooperativo. A adequação da dinâmica de organização pelos alunos favorece a criação de ambientes educativos, referência que atende ao propósito apresentado pelos projetos.

Diante do quadro que se formou, a apropriação dos caminhos apontados por Freinet intencionou dar suporte às ações em sala de aula com práticas formadoras de homens vivos e dinâmicos e não na fabricação padronizada de seres que repetem comportamentos. Porém, não basta dar liberdade para a produção escrita. A criança, ao se tornar sensível às motivações, compreenderá a necessidade de dizer o que considera importante para a sua vida,

para a vida em comunidade, no seio da qual já representa um papel do homem (FREINET, 1975, 1977, 1996).

Como se viu por meio destas impressões oriundas das compreensões sobre Freinet, pode-se dizer que os autores que fundamentaram prática e teoricamente os trabalhos na turma investigada, partilham do mesmo desejo de transformar a sala de aula em um ambiente vivo e repleto de significações para os alunos. As necessidades surgidas das relações e atividades em sala de aula, geram novas necessidades, proporcionando a dinâmica do desenvolvimento.

O espaço físico onde ocorrem as relações de ensino e de aprendizagem é relevante para a prática das técnicas Freinet (SAMPAIO, 1989). Podem-se encontrar, em seus escritos, plantas de salas de aulas como sugestões de organizações dos espaços onde se desenvolveram as atividades, sempre com a proposta do trabalho cooperativo. Assim como também há a preocupação com a inserção dos conteúdos oficiais e a apresentação dos conteúdos construídos historicamente. Estes são garantidos por meio de pesquisas de exploração.

Das diferentes técnicas sugeridas pelo educador (FREINET, 1975, 1996; SAMPAIO, 1989), algumas foram aplicadas como ferramentas de aprendizagem por se adequarem às propostas dos alunos durante a elaboração dos projetos. A seguir, a apresentação das técnicas que atuaram como mediadoras.

- Aula passeio: O objetivo desta técnica é proporcionar aos alunos um maior contato com o meio a fim de motivá-los à escrita de textos livres. Ela deve ser planejada em todos os âmbitos e proporciona o contato físico e emocional dos alunos com o ambiente.

- Imprensa escolar: Tem como ponto de partida as entrevistas, vivências, aulas-passeio e pesquisas. O pensamento e a vida da criança se materializam nos impressos, tirando a mistificação da tipografia. Hoje se dispõe da impressora que funcionou como instrumento para o registro dos textos dos alunos.

- Fichário de consulta: Ficha de sistematização produzida pelos alunos e professores após discussão sobre o conteúdo. Apresenta um conceito, procedimento sempre ligado às atividades desenvolvidas nas aulas. No trabalho apresentado, os alunos registraram na “Caixa da sabedoria”.

- Jornal de parede: Para Freinet as paredes são vivas, o que significa que é um espaço para interferência do aluno. Elas se caracterizam de acordo com os objetivos da turma. Parte importante do jornal de parede é o jornal mural localizado em um canto da sala e trocado semanalmente. Este deve ser dividido em três partes, cada uma com um título: Eu critico... Eu proponho... Eu felicito... (FREINET, 1996). Nestes espaços os alunos podem expressar sua

opinião de acordo com os títulos, sempre assinada por eles. Na sala em que este trabalho foi realizado, foi incluído um quarto espaço denominado ‘Quero saber’ e os outros receberam novos nomes: “Proponho...”, “Gostei...” e “Não gostei...”.

- **Biblioteca:** Centro de cultura que funciona como um espaço de encontro da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e com os outros companheiros. Para a realização deste trabalho, ela foi montada dentro da sala de aula com recursos dos alunos, da escola e provenientes de doações. Sua extensão atingiu outras turmas, professores, funcionários, irmãos e pais. Ela produziu momentos de leitura e partilha de leitura.

- **Plano de trabalho:** Apresentar, aos alunos, o currículo oficial e discutir a importância de seu estudo; porém, indicar a possibilidade de interferir no seu desenvolvimento e atrelá-lo aos estudos propostos pela turma. É utilizado para a orientação das atividades da turma. Esta proposta foi associada ao planejamento da Pedagogia de projetos.

- **Cantinho:** Espaço, dentro da sala de aula, organizado para o desenvolvimento de uma atividade específica. Tem como objetivo a vida cooperativa entre os alunos, tendo em vista que o adulto possui uma participação menor. Os cantinhos são montados pela proposição dos alunos. A turma da quarta série montou cantos para o estudo de Geografia e de Ciências, para conversar e para dar risada. Para a aplicação das atividades ligadas às confecções com as técnicas de artesanato, optou-se por oficinas.

- **Correspondência:** Essencial para a vida cooperativa. Por meio dela, as crianças podem conhecer outras realidades e tomar contato com pessoas que estão distantes de seu entorno mais próximo. Nesta turma foi explorada a técnica da correspondência com adultos ligados ao ensino e à aprendizagem, que atuavam como parceiros do projeto.

Outras práticas foram enxertadas nas propostas de Hernandez (1998) e Jolibert (1994a/b), pois a pesquisadora acreditou atenderem aos mesmos propósitos. Quanto ao papel do professor, será discutido no item que trata especificamente do mediador das atividades pedagógicas como o outro mais experiente.

Durante a apresentação dos dados e de suas análises serão retomadas algumas técnicas para exemplificar sua instrumentalização na apropriação da linguagem oral e escrita.

CAPÍTULO 2

CONCEITOS BÁSICOS DA TEORIA

A Teoria histórico-cultural postula que todo organismo é ativo. Em uma relação dialética com o seu entorno, o indivíduo se torna homem modelado pela cultura criada por ele mesmo, num processo de ensino-aprendizagem formal e informal, condutor do desenvolvimento. As experiências sociais e a relação ininterrupta com o entorno cultural propiciam a transformação das formas psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

A formação do indivíduo não acontece alheia ao entorno sociocultural. Ela é construída com a mediação de instrumentos sociais e psicológicos direcionadores e controladores das ações mentais do próprio indivíduo e de outros; e também por um “outro” mais experiente (BEATÓN, 2001).

Neste trabalho, o enfoque é a relação do indivíduo com seu entorno, via signos linguísticos como mediadores internos, e a utilização da linguagem oral e escrita, instrumento mediador na formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A compreensão da apropriação da cultura humana, da aprendizagem e da apreensão das necessidades de uma época é um desafio à escola desejosa da formação de um sujeito autônomo e consciente de sua capacidade de transformação, de interação com conteúdos significantes, crítico e produtor (não apenas reproduzidor) de conhecimentos. Para isso, são necessárias a apropriação das relações e das significações dos saberes e a percepção do desenvolvimento humano como um processo constante de transformação.

Diante desse propósito, a reflexão sobre a influência do entorno escolar no desenvolvimento humano se faz necessária quando se tem claro o homem que se deseja formar.

2.1 HOMEM: SUAS RELAÇÕES E A TRANSFORMAÇÃO EM “HUMANO”

A concepção de homem, norteadora deste trabalho, traz a compreensão de que as ações, em educação, visam à formação de um determinado tipo de homem e à busca por um mundo desejado. Quando se pensa no trabalho educativo como a produção da humanidade constituída histórica e coletivamente em cada indivíduo, há uma primeira preocupação: o homem a ser formado.

Desde seu nascimento, ele se defronta com uma época, com seus contornos materiais, históricos e culturais, conhecimentos produzidos e concretizados na sociedade pela tradição, pelos costumes, pelas crenças e pela língua. Como um ser situado em um meio determinado, os elementos deste adquirem significado e sentido na relação com o indivíduo. Daí, a compreensão da necessidade deste interagir com a cultura humana e reconhecê-la como instrumento da sua mudança. Por ser ativo, o homem reage perante uma situação com atitudes de aceitação, de rejeição ou de transformação e o seu entorno adquire características de sua intervenção, por meio de suas ações conscientes e intencionais.

Segundo Saviani (2000, p.38), “a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem”, isto significa lhe facultar a possibilidade de ser capaz de conhecer os elementos de seu entorno, intervir em sua transformação, com o objetivo de se comunicar, de ampliar sua liberdade. De acordo com o princípio dialético norteador deste trabalho, nenhum fenômeno ocorre isoladamente, sem afetar e ser afetado por algo (DEMO, 1995).

A Teoria histórico-cultural apresenta a formação do homem como um processo de desenvolvimento sintetizador de todas as atividades de transição do ser humano, como um conjunto de elementos produzidos pela história humana que, procedente de sua base biológica, inicia a formação de sua natureza de forma dinâmica. Esse processo avança impelido pela necessidade da construção de instrumentos auxiliares dessa transformação (ENGELS, 2004; MARX E ENGELS, 2006; LEONTIEV, 1978A/B/C; VAN DER VEER & VALSINER, 1996; BEATÓN, 2005).

Para Engels (2004), citado por outros autores da Teoria histórico-cultural, a partir da liberação das mãos, quando o homem assumiu a posição ereta, ele transmite essa herança às gerações seguintes e se inicia um longo processo de desenvolvimento e de adaptação à realidade. Dessa forma, ele pôde adquirir habilidades que permitiram o desenvolvimento de outros sentidos e a evolução da espécie. Esta nova etapa aumentou a complexidade da relação homem/natureza: ele passa a dominá-la e a transformá-la de acordo com suas necessidades. Este domínio ampliou horizontes e criou novos instrumentos facilitadores à vida. Seu uso e o domínio do fogo permitiram a alteração da alimentação predominantemente vegetariana para uma alimentação mista: o homem domesticou o animal e passou a utilizá-lo como alimento.

Originam-se, então, as principais diferenças entre o homem e os outros animais: a capacidade de produção do seu meio de sobrevivência, a reprodução e a transmissão de seus conhecimentos. Sua sobrevivência passa a depender das condições materiais da produção e do

número de indivíduos. Diante disso, o homem desenvolve a capacidade de adaptação aos diversos climas, de construção de abrigo.

Nesta dinâmica de produção e transformação, o homem cria situações e é modificado por elas, num movimento dinâmico e dialético que, a partir de então, responsabiliza-se por suas próprias representações e ideias nascidas de um processo vital gerador de novas necessidades, como por exemplo, comunicação e trocas. Surge, assim, a linguagem (VAN DER VEER & VALSINER, 1996; VIGOTSKII, 1998 e VYGOTSKI, 2001). Ela o auxilia na organização do pensamento, na generalização de conceitos, na condução de seus comportamentos, na execução e no planejamento das ações e se torna um instrumento de produção (VIGOTSKY, 1998, 2001).

Engels diz que:

A crescente clareza de consciência, as capacidades de abstração e de discernimento, cada vez maiores, reagiram sobre o trabalho e a palavra estimulando mais e mais seu desenvolvimento e não cessa de modo algum. Continua em grau diverso em diferentes sentidos, entre os mais diferentes povos e em diferentes épocas. (ENGELS, 1995: 2004, p.7).

A palavra articulada e o trabalho estimulam objetivações (DUARTE, 1999a/b) e operações complexas desenvolvidas, aperfeiçoadas e realizadas pelo cérebro. O aperfeiçoamento apareceu em razão do crescimento populacional e da produção de bens. Surge, então, a necessidade da ajuda mútua e de atividades conjuntas e, através delas, estabelecem-se relações que permitem a organização da vida em sociedade.

O homem sempre se diversifica e se aperfeiçoa de geração em geração e cria novas necessidades. Assim, surgem as estruturas sociais e o Estado, a produção de meios que produzam e satisfaçam a vida material (MARX & ENGELS, 2006; ENGELS, 1995: 2004; MÉSZÁROS, 2005).

Suas necessidades o levam à separação entre o intelectual e o material, que desencadeia divisões, como: cidade/campo; trabalho industrial e trabalho comercial/trabalho agrícola; e a outras subdivisões determinantes das relações entre os homens, dos instrumentos e do produto do trabalho. Deve-se atentar para o fato de que essas divisões destinaram-se a indivíduos diferentes que passaram a se relacionar de acordo com as funções sociais e com os interesses individuais e coletivos.

Esse processo de modificação das relações interferiu e interfere no processo histórico e gera um indivíduo diferente, que dispõe da força de trabalho do outro. Isto traz como consequência o distanciamento entre as ações e seus objetivos. O desconhecimento do

indivíduo quanto à origem e destino do trabalho faz com que ele desempenhe suas funções alienadamente. Desta maneira cria-se uma relação de subordinação e dependência que provoca o seu distanciamento com relação à concepção do que é e produzido.

O trabalho condiciona a divisão da população em classes atuantes pelas relações de domínio, manifestado em diferentes áreas, até nas mais abrangentes, como é o caso da educação. Diante disso, há a compreensão de que o ser humano é produto da sua própria história.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira afirma que:

O animal precisa se *adaptar* à natureza para sobreviver e perpetuar sua espécie; o homem, porém, embora mantenha sua base animal, *adapta* a natureza às suas necessidades, as quais foram criadas ao longo do próprio processo de *transformar* a natureza, dando-lhe um sentido sócio-histórico. Isto é, *transformar* essa natureza, *adaptando-a* a sua existência histórico-social. Dessa forma, além de *transformar* a natureza ele *transforma* a si mesmo. (OLIVEIRA, 2006, p. 21-22). (Grifos da autora).

Nesta dinâmica, o homem, ao se apropriar das qualidades humanas, dos objetos da cultura histórica e socialmente construída, cria condições e capacidades mentais à apropriação deste conhecimento e se responsabiliza pela própria formação. O indivíduo é, portanto, uma síntese e, ao mesmo tempo, agente da história humana, resultado de uma sucessão de ações das diferentes gerações. Ele recria o seu mundo a partir das atividades desenvolvidas pelos seus antepassados. Como já apresentado, cada geração atua sob as ações da anterior. Há uma produção material contínua do homem, base e promotora das transformações. (MARX E ENGELS, 2006).

A obra cultural desde os primeiros homens é o que gera todos os dias seres mais inteligentes ⁶. Graças a ela, cada geração não precisa voltar e repetir a história. Em cada geração, o homem se apropria do conhecimento de um modo condensado e, em vinte ou vinte e cinco anos, consegue os níveis de desenvolvimento intelectual ou a inteligência que os primeiros homens demoraram mais de quinhentos mil anos para alcançar (BEATÓN, 2006).

Segundo Duarte (1999), o homem referido por Marx é o ser humano no seu processo histórico-social interminável de humanização através da relação entre objetivação e apropriação. As relações entre os homens se constituem em objetivações do gênero humano.

⁶ Afirmação feita por Diego J. Gonzales Serra, em conferência proferida na VII Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, em 13 de agosto de 2008.

A individualidade se efetiva na medida em que faz das forças essenciais humanas objetivadas, suas forças, sua objetivação, isto é, o indivíduo reconhece a si mesmo no objeto que vem a ser ele mesmo.

Na mesma direção, Davidov (1988) diz que a essência do homem é o conjunto das relações sociais. Mukhina (1996) lembra que a herança genética garante a sobrevivência da espécie, mas não o desenvolvimento psíquico. Para Galperin (1988) e Vigotsky (2002, 1995) a diferença entre o homem e o animal é o uso de instrumentos mentais para o desenvolvimento das capacidades psíquicas.

Leontiev afirma:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 1978b, p.282).

Em síntese, tudo o que é humano é gerado em sociedade. As relações sociais se entrelaçam aos processos culturalmente organizados e se transformam em modos de ação, de relação e de pensamento. Assim, o homem é concebido dentro de uma coletividade, influenciado pelo seu entorno, por meio da mediação de outros, auxiliado pelos instrumentos produzidos pela cultura humana. “O movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978b p. 273), e a história sempre esteve preocupada com a formação do homem.

Do ponto de vista da educação, o desafio a tarefa que se coloca é formar o homem capaz de conhecer o seu mundo e transformá-lo em um entorno potencializador de aprendizagem e de desenvolvimento.

2.2 EDUCAÇÃO: Formação mediada pelo outro

Se a educação é um processo de formação do homem mediado pelo outro, na educação escolar é necessário definir o homem a ser formado. A concepção de homem apresentada pela Teoria histórico-cultural, de acordo com o tratado anteriormente, é definida como resultado de um processo histórico-cultural e enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento do indivíduo. O núcleo das discussões passa a ser a objetivação e apropriação de conhecimentos pela interação com o entorno, mediada pelos instrumentos da

cultura humana e pelo outro, numa relação ativa do próprio sujeito em condições determinadas pela atividade (VIGOTSKY, 1995; VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV1998; LEONTIEV,1978 a/b/c; GALPERIN, 1988; DAVIDOV, 1998; LIBÂNEO, 2007 ; DUARTE (2001); OLIVEIRA, 2006; MELLO, 2006; BAKHTIN, 2006; MARX & ENGELS, 2006; MÉSZÁROS, 2005; BEATÓN, 2005-2006; VAN DER VEER & VALSINER, 1996). Tal visão se contrapõe a outra concepção indicadora do conceito de homem, isto é, do seu desenvolvimento fundamentado na herança biológica e nas suas qualidades inatas determinantes. Sob esse ponto de vista, as capacidades humanas seriam fixas e imutáveis e o seu desenvolvimento não seria percebido como um processo e, menos ainda, como um processo educacional.

Para que a tarefa educacional proporcione uma educação plena, com todos os meios disponíveis, é preciso ter o homem como parâmetro. Na educação escolar, educadores e alunos redefinirão objetivos e serão agentes ativos de transformação, ideal de emancipação humana por meio do conhecimento adquirido nas relações e atividades educacionais. Segundo Mészáros (2005), é necessária uma mudança educacional articulada e redefinida, uma reestruturação radical.

Uma educação abrangente tornará o indivíduo agente consciente das diferentes mudanças ligadas ao seu entorno. Para tanto, o mediador das atividades educacionais deve ser um conhecedor do homem e do seu desenvolvimento, para mediar a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, num processo educativo baseado em suas vivências (BEATÓN, 2001; SAVIANI, 2000). Para Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas ‘postas’. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as ‘suas’ aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança ‘aprende’ a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de ‘educação’. (LEONTIEV, 1978c, p. 272)

A educação, como prática social, constitui o modo humano de pensar, agir e sentir, porém as especificidades das relações de conhecimento da escola com o cotidiano são distintas no processo de escolarização.

A formação do indivíduo, portanto, é sempre um processo educativo, mesmo quando a educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 2001, p.124).

Ao ter contato intencional com o sistema organizado de conhecimento que lhe fornece instrumentos de elaboração, o indivíduo passa por um processo histórico mediado de autoconstrução do gênero humano (DUARTE, 1999b). Neste contexto, Oliveira (2006) e Duarte (1999a) falam do envolvimento de dois seres humanos singulares na ação educativa: o educador e o educando, em situações também singulares. Mesmo assim, a formação é o processo sintetizador dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

De acordo com os fundamentos deste estudo, somente o aparato orgânico não garante a formação do gênero humano com suas características. O indivíduo se forma através da relação mediada entre objetivação e apropriação da história social, vista como resultado da participação efetiva do indivíduo na relação com os objetos e fenômenos de seu entorno. Esse processo fará com que as ações objetivadas o levem ao entendimento e atendimento de suas necessidades. (BEATÓN, 2001, 2005; DUARTE, 1999a/b; LEONTIEV, 1978a/b/c; MUKHINA, 1996; OLIVEIRA, 2006; VAN DER VEER & VALSINER, 1996; VYGOTSKI, 1995).

O indivíduo, ao apropriar-se da cultura humana, internaliza e desenvolve-se por meio das atividades, ou seja, das ações significativas (LEONTIEV, 1978a). Os conhecimentos culturais formarão, então, as características especificamente humanas, as aptidões e as novas funções. Segundo Leontiev (1978c), Talizina (1988), Vigotsky (2001), a apropriação ocorre, inicialmente, por meio da imitação, depois se complexifica, se especializa e toma a forma de educação escolar.

Se o processo de apropriação ocorre por meio da educação, o ensino objetivado, intencional é necessário a fim de que a relação com o mundo seja potencializada. Desta forma, o papel do professor é destacado como o outro mais experiente, mediador dos conhecimentos a serem internalizados pelos alunos. A interrupção desse processo impediria a continuidade da história humana.

Ao se retomar a ideia de que ações intencionais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) visam à formação humana por meio do processo educativo, Celani (2003) ressalta a necessidade, na formação do professor, de um longo e continuado processo ligado à sala de aula e, nesse contexto, privilegiar o processo reflexivo, sem destacar a transmissão pura do conhecimento.

As ações intencionais do mediador, na escola, com o contexto cultural permitem a inserção cultural e a interação social por meio de instrumentos semióticos importantes ao entendimento do desenvolvimento psicológico no contexto sócio-histórico (RIBEIRO, 2004). Nenhuma experiência existe fora dos processos sociais e históricos de construção de

significados, fora das relações sociais. O que uma pessoa faz e sabe, diz respeito às suas condições históricas objetivas.

A escola se torna promotora da democratização intelectual e da política fundamentada na atividade de aprendizagem, no desenvolvimento associado aos motivos dos alunos. Para Beatón (2001, p.19) (Tradução nossa), “nenhum interesse de promover a educação e o desenvolvimento da criança deve diminuir a suprema importância da família, da escola e de toda a sociedade na estimulação e desenvolvimento infantil”.

Mukhina (1996, p.78) partilha da concepção de outros autores da Teoria histórico-cultural ao dizer que se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança sentirá novas necessidades, além das orgânicas, de inter-relações, elementos básicos para o desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento da humanidade complexifica o papel específico da educação e o de sua tarefa, por causa do acúmulo e enriquecimento da prática sócio-histórica. Há o aumento do tempo dedicado à educação e ao seu desenvolvimento, à criação de espaços específicos, ao detalhamento de ações dos indivíduos nela envolvidos. Assim ocorrem as transformações nos sistemas de ensino, por meio do trabalho do professor, pelos programas educacionais, pelo desenvolvimento das ciências pedagógicas. A educação contribui e assegura, ao homem, o desenvolvimento multilateral e harmonioso. Ela possibilita a sua participação em todas as manifestações da vida humana de forma consciente (LEONTIEV, 1978c). A transformação no sistema educativo reflete o desenvolvimento do grupo a que o indivíduo pertence.

Isto justificativa o fato de não se acreditar em neutralidade pedagógica e sim no afastamento do professor/ educador da origem e destino do saber, alienado de suas funções.

A alienação é compreendida como o afastamento do indivíduo na concepção da ação do trabalho, ela é mecânica, não mediadora (OLIVEIRA, 2006). Nela a pessoa não reconhece as objetivações do seu ser genérico. Não se vê como construtora de seu próprio mundo, torna-se impotente diante das situações apresentadas e sente-se incapaz de promover qualquer mudança. Enxerga os acontecimentos como que provocados por forças não humanas, sem construir nexos entre suas ações e o produto final. As ações são condicionadas por meio de orientações de uma minoria dominante da espécie, com que provocam a dependência e o afastamento do sujeito das ações e de seus conteúdos. Para deixar esta condição, o homem precisa reconhecer o mundo como produto de suas ações, de sua atividade (DUARTE, 1999a; MARX E ENGELS, 2006).

De acordo com Oliveira (2006), a detenção dos saberes classifica o homem também com relação ao poder intelectual. Sem este, a liberdade e a criação da individualidade e o desenvolvimento da criatividade são bloqueados. O indivíduo fica submetido ao pensamento vigente, concorda com as ideias, toma-as como verdade e realidade absoluta e isto o impede de apropriar-se e de internalizar as objetivações produzidas pelo gênero humano, leva-o à margem desse grupo, fazendo dele um marginalizado.

Uma atividade educacional alienante não exige do aluno a recuperação dos saberes historicamente construídos e de sua apropriação. Deste modo, o objeto do desejo estará dissociado das tarefas desenvolvidas em sala de aula. A utilização das ferramentas apenas contribuirá para o desenvolvimento de uma tarefa.

Para Mészáros (2005), a educação poderia ser a alavanca para a mudança, mas tornou-se um mecanismo de perpetuação e da sociedade capitalista. Está, também, vinculada ao destino do trabalho. A educação e o trabalho são subordinados à sociedade do capital; neste contexto a educação é tratada como mercadoria e tem a função de ajustar o indivíduo à sociedade do trabalho. Nesta perspectiva os processos educacionais estão intimamente ligados e influenciados pelo sistema de produção.

É preciso conquistar a ação motivadora e a objetividade na atividade da educação, por meio da ação mediadora do professor que conduza o indivíduo à aprendizagem e ao desenvolvimento. Isto o tornará autônomo e consciente de sua interferência no processo de constituição da humanidade.

Retomando os conceitos fundamentais da Teoria histórico-cultural, compreende-se que o ambiente que fornece instrumentos e permite a objetivação, a apropriação e a internalização dos conhecimentos pelo indivíduo, num “processo mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo” (DUARTE, 2001, 123), proporciona-lhe possibilidades fundamentais para que se constitua como sujeito crítico, reflexivo, autônomo e consciente de seu papel enquanto ser histórico-cultural, capaz, por sua vez de alterar as circunstâncias em que vive.

Tendo como parâmetro o ser humano, a tarefa da educação é promover a transformação e emancipação mediando as relações do homem com o entorno.

2.3 ENTORNO: CONTEXTO SIGNIFICATIVO PARA VIVÊNCIA

A proposta de discussão sobre a influência do meio no desenvolvimento da criança é realizada por Vigotsky em diferentes textos. Neste trabalho, o estudo norteador das reflexões fundamenta-se nas relações existentes entre a criança e o seu entorno, que vão além das objetais, ou elementos ambientais. Como fonte de desenvolvimento, ele deve conter o comportamento final para a apropriação dos produtos da cultura humana.

Para a Teoria histórico-cultural, mesmo que os elementos materiais do entorno sofram poucas modificações, o processo de desenvolvimento da criança e as conexões por ela estabelecidas provocam mudanças e, conseqüentemente, alterações nas suas relações com o meio. Assim, qualquer acontecimento ou situação no ambiente de uma criança surtirá um efeito diferente nela. Várias situações podem ser utilizadas como exemplo para referendar afirmações como: morte de um ente da família, separação dos pais, entre outras.

Seja qual for a situação, esta terá influência sobre a criança, influência que dependerá não somente da situação em si, mas do grau de compreensão, de discernimento, de percepção que ela realiza sobre seu entorno. É preciso considerar que as “relações entre a criança e o meio não são jamais relações puramente externas, isoladas.” (VYGOTSKI, 1995, p. 382). (Tradução nossa). As experiências que emanam de qualquer situação ou aspecto do entorno determinam a influência que exercerão sobre a criança, tendo em vista sua compreensão e sua experiência emocional.

Os fatores que interferem no desenvolvimento psicológico da criança, na sua personalidade e na sua relação com o mundo são suas experiências emocionais, as vivências pessoais. Através da vivência ocorrerão as influências no curso do desenvolvimento da criança. O efeito é diferente dependendo do sentido e do significado que a criança lhe atribui, e são adquiridos na vivência (VYGOTSKI, 1995; BAKHTIN, 1995; SMITH, 2003), que “constitui a unidade da personalidade e do entorno”. (VIGOTSKY, 1995, p. 383). (Tradução nossa).

Vigotsky no texto “O problema do entorno”, apresenta três irmãos e a relação deles com o ambiente doméstico, protagonizado pela mãe alcoólatra. Participavam das mesmas situações, porém as experiências emocionais de cada um determinaram as diferentes formas de comportamento. Isto demonstra que o entorno é um fator no campo de desenvolvimento da personalidade, seu papel consiste em servir de fonte para o “desenvolvimento das características e formas de atividades superiores especificamente humanas” (VIGOTSKY, 1994, p.351). (Tradução nossa).

Na experiência emocional, unidade da teoria do entorno (VIGOTSKY, 1994, p.4), há características ambientais, situacionais e pessoais. Todos os elementos e fatores significativos

se relacionam com a personalidade do indivíduo em um dado acontecimento, de maneira indivisível. A experiência emocional contribuirá na seleção de características que intervêm na determinação da atitude frente a uma situação.

As situações vividas permitem as interações sociais com parceiros mais experientes, adulto ou companheiro de mesma idade, que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Porém, a vivência só existe se houver um motivo, tornando-a pessoal e determinante de modo que, um ou outro aspecto do meio influi sobre o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKI, 1995). O homem constrói o conhecimento na vivência de uma atividade (LEONTIEV, 1978 a).

Na vivência se reflete, de um lado, o meio em sua relação comigo e o modo como eu o vivo e de outro, as peculiaridades do desenvolvimento de meu próprio 'eu' se manifestam. Em minha vivência, manifesta-se em que medida todas as minhas propriedades formadas ao longo do meu desenvolvimento participam de um determinado momento. (VYGOTSKY, 1996, p. 383) (Tradução nossa).

A citação acima revela, então que a relação específica entre o entorno e o desenvolvimento, desde a tenra idade, passa a influenciar a criança, cria condições especiais, inimitáveis, únicas e inerentes ao seu desenvolvimento. Por exemplo, a criança domina a forma primária no campo da fala em sua relação com o adulto que, por sua vez, domina a forma ideal e mais complexa. Quer dizer, o entorno é a fonte do desenvolvimento e não seu campo de ação. Se a criança não encontrar a forma ideal no ambiente, se não fizer nenhuma interação com a forma final, essa forma deixará de se desenvolver devidamente.

