

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LENE CRISTINA SALLES DA CRUZ

**A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
PEQUENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DOCENTE.**

**CORUMBÁ - MS
2017**

LENE CRISTINA SALLES DA CRUZ

**A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
PEQUENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientação: Prof^a. Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza.

**CORUMBÁ - MS
2017**

Dissertação intitulada “A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin (Membro Titular)
(Universidade Católica Dom Bosco – UCDB)

Prof^a. Dr^a. Anamaria Santana da Silva (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Espíndola (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá – MS
2017

Aos meus pais,

Antônio e Carmen pela presença, apoio, carinho e
compreensão, durante essa longa estrada.

Às minhas queridas irmãs, Lilian, Carla e Caroline, que me
deram força sempre que a caminhada se apresentava tortuosa.

Às crianças que fizeram parte desta investigação, com as quais tive o privilégio de
crescer enquanto profissional e aprender, com a singeleza peculiar da infância.

AGRADECIMENTOS

Tecendo a manhã
Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

Ao longo da vida, somos constituídos pelas vivências que estabelecemos com o universo cultural que nos rodeiam, os parceiros mais experientes, contribuem para o nosso crescimento cultural. Somos seres culturais e o desenvolvimento de cada um de nós, depende das relações travadas com o outro.

Assim, a obtenção do título de mestre configura-se como reflexo dessa relação e não constitui em um trabalho solitário, ele é fruto do conjunto de solidariedades que fizeram com que esse sonho se transformasse em realidade, um sonho possível em que várias pessoas deram sua contribuição.

Sendo assim e, uma vez que terminada, cabe deixar aqui o meu profundo agradecimento a essas pessoas.

Neste sentido, agradeço:

À minha orientadora, Professora Doutora Regina Aparecida Marques de Souza, pela partilha dos seus saberes científicos, acompanhamento e orientações na construção deste estudo por toda a dedicação, compreensão e sensibilidade demonstrada para com minhas dúvidas, incertezas, ansiedades e limitações;

À banca, **Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin, Prof^a. Dr^a. Anamaria Santana da Silva e Prof^a Dr^a. Ana Lucia Espindola** por aceitarem participar desse desafio e pelo conjunto de contribuições que foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

À assistente Lorineida, pelo acompanhamento das atividades realizadas com as crianças, se posicionando com muita responsabilidade e envolvimento, o que tornou possível a efetivação desse estudo.

À direção e coordenação da Instituição, onde esse estudo foi realizado, pelo apoio e parceria;

À Nair, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação, apoio demonstrado em diferentes momentos, pelas horas de reflexão e estudos que passamos juntas e, principalmente, pela sua amizade;

Aos meus colegas do mestrado, com os quais dividi angústias, ansiedades, inseguranças e o receio de trilhar novos caminhos;

Ao Barros, pela compreensão, dedicação, disponibilidade e apoio incondicional, pelas palavras de incentivo nos momentos de maior fragilidade, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência;

À professora Doutora Suely Amaral Mello, que tive o prazer de conhecer e aprender muito com seus conhecimentos científicos e humildade;

A todos os docentes da UFMS que me acompanharam nesta jornada e que me permitiram crescer em conhecimentos e enquanto pessoa e educadora da infância;

Ao meu pequeno Gustavo, filho querido e amado, que na medida do possível foi compreensível nas ausências da mamãe;

O meu muito obrigada.

A criança desde pequena pode aprender a língua escrita em seu funcionamento, vivenciar situações de uso em que seja criada a necessidade de iniciar esse processo de inserção e de participação na cultura escrita. A criança, desde pequena, pode conviver com os textos reais, que condizem com seus interesses, com sua curiosidade, que criam cada vez mais a necessidade de aprender, o que descarta a possibilidade do uso de textos descontextualizados elaborados com a finalidade de ensinar a criança a ler e a escrever em que a repetição de letras, sílabas e palavras é privilegiada. (SILVA, 2013, p.87)

CRUZ, Lene Cristina Salles Da. A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2017.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como as crianças pequenas (3 a 4 anos) apropriam-se da cultura escrita a partir da organização intencional da prática docente na Educação Infantil. Destacamos que não nos referimos à escrita enquanto ato motor que privilegie o reconhecimento de letras e palavras desconectadas do mundo real e sim da escrita enquanto instrumento cultural complexo, enquanto necessidade de comunicação e registro. Como referencial teórico nos embasamos na abordagem Histórico-Cultural de Vigotski, colaboradores e demais estudiosos que discutem a cultura escrita na educação do ser humano. A metodologia de pesquisa foi qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação da própria prática da pesquisadora e professora, tendo o contexto empírico um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Corumbá/MS. Os sujeitos da pesquisa foram 20 crianças na faixa etária de 3 e 4 anos de idade e a professora pesquisadora. Os instrumentos para a coleta de dados foram o registro em diário de campo, desenvolvimento de atividades com as crianças, filmagens e fotografias, alguns desses instrumentos organizados a partir dos primeiros estudos sobre o Movimento da Escola Moderna portuguesa. Os resultados apontaram que é possível a linguagem escrita enquanto produto cultural estar na vida das crianças de forma que elas percebam sua funcionalidade sem, contudo aproximá-las do processo de alfabetização, pautada em uma aprendizagem mecânica, descontextualizada e escolarizada. Nessa perspectiva, consideramos o triplo protagonismo desencadeado pelos estudos e pesquisas de autores da teoria alvo do nosso estudo, que trouxeram para a nossa prática docente uma articulação entre as três figuras principais: criança; professora; cultura, como elementos essenciais para o processo de apropriação da cultura escrita.

Palavras-chave: Criança pequena. Cultura Escrita. Pesquisa-ação da própria prática. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The present study aims at analyzing how children as young as 3 to 4 take ownership of written culture from the intentional organization of teaching practice in infant education. We emphasize that we do not refer to writing as a motor act that favors letter writing e-mail disconnected from the real world but from the document, cultural instrument, cultural complex, need for dissemination and registration. The theoretical framework is based on Vygotsky's approach collaborators and other studies that discuss a written culture at work. A research methodology for qualified research, with research and research, empirical context Municipal Children's Education Center of the city of Research subjects 20 children in the age group of 3 and 4 years old and researcher of the instruments for data collection in the newspaper registry, development of activities as children, film and products organized from studies on the Movement of the Portuguese School. The results pointed out that a written language is possible as a cultural product in the children's lives, so that they perceive its functionality and approximate them according to the decontextualized learning. From this perspective we consider the triple protagonism triggered by the studies and researches of authors of the theory of our teaching practice a link between three main figures: children; teacher; culture, as essential elements for the process of appropriation of written culture.

Keywords: Small children. Written Culture. Research-action of the practice itself. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BEP - Base de Estudos do Pantanal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FPS - Funções Psíquicas Superiores

GEPLEI-THC/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEM - Movimento da Escola Moderna

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Resumo da revisão da literatura.....	22
Quadro 2 - Distribuição das crianças dentro do CMEI.....	59
Quadro3 - Distribuição dos ambientes dentro do CMEI.....	60
Quadro 4 - Horário da turma – Período vespertino.....	61
Quadro 5 - Atividades envolvendo outras formas de linguagens.....	62
Quadro 6 - Atividades desenvolvidas durante a execução da pesquisa.....	68

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Registro da presença.....	72
Foto 2 - Área do faz de conta.....	76
Foto 3 - O faz de conta no pátio.....	76
Foto 4 - O faz de conta e a escrita.....	77
Foto 5 - Mapa de tarefas.....	81
Foto 6 - As escolhas das crianças e a distribuição de tarefas.....	83
Foto 7- O contar história feito pela criança.....	84
Foto 8 - Leitura individual.....	84
Foto 9 - A professora como escriba das crianças.....	86
Foto 10 - Desenho livre: A formiguinha e a Neve.....	87
Foto11 - Elaboração do Autorretrato.....	89
Foto 12- Desenho: meu autorretrato.....	90
Foto 13 - Desenho e escrita.....	91
Foto 14 - Desenho e escrita.....	91
Foto 15- Exposição dos desenhos para apreciação do grupo.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. A cultura escrita na educação infantil: desafios de uma prática.....	21
1.1 A criança pequena (3 a 4 anos) e sua infância: desafios de uma prática docente.....	21
1.2 A cultura escrita na educação da criança pequena: definindo conceitos articulando uma prática.....	29
1.3 A criança, a professora e a cultura: as vivências de um triplo protagonismo.....	37
CAPÍTULO 2. A cultura escrita na Educação Infantil: possibilidades de uma prática.....	46
2.1 A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: criando possibilidades de uma prática.....	46
2.2 A cultura escrita, a criança e uma professora: contextualizando uma prática.....	56
2.3 A Apropriação da cultura escrita na turma da educação infantil: A reorganização do espaço.....	63
CAPÍTULO 3. A cultura escrita na prática docente: o que vivenciaram e o que expressaram as crianças na educação infantil.....	70
3.1 Contextualizando o campo empírico.....	70
3.1.1 O mapa de presença.....	71
3.1.2 A área do faz de conta.....	75
3.1.3 O mapa de distribuição de tarefas.....	81
3.1.4 A vivência com as histórias infantis.....	83
3.1.5 O desenho das crianças e a linguagem escrita.....	87
3.2 A criança pequena e a cultura escrita: Análise da prática docente.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	103

INTRODUÇÃO

Escrever um texto científico não é nada fácil. São idas e vindas de pensamentos e escritas, correções e diálogos da/com a orientadora, com o próprio texto e com os autores. Esta dissertação nasce dessa dinâmica. Descrevemos, inicialmente, a trajetória profissional da pesquisadora, com a perspectiva de evidenciar as razões que a levaram aos estudos sobre a cultura escrita na educação infantil.

Minha¹ trajetória na educação teve início no ano de 1998, com a aprovação no concurso público para o cargo de professora do ensino fundamental na cidade de Corumbá-MS. Fui designada para uma escola localizada na comunidade do Passo do Lontra (Corumbá-MS), às margens do rio Miranda.

Embora a minha posição no resultado do concurso me garantisse vaga em escolas de assentamentos da área rural, bem próxima da cidade, a preferência pela escola das águas, localizada a aproximadamente 120 km de Corumbá, foi decorrente de um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do qual fiz parte como acadêmica do curso de Pedagogia, entre os anos 1995 a 1998. A proposta do projeto foi desenvolver atividades lúdicas com as crianças daquela região.

É importante destacar que as adversidades relacionadas à essa primeira atuação profissional, influenciariam minha decisão de pedir transferência da escola, dois anos depois. A primeira dificuldade era a distância da região urbana de Corumbá, seguida da inexistência de transporte entre a escola e a BR-262. O ponto do ônibus que me levaria para casa ficava a aproximadamente 7 km de estrada sem asfalto, muitas vezes alagada. Minhas idas para casa foram restritas a duas vezes por mês, ainda assim quando conseguia uma carona para me conduzir da escola até o local conhecido como Buraco das Piranhas, onde pegava o ônibus.

Outra situação era a falta de luz elétrica no local da escola, além do sistema de telefonia, que ficava a 2 km da escola. Para o acesso ao telefone, era preciso andar no meio do Pantanal, sempre atenta à diversidade da flora e da fauna.

¹ Esclareço que, na descrição da trajetória profissional, uso o verbo na primeira pessoa do singular. Na sequência, adoto a primeira pessoa do plural, uma vez que uma dissertação de mestrado não se constitui em um estudo solitário. Ela é fruto do conjunto de ideias, discussões, elaborações e reelaborações, juntamente com a orientadora, os autores escolhidos e a banca examinadora, entre outros.

A escola, na verdade, restringia-se a uma sala de aula, cedida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em sua unidade de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão – a Base de Estudos do Pantanal (BEP).

A UFMS e a prefeitura mantinham uma parceria para o funcionamento da escola. A universidade cedia o espaço para a prefeitura, a assessoria pedagógica, passagens quinzenais para o deslocamento da professora e uma bolsa trabalho. Em contrapartida, a prefeitura designava a professora, assumia os custos salariais e aceitava o ingresso de acadêmicos da UFMS para a realização de estágios e pesquisas.

A escola funcionava no período matutino, no sistema multisseriado, com crianças da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Trabalhei na escola nos anos de 1998 e 1999.

A experiência em uma sala multisseriada foi fundamental para a construção da minha trajetória como professora. A presença frequente de estagiários e assessorias da Universidade propiciou o debate constante sobre as problemáticas evidenciadas naquele contexto, marcado pelos desafios da minha primeira experiência profissional.

Em 2000, solicitei à Secretaria Municipal de Educação a transferência para uma escola urbana, com a intenção de dar continuidade aos meus estudos e cursar especialização. Assumi a disciplina de artes em uma escola de ensino fundamental; no outro turno, aceitei o desafio de trabalhar na educação infantil (0 a 3 anos), o que ocasionou a minha transferência definitiva para esse nível de ensino.

O ingresso na educação infantil foi complicado. O desconhecimento do novo causou-me estranheza e temor, não pelas crianças, mas pela responsabilidade com a educação e os cuidados de seres tão pequeninos, além do fato de que a minha formação acadêmica não havia incluído o atendimento à primeira etapa da educação infantil (0 a 3 anos).

Iniciei, assim, uma busca incansável e solitária, a fim de compreender as especificidades da criança e os processos que envolvem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Para dar suporte às minhas ações, comecei a procurar livros, artigos e outras produções que julgava serem capazes de satisfazer as minhas inquietações. Contudo, sem rigor científico, a aflição permanecia inabalada, principalmente quanto às questões relacionadas ao trabalho com a linguagem

escrita. Dentre as linguagens infantis, era a que mais me preocupava, pelo fato de as crianças serem muito pequenas. Isso só aumentava os meus dilemas.

Em 2015, participei do processo de seleção para mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o projeto sobre o letramento na educação da criança pequena. Após a aprovação e os primeiros contatos com a orientadora, o foco da pesquisa sofreu alterações. A cultura escrita começou a fazer parte dos meus estudos, pois representa a temática que corresponde às minhas expectativas de compreensão de como a criança pequena se apropria desse conhecimento.

Com o contato com a orientadora, as sugestões de leituras, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC/CNPq, coordenado pela professora Regina Aparecida Marques de Souza e a matrícula em disciplinas específicas do mestrado, tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre a escrita na educação da criança pequena (0 a 3 anos).

Nesse processo de busca e apropriação de conhecimentos, influenciada pela participação no GEPLEI-THC e pelas orientações, aproximei-me da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores. Estudei a sua contribuição para a educação da criança e a sua importância como ciência, o que representou mudança importante em minha atuação docente e na proposta de desenvolver junto às crianças pequenas (3 e 4 anos), como professora da turma e pesquisadora, um trabalho intencionalmente planejado sobre a cultura escrita.

A Teoria Histórico-Cultural direcionou a fundamentação teórica do nosso² estudo sobre os desafios e as possibilidades para a apropriação da cultura escrita em um grupo de crianças da Educação Infantil (3 a 4 anos).

De acordo com Mello e Lugle (2014, p.263):

A teoria histórico-cultural parte do pressuposto de que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas – as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade – são aprendidas. Os estudos desenvolvidos por Vygotski e seus colaboradores ressaltam que a essência do processo de desenvolvimento é a apropriação da experiência acumulada historicamente, pois a fonte das qualidades humanas é a cultura.

² A partir deste momento, retornamos o texto para a primeira pessoa do plural.

A partir das considerações das autoras entendemos que, a escrita faz parte do processo de apropriação das qualidades humanas, e precisa ser apropriada pela criança, sendo o meio social significativo para essa aprendizagem. Na educação infantil (crianças de 3 e 4 anos), a cultura escrita representa o nosso objeto de estudo; a abordagem histórico-cultural traz o embasamento teórico à nossa construção.

Entendemos, sob essa perspectiva, que a escrita é um instrumento da cultura, da qual a criança precisa se apropriar, como qualquer outro bem cultural. Por apropriação, temos como referência o estudo de Asbahr e Nascimento (2013, p.421) que a definem como “[...] conceito que se aplica exclusivamente aos seres humanos por refletir um tipo específico ou particular de aprendizagem, presente apenas no homem”.

A partir dessa compreensão, colocamos como questionamento para este estudo: Em uma instituição de educação infantil, como deve ser organizado o trabalho pedagógico para conduzir as crianças pequenas à apropriação da cultura escrita?

Para problematizar e responder a esse questionamento, nosso objetivo foi analisar como as crianças pequenas (3 a 4 anos) apropriam-se da cultura escrita a partir da organização intencional da prática docente na Educação Infantil.

O foco da investigação é a apropriação da cultura escrita pela criança pequena (3 e 4 anos) na educação infantil e a prática docente. Utilizamos como aporte teórico a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski e autores que se dedicam ao estudo das temáticas sobre a criança, a infância, a escrita e a educação infantil.

A metodologia da pesquisa-ação da própria prática foi nossa escolha metodológica, como proposta de intervenção na realidade pesquisada em que nos colocamos como pesquisadora e sujeito desse estudo. Os dados foram obtidos a partir da nossa própria prática docente, junto às crianças pequenas (3 e 4 anos), em uma instituição de educação infantil pública do município de Corumbá, MS.

Nossa intenção com a pesquisa-ação da própria prática foi encontrar os caminhos para a apropriação da cultura escrita de uma forma significativa, com sentido para a criança.

O estudo foi desenvolvido com a turma da educação infantil em que atuamos como professora, pois na revisão de literatura sobre a cultura escrita, realizada no Mestrado em Educação, na disciplina Seminário de pesquisa evidenciamos que

muito do que temos feito na educação da criança pequena é marcado por equívocos, principalmente no acesso das crianças à escrita.

A metodologia adotada revelou com uma dupla estratégia. Em primeiro lugar, a nossa autoconstrução como professora, articulando teoria e prática na resolução dos problemas que emergem no espaço da sala da educação infantil, provocando o aparecimento dos dados, a partir do planejamento intencional da prática docente, revestida de desafios e possibilidades. Em segundo lugar, a intencionalidade da construção da apropriação da cultura escrita, condizente com as especificidades das crianças e dos estudos no grupo de que fazemos parte.

Na definição de Thiollent (2008), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Encontramos em Barbier (2007) o argumento de que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade. Tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Para conduzir a prática docente de modo deliberado, conforme explicita Barbier optamos pela pesquisa-ação, com um trabalho direcionado à escrita, revelada em nossos estudos como um instrumento cultural complexo e elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito. (Mello, 2010).

Ao abordarmos a cultura escrita como objeto de estudo, colocamos em discussão a importância e a necessidade de a prática docente estar fundamentada em uma teoria científica, que dê respaldo teórico às práticas na educação infantil. A teoria Histórico-Cultural pode oferecer possibilidades para a prática docente, pois considera o meio social, cultural e histórico como determinante no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No processo de desenvolvimento cultural da criança, a escrita se inscreve como forma de acesso às diferentes vivências em que a linguagem se insere. Sua aprendizagem pode iniciar na educação infantil, em situações significativas de aprendizagem. Não somos favoráveis à alfabetização nesse nível da educação básica, mas nossas ações estão articuladas com os documentos legais e oficiais da educação brasileira.

Mello (2012) explica que a tarefa da educação infantil é formar nas crianças uma atitude leitora e produtora de texto – é uma maneira de inseri-las no universo da cultura escrita. Quando se cria na criança o sentido da linguagem escrita com a sua função social como um componente do desenvolvimento humano, um elemento humanizador constrói esse novo sujeito, com a vida e a educação que organizamos para ela.

Mello nos leva a refletir que a escrita precisa estar presente no dia a dia das crianças, mas organizada com a sua função social, ou seja, a escrita, na instituição, deve ser vivenciada pela criança com o mesmo sentido e significado social, lado a lado com as outras linguagens infantis.

A prática docente pode romper com as formas tradicionais com que essa linguagem tem sido trabalhada nas instituições de educação infantil, principalmente ao aproximar a aprendizagem da escrita com o conhecimento e a decifração das letras do alfabeto, ou seja, quando o alfabeto é o ponto de partida, dificulta-se para a criança a atribuição de um sentido pessoal à linguagem escrita para a inserção e participação plena na cultura escrita (MELLO, 2012).

Concordamos com a autora. As práticas de escrita nas instituições de educação infantil devem revestir-se de vivências que favoreçam o envolvimento com a linguagem escrita, através de histórias, poesias, brincadeiras e outras atividades significativas para as crianças, que interajam com a escrita como prática da cultura, percebendo a sua finalidade e função social.

Quando nos propomos a conduzir uma pesquisa-ação da nossa própria prática docente, fixando o olhar para a cultura escrita na educação da criança pequena (3 e 4 anos), buscamos, a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos e em processo de apropriação, desenvolver com as crianças atividades voltadas à sua inserção no universo da cultura escrita, descrevendo e analisando os desafios e as possibilidades do dia a dia da sala da educação infantil.

Além da abordagem Histórico-Cultural, as contribuições do Movimento da Escola Moderna Portuguesa/MEM mostrou-nos como trabalhar com a cultura escrita na educação da criança pequena, valorizando a apropriação desse conhecimento como linguagem rica em possibilidades para a criança. Subsidiemo-nos nas orientações teórico-práticas da organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil do MEM, a partir das coordenadas de nossa orientadora, que vivenciou práticas da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental no

movimento em Lisboa e Évora (Portugal), e direcionou as nossas ações no presente estudo.

Organizamos a dissertação em três capítulos: no primeiro, abordamos os desafios e os dilemas da prática docente para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena (3 e 4 anos). Enfocamos o conceito de criança como determinante para as práticas no contexto da educação infantil, trazendo para o debate a formação de professores e as suas implicações para a prática docente. Também argumentamos sobre o triplo protagonismo no espaço da educação infantil representado pela professora, pela criança e pela cultura.

No segundo capítulo, trazemos para a discussão a cultura escrita e as possibilidades para a prática docente, a partir de um trabalho intencionalmente planejado sobre o nosso objeto de estudo. Apresentamos o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) e as possibilidades levantadas por esse movimento para a apropriação da cultura escrita pela criança. Expomos a história do desenvolvimento da escrita, a partir dos estudos de LevVigotski.

