ALDA NAZARÉ SANTOS DO NASCIMENTO

PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Mestrado e Doutorado

Goiânia/2014

ALDA NAZARÉ SANTOS DO NASCIMENTO

O PROCESSO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Goiás com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob Orientação do professor Dr. José Carlos Libâneo.

Goiânia

2014

Banca examinadora

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
(Orientador)

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta
(PUC-GO)

Profa. Dra. Denise Silva Araújo
(UFG)

Data: 25 / 08 /2014

DEDICATÓRIA

À minha mãe, irmãos, que acolheram meus poucos dias de férias.

Meus amigos e amigas que durante o tempo de mestrado foram compreensíveis com minha ausência.

Enfim, dedico este trabalho a todos que acreditam na educação, na promoção de um ser humano melhor, na capacidade de sonhar e concretizar seus sonhos... Àqueles que, mesmo estudando, afirmam que poucos sabem e que é preciso buscar sempre mais aprender e que consideram que na dimensão do conhecimento e do crescimento pessoal o céu é o limite.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que iniciou em mim uma obra que constantemente me refaz para que eu busque ser perfeita como Ele é perfeito. Ele é Deus Pai e Mãe de ternura que me compreende, ampara , fortalece e, apesar de minhas limitações, me ama.

Ao meu pai Perivaldo (*in memorian*), pelo testemunho de perseverança, de justiça e de bondade e à minha mãe Marieta, pelo testemunho de fortaleza e de confiança em Deus, que, mesmo sem pernas e quase cega, não deixa de cantar a beleza da vida.

À minha família biológica, pela certeza de que sou sempre do ninho e de que posso encontrar abrigo a cada e todo momento.

À minha família religiosa, de maneira especial às minhas irmãs maiores: Nadir (in *memorian*), Guida, Loreto e Conceição Jacinto, pelo apoio, orações e ombro amigo.

Ao meu orientador Libâneo, pela paciência, compreensão, liberdade, generosidade, estímulo, capacidade, competência e pelo ser humano lindo que é.

Às minhas colegas do curso de mestrado em educação pelo carinho, interesse, bom humor e amizade.

Aos professores de mestrado pelo real interesse em meu processo de formação.

Aos meus alunos de ontem e de hoje que foram parceiros de estudo, do dia a dia de minha pesquisa e das minhas inquietações, que sempre me dão forças e me ensinam como me tornar uma pessoa melhor.

A todos vocês, minha eterna e humilde gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 08

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EMBASADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

1 Fundamentação da teoria histórico-cultural..... 17

2 Desenvolvimento infantil e aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural... 20

3 O ensino desenvolvimental..... 24

4 Formação de conceito..... 29

CAPÍTULO 2 - MOTIVAÇÃO, EMOÇÃO E AFETIVIDADE, LINGUAGEM, COGNIÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

1 Processo de alfabetização e letramento na teoria histórico-cultural..... 32

2 Pensamento e linguagem, leitura e escrita..... 35

3 Pré – requisitos para aquisição de linguagem escrita..... 37

4 O aprendizado da linguagem escrita na educação infantil..... 43

5 A brincadeira na educação infantil..... 46

6 Emoção, desejo e motivo para aprender..... 51

7 As contribuições da teoria histórico –cultural para a neurociência da aprendizagem..... 52

CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO .....

1 Educação infantil, a partir da LDB 9394/1996: das diretrizes, da proposta pedagógica da SME 54

2 A pesquisa e o contexto pesquisado..... 59

3 A escola e a organização da educação infantil..... 65

4 A organização do experimento 68

5 Apresentação e análise dos dados coletados 70

CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 98

ANEXOS 104

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre as atividades de ensino e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos em situações de aula com crianças em processo de letramento, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Goiânia. Presume-se que o ensino para o letramento, adequadamente organizado para a formação de conceitos, por meio de contato direto com o texto e envolvendo interações sociais, vivências, brincadeiras, movimento corporal e música, pode contribuir para o aprimoramento das aprendizagens e atuar na promoção do desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em autores da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental, principalmente Lev S. Vigotski, A. Luria e V. Davidov, em articulação com estudos da neurociência e neuroeducação que se aproximam de proposições desses autores, de modo a realçar, no processo de ensino-aprendizagem, as características do ensino desenvolvimental e os aspectos neuropsicológicos envolvidos na aprendizagem. O procedimento metodológico principal desta pesquisa é o experimento didático-formativo. Assim, foram observados o desenvolvimento das aulas de uma professora e a participação das crianças nas atividades de ensino-aprendizagem, por um período de dois meses. A análise dos dados teve como material os registros de observação das aulas, de modo a identificar ações da professora e ações dos alunos que propiciam mudanças qualitativas na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Este trabalho busca contribuir para o aprimoramento das metodologias de ensino na fase de letramento, tendo em vista ajudar os alunos a pensarem e atuarem com conceitos e os professores a compreenderem as relações entre afetividade e cognição.