Percebe-se, nesse enfoque, a realidade como um todo interligado, com seus vínculos e relações. Continuando com o exemplo da linguagem, a palavra, especificamente, não designa algo isolado; além das denominações há os significados. Estes, por sua vez, são adquiridos nas vivências, momentos em que são realizadas as ações do indivíduo e as alheias, na relação com o outro. Por isso, o “nexo verbal” significa sempre uma generalização, o significado da palavra é um conceito. Para a formação do conceito, a atribuição de significado passa pelo processo de apropriação do conteúdo da palavra, a internalização da ação significativa do sujeito. “O significado da palavra não é mais que uma generalização ou um conceito” (VIGOTSKY, 2001, p. 289). (Tradução nossa)

Com relação à fala, a humanidade a criou ao longo de seu desenvolvimento histórico. O desenvolvimento individual se dá através do processo de interação com a forma ideal. De fato,

[...] um ser humano é uma criatura social, por sua natureza mesmo cujo desenvolvimento consiste entre outras coisas, em dominar certas formas de atividade e consciência que tem sido aperfeiçoada pela humanidade durante o processo de desenvolvimento histórico, este fato proporciona na essência, a base para que se produza esta interação entre a forma ideal rudimentar. (VIGOTSKY, 1994, p. 351). (Tradução nossa).

Espera-se que o espaço escolar, contexto social que possui a apresentação da forma ideal como parte de sua tarefa, possibilite ao aluno a aquisição de novas significações de seus conceitos espontâneos, pelo processo de generalização, das características componentes do conceito científico. Entende-se por conceitos espontâneos aqueles que os homens constroem em suas relações cotidianas, informalmente, sem percepção consciente e internalizados sem intencionalidade. Os científicos são apropriações realizadas com orientação, num processo educativo intencional, por meio de mediação sistematizada. De acordo com Vigotsky (2001, p. 289), “toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato do pensamento”. Como processo psíquico, deriva das apropriações das experiências do indivíduo, por meio das atividades mediadas pelos instrumentos num processo de colaboração e comunicação entre os homens (LEONTIEV. 1978a).

As funções psicológicas superiores da criança manifestam-se originalmente como forma de cooperação com outras pessoas e, somente depois, ocorrem as funções individuais internas da criança. No caso da linguagem, ela aparece como um meio de comunicação com outras pessoas, porém o homem possui a linguagem interior, o seu pensamento, ideias incorporadas em palavras. O seu surgimento baseia-se na linguagem exterior.

Originalmente, a linguagem representa para a criança um meio de comunicação entre as pessoas e manifesta-se como uma função social no meio social. Porém, gradualmente, a criança vai aprendendo a utilizá-la para seu serviço, seus processos internos. A linguagem passa a ser também um meio de comunicação da criança com outras pessoas, um meio para os processos de pensamento interno próprios da criança. É uma linguagem interior, silenciosa e implícita.

É na relação do indivíduo com seu entorno, por meio da linguagem, que entra em contato com a história da humanidade, apreende de forma objetivada por meio da atividade e se desenvolve. A criança em atividade apropria-se dos conhecimentos nela sedimentados e estes se transformam em um bem interno por um “autêntico e complexo ato do pensamento” (VYGOTSKI, 2001, p. 184), a generalização. Este processo de formação do conceito segue um processo orientado a um fim, por meio de uma série de operações que auxiliarão na

resolução de um problema, de uma tarefa. Um conceito anterior contribui na formação de um novo conceito; no anterior se busca o significado, por isso é a base. O conceito espontâneo é base para o científico, que contribui para a formação de novos conceitos espontâneos.

A mediação do professor na formação dos conceitos científicos tem a função de levar o aluno a tomar conhecimento do conteúdo de cada novo conceito e ampliar as possibilidades de compreender o mundo de forma crítica. A prática pedagógica, ancorada no desejo de formação do homem participativo e crítico, possui a opção de ressignificar os ambientes onde ocorrem as relações na educação formal.

2.4 CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS PARA ATIVIDADES DE ESTUDO

Rinaldi (2002), autora italiana do texto “Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental”, afirma que:

As crianças aprendem através do contexto social e cultural. Devemos tentar organizar as escolas e as creches para elas. Devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização de aprendizagens e das experiências da criança. Em suma, acreditamos que a motivação e a competência na aprendizagem podem ser desenvolvidas ou mutiladas dependendo da conscientização e da abertura do lugar em que a criança vive. (p.77-78).

Se a visão é a de que uma criança se desenvolve por meio de sua interação com o meio, então faz-se necessário que o entorno contribua com o desenvolvimento das máximas capacidades do sujeito. Por isso, a escola é um lugar por excelência para uma organização intencional do espaço para a apropriação de conceitos na realização das atividades de estudo (DAVIDOV, 1988), o que contribuirá para que a pessoa interaja com um ambiente potencializador e possa se apropriar das máximas capacidades humanas. (MELLO, 2006).

No espaço escolar ocorrem relações interpessoais nos mais diversos níveis. Nestas relações se criam novas maneiras de pensar e de agir, de apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente e de realizarem-se descobertas. É nele que, por meio da objetivação e do processo de apropriação, a capacidade criadora se ampliará. Isso ocorre quando a criança confronta suas concepções iniciais de mundo com as apresentadas pelos outros participantes de seu ambiente. Esta relação é básica para a apropriação de significados.

As relações interpessoais que ocorrem na escola não se limitam ao professor e ao aluno, nesta ambientação os familiares devem ser considerados. O que ocorre com um desses

três elementos, afeta a todos. Na construção de conhecimento oportunizada na escola, o aprendizado é da criança, da família e do professor.

O ambiente de aprendizagem pode apresentar diferentes configurações que permitirão ao aluno momentos de ações individuais e de ações coletivas. Deve receber dele interferência e ser concebido como espaço de construção de sentido e significado, conhecimento essencial à vida individual e coletiva, a fim de constituir o sujeito, sua identidade pessoal e cultural.

Para os pesquisadores da escola italiana de Reggio Emilia (GANDINI e EDWARDS, 2002), o espaço tem a capacidade de mudar a si mesmo, renovar e reconhecer a necessidade da criança e dos adultos, capacidade de falar língua diferente, de se comunicar. As múltiplas relações transformam o ambiente em algo mais do que um espaço físico; ele passa a ser composto por ações e relações, objetivas e subjetivas. Ele é parte da vida do aluno, pleno de significações e sentidos criados por meio de interações, apropriações, generalizações.

Na sala de aula, quando concebida como o entorno onde se realizam objetivações e apropriações dos conceitos científicos, através das relações sociais e das atividades de linguagem, o aluno se sente colaborador e construtor do conhecimento. Neste meio, passa a ocorrer o exercício de trocas simbólicas, de construção de sentidos e de comparação de saberes. É através destas relações que os alunos podem contribuir com seu patrimônio pessoal. Este lugar passa a ser uma referência para ações de aprendizagem, conseqüentemente possuirá uma carga de elementos significativos que contribuem para seu sucesso.

À medida que o grupo for solidário com a proposta, as ações que se empreendem contarão com respaldo e serão de responsabilidade de todos, assim terão maior impacto. Para que isto ocorra se supõe a existência de uma estrutura organizacional: direção, coordenação e professores, que apoie e coordene as diferentes decisões e ações, onde se respeite e se partilhe o saber de cada um. O compromisso garantirá igualmente a continuidade necessária a todo processo, sem rupturas ou retrocessos, aproveitando o valor da experiência acumulada. Tudo isso implica abertura e flexibilidade da escola para realizar trocas, ajustes e adequações pertinentes.

É necessário que haja a preocupação em preparar o aluno para a participação efetiva na construção de seu conhecimento e do uso dele em práticas sociais e na interação com o mundo, aprendendo em contexto significativo. A valorização de seu conhecimento prévio e de suas interferências irá constituí-lo como interlocutor, permitir-lhe a emissão de opiniões e de propostas, contribuir com uma participação crítica e autônoma no processo de apropriação do seu conhecimento, sendo capaz de interagir com o meio, fazer objetivações. Neste sentido, é preciso repensar a formação das pessoas diretamente envolvidas na educação de crianças nos

primeiros anos de vida escolar.

Enfocando o ciclo I do Ensino Fundamental, e o modo de organização do ambiente da sala de aula de forma a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, é possível reconhecer nos Projetos situações que possam resultar em diferentes produtos, envolvendo o aluno em sua própria aprendizagem. Atividades, antes desinteressantes, podem ganhar sentido no interior do projeto. Segundo Miller:

É necessário que a escola e a sala de aula sejam espaços nos quais os alunos possam compartilhar ideias, vivenciar experiências num ambiente de solidariedade e colaboração, bem como manter um relacionamento com o conhecimento e a cultura que estimule ' a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.' (MILLER, 1998, p. 70).

Ao se buscarem soluções para o aprendizado é possível encontrar um caminho para a obtenção de resultados satisfatórios e deixar o aluno minimamente habilitado, quando os conhecimentos adquiridos são reconhecidos e trazidos para sua vivência. Nesta perspectiva, os Projetos (HERNANDEZ e VENTURA, 1998; HERNANDEZ, 1998; JOLIBERT, 1994a/b, 2006) permitem um trabalho de contextualização e oferecem reais condições de ambientação, dão abertura às muitas relações com o mundo real. Permitem uma abordagem interdisciplinar com a intenção de que o conteúdo não permaneça fechado em uma única disciplina, mas seja reconhecido como objeto de estudo, pesquisa e fonte de informações.

A criança se constitui, enquanto ser humano, no confronto com as diferenças, na relação dialética entre a objetivação e a apropriação em que se “constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana” (DUARTE, 2002, p.120). Lugar de aprendizagem, espaço social privilegiado para reunião de diferentes realidades, com possibilidades de interlocuções que considerem as crianças e suas relações, é na escola que, na atividade educativa, devem ser criadas condições para a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e para a objetivação do aluno a partir desta herança social cultural a fim de obter seu desenvolvimento.

O que se percebe até o momento é a congruência entre os autores sobre a influência que o entorno exerce no indivíduo e o quanto esse elemento pode interferir em seu desenvolvimento. Ou seja, a apropriação da cultura humana que promove o desenvolvimento do indivíduo vem de seu próprio meio num processo de ensino e aprendizagem.

2.5 ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A humanização implica a apropriação do gênero humano, e o trabalho educativo precisa perceber a necessidade da apropriação não alienada dos conteúdos da cultura humana. (DUARTE, 2001). Com caráter revolucionário de constituição do indivíduo interativo, o processo que se forma na relação com o outro e com o meio ao longo de toda vida promove o desenvolvimento.

A Educação escolar, mediadora das objetivações históricas com o aluno e sua singularidade, por meio dos processos de apropriação das experiências acumuladas pelo homem ao longo de sua história, deve ser fator de desenvolvimento. É por meio dos processos de ensino e de aprendizagem que as funções elementares se tornam superiores, especificamente humanas.

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p 115).

Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados dos processos de objetivação e de apropriação internalizados por meio de uma atividade. Trata-se da internalização caracterizada pela aquisição da cultura humana, a partir do social concreto e do prisma das vivências. “O desenvolvimento e a mudança da criança, se produzem em uma ativa adaptação ao meio exterior” (VIGOTSKY, 1995, p.142) (Tradução nossa). Na escola, isto ocorre por meio da atividade de estudo, atividade de produção simbólica e material, na dinâmica interativa e intersubjetiva das relações humanas e destas com o meio, mediadas por signos e pelos próprios seres humanos. São as relações inter e intrapsicológicas em que os indivíduos organizam os processos e as ações mentais. (SMOLKA e GÓES, 1993).

A apropriação cultural pelo indivíduo é ativa e envolve as situações de interação com interlocuções, negociações e interpretações. A passagem dos conteúdos interpsicológicos para intrapsicológicos não é automática, há a intervenção do sujeito no processo (BAKHTIN, 1995; VIGOTSKII, LURIA, e LEONTIEV, 1998).

Se o ser humano se torna humano pela apropriação da cultura humana de forma ativa, o processo ensino-aprendizagem também deve ser ativo, consciente e intencional, a fim de ativar os processos de desenvolvimento (SCHNEWLY E DOLZ, 2004). A participação motivada do aluno permitirá que este observe, explore e transfira os aprendizados do entorno escolar para a vida fora dos muros da escola atendendo às necessidades individuais (BEATÓN, 2005).

A dinâmica objetivação-apropriação, alimentada pela necessidade da vida social, gera novas necessidades. Ao transformar a natureza em função de suas necessidades por meio da atividade humana, o homem contribui para a formação cultural do próprio homem, para a construção da cultura humana. Pode-se dizer que constrói o próprio homem com as características humanas constituídas de um todo não somente biológico, mas de todo o conhecimento construído ao longo da história da humanidade (OLIVEIRA, 2006; DUARTE, 1999; VIGOTSKY, 1995).

Cada indivíduo se apropria de um mínimo de atividade humana de acordo com o que exigem seu contexto e suas necessidades. Ele se apropria da experiência sociocultural por meio da mediação cultural e da atividade individual nas relações com outros indivíduos (DUARTE, 1999 a/b; LIBÂNEO, 2007). A apropriação do patrimônio cultural possibilita ao indivíduo ser livre, porém ela é limitada pelas relações sociais baseadas na exploração do homem pelo homem.

Libâneo (2007, p.3) diz ainda que o ensino é a organização social da apropriação, estimulando as capacidades investigadoras das crianças.

Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação, que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação.

Segundo Leontiev (apud DAVIDOV, 1988, p.26), a apropriação da experiência social tem como resultado a reprodução das capacidades, das atividades com instrumentos e com o conhecimento na relação com eles em atividade prática e cognoscitiva adequada a atividade humana encarnada neles.

Para Vigotsky (apud LIBÂNEO, 2007) a escolarização, educação formal, é de grande relevância para a apropriação dos conceitos científicos, para o desenvolvimento das capacidades mentais e para a assimilação da cultura humana. Neste sentido, Mello (2006) apresenta a importância e a necessidade da educação para o aprendizado e o desenvolvimento humano dizendo que esta é a sua maior conquista.

Mukhina (1996, p. 51), ao afirmar que: “o desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente orientada e ajudada pelo adulto, depois sozinha”, também enfatiza o ato educativo. Para ela “Cada novo passo no ensino utiliza a zona de desenvolvimento potencial da criança e cria, ao mesmo tempo, uma coisa nova que se transforma em premissa para ensinamentos futuros” (ibidem, p. 51). Esse

novo ensino incide sobre a zona de desenvolvimento potencial utilizando todos os conhecimentos adquiridos. Todos os baseados na percepção e no pensamento e aperfeiçoados pelas relações que a criança teve com o seu entorno por meio de instrumentos como, por exemplo, a linguagem.

Como já fora dito por Vigotsky (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998), que o bom ensino é aquele que incide sobre a zona de desenvolvimento potencial, Beatón aponta a necessidade do conhecimento das leis de desenvolvimento para que se estabeleçam as condições em que o ensino possa, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento de ações orientadoras, tornando-se formativo e potencializador (BEATÓN, 2005).

O ensino, para ter como resultado o desenvolvimento psíquico da criança, deve ser organizado levando-a à superação do pensamento concreto, quando estabelece relações de mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social. Quando ele avança, orienta qual o caminho adequado para o desenvolvimento psíquico e leva à transformação das qualidades psíquicas elementares ou anteriores, permitindo a formação das funções psíquicas superiores ou de novas (VYGOTSKI, 1995). É necessário que em cada idade a criança receba o máximo de influência naquilo que ajuda o seu desenvolvimento.

O ensino que incide sobre a gênese das qualidades psíquicas obterá um sucesso maior do que aquele que busca modificar qualidades já formadas. O propósito fundamental do desenvolvimento psíquico é formar ações internas, psíquicas e orientadoras (VIGOTSKY, 1995). Elas são a continuação das ações orientadoras externas, desde que atendam às necessidades e aos interesses da criança por meio de atividades características de cada idade. A característica do processo de apropriação é criar novas aptidões ou funções novas (LEONTIEV, 1978 a).

As ações orientadoras podem estar relacionadas aos aspectos práticos do ensino sem que ele seja um objetivo em si mesmo. Mas é importante apresentar às crianças as tarefas de estudo, despertando nelas a curiosidade e o interesse em conhecer algo novo.

Cabe ainda atentar para o fato de que as ações orientadoras devem ser formadas antes de se pretender que a criança realize tarefas de estudo relacionadas a conhecimentos que estão além da zona de desenvolvimento potencial. Lembrando que essas ações orientadoras são formadas, primeiro, exteriormente e, com sua internalização, elas se tornam psíquicas.

Quando se consideram as diferentes influências que a criança recebe de seu entorno, as vivências, as objetivações, a sua formação biológica, compreende-se que não existe uma forma regular de desenvolvimento. As mudanças que ocorrem na criança podem ser lentas e

graduais ou podem ocorrer em saltos, com o desaparecimento de algumas características e o surgimento de outras que às vezes surpreendem os adultos ao seu redor.

Motivar o indivíduo para que se aproprie dos conhecimentos e das capacidades historicamente produzidos e desenvolver meios para potencializar a aprendizagem devem ser preocupações das atividades de ensino. A organização formal da apropriação objetiva a formação de sujeitos pensantes e críticos.

Baseado em Vigotsky, Davidov (1988) afirma que o ensino e a educação constituem as formas universais de desenvolvimento psíquico da criança e é por meio delas que os adultos organizam as atividades das crianças.

O ensino formativo pressupõe o uso de meios e de métodos que auxiliarão a criança no cumprimento das tarefas. O ensino oferecido pela escola, mediado pelo professor, deve se constituir em uma dinâmica que propõe a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Ou seja, propõe a articulação dos conceitos espontâneos, aqueles adquiridos informalmente pela criança, na relação com outros indivíduos e com os objetos do meio social, com os conceitos científicos, atrelados a uma atividade de expressão verbal aplicada em atividades curriculares não espontâneas, o que permite a generalização (MILLER, 1998). Na formação de um novo conceito a criança interioriza, torna-o parte de seus processos mentais e promove seu desenvolvimento.

Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento têm influências mútuas. Nesta perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando-o. É preciso entender a “relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e depois as características específicas desta inter-relação na idade escolar”, salienta Vigotsky (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.111) propondo a discussão por meio do conceito de área de desenvolvimento potencial. Defende a necessidade de que haja coerência entre o potencial de aprendizagem e o nível de desenvolvimento da criança. O autor exemplifica dizendo que não é possível ensinar gramática nos primeiros anos de vida.

Vigotsky (1995) apresenta a compreensão da influência que a teoria possui sobre o desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores, como um processo único e especificamente humano, ou seja, segue uma lei. A “lei fundamental” (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.114) de desenvolvimento indica um esquema de regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais na infância, que, segundo o autor, se refere ao processo de aprendizagem no seu conjunto.

Ele apresenta dois tipos de funções psicológicas: as elementares, como a memória (orgânica, imediata), e as superiores, como o raciocínio, a atenção voluntária, a formação de conceitos. A passagem da função psíquica elementar para a superior está ligada às ações mentais e relaciona-se com a mediação operada pela linguagem. O indivíduo se apropria do conteúdo histórico, internaliza e o transforma. A capacidade de fazer generalizações desenvolve um sistema de conceitos e a mediação para a construção desses conceitos de aprendizagens, na qual as funções psicológicas superiores se constroem e se desenvolvem. (LURIA, 1998).

Esta tese salienta a importância do outro no processo de desenvolvimento, uma vez que, na ação significativa conjunta com o parceiro mais experiente, com o auxílio dos instrumentos sociais, o indivíduo tem a sua “relação” intersíquica, tem contato com a história humana, internaliza e se desenvolve, mesmo antes de chegar à escola.

A linguagem, instrumento criado pela cultura humana nas relações de comunicação, permite compreender este conceito. Sua gênese está na relação da criança com as pessoas de seu entorno como instrumento para comunicação, posteriormente se converte em linguagem interna e em função mental, fornecendo os meios fundamentais ao pensamento da criança (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998).

Em seu texto “Pensamento e palavra” ao explicar a formação de conceitos, do significado da palavra como unidade do pensamento, Vigotsky (2001) diz que se trata de um fenômeno discursivo e intelectual. O significado da palavra forma-se de acordo com o contexto em que for gerada, ela reflete o seu conteúdo e as experiências concretas do indivíduo. A internalização ocorrerá na ação significativa do sujeito (BAKHTIN, 1995; VYGOTSKI, 1995).

Por meio da linguagem o indivíduo se relaciona com o entorno, entra em contato com a história humana, apropria-se do seu conteúdo de forma objetivada e se desenvolve (DUARTE, 1999a). Esse processo ocorre ao longo da vida diminuindo sua velocidade na fase adulta.

A relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorre por meio de uma dependência recíproca, dinâmica, complexa, porém “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.116). Os dois processos nunca se produzem de modo sincrético.

Cada processo de aprendizagem possui sua relação com o processo de desenvolvimento. Ele orienta e estimula os processos de desenvolvimento.

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.115).

Os mediadores simbólicos internalizados por meio da interação social, ou seja, a experiência exterior que será internalizada, posteriormente apresenta o conceito consolidado, que reflete o processo cujo conceito de lei geral de desenvolvimento fica explícito.

A atividade mediada por instrumento material e não material consiste na apropriação das operações motoras e de todo o conteúdo subjetivo a ele incorporado (LEONTIEV, 1978c). Retoma o exemplo da linguagem como instrumento, dos signos linguísticos, antes externos, e de seus significados não materiais.

Na gênese social e instrumental de uma função superior como a linguagem, é fundamental que se considere a relação existente entre a aprendizagem, entendida como mecanismos pelos quais os fatores externos modificam os comportamentos e o desenvolvimento. (SCHNEWLY e DOLZ, p.44, 2004).

Na relação do homem com a construção da linguagem, significações historicamente fixadas estão repletas dos fenômenos que a produziram, ou seja, o fato de que cada língua seguirá grávida de suas significações (BAKHTIN, 1995; ARENA, 2006) dará permissão ao homem para criar novas aptidões e funções psíquicas.

Essa bagagem/arquivo/conteúdo não está acessível a todos. Aqui é possível a afirmativa de que este universo de conhecimento não segue com o homem através das leis genéticas, dos caminhos naturais da evolução biológica (LEONTIEV, 1978c). É preciso que o indivíduo se relacione com o instrumento ativamente, mediado pelo outro, para que ocorra a apreensão dessa bagagem e para que ele a tome para si.

Na linguagem verbal escrita, considerando o gênero proposto por Bakhtin (2006), quando Schnewly e Dolz (2004) afirmam que o gênero é um instrumento no sentido vigotskyano do termo, é necessário compreender que, neste sentido, o gênero está prenhe das relações, conhecimentos, conteúdos do entorno em que foi constituído (CARDOSO, 2002). A apropriação de um gênero por meio da mediação cultural ocorre na e pela interação com professores e colegas, a partir dos conhecimentos adquiridos, espontaneamente ou não; nas vivências da criança.

Quando discute sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky diz: “Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito

antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.109).

Para Beatón (2001), o ensino e a educação são guias para o estabelecimento de problemas, de propostas de alternativa a fim de que o sujeito aprenda, planificando e organizando a busca e a realização da solução do problema. Esses processos transcendem o trabalho escolar e realizam-se ao nível familiar e de toda a sociedade. “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. (VIGOTSKII, LURIA e LEONTIEV, 1998, p.116).

CAPÍTULO 3

ATIVIDADE, MEDIAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

A compreensão da atividade pedagógica - a atividade de ensino planejada, intencional, elaborada e sistematizada que garanta a apropriação do conhecimento - e não a atividade educativa geral é fundamental para o estudo da educação escolar.

A fim de tratar sobre a atividade de estudo, faz-se necessária a retomada dos princípios da teoria da atividade que tem sua gênese na teoria marxista do trabalho. Marx (2006) o coloca no centro da humanização, como atividade produtiva e vital humana, não casual, por meio de um projeto ideal, garantida pela mediação da consciência. Ela determina e regula diferentes atos.

Leontiev alerta para o fato de que:

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar a atividade, isto é, o motivo. (VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N 1998, p.68).

Neste sentido, a atividade humana tem caráter objetual, ou seja, ela é orientada a um fim por um objeto material ou como reflexo psíquico (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978a; LIBÂNEO, 2007; OLIVEIRA, 2006). As ações objetais mediadas pelos adultos permitem, por exemplo, o domínio da linguagem e a comunicação verbal pela criança. Este princípio é retomado por Vigotsky quando aborda a atividade como uma categoria para o estudo da formação da consciência, ou seja, considera que o surgimento da consciência está ligado à atividade prática humana mediada pela linguagem, por meio da qual os signos adquirem significado e sentido nas relações humanas. (LIBÂNEO, 2007). Vigotsky (1995) evidencia a cultura, a linguagem, a mediação simbólica e o caráter consciente da atividade para o desenvolvimento do indivíduo.

Leontiev (1978a), ao sistematizar o conceito de atividade, apresenta como componentes de sua estrutura a necessidade e o motivo, concretizados por meio de ações, de operações e de tarefas com uma finalidade. A atividade do homem está ligada ao seu objeto,

porém sua existência depende da necessidade como primeira condição. É ela que gera a atividade organizada em ações, estrategicamente adequada a certos objetivos. O encontro com o objeto de satisfação da necessidade cria o motivo e este impulsiona as ações orientadas. Há coincidência entre o motivo e o objetivo.

O autor segue dizendo que, concebida como uma ação transformadora do homem na sua realidade objetal,

A atividade é uma unidade molecular, não uma unidade aditiva da vida do sujeito corporal, material. Em um sentido mais estrito, ou seja, a nível psicológico, é a unidade de vida mediatizada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação em um conjunto de reações, mas sim um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978a, pp.66 e 67) (tradução nossa).

É necessário destacar que a atividade, categoria central no materialismo histórico-dialético, apresentada pela Teoria histórico-cultural, sofreu a influência de diferentes gerações.

Segundo Engestrom, no processo de evolução da teoria da atividade podem ser estabelecidas três gerações. A primeira geração está concentrada nos trabalhos de Vygotsky, quando se formula o conceito da atividade como mediação, gerando o modelo triangular da relação do sujeito com o objetivo mediado por artefatos materiais e culturais; a segunda toma por base a formulação de Leontiev, avançando na distinção, no conceito de atividade, de ação coletiva e ação individual e estabelecendo a estrutura da atividade; a terceira, proposta pelo próprio Engestrom a partir dos anos 70, parte do modelo triangular de Vygotsky expandindo-o para um modelo do sistema da atividade coletiva. (LIBÂNEO, 2007, pp. 6 e 7).

Libâneo apresenta outros pesquisadores colaboradores da discussão sobre Teoria da atividade; entre eles: Galperin, que destaca o papel das ações externas, com objetos, no surgimento e formação das ações internas; Elkonin, que trata da motivação como elemento fundamental à efetivação da ação e da necessidade da aprendizagem para o desenvolvimento; Davidov, que apresenta a atividade com uma estrutura que abrange necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos e meios usados para as ações e planos (perceptual, mnemônico, pensamento e criatividade). Já Facci (2004) cita Rubinstein e apresenta a atividade como unidade central da vida humana. Ela afirma que a consciência é produzida pela relação do sujeito com o objeto, com o mundo objetivo e é apreendida como ato psíquico.

Os pontos comuns entre eles referem-se às atividades externa e interna e à mediação. Destacam os fatores culturais, históricos e sociais como promotores do desenvolvimento humano. Os tipos e formas de atividades de uma maneira ou de outra são historicamente

derivadas da categoria Trabalho (Marx, 2006) e, por isso, têm o mesmo princípio e estrutura. Visam à transformação da realidade material e social, sempre guiados por um objeto e, como resultado de suas atividades, as ações são orientadas por metas, formuladas pela mente. Elas se formam externamente e só depois passam a ser internas.

Segundo Davidov (1988):

A categoria filosófica de atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-social. A forma inicial de todos os tipos de atividade das pessoas é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, transformadora das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p. 27). (Tradução nossa).

Martins, quando discute a formação do psiquismo, apresenta a afirmação de Leontiev segundo o qual:

[...] a atividade, em suas etapas iniciais do desenvolvimento, tem a forma de processos externos (contato prático com os objetos) pelos quais a imagem psíquica surge como produto desse processo. Portanto, a atividade é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que transforma em realidade subjetiva. (MARTINS, 2007, p. 65).

O desenvolvimento humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana. No processo de apropriação das aptidões humanas, a atividade mediatiza a relação do homem com os estímulos do mundo exterior. Via atividade, a realidade externa modifica-se e transforma-se com a ação do homem, para alcançar o conhecimento significativo. Nela, ocorre a transição do objeto à sua forma subjetiva, o reflexo ideal da realidade, a consciência (LEONTIEV, 1978; DAVIDOV, 1988). Na internalização do conteúdo do meio promotor de mudanças, ocorre o desenvolvimento psíquico, a formação da psique humana.