No Terceiro capítulo, tratamos da pesquisa-ação da própria prática. Comentamos sobre as atividades e os eventos mediados pela cultura escrita, a partir da prática docente com as crianças. Descrevemos os momentos vividos com a escrita no espaço educativo, articulados com a concepção teórica escolhida, bem como a organização do trabalho pedagógico a partir das referências do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Nas considerações finais, apresentamos às questões fundamentais que levaram à realização do estudo e que contribuíram para a prática docente, destacando as particularidades das crianças de 3 e 4 anos e seu direito à apropriação da cultura escrita, no contexto social da Educação Infantil.

CAPÍTULO I

A cultura escrita na Educação Infantil: desafios de uma prática

Neste primeiro capítulo, apresentamos os principais desafios enfrentados na prática docente, vivenciados pela professora na educação de um grupo de crianças pequenas (3 e 4 anos) em relação à apropriação da cultura escrita.

O capítulo está dividido em três itens. Inicia com um breve panorama da temática, a partir da revisão de literatura, trazendo o que dizem as pesquisas sobre a escrita na educação da criança pequena. Ainda nesse primeiro item, referimo-nos à criança de 3 e 4 anos e sua infância. O primeiro desafio posto à prática docente é a construção do conceito de criança.

No segundo item, intitulado A cultura escrita na educação da criança pequena (3 a 4 anos): definindo conceitos, articulando uma prática, envolvemos os dilemas do acesso à cultura escrita na educação da criança pequena. Definimos o que é cultura escrita e analisamos três documentos oficiais destinados à educação infantil, em particular sobre o trabalho com a escrita.

No último item, A criança, a professora e a cultura: as vivências de um triplo protagonismo, conceituamos e trazemos para a discussão a importância desses três componentes no espaço institucional, como elementos de um mesmo processo. Também discutimos sobre a formação de professores no Brasil e suas implicações para a apropriação da cultura escrita pela criança, a partir das práticas da professora.

1.1 A criança pequena (3 a 4 anos) e sua infância: caminhos necessários para uma prática docente.

Pensar a criança pequena (3 e 4 anos) é uma de nossas finalidades com a escrita do presente estudo, pois somos permeadas por várias indagações: Como entender as especificidades das crianças de 3 e 4 anos? Como atendê-las em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, conforme preconizado pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996)? Como organizar a prática docente para a consolidação de um espaço verdadeiramente educativo, construído com as crianças e não para as crianças? Enfim, como conduzi-las ao conhecimento de mundo?

Entretanto, antes mesmo de responder a esses questionamentos, ou mesmo de prosseguir com os pressupostos que norteiam este estudo, julgamos necessário conhecer algumas pesquisas científicas que abordam o trabalho com a escrita na educação infantil.

Realizamos uma revisão da literatura acerca do tema, com os trabalhos publicados entre 2006 e 2013, recorte estabelecido em decorrência da promulgação da Lei Federal n.11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou o ensino fundamental para nove anos. A revisão da literatura foi realizada nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos artigos da ScientificElectronic Library Online (SCIELO) e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).O levantamento foi fundamental para o conhecimento do que as pesquisas têm salientado sobre a educação infantil e a cultura escrita.

Priorizamos a análise dos trabalhos que mais se aproximavam dos objetivos desta investigação, utilizando os seguintes descritores: escrita, cultura escrita, Teoria Histórico-Cultural, conforme o quadro a seguir:

Ano	Descritor	Leitura de títulos	Leitura de resumos	Leitura-obra completa
2006	Escrita	45	09	02
	Cultura Escrita	01	01	01
	Teoria Histórico-Cultural	10	02	00
2007	Escrita	58	06	00
	Cultura Escrita	10	01	01
	Teoria Histórico-Cultural	05	01	00
2008	Escrita	67	08	02
	Cultura Escrita	16	02	01
	Teoria Histórico-Cultural	09	01	00
2009	Escrita	71	05	01
	Cultura Escrita	16	01	00
	Teoria Histórico-Cultural	12	04	01
2010	Escrita	55	07	01
	Cultura Escrita	03	02	01
	Teoria Histórico-Cultural	06	02	01
2011	Escrita	62	06	01
	Cultura Escrita	11	02	00
	Teoria Histórico-Cultural	07	00	00
2012	Escrita	84	07	01
	Cultura Escrita	22	00	00
	Teoria Histórico-Cultural	07	00	00
2013	Escrita	95	05	03
	Cultura Escrita	28	00	00
	Teoria Histórico-Cultural	12	02	00
Total		706	73	17

Quadro 1- Resumo da revisão da literatura.

A partir da leitura na íntegra das produções selecionadas, constatamos que a criança pequena, em espaços educativos, tem interesse pela escrita, uma vez que convive com situações de leitura e escrita dentro e fora das instituições, ou seja, utilizam-nas no contexto e com suas funções sociais.

No artigo intitulado O ensino da escrita e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, Rossato, Constantino e Mello (2013) argumentam que, na compreensão do homem, devem-se considerar as relações sociais e toda a riqueza histórica das transformações socioculturais de que fazem parte. Embora a pesquisa se destine às crianças com deficiências, ela inclui, em alguns momentos, todas as crianças da educação infantil. Fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, as autoras acreditam na capacidade e possibilidade de transformar o indivíduo em um ser cultural, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas. É nesse processo que a escrita se inscreve como produto do homem.

Uma das aptidões que se criaram na história do desenvolvimento humano, é a linguagem escrita. Com o desenvolvimento do homem e a realização de suas atividades de sobrevivência, surge a necessidade de registro. O homem, ao organizar e registrar seu pensamento tem no texto escrito uma importante fonte de informação, de história e de ideias que vão instrumentalizar as relações sociais e a possibilidade de transmissão e registro da história da humanidade melhor do que é capaz de fazê-lo pela oralidade [...] (ROSSATO, CONSTANTINO E MELLO, 2013, p.7).

Como produto da história do homem, então, a escrita faz parte do longo processo de evolução da espécie humana, devendo estar disponibilizada aos indivíduos que dela necessitam como forma de apropriação dos bens culturais.

Conferindo as alegações da escrita como construção histórica e comprometida com o aspecto cultural, observamos que os trabalhos selecionados e analisados defendem a linguagem escrita na educação infantil partindo do concreto e do real, pois são as condições que fazem a mediação entre a criança e a apropriação da cultura escrita.

Miller (2010, p.13) aponta que o trabalho com a linguagem escrita deve ser utilizado da mesma forma que “[...] nas interações entre as pessoas no interior dos diferentes contextos de uso, em processo que inclui, prioritariamente, o estudo do modo de funcionamento dos textos e não o domínio do sistema linguístico [...]”. A criança deve sentir a necessidade do uso da escrita.

Vigotski (1995) apresentou em seus estudos, a complexidade da escrita para a criança, não como algo natural, mas construído em convívio social e que estão intrínsecos, nesse processo de aprendizagem, funções psicológicas importantes, sendo necessária a contextualização desse objeto quando da utilização em contextos educacionais.

Nogueira (2011) identifica a escrita como influenciada pelo contexto cultural e social, devendo ser trabalhada com a criança à luz das especificidades da infância, incluindo a música, a literatura infantil, os brinquedos, as brincadeiras e tudo o que possibilite fazer do espaço da sala um lugar de socialização e de produção de conhecimentos.

Após a leitura das produções que mais se aproximaram dos nossos objetivos, vimos que a maioria dos trabalhos selecionados reconhece a importância da educação infantil na garantia dos direitos de acesso à cultura escrita.

A revisão da literatura foi fundamental para o conhecimento do nosso objeto de estudo (Cultura Escrita). Destacamos alguns dos achados mais interessantes:

- A criança pequena tem interesse pela escrita (NOGUEIRA, 2011, p.112);
- É preciso entender que a escrita é para a criança um processo complexo e que exige práticas pedagógicas coerentes, voltadas a atender às especificidades da infância, tendo como ponto de partida a adoção de uma teoria que respalde a prática docente (GOBBO, 2011, p. 55);
- Muitas práticas pedagógicas conduzem as crianças a um entendimento equivocado sobre a escrita, tornando esse processo descontextualizado e desconsiderando a produção cultural, social a qual a escrita se inscreve. (GOBBO, 2011, p. 50);
- As práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas devem garantir o acesso à cultura escrita (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011);

A seleção e a análise das produções abriram espaço para a visualização panorâmica da temática e nos conduziu à compreensão das especificidades da criança e da inscrição dos pequenos no processo histórico de evolução da espécie humana. Como produto e produtora dessa história, a criança precisa se apropriar dos bens culturais produzidos ao longo da história. (PINO, 2005).

Feito o reconhecimento do nosso objeto de estudo (Cultura escrita), podemos nos dedicar a responder aos questionamentos que iniciaram este item: Como entender as especificidades das crianças de 3 e 4 anos? Como atendê-las em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, conforme preconizado pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996)? Como organizar a prática docente para a consolidação de um espaço verdadeiramente educativo, construído com as crianças e não para as crianças? Enfim, como conduzi-las ao conhecimento de mundo?

O primeiro passo para encontrar respostas para as indagações é considerar a criança pequena como ponto de partida para as ações desenvolvidas na sala da educação infantil. Isso exige “[...] compreender que para ela conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática”. (KUHLMANN JR, 2003, p.65).

Ao discutirmos a educação da criança pequena (3 e 4 anos), devemos considerar as ações presentes no espaço da educação infantil, tanto por parte das crianças quanto por parte da professora. As ações dizem muito sobre as relações travadas nesse espaço. Elas podem determinar algumas condições de atenção (ou não), respeito (ou não) à individualidade e as conquistas das crianças, em cada etapa do processo de aprendizagem.

Entender as interfaces e as relações no espaço da sala da educação infantil remete-nos a muitas inquietações e indagações. A primeira delas é a compreensão do que é ser criança, pois esse substantivo feminino traz um significado e um sentido peculiar, dependendo da posição geográfica, das condições sociais e materiais em que os indivíduos se inserem.

Construir e entender o conceito de criança representa um entre os muitos desafios para a prática docente voltada à apropriação da cultura escrita de um grupo de crianças da faixa etária de 3 e 4 anos.

Souza (2007, p.131), que em tese de doutorado se dedicou ao estudo da concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural, expõe que:

A concepção de criança neste enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança (...) o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e

competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.

Portanto, crianças da educação infantil são sujeitos capazes e competentes em suas relações com o mundo. Carregam as especificidades e as peculiaridades próprias do ser humano que, em contexto educacional, precisam ser consideradas de maneira que as conduzam a processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento. O que caracteriza a criança de 3 e 4 anos, alvo desse estudo, não é a idade cronológica, mas as situações sociais do seu desenvolvimento que dependem das suas vivências.

Nossa incursão pela busca do conceito de criança a partir do enfoque histórico cultural demonstra que a criança tem a capacidade de se apropriar da cultura. Seu processo de aprendizagem está relacionado às interações humanas que estabelecem. Ela nasce com a possibilidade ilimitada de aprender novas capacidades, habilidades e aptidões. (SOUZA, 2009).

Mello (2007) aponta a necessidade de se considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança no processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas e reconhece o meio como fonte rica e diversificada do desenvolvimento, assim como os adultos e/ou os parceiros mais experientes como mediadores, que permitem a apropriação da cultura e o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Entender os processos psíquicos que envolvem a apropriação da cultura pela criança pequena é outro desafio para uma prática intencionalmente planejada. Cada processo psíquico vivenciado pela criança corresponde a mudanças internas em seu processo de desenvolvimento e se traduz em um fenômeno

[...] histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e às condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola. (PASQUALINI, 2009, p.33)

O lugar que creditamos às crianças pequenas diz muito sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os caminhos necessários para a prática docente que favoreça a apropriação da cultura escrita pela criança requerem a

compreensão do conceito de criança. E mais: conhecer as especificidades das crianças, reconhecendo que a educação infantil representa um espaço possível e essencial para a objetivação³ e a apropriação dos bens culturais.

A educação infantil, além de compartilhar os conhecimentos acumulados ao longo da história e do desenvolvimento do homem, precisa organizar ações intencionalmente planejadas para essas apropriações.

Mello (2007, p. 85) estabelece que:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

A partir das considerações de Mello (2007), a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena é possível, desde que seja bem planejada e que se respeitem as especificidades e necessidades dos pequenos.

Sobre essa afirmação, questionamos o quanto caminhamos de fato e de verdade para tornar a apropriação da cultura escrita uma aprendizagem significativa para a criança. Será que temos privilegiado a criança e a sua infância na construção e elaboração das nossas práticas docentes? Não nos refutamos em nos incluir nesse processo, pois somos, indistintamente, frutos da história, seu produto e produtores.

Problematizar as questões que permeiam a educação da criança de 3 e 4 anos em um contexto específico –a sala da educação infantil– é tarefa da professora para entender que precisamos trabalhar com a cultura mais elaborada com nossas

³De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, em conformidade com o Marxismo, a formação do homem se dá no processo de trabalho no qual os indivíduos produzem os meios necessários para satisfazer suas necessidades, as biológicas e também as complexas, produzidas nas relações sociais. Através do trabalho, os indivíduos se objetivam nos produtos que constroem, transferindo para os objetos (materiais ou não) sua atividade física e mental. Através desse processo de objetivação, os homens criam e transformam a cultura humana e é no processo de apropriação da experiência acumulada pela espécie humana efetivada no decurso da história social que ele adquire qualidades e capacidades tipicamente humanas. (DUARTE, 2004).

crianças. Isso faz parte da prática docente e de suas reflexões cotidianas, como ação-reflexão-ação.

É nessa busca que nos lançamos. Não somente pelo entendimento das especificidades da criança de 3 a 4 anos, sua infância e o direcionamento da prática docente, mas principalmente para o entendimento e encaminhamento de um dos dilemas que envolvem a educação da criança pequena: o acesso à cultura escrita, um bem cultural e histórico de que a criança pode se apropriar. De acordo com Duarte (2007, p.26):

A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poderem viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas na sociedade brasileira, muitos indivíduos, em decorrência das relações sociais de dominação, passam toda a sua vida sem se apropriarem dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela.

Todos os indivíduos precisam apropriar-se da linguagem. A escrita, um produto cultural e histórico, não pode estar ausente dessa apropriação, em especial nas sociedades letradas e gráficas. Podemos e devemos pensar em práticas mais favoráveis a esse processo, mais coerentes com as necessidades e interesses da criança.

A linguagem escrita se constrói no meio social, como resultado da mediação do homem com o mundo. Para Vigotski (2001), a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, é um produto cultural construído historicamente. Assim, seu uso é um direito da criança e as instituições devem se preocupar em vincular a escrita à sua função social.

Por ser a escrita uma aprendizagem complexa, a prática docente deve revestir-se de atividades que contemplem os gestos, o simbolismo, os brinquedos, as brincadeiras, o desenho e outras que propiciem o encontro da criança com a cultura escrita.

De acordo com Mello (2012), ao se trabalhar a escrita com a criança, o conhecimento deve partir de uma significação:

O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. Por outro

lado, podemos inserir as crianças em tarefas que envolvam a memorização de letras sem função social concreta...de fato, a escrita envolve a expressão de uma vontade de comunicação. Hoje é possível perceber que quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças. Pois o contato com a linguagem escrita deve deflagrar a compreensão da mensagem escrita e não a associação de sons e letras. (MELLO, 2012, p.78).

As considerações de Mello (2012) sobre o trabalho com a escrita nas instituições infantis ecoam como um alerta, pois a apropriação da cultura escrita está condicionada às vivências que lhes disponibilizamos. É necessário atribuir significado ao conhecimento que se proporciona aos pequenos, o que exige a tomada de consciência sobre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, entendendo que é preciso oferecer condições apropriadas para tal. Toda e qualquer atividade com a criança deve ter, como ponto de partida, o seu interesse.

Pensar na educação das crianças pequenas é, essencialmente, refletir sobre a prática docente. É definir conceitos, estabelecer uma relação dialógica, olhar com os olhos da infância, enfim, é construir uma relação de confiança e respeito, pois tanto a professora quanto as crianças fazem parte da mesma orquestra. O compasso ou descompasso de suas ações reflete diretamente na qualidade do produto cultural.

A seguir, abordamos a cultura escrita na educação da criança de 3 e 4 anos, definindo alguns conceitos essenciais para a construção deste estudo. De igual modo, tratamos do trabalho com a linguagem escrita proposto para as crianças pequenas, a partir das políticas educacionais, priorizando a análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.2 A cultura escrita na educação da criança pequena: definindo conceitos, articulando uma prática.

Continuando as discussões sobre a cultura escrita na educação da criança pequena, tomamos como ponto de partida a seguinte pergunta: Pode a escrita roubar a infância? (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015), nela há o intento em problematizar as questões que envolvem o acesso à cultura escrita na educação da criança pequena e nós vamos usar esse questionamento na perspectiva de respondê-lo nas ações de nossa prática docente. Embora as autoras citadas tenham escrito o artigo

direcionado aos primeiros anos do ensino fundamental, nós, da educação infantil, podemos usá-lo para compreender a função da cultura escrita nas ações do dia a dia com as crianças pequenas.

O problema com a escrita começa com a entrada da criança na educação infantil. Muitos obstáculos impedem a criança de construir o elo entre a escrita e a sua função social, tanto para as crianças pequenas (3 e 4 anos) como para as crianças em processo de alfabetização.

A educação da criança pequena é marcada por passos e descompassos, o que reflete diretamente no atendimento dedicado a ela. A escrita se inscreve, portanto, como um descompasso, assim como muitas questões que ainda precisam ser equalizadas no território da educação infantil.

A história da educação da criança pequena em nosso país é relativamente nova. Se voltássemos no tempo, umas três décadas, não daríamos conta desta pesquisa, uma vez que a educação da criança pequena não fazia parte da agenda das políticas educacionais brasileiras. Se hoje temos a cultura escrita na infância como objeto de estudo, devemos ao percurso histórico de lutas de professores e da sociedade civil organizada em movimentos sociais, que revestiu a criança de direitos.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco para a educação da criança pequena, primeiramente por reconhecer a criança como cidadã de direitos e, segundo, por introduzir a denominação de educação infantil como o lugar que deve atender à criança não só nos aspectos físicos e de guarda mas, principalmente, assegurar o seu caráter educativo.

As conquistas pós Constituição demarcam um novo caminho para o atendimento à criança pequena. Nos anos 1990, a preocupação com a educação infantil ganhou novos contornos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N. 9.394/1996), ao incluir as creches e pré-escolas na educação básica, regulamentou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, reforçando o direito social da criança.

A partir desse novo enquadramento, a temática da educação infantil constituiu-se como cenário para muitos debates e discussões, em termos da garantia dos processos de aprendizagem das crianças. Nesse debate também se inscreve a temática do acesso à cultura escrita, discutida neste estudo. Segundo Britto (2005, p. 15), cultura escrita é caracterizada como:

[...] um modo de organização social cuja base é a escrita – algo que não se modificou em essência mesmo com o advento das novas tecnologias, resultantes do modo de fazer ciência e da organização do sistema produtivo que se constituíram na sociedade ocidental. (...) Cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamentos que não se limita ao uso objetivo do escrito”. Desde sua invenção a escrita é símbolo de distinção e de poder. A divisão social entre analfabetos e alfabetizados continua fazendo da leitura e da escrita, nos dias atuais, sinal de poder e fator de hierarquização social.

A preocupação com a escrita e a busca do seu domínio tem levado à antecipação desse processo em muitas instituições infantis, desconsiderando a complexidade que envolve a apropriação desse conhecimento, que exige uma ação intencional do trabalho educativo, correlacionada com situações concretas que aproximem as crianças, ao invés de distanciá-las da cultura escrita.

Gobbo (2011) chama a atenção para o uso da escrita no contexto da educação infantil articulado de forma contextualizada, como algo pertencente à infância e não o contrário:

Assim, no processo de ensino da escrita, esse objeto é visto como elemento isolado de seu contexto de enunciação, ficando a linguagem viva considerada como algo totalmente apartado desse processo. Para Vygotski (2000), a linguagem escrita não pode ser entendida e ensinada como um “hábito de mãos e dedos”, mas, como afirmamos acima, como uma atividade cultural complexa. (GOBBO, 2011, p.50).

Concordamos com a reflexão da autora, que aponta a escrita como atividade cultural complexa. É preciso tornar as aproximações entre a criança e a escrita reais, concretas e significativas, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento dessa linguagem repercutem de maneira significativa na sua formação e representa a apropriação de um instrumento cultural, produto da história do homem.

Apropriar-se da cultura escrita como produto histórico-cultural assume papel fundamental na constituição da criança. A prática docente pode oferecer referências significativas, cuja intencionalidade seja aproximar a criança dos significados e sentidos da escrita. Isso não quer dizer antecipar o processo de escolarização das crianças, mas respalda o acesso à cultura escrita em uma sociedade, em que as desigualdades sociais se configuram como o desafio que inviabiliza a garantia dos direitos assinalados como universais. Assim, reiteramos a necessidade de um

trabalho consciente, que consiste em ver a criança como ser social e histórico, produto e produtora de cultura.

Os principais documentos nacionais destinados à educação infantil também devem fazer parte das nossas reflexões. Priorizamos três documentos cuja proposta é subsidiar o professor da educação infantil em seu fazer pedagógico. A escolha pelos documentos se deve ao conjunto de informações e conceitos relevantes para a análise e a construção deste texto: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIS, 2009) e a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

Nosso ponto de partida é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998, com caráter não obrigatório. Tem como finalidade auxiliar o professor da educação infantil em seu fazer pedagógico.

Esse documento foi alvo de muitas críticas por parte de alguns pesquisadores e categorias profissionais, uma vez que não estabeleceu discussões mais amplas e necessárias para sua construção.