Palavras-chave: Letramento; ensino desenvolvimental; neurociências e aprendizagem escolar; emoção e afetividade no desenvolvimento cognitivo; ensino na Educação Infantil.

RESUMEN

La actual investigación tiene como objetivo para investigar las relaciones entre las actividades de la educación y el desarrollo del cognitivo, afectivo y moral de las pupilas em situaciones de la lección con los niños en proceso del letramento, en una escuela de la educación infantil de la red municipal de Goiânia. La educación para el letramento organizado adecuadamente para la formación de conceptos por medio de contacto directo con el texto se presume que e implicando interacciones sociales, las experiencias, trucos, movimiento corporal, música, pueden contribuir para la mejora de los learnings y actuar en la promoción del desarrollo, afectivo y del cognitivo de los niños. La investigación se basa teóricamente en autores de la teoría descripción-cultural y de la teoría de la educación desenvolvimental, principalmente Lev S. Vigotsky. Luria y V. Davidov, en empalme con los estudios del neurociência y del neuroeducação que si acercamiento a las ofertas de esos autores, para realzar en el proceso enseñar-que aprende las características implicadas de los aspectos desenvolvimental de la educación y de los neuropsicológicos en aprender. La cañería el procedimiento del metodológico de esta investigación será el experimento didáctico-formativo, donde fue observado el desarrollo de las lecciones de un profesor y de la participación de los niños en las actividades de enseñar-aprender, por un período de dos meses. El análisis de los datos tenía como material los registros del comentario de las lecciones para identificar a la acción del profesor y a la acción de las pupilas que los cambios cualitativos del propitiate en los learnings y el desarrollo del cognitivo y afectivo de las pupilas. Este trabajo contribuyó para la mejora de las metodologías de la educación en la fase del letramento debido a la ayuda las pupilas a pensar y a actuar con conceptos y la comprensión de las relaciones entre la afectividad y la cognición.

Palabra-llave: Letramento; educación desenvolvimental; neurociências y referente a aprender de la escuela; emoción y afectividad en el desarrollo del cognitivo; educación en la educación infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as relações entre as atividades de ensino e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos em situações de aprendizagem e desenvolvimento. Os sujeitos de pesquisa são crianças da Educação Infantil de uma escola pública de Goiânia, que estão em processo de aquisição de leitura e escrita. São destacados aspectos ligados aos motivos, à autoestima e ao desenvolvimento emocional das crianças. Presume-se que em tais situações em que são trabalhadas atividades com o texto, interações sociais, vivências, brincadeiras e atividades artísticas, principalmente a música, movimento corporal, considerando o aporte da teoria histórico–cultural, particularmente, da teoria do ensino desenvolvimental, agregando algumas contribuições da neuroeducação.

O interesse por esse tema surgiu em 1987, no curso de magistério, realizado no Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), antiga escola normal, em um estágio extracurricular em uma escola particular de periferia quando acompanhei, como estudante normalista, uma turma da segunda série do ensino fundamental. As crianças dessa turma estavam prestes a perder a bolsa de estudo por serem consideradas “problemas”, não somente no âmbito disciplinar, mas também na dimensão de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. O trabalho por mim iniciado nessa turma envolveu a dimensão de escuta, de observação, de tomada de atitude e de compreensão das dificuldades apresentadas por essas crianças, envolvendo problemas familiares, de baixa autoestima, de desinteresse e de desesperança. No final do ano, as melhoras obtidas, tanto na questão da disciplina quanto no desempenho acadêmico das crianças, foram para mim motivo de entusiasmo, repercutindo em minha vida profissional e acadêmica ao ponto de norteá-las até o presente.