O fato de o indivíduo pensar e planejar o desenvolvimento de uma atividade caracteriza-se como uma ação mental. É a atividade psíquica como produto da atividade material, atividade externa transformada em atividade da consciência que é entendida como “a reprodução pelo indivíduo da imagem ideal de sua atividade pendente a uma finalidade e da representação ideal nela das posições das outras pessoas.” (DAVIDOV, 1988, p. 45). (Tradução nossa).

Martins (2007) afirma que, por ter um caráter essencialmente teórico, a consciência passa a ser definida:

[...] como um sistema de conhecimentos que vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. (MARTINS, 2007, p.67).

Depreende-se que a formação da consciência segue a lei geral de desenvolvimento em que a atividade humana é antes externa e posteriormente interna, mediada por instrumentos sociais, entre eles os significados veiculados pela linguagem. Assim, na atividade prática exterior, é manifestada a ação da consciência, o que condiciona a sua formação e regula a atividade numa relação dialética.

Para dominar sua conduta, dirigir sua psique, o homem usa como suporte, em princípio, os objetos exteriores e somente depois, sobre a base da mediação exterior, adquire a capacidade de fazê-lo mentalmente, ao apoiar-se nas internas que são, agora, elementos da atividade psíquica (TALIZINA, 1988).

Em suma, a atividade reflete a relação entre o humano social, a realidade externa mediada pelo processo de transformação e a mudança dessa realidade por meio de instrumentos psicológicos na consciência, como resultado das relações sociais, materiais e mediadas pela atividade externa.

3.1 ATIVIDADE PEDAGÓGICA – ATIVIDADE PRINCIPAL

A compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem ligados à ação educativa intencional, de acordo com o pressuposto teórico aqui apresentado, exige a compreensão da atividade educacional como uma ação objetivada. Nela o indivíduo se apropriará da experiência sociocultural por meio da mediação cultural e da atividade individual coletiva (DAVIDOV, 1988; DUARTE, 1999; LEONTIEV, 1978b/c; LIBÂNEO, 2007; VIGOTSKII, LURIA, e LEONTIEV, 1998; OLIVEIRA, 2006; VYGOTSKI, 1995). Para a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos é necessário relacionar-se com outros indivíduos por meio das atividades de ensino e de aprendizagem que o levarão ao desenvolvimento das competências cognitivas e da formação de conceitos.

Tomando como ponto de reflexão o contexto escolar, a ação intencional objetivada deve se voltar para proporcionar às crianças condições reais de desenvolvimento. Por exemplo, a organização de ações na escola deve motivar as crianças, permitir-lhes a passagem

pelas diferentes etapas e contribuir efetivamente com o seu desenvolvimento e a formação de sua psique. O enriquecimento das ações é preciso para se assegurar, em cada etapa evolutiva do desenvolvimento, a formação sucessiva de qualidades e capacidades da sua personalidade.

Ao tratar da reprodução das capacidades historicamente formadas, Davidov (1988, p. 26) (Tradução nossa) apresenta “a necessidade de analisar a relação e a correspondência entre as leis históricas de formação da atividade prática e cognitiva das pessoas e a atividade adequada da criança que reproduz nestas as capacidades historicamente formadas.” Segue afirmando que a busca de resultado objetal de uma atividade é precedida no plano ideal, de uma forma ideal a fim de prever, antecipar ações possíveis para a satisfação da necessidade. Essa forma ideal pode se manifestar apoiada na palavra, na comunicação verbal ligada aos vínculos e às relações essenciais do mundo objetal e social.

Neste sentido, na execução de uma ação intencional, o professor apresenta ao aluno o conteúdo da atividade por meio de um modelo para que, em seu processo de imitação, possa reelaborá-lo. No trabalho com os conteúdos a serem internalizados ocorrem as transformações das atividades externas em internas e o desenvolvimento da consciência individual. Se a atividade perder o motivo ela se transforma em ação (DAVIDOV, 1988).

Segundo Galperin (1988), a base da ação mental é a ação material. Uma ação se inicia com uma tarefa a ser executada pelo indivíduo para que, na recordação modelo, ele passe por um processo de formação da ação mental e tenha a capacidade de repeti-la em um novo material. A ação se divide, primeiramente, em operações executáveis pelos alunos e adaptáveis aos seus conhecimentos e aptidões.

A base do processo educativo é a ação efetiva e significativa do estudante na escola auxiliado pelo professor e por instrumentos mediadores. Lembrando que, segundo Leontiev:

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele dirige), mas reside na atividade da qual faz parte. (...) Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. (LEONTIEV, 1998, p. 69).

Diante do fato de que a apropriação se dá por meio da relação com o objeto que possibilita a comunicação na forma externa, torna-se necessário que as ações dos alunos nas atividades escolares impulsionem o seu desenvolvimento. Como um dos processos integrantes da estrutura da atividade humana, a ação é orientada a um fim, impulsionada pelo motivo e

não pela finalidade em si. É preciso que a ação consciente do adulto junto à criança em idade escolar conduza à atividade de estudo com todos os elementos componentes de sua estrutura.

As ações conjuntas, permeadas de interlocuções, conduzirão o grupo classe a pensar e a eleger os instrumentos auxiliares no processo de apropriação, dando a elas sentido e significado. Esse dinamismo, que envolve a formação do homem, torna-o sujeito e objeto do conhecimento, utiliza meios carregados de significação cultural e social, como o já citado como exemplo: a linguagem. Nessa manipulação dos objetos mediada por uma atividade, ele apropria-se dos saberes, toma-os para si e externaliza-os nas ações e modifica a realidade. Motivado, o homem realiza uma tarefa; em determinadas condições cumprirá ações orientadas na criação ou na obtenção do objeto que atenda ao motivo e satisfaça a necessidade. Portanto, será um fator de desenvolvimento. (DAVIDOV, 1988).

O desenvolvimento das formas psicológicas está sujeito à situação específica de participação do indivíduo. Nos processos culturalmente instituídos destaca-se o papel específico do ensino escolar, elemento importante na constituição das generalizações e apropriações dos saberes socioculturais, específicos à formação das qualidades humanas relacionadas à língua materna. Na escola, o planejamento com os alunos e sua orientação para o exercício de ações mentais que antecipe e solucione tarefas não realizadas externamente desenvolvem as funções psíquicas superiores. Os projetos de trabalho possibilitam estas ações de planejamento coletivo, orientando a organização do entorno.

As formações psíquicas não passam por um processo de evolução linear, da função elementar à superior; há diferentes elementos que interferem em suas constituições. Além da atividade e do meio, há os instrumentos mediadores sociais e psicológicos, materiais e não materiais, os artefatos culturais, as ferramentas, os signos e as formas de ação, produzidos pelo homem ao longo da história. (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978b; ENGELS, 2007). Os “outros” indivíduos, atores do processo de ensino-aprendizagem e o próprio sujeito, que internaliza os instrumentos mediadores por meio de suas vivências, também participam desse processo (VYGOTSKI, 1995).

Elemento central para o desenvolvimento humano, o acesso mediado aos objetos do conhecimento tem na escola o espaço para que, na intervenção intencional, desencadeie o processo de ensino e de aprendizagem. Nele o professor tem papel específico, o de mediador. Por meio da atividade dominante no estágio da idade escolar, atividade de estudo, o ensino impulsionará e potencializará a aprendizagem da criança para o domínio do conhecimento teórico.

A atividade de estudo faz parte da vida do escolar como atividade principal e fonte de outras porque possibilita a formação ou reorganização de novos processos psíquicos. As principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem dela, porém não é a que toma mais tempo ou a encontrada mais frequentemente, e sim a que “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos do pensamento da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1998, p.65). Na atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (FACCI, 2004).

Segundo Leontiev (1998), as atividades não são separadas, existe certa hierarquia. Em cada estágio de desenvolvimento há uma atividade principal, aquela que permitirá um “movimento subsequente”; dela depende o desenvolvimento psíquico. Considera possível afirmar que em cada estágio existe uma forma dominante de atividade. A transição ocorre quando muda a atividade principal na relação da criança com a realidade. A ela conferiu três atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. (...)
2. A atividade principal é aquela na qual, processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. (...)
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998 p.64).

Deste modo, a atividade principal é a forma de relação da criança com o meio em dado período de seu desenvolvimento. Elkonin (apud Facci, 2004) apresenta os principais estágios de desenvolvimento dos sujeitos: “comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo”.

Foco deste trabalho, a atividade de estudo, estágio seguinte ao jogo de papéis, caracteriza-se pela entrada da criança na escola. A atividade principal da criança passa a ser o estudo.

A atividade principal sofre a influência da sociedade e como elemento da cultura humana, ela é determinante do conteúdo e da motivação na vida da criança. Por isso, ela pode mudar em sua objetivação de uma etapa à outra. O que é atividade principal numa fase, passa a um segundo plano em outra. Essa mudança não implica uma desvinculação com a atividade anterior. Os motivos se alteram, modificam-se também as atividades principais – ações, operações e funções. Neste processo, o indivíduo desenvolve-se na criação de uma nova

necessidade e na busca de ferramentas sociais para encontrar uma maneira de satisfazê-la. Nisto se encontra o desafio do educador, o estímulo do caráter psicológico do processo, motivando uma necessidade.

Segundo Vigotsky, a constituição das formas universais do desenvolvimento psíquico da criança é dada por meio do ensino e da educação. Nestes se expressa a relação da criança com o adulto que a orienta para a apropriação da riqueza, seja ela cultural ou material, elaborada pela humanidade. O ensino e a educação são meios pelos quais os adultos organizam as atividades das crianças. E a realização das atividades reproduz, em si, as necessidades surgidas historicamente.

3.2 ATIVIDADE DE ESTUDO

Nas diferentes épocas, o ensino e educação tiveram as mais variadas características. Ligados ao conhecimento teórico, tiveram diferentes conteúdos no decorrer da história, constituídos de um produto histórico e distinto, fruto do seu tempo, do momento histórico. Assim, durante o processo de assimilação, os elementos de análises e reflexão eram formados por meio das operações do pensamento teórico.

De acordo com os pressupostos da teoria embasadora deste trabalho, a capacidade humana de aprendizagem, ou seja, de criação de aptidões para aprender, é uma premissa do ser humano (LEONTIEV, 1978 b/c/d; MELLO, 2006; MUKHINA, 1995). Porém, é preciso considerar as suas particularidades psicofisiológicas evolutivas. Há de se pensar na maturação, nas possibilidades físicas, nervosas e psíquicas com o cérebro em desenvolvimento. As máximas capacidades serão atingidas se as atividades forem adequadas, com métodos e formas de educação de acordo com as particularidades da idade. Como propulsora do desenvolvimento, as condições de vida e educação adequadas interferem, potencializando, ou não, as possibilidades da criança na sua formação. É necessário o enriquecimento das experiências, individuais e coletivas, vividas por cada um.

O ensino realiza esse papel diretor no desenvolvimento mental através dos conteúdos dos conhecimentos assimilados, os conhecimentos teóricos. Na atividade de estudo ocorre a promoção da unidade do conhecimento histórico com o lógico. Ela permite à criança a utilização da abstração e da generalização para posterior dedução, via mediação e união de outras abstrações, e posterior conversão em estruturas mentais.

O desenvolvimento da relação teórica com a realidade conduz o indivíduo a ampliar sua visão de mundo, distante da observada diretamente. Tem na palavra o objeto de reflexão,

submetida à análise, leva o aspecto sensorial da linguagem à forma de universalidade. Deste modo, o ensino da leitura e da escrita foi e é crucial para o desenvolvimento da consciência humana.

A apropriação, internalização do conhecimento, concretiza-se a partir da influência exercida pelo entorno sobre esse processo. Logo, faz-se necessário ao aluno comprometimento com a atividade e o fornecimento de condições do meio. Ao se retomar o conceito de atividade apresentada pelos pensadores da Teoria histórico-cultural, compreende-se a importância e a necessidade do indivíduo se envolver emocionalmente e fisicamente nas tarefas escolares.

Como há a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (1998) afirma que o ensino escolar, que se adianta ao desenvolvimento, interfere no processo mental, quando atua sobre a zona de desenvolvimento potencial. As ações específicas dos participantes desta prática de ensino e de aprendizagem, devem ser voltadas para a “zona” em processo de desenvolvimento.

As atividades de estudo devem possibilitar a criação da zona de desenvolvimento potencial. A ação do professor mediador tem a função de potencializá-la por meio de atividades, nesta nova condição apresentada ao aluno para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Os conteúdos escolares atuarão como intermediários de todo o sistema de relações da criança com os adultos ao seu redor, inclusive da comunicação pessoal com a família. Podem-se observar várias mudanças operadas em torno da criança dentro da própria família: os parentes se dirigem a ela e sempre perguntam pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos na hora da realização de suas tarefas, por exemplo.

O ingresso na escola auxilia a criança na assimilação e desenvolvimento da consciência social, ligada à consciência, ao pensamento teórico que envolve as diferentes áreas do conhecimento humano por meio da atividade de estudo. Esta se torna a atividade orientadora na idade escolar, reproduzindo as capacidades de reflexão, análise e experimentação mental, habilidades historicamente encarnadas.

Os conteúdos das atividades de estudo são os conhecimentos teóricos. Com este termo, Davidov (1988, p.158) “designa a unidade da abstração, da generalização substancial e dos conceitos teóricos” como o sentido e o conteúdo desta atividade. Sua essência está enraizada na história da sociedade e em seu processo de formação cultural.

De acordo com estes estudos, os alunos não criam conceitos, mas internalizam-nos por meio da atividade de estudo como resultado das ações mentais, do pensamento.

Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelos quais os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso, o ensino escolar de todas as disciplinas deve estruturar-se de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos. (DAVIDOV, 1988, p. 174) (Tradução nossa).

A atividade de estudo na idade escolar inicial como atividade diretora e principal, desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teórico e as capacidades psíquicas a elas vinculadas. “A atividade de estudo tem lugar quando os alunos realizam as ações correspondentes”. (DAVIDOV, 1988, p. 176) (Tradução nossa).

O processo de assimilação pela criança dos objetos da cultura tem caráter ativo e necessita de ações que constituam sua base. Ela desenvolve, por meio da assimilação, a consciência e o pensamento teóricos.

As atividades de estudo, como atividades produtivas, possuem: componentes estruturais - motivos, tarefas, ações e operações; ação individual a partir das ações coletivas - inter-relação dos componentes podendo haver conversões (a finalidade em motivo e ação de estudo em operação); etapa de desenvolvimento dentro do curso em que atividade diretora primária se torna base de outras; inter-relação entre as atividades na mesma faixa etária.

A busca de mais informações surge nas crianças de mais idade quando ela deseja mais do que lhe é oferecido na vida cotidiana. Na escola assume uma nova posição e passa ao cumprimento de uma atividade socialmente significativa. Surge, no processo de apropriação, a necessidade de adquirir conhecimento teórico.

Compreende-se que esse processo instiga a necessidade dos conhecimentos teóricos e impulsiona os escolares. Assim, ele é contínuo e progressivo. Os conteúdos da atividade de estudo geram a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos e os procedimentos de reprodução dos conhecimentos historicamente produzidos. Na tarefa escolar, o aluno reproduz mentalmente o objeto estudado mediante o cumprimento de determinadas ações, compostas pelas operações correspondentes:

- transformação dos dados da tarefa com o fim de descobrir a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetual, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em ‘forma pura’;

- construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;
- controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada. (DAVIDOV, 1988, p.181) (Tradução nossa).

A reprodução mental da tarefa do escolar é uma qualidade fundamental da consciência humana. As ações e operações de estudo pressupõem a presença da reflexão. Quando proposta pelo professor, exige dos alunos: análise do material na construção da abstração e da generalização; a dedução com base na abstração e na generalização; a construção de objeto mental concreto e o domínio do processo de construção do objeto estudado.

As ações de estudo orientadas pelo professor têm a finalidade de construir conceitos científicos. Essas ações crescem até atingirem certo grau de autonomia. A tarefa de estudo é resolvida pelos escolares mediante o cumprimento de determinadas ações de estudo que permitem realizar dada tarefa, composta pelas operações correspondentes.

Ao atingir certo grau de autonomia, a criança, por meio de ações de controle, conserva a forma geral e o sentido das ações anteriores e modifica sua composição operacional, adaptando-a às particularidades de sua aplicação. Assim, sua atividade estará vinculada à formação de generalizações e abstrações com aplicação autônoma dos conhecimentos teóricos adquiridos. Esta passagem das funções psicológicas elementares para as superiores ocorre pelo processo de mediação, durante a atividade do sujeito.

3.3 MEDIAÇÃO E MEDIADORES

A formação do indivíduo por meio das interações com o meio e com outros, fruto de sua natureza mediada, é uma ideia central da concepção norteadora deste trabalho. Para esta, a formação do homem pauta-se na discussão sobre ela e sobre o seu desenvolvimento, mediado pelas relações interpessoais e pelo uso de instrumentos material e psicológico. Compreende-a como fruto das relações mediadas com o meio social e cultural, e resultado do acúmulo de experiências individuais e coletivas na atividade. É por meio das ações significativas que se dá a apropriação instrumental dos produtos históricos da humanidade proporcionada pelo entorno. Apoiar-se no ideário marxista que apresenta o acesso mediado do homem à cultura, ao conhecimento histórico e social produzido pelo gênero humano como propulsor do seu desenvolvimento. Ao se apropriar da história humana, o indivíduo reinventa sua história, interfere em seu processo de construção e torna-se um mediador das relações humanas.

A mediação cultural do processo de conhecimento fornece as informações acumuladas ao longo da história humana e os indivíduos internalizam-nas num processo de apropriação das atividades externas. Processo fundamental para o desenvolvimento psicológico humano, “a formação das funções psicológicas superiores é decorrente do caráter mediatizado da atividade humana, e amplia as possibilidades de compreensão e intervenção dos homens sobre a realidade”. (FACCI, 2006, p. 126).

Para Vigotsky, a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora (VYGOTSKI, 1995, p. 153). Neste sentido, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não ocorre em processos isolados, solitários e passivos, mas por meio da ação e interação no interior das relações sociais. É uma construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que medeiam as operações do pensamento. De volta à lei geral de desenvolvimento, a mediação ocorre nas relações interpessoais, nas quais o parceiro mais experiente contribui para a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Nesta relação da criança com o outro e com os instrumentos, num processo intrapsicológico, ela se apropria, internaliza e transforma-se.

Para Vigotsky, a colaboração, no sentido amplo da palavra, com outras pessoas, dá origem imediata ao desenvolvimento das propriedades individuais, internas, da personalidade da criança. Ele afirma:

O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos e constitui um caso particular de interação das formas ideais e efetivas que mencionamos antes como uma das leis mais gerais do desenvolvimento social da criança. (VYGOTSKY, 1996, p. 271) (Tradução nossa).

Nesta pesquisa, a preocupação voltou-se para a mediação dos instrumentos psicológicos e técnicos contidos no entorno da sala de aula, para a ajuda do outro na organização intencional destes (BEATÓN, 2005) e para sua atuação na zona de desenvolvimento potencial, durante o processo de apropriação de conceitos científicos a fim de internalizá-los.

Segundo Facci (2006, p. 126), “os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos, e os instrumentos psicológicos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas.” A função dos instrumentos mediadores é auxiliar na transformação da realidade. Os técnicos modificam o entorno material ativamente; são objetos da cultura material criados para exercer a função de auxiliar o trabalho humano. Os instrumentos psicológicos são mediadores internos, auxiliares do homem nas atividades psíquicas.

Os instrumentos técnicos, que fazem parte da análise dos dados, foram selecionados pelos estudantes durante o desenvolvimento das ações e das operações. A cada nova proposta de projeto os instrumentos mediadores materiais eram selecionados. No que se refere à ferramenta psicológica, o enfoque voltou-se para os signos verbais utilizados nas linguagens: oral e escrita, como reguladores dos pensamentos nas atividades de resolução de problemas, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais que fazem parte da formação do sujeito.

3.3.1 INSTRUMENTO MEDIADOR: O “OUTRO”

Os elementos colocados entre o indivíduo e seu entorno são instrumentos mediadores cuja função é carregar as informações cristalizadas nos objetos da atividade. Como produtos das experiências das gerações anteriores são socialmente elaborados e encontram-se entre os indivíduos na relação mediada e no objeto sobre os quais eles agem.

Segundo Duarte:

Um instrumento não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. (DUARTE, 1999, p. 33).

De volta ao foco deste trabalho, o estudo de instrumentos para a apropriação do significado e do sentido dos conteúdos escolares pelo educando voltou-se para a linguagem e para o “outro”, como instrumentos mediadores nos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Beatón (2005), Vigotsky apresenta como “outro” os adultos próximos à criança: os professores, os pais; os pares mais desenvolvidos ou mais avançados e as pessoas portadoras de conteúdos da cultura que permitam ao sujeito em desenvolvimento se apropriar deles. Deve-se incluir também, os grupos, baseado no que Vigotsky chama de coletivo escolar, pois acredita que este também seja o “outro” potencializador do desenvolvimento. Beatón (2005) acrescenta, ainda, os meios técnicos interativos (computador, televisão, vídeos, livros) e o próprio sujeito que, em momento avançado de sua formação, se torna promotor e orientador do próprio desenvolvimento. Justifica da seguinte forma:

É dito que no curso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores há um momento em que o sujeito se vira para si mesmo [...] porque para ele o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em última instância o leva ao domínio de sua própria conduta, à consciência de suas possibilidades, para que o

sujeito tenha um domínio de como se produz o desenvolvimento. (BEATÓN, 2005, p.231) (tradução nossa).

A essência da mediação consiste nas inter-relações. Ela age no espaço da zona de desenvolvimento potencial e segue a lei geral de desenvolvimento, já citada neste trabalho; o que antes era para o “outro”, agora é o para si (VYGOTSKI, 1995, p. 149). Quando a criança e as pessoas são capazes de fazer algo, independentemente, e se apoiam no que estavam produzindo com ajuda do outro, então houve a interação, a transformação do processo de ajuda em processo de ensino e produtor da aprendizagem e do desenvolvimento. Esta é a origem da atividade voluntária. Na relação dinâmica das interações, o “outro”, enquanto parceiro mais experiente, pode se constituir como sujeito do desenvolvimento e o sujeito em desenvolvimento pode se tornar o “outro”. (BEATÓN 2005, p.236).

No desenvolvimento das funções psíquicas, o papel mediador do “outro” é de esclarecimento, atribuição, distinção, definição, direção dos processos de significação dos bens materiais e culturais a fim de atribuir-lhes sentido. Sua atuação se dará na zona de desenvolvimento potencial e a tomará como caminho para a internalização.

No estudo das principais teses sobre a análise da estrutura e função das formas psíquicas superiores, Vigotsky (1995, p. 153) afirma, na terceira tese, que “a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento seguinte da conduta”. Deve-se lembrar que suas estruturas são formadas pela apropriação da experiência da humanidade, impregnada nas atividades mediadas por instrumentos, num processo de colaboração e de comunicação entre os homens.

Assim, a mediação do “outro”, dos instrumentos e da própria atividade como portadores dos conhecimentos históricos e sociais permite ao aluno a apropriação e a internalização destes e o seu desenvolvimento. As funções e os significados dos conteúdos são determinados primeiramente pela situação objetiva e depois pelas pessoas do entorno. Por isso, “passamos a ser nós mesmos através do outro, [...]. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Este é o processo de formação de personalidade.” (VYGOTSKI, 1995, p. 149) (Tradução nossa).

Ao reconhecer que a função psíquica superior era antes uma relação social, fruto da vivência particular da pessoa, Duarte enfatiza que:

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo

histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. (DUARTE, 1999, p. 119).

Assim, o processo pedagógico, reconhecido como relação de mediação a fim de ajudar no processo de apropriação dos conhecimentos científicos historicamente construídos, quando se converte em uma qualidade psicológica, confirma os conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento. O processo pedagógico “é um processo de interação ativa entre o mestre e a criança, onde o mestre organiza e dirige o processo, de maneira tal que a criança tenha uma participação ativa no processo de construção do conhecimento” (BEATÓN, 2005, p. 247) (Tradução nossa). Nele, a ação mediadora intencional do professor como o “outro” será de potencializar as relações do aluno com o meio e promover a apropriação.

O professor deve mediar as ações educativas de tal forma que as interações e os conteúdos das experiências pessoais do aluno promovam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É um trabalho de mediação intencional e instrumentalização com a finalidade de formar as máximas capacidades no aluno. O professor é o preparador de ações significativas e promotoras do desenvolvimento, em função de uma objetivação que permita à criança pôr em jogo suas competências cognitivas e afetivas ao interagir com o mundo. Deverá elaborar, intencionalmente, mediações que ajudarão no processo de apropriação dos conhecimentos pertencentes ao gênero humano. (BAKTHIN, 1995; DUARTE, 1999; SCHNEUWLY E DOLZS, 2004).

O papel do professor que deseja ser potencializador do desenvolvimento é mediar, como o outro mais experiente, a aprendizagem das crianças com o entorno cultural e social. Isto implica “conhecer as leis, os procedimentos e os princípios do desenvolvimento psicológico humano” (BEATÓN, 2005, p. 244) (Tradução nossa), seus estágios e como trabalhar na zona de desenvolvimento potencial. A mediação do professor, em função de sua ampliação, é marcada pelos níveis de ajuda, ou seja, deve auxiliar a criança para que ela consiga solucionar um problema independentemente.

Retomando este conceito, a zona de desenvolvimento potencial transforma-se de acordo com as ações, interações e com ajuda do outro a fim de que haja o avanço para nova etapa do desenvolvimento. No entanto, este apoio deve corresponder às possibilidades da criança, de maneira que esta possa desenvolver a atividade com autonomia e independência; por isto, Beatón (2005, pp. 245-246) faz a indicação de quatro níveis de ajuda.

Primeiro nível: O professor somente recorda o objetivo, o propósito da tarefa a ser realizada.

Segundo nível: Quando a criança demonstra ou solicita ajuda porque não pode chegar à solução do problema sozinha. O mediador deve recordar e fazer referências a tarefas semelhantes, desenvolvidas anteriormente, a fim de que o sujeito faça a transferência de conhecimento.

Terceiro nível: Este é o nível de elaboração ou construção conjunta, quando o professor ou o parceiro mais avançado começam a fazer a tarefa junto com a criança e, em dado momento, ele a incentiva a terminar sozinha.

Quarto nível: Nele é demonstrado ao sujeito como se faz a tarefa por meio da explicação do procedimento de como fazer para a resolução do problema.

Observa-se que a ajuda começa no nível da explanação do problema e estimulação para sua resolução, não pela demonstração. Esta sequência permite ao professor avaliar e identificar a zona de desenvolvimento potencial, nela atuar, estimular e promover o desenvolvimento do aluno, uma vez que é possível identificar seu nível de desenvolvimento real. Ao definir os níveis de ajuda, ele perceberá que não é possível criar uma regra geral à turma por não ser homogênea. Cada pessoa é diferente da outra e possui níveis de desenvolvimento também diferentes; por isso a prática pedagógica, pautada nos níveis de ajuda, exige do professor intencionalidade e objetivação, iniciativa e criatividade em sua mediação.

A mediação intencional das atividades pedagógicas permite a construção dos processos de significação dos signos como instrumentos mediadores das operações mentais e a organização destes para a atividade intelectual.

A característica do signo como instrumento psicológico é a sua significação social, ou seja, significados construídos nas relações entre os homens para representar a realidade, material ou imaterial, a fim de compartilhar os conhecimentos. “O signo, que se encontra fora do organismo, é igual a uma ferramenta, está separado da personalidade e serve, em sua essência, ao órgão social e ao meio social.” (VYGOTSKI, 1995, p. 151) (Tradução nossa). Os sentidos lhe serão atribuídos nas vivências.

Vigotsky pensa o desenvolvimento mental como processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação, o que abrange os artefatos culturais (instrumentos técnicos) e as formas de ação e signos (instrumentos psicológicos). (CARDOSO, 2002, p. 72).

Assim, a ação humana e a mediação simbólica são condutores da influência humana sobre o objeto e compõem o processo de apropriação e de generalização dos conceitos. Ao se relacionar com a produção cultural, com o conhecimento humano mediado pela linguagem

como instrumento cognitivo e pelos suportes de texto como instrumento tecnológico, o homem apropria-se, internaliza e conceitua o objeto do conhecimento. Por isso a afirmação da origem social do psiquismo estruturada por meio de um sistema de signos.

Se a formação do indivíduo ocorre via interação e relação com seu entorno, a fim de construir o seu conhecimento e proporcionar o desenvolvimento, é por meio das experiências sociais que se dará a internalização dos objetos do conhecimento, seguindo uma necessidade, uma objetivação. Isto só se concretiza com o auxílio de instrumentos técnicos e signos (CARDOSO, 2002).