Em meio às divergências e polêmicas, o MEC publicou e distribuiu o RCNEI para os profissionais da Educação Infantil e para as instituições de formação de professores em todo o território nacional. O documento, dividido em três volumes, compreende:

Volume 1- Introdução,

Volume 2 - Formação Pessoal e Social,

Volume 3 - Conhecimento de Mundo.

Na introdução constam as características gerais do documento, os conceitos de criança, cuidar, educar e brincar. Indica o perfil do professor da educação infantil, os objetivos gerais da educação infantil e sugestões de organização e planejamento de projetos educativos.

O segundo volume tem por objetivo explicitar o desenvolvimento pessoal da criança, a construção da identidade e da autonomia que permitam à criança explorar o ambiente natural e social. Aborda a aprendizagem infantil através da brincadeira, da linguagem e da apropriação da imagem corporal.

O terceiro volume enfatiza o âmbito do conhecimento e a construção das diferentes linguagens, como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e

escrita, natureza e sociedade e matemática. Descreve algumas brincadeiras e jogos pertencentes à infância.

Ao pôr o RCNEI em discussão, dirigimos o nosso olhar para a questão da escrita proposta no documento, com a intenção de apreender quais conceitos de escrita emergem, uma vez que se apresenta como referência para os professores em nosso país.

No terceiro volume, denominado Conhecimento de mundo, lemos o conceito da aprendizagem da linguagem escrita:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (BRASIL, 1998, v.3, p.122).

Não há nenhuma menção e/ou aproximação com a alfabetização. Pelo contrário, o documento enfatiza a construção do conhecimento a partir das diversas práticas sociais de escrita a que a criança deve ser submetida.

Não temos a intenção, nesse estudo, de fazer uma análise pormenorizada dos percursos e dos percalços que envolveram a dinâmica da elaboração e publicação do documento, mas a história da educação brasileira revela uma descontinuidade de documentos e programas que não excluem a educação infantil.

Como um conjunto de orientações para os professores e todos os ligados a essa etapa da educação básica, entendemos que o Referencial Curricular não é uma obrigação a ser seguida, mas representa um material de apoio e de consulta aos profissionais em nível nacional, que precisa ser analisado desde a sua concepção às suas reais intenções.

Dando continuidade à nossa análise, partimos para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sua origem está ligada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que determina a responsabilidade da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". (BRASIL, 1996, p.04)

Atendendo à determinação da LDB, as diretrizes têm como proposta estabelecer os princípios, os fundamentos e os procedimentos para o encaminhamento das ações curriculares, que deverão nortear as instituições da educação infantil em todo o território nacional.

Publicado no Parecer no. 22/1998 (CNE/CEB, 1998) o documento traz oito diretrizes para subsidiar a educação infantil. A primeira delas refere-se aos fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, firmados em três princípios: ético (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); político (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática); e estético (sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Em 2009, essa versão das Diretrizes foi revisada e instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro. Foi publicada em 2010 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional, apontando novas diretrizes para essa etapa da educação básica. É a partir dessas novas diretrizes que direcionamos a discussão sobre o trabalho com a escrita direcionado à criança da educação infantil.

O objetivo das diretrizes é “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil”. (BRASIL, 2010, p.11)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI, 2010), caracterizam-se como mandatórias. Ou seja, na elaboração das propostas pedagógicas, a organização das práticas docentes, entre outras temáticas do cenário da educação infantil, precisa estar em consonância com esse dispositivo legal.

Na estruturação das propostas pedagógicas, o documento estabelece que as práticas pedagógicas devam garantir experiências que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2010, p.25).

A partir desse encaminhamento, as práticas pedagógicas devem convergir para a participação das crianças em contextos que proporcionem experiências significativas com a linguagem escrita, atribuindo sentidos e significados às suas apropriações.

O documento ainda prevê, em suas orientações curriculares, o debate sobre as diversas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil, e a linguagem escrita como um direito à educação na primeira infância. (BRASIL, 2010, p.31-32).

Em síntese, as DCNEI (2010) propõem um universo rico de possibilidades para as crianças em que se integre, em suas rotinas pedagógicas, o entrelaçamento entre as várias linguagens infantis, integrando também os aspectos do cuidar e educar, a fim de ampliar as potencialidades das crianças.

Em linhas gerais, tanto o RCNEI quanto as DCNEI mencionam a aprendizagem como direito da criança, tema também evidenciado no documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como proposta a renovação e o aprimoramento da educação básica e assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores bem como gestores de educação do Brasil, conforme preconizado pelo documento. (BRASIL, 2015).

Sobre a educação infantil, o documento, em sua forma preliminar, introduz os princípios, formas de organização e conteúdos para a primeira etapa da educação básica. Elenca seis grandes direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se) que devem ser garantidos às crianças da educação infantil, respeitadas as suas especificidades, principalmente em relação às idades.

O documento fala da linguagem como um campo de experiências, em que a criança precisa participar ativamente de várias experiências, “[...] elaborando narrativas e suas primeiras escritas, não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los”. (BRASIL, 2015, p. 24).

A brincadeira é tida como importante na educação infantil. Contudo, o documento não explicita o real papel da brincadeira na aprendizagem e desenvolvimento da criança, principalmente na e para a apropriação da escrita. Destarte, a versão preliminar da BNCC cita a garantia da participação, ampliação e interação das crianças com as diferentes linguagens.

Retomamos, neste momento, a pergunta que deu origem à discussão: pode a escrita roubar a infância? Recorremos novamente às autoras para concluir que a escrita não atrapalha a criança, pois ela faz parte do mesmo mundo de que todos fazem parte, tanto a instituição como a criança. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p.55). No entanto, percebemos que a maneira como é apresentada a escrita para as crianças pequenas vem dificultando a apropriação desse conhecimento, até mesmo roubando a infância de muitas em nome de uma aprendizagem tradicional de letras e números, com a repetição, cópia das vogais, do alfabeto, de sílabas simples, conforme esse tipo de metodologia.

Dessa forma, no acesso das crianças pequenas (3 e 4 anos) à cultura escrita, cabe à professora construir, junto com as crianças, as ações necessárias para a ampliação de seu repertório cultural e apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento, concretizando sua função mediadora docente.

Concordamos com Mello e Farias (2010, p.65):

[...] ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, o/a professor/a realiza seu papel fundamental em relação às novas gerações: possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo. Como lembra Vigotski (1987), não ensinamos às crianças pequenas a criatividade e nem elas a desenvolvem sozinhas, mas criamos as condições adequadas para sua criação quando possibilitamos que se apropriem da herança cultural da humanidade. Como afirmava Marx (1962), é esse processo que cria o movimento da história, ao possibilitar que as novas gerações subam aos ombros das gerações anteriores e a partir daí criem o novo.

Assim, criar condições para que a criança se aproprie dos bens culturais produzidos historicamente faz parte do trabalho da professora, que precisa ter em conta o protagonismo dos envolvidos no espaço da educação da criança de 3 e 4 anos, ou seja, a criança, a professora e o objeto da cultura, que neste estudo é representado pela cultura escrita.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre a prática docente, colocando em evidência a criança, a professora e a cultura como componentes desafiadores para a articulação da prática docente, que valorize o protagonismo de todos no processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças pequenas.

1.3 A criança, a professora e a cultura: as vivências de um triplo protagonismo

Colocar em discussão os desafios e as possibilidades do processo de apropriação da cultura escrita em um grupo de crianças da faixa etária de 3 e 4 anos em um contexto específico, a sala da educação infantil, demanda considerar que a instituição infantil denominada em Corumbá de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) tem a atribuição de oferecer às crianças as aprendizagens que, na maioria das vezes, não são construídas na vida cotidiana. Os conceitos cotidianos são geralmente construídos a partir das vivências pessoais, em virtude das interações dos indivíduos ao longo da vida. Relacionam-se de forma não intencional, diferentemente dos conceitos científicos, que necessariamente se desenvolvem de forma intencional e sistematizada, atribuição esta destinada às instituições educativas. Destarte, “É papel da educação escolar justamente promover a mediação entre o âmbito da vida cotidiana e o âmbito não-cotidiano da prática social”. (MELLO, 1999, p.24)

A partir desse entendimento e dialogando com Souza (2014, p.258): “Discutimos aqui a criança que vive sua infância numa instituição educativa, com a presença e participação ativa do/a professor/a buscando se apropriar do conhecimento sistematizado, ou seja, dos conceitos científicos”.

Construir conceitos científicos não nos parece ser uma tarefa fácil, principalmente, quando o que está em discussão é a apropriação da cultura escrita pela criança. Entretanto, é papel da educação e de seus profissionais buscarem os melhores meios para que todas as crianças se apropriem dos conhecimentos científicos.

Sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o ensino realizado na escola, de forma intencional, desempenha um papel importante na formação dos conceitos, principalmente na formação dos conceitos científicos, pois oferece à criança um conhecimento sistematizado, que repercute e exerce influências no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS)⁴, tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem.

Embora seja na idade escolar que a aprendizagem dos conceitos científicos desencadeia na criança a formação de estruturas de generalizações,

⁴ As funções psíquicas superiores caracterizam o comportamento consciente do homem, e relacionam à dimensão social do desenvolvimento humano. (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

caracterizadas pela tomada de consciência e voluntariedade, essas formações superiores só são possíveis quando baseadas em todo o acúmulo anterior do desenvolvimento do pensamento, desencadeado na primeira infância e idade pré-escolar. (PASQUALINI, 2006).

Assim, para que a criança se aproprie dos conceitos científicos, ela precisa da relação mediada por um adulto ou uma criança mais experiente. Sozinha, a criança não cria conceitos – ela depende das relações sociais estabelecidas para se apropriar dos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. E a professora é o adulto experiente no direcionamento intencional do processo educativo, vivenciado por ela em uma ação consciente. Para o trabalho bem-sucedido, a professora precisa organizar as vivências das crianças. De acordo com Mello e Farias (2010, p.687), “[...] vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.”

Essa conceituação leva-nos a compreender a importância da vivência como uma unidade onde o meio, aquilo que se vivencia, está representado. Quando organizamos a vivência das crianças, damos-lhes a oportunidade de apropriação do conhecimento, a partir das diversas experiências planejadas, que incluem situações reais de aprendizagens das diferentes linguagens, como a leitura e a produção escrita, capazes de criar nelas a necessidade de utilização dessas habilidades culturalmente desenvolvidas. (AKURI, 2016).

Na organização das vivências das crianças, o olhar deve estar direcionado à cultura. É por ela e através dela que a criança se apropria do conhecimento, em uma ação recíproca. Conforme define Saviani (1989, p.133-134):

Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura [...].

Partindo desse pressuposto, apreendemos que a cultura é um produto da ação humana. Ao longo da história, ao produzir cultura, a espécie se humanizou – humanizar-se significa necessariamente apropriar-se da cultura. O ato do nascimento não garante as conquistas históricas da humanidade. Elas pertencem ao mundo que circunda os indivíduos, e estão presentes nas criações da cultura da

humanidade. Somente a partir do processo de assimilação do progresso da humanidade realizado durante a vida dos indivíduos é que ele adquire as propriedades e capacidades autenticamente humanas. (LEONTIEV, 1980).

Entender a cultura como o conjunto das produções humanas significa perceber que o nascimento cultural da criança representa “[...] a porta de acesso dela ao universo cultural das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural”. (PINO, 2005, p.59).

Pino (2005) enfatiza que o nascimento da criança se realiza de maneira dupla, primeiramente em sua forma biológica e depois em sua forma cultural. Mas a passagem de uma forma para outra não se dá de maneira natural – ela precisa do adulto ou de uma criança mais experiente. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da criança está em estreita dependência do aprendizado do seu meio cultural e social que se estabelece a partir das vivências construídas nesse espaço, conforme preconiza Pino (2005. p. 66):

Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como ser humano.

Nesse processo de apropriação da cultura pela criança, apesar de as gerações passadas deixarem o seu legado material e simbólico para as gerações seguintes, toda cultura produzida está localizada fora dos sujeitos; está contida nos objetos e no conhecimento sistematizado, que precisam ser apropriados pelas crianças. Dessa forma, o legado material e simbólico deixado pelas gerações passadas não é suficiente para se viver em sociedade. Cada indivíduo precisa assimilar tudo o que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou. (LEONTIEV, 1980).

A partir das ideias de Leontiev (1980), salientamos que a aprendizagem, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e as relações que as crianças estabelecem com os objetos só se efetivam a partir da relação mediada por outros indivíduos que se apropriaram dos objetos da cultura.

Em seu convívio familiar, a criança, a partir das mediações estabelecidas de forma espontânea, tem a oportunidade de se apropriar de vários objetos da cultura, como forma de adaptação ao meio social e seus objetos. Acontece que as ações

mediadas, capazes de conduzir a criança às formas mais elaboradas do conhecimento, necessariamente passam por mediações prévia e intencionalmente planejadas, organizadas na escola e nas instituições de educação infantil, conforme declara Akuri (2016, p.14):

Sendo assim, a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (como mediador consciente desse processo que visa ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Para atingir o máximo desenvolvimento humano, a criança precisa do direcionamento intencional da mediação, a fim de favorecer uma ação mental com o mundo, internalizando e posteriormente se apropriando dos instrumentos da cultura e a professora precisa conhecer os níveis de desenvolvimento da criança, para direcionar sua prática. Os níveis de desenvolvimento propostos por Vigotski (2001) são: a zona de desenvolvimento real, representada pelo nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, as habilidades e competências já alcançadas pela criança e a zona de desenvolvimento iminente⁵. É na zona de desenvolvimento iminente que reside a atuação da professora, pois é nessa zona que a aprendizagem ocorre e a atuação da professora consiste em, organizar de forma intencional a prática docente, de maneira que a criança se aproprie dos elementos da cultura.

A qualidade dessa organização/mediação depende da formação da professora, das suas concepções, das relações que ela estabelece com as crianças, dos objetivos propostos e de todas as situações que permeiam a educação da criança pequena.

A partir da compreensão do papel da cultura no processo de humanização da criança, a responsabilidade da educação infantil, o espaço privilegiado de acesso aos bens culturais, ganha novas proporções. A inserção da criança pequena na cultura representa a possibilidade do acesso aos saberes mais elaborados que,

⁵De acordo com Prestes (2010, p.173), caracteriza-se pelas [...] possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, e mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só, o seu amadurecimento.

paramuitas crianças, só estão disponíveis em espaços públicos de educação, como é o caso da educação infantil. Isso nos leva à reflexão sobre o nível deresponsabilidades das instituições e de seus profissionais, para tornar a educação da criança pequena fonte de apropriação dos conhecimentos produzidos no decurso da história da civilização.

Através da educação, a criança tem acesso à cultura essencial para a formação dos processos psíquicos. A criança é capaz de aprender desde o nascimento; é capaz de estabelecer relações crescentes com os outros, com os objetos e consigo mesma. (VIEIRA, 2009).

O desenvolvimento da humanidade, das características tipicamente humanas, os resultados acumulados pela prática social-histórica, revelam e atribuem à educação a responsabilidade e o peso específico, em cada nova etapa do desenvolvimento da humanidade. Isso acarreta uma nova etapa no desenvolvimento da educação da geração seguinte. (LEONTIEV, 1980).

A educação infantil exerce papel importante para o seu desenvolvimento da criança. Nesse espaço três componentes estão interligados, em um triplo protagonismo: a criança, rica de possibilidades e capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia (MELLO, 2010); a professora, aquela que garante “[...] a reprodução em cada criança da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (MELLO, 1999, p. 20); e a cultura, o produto da ação humana. O relacionamento desses três componentes está condicionado aos fazeres presentes no dia a dia da instituição e às concepções vigentes nesse espaço. O rol de atividades e a sua qualidade revelam as concepções intrínsecas do espaço.

Entretanto, a construção de concepções por parte da professora é resultado da realidade cultural que vivencia e que também interfere na realidade da sua prática docente. A formação inicial é outro fator determinante para a construção de concepções pela professora. Acreditamos ser a formação inicial, comprometida com a aprendizagem da criança, um dos pontos principais, não o único, mas que de imediato interfere positiva ou negativamente na forma como a professora concebe a criança e direciona as suas práticas.

Refletimos, assim, sobre o quanto se tem oferecido em termos de formação, para que essa profissional garanta, conforme explicitado por Mello (1999), a reprodução, em cada criança, da humanidade produzida histórica e coletivamente. A

complexidade que envolve a educação da criança pequena, em particular o acesso à escrita, amplia-se quando não se caminha com a meta de equalizar as implicações da formação docente inicial e continuada.

Os problemas da formação docente já se mostram nos cursos de formação de professores, com a pouca clareza sobre o perfil profissional e as especificidades da educação infantil, conforme observa Kishimoto (2002, p.107):

As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao exigir um corpo de conhecimento capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representa desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental.

Conhecer as especificidades da infância e suas características é fundamental na formação da professora da educação infantil, para que ela possa contribuir, de forma significativa, para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, respeitando a criança como sujeito social, histórico e cultural, conforme preconizam os documentos oficiais e as pesquisas na área.

A atuação na educação infantil exige um profissional com formação específica, conforme realça Kramer (2005, p. 225):

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

Sob a perspectiva apontada, constatamos que a maneira como se concebe e se educa a criança pequena também é condicionada pela formação profissional, tanto inicial como continuada. É fundamental pensar em uma proposta de formação alicerçada em pressupostos científicos, históricos, políticos e sociais. (SILVA, 2002),

assim como dar e ter espaço para discussões que envolvam a condução da prática pedagógica, disponibilizando maior tempo para essa tarefa. (KISHIMOTO, 2002).

As questões que envolvem a formação de professores no Brasil são emblemáticas e acompanha a história da educação no Brasil, o que não exclui a educação infantil. O caminho a ser percorrido para enfrentar os problemas da educação da criança pequena é longo, pois perpassa não só pela formação profissional, mas abarca condições de trabalho, recursos financeiros, valorização e salário dos profissionais. Esses aspectos vão à contramão do discurso oficial que, de um lado, assume uma proposta e um compromisso público com a educação infantil e, de outro, não se mobiliza para tornar reais os discursos e as leis.

Apesar de toda a trama no tocante à educação infantil e à formação docente em nosso país, não podemos nos esquecer de que a professora também é agente do seu processo de formação e atuação profissional. Ela não deve ser somente aquela que recebe formação, mas a profissional que, principalmente, atua de forma consciente no seu fazer pedagógico.

Na relação existente entre a professora e a criança, na sala da educação infantil, a professora é a parceira mais experiente da cultura humana. Tem a responsabilidade de auxiliar as crianças nas várias experiências culturais e, em particular, nas atividades que as aproximem da cultura escrita, em oposição à apropriação mecânica da escrita. O desafio de identificar e propor atividades motivadoras, a partir da prática docente, influencia na criança o processo e a constituição do desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

Britto (2005, p.16), quanto a isso, esclarece:

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora da alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito.

Conforme expõe Britto (2005), é viável refletir sobre o lugar e o espaço ocupado pela escrita na sala da educação infantil, sem perder de vista que a escrita é um instrumento da cultura, que precisa ser apropriado pela criança.

Estaria a escrita, no espaço da educação infantil, representada nos murais afixados na parede? Ou no alfabeto, perfeitamente recortado e previamente trazendo as diferenças entre vogais e consoantes discriminadas pela cor, como

forma de identificação com o escrito? Que relações as crianças estabelecem com esses materiais?

Os referenciais teóricos aqui apresentados apontam que as questões que permeiam o acesso da criança pequena ao conteúdo da cultura escrita são marcadas por concepções diversas, que por vezes se distanciam de uma visão articulada com base nos princípios da cultura escrita. É importante superar as práticas que afastam as crianças da pluralidade de sentidos e significações expressas no conteúdo da escrita mecânica e artificial.

A problemática do acesso à cultura escrita na educação da criança pequena conduz-nos ao entendimento de que essa educação ainda é um campo em construção, assim como em outras etapas da educação básica. Entretanto, já avançamos no reconhecimento do direito da criança à educação infantil. Nas palavras de Mello (2009, p.164), “[...] estamos fazendo do longo caminho que temos até a consolidação dos direitos de todas as crianças brasileiras um desafio ao nosso tempo e à nossa imaginação”.

Os avanços na área da educação infantil são inegáveis, mas comportam ambiguidades, dificuldades e desafios, particularmente quando a linguagem escrita faz parte da análise.

A relação entre a criança pequena, a professora e a cultura é um terreno de muitos desafios. Conhecê-los é condição imprescindível para conduzir melhorias nos rumos das nossas práticas:

- Conceituar o que é ser criança;
- Conceituar o que é Infância;
- Considerar a criança pequena como ponto de partida para as ações desenvolvidas na sala da educação infantil;
- Compreender que a escrita é um produto cultural que precisa ser apropriado pela criança, correlacionada com a função social pela qual foi criada;
- Entender os processos psíquicos que envolvem a apropriação da cultura escrita pela criança pequena.

Apesar dos desafios elencados (e outros não anunciados) postos à prática docente para a garantia do acesso à cultura escrita pela criança pequena (3 e 4 anos), as possibilidades para a apropriação desse conhecimento existem, desde que criemos as condições para tal. Isso demanda uma ação consciente por parte da professora.

Criar as condições necessárias para que as crianças pequenas se apropriem da cultura escrita, em um ambiente que admita a criança, a professora e a cultura como componentes impulsionadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil, revela desafios e aponta possibilidades. É com base nessas possibilidades que direcionamos a construção do segundo capítulo deste estudo, ou seja, a busca pelos caminhos que aproximem a criança pequena da apropriação da cultura escrita.

CAPÍTULO II

A cultura escrita na Educação Infantil: possibilidades de uma prática

A partir das considerações teóricas e dos desafios postos à prática docente apresentados no primeiro capítulo desse estudo buscamos, nesse capítulo, referências para a prática docente, que contemple um trabalho intencional sobre a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena.

O capítulo foi estruturado em três momentos. Inicialmente, apresentamos e analisamos as propostas do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) para o trabalho com a escrita na educação da criança pequena. O Movimento mostra-nos que é possível conduzir as crianças à apropriação da cultura escrita de forma real e concreta. Ainda nesse primeiro momento, investigamos as contribuições de Vigotski (1995) sobre a história do desenvolvimento da escrita na criança.

Abordamos a importância das linguagens para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança, quando estão envolvidas todas as formas de expressão infantil, que precisam ser privilegiadas na instituição infantil.

Posteriormente, expomos a organização da pesquisa-ação da própria prática, que foi realizada com a turma de crianças em que atuamos em um Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI da cidade de Corumbá, MS. Descrevemos a escolha dos instrumentos para a coleta de dados, os caminhos que nos levaram à Instituição eleita para a realização do estudo, a estrutura física do CMEI, a distribuição e a organização das crianças e suas rotinas.

Finalizando o capítulo, tratamos da reorganização do espaço como condição necessária para a apropriação da cultura escrita pela criança. O espaço é uma fonte de conhecimento, desde que pensado e planejado para esse fim.

2.1 A apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: criando possibilidades de uma prática.

A busca pelas possibilidades para a prática docente, que leva à apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena aproximou-nos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Movimento que desconhecíamos e que nos foi apresentado pela professora Regina Aparecida Marques de Souza, através de diálogos, estudos que nos possibilitou conhecer as ações desse movimento. O MEM

consiste em uma associação portuguesa de auto formação cooperada de professores em todos os níveis de ensino, que tem na figura do pesquisador e pedagogo Sérgio Niza um dos principais expoentes.

O MEM “[...] decore de uma organização de um pequeno grupo de profissionais de educação [...] que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social”. (NIZA, 1998, p.9)

Embora o movimento trabalhe com todos os níveis de ensino, limitamo-nos a examinar as propostas, concepções e práticas direcionadas à educação da infância, que corresponde neste texto à educação infantil.

O modelo curricular do MEM apoia-se, de um lado, nas técnicas de Célestin Freinet (1896-1966), em termos da reflexão partilhada dos saberes e pesquisa dos professores e, por outro lado, baseia-se nos construtos teóricos de Vigotski (1896-1934) e colaboradores. O MEM privilegia a interação entre os pares, a colaboração formativa, as normas sociais, o enriquecimento cognitivo, sócio e cultural das crianças. (FOLQUE, 2014).

Niza (1998) relaciona as três grandes finalidades pedagógicas do Movimento: primeiramente, a iniciação das crianças nas práticas democráticas, pois participam diretamente na organização e elaboração das atividades. Em segundo lugar, a reconstrução cooperada da cultura de grupo, com base nos conhecimentos e valores de cada um. A terceira finalidade pretende que os educandos e os educadores se apropriem da cultura da instituição e dos valores de forma autônoma.

Segundo Folque (1999, p.7), o Movimento da Escola Moderna Portuguesa na educação pré-escolar concretiza-se em três condições fundamentais:

- 1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir. No que diz respeito à primeira condição, os grupos são organizados com crianças de diferentes idades com o objectivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças. Baseia-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem [...]. A segunda condição, fala-nos da necessidade de um clima de livre expressão que se reporta ao trabalho de Freinet, reforçada por uma validação pública no grupo, das opiniões das crianças, das suas experiências e ideias. A construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes. A terceira condição é a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e

documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia.

Sob o ponto de vista para a educação infantil, a prática educacional é influenciada pelo conteúdo social e cultural, que exerce impactos na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

A apropriação da herança cultural ganha destaque na perspectiva do MEM, pois representa condição básica para a cidadania: “Assim, a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que através dela as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura que lhes permite, enquanto cidadãos [...], envolverem-se ativamente e agir no mundo de forma solidária”. (FOLQUE, 2014, p. 954)

A utilização desse modelo na educação da infância portuguesa contém inúmeras características. No tocante ao espaço educativo, os materiais de uso individual e coletivo são organizados a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas em volta da sala, e de uma área central polivalente, para o trabalho coletivo. As áreas básicas de atividades compreendem: espaço para biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; espaço de laboratório de ciências e experiências; espaço de carpintaria e construções; espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e um espaço de brinquedos, jogos e faz de conta. (NIZA, 2007).

Na constituição das turmas, o privilégio é dado pela constituição heterogênea do grupo de crianças. Segundo a concepção do MEM, essa heterogeneidade enriquece o processo educativo.

As salas da educação da infância do MEM priorizam um ambiente rico em estímulos, com a utilização das paredes como forma de expositores permanentes e rotativos da produção das crianças: os desenhos, as pinturas e os textos. Há espaços reservados, de preferência na altura das crianças, para os mapas de registro, gestão e avaliação das atividades educativas, vivenciadas pelas crianças e amplamente discutidas com elas.

No trabalho no jardim-de-infância⁶, o modelo do MEM apresenta um conjunto de instrumentos cuja proposta é organizar as atividades das crianças, denominados de “instrumentos de pilotagem”. Compreendem “[...] um conjunto de mapas de registros dos percursos e das produções que permitem o balanço e regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação”. (NIZA, 1998, p.91).

São seis os “instrumentos de pilotagem”: o Mapa de Presenças, que tem como objetivo o registro feito pela própria criança da sua presença; o Mapa de atividades, em que cada criança seleciona as atividades que deseja executar no dia; o Diário de grupo, representado por um quadro preenchido durante a semana pela educadora e pelas crianças, com registros escritos das ocorrências, em quatro colunas: “Gostamos”, “Não gostamos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”; o Mapa das regras de vida, onde a professora e as crianças registram as regras para o convívio em grupo – em geral estabelecidas a partir dos conflitos emergidos durante o processo; o Quadro de distribuição de tarefas, cuja intenção é distribuir determinadas responsabilidades entre as crianças; e, por fim, os Inventários, que consistem na fixação, nas paredes da sala, de listas de matérias e atividades que podem ser realizadas naquele espaço. As listagens são escritas e ilustradas pelas próprias crianças, com a ajuda da professora, para que associem os desenhos feitos à escrita e à função da área.⁷

A organização das áreas e dos espaços também evidencia o acesso das crianças à escrita. A preocupação com a linguagem escrita emerge em vários aspectos curriculares do modelo do Movimento da Escola Moderna, que prevê a existência de áreas para o trabalho com a escrita. De acordo com Niza (2007, p.132):

A biblioteca, pequeno centro de documentação, dispõe geralmente de um tapete com almofadas que convidam à consulta dos documentos que aquela contém, para além de livros e revistas, trabalhos produzidos no âmbito das actividades e projectos das crianças que freqüentam actualmente o jardim-de-infância ou de

⁶De acordo com a legislação portuguesa, os jardins de infância têm a finalidade de atender às crianças com idades entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico. Para o MEM, a distribuição das crianças no jardim de infância não se realiza a partir da faixa etária: “[...] são constituídos por grupos com crianças de várias idades e que, todos os anos, integram crianças novas assim como crianças que já foram socializadas nesta organização. Os mais velhos explicam os procedimentos aos mais novos, e estes, começando por imitá-los, acabam por integrá-los nas suas práticas à medida que começam a entender as funções e os processos sociais” (FOLQUE, 2006, p.9)

⁷ As informações contidas neste item foram pesquisadas no site oficial do Movimento da Escola Moderna portuguesa. <http://www.movimentoescolamoderna.pt>. Acessado em 16/9/2016.

outras crianças que já o freqüentaram e dos amigos correspondentes ou de outras escolas. É essa fonte de documentos que serve de apoio a grande parte dos projectos a realizar. A oficina de escrita, integra a máquina de escrever e, sempre que possível, a prensa Freinet ou o computador com impressora, o limógrafo ou outro qualquer dispositivo de reprodução de textos e ilustração. Aí se expõem, de preferência, os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas nesse espaço ou noutro qualquer.

A previsão de áreas para biblioteca e para a oficina de escrita, como espaços constitutivos da sala da educação da infância, comprova a intencionalidade pedagógica do MEM na construção dos saberes sobre a escrita para a criança pequena. Mas a escrita não se restringe unicamente a esses dois espaços, o que se observa nas demais áreas de trabalho como, por exemplo, a área de expressão plástica, com a utilização de desenhos e pinturas, que também constituem instrumentos de escrita. A área do faz de conta, as próprias paredes das salas com as regras, as avaliações e os textos das crianças propiciam abordar a linguagem escrita nos mais variados contextos vivenciados pela criança.

O desenvolvimento das atividades com projetos é outro momento de escrita. As crianças “[...] brincam e trabalham nas diversas áreas da sala explorando os materiais e envolvendo-se, progressivamente, em projetos de produção, intervenção ou de investigação”. (FOLQUE, 2014, p.963).

Na organização do MEM, o professor tem atribuições definidas, como sintetiza Folque (1999, p.11):

Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade.

Fica clara a importância do professor para o MEM, como um agente promotor de um modelo sociocêntrico de educação. Com tomadas de decisões negociadas com as crianças, permite-se o protagonismo compartilhado entre todos os envolvidos, o que contribui para a aprendizagem das crianças.

A preocupação do MEM com a participação plena e efetiva das crianças nos processos que envolvem a apropriação da escrita é reflexo da influência dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski adotada pelo MEM, com a

visão do desenvolvimento como profundamente cultural e da educação como herança cultural. (FOLQUE, 1999).

Ancorado em Vigotski, Niza (1995) conceitua a literacia como processo que se inicia em idade precoce e se desenvolve pelo ato social da escrita. Folque (1999, p.10) destaca que, para o MEM, a concepção de literacia se baseia em algumas condições:

- 1) o ensino é organizado de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do acto de ler e escrever.
- 2) A linguagem escrita é portadora de significado para a criança qualificando o seu quotidiano.
- 3) A aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança.

O entendimento teórico é resultado das aproximações do MEM com a abordagem Histórico-Cultural de Vigotski. O trecho a seguir confirma:

A concepção de Vigotsky da pré-história da linguagem escrita, chama-nos a atenção para a importância dos diferentes códigos simbólicos como o gesto, a fala, o jogo simbólico e o desenho que constituem simbolismos de primeira ordem representando as ideias e a realidade. A escrita, antes de se tornar um simbolismo de primeira ordem, começa por ser o desenho da fala a que Vigotsky chamou simbolismo de segunda ordem. Os educadores no MEM ajudam a que a criança se aproprie deste código⁸ simbólico, tão importante para o avanço cultural da humanidade, quando funcionam como «escribas» que registram pensamentos e ideias das crianças. Uma área de escrita com uma imprensa (ou o computador), uma fotocopiadora, e outros materiais como dicionários, papel e canetas, convidam também a criança a escrever e a formular hipóteses acerca da linguagem escrita. O texto «livre», que a criança dita à educadora pode ser o ponto de partida para muitas outras actividades como por exemplo o drama, a música, desenho, pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM pois funcionam como representações do mundo e ampliam as formas de comunicação. (FOLQUE, 1999, p.10).

O trecho menciona a influência dos estudos de Vigotski para o Movimento da Escola Moderna portuguesa e o direccionamento da prática docente para o encontro da criança com a escrita em um contexto social. O MEM sublinha que o professor tem função importante no processo de apropriação da escrita pela criança, e que deve “[...] proporcionar um ambiente onde a escrita tenha um papel relevante [...] encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a

⁸ Esclarecemos aos leitores que, embora a autora se refira à escrita como um código, nesta pesquisa, a escrita é compreendida como um instrumento de expressão, um produto da história do homem.

responsabilidade” (FOLQUE, 1999, p.11), de modo que a criança tome consciência do seu processo de aprendizagem, a partir das condições reais e concretas oportunizadas pela prática docente.

A partir dessas breves considerações sobre o MEM e as formas como rege a prática docente e o trabalho com a escrita no contexto da educação da infância, entendemos que há possibilidades de a escrita entrar na vida das crianças sem tirá-lhes a sua condição de ser criança e todas as características que provêm dessa condição.

De acordo com Vigotski (1995), o desenvolvimento da escrita não acontece em etapas sucessivas. É um processo complexo, em que acontecem metamorfoses inesperadas que inclui saltos, descontinuidades, alterações e interrupções. Assim,

[...] el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado punto y está vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de La humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo que estamos tratando de explicar en sus líneas más generales.(VIGOTSKI, 1995, p.129).

A atuação docente é essencial para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança, pois está diretamente condicionada a um processo de mediação. Entretanto, é preciso compreender que o desenvolvimento da escrita não depende unicamente da transmissão feita em ambientes educacionais. As funções psíquicas superiores, inclusive a escrita, se desenvolvem através da interação que a criança vivencia desde o seu nascimento, impulsionada por fatores culturais e biológicos.

Vigotski (1995) expôs em seus estudos que a linguagem escrita possui uma pré-história, ou seja, antes que a criança a utilize conscientemente, ela estabelece relações simbólicas primárias, que designam as primeiras representações significativas infantis e que antecedem a escrita.

A escrita inicia na vida da criança com os signos visuais, o primeiro dos quais é o gesto, que insere a futura escrita da criança. O gesto contém subsídios para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Como o próprio Vigotski (1995) descreve, o gesto representa a escrita no ar. Há, então, uma relação de escrita nos desenhos da criança. O entendimento do desenho infantil como uma forma de linguagem simbólica evidencia que, inicialmente, a criança desenha objetos e suas representações, para posteriormente desenhar a própria fala, que culmina com o desenvolvimento da linguagem escrita.

O terceiro momento do nexos genético entre o gesto e a linguagem escrita traduz-se nos jogos infantis que, como postula Vigotski (1995), são essenciais para o desenvolvimento da escrita.

Sintetizamos a pré-história da linguagem escrita na criança com as palavras de André (2007). Em análise dos processos que constituem a apropriação da escrita pela criança, tendo como referência os aportes da Teoria Histórico-Cultural, conclui que, para Vigotski,

[...] o gesto, o desenho e o jogo são atividades importantes para o desenvolvimento da escrita. O desenho impulsiona o desenvolvimento da escrita porque é uma atividade importante para aprender a operar com signos e suas inter-relações. Não desenhar freia o processo de aprendizagem da escrita. Resumidamente pode-se concluir que, para Vigotski, o desenho, o jogo e as atividades simbólicas fazem parte do processo de aprendizagem da leitura e escrita. A escrita precisa ser ensinada de modo a tornar-se significativa para a criança. Para isto, precisa ser compreendida como uma atividade cultural complexa e como um simbolismo de primeira ordem, ou seja, uma linguagem em si. A constituição da escrita como função cultural requer que a criança entenda que ela representa uma linguagem, e não tão somente os sons (ANDRÉ, 2007, p. 67-68).

Nessa síntese, fica clara a relevância do conhecimento do percurso que envolve a apropriação da escrita pela criança. Em contexto educacional, é responsabilidade da professora influenciar o processo de apropriação da cultura escrita pela criança, estabelecendo a ligação entre a criança e esse objeto de conhecimento.

No diálogo entre os princípios da Teoria Histórico-Cultural, como referencial para a prática docente, e as contribuições do modelo curricular do movimento da escola moderna portuguesa, como possibilidade para uma ação docente que

privilegie a aproximação da criança de 3 e 4 anos com a cultura escrita, buscamos atender às crianças em suas necessidades e direitos, possibilitando a apropriação da escrita de modo significativo e real.

A organização da prática docente esteve condicionada e comprometida com a criança. Assim, nas atividades propostas, a intenção foi que a intervenção pedagógica realizada, repercutisse na apropriação da cultura escrita pela criança.

Buscamos, a partir das atividades desenvolvidas com as crianças ressaltar a importância da teoria para a prática docente, com vistas à apropriação da cultura escrita pela criança, interligada à sua função social, tendo como ponto de partida as condições concretas em que se inscrevem a criança, a professora e a cultura escrita. Procuramos aproximar as crianças da compreensão da escrita como processo de comunicação, com o propósito de “[...] inseri-la em situações reais de uso, transformando-a numa prática social, ou melhor, recuperando-a enquanto prática social genuína”. (MARTINS, 2008, p.51).

Em outras palavras, na pesquisa-ação que realizamos, vemos a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, a partir da interação social que vivencia. Com a prática docente, visamos criar as condições propícias para a apropriação da cultura escrita, mobilizando e atraindo a criança com atividades significativas, capazes de conduzir tanto as crianças como a professora a um processo recíproco de aprendizagens culturais.

Nossas ideias com relação ao trabalho na educação infantil com a escrita nunca se valeram da incerteza se a escrita poderia ou não ser trabalhada com a criança pequena, pois essa linguagem assume uma importância significativa na sociedade em que vivemos. Nossa única dúvida – e preocupação – era encontrar os caminhos, ou seja, as possibilidades desse trabalho. O processo suscitou:

- Reflexão teoria/prática;
- Pesquisa;
- Romper com pré (conceitos);
- Desritualizar a escrita⁹;
- Considerar a criança como produto e produtora de cultura;
- Envolver as crianças em atividades significativas de uso da escrita e a partir das suas necessidades;

⁹De acordo com Martins (2008, p.51): “Ritualizar a escrita significa ensinar a escrita daquela maneira antiga, letra por letra, palavra por palavra e, fundamentalmente, sem função significativa”.

- Conexão com as outras linguagens;
- Ouvir as crianças; e
- Análise crítica da prática.

A criação dessas possibilidades não transcorreu de forma tranquila. Foi preciso romper com alguns paradigmas construídos ao longo da nossa constituição como professora, paradigmas que ainda estamos desconstruindo, sempre que novas inquietações surgem na difícil tarefa de apresentar e rerepresentar a cultura escrita para as crianças.

Conscientes que, expor as crianças a textos e produções escritas, não possibilitando que a criança crie significados para essa linguagem não é suficiente para que elas se apropriem do mundo, nem tampouco percebam a linguagem como necessidade.

Nesse sentido, além de criar possibilidades para as crianças construírem o elo entre a escrita e sua função social, também propomos, conduzir as crianças na formação enquanto leitoras e produtoras de textos, como forma “de inserção das crianças no universo da cultura escrita” (MELLO, 2012, p.76).

De acordo com Mello (2012, p.78):

Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas.

Concordamos com a autora. Suas reflexões contribuíram para as nossas decisões e redimensionamento da prática docente, vendo as crianças como seres ativos e sujeitos dos seus processos de aprendizagens.

Na pesquisa-ação da própria prática junto às crianças, procuramos trabalhar a sua interação com as diversas linguagens infantis, pois cremos que a apropriação da cultura escrita está articulada às demais formas de expressão da criança. Somente a partir do respeito às demais linguagens é viável pensar em uma apropriação da cultura escrita.

Descrevemos, a seguir, a contextualização da pesquisa-ação da própria prática: a instituição, os sujeitos da pesquisa, a sistematização dos instrumentos para a coleta de dados e a organização da rotina e das vivências das crianças.

2.2 A cultura escrita, a criança e uma professora: contextualizando uma prática.

A opção pela metodologia da pesquisa-ação da própria prática foi pensada e construída a partir da revisão da literatura, das leituras e das discussões com a orientadora.

A experiência de 16 anos como professora na educação infantil (0 a 3 anos), em uma única instituição, favoreceu a realização da pesquisa em nosso ambiente de trabalho. A preocupação com o rigor e a integridade da pesquisa científica permeou nossas decisões. O avanço nas leituras e o aprofundamento teórico revelaram que:

[...] muito do que temos feito com a educação das crianças pequenas carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual. (MELLO, 2007, p. 100).

A perspectiva de Mello (2007) trouxe impactos para a nossa decisão. A princípio, prevíamos investigar a cultura escrita infantil em outro espaço, com a análise da prática de outra professora. Entretanto, a partir do estudo teórico, das sugestões de leitura e discussões com a nossa orientadora, decidimos realizar a pesquisa na instituição em que atuamos como professora, trazendo o aporte teórico para fundamentar a prática docente com as crianças de 3 e 4 anos.

Realizar uma pesquisa científica, conforme estabelece Prestes (2012) não representa uma tarefa fácil, o mais importante é:

[...] ter clareza de onde se quer chegar. Os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, surpresas estas que não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas [...] Desse modo, é preciso não ter medo de ousar e de inovar. O rigor metodológico em qualquer pesquisa é também uma criação. (PRESTES, 2012, p. 406-407).

Permeada pela dupla dificuldade de pesquisar a própria prática e pesquisar a apropriação da cultura escrita infantil é que optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa, em interação permanente com a realidade pesquisada. Conforme preconiza Minayo(2011, p.21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nossa opção pela pesquisa qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação da própria prática, foi decisiva para a intervenção na realidade pesquisada, tendo como perspectiva construir os caminhos para a prática docente, visando à apropriação da cultura escrita na educação da criança.

Para a coleta dos dados, elegemos três instrumentos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento e à aplicação de atividades para a apropriação da cultura escrita pelas crianças, com o objetivo de produzir os dados através de ações intencionalmente planejadas, que caminhem para a produção de sentidos sobre a escrita para as crianças de 3 e 4 anos e situem a professora/pesquisadora no contexto em análise.

O segundo instrumento foi o diário de campo, para o registro dos acontecimentos vivenciados pela professora/pesquisadora. Anotamos aquilo que ouvimos das crianças, as ações, as interações, os acertos e desacertos. Algumas anotações foram realizadas durante a ação com as crianças, principalmente nas relações estabelecidas na brincadeira de papéis e faz de conta, como forma intencional de possibilitar às crianças a vivência com a escrita. Aos poucos, fomos percebendo o quanto elas se interessavam pelas nossas ações, no ato da escrita do diário de campo. Outras anotações foram realizadas posteriores à ação com as crianças. Há uma certa dificuldade nessa ação, pelo fato de estarmos na posição de professora atuante na sala com as crianças e assumirmos a postura de pesquisadora que anota todos os eventos nos momentos em que acontecem.