Nesta perspectiva o papel do professor deve ser o de potencializador do desenvolvimento, mediador da interação de cada pessoa com determinado ambiente, por meio da experiência pessoalmente significativa. Para Vigotsky, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Por isso a importância da construção conjunta e intencional do conhecimento (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A ação intencional da escola, concebida como entorno potencializador de desenvolvimento do sujeito, a partir da tomada de consciência dos participantes dos processos de ensino e de aprendizagem, deverá incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 1998). Espaço que, com a presença do “outro”, estabelece contato com o conhecimento construído filogeneticamente e, internalizado, contribui para o desenvolvimento ontogenético do membro da sociedade.

Segundo Vigotsky (2001) o desenvolvimento cultural ocorre, necessariamente, mediado pelo “outro”; por isso mesmo, seu fator dinâmico não está na natureza biológica do indivíduo, mas em algo externo a ela. O que permite a mediação entre o indivíduo e o “Outro” é a significação que este atribui às ações entre ambos. Vigotsky (2001), no exemplo do ato de apontar, na criança, apresenta como se constitui a significação através da interpretação do outro na criança. O poder de significar é a capacidade de criação das coisas, uma vez que estas só têm existência para o homem quando ele as nomeia, ou seja, atribui-lhes uma significação.

O desenvolvimento na criança da capacidade de significar, na aceção de fazer sinal ao “Outro” e de interpretar o sinal do “Outro”, constitui uma particularidade do ser humano. Portanto, estabelece o objetivo do ato educativo.

Nesta relação de significado e sentido nasce a linguagem, sistema simbólico de representação da realidade e, por meio dela, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação do mundo real. Concretizam-se na palavra oral e escrita utilizada pelo homem para comunicar-se e dar origem às funções psíquicas superiores.

A ação mediadora exercida pelo adulto entre a criança e o mundo é fundamental para o

conhecimento que ela construirá e manifestará nas suas interações pessoais com os outros e com os objetos. Assim, ao se apropriar de um instrumento, produto da cultura material carregado dos traços característicos da criação humana, o indivíduo reorganiza seus movimentos naturais instintivos e a formação de capacidades superiores (LEONTIEV, 1978b).

A aquisição do instrumento consiste na apropriação das operações motoras incorporadas nele para a formação de aptidões e funções psíquicas novas. “A aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações das palavras fixadas historicamente nas suas significações.” (LEONTIEV, 1978b, p. 269). Assim, a linguagem como instrumento mediador é um produto social, fruto da prática e da experiência social.

3.3.2 INSTRUMENTO MEDIADOR: A LINGUAGEM

A linguagem constitui-se na interação verbal entre diferentes usuários de uma determinada comunidade, num processo de interlocução da língua oral ou escrita a fim de promover a interação. Na relação discursiva em situações concretas de produção ocorre a apreensão dos significados culturais e sociais. Isso significa que esta produção não é aleatória, há propósito e intenção em que é manifestado o sentido, inclusive os prováveis conhecimentos possuídos pelo interlocutor, assim como o objetivo da atividade oral ou escrita, pois toda interlocução tem um fim específico.

Como elemento mediador das relações homem-mundo, a linguagem só se constitui em uma situação histórico-social. Este “é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos” (GERALDI, 2006, p.13) e, mediados pela linguagem, com papel fundamental na comunicação, os sistemas simbólicos adquirem sentido e significado.

A necessidade de comunicação com os outros impulsiona o desenvolvimento da linguagem e a torna um instrumento para a ordenação do real no plano ideal. A mediação via interação verbal ocorre em um contexto social e histórico, fonte produtora da linguagem, do sujeito e do universo discursivo, concretizada por meio dos signos verbais nas interlocuções. A formação do sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma comunidade é produzida num processo coletivo. Por isto, o sujeito constituído nas interações com outros modifica a si mesmo, e a sua relação com o mundo completa-se e constrói-se nas suas falas e faz dele um ser social e histórico.

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: [...] (GERALDI, 2006, pp.4-5).

Instrumento não material, produzida na prática social, transformadora da natureza humana e do próprio ser humano, a linguagem interfere no processo de desenvolvimento intelectual do homem desde os primeiros momentos de sua vida. Por meio das inter-relações com os outros mais experientes de seu meio e de outras relações com seu entorno, o indivíduo apropria-se de conhecimentos desejáveis, internaliza-os e isto leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Com o uso desse instrumento e dos meios apropriados para a realização da atividade mental, a operação psicológica emprega o signo verbal como elemento fundamental para a orientação e o controle dos processos psíquicos. Na formação de conceitos, este signo é a palavra posteriormente convertida em seu símbolo. Bakhtin, quando trata da origem da palavra, afirma que esta “deve ter nascido e se desenvolvido no curso do processo de socialização dos indivíduos para ser, em seguida, integrada ao organismo individual e tornar-se fala interior” (1995, p. 64); por esta razão carrega os conteúdos históricos sociais da cultura humana.

Como signo socializado, a palavra é mediadora do processo de apropriação das funções desenvolvidas socialmente, entre o objeto do conhecimento e a pessoa. Por ser promotora e intensificadora da comunicação, das relações entre os homens, permite a generalização do conteúdo histórico. Nesta relação, o indivíduo apropria-se da linguagem oral e escrita como signo mediador e internaliza os conceitos nela contidos.

O processo de apropriação que permite a internalização da cultura humana e utiliza a linguagem como instrumento da atividade mediada, ocorre na atividade de estudo. Nela, quando a mediação por meio do trabalho docente estiver voltada para a exploração da zona de desenvolvimento potencial, o professor articula e conduz as atividades com foco de atenção às exigências da criança. Na interlocução entre aluno e professor, as significações são construídas e adquirem sentidos. O professor deve propiciar a expressão verbal e simbólica, a comunicação, a apreensão e a apropriação de significados, para que possam ser internalizados. A mediação exercida por ele, entre aluno e mundo é fundamental para a realização das interações sociais.

Ao criar as situações para ensinar e para o aprender a língua, o professor utiliza fundamentalmente a própria língua, e é ela, na interação e troca com o pensamento

em movimento na busca pela essência, que envolve os sujeitos e promove a criação do conhecimento compartilhado. (Arena, 2006, p. 174).

O educador que concebe o processo de aprendizagem como construção do conhecimento e o ensino fundamentado na interação, na relação, é um mediador da construção de sentido da linguagem e esta, por sua vez, é o instrumento concretizado na relação com o outro. Ela é fundamental para a formação das funções psíquicas superiores, nas quais se encontram as capacidades de apropriação de conceitos cotidianos e científicos, assim como para o desenvolvimento da capacidade de formar novos conceitos (VIGOTSKI, 2001), ou seja, é fruto das relações sociais e históricas, das vivências, resultado da construção de sentidos e significados ao longo da história humana.

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições de comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. (BAKHTIN, 1995, p. 154).

A mediação cultural para construção de significados e conceitos é internalizada pelos indivíduos numa relação entre eles e o contexto, de maneira interdependente. Na compreensão da comunicação como fator de desenvolvimento, esta coaduna com o princípio do sentido e dos significados, quando se trata dos enunciados, “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.” (BRASIL, 1997, p. 25).

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor* (grifo do autor): ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 1995, p. 112).

Segundo Bakhtin (1995), para o falante a palavra é parte das enunciações e não uma forma isolada e fixa. Ela se apresenta em contextos de enunciações precisas e ideológicas carregadas de conteúdos produzidos nas vivências de seus usuários. Reage-se às palavras quando estas provocam ressonâncias referentes à própria vida, com seu conteúdo prático e ideológico. Utiliza-se a palavra escrita para refletir e interagir com diferentes práticas sociais da cultura. Geraldi (2006) afirma que a língua não está posta, pronta para a apropriação do sujeito, ela se (re)constrói nas interações verbais. No discurso a palavra evocará vivências

anteriores na busca de significado, partilhado pelos usuários da língua, e de sentido, referente às experiências afetivas e pessoais de cada usuário.

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento só na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem só na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminado por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou sentido da palavra, é a unidade do pensamento e da palavra. (VYGOTSKI, 2001, p. 289). (Tradução nossa).

Para Bakhtin (1995, 2006), a atividade discursiva organiza-se em formas relativamente estáveis de enunciados, também denominados gêneros do discurso, determinados historicamente e que atendem a uma situação comunicativa. Para ele, a comunicação só existe se houver produção de sentidos nas situações interlocutivas. A interação entre os sujeitos ocorre baseada no princípio dialógico através da interação verbal, por esta razão o sentido produzido depende de relação entre eles e dos discursos produzidos, sejam orais ou escritos e mesmo do diálogo com outro texto.

O texto é uma unidade de sentido em uma situação comunicativa, assim como uma unidade significativa global e concreta, uma coerência global, uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas entre os seres. Ele não é um objeto portador de sentido em si mesmo e, sim, o discurso, aquilo que o sujeito diz ou quer dizer, quando usa a língua. O enunciado é utilizado como ferramenta pelo usuário para comunicação com o seu meio ou com o grupo. A relação dialógica entre os interlocutores dá sentido ao texto e constrói sujeitos produtores de textos orais e escritos.

Na concepção de Bakhtin, o diálogo é entendido como uma dinâmica de produção de sentidos no e para o texto, e não uma conversa entre duas pessoas. Segundo este autor, a palavra é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém, ela parte de alguém e tem alguém como destino. Ela “constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte.*” (BAKHTIN, 1995, p 113) (grifo do autor), um meio de comunicação.

No princípio da formação do indivíduo, a linguagem é um meio de comunicação com os outros, só mais tarde se torna uma linguagem interna e se converte em meio de pensamento (VIGOTSKY, 1995). A partir dela se compreenderá que nas funções psíquicas superiores, o interno foi antes externo. Acontece antes no social, empregada na relação concreta entre os homens, inclusive o emprego dos signos. O poder da linguagem sobre as funções psíquicas superiores é uma relação de ordenamento, dela é a função central nas relações sociais e de conduta cultural da personalidade.

De acordo com Vigotsky (1995), podem-se observar formas básicas de desenvolvimento da linguagem. A palavra deve possuir um sentido; deve haver um nexo objetivo entre ela e o objeto utilizado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação. Todas as formas de comunicação verbal do adulto com a criança se convertem em função internalizada, em linguagem interna.

O pensamento verbal equivale a transferir a linguagem ao interior do indivíduo, igual à reflexão que é a internalização do discurso. A função primária da palavra é social, e quando se quer saber a sua função na conduta do indivíduo, deve-se analisar a sua função anterior no comportamento social dos homens. Qualquer sistema de significação e de atribuição de sentido, seja através da leitura ou da escrita, é marcado por atitudes e por valores culturais formados por meio das experiências e do resgate da história de cada pessoa.

Nesta perspectiva, os usos e funções sociais da língua e a inserção dos seus usuários na sociedade letrada, por meio de um conjunto de práticas culturais, relacionam-se e dão-lhes uma compreensão do mundo diferente daquela dos que não têm acesso à leitura e à escrita. A partir de experiências pessoais e intervenção objetivada nas atividades de estudo, o indivíduo promove a ampliação do seu universo de conhecimento e utiliza a palavra escrita para reflexão e interação com diferentes práticas sociais da cultura.

A prática social destacada neste trabalho, a atividade de estudo, na forma de relação com a produção da leitura e da escrita, permite o desenvolvimento do processo de interlocução e a produção de textos eficazes em diferentes situações de uso.

Assim, o estudo do texto, por meio da leitura ou da escrita, depende do contexto discursivo. Para a produção escrita de um texto é preciso a criação de necessidades (LEONTIEV, 1978a).

Jolibert (1994 a/b; 2006) afirma que a escrita é a produção de mensagens, com intencionalidade e com destinatários reais em função das próprias necessidades. Deve ser apoiada em estratégias de produção, entre elas: a) a capacidade de representação da situação de comunicação e do texto que se deseja produzir; b) a realização de escolhas adequadas à situação e c) a gestão de atividades de produção a partir dos diferentes níveis de estruturação de um texto e as competências linguísticas gerais e mínimas.

Para o desenvolvimento destas habilidades de escrita é preciso a produção de textos em situações em que o aluno sinta a necessidade da comunicação escrita. Os projetos de trabalho, com o propósito de organização pedagógica com ações intencionalmente voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento, são oportunidades de criação de necessidade de produção escrita, por darem ao entorno da sala de aula o caráter de mediador da aprendizagem

e criarem necessidades. No processo de produção e utilização da escrita em situações concretas de comunicação, o aluno atende às suas necessidades e assim compreenderá as diferentes funções da escrita, terá contato com os gêneros textuais e com a variedade destes enunciados utilizados na sociedade. (BAKHTIN, 2006; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

Assim como a produção escrita, a leitura, sob o ponto de vista de Smith (2003), é uma atividade interativa entre texto, com as informações visuais, e o sujeito portador das informações não-visuais, aquelas trazidas pelo leitor, relevantes à leitura e ao tema lido. Seu sentido inexistente antes delas, pois ele é construído nesta interação, e mobiliza um vasto conjunto de conhecimentos no interior do evento comunicativo. Para Bakhtin (2003), o sentido do texto é construído de elementos fornecidos pelo autor e pelos conhecimentos prévios do leitor em sua relação com o texto. Durante esse processo, há uma atitude ativa, pois sua relação com o texto é dinâmica uma vez que “o significado da palavra se refere a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 291). Cada componente do texto interage, conversa e se relaciona com o repertório do leitor. A compreensão do texto escrito é possível na articulação de suas informações com as do leitor, porque não há leitura sem conhecimento prévio. Somente desta forma, há uma expectativa de sentido do texto para o leitor. É necessário recorrer às pistas dadas pelo texto, ao conhecimento do sujeito ou à informação não-visual (SMITH, 2003), para atribuição de sentido à leitura, pois por meio deles o leitor poderá fazer antecipações.

Para Bakhtin (2006), o caráter e o uso da linguagem são multiformes, assim como o são as atividades humanas, porém sem perder a unidade empregada em forma de enunciados. Os gêneros do discurso são construídos com finalidades, em situações concretas e condições específicas e determinam o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional, contudo “cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os denominados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p.262). Sendo as atividades humanas diversificadas e múltiplas, e os enunciados criados nas interações, os gêneros são também, múltiplos e diversificados.

Segundo Schneuwly (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.22), “o gênero pode ser considerado um instrumento no sentido vigotskiano do termo”. Porém, a variedade dos gêneros e suas formas são amplas, impossibilitando um plano único de estudo e a definição de uma natureza geral do enunciado.

Bakhtin divide os gêneros textuais em dois grupos, um chamado de gêneros primários, mais simples, construídos nas relações cotidianas, e o outro, os gêneros secundários,

enunciados completos que surgem em contextos mais complexos e relativamente mais desenvolvidos e organizados, definidos.

Os gêneros dos discursos secundários são elaborados a partir dos primários, ou seja, os primários são incorporados e reelaborados pelos secundários. Esse processo transforma diálogos do cotidiano em formas mais elaboradas da construção da escrita e permite relacionamento e integração da língua com a vida. Na escola, a expressividade no enunciado deve ser significativa para os alunos, com intuito de que essa atitude responsiva ocorra e não quebre a cadeia de comunicação discursiva.

Para Vigotsky (1998), a relação do indivíduo com o seu entorno é mediada por instrumentos que levam à aprendizagem e ao desenvolvimento, e a linguagem e o gênero, como instrumentos, propiciam o aprendizado por meio da escola que orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento.

Assim, a ação da linguagem está ligada à construção, utilização e compreensão do enunciado. Essa ação implica a capacidade do sujeito de adaptação às características do contexto, através de modelos discursivos, com domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas. Estas ações são desenvolvidas de forma a ter sentido e significado para os participantes da situação de comunicação.

A linguagem é o instrumento de mediação entre os homens e possibilita a comunicação, meio pelo qual os indivíduos se transformam e transformam a sua realidade.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS

Em consonância com os conceitos eleitos para este estudo, no qual os alunos manipulam conhecimentos prévios e novos conceitos na interação da sala de aula, com a finalidade de reconstruir suas hipóteses, visou-se facilitar, via mediação do professor e “outros” instrumentos, a criação de um ambiente favorável à participação democrática e autônoma dos participantes do grupo. Nesta interação houve a necessidade de negociações para a consolidação do trabalho cooperativo, com a elaboração de meios que facilitassem as interlocuções e a criação das normas de convivência do grupo. A participação nestas atividades foi mediada pela linguagem oral e escrita.

A pesquisa, ao alterar as relações convencionais ocorridas em sala de aula, local privilegiado de vivências que favorecem a ampliação e apropriação do conhecimento elaborado, buscou indicar novas relações baseadas na necessidade, na motivação e na vivência, para a apropriação do espaço pela turma (BAJARD, 2002). Despertado o interesse, foi preciso encontrar os instrumentos para a exploração (FREINET, 1975) e a construção (JOLIBERT, 1994 a/b, 2006) das generalizações (VYGOTSKI, 2001).

A hipótese e os objetivos orientadores da investigação impulsionaram os procedimentos de aplicação, dando relevância ao processo de internalização dos conhecimentos e não ao produto final de cada atividade. Esta postura se pauta na afirmação do PCN (BRASIL, 1997) de que a aprendizagem é um processo de transformação na ação, via ação e não substituição de conhecimento.

A objetivação foi o envolvimento de todos os integrantes do grupo para que se reconhecessem partes da dinâmica de produção do conhecimento e da história, mediante as interações sociais via interlocução, “entendida como espaço de produção de linguagem e de construção de sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 5) e negociação de sentidos. Isto os levaria a organizar a vida cooperativa, ou seja, aluno e professor, cada qual em seu papel, se tornariam parceiros.

Apropriação do conhecimento e da linguagem, considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los nas mais diferentes situações discursivas que variam de acordo com as necessidades e experiências de vida em sociedade (BAKHTIN, 1995), é possível em um processo de construção conjunta, por meio de um trabalho consciente onde os produtores possuem a clareza das ações e da participação, visando ao objetivo previamente definido. Na atividade constitutiva da linguagem há

interação dos interlocutores, que vão construindo os seus conhecimentos de mundo na medida em que os experimentam e os representam e, assim, dominam os recursos linguísticos e discursivos, foco desta pesquisa.

A criança apropria-se das regras criadas na prática social, logo é possível que durante a reflexão sobre a língua perceba constância de determinados elementos na construção de enunciado na atividade discursiva. Na atividade de produção da linguagem a reconhece como fruto do trabalho humano, do grupo, instrumento de manifestação e expressão de e opiniões. Isto favorece a autonomia para uma relação não passiva com os demais produtores da linguagem, com confiança e criticidade (SÃO PAULO, 1997). Nesta dinâmica, o professor é o coordenador e o criador de condições de atividades linguísticas.

A fim de compreender o quanto a situação de produção interfere na apropriação dos elementos compositores de um enunciado oral ou escrito, no desenvolvimento da escrita funcional e nas interlocuções, a dinâmica de apresentação dos dados ligados a suas análises consistirá de: 1) apresentação da situação em que ocorreu a proposta da atividade; 2) conversação para a problematização; 3) desenvolvimento da atividade com descrição de ações e tarefas e 4) a escrita final - o registro da criança com diferentes finalidades ou o texto lido, quando assim for indicado.

Para isto, é necessária a apresentação de como se deram as proposições iniciais aos alunos, quanto: 1) à organização coletiva da sala, composta por uma dinâmica que a regeria durante o ano letivo; 2) às possibilidades de reorganização espacial do ambiente; 3) aos instrumentos materiais disponibilizados para o trabalho e 4) às interlocuções entre os atores participantes do grupo classe.

Os primeiros contatos com os alunos ofereceram à professora a oportunidade de coletar informações quanto à proposta e ao desenvolvimento de ações iniciais, individual e coletivamente, e o nível de aceitação, de envolvimento, de independência e de confiança em si e nos colegas. Por acreditar que o sujeito é fruto de seu entorno, nele interage, interfere, promove mudanças e provoca reações, durante a primeira semana de aula, desenvolveram-se diversas atividades voltadas para a coleta de dados que norteariam as ações do grupo durante o ano letivo.

Por se basear na importância da produção em situação comunicativa, em que o texto produzido parte de alguém e tem alguém como destino (BAKHTIN, 1992), a proposta da primeira produção escrita teve como texto norteador das interlocuções a “carta pessoal”. Ao dizer algo a alguém, a criança deve ser levada a perceber o discurso e a situação discursiva

que empregará o gênero, o instrumento de mediação entre ele e o interlocutor. Observar as escolhas, fazer-se entender e refletir sobre qual organização utilizou.

Assim, as ações desencadeadoras da escrita até culminar com a carta destinada a um colega da turma, passaram pelo seguinte processo de construção e de motivação: confecção individual de uma linha do tempo compreendendo os momentos marcantes da vida do aluno; uma lista contendo características e preferências individuais, e outra com dez objetivos pessoais para o ano de dois mil e oito. As folhas foram recolhidas e a professora selecionou um item de cada lista de objetivos, elas foram redistribuídas de forma que cada aluno pegasse a folha de outro. Então, propôs-se à turma que escrevesse uma carta endereçada ao colega, cuja folha lhe pertencia, emitindo sua opinião sobre o objetivo destacado, dando indicações de como atingi-lo⁷.

Quanto ao ambiente físico, no primeiro contato, a sala foi reorganizada pelos alunos colocando as carteiras em forma de “U”. A apresentação e leitura das listas, produzidas pelos alunos, contendo as características, as preferências e os objetivos, foram realizadas na quadra da escola.

Após estas primeiras ações, foi realizado o levantamento das concepções dos alunos acerca da palavra “texto” e foram aclaradas as questões referentes ao gênero textual em foco. Entre os elementos constituintes da carta destacou-se a superestrutura (JOLIBERT, 1994a/b), como formatação específica para avaliação do conhecimento prévio sobre este gênero textual. Jolibert (1994a/b) utiliza o termo superestrutura, baseada nos estudos de T. A. Van Dijk que considera este elemento, o desenho do texto, como um princípio de organização do discurso. “Se manifesta sob a forma de organização espacial e lógica dos blocos de texto (silhueta⁸); de esquema narrativo tratando-se de uma ‘história’ (conto, lenda, novela ou romance); de dinâmica interna (abertura/encerramento e progressão de um ao outro)”. (Jolibert, 1994a, p. 143).

Observem-se as primeiras interlocuções entre a turma e a professora:

Interlocuções sobre “texto”

Profª - O que é um texto?

Marco – É aquele que a gente escreve pra pôr na pasta.

Profª - Carta é um texto?

Todos – Nãããão.

Profª - Por que não?

⁷ Atividade sugerida pelo Professor Ezequiel Teodoro da Silva em curso de especialização. Presidente Prudente - 2005

⁸ Contorno do texto.

(silêncio)

Interlocução realizada no segundo dia de aula

Pontos relevantes chamaram a atenção durante o diálogo de preparação da atividade. A concepção de texto estava atrelada ao gênero narrativo por se tratar de produções que realizavam com a finalidade de arquivamento em uma pasta de avaliação do professor das séries anteriores e da coordenação da escola. Esta pasta é uma exigência do sistema de ensino municipal para todas as turmas de Ensino Fundamental do município.

Esta situação se manteve até que os alunos começaram a ter contato com diferentes gêneros textuais atingindo o nível que ficou retratado nesta interlocução. Retomou-se o conceito de texto como um enunciado resultado da atividade discursiva oral ou escrita, composto por um todo significativo e completo, qualquer que seja a extensão em que este trabalho se pautar. (BAKHTIN, 2006; PCN, 1997; JOLIBERT, 1994b; SÃO PAULO, 1997; GERALDI, 2006). Jolibert (1994b, p. 27) afirma que, por não encontrar critérios homogêneos para classificação, decidiu “chamar de tipos de textos os principais tipos de escritos sociais existentes em nossa sociedade e acessíveis as crianças...” e Bakhtin (2006, p. 264) diz: “Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos gêneros do discurso.”

PREPARAÇÃO PARA ESTUDO DO TEXTO COM ÊNFASE NA SUPERESTRUTURA

Profª: Pessoal, presta atenção aqui um pouquinho. Nós vamos conversar um pouco mais sobre os textos que vocês produziram: aquele texto “Monstro Meu”. Só que antes de nós conversarmos sobre o texto, nós vamos fazer algumas observações nesses livros que vocês estão na mão. Esses livros são todos livros da nossa biblioteca da sala de aula. Você tem ideia do que fala o seu livro, Mariana⁹? Qual que é o título do livro?

Mariana: “O coração de Coralina”.

Profª : O que você acha que vai falar um livro com o título “Coração de Coralina”? Você poderia me dizer que tipo de texto que é?

Mariana: O tipo de texto?

Profª: Isso, dá para saber? Quais são os tipos de textos que nós estudamos até hoje?

Edgar: Poético, narrativo.

Aluno 1: Informativo.

Aluno 2: Instrucional.

Aluno 3: Carta.

Profª: Muito bem, nós já estudamos, então, que tipo de texto, Júlio?

Júlio: Narrativo, informativo, poético...

Profª: Alguém ajuda o Júlio?

Aluno 1: Carta.

Aluno 2: Instrucional.

Aluno 3: Livrinhos.

Profª: Os livrinhos são um tipo de texto?

Aluno 3: Não.

Profª: O livro, nós vamos chamar de suporte de texto. O que é suporte? O que lembra a palavra suporte?

Marcos: Onde coloca, por exemplo, essa caixinha é um suporte de giz, porque coloca o giz dentro.

⁹ Os nomes dos alunos são fictícios.

Profª: Isso. Muito bem, Marco. Então, quando a gente fala de suporte, a gente lembra mesmo do quê, Caio, de acordo com o que o Marco falou? Quando eu falo suporte, você lembra do quê?

(Um longo silêncio)

Profª: Alguém, ajude ele!

Edgard: Onde guarda algum objeto.

Profª: Suporte é aquilo que guarda alguma coisa, Edgar?

Pedro: Que segura.

Aluno 2: Que protege.

Profª: Então, podemos concluir que suporte é isso? E quando a gente fala que o livro é um suporte de texto, o que a gente está lembrando, então?

Pedro: Que lá dentro tem texto que está guardado.

Profª.: Isso. Um tipo de texto, só?

Aluno 1: Não.

Profª.: Eu gostaria de saber o seguinte: nós estudamos diferentes textos. Esses textos, logo que a gente olha para ele, a gente consegue descobrir que tipo que ele é? Só de olhar já dá para perceber algumas informações?

Alunos 1: Sim.

Dulce: (...)

Profª: Por causa do quê?

Dulce: Da estrutura e do modelo.

Profª: Então, vai lá e faz para mim, Nice, o modelo de uma carta. Vamos fazer assim: a Nice vai desenhar aqui um modelo de uma carta. O Marco vai desenhar aqui um modelo de um texto narrativo. Só o que é para eles desenhar, Dulce?

Dulce: O modelo e a estrutura.

Leandro: (...)

Profª: Vocês ouviram o que o Leandro disse?

Alunos: Não.

Profª: Não? Repete, porque o que ele disse é muito importante. Ele falou que é *tipo*, uma construção.

Leandro: É tipo uma construção, vai fazendo um monte de paredes, tipo umas paredes grandonas. Essas paredes são os parágrafos, que ela vai acrescentando um monte.

Profª: De acordo com o texto ou pode ser de qualquer jeito?

Leandro: De acordo com o texto.

Profª: Cada texto tem o seu formato?

Leandro: Foi isso que você estava falando, Monique?

Mariana: Era.

Profª: Então, vai lá e desenha para nós um texto instrucional, que é a mesma coisa que o quê?

Aluno 1: Receita.

Profª: Nós estamos colocando aqui a carta, o narrativo, a receita, e qual outro nós fizemos?

Aluno 2: Poético.

Aluno 3: Poético, narrativo.

Profª: Eles estão colocando ali. Está faltando algum texto que nós estudamos?

Alunos: Poético.

Aula do dia: 21-8-08

Quando se reflete sobre estas duas situações, percebe-se que a criança se apropriou do conceito levando a um grau de abstração possível de apresentá-lo ao grupo, utilizando-se do recurso da metáfora. Pode-se atrelar a esta situação a compreensão da lei geral do desenvolvimento, o aluno teve contato social e efetivo com os diferentes gêneros textuais cumprindo sua função. Por meio da atividade de construção de textos internalizou o conceito e durante a interlocução externalizou para o grupo um nível de desenvolvimento já alcançado. Um segundo dado possível de ser analisado refere-se à movimentação que provoca a criança ao organizar-se oralmente e participar, apropriando-se das falas anteriores de um colega. Pode-se apontar que Dulce e Leandro generalizam a partir das contribuições dos colegas da

turma. Além dos dois alunos, os demais participantes do diálogo buscam pista para a compreensão, a produção de sentido para o que está sendo discutido.

As tarefas da primeira semana de aula não exigiram registros longos no caderno, por isso alguns alunos se sentiram incomodados. Uns diziam que era bom não escrever, outros esperavam que as aulas começassem, porém o que provocou estranhamento foi o fato de não realizarem o registro nos cadernos, e individualmente. Os registros foram realizados em folhas grandes de papel pardo e presas em um suporte de madeira semelhante a um cavalete formando um bloco sem pauta, conhecido como *flip chart* e, não raro, chamado de ‘álbum seriado’. Eles ocorreram, coletivamente, após a discussão sobre as objetivações individuais, com destaque àquelas que tinham um sentido comum para compor os objetivos da turma. Por se tratar da definição dos objetivos para o ano, as regras de convivência e as possíveis sanções a quem as burlasse, este material ficou exposto na sala.