O terceiro instrumento para a coleta dos dados foram as filmagens e fotografias, entre os meses de junho e outubro de 2016. A filmagem trouxe condições de uma avaliação do contexto, com a observação e a análise do conteúdo das conversas, as posturas, os gestos e todas as minúcias de relações estabelecidas no universo da sala das crianças. O recurso da fotografia, utilizado como possibilidade de leitura e releitura da realidade vivenciada pelas crianças e

pela professora, disponibilizou a interpretação e reinterpretação da realidade no momento dos acontecimentos. Lopes (1998, p.81) comenta que:

A fotografia resgata na memória a experiência vivida, redimensionando-a a partir da observação e da análise desses registros, fragmentos da realidade. Considerando-a como o registro do fragmento de uma totalidade, que se narra na imagem e pela imagem, ressalto seu valor como traço da realidade e fonte de pesquisa.

Tanto a análise das filmagens quanto a análise das fotografias foram fundamentais para a compreensão do lugar ocupado pela criança na construção do conhecimento.

Estabelecidos o problema, os objetivos, o aporte teórico-metodológico e os instrumentos, o próximo passo foi a busca dos documentos necessários para a efetivação da pesquisa.

Mesmo compondo o quadro dos profissionais da instituição e atendendo aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996), foram respeitados e atendidos todos os protocolos para a inserção na instituição a ser investigada, como a autorização e a anuência da Secretaria Municipal de Educação, carta de apresentação endereçada para a direção da instituição e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) endereçado aos pais.

O TCLE foi apresentado aos pais das crianças que participaram do estudo em reunião no dia 27 de maio de 2016, presidida pela professora/pesquisadora, com a presença da direção e coordenação pedagógica da instituição. Expusemos aos pais o propósito da pesquisa e esclarecemos as dúvidas manifestas. Em seguida, lemos o TCLE e solicitamos a autorização e a assinatura dos responsáveis pelas crianças.

Posteriormente aos trâmites legais do comitê de ética em pesquisa científica, iniciamos a pesquisa com as crianças no dia 20 de junho de 2016. O lócus da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região periférica da cidade, que atende aproximadamente 95 crianças em período integral, com faixa etária entre 4 meses a 4 anos de idade. As crianças são divididas por níveis de acordo com a faixa etária, conforme o quadro a seguir:

Nível	Faixa etária	Número de Crianças por Nível
I(Berçário)	Zero a um ano de idade	15 Crianças
II - A e B	Um a Dois anos de idade	40 Crianças (Turmas A e B)
III - A e B	Três a quatro anos de idade	40 Crianças (Turmas A e B)

Quadro 2 – Distribuição das crianças no CMEI

Para o atendimento das crianças em cada turma, a Instituição conta com uma professora com nível superior completo e uma ou duas assistentes, dependendo do nível e da faixa etária das crianças. No nível I e nível II-A, trabalham uma professora e duas assistentes; no II-B, III A e B, uma professora e uma assistente por nível. Na composição do quadro das assistentes, são nove profissionais, sendo seis com nível superior completo e três com ensino médio.

As crianças que fazem parte desta pesquisa correspondem, portanto, ao nível III-B. A sala é composta por 20 crianças com faixa etária de 3 e 4 anos, duas professoras, sendo uma para o período matutino e outra para o período vespertino (professora/pesquisadora), uma assistente de turma que atende às crianças no período compreendido das 7h às 11h e das 13h às 17h, sendo designada outra assistente para o acompanhamento no horário do repouso, compreendido entre 11h e 13h. Todas as profissionais que atendem à turma possuem nível superior em Pedagogia.

A instituição conta com uma diretora que atende a outras duas instituições, a escola sede, que atende crianças da pré-escola ao nono ano do ensino fundamental, localizada em prédio anexo ao CMEI e uma extensão, localizada em outro bairro da cidade e que atende crianças do pré-escolar ao quarto ano do ensino fundamental, o que totaliza um universo de aproximadamente 1.200 crianças e adolescentes.

No tocante ao espaço, a instituição dispõe de um pátio pequeno, sem cobertura. Lembramos que a instituição não dispõe de parquinho, nem tampouco de áreas cobertas para o desenvolvimento das atividades externas.

O quadro 3 demonstra a estruturação física do CMEI.

DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADES
Sala dos professores/Secretaria e Coordenação	01
Sala de aula ¹⁰	05
Refeitório	01
Cozinha	01
Lavanderia	01
Banheiro das crianças	04
Banheiro dos funcionários	01
Almoxarifado	01

Quadro3- Distribuição dos ambientes no CMEI

Como responsáveis pelo período vespertino, a organização da rotina das crianças foi pensada de maneira que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. (BRASIL, 2009, p. 25).

Embora o objeto de pesquisa seja a cultura escrita, nossa posição como professora/pesquisadora foi não valorizar uma linguagem em detrimento da outra. O que procuramos realizar junto às crianças teve como fundamento o direcionamento da escrita como possibilidade de acesso a um bem cultural. Entretanto, a partir do estudo teórico, percebemos que o domínio da linguagem, tanto oral como escrita, exerce papel fundamental no desenvolvimento infantil. É por meio da linguagem que a criança constrói conhecimentos, socializa, organiza o pensamento, enfim, ingressa no mundo à sua volta e amplia as suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, V3, p. 117):

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

A educação infantil assume, assim, um papel importante na promoção de experiências significativas que levam à apropriação da linguagem, tanto oral como escrita.

¹⁰A denominação sala de aula consta no projeto político pedagógico da instituição.

A aprendizagem da linguagem escrita, que envolve necessariamente uma ação mediada, está condicionada às experiências vivenciadas pelas crianças:

Assim, na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escrita. Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria ocupa nessas situações e igualmente pelo lugar que a escrita ocupa nessas situações. (MELLO, 2010, p.19)

Partindo desse entendimento, organizamos a rotina e os horários das crianças, atentando para os lugares ocupados tanto pela criança quanto pela escrita nas vivências no espaço institucional, conforme retratamos no quadro a seguir:

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00-14:15	LANCHE				
14:15-14:30	Atividade de rotina: roda da conversa, registro de presença e calendário	Atividade de rotina: roda da conversa, registro de presença e calendário	Atividade de rotina: roda da conversa, registro de presença e calendário	Atividade de rotina: roda da conversa, registro de presença e calendário	Atividade de rotina: roda da conversa, registro de presença e calendário
14:30 - 15:00	Contação de histórias.Brincadeiras no pátio (orientadas e livres)	Contação de histórias. Brincadeiras no pátio (orientadas e livres)	Contação de histórias. Brincadeiras no pátio (orientadas e livres)	Contação de histórias. Brincadeiras na quadra da escola sede - interação entre todos os níveis da creche.	Contação de histórias. Brincadeiras no pátio (orientadas e livres)
15:00-15:30	Oficina de desenho	Oficina de artes	Oficina da escrita; histórias, músicas, receitas	- Expressão dramática	Brincadeiras de papéis; fazdeconta - Avaliação da semana em grupo.
15:30 – 16:15	Higiene-banho e atividades individuais e/ou pequenos grupos (cantinhos)				
16:15 - 17:00	Jantar e organização para a saída				

Quadro 4 - Horário da turma – Período vespertino

Na organização da rotina e das vivências das crianças, a sistematização das atividades como possibilidade de acesso à cultura escrita privilegiou a percepção das crianças sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Priorizamos, nas atividades do cotidiano das crianças, o contato com a linguagem escrita, a partir dos livros de histórias, dos recados, das receitas, dos desenhos, dos convites, da escrita com a criança, entre outras formas de produção escrita que circulam no ambiente da instituição e fora dele, para que as crianças se apropriassem da escrita e

participassem cada vez mais das atividades, como sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Assim, no planejamento da nossa prática docente em parceria com as crianças, organizamos as várias formas de expressão da criança, conforme o quadro a seguir:

OFICINA DE DESENHO	OFICINA DE ARTES	EXPRESSÃO DRAMÁTICA	MÚSICA
<ul style="list-style-type: none"> - Autorretrato; - Desenho livre; - Desenho coletivo; - Desenhos no chão. 	Confecções de: <ul style="list-style-type: none"> - Pipas; - Colares; - Ioiôs; - Massa de modelar; - Construções com palitos de fósforo; - Artes com canudos; - Recorte-colagem; - Pinturas com diferentes materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro de fantoches; - Dramatizações: <ol style="list-style-type: none"> 1- Cachinhos Dourados e os três ursos; 2- Chapeuzinho Vermelho; 3- A formiguinha e a neve; - encenação; - Mímicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com diferentes ritmos musicais; - Dança; - Karaokê; - Imitações.

Quadro – 5 Atividades envolvendo outras formas de linguagens.

Embora nesta pesquisa nosso foco tenha sido a cultura escrita, demos atenção a outras formas de linguagens infantis. Nossa preocupação com a criança e a apropriação dos bens culturais esteve presente em nosso fazer docente e não se restringiu exclusivamente à apropriação da cultura escrita.

Na pesquisa-ação da própria prática, procuramos criar as condições e os meios necessários para que as crianças construíssem conceitos, ainda que preliminares, sobre como a escrita se organiza e para que serve, sem, contudo, entrar no mérito dos aspectos técnicos da língua escrita, pois fogem aos propósitos da educação infantil e deste estudo.

Ao chegarmos a essa etapa da pesquisa, constatamos as possibilidades para que as crianças da educação infantil (3 e 4 anos) se apropriem da cultura escrita, que apresentamos a seguir com a descrição e análise da pesquisa-ação realizada com as crianças. Tais possibilidades dizem respeito ao contexto em que estão inscritas a professora e as crianças.

No tocante à educação da criança pequena e à apropriação da cultura escrita, contextualizar a aprendizagem das crianças em situações reais e significativas é condição indispensável. Para a criança apropriar-se da cultura escrita, as atividades planejadas devem partir do seu interesse. É preciso enriquecer as vivências das

crianças com diferentes eventos mediados pela escrita, para que interajam em todos os espaços disponíveis.

A organização do espaço, com os recursos e materiais disponibilizados, representa um recurso importante para a prática docente e auxilia a criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A seguir, conferimos como a reorganização do espaço, sob a perspectiva da pesquisa-ação da própria prática, direcionou as mudanças na sala das crianças alvo desse estudo.

2.3 A apropriação da cultura escrita na turma da Educação Infantil: A reorganização do espaço

Em um primeiro momento, julgamos fundamental organizar a estrutura da sala das crianças que fizeram parte do estudo, a fim de proporcionar espaços para: a exposição das produções das crianças; o momento das histórias; as brincadeiras de papéis e faz de conta, entre outras, sempre acessíveis e de maneira que elas fossem autônomas, democráticas e colaborativas no deslocamento e na manipulação dos objetos.

A organização do espaço esteve vinculada à proposta do trabalho intencionalmente planejado e constituiu como fundamento para a prática docente, uma vez que a criança pequena sofre as influências do meio em que está inserida, sendo influenciada por ele e ao mesmo tempo o influenciando. A partir desse entendimento, o espaço alvo do nosso estudo foi pensado de modo a priorizar e promover a aprendizagem significativa da criança.

A reorganização do espaço educativo, construído com e para a criança, com a intenção de envolvê-las na cultura escrita, foi redefinido, pensando na vivência com a escrita a partir de atividades do seu interesse. Tudo partiu de um diálogo com as crianças, para ouvi-las, saber o que pensam o que imaginam, ou seja, vê-las como protagonistas do espaço.

Nessa relação do ouvir a criança, estabelecemos a Roda de Conversa, realizada diariamente no início das atividades e nas sextas-feiras, dia que elegemos para a reunião de conselho, em que as crianças e a professora apontavam os pontos positivos e negativos da semana, o que gostaram o que não gostaram e o que precisava melhorar no espaço coletivo de aprendizagem.

A reunião de conselho que adotamos às sextas-feiras tem sua origem no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. De acordo com Niza (2007, p.138), na reunião de conselho, “Discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados) “[...] Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos”.

A nossa reunião de conselho caracterizou-se como avaliação do trabalho da semana, espaço de troca, confronto e socialização de conhecimentos, transformando a prática docente em um espaço aberto para o diálogo. Partimos da organização da roda de conversa pois, na educação da criança pequena:

[...] a própria conversa é conteúdo de aprendizagem. Assim, conversamos com crianças para que elas possam aprender a conversar. Ouvir o outro atentamente voltando o olhar para quem está falando, aguardar a troca de turnos da fala, saber ocupar seu lugar na interação são alguns dos exemplos. Além dos comportamentos para conversar em grupos, as crianças também desenvolvem sofisticadas estratégias de pensamento [...]. (AUGUSTO, 2011, p.59)

A dimensão da importância da Roda de Conversa, como manifesta a autora, colocou em movimento o nosso fazer docente junto às crianças. A Roda de Conversa foi elemento indispensável à prática docente, pois abriu caminho a aprendizagens significativas nas relações vivenciadas pelas crianças e pela professora.

Remetemos às ideias do educador Francês Célestin Freinet (1896-1966), que criou um conjunto de técnicas para impulsionar o conhecimento das crianças. A Roda de Conversa configurou-se como uma dessas técnicas:

[...] a roda é um espaço de livre expressão, opiniões, manifestações, novidades e das diversas linguagens. (...) crianças e professor (a) podem juntos realizar o planejamento do dia, como também este pode ser um momento de avaliação e registro de atividades. (BARROS, 2014, p.48).

A Roda de Conversa foi fundamental para o contexto desta pesquisa. Ao garantir o espaço para que as crianças se expressassem, constatamos as suas necessidades, vontades e conhecimentos. As crianças tiveram a oportunidade de se expressar, pois conversar é também uma ação aprendida culturalmente. Ao cedermos espaços para a criança expor seu pensamento, tivemos o cuidado de garantir que ela se fizesse individual em um espaço coletivo, no qual precisava

aprender a conversar, esperar a vez e também aprender a ouvir. Para que essas aprendizagens se efetivassem, permitimos às crianças o direito de conversar, de exercer a prática de diálogo, centrada no grupo, como proposta real de aprendizagem, conforme explicita o RCNEI:

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. (BRASIL, 1998, p.119)

A situação apontada pelo RCNEI nos fez refletir de que, para que a Roda de Conversa se tornasse uma proposta metodológica e um instrumento pedagógico, necessitávamos de um planejamento prévio, caracterizado por um espaço de diálogos, interações e aprendizagens.

Organizamos, então, a primeira Roda de Conversa, a partir dos conhecimentos teóricos apropriados e em processo de apropriação, ao longo da nossa imersão na busca pela especificidade da educação da criança pequena. O assunto escolhido foi a resolução dos conflitos entre as crianças. A escolha por esse tema deu-se em virtude das constantes reclamações das crianças sobre o comportamento dos colegas. Assim, em conversa, decidimos pela temática em conjunto, professora e crianças.

Algumas regras/combinados foram estabelecidas/os com as crianças:

- 1- Levantar a mão quando for falar;
- 2- Esperar o colega falar;
- 3- Respeitar e ouvir a fala do colega.

A seguir, trazemos a transcrição de uma Roda de Conversa realizada com as crianças.

Professora: Crianças, aqui, na nossa sala, estão acontecendo muitas brigas. Tem criança batendo no colega, beliscando e até mordendo. Vocês acham isso certo?

- Todas as crianças começaram a falar ao mesmo tempo, ficando impossível entender e dar atenção a todos!

Professora: Qual o combinado? Não dá para todos falarem ao mesmo tempo. Levante a mão quem quer falar.

- Cinco crianças levantaram a mão.

Professora: Agora vamos ouvir nossos colegas.

P.A: Hoje D.A me mordeu!

L.U: Ela me empurrou lá no pátio (apontando para D.A)!
 AL: N.I me chamou de chata!
 ER: W.E me empurrou e eu caí bem aqui no chão!
 W.E: Foi ele que começou!
 Professora: Vocês acham legal bater no colega?
 - Não!
 P.A: Mas D.A,me bateu e me mordeu!
 D.A: Eu não vou te bater mais, tá bom!
 Professora: O que vocês acham que não devemos fazer com os colegas? Falem que eu vou escrever para não nos esquecermos, essas serão as nossas regras!
 Crianças: - Não pode bater; - Não pode empurrar; - Não pode beliscar; - Não pode xingar; morder; gritar com o colega.
 Professora: O que vocês acham que devemos fazer com os colegas?
 Crianças: ser amigo; - jogar bola; - brincar; - brincar de boneca.
 Professora: Viu como vocês sabem?A partir de agora, vamos só brincar com os colegas, sem brigar! (Diário de campo- 20/6)

A Roda de Conversa não foi estabelecida com facilidade, principalmente na organização da fala das crianças. Todas queriam falar ao mesmo tempo, o que repercutiu na necessidade de coordenar a conduta das crianças, atitude que se apropria em convívio social, articulada com a base individual de cada ser humano, como podemos verificar com Mello (2010, p. 20):

Conforme Vygotsky (op. cit.) as funções psíquicas superiores como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo - antes de se tornarem internas ao indivíduo, existem concretamente nas relações sociais: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo a priori, mas são vivenciadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica.

Com a Roda de Conversa, refletimos com as crianças sobre os conflitos vivenciados pelo grupo, com uma dupla intencionalidade: de um lado, a proposta de dirimir os conflitos e, por outro lado, aproximar as crianças do texto escrito construído com elas a partir de uma situação real, tendo em vista o cumprimento das regras sociais. As regras criadas pelo grupo, e posteriormente ilustradas, foram afixadas na parede, como produção escrita das crianças.

[...] a criança desde a Educação Infantil pode e deve travar relações com o texto escrito de forma interativa, vivenciando situações de leitura compatíveis com as exigências funcionais de sua realidade, de seus interesses e necessidades, constituindo desde esse período da vida atitudes adequadas e favoráveis a sua formação leitora. Para tanto, a ação do educador é fundamental nesse processo. (SILVA, 2009, p.97).

A relação articulada com o texto escrito, contendo as regras criadas coletivamente, foi um recurso muito utilizado pelas crianças, reportando a ele com frequência sempre que algum conflito surgia na sala.

A Roda de Conversa tornou-se um espaço para o compartilhamento de informações entre as crianças e a professora. Os temas, ora propostos intencionalmente pela professora, ora surgidos a partir das informações ou elementos trazidos pelas crianças, propiciaram ao grupo momentos de aprendizagens coletivas, “[...] pois estar em roda requer conquistar espaço de falar e aprender a ouvir o outro”. (SILVA, 2006, p.88).

A seguir, transcrevemos um trecho da Roda de Conversa que surgiu a partir de um elemento novo, trazido por uma das crianças da turma.

- L.U: Olha o que a MI trouxe hoje!
- Professora: O que você trouxe, MI?
- M.I: Essa revista, minha mãe vai comprar essa boneca para mim!
- WE: Deixa eu ver!
- M.I: Não, você vai rasgar!
- Professora: Me empresta aqui.
- MI: Toma.
- Professora: Vou ler o que está escrito!
- Professora: Essa é uma revista de propaganda, alguém está vendendo essas coisas e está mostrando aqui nessa revista para ver se alguém quer comprar. Olha essa foto!
- K.A: É uma bicicleta!
- Professora: Isso mesmo, está escrito aqui o nome (bicicleta) ecusta 299 reais. (Diário de campo – 29/6).

Embora a transcrição remeta a um pequeno trecho da Roda da Conversa, percebemos que as crianças têm uma familiaridade com o material trazido de casa. Isso mostrou que a criança convive com materiais escritos fora do ambiente da instituição e que, portanto, a escrita faz parte do seu dia a dia. Cabe à professora organizar as vivências com a escrita, planejando-a intencionalmente.

Assim, organizamos um conjunto de atividades, a fim de favorecer a vivência da criança com a escrita, sem perder de vista a necessidade que ela tem de brincar e de relacionar-se com as outras formas de linguagens.

As atividades descritas a seguir representam apenas algumas das que selecionamos para compor este estudo. Na ação de professora/pesquisadora da turma, todas as atividades trabalhadas tiveram como proposta, os mesmos objetivos expressos nesta investigação.

Ainda que nossa intenção não seja relatar, aqui, todas as atividades trabalhadas com as crianças sobre a escrita, julgamos oportuno citá-las como forma de esclarecimento sobre o que foi realizado durante o período da pesquisa (junho a outubro de 2016).

As atividades planejadas e executadas com as crianças pautaram-se nas seguintes vivências:

ESCRITA	LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de histórias; ➤ Poesias; ➤ Regras de convivência; ➤ Mapa de frequência; ➤ Elaboração de cartazes sobre as brincadeiras e as frutas preferidas; ➤ A escrita em casa (produção de pequenas histórias com o auxílio dos pais); ➤ Elaboração de convites; ➤ A caixa surpresa e a construção de uma história. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O macaco e a velha (Ilan Brenman); ➤ O crocodilo e o dentista (tradução de Stephanie Havir) ➤ Cachinhos dourados (Recontado por Ana Maria Machado); ➤ A Bela e a Fera (Coleção-Clássicos Disney) ➤ Os 3 Porquinhos (Recontado por Eraldo Miranda); ➤ Chapeuzinho Vermelho (Anna Milbourne); ➤ Pinóquio (Carlo Collodi) ➤ O galo e a raposa (Adaptação de Daniel Capelona); ➤ Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante (reconto de Lynn Roberts); ➤ Tem um monstro no meu jardim (Jananina Tokitaka); ➤ Papai: (Philippe Corentin); ➤ A Galinha Ruiva (Antonio Torrado); ➤ O Cabelo de Lelê (Valéria Belém); ➤ Atividade: O vendaval da escrita.
DESENHO	MATEMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de desenhos: no chão, em papéis diversos, coletivos e individuais; ➤ Meu brinquedo preferido; ➤ Personagens de histórias trabalhadas; ➤ Desenhos utilizando recursos diversos; ➤ Autorretrato; ➤ Desenho livre. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construção coletiva de gráficos com o nome de frutas e brinquedos preferidos; ➤ Leitura de receitas; ➤ Preparo de massa de modelar (trabalhando as cores, quantidades, texturas, tamanhos).
BRINCADEIRA	GÊNEROS TEXTUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fotografando a escrita no ambiente externo do CMEI e na escola sede. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conto; ➤ Receitas; ➤ Parlendas; ➤ Cardápio; ➤ Listas de brinquedos e brincadeiras; ➤ Bilhetes; ➤ Convites; ➤ Lendas e fábulas.

Quadro 6– Atividades desenvolvidas durante a execução da pesquisa.

A escolha das atividades foi feita a partir da revisão de literatura e do referencial teórico que sustenta o estudo. Considerando que, apropriar-se da cultura depende das condições de educação que proporcionamos às crianças, procuramos enriquecer, diversificar e ampliar as vivências das crianças com a escrita, possibilitando o desenvolvimento das suas máximas qualidades humanas.

A partir do entrelaçamento entre os pressupostos da abordagem histórico-cultural e as perspectivas do Movimento da Escola Moderna, sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, é que organizamos o último capítulo deste estudo, que representou a concretização da pesquisa-ação da própria prática.

CAPÍTULO III

A cultura escrita na prática docente: o que vivenciaram e o que expressaram as crianças na Educação Infantil.

Ao longo deste estudo, fomos discutindo, analisando e refletindo sobre o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena. Explicitamos os nossos referenciais teóricos, os desafios que se apresentam no processo de apropriação desse conhecimento e conhecemos experiências concretas que evidenciam que é possível trabalhar a escrita a partir de sua função social, cumprindo o seu papel de linguagem. O Movimento da Escola Moderna portuguesa revelou essa viabilidade.

A partir do nosso aporte teórico, fomos gradativamente compreendendo que a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena precisava ser trabalhada à luz das diferentes formas de expressão infantil.

Assim, procuramos envolver as crianças em situações de escrita no dia a dia da instituição, explorando os diferentes suportes escritos, cedendo espaços e momentos para experiências diversificadas, desafiantes e significativas, construídas com elas, como forma de partilha de conhecimentos.

Na proposta da pesquisa-ação da própria prática, pensamos a sala das crianças como um ambiente vivo para elas, que respondesse aos seus interesses e necessidades individuais e/ou coletivas, para que as crianças vivenciassem a cultura escrita, partilhando saberes entre criança/criança e crianças/professora, criando momentos privilegiados para o diálogo entre os pares e entre o grupo, em um espaço rico de oportunidades de escrita.

Quanto à organização da sala das crianças alvo do estudo, pensamos em um ambiente de aprendizagens coletivas, em que todos são aprendizes: a professora, que aprende com as vivências das crianças, com a reflexão da prática e em outras situações do seu fazer docente; as crianças que são ouvidas e participam ativamente do processo e a cultura que medeia o processo de aprendizagem e desenvolvimento através da história acumulada pela humanidade.

Sistematizamos este capítulo em dois momentos. No primeiro, contextualizamos a pesquisa. Em seguida, retratamos a pesquisa-ação da própria prática desenvolvida com as crianças, ou seja, a descrição de todas as atividades

selecionadas e os eventos mediados pela escrita, trabalhados com as crianças. Apresentamos os diálogos, a organização das crianças e o registro fotográfico.

Finalizamos o capítulo com a análise crítica da pesquisa-ação da própria prática, em que apontamos as dificuldades, as dúvidas e os acertos evidenciados no percurso da pesquisa.

Expomos, assim, as possibilidades que nossa pesquisa encontrou para trabalhar a cultura escrita na turma das crianças de 3 e 4 anos, trazendo um pouco das vivências das crianças com a escrita a partir da contextualização do campo empírico.

3.1 Contextualizando a pesquisa

A Instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI. Localiza-se em uma região periférica da cidade de Corumbá-MS. Atende a crianças da faixa etária de 4 meses a 4 anos de idade. O CMEI atende a 95 crianças, distribuídas em cinco turmas. Realizamos a pesquisa no período vespertino, entre os meses de junho e outubro, com um grupo de 20 crianças, sendo 12 meninas e 8 meninos.

As crianças chegam ao CMEI todos os dias, entre 7h e 7h30 e ficam até as 16h30/17h. O regime é de tempo integral. Não se permite a matrícula em período parcial. A rotina das crianças começa com o café da manhã, servido no refeitório. Em seguida, as crianças e a professora se dirigem à sala, para cumprirem as atividades planejadas para o dia. Voltam ao refeitório para o lanche das 9h. Logo após, vão para o pátio, para um período de atividades livres e/ou orientadas (em média 30 minutos). Retornam à sala, para a continuação das atividades da manhã. O almoço é servido às 10h30. Depois do almoço, têm um tempo de descanso na própria sala, em colchões (hora do sono). Acordam, fazem a higiene e são encaminhadas para o refeitório, para o lanche da tarde, servido às 14h. Dirigem-se à sala após o lanche, para o desenvolvimento das atividades planejadas para o período vespertino. Às 15h15, é o momento do banho e das atividades nos cantinhos. O jantar é servido às 16h15. Entre 16h30 e 17h, as crianças retornam para casa.

Após a contextualização do campo empírico, descrevemos como as crianças vivenciaram a escrita sob a perspectiva deste estudo.

3.1.10 mapa de presença



Foto 1 - Registro da presença – 19/09/2016

Fonte: arquivo da pesquisadora

A primeira proposta de participação das crianças em uma situação real do uso da escrita foi o mapa de presença da turma. Para a sua elaboração, apoiamos-nos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

De acordo com Folque; Bettencourt; Ricardo (2015, p.25), o mapa de presença é “[...] um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um”. No mapa, as crianças são as responsáveis pelo registro de suas presenças e/ou ausências.

Construímos o primeiro mapa de presença da turma juntamente com as crianças. Na Roda de Conversa do dia 17 de junho, propusemos o mapa ao grupo, para que as próprias crianças marcassem as presenças e/ou ausências, diariamente, como contato com o registro escrito.

Alguns dados foram inseridos previamente, tais como o nome das crianças, já digitados e os quadros com os dias do mês. Os demais itens foram acrescentados com a colaboração das crianças, para que participassem do processo do ato de escrita. Cada criança ficou responsável por ajudar na colagem do seu próprio nome. Como era uma atividade nova, gerou certa ansiedade por parte das crianças e nossa, e precisamos coordenar a euforia de todos. A elaboração desse primeiro mapa foi um processo de aprendizagem, tanto para as crianças como para nós, pois essa era a primeira vez que participávamos de uma atividade dessa natureza.

Durante a vigência desta pesquisa, montamos e registramos cinco mapas de presenças. A atividade contou com a participação e o envolvimento das crianças, conforme vemos no diálogo:

A.H: Professora, acabou o mapa, vamos fazer o outro?

L.U: Vou pegar os nomes!

D.A: Eu vou colar o meu primeiro!

Professora: O que nós combinamos sobre os nomes?

Professora: Esqueceram do sorteio?

Professora: W.E., pegue a caixa surpresa, vamos colocar os nomes lá dentro, para o sorteio.

L.U: Deixa que eu coloco os nomes. (Diário de campo, 01/8/2016),

A transcrição da conversa mostra que as crianças estavam familiarizadas com a perspectiva da construção do mapa de presença, sendo também protagonistas da ação. Nosso papel de professora da turma foi incluí-las no planejamento, elaboração e registro do mapa, o que implicou dar voz às crianças, favorecendo a livre expressão e promovendo o diálogo entre criança/criança e crianças/professora, em um processo mútuo de aprendizagens.

Encontramos em Mello (2015, p.7) a contextualização do papel da professora no processo de aprendizagem da criança e da própria professora:

Ao contar com a ajuda da professora, a criança realiza a atividade em colaboração e se prepara para realizar essa atividade sozinha em um futuro próximo. Essa questão foi apresentada por Vigotski como a relação entre duas zonas de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e a zona de desenvolvimento iminente, caracterizada por aquilo que a criança é capaz de realizar com alguma ajuda. Para o autor, o bom ensino deve incidir nessa zona de desenvolvimento iminente, para estimular sempre o aprendizado, e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas. Isso indica, também, que o bom ensino é colaborativo, ou seja, se realiza pela parceria entre o professor e a criança em atividade.

Desse modo, em parceria com a professora, conforme preconiza a autora, as crianças gradativamente acumularam conceitos fundamentais para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A proposta do registro diário da presença contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e ampliação das possibilidades de participação efetiva das crianças no processo educativo. Também auxiliou na formação da consciência de tempo. Com o registro da sua presença no dia, a criança percebeu o ritmo das suas ausências, tendo no registro escrito uma funcionalidade.

Sobre a funcionalidade da escrita um episódio vivenciado pelo grupo, no momento em que uma das crianças da turma fazia o registro de sua presença, chamou-nos a atenção:

C.E: Olha, B.R, você tem bastante falta!

B.R: Eu faltei porque eu tava doente!

Mas agora eu já sarei, coloquei aqui que eu vim hoje!

Professora: Será que só B.R. tem faltas? Vamos procurar no mapa outras crianças que têm faltas!

E.E: Aqui não tem nenhuma falta!

Professora: De quem será esse nome que não tem nenhuma falta?

P.A: É o meu! (Diário de campo – 19/9/2016)

Notamos que as crianças já conseguiam identificar e fazer a leitura do mapa, a partir do próprio registro escrito. Algumas já identificavam seus nomes, elaboravam e expressavam argumentos, justificando o motivo das suas ausências.

O registro da presença pela criança representou um desafio para a prática docente. Os primeiros dias de execução da atividade foram marcados por muitos questionamentos e pela animação das crianças, principalmente por ser uma proposta nova. As crianças não estavam acostumadas com a perspectiva de uma atividade mais autônoma.

Com o passar do tempo, o registro no mapa de presença foi sendo apropriado pelas crianças. Algumas se interessavam pela leitura dos nomes, outras se preocupavam com a contagem das faltas e/ou presenças. Cada criança foi se apropriando da perspectiva do registro e participando de forma ativa na execução de uma atividade autoral e autônoma.

Em uma de nossas gravações em áudio, detectamos o movimento de descobertas das crianças com o mapa de presença no momento da brincadeira de papéis:

- E.V: Agora eu sou a professora, quem quer brincar?

Algumas crianças aceitaram participar da brincadeira e foram se distribuindo em roda, por solicitação da “professora”.

- E.V: Vocês são as crianças e eu sou a professora!

- E.M: Que dia que é hoje? Quem veio hoje?

- L.U: Professora, eu vim hoje!

- E.V: Marca aqui que você veio!

- A.H: Esse nome é de M.!!

- P.H: Olha, aqui que tá seu nome! (Diário de Campo – 01/7/2016)

Após alguns instantes nessa atividade, as crianças saíram da Roda. Algumas foram para o cantinho das histórias e outras se envolveram em outras situações disponíveis na sala. No diálogo estabelecido entre as crianças, na brincadeira de papéis, temos o movimento do processo de aprendizagem que, conforme afirma Vigotski, se realiza em convívio social.

Entendemos, a partir da situação estabelecida pelas crianças na brincadeira de papéis, tendo como ponto de partida um aparato escrito (O Mapa de presença), que o desenvolvimento da escrita na criança de acordo com Vigotski (1995) está conectado a uma pré-história, ou seja, a um desenvolvimento anterior marcado pelo percurso simbólico (gesto, desenho e jogo) que, necessariamente, precisa ter espaço na vida das crianças em contexto educacional, para que a escrita tenha sentido e significado para elas.

A linguagem escrita é complexa. Segundo Luria (2010), organiza-se a partir de outras linguagens de representação da realidade, como o jogo, a brincadeira de papéis, o faz de conta e o desenho. A linguagem escrita precisa entrar na vida da criança, em particular na vida da criança pequena, a partir da “[...] pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil” (LURIA, 2010, p. 143). São eventos que abrem o caminho para o desenvolvimento da escrita.

Fundamentando-nos na pré-história da linguagem escrita da criança, outro momento vivenciado no contexto da pesquisa-ação da própria prática caracterizou-se pela constituição da área do faz de conta, que teve por finalidade fornecer uma conexão no espaço da sala entre o faz de conta e a escrita.

3.1.2 A área do faz de conta

Pensar a apropriação da cultura escrita pela criança de 3 e 4 anos, nos conduziu à organização de espaços e momentos privilegiados para que elas tivessem a oportunidade de vivenciar a pré-história da linguagem escrita. Como a brincadeira de faz de conta é uma das representantes dessa pré-história, privilegiamos a criação de uma área destinada a esse fim.

Mais uma vez, recorreremos ao MEM para a configuração desse espaço, que foi formado por um armário e uma caixa de faz de conta, com roupas e alguns adereços que serviam para caracterizar as crianças nos jogos e brincadeiras. A

caixa do faz de conta circulava pelo espaço da instituição. Dependia da opção do grupo realizar as brincadeiras fora ou dentro da sala.



Foto 2 - Área do faz de conta na sala - Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 3 – O faz de conta no pátio – 01/7/2016 - Fonte: arquivo da pesquisadora

A área do faz de conta era muito solicitada pelo grupo. Permitiu muitas descobertas, pois cedeu espaço para as crianças se expressarem livremente, criarem suas próprias regras no jogo, se organizarem em pequenos grupos, tomarem decisões. Também suscitou o desejo de comunicação entre as crianças, que se trata de um recurso essencial para a apropriação da escrita.

O diálogo entre um grupo de crianças evidencia como estabelecem conexões com a escrita a partir do faz de conta.

- A.H: Essa aqui é a minha boneca, eu vou dar banho nela!
- E.V: Qual que é o nome dela?
- A.H: É Dora!
- E.V:Eu vou escrever o nome da sua boneca bem aqui!
- L.U: Toma a caneta!
- M.V: Eu também vou escrever o nome dela! (Diário de Campo – 27/7/2016)



Foto 4 – O faz de conta e a escrita – 27/7/2016
Fonte: arquivo da pesquisadora

A imagem e a transcrição do diálogo demonstram como a criança é capaz de criar situações imaginárias a partir das relações sociais que estabelecem em seu meio social e com os objetos disponíveis. Quando L.U entrega uma “caneta” para E.V, na verdade está entregando um objeto conhecido pelas crianças por gira-gira. Na situação imaginária vivenciada pelo grupo, o objeto assume outra função. Segundo Vigotski (1991, p. 122), esse momento marca e representa “[...] a chave para toda função simbólica do brincar das crianças”. Quando a criança substitui um objeto por outro, resignificando-o, está representando a realidade.

Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. (LEONTIEV, 2010, p.127).

Esse modo peculiar de representação simbólica vivenciada no brinquedo é uma forma particular de linguagem. Pertence a um estágio embrionário, mas contém os primeiros indícios para a aquisição da escrita infantil.

A brincadeira, longe de ser uma atividade inata, herdada pelos indivíduos no ato do nascimento, precisa do contato com o meio social, com os objetos e com os pares para se tornar fonte de apropriação das funções psíquicas superiores humanas. No ato do nascimento, os indivíduos são dotados apenas da hereditariedade genética. A condição cultural humana só se efetiva em constante processo de interação social e envolvimento individual.

A atividade do brincar, pelo papel no desenvolvimento psíquico da criança, precisa fazer parte da prática docente, a partir de situações intencionalmente planejadas, pois contém os indícios para a apropriação da escrita.

À criança, “sujeito histórico e de direitos” (DCNEI, 2010), devem ser assegurados espaços para as brincadeiras, não para simples passatempo ou como um prêmio, mas como forma de ampliação do seu repertório cultural. A intervenção da professora deve afetar o desenvolvimento das atividades lúdicas, como o faz de conta e da brincadeira de papéis, e enriquecer as vivências da criança.

Quando cedemos espaços para a brincadeira, no contexto institucional, buscamos dar oportunidade para as crianças se apropriarem, significarem e ressignificarem os objetos. Quando a criança começa a usar um determinado objeto para representar outras coisas, dentro do jogo, seja na brincadeira de papéis ou faz de conta, ela inicia o processo de apropriação da capacidade de compreensão dos símbolos, que é fator decisivo para o desenvolvimento da escrita. Em outras palavras, quando a criança tem a percepção de que determinada coisa pode representar outras, em um período próximo compreenderá que a escrita pode representar a fala.

O trecho a seguir, extraído do diário de campo da pesquisadora, mostra a ação das crianças no faz de conta e a tomada de consciência de que um objeto pode ser substituído por outro:

As crianças organizaram-se em pequenos grupos de livre escolha. Notamos que E.V. e N.I. organizaram a construção de uma casa, utilizando para isso uma colcha colorida e duas cadeiras. Dentro da casa, uma representa a mãe e a outra a filha; em seguida, elas saem da casa e convidam E.E. para ser o pai, dentro da composição familiar construída por elas. Na sequência, começam a pegar vários objetos que estão disponíveis no espaço. Pegam algumas xícaras,

mas não conseguem as colheres que estão com outro grupo de crianças. Elas solicitam as colheres às crianças, mas sem sucesso. Encontram um pequeno brinquedo em formato de vareta que, imediatamente, é substituído pela colher. Logo em seguida, somos convidadas a tomar um chá junto a essas crianças. No papel de parceira mais experiente, fizemos a ação de bater na porta, como forma intencional de apresentar a esse grupo de crianças algumas regras de conduta em convívio coletivo. Após o chá, a casa se transforma no cenário da história os três porquinhos e as meninas novamente solicitam a presença de mais crianças para compor esse novo cenário. (Diário de campo – 24/6/2016).

Nesse grupo de crianças brincando, notamos alguns aspectos da expansão consciente do mundo objetivo. As crianças já conseguem estabelecer algumas relações com o mundo. Brincam e se colocam na posição do adulto. Conseguem substituir um objeto por outro, ações que nos remetem aos estudos de Leontiev (2010), que nos chama a atenção sobre o fato de que a brincadeira se torna um processo dominante na vida da criança, em virtude da expansão consciente do mundo objetivo: “Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. (LEONTIEV, 2010, p.121).

Esse grupo de crianças vivenciou, em uma mesma ação, o faz de conta, concretizado por uma situação imaginária, ao tomar um chá durante a tarde, e a brincadeira de papéis, ao assumir a posição do adulto, no brincar. O jogo de papéis aparece na vida da criança quando ela começa a compreender a realidade que a cerca. A brincadeira de papéis é um estágio avançado da atividade do brincar da criança, marcado pela imaginação.

Ao cedermos espaço para a área do faz de conta, nos ocupamos em proporcionar às crianças a vivência com o lúdico e a perspectiva da construção de significados sobre o mundo e as coisas.

Como a área do faz de conta foi um lugar muito solicitado pelo grupo, houve a necessidade da reposição constante dos objetos ali disponíveis. As próprias crianças perceberam essa necessidade, que foi apresentada por uma delas, durante o seu relato sobre o que não havia gostado durante a semana.

M.I.: Aquele dia, eu tava brincando de fada e P.A. puxou meu chapéu e ele rasgou, agora vai ter que comprar outro!

C.E.: Meu pai tem um chapéu lá em casa!

N.I.: Aquela colher também tá quebrada!

A.H.: Olha aqui, foi o bebê da outra sala que rascou o armário, vai ter que colar!

Professora: Vamos ter que organizar de novo o armário do faz de conta!

Professora: Vamos fazer uma lista do que vamos precisar! (Diário de campo – 29/7/2016)

A área do faz de conta foi um espaço muito cuidado pelas crianças. O ambiente, como um todo, foi alvo de organização e manutenção por parte das crianças, demonstrando uma atitude organizada de convivência social.

A área do faz de conta foi também permeada pela escrita. Houve momentos em que registramos por escrito a lista dos objetos quebrados, e dos novos materiais para repor a área, as doações de materiais e quem os doou. Assim, proporcionamos aos pequenos uma relação concreta com a escrita, relação que se realiza a partir das experiências sociais vivenciadas pelas crianças e por elas apropriadas com as pessoas e com os objetos culturais à sua volta.

Para entendermos como se dá o processo de apropriação da escrita pela criança, precisamos considerar que o gesto, a brincadeira de papéis, o faz de conta e o desenho constituem os alicerces para a apropriação da escrita. Esse percurso precisa ser legitimado na educação infantil. A esse respeito, Mello (2005, p. 27) esclarece que:

Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta.

Sob esse ponto de vista, a prática docente realizada com o grupo de crianças privilegiou a pré-história da linguagem escrita, como condição necessária para a apropriação de novos conhecimentos, tendo como perspectiva despertar o interesse das crianças pela escrita.

Assim, ao organizarmos as atividades com as crianças, preocupamo-nos em proporcionar-lhes a vivência dos atos com a escrita, de maneira contextualizada, de forma que sentissem a necessidade da escrita, permeadas por atividades que desenvolvessem o conhecimento sobre a função social da escrita. Com essa mesma perspectiva, realizamos com elas o mapa de distribuição das tarefas.

3.1.3 O mapa de distribuição das tarefas

TAREFA	QUEM FAZ
* ARRUMAR OS MATERIAIS E BRINQUEDOS	* ALICE / BERNADO
* DISTRIBUIR OS COPOS	* LUCIA / MIKELA
* ORGANIZAR A MESA DO LANCHE.	* PAULO / CARLOS / NICOLLY
* RECOLHER OS COPOS	* EMANUELLY / LETÍCIA / WESLEY

Foto 5 Mapa de tarefas - 05/8/2016 - Fonte: arquivo da pesquisadora

Para a gestão compartilhada da sala, fizemos a opção pela montagem coletiva de um mapa de tarefas. A partir do consenso do grupo, era escolhida a tarefa a ser realizada e quem a realizaria, permitindo à vivência com a escrita, pois registrávamos a distribuição das tarefas, discutidas no grupo. Essa prática, ao mesmo tempo em que aproximou as crianças da escrita, incentivou o senso de responsabilidade. Essas responsabilidades giraram em torno do cuidado referente aos materiais e da manutenção da sala limpa, arrumada e organizada. Todas as crianças passaram por todas as tarefas, num processo de revezamento.