Após estas definições passou-se a conversar sobre a organização dos cadernos. Ficou definido que haveria liberdade de escolha quanto ao tipo, à quantidade e à distribuição de matérias. Não houve a preocupação com a padronização devido à intenção de apresentar a forma de trabalho com projetos e, portanto, cada aluno encontraria a melhor forma de realizar suas anotações. Definiu-se apenas que deveriam datar, registrar o nome, a série e escrever uma mensagem para o dia.

Dos trinta alunos que compunham o grupo, apenas cinco se mostraram tranquilos em participar das discussões sobre a organização dos cadernos, os demais, mesmos questionados esperaram a padronização. Este comportamento pode refletir as experiências anteriores dos alunos no que se refere às possibilidades de escolha para a organização de seu material de uso pessoal para os registros dos conteúdos estudados. Para o grupo o caderno era apenas um suporte de registro e não de retomada de conteúdo e de pesquisa. Nesta fase da pesquisa, para o grupo, os registros escritos são signos, palavras (VYGOTSKI, 2001) que imprimem sem retomada ou consciência de que é um instrumento da atividade de leitura e escrita que permite reflexão e reorganização e comunicação.

As anotações abaixo retratam os objetivos do aluno Carlos (registro de acordo com a escrita do aluno) para o ano de dois mil e oito e, em seguida, os objetivos da turma construídos coletivamente, num processo de retomada das propostas individuais e reflexão sobre a escrita e a sua função, depois de pronto. Observa-se como se inicia cada item.

Objetivos para 2008

1. Eu queria ir para o zoológico
2. Eu queria um computador
3. Eu quero passar de ano
4. Eu quero ter avião de controle remoto
5. Eu queria ser jogador de futebol
6. Eu queria dirigir 10 toneladas de prova
7. Eu quero um cachorro
8. Eu quero um carro automático
9. Eu quero uma moto de coleção
10. Eu queria andar de avião

OBJETIVOS DA TURMA – 2008 (Elaborado no quarto dia de aula a partir dos objetivos individuais)

1. Não faltar. Se faltar trazer bilhete do responsável ou atestado médico
2. Não xingar, não bater e não quebrar
3. Respeitar as pessoas
4. Deixar a escola limpa e organizada
5. Estudar e aprender mais, fazer tarefa
6. Planejar e organizar a viagem (havia duas opções: São Paulo e zoológico em Bauru)
7. Ajudar os colegas da sala
8. Colaborar com as regras da sala de informática
9. Fazer amigos
10. Aprender a ler e a escrever

Diário de bordo: 19 e 20 de fevereiro



Fig.1: No início do segundo semestre a turma fez a revisão dos objetivos a fim de observar seus resultados e o andamento de algumas propostas. Reelaborou-se o quadro com destaques para os que ainda não haviam sido alcançados.

Se a concepção dialógica se refere à produção do discurso em resposta, ou relacionado a algo que já foi produzido, a criança na atividade de elaboração de um novo discurso oral ou escrito, via mediação do outro, perceberá a relação e construirá suas conexões para a compreensão do discurso em resposta ao produzido por ela e a melhor elaboração do próprio

enunciado. Ela conseguirá manipular melhor os elementos que compõem a linguagem para se fazer compreender e produzirá a intertextualidade, a relação de um texto com outro (KOCK, 2002).

Outro evento organizativo deu-se na terceira semana de aula e refere-se à saída dos alunos da sala. A professora argumentou que não era necessário comunicar-lhe quando necessitassem sair, desde que se tratasse de motivações importantes, o que não caberia a ela julgar, cada aluno avaliaria sua necessidade. Por isto sugeriu que os alunos encontrassem uma forma de sistematizar as saídas da sala.

As sugestões apresentadas foram diversas: colocar crachás na mesa da professora ou ao lado do papel higiênico e o sabonete próximo à porta da sala; anotar o nome na lousa (não havia ainda a figura do secretário do dia); fazer um varal para colocação dos crachás. Esta última sugestão foi a escolhida e a partir dela determinou-se que sairia um aluno por vez, dois quando o segundo sentisse grande necessidade. Porém, o sistema só se iniciaria no dia seguinte à discussão.

A programação do dia seguiu com a construção de um cartaz de pregas para cada criança que funcionaria como um ábaco. Os cartazes foram confeccionados com cartolina dobrada, formando seis pregas que dariam suporte a barrinhas de cartolina. As pregas foram separadas em seis casas, cada uma nomeada de acordo com o valor a ela atribuído, seguindo o sistema de numeração decimal (unidade, dezena, centena...).

O cartaz de pregas era um instrumento para a retomada do conceito de Sistema de numeração decimal. Os alunos confeccionaram os cartazes para uso individual e utilizavam fitas de cartolinas para a realização das operações. Durante as ações com o cartaz o aluno Carlos sugeriu que fosse utilizado o mesmo instrumento para as saídas da sala. A sugestão tomou forma rapidamente quando Carlos disse:

Carlos - Professora, por que você não faz um cartaz?

Profª - Como assim Carlos?

Carlos - Igual esse que nós fizemos pra Matemática.

Profª - Sei, e como funcionaria?

Carlos - Cada aluno faz uma fita e escreve seu nome e coloca no cartaz quando quiser ir ao banheiro. Quando voltar tira a fitinha.

Após a classe referendar a ideia, a professora sugeriu que utilizassem palitos de sorvete no lugar das fitinhas por serem mais resistentes e que cada aluno poderia escrever o nome, fazer um desenho ou utilizar outra forma de identificação do seu palito.



Fig. 2: Cartaz de prega – ordem de saída da sala

Se o conhecimento é gerado na relação com o outro, nas relações sociais, para análise desta vivência, o conceito vigotskyano que enfatiza o plano intersubjetivo das motivações socialmente enraizadas como pertencentes à gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônomas ou autorreguladas, é recorrente. A autonomia do sujeito e a regulação de suas ações constroem-se sobre interações produzidas em condições sociais de produção específica. Assim a sala de aula é sempre um espaço facilitador destas interações. Dentro deste ambiente, o professor atua como um planejador, questionador atento às manifestações dos alunos, orientando-os em sua aprendizagem. A percepção da zona de desenvolvimento potencial e a identificação de indícios do que os alunos poderão realizar com o apoio do ‘outro’, dando-lhes condições para que ganhem autonomia, se faz necessária.

Ao fazer uso da linguagem oral como instrumento mediador foi possível estabelecer, com os alunos, os critérios de organização da dinâmica da sala de aula. Porém, o instrumento tem sua eficácia efetivada somente quando o outro mais experiente possibilita, sugere, orienta, pergunta, provoca, proporciona o desenvolvimento do processo de organização do pensamento. Nesta compreensão o professor é o facilitador das interações entre os alunos e deles com os objetos de conhecimento. Estabelece uma relação dialética em sintonia com o corpo discente propiciando um diálogo entre o individual e o coletivo.

O espaço da sala de aula que propicia trocas e regulações tem papel fundamental na direção da atividade compartilhada, apreendida nas relações com o outro. Internalizadas, elas constituem o funcionamento intrassubjetivo, passando a ser autorreguladas. As situações, a

seguir, ilustram como as interações possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da capacidade discursiva e da generalização, num processo contínuo de objetivação, apropriação e internalização.

Na negociação de sentidos com os participantes, na elaboração do trabalho pedagógico, é gerado um espaço de intersubjetividade vinculado à realidade sociocultural, que pode ser apropriado pelo indivíduo para a construção de novos sentidos. O principal instrumento de mediação nesta relação é a linguagem.

A prática da linguagem liga o aluno aos diferentes modos de falar, permitindo-lhe eleger a melhor ou a mais adequada fala para um determinado momento, um contexto de comunicação. Ele conseguirá realizar adequações comunicativas e compreenderá que existe uma variedade na linguagem oral com suas entonações, assim como também na linguagem escrita e suas funções. É preciso que as situações das quais os alunos participem façam sentido de fato. O envolvimento em contextos formais em eventos que exijam do aluno a participação oral e a escuta o levará a compreender e a aprender a participar de tais eventos.

O uso da linguagem, oral ou escrita, nos diferentes momentos de interação, oportunizou a implementação das “Técnicas Freinet” (FREINET, 1975; 1977) e das ferramentas referentes aos trabalhos com projetos (JOLIBERT 1984a/b; 2006; 2008 e HERNANDEZ, 1998; HERNANDEZ E VENTURA, 1998) e seguiram o ritmo de generalizações da turma. Por se tratar de práticas não habituais, foram feitas diferentes propostas de ações que pudessem culminar com a proposição do uso desses meios.

Inicialmente foi apresentado o “livro da vida”, técnica Freinet (FREINET, 1975) onde ocorrem os registros dos acontecimentos importantes da vida da turma, porém sua organização fora alterada pelo contexto e não se constituiu como um espaço de livre expressão, mas de registro de ações do grupo. Foi intitulado de “Nossa História”. Para isto, disponibilizou-se para a turma o ‘álbum seriado’ e nele foram anexados os objetivos da classe para o ano de dois mil e oito. Durante duas semanas nada mais foi acrescentado a ele.

Para dar sentido ao instrumento a professora recomendou à turma que escrevesse sugestões para as aulas no álbum, e poderiam escrever sobre o que gostariam de estudar e quais tarefas desejaríamos executar. As propostas inicialmente se limitaram às brincadeiras para as aulas de Educação Física e aos filmes. Não foram apresentadas mais que cinco propostas por aproximadamente três semanas. A resistência foi devido à dúvida se realmente suas propostas se concretizariam. Quando os alunos perceberam a possibilidade de concretização, o papel foi preenchido com propostas de atividades em dois dias. A partir de então, percebeu-

se a oportunidade de apresentar a técnica Freinet do “Jornal de parede”, já apresentado no início deste texto.

Nessa realidade com que se trabalhou, assim como acontecera com o livro da vida, o “Jornal de parede” (FREINET, 1976) também sofrera alterações e foi acrescentado mais um espaço para que os alunos emitissem sua opinião. Na turma estudada o instrumento recebeu o nome de “Envelopes das ideias” por comportar um quarto envelope. Nele os alunos registravam suas dúvidas e curiosidades e foi intitulado de “Quero saber”. Diferenciou-se do envelope “Proponho”, que tratava das propostas de trabalho, de oficina, de projeto e de pesquisa. Os outros dois envelopes receberam os nomes de: “Não gostei”, para ser utilizado quando um integrante do grupo, inclusive a funcionária responsável pela limpeza da sala, estivesse descontente com algo que ocorrera na sala ou com um colega, e “Gostei” quando quisesse elogiar algo ou alguém.

Os quatro envelopes foram colados em uma folha do “álbum seriado” de modo que as proposições dos alunos fossem anexadas ao envelope correspondente ao seu conteúdo. Posteriormente, estes se tornaram fundamentais para o desencadeamento dos projetos e atividades realizadas pela turma.

Inicialmente, acreditavam que a proposta seria atendida se houvesse um grande número de papéis com a mesma ideia, como ficou referendado pelas observações iniciais. Na terceira semana de funcionamento deste instrumento, os alunos colocaram dentro dos envelopes, fixados no “álbum seriado”, bilhetes com sugestões, críticas, dúvidas e elogios às aulas e aos companheiros, incluindo a professora.

Durante a leitura dos bilhetes se percebeu que havia uma grande quantidade de bilhetes no envelope “proponho” com sugestões de um único filme. Os alunos foram alertados pela professora que o importante não era a quantidade, mas a opção da turma na “Hora da Conversa”. Este era o momento em que os envelopes eram abertos e tinham seus conteúdos discutidos pelo grupo. Foi preestabelecido que esse momento acontecesse todas as segundas-feiras no início das aulas. Inicialmente as leituras e proposições eram feitas pela professora, depois passaram para o secretário do dia e no último estágio eram organizadas pelos representantes de sala, acompanhados do secretário do dia.

Devido ao número de registros para um único título de filme, surgiu o seguinte questionamento: quais seriam as vivências dos alunos para que se organizassem de forma a exercerem certa “pressão” sobre a professora com a quantidade de bilhetes? Haja vista que se percebeu a mobilização de um grupo grande de alunos sob a liderança do interessado pelo filme. A prática da conversação era algo que necessitava de internalização, para que a

reconhecessem como um instrumento através do qual as pessoas, por meio do diálogo, poderiam acordar com relação a um ponto de discussão.

A sala de aula deve proporcionar estas operações. O ensino da fala não forma pessoas que emitem opiniões, intervêm, questionam, elaboram textos orais em todo e qualquer situação discursiva. É preciso oportunizar a aprendizagem em atividades que proporcionem momentos de troca, de colaboração e de reflexão.



Fig.3: Álbum seriado com o “Envelope das ideias” anexado



Fig.4: A quantidade de bilhetes era grande, por este motivo, no início do segundo semestre do ano letivo, alguns alunos dispuseram-se a fazer um agrupamento de proposições para que algumas ideias fossem retomadas e as já trabalhadas fossem arquivadas.

É fundamental contextualizar as ações de busca do conhecimento de forma que contribua com um aprendizado significativo e conduza ao enriquecimento cultural do aluno e ao desenvolvimento da autonomia. Por isso, ao se pensar na escola como promotora e criadora de espaços para a organização do ensino e aprendizagem, voltados à interação do aluno com o conhecimento, é importante levar em consideração seu envolvimento emocional e o interesse manifestado pelo grupo. Esse procedimento o auxilia a desempenhar um papel de descobridor, criativo e dinâmico, que rompe com inibições, medos, preconceitos, regras estabelecidas pela sociedade e adquiridas no decorrer da vida.

Percebe-se que ao efetivar uma prática onde é permitida a reflexão sobre o seu projeto de aprendizagem, o aluno se sente responsável pelo rumo que toma a busca de novos saberes. As ações pedagógicas realizadas por meio de um processo dialógico e não mecânico permite a formação de um educando que se assuma como sujeito do processo. Essa prática educativa nasce das expectativas e responsabilidades geradas nos indivíduos envolvidos. Por isto, o mediador deve ter uma atitude de aprender e reaprender e ao se perguntar por que está naquele espaço, saber das expectativas de ensinar, caminhar para a busca da geração de suportes para alcançá-las. (JOLIBERT, 2006; FREINET, 1975).

Neste sentido, as técnicas apresentadas como instrumentos se tornaram mediadoras da relação entre os pares e com a professora, e facilitadoras do convívio com o meio ambiente. A mediação, por meio de artefatos culturais e pela linguagem contribuíram impulsionando o aluno a construir os seus referenciais, a sua identidade, a fim de efetivamente ter uma atitude diante do mundo, contribuindo com sua participação social. Isto se manifestou dentro das

diferentes sugestões do grupo por meio do instrumento “Envelopes das ”. Algumas desencadearam projetos coletivos e, no segundo bimestre, projetos individualizados.

A apresentação da origem e desenvolvimento de quatro projetos, com a demonstração das relações, das objetivações e das apropriações por meio de interlocuções e registros escritos permitirá a análise das interferências do entorno como fonte de desenvolvimento da criança por meio da apropriação dos conceitos científicos motivados pelas vivências proporcionadas pelas atividades de estudo. São eles: Biblioteca da Quarta D, Panfletos da Dengue, Leitura e literatura e Livro de poesia.

O primeiro projeto revela que a definição da prática educativa não precisa ser uma responsabilidade do professor como detentor de saberes dos caminhos para chegar ao aprendizado. Nela o professor se desloca do centro e apresenta outros mediadores para se atingir o objetivo do grupo.

Nesta reflexão, não se tem a pretensão de supervalorizar a opinião da criança e de desprezar o planejamento do professor, ou ainda negar a necessidade de que haja uma preparação prévia do professor com conteúdos que fazem parte do currículo oficial. Mas a preocupação é como envolver o aluno, despertar o interesse em pesquisar, aprender e agir com autonomia.

A análise sobre as proposições realizadas durante o início e o desenvolvimento de um projeto, a seguir, refletem as conexões realizadas pelos alunos entre as diferentes propostas, assim como as várias possibilidades de leitura e produção escrita dentro de um contexto onde a participação dos alunos é efetiva.

O projeto se desencadeou a partir da leitura dos “Envelopes das ”, durante a “Hora da conversa”. A seguir as anotações da professora/pesquisadora:

A proposta de criação de uma biblioteca dentro da sala de aula surgiu durante a preparação da pauta da semana na segunda-feira durante a “Hora da conversa”. A professora fez a leitura dos recados deixados nos envelopes “quero saber”, “não gostei”, “proponho” e “gostei”.

A aluna Flávia escreveu: “Não gostei do livro que eu li”. Ela havia emprestado o livro na biblioteca da escola durante a visita semanal. A professora perguntou à turma:

Profª : O que podemos fazer para resolver o problema da Flávia?

Leandro: Eu empresto o meu para ela, eu gostei muito e ela já viu o livro e gostou.

Alberto: Eu tenho um monte de livro em casa e não leio mais, posso trazer pra ela ler.

Marco: Eu também tenho um monte, posso trazer amanhã.

Tânia: Posso trazer os meus também, professora.

Vários alunos se colocaram à disposição para trazer os seus livros, inclusive a professora.

Profª: Legal, pessoal! Como nós faríamos para organizar esses livros?

Marco: ‘Pudia deixa’ no fundo da classe e cada um pegava quando terminasse a lição, ou levar pra a casa.

A questão de onde deixar os livros suscitou uma envolvente discussão. Houve várias sugestões: colocar em caixas, deixar em cima da mesa, colocar no armário de metal, deixar dentro do armário. Elas foram apresentadas à medida em que havia questionamentos como: Podemos deixar na mesa todo o tempo? Onde guardar? Como enxergar o livro que se quer ler? A sugestão vencedora, na votação, foi confeccionar um suporte para os livros parecido com o quadro da “Ordem do banheiro”. Ou seja, um cartaz de pregas com fundo de tecido e frente de plástico, para que as capas dos livros pudessem ser vistas e os livros escolhidos com mais facilidade.

A polêmica maior foi quanto à data para trazerem os livros. Alguns alunos queriam trazer no dia seguinte. A professora sugeriu adiar para que pudessem conversar com os pais, e organizassem minimamente o espaço. Decidiu-se que trariam na quarta-feira, não queriam deixar para depois. O aluno Marco argumentava a todo o momento.

Marco: Você não vai fazer.

Prof^a: Mas eu não vou fazer mesmo, Marco. Somos nós que iremos fazer.

Marco: É, mas sempre acaba não fazendo.

Prof^a: Porque você pensa assim?

Marco: Porque foi sempre assim.

Prof^a: O que estou sugerindo é para nós pensarmos em como guardar os livros, porque não podemos deixar expostos sempre. Como marcar de quem é o livro.

Marco: Eu escrevo nos meus.

Prof^a: E se fizéssemos uma lista com o nome do livro e do dono.

Marco: Eu faço.

Prof^a: Sozinho?

Marco: Pode ser.

Marco realmente tinha a intenção de que tudo acontecesse na quarta-feira. A professora continuou os questionamentos com a classe sobre a organização dos livros. Seriam expostos e formariam uma biblioteca da sala de aula?

A ideia da biblioteca ganhou força, porém o desejo da turma era de que se iniciassem as atividades da biblioteca na mesma semana. Por isso, a professora sugeriu que se fizesse uma inauguração com a intenção de que se lembrassem dos eventos de inauguração promovidos na escola. A ideia da preparação seduziu, no entanto o desejo era de que se concretizasse imediatamente. Para dar início aos trabalhos, a professora sugeriu que trouxessem os livros no dia seguinte, assim poderiam ter uma ideia da quantidade de livros disponível.

Foram disponibilizados 211 livros no dia seguinte. Como organizar tudo isso sem sumir nada e o que fazer para que pudessem se responsabilizar pelo material disponível. Havia necessidade de envolvimento de toda sala e não somente do dono dos livros.

O movimento tinha tomado uma proporção e havia a necessidade de organização detalhada dos acontecimentos. A preocupação maior era com relação à possibilidade de um livro sumir, os pais reclamarem e a criança ficar chateada.

Houve um evento na sala da terceira série com a inauguração do “Tapete da leitura” (tapete utilizado pelos alunos para realizarem leituras e partilha de leituras). Como convidados, a turma participou do evento e retornaram à sala com muitas ideias e quiseram desenvolver ações semelhantes. Surgiram danças, comes e bebes, apresentações, decoração da sala, convites, contação de história, lembranças. Com estes elementos entenderam que não daria para organizar para aquela semana. Para que fossem desenvolvidas as ideias haveria necessidade de um novo planejamento. Foi o que ocorreu na sexta-feira.

Resolveram dividir a turma em sete equipes para a organização da inauguração:

1. Catalogação e marcação dos livros: Neste momento já contavam com mais de 211 livros de literatura infantil, infantojuvenil e enciclopédias trazidos pelos alunos. O número aumentou quando a professora incluiu seus livros e os do módulo destinado à turma, cedido pela escola. A partir de então a biblioteca já contava com mais de 250 livros. Tendo em vista que não era uma doação, e sim empréstimo, houve a necessidade de registrar os livros e seus respectivos donos, por isto a criação da equipe de catalogação. No acervo também foram anexados revistas, gibis, jornais, reproduções de obra de arte. Para a inauguração deveriam organizar as fotos dos alunos.

2. Arrumação da sala (confeção de um mapa da sala): A sala deveria ser organizada para que todos os convidados participassem da cerimônia, haja vista que teríamos apresentação de uma história com a utilização de fantoches, leitura de poemas, leitura de uma notícia de jornal ou revista e a contação de histórias pela professora de outra turma. Diante disto seria preciso preparar o espaço, desenhar a planta baixa da sala com desenhos indicativos da organização espacial.

3. Decoração da sala: Decidiu-se que a sala seria decorada para o evento. Neste grupo participou um aluno que possui grandes dificuldades de fala e não é alfabetizado. Durante a preparação inicial do evento ele quis fazer um desenho e revelou-se um excelente desenhista. Seguiu com o grupo em perfeita interação.

4. Cartazes: Esta equipe responsabilizou-se pela confecção e colocação de cartazes que orientassem a utilização e conservação dos livros e da biblioteca.

- Regras de uso da biblioteca
- Indicação dos “cantinhos¹⁰” (já começavam a germinar)

5. Comidas e bebidas: Ao realizar o levantamento de ideias de como é uma inauguração algumas crianças se lembraram de que havia sempre a distribuição de bebidas e comidas. Assim, decidiu-se que na inauguração da biblioteca também teria. A equipe dividiu a classe para que todos pudessem contribuir.

6. Tapetes e almofadas: A equipe do tapete responsabilizou-se por requisitar um tapete como doação, o que foi ofertado pela mãe da aluna Mariana. A professora fazia parte desta equipe e conseguiu as almofadas para serem colocadas no tapete e uma costureira para pôr em prática a seguinte ideia do aluno Carlos: Quando ocorreram questionamentos referentes à disposição dos livros na sala, devido à grande quantidade, concluiu-se que não seria possível utilizar somente carteiras para apresentar os livros, seria necessário um outro suporte para que se pudesse enxergar os livros e escolhê-los. Carlos sugeriu que fizessem um grande cartaz de pregas feito de pano, da mesma forma que havia sido feito para a “ordem de saída para o banheiro”. Disse que poderiam conseguir um pano e fazer um “lugar” para colocar os livros. A escola cedeu o plástico transparente e a professora fez a doação de um forro de cortina para a construção da denominada “Estante Tapete”. A costura da moldura fora feita pela irmã da professora e a separação dos espaços para a colocação dos livros pelos alunos.

7. Convites: Teve a função de elaborar os convites para a inauguração e entregá-los aos convidados de acordo com a lista discutida e definida pela classe.

As confecções das lembranças, um cartão com formato de livro e uma mensagem escrita, tornaram-se tarefa de todos os alunos e da professora. Não se formou uma equipe específica porque havia necessidade de confeccionar, aproximadamente, cento e cinquenta lembranças, assim, sempre que alguém se desocupava de uma tarefa, recolhia as cartolinas e iniciava o trabalho.

As apresentações durante a festa ficaram ao encargo das seguintes pessoas escolhidas pelo grupo:

- Mestres de cerimônia: representantes da sala, elaboraram o roteiro das apresentações junto com a professora.
- Leituras de poesias e resumo de livros: alunos que se candidataram e foram escolhidos pelo grupo após a seleção.
- Teatro: Já estava em andamento um projeto paralelo de teatro de fantoche elaborado por um grupo de alunos.
- Contação de história: Convidaram a professora da quarta série turma ‘A’.

Foram indicados os representantes de sala para formar a coordenação geral, junto com a professora, e apresentadores do evento.

Anotações do diário de bordo dos meses de março e abril

Ao se retomarem os itens da organização da biblioteca, pôde-se observar um número significativo de ações escritas dos alunos, destinadas a um fim determinado e com destinatários concretos; ações diferenciadas e desenvolvidas por grupos também distintos, importantes para o desenvolvimento do propósito coletivo. Considerem-se, nesse sentido, os diversos tipos de enunciados: catalogação de livros, mapas da sala de aula, convites, lembrança escrita, roteiro de apresentação, poesias, peça teatral, resumo de livro, cartaz, lista.

¹⁰ Espaços destinados a atividades individuais e não necessariamente ligada aos estudos do dia. No primeiro momento surgiram os cantinhos de Ciências e Geografia, posteriormente surgiram os cantinhos da “conversa” (espaço em que os alunos podiam conversar livremente sobre qualquer assunto desde que não incomodassem o grupo), cantinho do “riso” (piadas escritas em cartolinas e coladas na parede), cantinho dos “brinquedos” (telefone sem fio, chocalho, pé de lata).

Todos estes escritos passaram pelo processo de elaboração e reelaboração. Partiam de um escrito social para análise e reflexão, seguido por várias etapas de leitura e releitura, escrita e reescrita, acompanhadas pela professora, pelo aluno mais experiente ou ainda comparando com outros escritos. Eram atividades de reflexão sobre a língua, que tinham por finalidade compreender o seu uso no interior da atividade, assim como relacioná-lo às normas, socialmente estabelecidas, referentes à organização dos signos linguísticos. Observem-se algumas imagens que retratam os materiais produzidos pelos alunos como suportes dos textos que fariam parte da montagem e inauguração da biblioteca da sala de aula.

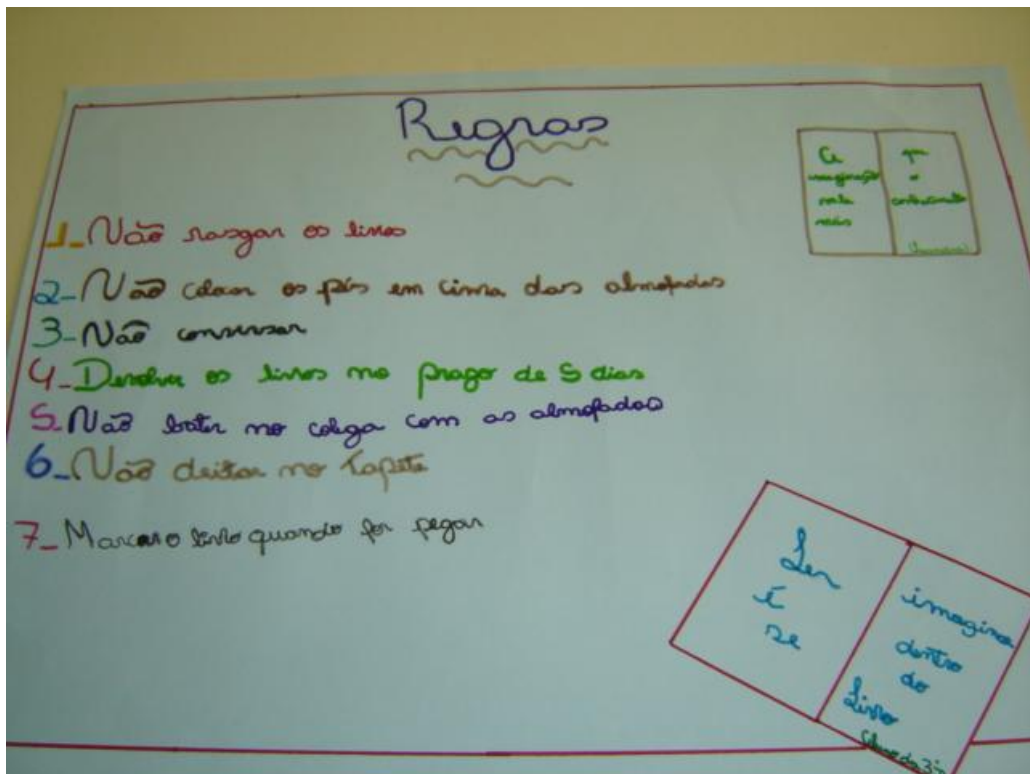


Fig. 5: Regras para o uso da biblioteca



Fig. 6 e 7: Confeção dos convites



Fig.: 8 e 9 - Preparação da “estante tapete” e teatro de fantoche



Fig. 10 e 11: Confeção de lembranças para a inauguração da biblioteca e projeto Cultura e literatura

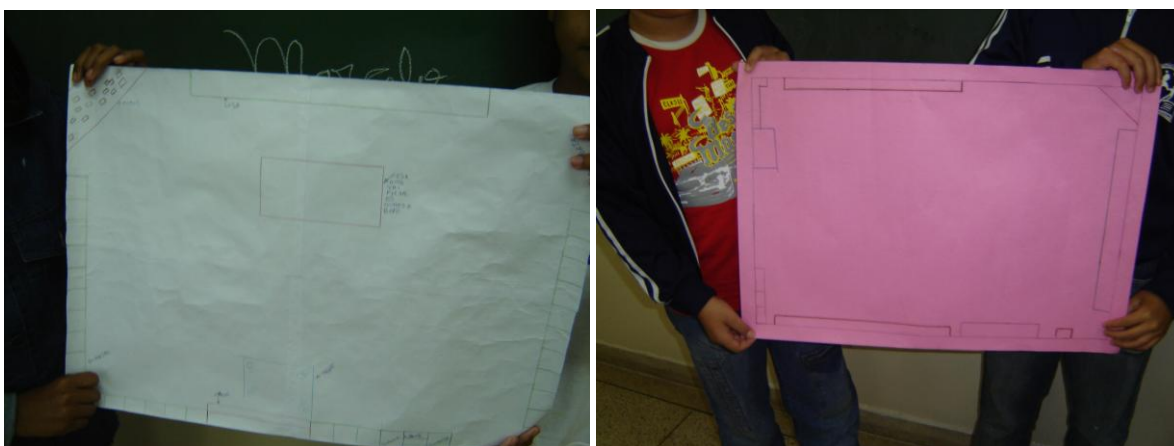


Fig. 12 e 13: CARTAZES INDICATIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA SALA (Inauguração da Biblioteca)

A atividade de montagem da biblioteca, e assim se poderá chamá-la por serem ações objetivadas, orientadas a um fim, transformou o modo de participação dos alunos em

diferentes momentos de interlocuções. Observa-se que a recuperação de acontecimentos e atividades desenvolvidas anteriormente se tornou base para as atividades posteriores, como foi o caso do “Cartaz de pregas” que inspirou a organização para a saída ao banheiro e a “Estante tapete”. As indicações foram feitas pelo mesmo aluno, ele fazia conexões entre uma atividade e outra e construía algo novo. Este fator indica o desenvolvimento da capacidade de abstração, uma atividade do pensamento.