A construção coletiva do mapa das tarefas era feita todas as sextas-feiras, em que discutíamos e fazíamos o balanço do trabalho da semana. Ao elaborar coletivamente o registro escrito das tarefas, propiciávamos ao grupo a vivência com o uso da escrita, como forma de comunicação e de transmissão de informações, constituindo as ferramentas para a apropriação da cultura escrita.

O mapa de tarefas era lido toda a segunda-feira, durante a Roda de Conversa, para lembrar as crianças do compromisso que tinham durante a semana. Foi em uma dessas leituras do mapa de tarefas que as crianças se depararam com uma situação que mereceu uma decisão do grupo. O acontecimento foi marcado pela ausência de uma das crianças, responsável pela organização dos materiais da sala:

Professora: Hoje é segunda-feira, quem lembra a tarefa que tem que fazer esta semana?

E.D.: Eu vou guardar os copos!
 Professora: Vamos ler no mapa!
 Professora: Arrumar os materiais e brinquedos: A.H. e B.E.!
 W.E: Mas A.H. não veio hoje! E agora?
 A.M.: Deixa, eu ajudo!
 C.E.: Eu também quero ajudar!
 Professora: O que vocês acham de A.M. e C.E. arrumarem a sala?
 P.A.: Deixa
 Professora: Todo mundo concorda?
 Crianças: Concorda (Diário de Campo – 08/8/2016)

E assim em um processo democrático, as próprias crianças perceberam a ausência da responsável pela organização dos materiais e brinquedos e decidiram, no coletivo, o que deveria ser feito.

A situação vivenciada pelo grupo só foi possível com o auxílio do aparato escrito, caracterizado pelo mapa das tarefas. Assim, quando a professora consegue apresentar a funcionalidade da escrita, ela leva a criança à sua apropriação sem, contudo, submetê-la a um processo mecânico de aprendizagem, que, na maioria das vezes, distancia a criança da construção de significados sobre a escrita.

Ainda sobre a elaboração compartilhada do mapa de tarefas, a coordenação da instituição solicitou o planejamento das atividades para a semana da criança. Como nossa proposta era caracterizada por uma gestão compartilhada, expusemos em Roda a situação, para que as crianças pensassem o que gostariam de fazer.

Professora: Está chegando o dia das crianças. Pensem o que vocês querem fazer durante a semana da criança, para colocarmos no mapa, assim não esqueceremos.
 E.E.: Eu quero jogar bola!
 B.E.: Eu quero comer bolo!
 Professora: Vão pensando, que na sexta feira vamos escrever no mapa, combinado? (Diário de campo – 03/10/2016)

As crianças, assim, decidiram o que gostariam de fazer durante a semana da criança e quem ficaria responsável pela concretização dos eventos. Na verdade, elas resolveram que a maioria das atividades seria executada por todas elas.

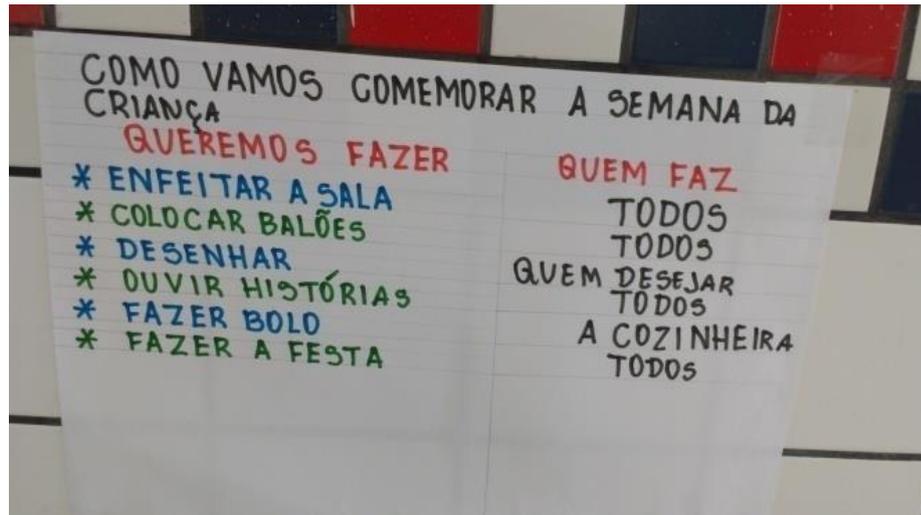


Foto 6– As escolhas das crianças e a distribuição de tarefas – 07/10/2016
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A construção do mapa de tarefas representou uma aprendizagem não somente para as crianças, que assumiram responsabilidades, tomaram decisões, expuseram opiniões, **mas** também para nós, que aprendemos, com o grupo a dirimir conflitos e a permitir que as crianças fossem as protagonistas em seus processos de aprendizagens.

3.1.4 A vivência com as histórias infantis

Vivenciar a leitura de história com as crianças representou uma porta que se abriu para a apropriação do conhecimento. As histórias infantis possibilitaram ao grupo o incentivo à imaginação, expressar sentimentos e emoções, despertar a curiosidade. Houve o contato com um suporte escrito, que informasse uma mensagem.

A roda da história significou, para a prática docente, momento privilegiado de conhecimento e constituiu-se rotina diária nas atividades propostas para e com as crianças, pois as aproximou do contato com um objeto portador de texto escrito. Através da prática diária do contar histórias, levamos a criança a refletir, a problematizar situações, a fazer descobertas e a apropriar-se do conhecimento.

Mello (2012) aponta que, quando lemos histórias na educação infantil, estabelecemos com as crianças uma atitude leitora e produtora de textos. Pois é através do contato ativo das crianças com os objetos da cultura que o conhecimento se constrói; nessa construção, criar um ambiente rico em materiais escritos, com a presença e acesso a diferentes histórias, expõe a criança a um meio propício à

aprendizagem. “Com essas vivências, vamos criando nas crianças um sentido de linguagem escrita que coincide com sua função social”. (MELLO, 2012, p.83).

A vivência com as histórias infantis na turma alvo do estudo foi marcada por quatro momentos distintos:

1. O contar histórias pela professora com o uso da memorização e dramatização, trazendo para as crianças o encantamento pelas histórias;
2. O contar histórias pela professora, a partir da leitura convencional do texto escrito, respeitadas as regularidades da língua e a postura do leitor frente ao texto;
3. A leitura feita por uma criança, dirigida aos colegas, como possibilidade de socialização do conhecimento e participação ativa das crianças na organização das atividades;
4. A leitura individual feita pela criança a partir do livro do seu interesse.



Foto 7- O contar histórias pela criança – 28/9/2016
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 8- Leitura individual – 24/10/2016
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O momento da leitura das histórias era realizado ora no início das nossas atividades, ora no final. Isso dependia do plano de atividades do dia.

Em uma de nossas tardes, as crianças solicitaram que lêssemos o livro “O crocodilo e o Dentista” que, dentre todos, foi o mais lido pelo grupo. Após a leitura da história, uma das crianças pediu para contar a história para os colegas. As crianças perceberam que a história contada pelo colega estava diferente do livro;

E.D.: Era uma vez, um crocodilo que tava com dor de dente e queria comer pipoca.

E.D.: Ele gostava de escovar dente só um pouquinho.

P.H.: Não tá escrito isso no livro!

A.M.: O dente dele estragou, ele não gostava de escovar.

Professora: Vamos deixar E.D. terminar de contar a história!

E.D.: Aí o crocodilo foi no dentista, arrumar o dente.

E.D.: Aí o dentista ficou com medo do crocodilo.

E.D.: Aí o dentista arrumou o dente do crocodilo.

(Diário de campo – 17/8/2016)

Notando a diferença entre a história contada pela professora e a história narrada pelo colega, as crianças criaram argumentos para concluir que a história contada pelo colega não condizia com o que estava escrito no livro, em uma ação concreta do uso da escrita.

Esse evento também chamou a atenção para a autonomia assumida por E.D. ao contar a história à sua maneira, usando a imaginação. Com a ação de E.D, reconhecemos a importância das histórias na educação infantil. Trata-se de uma oportunidade para se formar uma criança leitora, aguçando a sua imaginação e criatividade, e oferecendo os instrumentos para que se torne leitora. Esse é o papel da educação infantil. Como ressalta Baptista (2010), a educação infantil não é o lugar para se alfabetizar a criança, mas é o lugar para despertar o interesse pela leitura e pela escrita, criando nela o desejo de aprender.

Com a finalidade de despertar na criança o desejo de aprender, discutimos em roda com as crianças a proposta de criarmos uma história, a nossa história, para afixarmos na parede da sala.

Para essa atividade, utilizamos como recurso a caixa surpresa, contendo os objetos necessários para a construção da história, ou seja, o papel, as canetas e algumas imagens (lobo e galinha), que nos ajudariam a compor a nossa história.

A história foi criada a partir das ideias das crianças. Inicialmente, informamos que toda história tem um título, tem personagens e que precisávamos escrevê-la para lembrarmos depois do que havíamos escrito.



Foto 9 – A professora como escriba das crianças – 10/9/2016
 Fonte: arquivo da pesquisadora

E, assim, ficou registrada a história criada pelo grupo:

O LOBO E A GALINHA

Era uma vez o lobo e a galinha.
 Um dia o lobo acordou com fome.
 E saiu à procura de comida. Ele encontrou uma galinha.
 A galinha gritou: có-có-có.
 Mas o lobo ficou com dó da galinha e os dois ficaram amigos.
 (Diário de campo – (10/9/2016)

A história foi criada coletivamente. As crianças envolveram-se com a escrita de forma contextualizada, cumprindo sua função de linguagem. A apropriação da cultura escrita pode realizar-se na educação infantil, mas é preciso uma organização intencional da prática docente.

A professora disponibiliza um ambiente que propicia o contato com diferentes portadores de textos, produzidos com e pelas crianças que participam das práticas da cultura escrita a partir das vivências disponibilizadas, como sublinha Mello (2005, p.37): “Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem e a professora registra com as palavras das crianças, garantimos a introdução adequada da criança ao mundo da linguagem escrita.” O percurso da produção escrita dos textos criados pelas crianças e registrados pela professora apareceu em diversas situações no contexto da prática junto às mesmas.

O processo de formação de um conceito sobre a cultura escrita tem valor em uma instituição de educação infantil, quando distanciamos as crianças de uma

aprendizagem mecânica, que nada tem a oferecer em termos de apropriação de conhecimentos, na sua forma mais elaborada.

Construir significados sobre a escrita foi o que pensamos para o direcionamento da prática docente junto às crianças. Nesse processo, o desenho como estágio preliminar da escrita, também foi contemplado, conforme comentamos a seguir.

3.1.5 O desenho das crianças e a linguagem escrita

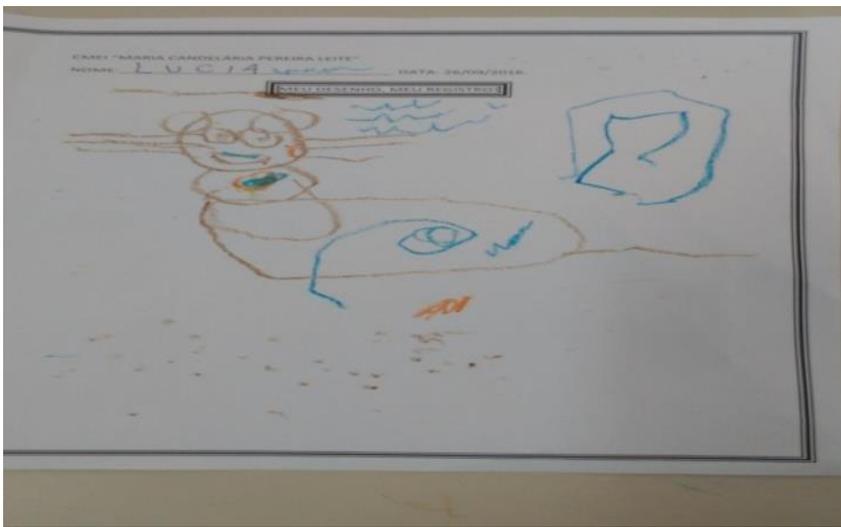


Foto 10 – Desenho livre: A formiguinha e a neve – 26/9/2016
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao longo deste estudo, discutimos que a escrita, na vida da criança, tem uma história que não se inicia quando ela chega a uma instituição de educação infantil. Ela também está presente no seu contexto mais privado, que é a sua casa, seja estampando um rótulo do seu biscoito preferido, seja nas sacolas que a mãe traz do supermercado, ou mesmo nos anúncios da televisão. Enfim, no mundo em que vivemos, a escrita invade não só a vida dos adultos como também a vida das crianças, é claro, com maior ou menor intensidade. Isso depende do contexto histórico, cultural, social e das experiências a que estão submetidas.

Compreender como a criança se apropria desse produto cultural é condição necessária para a construção de um projeto pedagógico cuja proposta seja inserir a criança pequena no universo da cultura escrita.

Nesse processo, Vigotski (1998) em seus estudos esclareceu que a escrita tem uma pré-história (gestos, jogo e desenho infantil) que corresponde recurso importante para a apropriação da escrita pela criança.

Luria (2010) enfatiza que, durante os primeiros anos de vida, a criança aprende e se apropria de muitas técnicas, a pré-história individual, que preparam o caminho para a apropriação da escrita. São essas “[...] técnicas que capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita”. (LURIA, 2010, p. 144).O autor esclarece:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever. (LURIA, 2010, p. 144).

A pré-história da escrita significa, então, um importante recurso para a professora, pois proporciona o conhecimento dos caminhos que conduzem a criança à apropriação da cultura escrita. O desenho infantil é um dos instrumentos da pré-história da escrita. Descrevemos algumas atividades desenvolvidas com as crianças da pesquisa.

Segundo Vigotski (1998), o desenho representa a língua escrita em seu estágio preliminar. As primeiras tentativas de rabiscos e os primeiros desenhos produzidos pela criança são interpretados, em sua fase inicial, como uma investida da criança para simbolizar, primeiramente, os gestos e, posteriormente, as imagens. Quando a criança adquire a percepção de que pode representar de forma gráfica um objeto, ela inicia o processo de atribuição de sentidos em estreita conexão com a linguagem verbal. Essa é uma característica representativa e dá indícios de que o desenho é precursor da escrita, uma vez que a criança utiliza o desenho para se expressar antes mesmo de aprender a ler e escrever. Com o tempo, a criança, pouco a pouco, abandona esse recurso e adquire novas capacidades, com o advento da leitura e da escrita propriamente dita.

Com a proposta do desenho para a turma alvo do estudo, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, nossa intenção era que as crianças se apropriassem dos elementos que conduzem à apropriação da escrita, O desenho é um desses elementos.

A primeira atividade de desenho apresentada e discutida com o grupo na Roda de Conversa foi a elaboração do autorretrato. As crianças foram desafiadas a se desenharem, como forma de dar sentido às suas produções.



Foto11 – Elaboração do autorretrato - 27/6/2016.
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Durante a execução dessa atividade, as crianças dialogavam entre si, preocupavam-se em não esquecer nenhuma parte do corpo, faziam questionamentos, criavam hipóteses, colocavam em movimento a imaginação e a criatividade:

M.A.: Eu vou desenhar primeiro a minha cabeça!

W.E.: Olha, P.A., eu desenei o meu braço!

P.A.: Você machucou o seu braço?

W.E.: Não!

P.A.: Por que ele tá saindo sangue?

W.E.: Eu pintei de vermelho, da cor da minha camisa!

L.U.: A.M., você esqueceu de desenhar sua outra perna!

E.D.: Lá perto de casa tem um homem que só tem uma perna!

E.B.: Cadê a outra perna dele?

E.D.: Não sei!

Professora: Será que foi um acidente ou uma doença? Alguma coisa aconteceu para ele perder a perna!

M.I.: Olha que lindo, acabei o meu desenho, vou colocar no varal para vocês ficarem olhando! (Diário de Campo – 27/6/2016)

O evento ilustra como as crianças são capazes de exercer uma ação autônoma nas suas produções. Elaboram conhecimentos, identificam partes do corpo, pois já se apropriaram desse conhecimento, utilizam o recurso da memória,

para elaborar seus desenhos, em um contexto real de aprendizagem. Reconhecem que as suas produções têm espaço na sala para a apreciação do grupo.



Foto 12- Desenho: autorretrato. - 27/6/2016
Fonte: arquivo da pesquisadora

Campos (2011, p.52), em estudos sobre o desenho e a escrita, explica como o desenho auxilia a criança como instrumento precursor da escrita;

Em relação à atividade gráfica do desenho infantil, quando o grafismo é compreendido pela criança enquanto um signo auxiliar da memória, podemos considerar que esse é o momento em que o desenho passa a ser um instrumento usado como precursor da linguagem escrita, sendo um mecanismo novo, “inventado”, pela criança, a fim de auxiliá-la no processo de mediação entre ela e o mundo, entre a linguagem oral e a escrita.

A autora refere-se à relevância do desenho no processo de apropriação da escrita pela criança, o que reforça o entendimento de que o desenho deve e precisa fazer parte das vivências das crianças na educação infantil, não como passatempo, mas como possibilidade de acesso a um bem cultural.

A atividade do autorretrato foi ampliada em outro momento da prática docente. A professora solicitou às crianças que, além de produzirem o autorretrato, incluíssem a escrita do nome, para identificação de autoria. O suporte para essa atividade foi o crachá contendo o nome e a fotografia de cada criança.

Em meio a conversas e brincadeiras, cada criança representou a sua imagem e o registro do seu nome como forma de desenvolver a ideia de escrita vinculada à sua função social.

O que nos chamou a atenção foi o fato de que, embora não tivéssemos trabalhado o aspecto técnico da língua, representado pelas letras do alfabeto, pois foge aos objetivos deste estudo, percebemos muitas crianças utilizando-as na produção dos seus nomes. Essa atitude das crianças evidencia que a escrita pode fazer parte da vida das crianças na educação infantil, sem que tenhamos que realizar qualquer menção ao treino motor. As imagens a seguir mostram as escritas dos nomes. A criança vincula significados e sentidos às suas produções à medida que lhe são viabilizadas interações com o desenho, desde que faça sentido para ela, despertando, aos poucos, a construção de novos conhecimentos

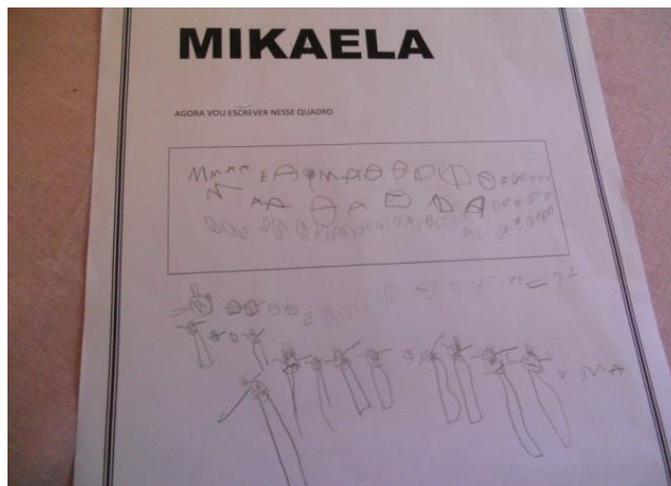


Foto 13 – Desenho e escrita - 04/7/2016



Foto 14 – Desenho e escrita - 04/7/2016
Fonte: arquivo da pesquisadora

Em outro momento da prática docente, após a leitura e exploração da história “O Crocodilo e o Dentista”, algumas crianças (e depois a maioria delas) manifestaram o interesse de desenhar a história. E assim, cada criança fez o registro gráfico da história. Algumas pediram que escrevêssemos seus nomes em seus desenhos, outras preferiram escrever elas próprias o nome:

- C.E. faz um pedido:
- C.E.: Acabei meu desenho, escreve o meu nome aqui!
- M.I.:Eu já sei escrever meu nome!
- E.V.:Quer que eu escrevo para você?
- C.E.: Não. a tia professora vai escrever!
- C.E. solicita-nos, novamente, para escrever o seu nome em sua produção;
- Professora: Mas por que você quer que escreva o seu nome? Você não conhece o seu desenho?
- C.E.: É prá saber que é meu! (Diário de Campo – 03/10/2016).

Nesse episódio, C.E. precisa de ajuda para realizar uma atividade que ainda não consegue fazer sozinho. Embora tenha obtido êxito na produção do desenho, o mesmo não aconteceu com o registro do seu nome. Mas a criança tem a consciência de que, com o registro do nome, ele e outras pessoas identificarão a sua produção.

Mello (2007) comenta sobre como a interferência da professora pode contribuir para a aprendizagem da criança nas situações que ainda não consegue resolver sozinha:

Dessa forma, ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente. Desse ponto de vista, o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários. (MELLO, 2007, p.98).

Concordamos com a autora. A criança precisa da ajuda do outro mais experiente para realizar uma atividade que ainda não consegue fazer sozinha. Após o pedido, provocamos C.E. para tentarmos, juntos, escrever o seu nome. Primeiro, oferecendo o crachá com o nome e mostrando-lhe seu nome escrito: nos cartazes da sala, em sua toalha e na sua mochila. Em um segundo momento, desafiamos

C.E. para tentar escrever seu nome e, por fim, realizamos a escrita, conforme solicitado.

Ainda sobre o desenho de C.E., vale reconhecer que o menino já inicia o processo de diferenciação entre o desenho e a escrita. Ao demonstrar o interesse pela escrita do seu nome, ele constrói a convicção de que o seu desenho não é capaz de expressar o que ele produziu, de identificá-lo como o autor. Ele necessita de outra forma mais complexa de comunicação, marcada pela escrita. O episódio confirma o desenho infantil como o precursor da escrita.

O desenho fez parte da rotina das crianças. Aos poucos, fomos promovendo atividades mais autônomas, tendo como foco o gosto, o interesse e a atribuição de significados por parte das crianças. Um exemplo dessa prática foi a introdução da atividade do final de semana. Na Roda de Conversa, as crianças relatavam os passeios que haviam realizado durante o fim de semana e, em seguida, registravam de forma gráfica as experiências vividas, colocando em movimento um motivo concreto para a produção dos desenhos.

Quando há uma coincidência entre o fim a ser alcançado e o motivo que leva o sujeito a agir, podemos dizer que o sujeito está em atividade e esta atividade impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento. Afetado positivamente pela atividade que realiza, o sujeito está em condição psíquica favorável para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolvidas na atividade. (MELLO; LUGLE, 2014, p.268)

A produção de motivos para impulsionar a aprendizagem foi fundamental para o planejamento e o desenvolvimento da prática docente. Verificamos que as crianças atribuem mais significado, motivação e empenho em atividades que lhes conferem mais liberdade de expressão. Também percebem que suas produções são valorizadas e expostas para serem apreciadas, conforme vemos na imagem a seguir.



Foto 15- Exposição dos desenhos para apreciação do grupo - 04/10/2016
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Seguindo a orientação metodológica deste estudo, procuramos privilegiar momentos para a produção dos desenhos das crianças, para que fizessem a passagem de uma linguagem à outra, não de forma mecânica, mas real e concreta, como protagonistas no seu processo de aprendizagem.

A seguir, descrevemos a análise da prática docente, com nossos comentários sobre o fato de sermos pesquisadora e sujeito da pesquisa.

3.2 A criança pequena e a cultura escrita: Análise da prática docente

“Mas você não deixa as crianças ler as histórias” (Diário de Campo –04/7/2016)

A frase que inicia este item, proferida por uma das crianças, foi extraída do diário de campo da pesquisadora, no momento em que a turma fazia a escolha coletiva do livro para a leitura do dia. Ela foi fundamental para a nossa percepção das capacidades e potencialidades das crianças. Compreendemos que a criança é capaz de protagonizar seu processo de aprendizagem, em parceria conosco e com a cultura.

Mudar nossos conceitos foi um grande desafio, que implicou imersão no estudo teórico. Gradativamente, construímos e estamos construindo novas concepções sobre a criança, sua aprendizagem, desenvolvimento e capacidades. Uma criança que é “[...] desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de

elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia”. (MELLO, 2007, p.90).

Trabalhar com essa criança descrita por Mello (2007) foi um dos maiores desafios para a concretização da pesquisa-ação da própria prática, pois implicou avaliar e alterar nossas ações, dar voz às crianças, ceder espaços e momentos para que façam escolhas, tomem decisões, sejam participativas e autônomas no planejamento e na organização das atividades, do tempo e do espaço na Educação Infantil.

As mudanças gradativas no modo de ver e conceber a criança foram desencadeadas e construídas na ação compartilhada, interagindo e aprendendo com elas. Estávamos cientes de que a escrita precisava estar inserida em um contexto, mediada por um adulto ou uma criança mais experiente, cumprindo o seu papel de linguagem repleta de significados e funcionalidade.

Exploramos os espaços da sala, com as atividades das crianças. Expusemos, por exemplo, as regras de convivência e as histórias criadas pela turma, dentre outras formas de produções escritas.

Reconhecemos a dificuldade de ocuparmos dois papéis dentro da pesquisa: a de professora e a de pesquisadora. O principal desafio foi estabelecer a imparcialidade, mas nos esforçamos para vencê-lo.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a comunicação com família das crianças. Estando cientes dos objetivos da pesquisa, participaram sempre que solicitados, seja lendo junto com o filho uma história que a criança escolheu e levou para casa, doando objetos para a área do faz de conta, ou mesmo dialogando sobre o andamento da pesquisa. As crianças relatavam em casa as vivências com a escrita no CMEI.

A relação com a família foi um aprendizado que extraímos dessa experiência. Ao informar às famílias sobre os propósitos do estudo, criando oportunidades de diálogos, construímos um bom relacionamento com elas. Houve, para isso, o exercício sistemático da reflexão sobre os pré-julgamentos que, muitas vezes, dificultam o bom relacionamento entre a instituição e a família. Despirmo-nos das nossas falsas crenças, dentre elas, a de que os pais não participam quando solicitados, foi algo positivo que construímos.

Outro ponto que vale mencionar é a atitude das crianças, principalmente no respeito às produções dos colegas afixadas nas paredes. Foi uma conquista adquirida em grupo, ou seja, uma aprendizagem efetivada no convívio social.

Expusemos aqui as nossas dificuldades, sucessos, dúvidas e certezas, mas entendemos que a prática docente deve proporcionar às crianças a vivência nas diferentes linguagens, oferecendo-lhes as condições fundamentais para a aprendizagem e a apropriação da cultura escrita.

Mello (2007, p.89) explicita:

[...] conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

O olhar e a análise sobre a prática docente em suas diferentes dimensões representaram elementos cruciais para a organização do trabalho sobre a cultura escrita com a criança pequena, sobretudo a visão da criança como dotada de capacidades. A observação da realidade, as conquistas e os avanços no fazer diário com a criança só se concretizaram com o olhar crítico, o estudo dos referenciais teóricos e a pesquisa atenta.

A análise e a reflexão sobre a prática docente foram os caminhos que nos conduziram para a identificação e a dimensão dos problemas e a sua resolução, para a aproximação da criança da linguagem complexa que representa a escrita. Concordamos que:

A escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Cuidamos para que tenham acesso à complexidade da linguagem verbal, por meio de um processo criativo, tomando para si uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas. (AUGUSTO, 2011, p. 125)

Como professora/pesquisadora, ao trazermos a nossa prática docente para a construção deste estudo, cuidamos para que as crianças significassem a escrita, trabalhando junto com elas um sentido para essa linguagem. A complexidade que envolve a apropriação desse conhecimento cedeu espaço para considerar as relações que as crianças estabelecem com a escrita dentro e fora da instituição.

A opção pela pesquisa-ação da própria prática levou à compreensão e às transformações no espaço e no acesso da criança à cultura escrita. Na verdade, antes mesmo de iniciarmos este estudo, tínhamos algumas inquietações como professora, quanto ao fato de que as nossas práticas, na ação com a escrita, não estavam condizentes com a complexidade que o acesso à cultura escrita representava.

Estamos de acordo com os argumentos de Ghedin e Franco (2008, p. 212): “[...] quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, de certo se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática”, tanto das crianças quanto da professora.

Nosso trabalho envolveu, também, a dimensão política da prática. Subsidiando as nossas ações, estavam implícitas concepções que também direcionam a prática, concepções que são construídas na constituição cultural em que todos estamos inscritos e a partir da realidade cultural particular.

As atividades que organizamos para e com as crianças partiram da nossa intencionalidade docente, respeitadas é claro, a criança, suas especificidades e seus direitos, e com a consciência de que a pesquisa-ação da própria prática conduziria as crianças à apropriação da cultura mais elaborada e, conseqüentemente à ampliação das qualidades humanas.

Pensamos que as vivências das crianças com a escrita, no percurso deste estudo, alcançaram o objetivo proposto. Ainda reconhecemos um longo caminho a percorrer, na complexa tarefa de conduzir as crianças à apropriação da cultura escrita em seu aspecto social, cultural e complexo.

Por último, registramos que esta investigação para a nossa trajetória profissional assume uma importância imensurável, pois aliou o estudo científico à prática docente e, acima de tudo, contribuiu para o nosso aprofundamento das questões relativas ao conhecimento da cultura escrita no universo da educação da criança pequena.

Apesar de o nosso foco ter sido a cultura escrita, não desmerecemos as outras linguagens. Pelo contrário, construímos a nossa prática respeitada e conectada com as outras formas de expressão das crianças. Expor as crianças a uma diversidade de experiências com a linguagem escrita, aproximando-as e não as distanciando dessa linguagem, que representa um produto cultural da humanidade, foi o que pensamos para o direcionamento da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo buscamos analisar como a criança pequena se apropria da cultura escrita referenciada teórica e metodologicamente na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores. Para isso discutimos os conceitos de Criança, Apropriação, Cultura, Cultura escrita.

Na mesma direção analisamos o triplo protagonismo na educação infantil representado pela professora, pela criança e pelo objeto da cultura, isso tudo para compreendermos as especificidades das crianças e as formas como elas se apropriam do conhecimento.

Nossos estudos mostraram que a criança pequena precisa vivenciar a educação infantil práticas que as aproximem da cultura escrita sendo, fundamental pensarmos em como tornar realidade essa proposta, esse estudo nasceu sob essa perspectiva, ou seja, possibilitar às crianças pequenas (3 e 4 anos) um conjunto de vivências com a cultura escrita de forma que essa fizesse sentido para elas e que as aproximassem da mesma.

Assim, ao falarmos da apropriação da cultura escrita na educação infantil, nos referimos a um instrumento cultural complexo e não a um código que escolariza as crianças, nem tampouco nos remetemos à alfabetização. O que queremos dizer e esperamos que esse estudo tenha deixado claro é que a criança da educação infantil pode vivenciar a riqueza presente nas diferentes formas em que a escrita se apresenta, compreendendo sua função social, a partir das atividades intencionalmente planejadas, organizadas e desenvolvidas para esse fim.

Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos que o sujeito torna-se humano ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente construídas, ou seja, ao nascer nos conectamos com o mundo humano, nos apropriando do mundo cultural e dele oferecendo nossa contribuição. E nesse processo de apropriação das qualidades humanas a vivência com a escrita representa a possibilidade real que a criança tem de conviver como uso social da escrita, de acordo com sua função social, foi nessa perspectiva que pensamos a apropriação da cultura escrita pelas crianças pequenas (3 e 4 anos).

Relembrando agora, a questão inicial que originou este estudo: em uma instituição de educação infantil, como deve ser organizado o trabalho para conduzir as crianças pequenas à apropriação da cultura escrita? Pensamos que podemos enunciar as principais conclusões e considerações a que chegamos com a elaboração e término deste estudo, tendo por base nosso objetivo norteador. Acreditamos que é fundamental compreender até que ponto esse objetivo foi alcançado.

Buscamos o objetivo desse estudo: analisar como as crianças pequenas (3 a 4 anos) apropriam-se da cultura escrita a partir da organização intencional da prática docente na Educação Infantil.

Em virtude da complexidade que envolve o nosso objeto de estudo – A cultura escrita na educação da criança pequena e a base teórica por nós adotada, representada pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores chegamos à conclusão que, fazer a análise, se o objetivo foi ou não alcançado, corresponde uma tarefa difícil, principalmente por representar nossos primeiros estudos sobre a cultura escrita na educação da criança pequena. Embora nosso intento no início desse estudo fosse que o objetivo apresentado tivesse o alcance desejado, ao chegarmos a essa etapa não temos convicção plena desse feito, o que revela que iniciamos os primeiros passos e que, o caminhar ainda é longo.

Esperamos que as pessoas que tiverem acesso a esse estudo possam refletir sobre a importância da cultura escrita na educação da criança pequena, como possibilidade de acesso a um bem cultural e essencial para formar crianças leitoras e produtoras de texto. (MELLO, 2012)

Entender a cultura escrita na educação da criança pequena, nos fez dialogar com a Teoria Histórico-Cultural e as contribuições do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, resultado dos nossos estudos, reflexões e discussões com nossa orientadora em que fomos construindo nossas proposições para o trabalho com a cultura escrita no contexto da educação da criança pequena, vinculando e aproximando os pequenos da escrita como produto da cultura. Encontramos em Vigotski (1998) a constatação de que a criança pequena pode vivenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que ela organiza o pensamento e desenvolvem as funções psíquicas superiores. Essa aprendizagem deve basear-se na necessidade da escrita nas situações que se vivencia no cotidiano da instituição.

O encontro com a Teoria Histórico-Cultural e a aproximação com o Movimento da Escola Moderna Portuguesa proporcionaram um novo olhar e uma nova possibilidade para a prática docente. Colocamos em destaque as mudanças que se fizeram necessárias para a constituição da cultura escrita na educação da criança pequena conectada com a escrita que se vivencia na vida e na sociedade de forma significativa, livre de qualquer treino e/ou aproximação da escrita como ato de conhecimento e reconhecimento de letras e sílabas.

A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da escrita que indica a importância do gesto, do jogo e do desenho para o processo de apropriação da escrita pela criança foi fundamental e trouxe importantes contribuições para a construção da prática docente.

Construir essa prática docente que valorizasse o processo de apropriação da cultura escrita pela criança, não foi tarefa fácil, pois por trás da professora/pesquisadora e dos novos conhecimentos construídos e em processo de apropriação, estavam presentes, vários desafios, sobretudo o embate entre conceitos que perduram na prática educativa há décadas e a necessidade de construção de outros caminhos, que pouco a pouco foram trilhados juntamente com as crianças, em um processo recíproco de aprendizagem. Nossos passos contaram com a orientação eficiente da nossa orientadora e os subsídios dos estudos no GEPLI-THC.

E assim, desenvolvemos, junto às crianças pequenas, propostas de atividades que valorizassem o processo de apropriação da cultura escrita. Isso resultou na reorganização dos espaços, viabilização e disponibilidade dos materiais e objetos para as crianças buscando possibilitar a criação de motivos significativos para privilegiar a vivência das crianças com a escrita partindo de atividades do seu interesse, o que provocou nas crianças um contentamento que tornou possível o envolvimento maior da turma e cedeu espaço para a apropriação de novos conhecimentos, conforme preconiza Mello e Lugle (2014, p.268):

Por meio de atividades educativas humanizadoras – que consideram a importância da criação de motivos nos sujeitos, que respondem às suas necessidades de conhecimento – a criança ou o aluno cria hábitos e novos motivos para o estudo, para o conhecimento. Nesse processo de criação de necessidades, que terá como consequência a aprendizagem e o desenvolvimento, o sujeito ativo no processo educativo é elemento chave.

Em conformidade com as considerações das autoras acreditamos que, a organização da prática docente foi essencial para as transformações que se fizeram necessárias para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena (3 e 4 anos) nessa relação, a participação docente caracterizou-se como essencial. Não foi “[...] autoritária, mas uma relação de parceiros da aprendizagem, entre um adulto mais experiente e um aprendiz que estabelecem uma relação de comunicação com a cultura”. (MELLO; LUGLE, 2014, p.269).

Inscrição a escrita no contexto da educação da criança pequena significou considerar os aspectos culturais do espaço, situar a criança em uma realidade que se faz histórica, e entender que a cultura é um produto do homem e, portanto, direito da criança.

Assim, defendemos a cultura escrita como instrumento de acesso aos saberes historicamente construídos, a partir de uma ação consciente, intencional e planejada da prática docente, pois “acreditamos em um trabalho significativo que tenha como base a cultura

escrita, que envolve o dia a dia das crianças, bem como suas vivências na infância mediadas pela presença de um adulto em uma instituição educativa”. (SOUZA, 2014, p.257).

Antes de encerrarmos estas considerações, gostaríamos de responder ao questionamento que deu origem ao estudo: Em uma instituição de educação infantil, como deve ser organizado o trabalho para conduzir as crianças pequenas à apropriação da cultura escrita? Primeiramente, a instituição de educação infantil deve distanciar e desvencilhar suas práticas do processo de escolarização precoce das crianças. O trabalho precisa ser organizado e planejado intencionalmente, para e com a criança, privilegiando “[...] o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar”. (MELLO, 2007, p.85).

Quando a educação infantil apresentar para a criança a escrita com sua função social, que serve para registrar textos, ler histórias e outras formas de mensagens e informações escritas, ela aproximará a criança da cultura escrita.

Uma constatação que esse estudo possibilitou diz respeito à importância que precisa ser dada à brincadeira de papéis e faz de conta; ao desenho; ao contato das crianças com diferentes suportes de textos; o criar na criança a necessidade da escrita e o desenvolvimento das formas superiores da conduta, questões que consideramos imprescindíveis para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena e que procuramos privilegiar com as crianças desse estudo.

O término desse estudo não põe um ponto final nas discussões sobre a apropriação da cultura escrita pela criança. Ao contrário: abre espaços, em nossa atuação como professora, para a construção de novas propostas e novos encaminhamentos para a prática docente em que o trabalho com a escrita conduza a criança à apropriação de significados sobre esta linguagem. Temos consciência das intempéries desse processo, mas superá-las é nossa função, como professora da infância.

Enfim, estarmos na posição de professora/pesquisadora foi e tem sido um grande e fascinante desafio que dentro do possível, socializamos com os leitores desse estudo.

O que fica para nós é a sensação de dever cumprido com as nossas crianças, com a “certeza de que muito pouco eu sei, ou nada sei” (Almir Sater e Renato Teixeira) e a consciência de que estamos em permanente processo de construção como seres humanos.

REFERÊNCIAS

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Dissertação de Mestrado, 2016.

ANDRÉ, Tamara Cardoso. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático**. 2007. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Dissertação de Mestrado, 2007

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Pichetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicol. cienc. prof.* 2013, vol.33, n.2, pp.414-427

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem oral e as crianças – possibilidades de trabalho na educação infantil. In: **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores/ Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.**

BARBIER, R.A. **Pesquisa-Ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber, 2007.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: a construção do sentido da escola para as crianças**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Tese de Doutorado, 2014

BRASIL. **Base Curricular Comum Nacional**. Brasília: MEC, SEB, 2015

BRASIL. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Brasília: MEC, 1998 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22_98.pdf. Acesso em 14 de abril de 2016.

BRITTO, L.P.M. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G.de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P.5-21. (coleção polêmicas do nosso tempo).

CAMPOS, Camila Torricelli de. **O processo de apropriação do desenho à escrita**. Dissertação de Mestrado. – São Carlos: UFSCar, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** *educ. soc.*, campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.

DAVIDOV, V. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92. Revista de **Iniciação Científica** da FFC, v. 8, n.2, p. 130 - 139, 2008. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 8, n.2, p. (130 – 139) 2008.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004. p. 44-63.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte - 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 02. Brasília: MEC/SEB, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4 ed. Ver e Ampl - Campinas, SP: Autores Associados, 2003

FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria C. M. P. de. LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. **Educação Infantil em curso.** Rio de Janeiro: Ravel, p. 9-37, 1997.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FOLQUE, Maria Assunção; BETTENCOURT, Marta; RICARDO Monica. A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. **REVISTA N.º 3.** Escola Moderna. 6ª série, 2015.

FOLQUE, Maria Assunção. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **REVISTA N.º 5.** Escola Moderna. 5ª série, 1999.

FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. ESCOLA MODERNA. **Revista Nº 18-** 5ª série, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. Coordenação: Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho**. 2011. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Dissertação de Mestrado, 2011.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILO, L. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.51-81. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993. Paulo: Bernardi, 2005.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 11 de janeiro de 2015.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lúcia de A. Machado (Org). – São Paulo: Cortez, 2002

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Silveira Palhares (orgs)- 4ª Ed. Rev e ampl – Campinas, Sp: Autores Associados. 2003.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y educacion, 1980.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: **VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1980.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-27, 2004.

LOPES, Ana Elisabete. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

LURIA, A. N. O desenvolvimento da escrita na criança In: **LEONTIEV, A. N.; LURIA A. R.; VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010.p. 149-189.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. – Campinas-SP: Mercado de letras, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). 9.ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância**. Revista Cadernos de Educação. Nº 50, 2015.

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

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**. vol.10 no.20 São Paulo dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago, 2014.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, Junqueira & Marin, 2006.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Perspectiva**: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas, Florianópolis, v. 181 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007. Disponível em: Acesso em: 26 out. 2009.

MELLO, Suely Amaral. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009a.p. 365-376.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.) **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009b. p. 21-36.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. MELLO, Suely Amaral de (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015.

MILLER, Stela. O Ensino da Linguagem Escrita na Perspectiva da Humanização do Aluno. 33º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-**ANPED**, Caxambú-MG, 2010.

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba/PR: Pró-Infantil Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIZA, Sergio. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. **Inovação**, 11, 1998 – 77-98.

NIZA, Sérgio (coord) (1998): **Criar o gosto pela escrita - formação de professores**. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

NIZA, Sergio. O modelo curricular de educação Pré-escolar da escola moderna portuguesa. VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. IN: FORMOZINHO, Júlia Oliveira (org). **Modelos Curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto – Portugal. Ed: Porto.3ª edição actualizada, 2007.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros **A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos**: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. Tese de Doutorado – Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, B. A. Dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. et al. (Org.). **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. 182 G. de L.; MILLER, S.(Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento um processo histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial; 1992.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher: **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonim. Dissertação de Mestrado- Araraquara, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. – São Paulo: Cortêz, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica**. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília, Brasília, Tese de Doutorado, 2010

Rossato, Solange Marques; Constantino, Elizabeth; Mello, Suely Amaral Mello. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Revista: Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Alma Helena A. **“Roda, roda, roda, pé, pé, pé”**: Investir na conversa de roda é uma forma de lutar pela cidadania. In: ROSSETTI-FERREIRA (org). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 8ª Ed, São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, Efrain Maciel e. DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação humana na perspectiva ontológica**. ANPED/SUDESTE, 2014.

SILVA, Greice Ferreira da. **Formação de leitores na educação infantil : contribuições das histórias em quadrinhos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

SILVA, Greice Ferreira da. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SILVA, Jória Pessoa de O; MOTTA; M^a Cecília. A; ROJAS, Jucimara; ALMEIDA, Ordália Alves de; ROSA, Mariete Félix; LIMA, Terezinha Bazé de; GUERRA, Vera Lúcia; RIBEIRO, Kátia Regina Nunes e SILVA, Tanea M^a Mariano da. **A formação de professores para a educação infantil: perspectivas atuais.** Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil: Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **Uma concepção de criança pensada por meio da Teoria Histórico-Cultural.** UNOESTE, 2009.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** Campinas. UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente “Vida Maria”: a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255 –273.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.** Tradução por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza [do original VYGOTSKY, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: Obras escogidas. Madrid: Visor, 1995. 3v. 2015. (mimeo).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito.** In: Obras escogidas. Madrid: Visor, 1995. 3v.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.