A retomada do conceito de atividade apresentado pela Teoria histórico-cultural se faz necessário, neste momento, para a compreensão do sentido da afirmação, no parágrafo acima, de ser atividade a montagem da biblioteca. A atividade é organizada em ações adequadas a certos objetivos. O motivo é criado pra satisfação da necessidade, ele deriva de um objeto. A primeira condição para que uma ação ou tarefa se torne atividade é a necessidade gerada por um motivo na busca da objetivação. O objeto se torna motivo da atividade, estimula a ação significativa do indivíduo na busca de sanar a sua necessidade.

Estes elementos se apresentaram na descrição acima. Havia a necessidade: ter livros interessantes disponíveis na sala de aula. Para a satisfação dessa necessidade, foi indentificado o objeto: biblioteca; criou-se o motivo para realizar tarefas para conseguir atingir o objetivo (conquistar o objeto) e satisfazer a necessidade. As operações levaram ao objetivo final. Exemplo: o registro do nome de, aproximadamente, duzentos e cinquenta livros em uma situação de cópia, feita por cinco alunos (equipe da catalogação). Em outra situação, poderia gerar uma situação de extrema dificuldade de execução. Haveria reclamações e possivelmente a necessidade da ajuda de outras crianças. Na situação de catalogação dos livros para a montagem da biblioteca, esta tarefa se transformou em ação objetivada. A sua finalidade gerou a necessidade deste registro e, conseqüentemente, a criança a realizou de forma não automatizada e não descontextualizada.

Neste mesmo projeto, pode-se destacar o aluno Rodrigo. Este possuía uma grafia bastante deficitária, o traçado das letras era desordenado, dificultando muitas vezes a leitura pela professora e pelo próprio aluno. Ao receber a proposta da inauguração da biblioteca, prontificou-se a fazer parte da equipe dos alunos que confeccionariam os convites. Ele trouxe uma figura e desejava que esta se tornasse a “capa” dos convites. Em uma situação de sala de aula em que o aluno apresentou o caderno à professora, ela chamou sua atenção para a necessidade de melhora da letra, e a sua reação foi de indiferença. Na situação de produção dos convites, a professora questionou-o sobre a letra, porém Rodrigo alegou que poderia melhorar a grafia. Pôs-se a trabalhar e o resultado foi um texto redigido com clareza.

Posteriormente, fez um pedido à professora para dar-lhe exercícios que o auxiliassem na melhoria do traçado das letras.

Nestas situações a faz a proposta dos exercícios feita pelo aluno parece ser um indício de que houve a internalização de uma conduta que, anteriormente, ainda fazia relações intersíquicas, aparece a atividade interna, considerando que esta atividade antes externa foi internalizada, tornando-se consciência.

Na atividade de montagem da biblioteca os alunos passaram pelo processo de desenvolvimento da autonomia por meio de ações que os capacitavam nas tomadas de decisões, no planejamento e na avaliação das suas ações.

Ao apresentar um fim a sua ação, ao agir objetivamente, o indivíduo realizou a ação consciente, um ato da consciência e, como não se tratava de uma ação “mecânica”, necessitou do estabelecimento das ações mentais objetivadas. As ações, sejam cotidianas ou não cotidianas dirigidas pelas leis histórico-sociais, são transformadoras e ocorrem em função das necessidades humanas. Essa dinâmica: objetivação - apropriação é alimentada pela necessidade da vida social que gera novas necessidades.

A atividade de educação tem uma resposta imediata na realidade do aluno, nos seus desejos, nos seus objetivos e nas suas necessidades. Porém, eles não podem ser confundidos com os desejos e objetivos que o professor acredita serem os do aluno.

Na atividade de educação – ação motivada e objetivada – é necessária a máxima atenção do professor na busca de perceber os diferentes níveis de desenvolvimento, assim como os interesses do aluno; assim, o professor agirá conduzindo o indivíduo para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento. A identificação dos interesses por si só não atende à necessidade dos alunos. Assim como também a apresentação de um instrumento. Nas ações conjuntas o professor conduzirá as ações do aluno na busca da apropriação dos conteúdos históricos contidos nos instrumentos, de forma que o auxilie a atingir seu objetivo. Porém, é importante lembrar que o professor deve articular as ações objetivadas a fim de levar o aluno à concretização de seus objetivos criando novas necessidades e objetivações.

A apresentação da experiência pedagógica a seguir permitirá a reflexão sobre a organização de ações, buscando sentido em uma situação de aprendizagem que permite um reposicionamento e sua transformação em uma experiência social, apropriando-se dela.

A partir de propostas apresentadas nos “Envelopes das ideias”, o grupo iniciou a busca de uma organização sequencial, a fim de inter-relacionar as diferentes situações de aprendizagem a partir de diferentes fontes e problemas. Passou a haver a necessidade de levar o aluno a relacionar seus conhecimentos prévios com novos, ampliando-os, estabelecendo

vínculos e conexões baseados em algo anteriormente internalizado. Vários eventos, seja projeto coletivo ou de pequenos grupos, estiveram ligados às vivências anteriores. Por exemplo, ligados ao espaço da biblioteca, assim como às suas promoções e às leituras dos livros nela disponíveis.

Veja-se o projeto, “Na luta contra a dengue, precisamos de ajuda”, que tinha como objetivo a confecção de panfletos com informações e alertas sobre a dengue para serem colados na escola, no comércio, nas igrejas do bairro e para levar para a família.

A descrição está pautada nos registros de campo da professora/pesquisadora. O projeto foi apresentado a partir de leituras de jornais realizadas em sala de aula. A leitura da manchete de dois jornais em sala de aula, um de circulação nacional (*Folha de S. Paulo*) e outro, o jornal da cidade (*Jornal da Manhã*), era realizada diariamente.

Durante a segunda quinzena do mês de março e a primeira do mês de abril os jornais cobriram a crise da saúde no Estado do Rio de Janeiro com relação à dengue, doença transmitida pelo mosquito *aedes aegypti*. Os alunos, após o comentário breve da professora, têm acesso livre ao jornal e podem levá-lo para casa para prosseguir com a leitura. Esta prática resultou em um episódio que vale destacar. O pai do aluno Dário cobrou do filho o fato de não ter levado o jornal para casa, pois ele queria ler.

A aluna Dulce escreveu no “Envelope das ideias: “Quero saber mais sobre a Dengue”, e em um segundo bilhete sugeriu: “Proponho uma pequena palestra sobre os cuidados da dengue” (01/04). A professora questionou a aluna sobre quem poderia fazer esta palestra, ela disse que poderia ser a própria professora ou uma amiga da professora. Ela perguntou à aluna se esta não gostaria de estudar e depois fazer uma palestra para os colegas ou poderiam combinar com a classe, todos fariam a pesquisa sobre a dengue e montariam seminários para a discussão. A conversa seguiu com diferentes argumentos até que se chegou à ideia da construção de um panfleto para ser distribuído no bairro. A ideia acabou por motivar a turma, pois surgiu a possibilidade de montar o panfleto na sala de informática e imprimi-lo na escola. O trabalho teve a seguinte sequência:

Primeiro momento: A sala foi dividida em duplas e retomaram a leitura de todos os jornais dos dias anteriores, neles os alunos deveriam localizar informações sobre a dengue. Durante a leitura das notícias e reportagens faziam anotações de informações que chamavam a atenção. Mesmo que o contato dos alunos com jornal fosse uma constante, com este fim, foi a primeira experiência da turma.

As anotações não foram aprofundadas e as crianças não fizeram inferências que sustentassem a construção de um panfleto. Muitas vezes há uma preocupação com o imediato na construção da escrita, porém, após as primeiras anotações, foi possível identificar que, mesmo o assunto sendo de grande comentário nacional e com chamadas nos meios de comunicação para os cuidados com a dengue e as consequências da falta de cuidados, as crianças desconheciam o problema.

A professora buscou encontrar uma forma e outros suportes de informações que pudessem manter o interesse da turma sobre o tema e permitissem coletar informações para a construção do panfleto.

O **segundo momento** ocorreu na sala de informática. Em diálogo com o monitor da sala de informática, a professora apresentou o trabalho e solicitou a ajuda deste para que a internet pudesse ser o outro instrumento a contribuir para o levantamento de informações sobre a dengue. Este preparou os computadores para que os alunos pudessem acessar informações sobre o assunto.

Os alunos empenharam-se na tarefa, motivados pela oportunidade de manusear o computador e de ter acesso à internet, ferramenta tão comentada e de difícil acesso a eles. O fato de a professora compor uma dupla chamou a atenção da turma, compreenderam que ela não sabe tudo.

Durante as pesquisas, na internet, eram realizadas anotações em folhas para posteriormente confrontarem com as que já haviam coletado em sala de aula. Não houve um direcionamento na pesquisa, as crianças só tinham que se deter no tema, as buscas eram livres. Porém, o monitor fez uma pesquisa prévia e indicou alguns sites. Tarefa importante porque quando se acessa um determinado site várias vezes pela ferramenta “Google”, em uma próxima busca os sites mais pesquisados são os que aparecem primeiro. Pelo fato do monitor ter realizado uma “pré-pesquisa” os sites que continham informações mais significativas apareceram primeiro na tela, evitando o cansaço das crianças.

A pesquisa em materiais na sala de aula e nos livros da biblioteca foi o **terceiro momento**. Esta possuía alguns textos informativos sobre a dengue no formato de histórias em quadrinhos com a “Turma da Mônica” -

Maurício de Souza e outros materiais com o mesmo e outros formatos. Durante a leitura destes materiais, os alunos realizavam outras anotações e confrontavam informações.

Quando os alunos se apropriaram das informações contidas nestes materiais realizaram a construção da primeira versão do panfleto, e foram retomados os conceitos para a construção deste gênero textual.

O **quarto momento** contou com a retomada do estudo do panfleto. A escola havia recebido dois panfletos para distribuir aos alunos. Um referente à campanha de doação de sangue e outro à reciclagem de óleo de cozinha.

Realizou-se o estudo dos panfletos identificando a função do texto como sendo a de informar, então seria produzido um texto informativo. Analisaram-se os verbos e o modo predominante. A conclusão a que chegaram referente aos itens que se referiam às orientações foi a de que os verbos se encontravam no modo imperativo. Nas palavras da aluna Cristina: “A palavra manda né, professora”?

Para análise e desenvolvimento das ações, a professora buscou orientação nos trabalhos de Josette Jolibert (2006)¹¹ e, neste momento, era perceptível a atenção das crianças para o assunto. Em um comentário, durante a preparação para uma nova ida à sala de informática, o aluno Gilson disse: “Professora, ouvi ontem no jornal (televisivo) que Marília tem nove casos”. Fora apresentado o jornal da cidade correspondente àquele dia, aos alunos, e havia uma notícia sobre este tema. Confirmou-se a necessidade de se preocuparem com uma questão que no primeiro momento se apresentara tão distante do grupo, visto que moravam em outro estado.

Durante as pesquisas os alunos já haviam percebido a proximidade dos dois estados e o que estava ocorrendo também em lugares mais distantes. Vale ressaltar que neste momento estava sendo estudada a localização dos estados brasileiros. O texto de suporte foi o livrinho *Zoom*, que não constava no acervo da biblioteca da classe e sim da escola.

Quinto momento. Os panfletos estudados na sala possuíam dois formatos e a professora apresentou aos alunos um terceiro. A escolha do formato ficaria a cargo dos alunos e das possibilidades apresentadas durante a construção, na sala de informática. Em sala de aula decidiram o que comporia os panfletos: palavras, imagens, esquemas. Como a imagem era um elemento que faria parte de todos os panfletos, retornaram à sala de informática para novas pesquisas e orientações do monitor quanto à formatação e impressão.

O **sexto momento** ocorreu no dia 14 de abril. Em sala de aula, o grupo discutiu sobre os elementos compositivos do panfleto, e sobre quais informações este suporte deveria conter. O conteúdo ficou assim estabelecido: (palavras das crianças)

Como prevenir; alertas; resumo sobre a doença; imagens; esquemas (desenhos); explicação; como acabar com o mosquito e com a doença; eliminar; sintomas; título (chamada); descrição do mosquito; ciclo de vida; remédios – não podem tomar “dipirona”; meios de transmissão; que fazer quando identificar os sintomas; apresentação com ilustração ou por escrito; organizar em itens.

De posse destas orientações os alunos passaram à preparação de um rascunho do panfleto em sala de aula. Neste rascunho pensaram na diagramação, no formato, nas informações que deveriam constar no texto. Havia uma preocupação sempre presente, o fato de que os panfletos seriam distribuídos na escola e no bairro.

Durante o processo de leitura e de coleta de informações as alunas Dulce e Lílian, que formaram uma dupla, elaboraram um texto teatral para ser apresentado à sala, utilizando bonecos de fantoche.

Sétimo momento. De volta à sala de informática. Como o sistema é de uso comum para todas as 32 turmas da escola, as informações pesquisadas foram armazenadas em um documento coletivo, assim todos deveriam tomar cuidado com o manuseio da máquina e seguir as orientações do professor, caso contrário, o trabalho da turma toda seria apagado. Foi o que ocorreu. Ao selecionar a pasta para dar continuidade ao seu trabalho, um dos alunos apagou a pesquisa de toda a turma, e o documento não havia sido salvo em CD ou outra pasta. Deste fato, o que marcou foi a paciência da turma com o colega que apertou o “botão errado”. Não houve ofensas ou agressões, somente... decepção. Retomaram as pesquisas das imagens e as crianças recuperaram os conteúdos em uma velocidade surpreendente, recuperaram todas as informações em apenas uma hora de aula, e iniciaram a montagem dos panfletos.

Fez-se uma primeira versão de acordo com as orientações do professor. Os alunos escreveram os textos, “colaram” imagens, organizaram as informações no documento, ampliaram, diminuíram, coloriram palavras, destacaram partes, modificaram formatos de letras com muita atenção e habilidade.

Devido ao ocorrido - a perda das informações pesquisadas e armazenadas no computador -, a partir de então, elas passaram a serem arquivadas, também, em CD.

A primeira versão foi impressa e, em sala de aula, **oitavo momento**, os alunos fizeram a comparação dos dados coletados com os que haviam preparado no computador. Refizeram as anotações, correções e as modificações necessárias. Não houve a preocupação da professora com a correção dos textos escritos. Foram orientados a observarem as indicações do sistema que indica quando há algo inadequado no texto, como: ortografia, pontuação, acentuação.

¹¹ Nos livros: *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade* e *Formando crianças produtoras de textos*, Josette Jolibert, estão contidas as sugestões de projetos para construção de panfletos.

O **nono momento** ocorreu na sala de informática. Nesta fase do trabalho a professora assumiu o trabalho de correção do texto, mediando as correções dos textos das duplas, e o professor de informática mediava as correções e adequações específicas da área, como: centralização, marcas gráficas, ajustes de imagens. Nesta fase as ações dos mediadores foram direcionadas para cada grupo, pelo fato de cada trabalho possuir uma apresentação específica. Houve a necessidade de ações diferenciadas.

O lançamento oficial dos panfletos foi o **décimo momento**. A professora explicou sobre as festas de lançamento de uma campanha. Desejavam comemorar os resultados de uma fase do trabalho e marcar o início de outra fase. O lançamento foi marcado pela apresentação dos panfletos por ocasião da visita de alguns professores amigos da turma. Além da apresentação dos panfletos as alunas Dulce e Lílian apresentaram o texto sobre o tema utilizando fantoches. Houve o momento de leitura de poemas, apresentação da biblioteca da sala, comentários sobre livros lidos e, finalizando, a apresentação de uma coreografia preparada por um grupo de alunas da turma.

O **último momento** foi o da distribuição dos panfletos. Cada dupla recebeu três cópias do panfleto produzido por ela. Em comum acordo deveriam escolher os lugares do bairro onde anexariam os trabalhos. Foram orientados a procurar locais onde tivesse um grande fluxo de pessoas, como: comércio, igrejas, postos de saúde, escolas.

“Professora, meu pai não acreditou quando eu disse que fui eu quem fez”. Nas palavras da aluna Gabriela ficaram refletidas as expectativas, ou a falta delas, que muitas vezes são apresentadas no ambiente em que a criança vive. A escola não precisa referendar tal situação. O ensino escolar, organização social da apropriação por meio da atividade de estudo, permite aos escolares realizarem ações de superação e de mudança em suas vidas.

Diário de bordo – abril e maio



Fig. 14: Sala de informática: preparação do panfleto (imagem do panfleto)

Vigotsky (1995, p. 203) alerta para o fato de que a criança sente necessidade de ler e escrever, quando provocada por seu entorno. Estas ações requerem uma influência adequada no meio circundante e sua resposta deve ser natural, deve ser elemento de seus jogos. A sala de aula representa parte do contexto onde ocorrem as vivências dos alunos, uma vez que a escola, a família, a comunidade e tantos outros aspectos sociais exercem influência naquele microcontexto.

Na situação apresentada, o grupo estava em contato com as discussões sobre a doença, porém delas não se apropriavam. No momento em que, motivados pela possibilidade de uso do instrumento técnico, viram a necessidade de objetivar ações para a obtenção de dados que pudessem levá-los ao manuseio do computador, se envolveram na proposta. Assim, as pesquisas em livros, revistas, gibis, jornais e informações veiculadas na internet, tornaram-se

materiais de leitura significativa. Haviam atribuído sentido para cada ação ou mesmo operação.

Para a composição deste instrumento de leitura houve a necessidade dos alunos interagirem com outros textos. Neste sentido, a sala de aula cumpre a sua função, propicia a criação de novas necessidades de interlocuções e promove transformações. Além destes, houve a necessidade de apropriar-se, também, dos conteúdos referentes à informática, assim como daqueles referentes à linguagem escrita; mobilizar os conhecimentos relacionados à leitura e aos registros da linguagem verbal. Segundo Beatón, as reflexões, os conhecimentos se fazem a partir de outros conhecimentos, algo novo a partir de algo já existente. Afirma que:

esta ideia nos sugere que todo o enorme volume de conhecimentos acumulados pela cultura e pela ciência está relacionado com qualquer novo conhecimento e, portanto nos faz relacionar, comparar e interpretar qualquer novo fato ou análise em relação com o já existente. (BEATÓN, 2005, p. 139). (Tradução nossa).

O panfleto, como discurso secundário, fora elaborado com base nas discussões suscitadas pelas leituras dos jornais, pelas informações veiculadas nas outras mídias (rádio e TV) e pelas conversas no círculo familiar e cotidiano. Os comentários esparsos e descompromissados resultaram em um instrumento de alerta e orientação sobre a doença.

Para possibilitar a compreensão de seus escritos, os alunos reconheceram a necessidade de articulação linguística, ou seja, a língua a serviço da comunicação por meio de unidades de sentido pertinentes em determinado contexto de transmissão.

Composto por escolhas para a efetivação da comunicação a partir da compreensão do destinatário, neste caso um coletivo indefinido de diferentes perfis, o panfleto foi composto por elementos verbais e não verbais. Ao dar início à elaboração deste instrumento, os alunos tiveram que interagir com outros textos para dar sentido ao novo por eles produzido. Os participantes e a situação social deram forma ao gênero do discurso. Nela, o discurso escrito aplicado em uma situação concreta se tornou uma enunciação que se realizou no curso da interação verbal. Para isto, os alunos compreenderam as duas faces da palavra: ela procede de alguém e se dirige a alguém (BAKHTIN, 1995).

Essa experiência prática de preparo da atividade de estudo oportunizou a organização do grupo atendendo suas necessidades práticas. A proposta teve repercussão na classe e possibilitou a formação de um grupo com objetivo comum. Porém, a opção por duplas facilitou o desenvolvimento, a capacidade de perceber o objeto com todas as suas características, a capacidade de generalizar.

O destaque para a compreensão destes fatores se justifica pela importância da apropriação e da constituição das generalizações dos saberes produzidos historicamente. Nesta dinâmica a apropriação dos conceitos científicos é internalizada e surge a capacidade de desenvolver novos conceitos.

O entorno da sala de aula como mediador propiciará esse dinamismo via expressão verbal e simbólica, comunicação, negociação e apropriação dos significados. Para dar início a este processo é preciso que haja base orientadora (GALPERIN, 1988), materializada na forma ideal com suporte nos conhecimentos prévios dos alunos ou em um modelo de uso social. Ao buscar uma forma de se fazer compreensível pelo outro, surge uma nova realidade. A criança precisa destacar do conjunto dos conhecimentos aqueles que são essenciais para executar a ação. Se esta ação se separa da base externa e se apoia na representação mental e na linguagem, o conteúdo toma forma e ocorre a generalização; a capacidade de perceber o objeto com todas as suas características (sentido, significado e signo) (VYGOTSKI, 1996).

A organização didática possibilita a conexão da atividade de ensino com a atividade de aprendizagem que propicia a apropriação dos conceitos científicos, conseqüentemente o desenvolvimento mental dos alunos (DAVIDOV, 1988). O espaço, sala de aula, lugar de vivências, de experiências, favoreceu a interação da criança ao permitir-lhe a apropriação dos conhecimentos históricos e a sua aplicação em situações efetivas de comunicação. Na busca de conhecer o mundo ela pesquisou, explorou, observou e atribuiu significado.

Para Hernandez e Ventura (1998, p.58) com esta forma de organizar o ensino e o aprendizado

(...) se trata de facilitar aos estudantes, de uma maneira compreensiva, procedimentos de diferentes tipos que lhes permitam ir aprendendo a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-as a outros contextos, temas ou problemas.

Se as crianças participam da organização, mesmo que não participem das interlocuções diretas para sistematização de um conteúdo, posteriormente elas recorrem ao conhecimento adquirido para realizar uma ação. A experiência pessoal de onde os conceitos espontâneos são originários foi mobilizada no contexto de produção de textos escritos com o acompanhamento de sujeitos mais experientes. Envolveram a adoção de modos colaborativos de trabalho, dinâmicas compartilhadas de tomadas de decisões e adequação do objeto a ser alcançado. Para desenvolver a atividade, as duplas necessitaram de diferentes instrumentos

técnicos, ocuparam diferentes espaços da escola e do bairro e protagonizaram um processo de elocução com os parceiros, seus familiares, vizinhos, comerciantes e a própria escola.

Para Jolibert

Se quisermos que nossos alunos sejam personalidades ricas e solidárias, crianças com domínio da linguagem não basta apenas atualizar as atividades de aprendizagem propriamente ditas. A vivência tem nos mostrado que é necessário criar condições mais gerais que permitam formar essas personalidades e estimular essas aprendizagens. (JOLIBERT, 2006, p. 23).

Assim, no contexto apresentado por esta pesquisa, a comunicação oral se tornou relevante para a criação e estimulação de aprendizagens. Várias interlocuções e proposições foram realizadas após as leituras livres nas bibliotecas. Tomem-se como exemplo dois eventos: a fala da aluna Maria, que havia retirado um livro da biblioteca da escola, e a da aluna Dulce, que se mostrou uma leitora ativa e conseguia realizar conexões de leitura entre os diferentes suportes de texto.

A turma frequentava a biblioteca da escola uma vez por semana. Segundo a avaliação institucional e a classificação definida por esta, a aluna Maria não possuía um rendimento satisfatório. Observem-se, no entanto, as anotações do caderno de registro de campo da professora:

Primeiro evento

Hoje Maria chegou à sala feliz da vida e disse:

Maria: Professora eu li o livro “tudinho”!

Profª: Que bom! Parabéns. Porém a professora não tinha ideia de qual livro estava se referindo.

Maria: Eu li mesmo professora! Insistiu ela.

Profª: Tá.

Maria: “Mais” professora, eu li.

Profª: Eu acredito em você, minha querida, respondi. Você pode me mostrar o que você mais gostou?

Este diálogo ocorreu na porta da sala de aula, no momento de sua chegada.

Ela entrou, retirou o livro da bolsa, e mostrou o livro de Carlos Drummond de Andrade – *A palavra mágica...*

A professora solicitou que ela lesse um poema e ela leu o poema que dá o título ao livro.

As retiradas de livro por Maria na biblioteca, em seguida, foram *A senha do mundo* e *Criança dagora é fogo*, do mesmo autor.

Anotações do diário de bordo do dia 25/04

Segundo evento

Durante o tempo livre a professora observou a aluna Dulce lendo a revista *Veja* da semana, fato considerado, por ela, corriqueiro, pois Dulce se tornou uma leitora entusiasmada. Em dado momento o aluno Alberto desejou ler a revista e foi solicitar à aluna, haja vista que a revista estava guardada embaixo da carteira naquele momento, porém esta não lhe passou. Recusou-se a entregá-la e disse que ia terminar de ler. O aluno recorreu à professora por achar que o material lhe pertencia. A resposta da aluna foi uma grata surpresa. Não era a revista da professora:

Dulce: Esta é minha professora!

Profª: Sua?!

Dulce: Sim, é minha.

Profª: Ok! Você comprou?

Dulce: Não. Minha tia me deu.

A revista fora adquirida em uma banca.

Diário de bordo: dia 23/04

O processo educativo dialético e dinâmico considera que o conhecimento construído numa relação entre o sujeito e o seu entorno sociocultural permite ao educando a construção de si mesmo e do seu mundo, de forma livre e autônoma. A apropriação e a sistematização do conhecimento, as possibilidades de trocas e interações ocorrem na sala de aula, contexto específico, espaço repleto de significações concretas e abstratas, constituído de materiais com seu simbolismo e interações formais e informais. Nele o aluno é capacitado a se tornar um colaborador e construtor do próprio conhecimento, através das relações sociais e das atividades de linguagem. Nesse local, o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos surgidos diante do novo e desperta o interesse e a curiosidade de todos os envolvidos. Porém, é possível que o aluno possa praticar esta postura fora da escola.

A sala de aula, no entanto, especialmente destinada a esse processo, ganha expressões, significados e ainda acumula experiências, afetos e aprendizados. O papel dela é essencial às relações mantidas com o mundo por meio das atividades. Ela potencializa o exercício de trocas simbólicas, de construção de sentidos e comparação de saberes. O aluno pode contribuir com seu patrimônio pessoal e este espaço passa a ser uma referência ao aprendizado, conseqüentemente possuirá elementos significativos, que favorecerão seu sucesso.

Por isso, a preocupação com o entorno em sala de aula contribui para a participação e o aprendizado do aluno na construção de seus conhecimentos discursivos e linguísticos. Um ambiente motivador, envolvente e significativo permite o reconhecimento.

De volta à teoria da enunciação, do ponto de vista da sala de aula como um espaço organizado em torno da aprendizagem, para fazer do aluno um leitor e um escritor, uma reflexão sobre a proposta das alunas Ana, Lílian, Regina e Dulce é pertinente. A linguagem é a base para a formação de processos de regulação das ações humanas.

Após receber o roteiro escrito de um projeto que propunha ações de leitura para alunos da escola, a professora chamou as alunas responsáveis pela ideia.

Profª: O que levou vocês a propor um projeto com o título “Cultura e literatura”?

Ana: Eu estava indo embora para casa e pensei em pôr alguma coisa no “Jornal Mural”¹². Eu conversei com a Dulce, então mudou porque eu não sabia organizar o jornal que a Regina propôs, mas ela também não sabia fazer.

Profª: Mas vocês fizeram o jornal!

Ana: Funcionou depois que você ensinou, aí deu certo porque surgiu o cantinho do riso, os desenhos, as notícias.

Profª: E você Dulce?

Dulce: No caminho da escola para casa eu estava conversando com a Ana e pensei no projeto.

Profª: E a Lílian?

Dulce: A Ana não quis mais, então chamei a Lílian.

Profª: Então, quem fez este roteiro?

Lílian: Eu e a Dulce, professora.

As alunas haviam entregado à professora um roteiro contendo as atividades que desenvolveriam no projeto proposto. Para este trabalho as alunas Dulce e Lílian entregaram o roteiro pronto, não recorreram ao “Envelope das ideias” para realizar sua proposta.

O objetivo das alunas, inicialmente, era fazer leituras para todas as turmas da escola. Ana não participou desta fase de preparação. Dulce e Lílian dirigiram-se à coordenação da escola e pediram autorização para o desenvolvimento do projeto; a coordenação orientou-as a procurar a professora delas, porém as duas alunas se dirigiram diretamente às professoras das outras turmas. Devido à indefinição de algumas professoras, resolveram procurar a sua professora. Fato apresentado acima.

Após algumas definições, procuraram as coordenadoras da escola e o trabalho foi definido com a coordenadora da primeira e da segunda série, mas o projeto envolveria somente as professoras das primeiras séries do período correspondente ao das alunas. Com a concordância da coordenação e das professoras, optou-se por desenvolver as atividades na sala das organizadoras e convidar o restante da turma para participar.

A partir daí, os demais colegas, inclusive Ana e Regina, decidiram participar realizando leituras e acompanhando as crianças durante a confecção de dobraduras, de leitura no tapete e de distribuição de lembrancinhas.

Diário de bordo: meses de setembro e outubro

Para o desenvolvimento desta atividade foram feitos vários ensaios. Os leitores treinaram e os alunos Alberto e Rodrigo leram *O livro das mágicas do Menino Maluquinho*, Ziraldo, e escolheram algumas mágicas para fazer para os visitantes.

Observem-se algumas imagens deste trabalho que se estendeu por três semanas, às sextas-feiras, e o roteiro das apresentações.



Fig. 15 e 16: Alunos da 4ª série acompanhando alunos da 1ª série

¹² O Jornal mural era uma folha de papel que media, aproximadamente, 2 m x 1m, decorado com bordas coloridas. Foi planejado por um grupo de alunas para que os colegas anexassem informações, curiosidades.

A situação criada pela leitura, pelo seu entorno, pela criação de detalhes, pelo sentido dado pelo seu contexto e pelo seu uso possibilitam uma aprendizagem significativa para a criança; por isso a necessidade de criá-las.

Para Vigotsky, a leitura não é uma ação mecânica. Ela vem carregada de sentidos e age sobre o significado da palavra na decodificação dos signos. Ele diz que:

“Infelizmente, hoje em dia, a investigação experimental tem se limitado a estudar a leitura como um hábito sensorio motor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa” (tradução nossa). (VYGOTSKI, 1995, p. 198). Continua afirmando que:

A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer a do nome que corresponde à palavra fônica; consiste melhor no manejo do próprio signo, ao referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e ao suprimir dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. (Tradução nossa). (VYGOTSKI, 1995, p. 199).

A pessoa que produz um texto tem a intenção de que se concretize em uma situação comunicativa, porém a compreensão do texto escrito é possível na articulação de suas informações às do leitor porque não há leitura sem conhecimento prévio. O domínio da leitura envolve habilidades complexas, desenvolvidas progressivamente; para isso é necessário que as atividades de leitura se apresentem também fora da escola. Portanto, é indispensável o delineamento de alternativas práticas e significativas, especificamente o trabalho com textos significativos na escola.

Smith (1999, p. 12) apresenta dois requisitos básicos para aprender a ler: “a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia”. Para as alunas proponentes do projeto, nenhum dos requisitos estava ausente. A preocupação recaiu sobre a seleção de textos que envolviam a leitura literária, a leitura de poesia. A contextualização para o seu desenvolvimento, assim como o envolvimento do grupo possibilitaram a prática da leitura por prazer, para realizar descobertas e para compor o caminho da necessidade de ler.

Para finalizar a apresentação de dados que contextualizam as considerações acerca da prática docente e da ambientação do trabalho pedagógico, focando a linguagem escrita, será apresentada a situação que envolveu as discussões acerca do que é um projeto, pelo fato da turma estar se preparando para o desenvolvimento do projeto “Meus primeiros poemas”.

Havia já algum tempo que a professora da turma percebera o grande interesse do grupo pelos livros de poesia. Ela não se preocupou em analisar a temática dos textos, porém a cada proposta de atividade de leitura para o grupo classe ou para outro da escola, havia

sempre a proposta de leitura de poesia, que partia das meninas e dos meninos, assim também ocorriam as leituras individuais. Como dinâmica de socialização de leituras a turma promovia saraus, painéis e cartazes. Esta última proposta tinha como suporte a “Engenhoca”. A ideia para a construção da engenhoca surgiu da visita da professora ao Museu da Língua Portuguesa na cidade de São Paulo.

No referido museu estava acontecendo a Exposição de Bia Lessa sobre o livro *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Trechos do livro foram apresentados em um instrumento feito de pano pendurado como um *banner* e os visitantes podiam interagir puxando os textos através de um cordão. Veja a imagem.



Fig.17: Exposição de Bia Lessa – Museu da Língua Portuguesa



Fig.: 18 e 19 – “ENGENHOCA” – Registros de textos poéticos e montagem da “engenhoca”

A professora apresentou esta possibilidade de partilha de poemas entre os alunos. Estes escolheram os poemas e escreveram em cartolinas, penduraram no teto da sala, em ganchos que simulavam uma roldana. Na extremidade do barbante havia um peso feito com bolinhas de gude para que o cartaz se movesse quando puxado para baixo ou empurrado para cima, esse movimento controlava a altura do cartaz. Neste suporte eram registrados os poemas escolhidos pelos alunos. O registro era realizado pelo aluno que escolheu o texto.



Fig.20: Escrita do cartaz para montagem da “engenhoca”

Diferentes oportunidades de criação de poemas surgiram via proposta dos alunos e via proposta externas à escola, até que os alunos André e Gabriela apresentaram a proposta de construir um livro de poemas da classe. Propuseram quatro temáticas: brincadeiras, amor, livre e lugar onde moramos. A proposta de escrever o poema com a temática sobre o lugar onde moramos foi influenciada por um concurso de poesia promovido por um instituto cultural do país. De acordo com o combinado, todos os alunos escreveriam sobre todos os temas, porém nem todos os poemas fariam parte do livro, o autor e professora, juntos, fariam a seleção.

Observe-se a conversa da turma para que se analise o quanto se apropriou dos conceitos sobre projetos e sobre a construção do livro, e quais conhecimentos mobilizou para planejar as ações para a objetivação do grupo.

As conversações tiveram momentos distintos e focaram diferentes aspectos do tema central e motivador do evento.

A proposta de construção do livro fora apresentada ao grupo no final do primeiro semestre. Após o recesso escolar os alunos retomaram o planejamento do livro. A proposição da confecção do livro chegou até o grupo por duas vias: por Gabriela, em voz alta para a sala, e por André, que se utilizou do envelope das ideias. O fato das proposições terem sido

realizadas no final do semestre não suscitou uma discussão aprofundada, porém André não deixou a turma esquecer.

A professora preparava a turma para conversar sobre as olimpíadas de Pequim. Havia iniciado a conversa perguntando o que os atletas precisavam fazer para conseguirem participar de uma olimpíada. A resposta de André foi:

André: Igual o livro de poesia, n'ê professora?

Prof^a: O que tem ver a olimpíada com o livro?

Pedro: É um projeto!

Prof^a: O que é um projeto?

Pedro: Igual aquela ponte colorida. Eles pensaram e projetaram.

O aluno se referia a “Ponte Estaiada Otávio Frias de Oliveira”, cujo jornal *Folha de S. Paulo* deu ampla cobertura para sua construção, sua inauguração e sua utilização. Era o jornal de acesso diário dos alunos.

Prof^a: Onde você ouviu falar disto?

Paulo: No jornal!

Prof^a: Por que achou interessante?

Pedro: Ficou tão bonita!

Rodrigo: Projeto é quando uma pessoa vai fazer alguma coisa...

Dulce: Apresentação variada de uma certa coisa, aí você tem que representar ela de várias formas, isso se torna o projeto. (A aluna estava de posse do dicionário, atitude comum entre os alunos).

Lara: Criar alguma coisa.

Rodrigo: (...)

Prof^a: Desculpe-me, mas não consegui ouvir o Rodrigo. Pode repetir, por favor?

Rodrigo: O projeto é: quando vai montar alguma coisa, tem aqueles papéis lá, que tem o jeito que vai fazer. Eles colocam primeiro, ele olha no papel e coloca no (...), vai colocando. Aí, professora, eles colocam o papel, aí o cara que manda lá vai falando, tem que colocar, tal, tem que colocar ali, aí quando está terminado, eles pegam e montam outra coisa para fazer, aí que é o projeto – o que eu acho.

André: Projeto é, assim, tipo criar alguma coisa, por exemplo, criar livros de poemas.

Sil: Como você acha que deve ser um projeto para criar livro de poema? O que deve ter nesse projeto, o que faz parte do projeto de criação do livro de poema?

André: Sequência.

Prof^a: Uma sequência do quê?

André: De poemas.

Prof^a: Sequência de poemas?

André: É.

Rodrigo: Tabelas.

Prof^a: Tabelas, Rodrigo? Para que servirá uma tabela?

Dulce: Etapas.

Prof^a: Etapas? A Dulce está falando “etapas”.

Pedro: São 4 etapas, lê, depois inventa e sei lá que mais, faz e depois vende, projeta.

Aluno: Eles inventam alguma coisa?

Pedro: Isso, e colocam tudo na folha o que eles querem, eles estão inventando, isso aí que é um projeto.

Ana: O que o Rodrigo falou assim, que, para construir alguma coisa, tem que ter um projeto, para construir também tem que ter organização e tudo mais, para fazer um prédio ou alguma coisa assim.

Prof^a: E nós vamos fazer um livro. A proposta é de nós fazermos um livro. Você falou de organização, teve gente que falou de etapas, de tabelas, de sequência. Como você acha que deveria ser, então, a organização, que sequência nós deveríamos seguir?

Ana: Uma sequência de fatos, o que vai acontecer, o que está planejando, o que está sendo planejado.

Prof^a: Uma coisa que você acha que deveria fazer?

Ana: Ter combinação.

Prof^a: Tem que combinar, tem que ter alguns combinados. Combinados para quê?

Ana: para ter a organização, para acontecer isso.

Prof^a: Tem que ter ensaio?

Aline: Não professora, tem que pensar primeiro.

(Várias contribuições ocorreram neste momento, em destaque a fala de Rui)

Rui: Pensar, professora?

Prof^a: Precisamos pensar. Isso mesmo! Precisamos pensar em quê?

Rui: Nos poemas.

Prof^a: Precisamos pensar nos poemas. Perfeito, parabéns! É isso aí! Primeiro nós temos que pensar nos poemas. O que você iria dizer Alex?

Alex: Eu ia falar que precisava das ideias.

A conversa seguiu com apresentação dos pensamentos e opiniões dos alunos. Falaram que antes da confecção do livro precisavam:

Glória: Professora, (...) materiais.

Prof^a: Olha só, Geovana, muito bem! Precisamos pensar no material. No que mais nós precisamos pensar?

Aluno: Pensar (...) concretar e (...)

(Novamente uma profusão de falas)

Prof^a: Depois de pensar. Pensar nos poemas, como o Caio falou.

Aluno: E as ideias, professora?

Prof^a: Ter as ideias, e depois?

Aluno: Construir o que a gente quer.

(Várias contribuições)

Leandro: Tendo as ideias.

Prof^a: Sim, e depois o que nós vamos fazer com essas ideias?

Leandro: Essas ideias nós vamos passar para um caderno, na folha, vamos ver o que está certo e vamos passar para outra folha.

Prof^a: Ah, será que é isso então? Será que antes de tudo... Fazer o quê? Fala alto, Leandro.

Leandro: Um rascunho.

Prof^a: Fazer um rascunho das ideias. Muito bem.

Aluno: Passar a limpo, depois (...)

Prof^a: Depois? Vai precisar passar a limpo.

Pedro: Vai, porque se não a letra vai estar horrível.

Prof^a: Mas, por que você já não faz com a letra bonita logo na primeira vez?

Pedro: Ou faz no computador na aula de informática.

Prof^a: Fazer no computador? Podemos pensar. Vamos conversar com o professor.

Leandro: Porque tem vez que as pessoas esquecem alguma coisa ou escreve as palavras erradas.

Prof^a: Ah, eu acho que isso que o Leandro falou... viu Pedro? Pedro, eu acho que isso que o Leandro falou tem muito sentido para o rascunho, não só a questão da letra, mas, principalmente, a questão de escrita de palavras erradas, e a escrita de alguma coisa que esqueceu. Se a pessoa esqueceu algum fato, algum conteúdo que ela esqueceu, ela vai passar. Então é isso, Leandro. Vocês acham que é isso mesmo que nós temos que fazer? Isso que o Leandro falou? Olha por que ele está justificando a necessidade do rascunho. Fala de novo Leandro.

Leandro: Por causa de letras erradas, vírgulas, (...) no lugar errado.

Prof^a: Então, por causa de letras, das palavras erradas, por causa da pontuação, pode ser que esteja faltando alguma informação.

Aluno: Alguma informação importante que a gente esqueceu.

Seguiram falando da correção, exemplificando com as experiências vivenciadas no ano anterior, do sumário, da sequência, do logotipo, da digitação, da impressão, do tempo de duração e frequência e da festa de lançamento.

Conversa do dia 21/7/2008



Fig.20: Observe a imagem que retrata o aluno no momento da encadernação do livro no final do mês de novembro.

Esta interlocução foi uma das mais longas desenvolvidas na classe, por este motivo foram ressaltadas algumas participações. Tudo isso se considera fruto das relações e momentos de conversas anteriores. Outro destaque se refere às datas de planejamento e de conclusão do trabalho. Quando se compara com o que aconteceu no planejamento da biblioteca, com a necessidade da concretização imediata, verifica-se que o processo de elaboração do livro foi de outra natureza, o que se evidencia pelo seu resultado final, que demorou quatro meses. O livro foi uma construção coletiva, paralelo a este projeto seguiam outros, individualizados ou coletivos, de curta duração.

Tais dados ilustram, segundo Jolibert (2008, p. 26), que a criação de condições favoráveis a aprendizagem envolve, além da motivação, um “*engajamento intelectual, profundo e a longo prazo*, que dê sentido às horas e aos anos que se passam na escola” (grifo da autora).

A organização do espaço pedagógico potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento, como foco da discussão desta pesquisa, remete a um segundo elemento que influenciou no desenvolvimento das atividades: o tempo da sala de aula. Os acontecimentos na sala de aula desmistificam a rotina escolar como algo estabelecido extraclasse e desligado do aluno, o que permite reconhecer a necessidade de apresentar a ele situações de ação da linguagem ligadas à construção, à utilização e à compreensão das relações e interlocuções necessárias ao desenvolvimento do homem. Essa ação implica a capacidade do sujeito adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizando modelos discursivos,

dominando as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) de forma significativa e intencional. Estas ações são desenvolvidas de forma que tenham sentido para os participantes da situação de comunicação.

Para que este aprendizado se concretize, faz-se necessário possibilitar ao aluno o acesso a uma variedade de textos escritos, para que em seu uso, defrontando-se com as questões da escrita, aproxime-se desse mundo.

Ao compreender esta dinâmica, a ação intencional da escola, entendida como entorno potencializador (BEATÓN, 2005) de desenvolvimento do sujeito, deverá incidir sobre a área de desenvolvimento potencial, por conceber o desenvolvimento como dependente das relações dos indivíduos com o seu entorno e da mediação intencional do professor por meio de ações significativas, atividades promotoras do desenvolvimento em função de uma objetivação (BAKHTIN, 1995; SCHNEUWLY E DOLZ, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados, conjuntamente com as respectivas análises, geraram, em relação ao trabalho desenvolvido, as considerações sobre a necessidade da contextualização das atividades de estudo. Estas ações de busca do conhecimento, que contribuem para o aprendizado e para o desenvolvimento do aluno por meio de atividades, permitiram a análise do papel do professor como mediador e da escola como promotora e criadora de espaços potencializadores de processos de ensino e de aprendizagem voltados para a apropriação do conhecimento pelo aluno.

A opção pela análise das ações e diálogos em que ocorreram as observações dos alunos foi estabelecida pela possibilidade de apresentar os contextos de produção de linguagem, ao reconhecer o processo da lei geral de desenvolvimento e a possibilidade de observar, em cada aluno, a zona de desenvolvimento potencial. Dentre as diversas considerações, ressaltou-se a importância das etapas de desenvolvimento e o interesse manifestado pelo grupo de alunos no processo de construção de conhecimento. Ao buscar a explicitação do processo de apropriação e de desenvolvimento das capacidades discursivas percebeu-se que os instrumentos mediadores ligados a este processo exigiam do professor uma atuação objetivada como “outro” mais experiente a fim de intervir conscientemente nas ações educativas em sala de aula. A objetivação, a apropriação e a consequente internalização, efetivadas por meio de uma teia que envolveu as atividades em sala de aula, seguiram uma tessitura de forma que todos, alunos e professores, puderam contribuir para que o ambiente se constituísse em um local de construção de sentido.

O trabalho buscou referendar a afirmativa de que o conhecimento é construído pelo aluno, porém não significa que ele se utiliza sozinho das ferramentas e, centrado em sua aprendizagem, internaliza os conteúdos produzidos pela humanidade. Para isto, é necessário que haja o ensino. É ele que organizará a relação indivíduo / instrumento para a ação e a relação com o meio e, então, neste ponto, o professor agirá como seu mediador e potencializador.

Assim, o ambiente da sala de aula que proporciona ao aluno o contato com os conteúdos produzidos pela humanidade proporciona sua participação nas atividades de uso da linguagem escrita, levando para sua construção de sentido o mínimo necessário a sua compreensão. Ou seja, o contexto instrumentaliza o aluno para que consiga realizar ações de leitura e escrita, com o mínimo de conhecimento sobre o conteúdo do texto, por meio de atividades organizadas. Neste trabalho, estas atividades se organizam por meio de projetos, e

neles a linguagem se manifesta em todas as suas possibilidades, seja em sua manifestação oral, seja na escrita. Há a mobilização de conhecimentos em diferentes aspectos para compreender o dito ou lido.

O aluno capacitado a utilizar a linguagem escrita adequará o seu discurso em uma atividade de produção de sentido, em uma situação discursiva, considerada sua função e funcionamento. A exploração dessa capacidade e dos conhecimentos trazidos pelos alunos permite o seu desenvolvimento a partir de algo que já está estabelecido, motivado pela necessidade de conhecer mais e de corrigir-se.

A sala de aula deve ser o contexto mediador que ofereça aos alunos a oportunidade de apropriação dos conceitos científicos, permita aos indivíduos deles se apoderarem a partir de seus conceitos espontâneos e lhes dê oportunidades para que se reconheçam como parte do mundo. Para isto, faz-se necessária a comparação e a seleção de recursos mais expressivos, e de argumentos mais convincentes, no intuito de que o aluno aprenda em situações semelhantes às que encontra fora da escola.

A apropriação do espaço pelos alunos contribuirá para o desenvolvimento de seus conhecimentos de mundo a fim de atribuir sentido (BAJARD, 2002), construir significados e ter na escola um espaço de aprendizagem da língua escrita. Daí a necessidade de se ter um entorno significativo e estimulador para ensinar e aprender. Para o aluno perceber esta dinâmica, é importante que o professor saiba conduzir as diferentes situações apresentadas para a construção do conhecimento.

Partindo dos pressupostos expostos é necessário reconhecer que, por meio de ações educacionais intencionais e articuladas, poderá ser concretizada a formação do sujeito autônomo e participante do processo de aprendizagem. Aquele que se reconhece como formador e transformador de sua própria história e de seu meio social e cultural e busque em seu entorno os instrumentos que permitam o desenvolvimento, interagindo com os outros, criando os elementos de sua individualidade.

A consolidação da verdadeira aprendizagem ocorre quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo e a utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização dos discursos sociais.

Neste contexto, o papel do educador como mediador da aprendizagem é fundamental. Ele orienta as atividades de estudo que auxiliarão a criança a pôr em jogo suas capacidades cognitivas e afetivas na interação com o mundo. Para isto, o professor considera as características pessoais do aluno, reconhece seus diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento e a diversidade de contextos sociais e naturais. Sendo assim, partirá dos

conhecimentos prévios da criança como base para o trabalho cotidiano, alentando sua curiosidade ante os fenômenos naturais, acontecimentos sociais e objetos da realidade e ajudando-a, enfim, na apropriação dos conceitos científicos.

Diante disso, pode-se considerar que o aprendizado significativo ocorre nas relações sociais em ambientes que possibilitam trocas e interações, despertando o interesse e curiosidade dos indivíduos envolvidos no processo. Num espaço repleto de significações concretas e abstratas, constituído de matérias com seu simbolismo, interagindo com as relações formais e informais que caracterizam um aprendizado tornando-se parte dele.

O papel do contexto é essencial às relações que são mantidas com o mundo por meio das ações humanas. É através delas que os lugares ganham expressões e significados, tornando-se parte da vida e da história do indivíduo. Neles, são acumuladas experiências, afetos e aprendizados.

O reconhecimento do espaço de aprendizagem pelo educador é etapa preliminar ao desenvolvimento das atividades. Em bons espaços de produção de leitura e de escrita, vínculos estabelecem-se, a configuração material e a simbólica entram em contato, criam trânsito entre si, dialogam.

A preocupação com a ambientação é para que se propiciem ao aluno condições de aprendizagem e construção de conhecimentos discursivos e linguísticos, objeto desta pesquisa, em um ambiente motivador, envolvente e significativo, que ocorra de forma agradável e entusiasta, levando-o a reconhecer outras fontes de informações. Nesse sentido a importância de se criarem lugar e momentos adequados que permitam reflexão e operação com a linguagem em situação de comunicação, oriunda de práticas sociais, visando à aquisição das capacidades enunciativas, de modo que garanta a aprendizagem com a preocupação em desenvolver as capacidades discursivas.

A necessidade de transformação da situação de ensino e de aprendizagem obriga a pensar com seriedade na questão da formação de ambiente desafiador, porém não padronizado e, por outro lado, a reconhecer os inúmeros aspectos nela implicados. É necessário considerar os conceitos de espaço a serem utilizados, e as diferentes demandas e necessidades de alunos, de professores e de programas de ensino. A criança chega à escola com curiosidades e necessidades a serem satisfeitas e ampliadas por meio de um ensino intencional e compartilhado, que deve ser fonte de desenvolvimento.

Os contextos de aprendizagem podem apresentar diferentes configurações que permitirão ao aluno momentos de ações individuais e momentos de ações coletivas. Por isto, os espaços devem receber interferência dos próprios indivíduos que se utilizam dele, seja

fechado ou aberto, sejam concebidos como lugares de construção de conhecimento, de significados essenciais à vida individual e coletiva e à constituição dos sujeitos e de suas identidades pessoais e culturais.

A sala de aula, espaço onde, através das relações sociais e das atividades de linguagem o aluno colabora e atua, passa a ser um ambiente, como já foi dito, onde ocorrerá o exercício de trocas simbólicas, de construção de sentidos e de comparação de saberes. Torna-se referência para ações de aprendizagem e conseqüentemente possuirá uma carga de elementos significativos, que colabora para o sucesso do aluno e de sua turma. À medida que o grupo for solidário com a proposta, as ações que se empreendem contarão com o respaldo e serão de responsabilidade de todos, tendo, por fim, maior impacto.

Para que isto ocorra se supõe a existência de uma estrutura organizacional: direção, coordenação e professores, que apoie e coordene as diferentes decisões e ações, onde se respeite e partilhe o saber de cada um. O compromisso garantirá igualmente a continuidade necessária a todo processo, sem rupturas ou retrocessos, aproveitando o valor da experiência acumulada. Tudo isso implica abertura e flexibilidade da escola e do professor, para realizar trocas, ajustes e adequações pertinentes.

Fundamenta-se na Teoria de enunciação bakhtiniana (BAKHTIN, 1995; 2006), que propõe a organização das atividades de ensino da língua materna em gêneros discursivos, sejam orais ou escritos, que envolvem os enunciados que circulam na sociedade. Tal organização permite a criação de situações reais de ensino, capazes de responder os “para quês” e os “porquês” da leitura e da escrita, e a quebra da artificialidade do “material escolar”, feito de fragmentos e adaptações especialmente selecionados para fins didáticos.

Ao se buscarem soluções para o aprendizado, é possível encontrar um caminho para a obtenção de resultados satisfatórios e deixar o aluno minimamente habilitado a reconhecer e trazer para sua vivência os conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, a Metodologia de Projetos permite essa preparação via abordagem interdisciplinar.

Nela há a preocupação em preparar o aluno para uma participação efetiva na construção de seu conhecimento e de seu uso em suas práticas sociais e de interação com o mundo, em que aprenda em contexto significativo. Este processo realiza-se de forma que o seu conhecimento prévio e as suas interferências sejam valorizados. Desta forma, a sala de aula permite ao aluno constituir-se como interlocutor, discutir seu ponto de vista, dar sua opinião, fazer propostas de forma tal a contribuir efetivamente para seu desenvolvimento. A organização do ambiente da sala de aula contribui para efetivar essa possibilidade e os

projetos são uma das situações que podem resultar em diferentes objetivações. Atividades, antes desinteressantes, podem ganhar sentido no interior do projeto.

Percebe-se, ao efetivar uma prática que envolve todas as áreas do conhecimento e que permite ao aluno reflexão sobre o seu projeto de aprendizagem, que este se sente responsável pelo rumo que toma a busca de novos saberes.

O trabalho em sala de aula, que encontra maneiras de fazer o educando se assumir como sujeito, deve ser realizado por meio de um processo dialógico e não mecânico. O mediador deve ter uma atitude de aprender e reaprender. Essa prática educativa nasce das expectativas e das responsabilidades geradas nos indivíduos envolvidos. Ao se perguntar por que está naquele espaço, o professor saberá das expectativas de ensinar, caminhará para a busca da geração de suportes para alcançá-las.

O professor como o outro mais experiente (Arias, 2005), que em sua prática visa ao desenvolvimento das capacidades discursivas do aluno, deve ter um mínimo de conhecimento das características básicas da produção de um discurso, para realizar as interações necessárias e orientar os alunos. É ele o elo mediador no processo de desenvolvimento por meio de ações significativas conjuntas, utilizando-se de outros elos, instrumentos socialmente constituídos para atender uma necessidade por meio da prática da linguagem.

As motivações do uso da linguagem relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e à busca de informação, e ao exercício da reflexão devem levar à satisfação da necessidade do indivíduo. Além da reflexão prática ela favorece as relações afetivas, as reflexivas e a imaginação, e a participação na sociedade.

A relação do aluno com a linguagem como instrumento mediador deve torná-lo capaz de utilizar-se dela com a finalidade de se apropriar de conceitos, de participar de situações discursivas argumentando, apresentar seu ponto de vista e acessar informações com autonomia.

A reflexão sobre a linguagem permite ao aluno conscientizar-se dos elementos que compõem a linguagem e da forma como são utilizados estes elementos para que se possa compreender o entorno. A interação verbal dos interlocutores só pode ser compreendida em uma situação concreta. Isto é possível via mediação do professor ao propor a reflexão sobre a língua, em contextos significativos de comunicação.

Nesta dinâmica, o aluno analisa a especificidade da língua sem perder a visão do todo durante a reflexão. É no confronto de opiniões, de pareceres e de hipóteses que as interlocuções são compreendidas e se produz o discurso e se percebe a necessidade da participação. Neste contexto a comunicação deve ser compreendida como um processo de

construção de significados que ocorre durante as relações em sala de aula, o processo de apropriação da língua.

Porém, hoje se depara com a dificuldade que a escola encontra em proporcionar estes momentos em que ocorrerão o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e cumprir sua função de garantir o uso eficaz da linguagem. As ações que garantem o acesso à escola não garantem o sucesso da criança na escola ampliando os conhecimentos prévios a partir da detecção dos seus níveis de conhecimentos.

Ofertar simplesmente o livro, expô-lo ao aluno, colocá-lo à sua frente não o motiva. É preciso criar a necessidade de ler. Discutir os propósitos previamente dentro de um contexto pedagógico que fará com que um texto lido, atenda às necessidades dos envolvidos.

Em contextos significativos para o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita, a criança percebe que a linguagem verbal representa a realidade física, social, mental e das ações do indivíduo e do outro e estabelece a comunicação, e que para isto é necessário apropriar-se de seus signos e seus significados, a fim de utilizá-la com eficácia, no entendimento e na interpretação da realidade.

Cabe ao professor realizar esta intervenção estruturando os níveis de ajuda. Beatón diz: “O processo de ensino é um processo de interação ativa entre o professor e o aluno, onde o mestre organiza e dirige o processo, de maneira real, de forma que a criança tenha uma participação ativa no processo de construção do conhecimento” (BEÁTON, 2005, p.247).

O grande engano é acreditar que basta a instrumentalização do aluno através do sistema alfabético de escrita e das regras de uso e de agrupamento de sílabas, de letras e de palavras para torná-lo apto a utilizá-la; que basta acompanhar e não mais mediar. Não é suficiente, é preciso intervenção pedagógica.

Durante a intervenção pedagógica o professor deve realizar ajustes para que o aluno faça objetivações, atribua sentidos à tarefa e participe do processo de apropriação. Isto poderá ocorrer com a prática de reflexão sobre a língua em um grupo que lhe permita: falar, escutar, ler e escrever elementos que compõem, que possibilitam e que desenvolvem o uso da linguagem.

Segundo Smith (1999), é preciso considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas, em particular, para compreender a leitura.

Quanto à escrita, seu aprendizado e seu desenvolvimento são os grandes desafios enfrentados pela escola, pois ultrapassam seus limites e possibilitam ao interlocutor um trabalho ativo de construção de significado do texto, seu prosseguimento na busca de conhecer o mundo. Ela não é feita somente com objetivos escolares, mas também para o aprendizado ou interação com a realidade, distração, diversão, informação. Com o desenvolvimento eficaz da escrita o aluno fará escolhas dentre os diferentes gêneros sociais do entorno, aqueles capazes de atender a sua necessidade e utilizará estratégias para produzi-la nas diferentes situações discursivas.

Por isto a afirmação de que o uso do recurso linguístico deve ser estudado onde se realiza, em função da intenção do produtor do texto, da imagem que ele tem de seu interlocutor, da situação de uso da qual faz parte. Estas condições definirão o gênero. (BRASIL, 1997).

Os objetivos da escrita devem fazer parte da elaboração do texto e de sua leitura como elemento indispensável. O que está sendo aprendido leva a qual finalidade? É preciso orientar o aluno para a realização de produções de escrita e compreensão da leitura objetivada consciente dos processos envolvidos.

[...] a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo. (GERALDI, 2006, p. 33).

Neste sentido convém retomar a proposta de Mészáros (2005) para que haja uma mudança educacional articulada e redefinida, uma reestruturação radical para a superação da dualidade existente no sistema educacional hoje. Ele propõe que a educação deva provocar a ruptura com o controle e a lógica do capital. Ter o ser humano como parâmetro, a fim de que a tarefa educacional proporcione uma educação plena para toda a vida, com todos os meios disponíveis, bem como com os meios ainda a ser inventados. Nela, alunos e educadores serão agentes ativos de transformação, serão produtores de sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. *A Palavra Mágica. Poesia. Seleção* \Luzia de Maria. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimento de significados: a linguagem na escola. IN: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER, S. (orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *M. Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, S. Paulo, Hucitec, 1995.

BANYAI, I. *Zoom*. Il. de Istvan Banyai. Trad. Gilda Aquino. S.P.:Brinque-Book, 1996.

BASSAN, L. H. *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

BEATÓN, G. A. *La persona en El Enfoque Histórico Cultural*. S. P., Linear B, 2005.

_____, *Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura M. C. Calejon, 2001.

_____, *Inteligência e educação*, São Paulo: Terceira Margem, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, Ação Educativa/Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, C. J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal 2000*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. Del Ruso Maria Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1992.

DUARTE, N. *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação e Sociedade v.21 n.71. Campinas, jul. 2000.

_____. *A Individualidade Para Si: contribuição a uma teoria Histórico - Social da formação do indivíduo*. Campinas. Autores Associados, 1993.

_____. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001

ENGELS, F. *Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: Obras Escolhidas. Vol. II. Disponível em: <www.marxists.org> Acesso em: 2007.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos; IN: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER, S. (orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. M. Cohen e C.M. Rosa. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Tradução Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

_____. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALPERIN, P. Y. *Desarrollo de las investigaciones sobre formacion de acciones mentales*. [S.I.: s.n.], 1988

GANDINI, L. e EDWARDS, C.(orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* Tradução de Daniel Angel Etcheverry Burgufio. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIROTTTO, C. G. G. S. *A (Re)Significação do ensinar-e-aprender: A Pedagogia de Projetos em contexto*. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003> Acesso em: 2007.

GOMBERT, J.E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Press Universitaires de France, 1990.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª ed. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*; trad. Jussara Haubert Rodrigues - Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. I, 1994a.

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

JOLIBERT, J. e JACOB, J. E COL. *Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Trad. Ana Maria N, Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo; Cortez, 1993.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre, 1978a.

_____. A Démarche Histórica no desenvolvimento do psiquismo. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b

_____. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c.

_____. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978d.

_____. LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01> Acesso em 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua*. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 4, p. 137-156, 1998.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens Qualitativas de pesquisa*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>> Acesso em 2008.

MARX, K. *O método da economia política*. Disponível em <www.insrolux.org/textosmarxistas/metododaeconomiapolitica.htm> Acesso em 2008.

MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MELLO, S. A. Algumas contribuições da escola de Vigotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In GARCIA, W. G. & GUEDES, A. M. Org. *Pró-reitoria de graduação: Núcleos de Ensino*. UNESP- São Paulo, 2003.

_____. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. IN: MENDONÇA, Sueli G. de L. & MILLER, Stela (orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*. Pro-posições, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER, S. (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLER, S. *O Epilingüístico: Uma ponte entre o lingüístico e o Metalingüístico (Trabalho com narrativas)*, Tese de Doutorado, Unesp, Marília, 1998.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos Filosóficos Marxistas da Obra Vigotskiana: a questão da categoria da atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1988.

PODDIÁKOV, N.. Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares; In Davidov, V. E Shuare, M.(Org.) *La Psicologia Evolutiva Y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. S. Paulo, Global, 2004.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. IN GANDINJ, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.): *A abordagem italiana à educação infantil*. Trad. Daniel Á. E. Brguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, F. *Processo de Apropriação da leitura: implicações para a sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*.13ª ed., Petrópolis, Vozes, 1978.

SAMPAIO, R. M. W. F. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

SÃO PAULO (Estado) *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*, 4.ed., São Paulo, SE/CENP, 1991.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 13ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. & COL. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Trad. Daise Batista. 4ªed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, A. L. B. (Org.); Goes, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A Criança Na Fase Inicial da Escrita: Alfabetização Como Processo Discursivo*. 6ª ed. Campinas: Cortez, 1993.

TALIZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Biblioteca de psicología soviética. Tradução del ruso por Ana Clavijo. Moscu. Editorial Progreso, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – Ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VÉNGUER, L. & VENGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In VÉNGUER, L. & VENGUER, A. *Atividades inteligentes: julgar em casa nuestros hijos em edad preescolar*. Oviedo, Espana: Visor Distribuciones S.A., 1993.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4ª ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 4ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. II. Madrid: Aprendizage: Visor, 2001.

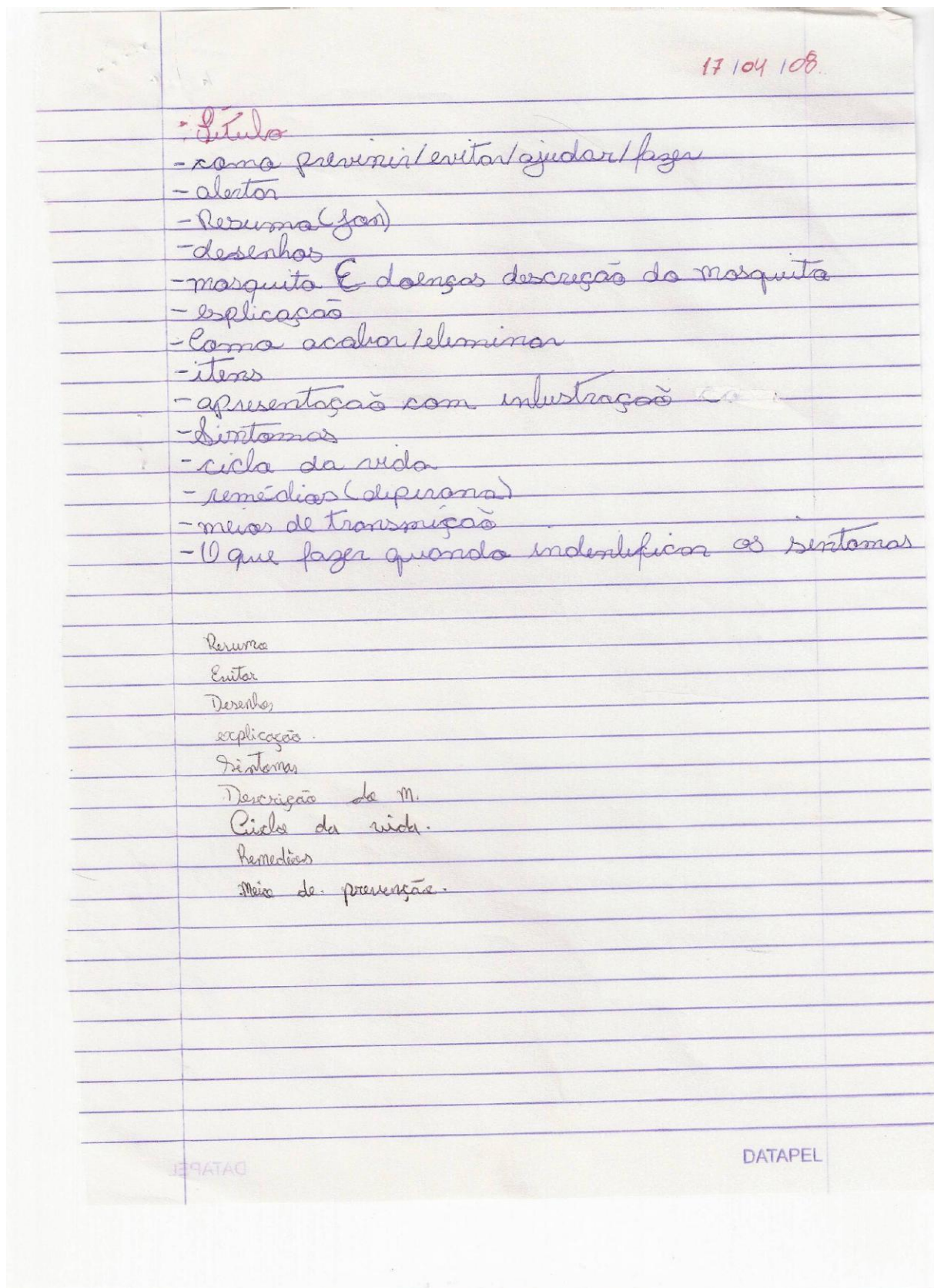
VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Aprendizage: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*, Vol. IV. Madrid: Aprendizage: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

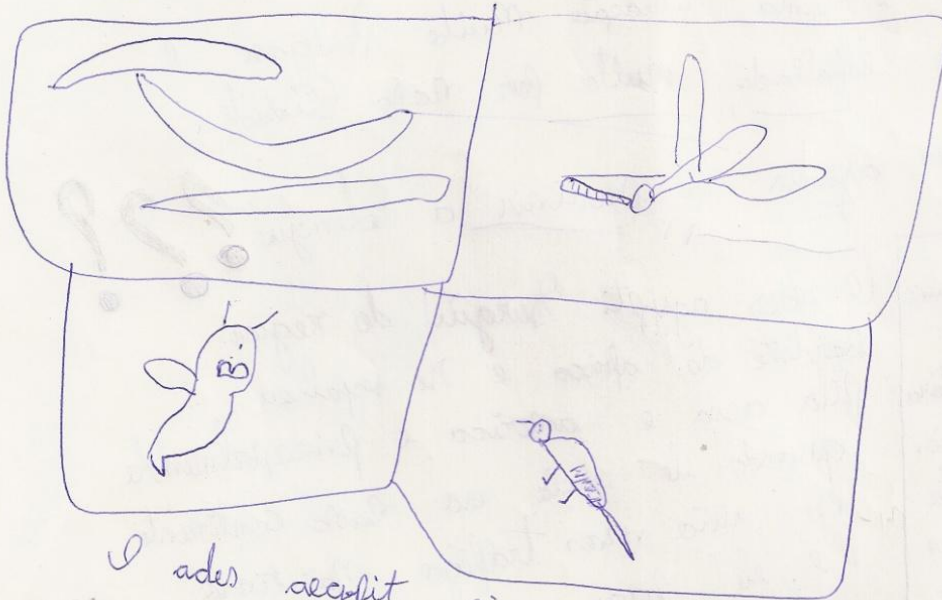
VYGOTSKY, L.S. The problem of the enviroment. In: VAN DER VEER, R. e VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford: Cambridge: Blackwel, 1994.

ZAPORÓZHETS, A. A importância dos períodos iniciais a vida na formação da personalidade infantil. In Davidov, V. E Shuare, M.(Org.) *La Psicologia Evolutiva Y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.



ANEXO A – Sequência de textos produzidos por uma dupla de alunos para composição do panfleto contra a dengue.

estiver em muito frio ele desaparece.
 muito quente o ciclo



O ades aegypit fica numa perna com dengue
 e vive de desmembra dentro de 8 a 12 dias transmite
 a doença. —

9. A larva para por 4 fases e depois dá para atacar as pernas.

10. Cada mosquito da dengue vive em torno de 45 dias a fêmea coloca entre 200 e 300 ovos destes 120 viram mosquitinhos. A fêmea fica a ser humano e transmite a doença. O nome Dengue vem para uma substância para amadurecer os ovos dela. A fêmea preferir picar as pernas das pernas.

Thouara e Leticia

data: 15/09/08

O dengue é uma situação muito perigosa e tem se espalhado muito por nossa cidade.

Vamos ajudar a prevenir a dengue ???

Ajudar a prevenir a dengue ela não é brincadeira é muito sério.
 1- O mosquito
 2- tem manchas brancas pelo corpo e o corpo dele é preto (com manchas brancas).

O *Aedes aegypti* surgiu do região Nordeste da África e se espalhou pela Ásia e América e principalmente quando ele veio ao nosso continente e ele veio nos tráfegos Marítimos e ele parou nas praias brasileiras no século 19. Com a água dos barcos dos navios de negreiros.

Note que a água ajuda o mosquito nessa viagem. Ele gosta de água parada e limpa. Os mosquitos conseguem sobreviver em 1 ano sem contato com a água. O mosquito é um inseto que viaja pelo mundo todo. Ele gosta mais de países tropicais porque tem clima quente e úmido. Ele gosta muito do nosso país porque se espalha muito por ele.

O *Aedes aegypti* também transmite a grande dengue e para ser a peste faz febre e coceira. Quanto maior for a picada maior a transmissão. Eles atacam principalmente no verão que a quantidade está entre 24° e 26° graus.

SINTOMAS

- * Dor de Cabeça
- * Febre (possando de 40°C)
- * Dor nas juntas e músculos
- * Vômito
- * Diarreias
- * Músculos enrijecidos pelo veneno
- * Dor nos olhos
- * Falta de apetite, prostração, má forma hematócritica, sangramentos internos e/ou em mucosas
- * Sangramentos em gengivas

DESCRIÇÃO DO MOSQUITO

Aedes aegypti

o Mosquito tem Cor escura e manchas brancas no corpo e nos patas.

o Cedo aegypti é o Mosquito que transmite a febre amarela, e seu larva vive em água.

Uma fêmea vive 35 dias, põe até 400 ovos e dá cerca de 300 picadas!

Os contatos dos embriões comunitários que costumam picar durante a noite...

o Aedes aegypti mata principalmente durante o dia.

MEIOS DE TRANSMISSÃO:

→ A doença é uma doença viral, transmitida pela picada das fêmeas do mosquito Aedes Aegypti infectado.

EVITAR:

→ Não deixar

VAMOS
AJUDAR
A
PREVINIR
A
DENGUE!

Shirley Cabral

2011/11/11

Elle se porte un
 remède et est un peu mieux
 mais elle est un peu malade
 blanche et est épaisse.

Elle a des de manières,
 les quelques elle se trouve
 ma sœur qu'on porte de l'été
 et de l'été, ne seules 19.

DENGLUE

Uniquement vis me

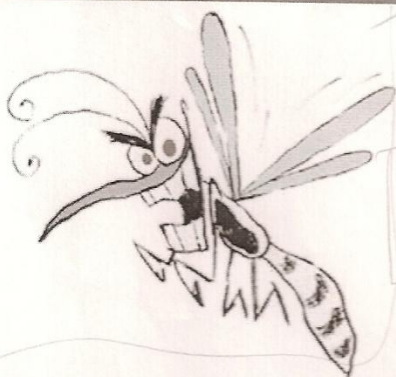
bonne des enfants elle

gâteau des roses pour tropical.

Est un mélange pour quatre
 quant à l'année 24 et 26
 500 ans.

Environ 120 pas trop et 60
 pas l'année et elle se fait de la
 grande et l'année

VAMOS AJUDAR A PREVINIR A DENGUE



A Dengue é uma situação muito perigosa e tem se espalhado muito por nossa cidade. *deleta*

Afêmea de um mosquito vive 35 dias, põe até 400 ovos e dá acerca de 300 picadas!

Voce SABIA. QUE..

Não existe vacina contra a DENGUE. *deleta*

O principal jeito de eliminar a doença é fazer a prevenção, acabando com os criadouros e com as larvas. *+ não deixar água parada.*

O aedes ataca principalmente durante o dia, ao contrario dos pernilongos que atacam durante a noite.

OS SINTOMAS DA DENGUE SÃO:

Dor de cabeça, nos olhos, musculos e articulações.

Febre alta por 5 a 7 dias.

Manchas vermelhas por todo o corpo.

Falta de apetite, fraqueza e, na forma hemorrágica, sangramento internos e/ou em mucosas.

Comentar pouco.

Mais infecção cases

AOS PRIMEROS SINTOMAS, PROCURE UM MÉDICO.

*Eu não lerar
tocho mudo
bro cama
(Shavane)*

outro - figura

Darar Menor

e 3 figuras. (alco, e mais 2)

VAMOS AJUDAR A PREVINIR A DENGUE !



A Dengue é uma situação muito perigosa e tem se espalhado muito Por nossa cidade.

VOCÊ SABIA.....?

A fêmea de um mosquito vive 35 dias, põe até 400 ovos e dá cerca de 300 picadas!

Não existe vacina contra a DENGUE!?

O principal jeito de eliminar a doença é fazer a prevenção, acabando com os criadouros e com as larvas do mosquito.

O aedes ataca principalmente durante o dia, ao contrário dos pernilongos que atacam durante a noite.



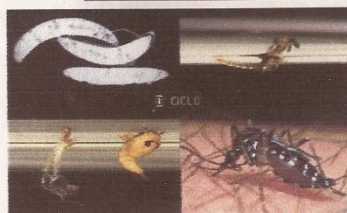
OS SINTOMAS DA DENGUE SÃO:

DOR DE CABEÇA;
DOR NOS MÚSCULOS E NAS ARTICULAÇÕES;
FEBRE ALTA DE 5 ATÉ 7 DIAS;
MANCHAS AVERMELHADAS POR TODO O CORPO;
FALTA DE APETITE E FRAQUEZA;
NA FORMA HEMORRÁGICA, SANGRAMENTO INTERNO E/OU EM MUCOSAS.

PREVENÇÃO

- Tampe as caixas de água;
- Jogue a água das garrafas;
- Não deixe água limpa parada;
- Jogue a água dos pneus;
- Deixe as garrafas de boca para baixo.

CICLO DA VIDA





ANEXO C – Panfleto colado em uma papelaria do bairro

AGENDA DOS PROJETOS

2ª FEIRA

- Poemas
- Caixa de diversão

3ª FEIRA (GRUPOS)

- Brincadeiras e Brinquedos
- Cantinho da conversa
- Jornal de parede
- Maquete de animais
- Cartazes

4ª FEIRA

- Poemas

5ª FEIRA

- Correção de textos

6ª FEIRA


- Caixa de diversão
- Brincadeiras e Brinquedos.

* Programação de atividades para a semana
4ª série - D

Programação

- * apresentação dos voluntários
- * leitura pela: Clime T com Shauame (a vovó e os netos)
* Música (VB)
- * leitura pela: Geovanna (poema)
- * leitura por: Sermonda (poema)
- * leitura por: Arina
- * Jardim da feira (oficina de arte)


14/11/08



Prefeito: Cultura & Literatura

Programação

- 1 * apresentação dos voluntários
- 2 * leitura pela: Clime T com Shauame (a vovó e os netos)
- 3 * leitura por: Geovanna (poema)
- 4 * leitura por: Sermonda (poema)
- 5 * apresentação de Sancher * leitura por Arina C
- 6 * Oficina de artes



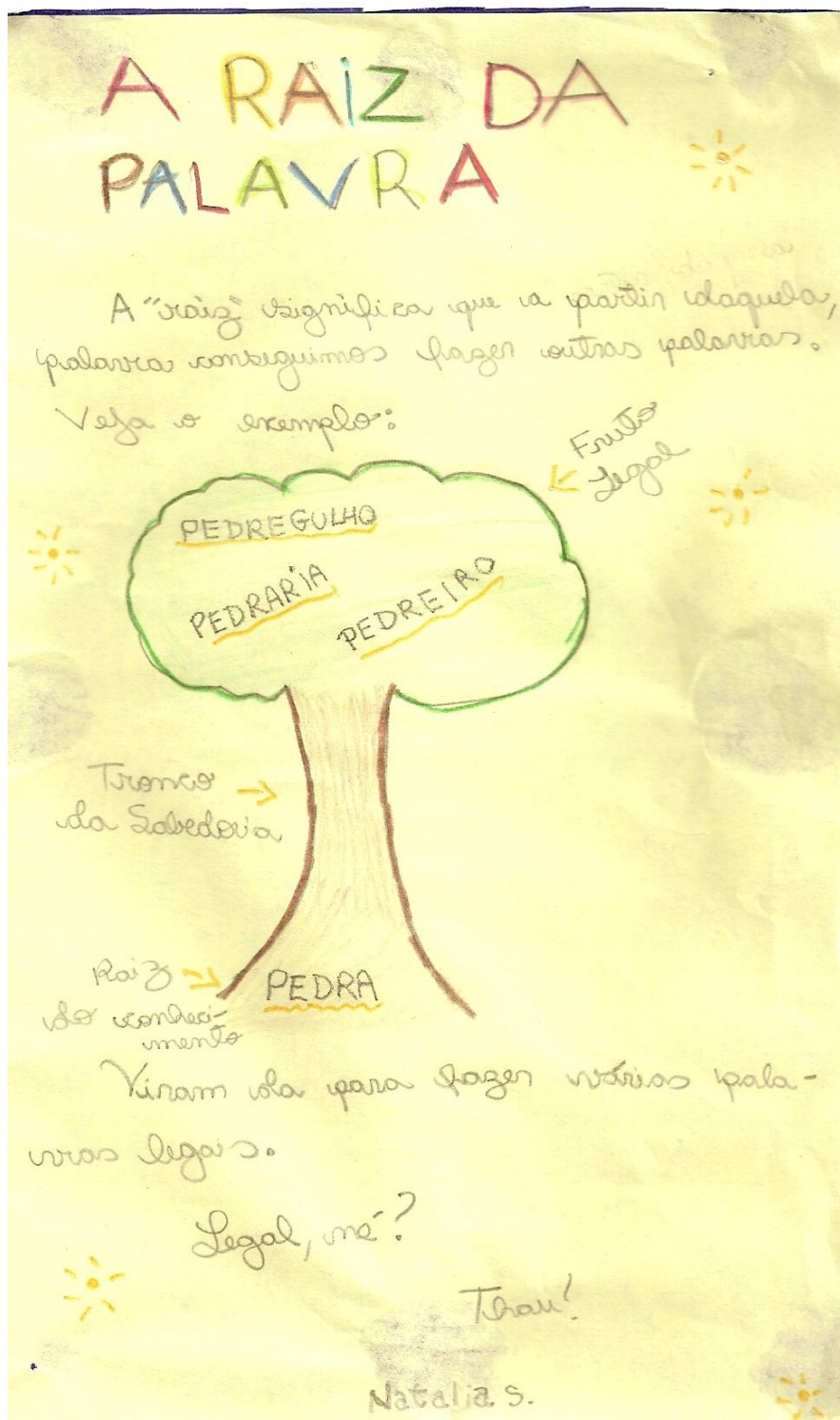
Prefeito: Cultura & Literatura

ANEXO D – programação para as atividades do projeto Cultura e literatura

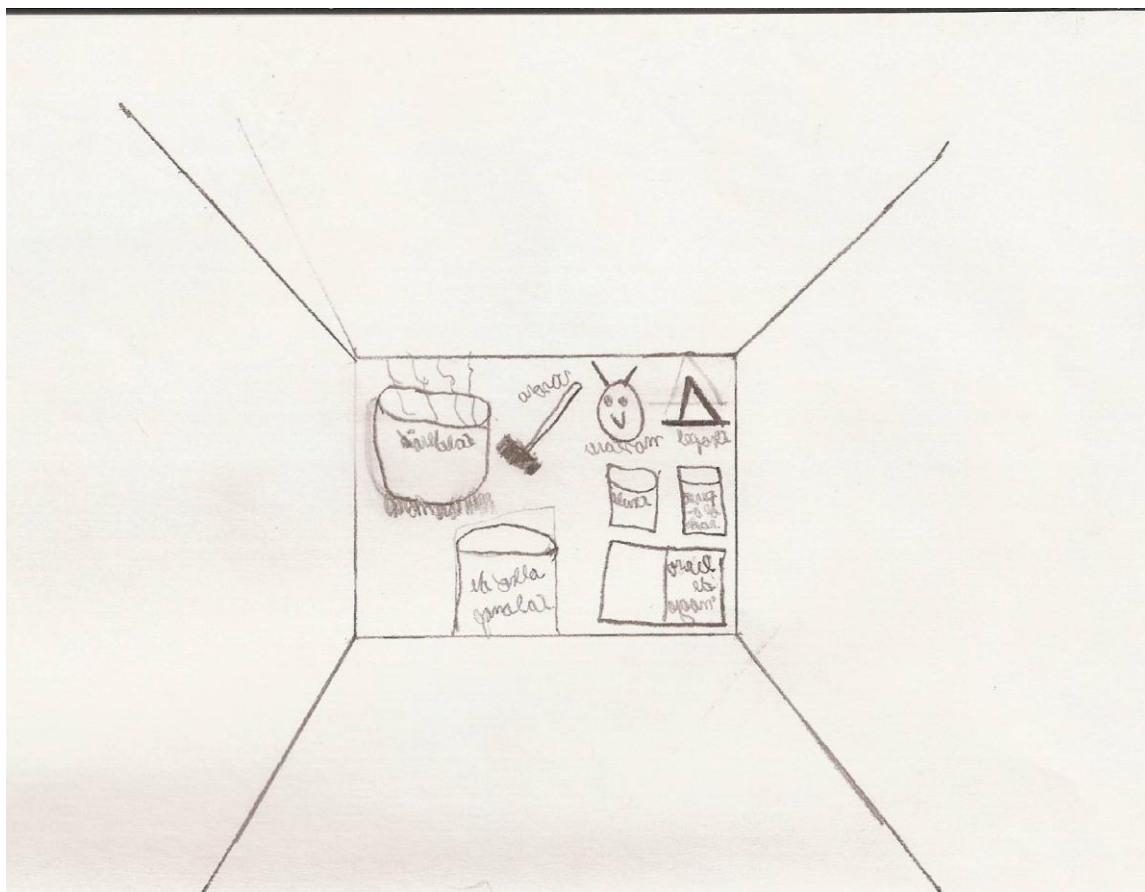
Parágrafo: são divisões de assunto que agente faz no texto.

Separar um texto em partes, de acordo com as regras de cada texto e da pontuação.

Podemos separar de acordo com as regras, ações dos personagens e assuntos. Parágrafo não é aquele espaço que agente dá.



ANEXO F – Ficha de sistematização elaborada por alunos



ANEXO G – Estudo para decoração da festa do “Dia do esquisito”

ANEXO H – Texto poético criado por aluno da turma

BASQUETE

Olha a bola de basquete
Entra,
Entra no cesto!

Pega a bola de basquete

Olha!
A equipe grita
Corre!
Corre, pega a bola!
Entra no cesto!

Ahhh!
Cai a bola fora do cesto
Chora a equipe
Pula a bola de basquete

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)