Ao concluir o curso de magistério em 1989, agora na condição de religiosa da Congregação das Irmãs Dominicanas, passei muitos anos lecionando em duas escolas particulares de classe média baixa em Belém, sempre procurando desenvolver um trabalho de aproximação e de compreensão da realidade das crianças. Ao ser transferida para outra comunidade na cidade de Goiânia (GO), em 1997, após adaptar-me à nova realidade, continuei o trabalho iniciado em Belém, agora no contexto de município goiano e atuando com crianças provenientes da classe média alta. Embora essas duas realidades escolares tivessem contextos bastante distintos do ponto de vista político, social, econômico e cultural, fui percebendo a ocorrência de situações semelhantes. Também em escolas para a classe

média alta, as crianças apresentavam problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem escolar, atraso no processo de alfabetização. Mesmo que algumas crianças estivessem indo bem no desenvolvimento cognitivo, apresentavam problemas na dimensão afetiva e moral que comprometiam o processo de ensino-aprendizagem. A rejeição dessas crianças por parte da escola e de alguns profissionais da educação era notória. Elas eram, cada vez, mais estigmatizadas por causa de seus pontos fracos. Pareceu-me que, muitas vezes, atitudes de indisciplina ou de recusa da aprendizagem eram respostas a um sentimento de não aceitação dessas crianças pela escola e pelos professores. Em face dessas percepções, minhas hipóteses iam ao sentido de associar a aprendizagem a fatores que não diziam respeito somente ao momento de sala de aula, mas que iam muito além do cognitivo e dos aspectos sociais ou psicológicos. Não que esses aspectos não fossem relevantes, mas que eles deveriam ser complementados por explicações ligadas ao desenvolvimento cerebral. No entanto, essas minhas percepções não tinham nenhum embasamento teórico, baseavam-se apenas em experiências cotidianas de sala de aula.

Em 2003, concluí a graduação em Pedagogia, no decurso da qual fui tomando conhecimento de alguns teóricos da educação, como Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, podendo compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem, considerando os vários aspectos envolvidos nesse processo como os sociais, os psicológicos e os culturais. Já na atividade do magistério, via que alguns de meus colegas, mesmo com conhecimento científico, tentavam justificar seu comodismo intelectual pelo baixo salário, pela desvalorização da categoria profissional. Outros culpavam os alunos, justificando seu desinteresse acadêmico e sua indisciplina a uma preguiça mental, falta de limites e ausência, incentivo da família. Da minha parte, eu queria conhecer melhor essas questões das dificuldades da sala de aula.

Em 2010, tive a oportunidade de começar dois cursos de especialização: psicopedagogia e neuropedagogia. Foi, nesse momento, que me despertou o interesse pelo estudo da neurociência como colaboradora do desenvolvimento cognitivo, abrangendo os aspectos pedagógico e psicológico. O curso de neuropedagogia motivou-me a buscar áreas comuns da prática pedagógica como os estudos da neurociência cognitiva. Não me movia buscar uma nova pedagogia ou um novo método de ensino ou, ainda, de uma nova teoria da educação. Muito menos pretendia colocar a neurociência como salvação de todos os conflitos educacionais, pois sabemos da complexidade da prática educativa envolvendo aspectos sociais, políticos, culturais. Esses cursos me motivaram a estudar como a neuropedagogia, a

neuroeducação ou neurociência da aprendizagem, no sentido mais amplo, poderiam contribuir para a aprendizagem escolar. Tratava-se de compreender como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem e, de que modo os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam e de como temos acesso a essas informações. Pensei que esses novos conhecimentos poderiam auxiliar a prática pedagógica educativa dos professores, ao verificar a capacidade do cérebro de aprender com prazer e despertar áreas de interesse com base no conhecimento do funcionamento cerebral.

Ao iniciar o curso de mestrado em educação, em 2012, fui motivada pela necessidade de aprofundar o estudo da teoria histórico-cultural, pois via muita proximidade do estudo de Vygotsky no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento da mente humana, com a neurociência cognitiva. Essa teoria trazia a explicação da formação e desenvolvimento da mente humana a partir da interligação entre a atividade humana interna e a atividade humana externa. Percebi, então, que os bloqueios, a indisposição para aprendizagem poderia, ser resultado da ausência de motivação, de interação, de vínculo afetivo no processo de aprendizagem, que deve ter uma íntima ligação entre sua atividade interna (motivos, aprendizagem) e a atividade externa (o trabalho com os conteúdos constituídos nas relações sociais, o ensino e as interações na aula), na atividade de aprendizagem. Mas adiante, entrei em contanto com a teoria do ensino desenvolvimental elaborada por V. V. Davidov, pela qual a atividade de aprendizagem encontra-se conectada com os motivos, como condição interna do aluno, confirmando meu entendimento de que, muitas vezes, o bloqueio e a indisposição para aprendizagem podem estar ligados a uma falta ou baixa motivação.

No dia 28 de janeiro de 2008, comecei a trabalhar como professora de escola pública no município de Goiânia. A partir de então, minhas inquietações ressurgiram ao constatar não só o desinteresse de muitos alunos demonstrado tanto na indisciplina como nas faltas às aulas, nas notas baixas, no abandono da escola, como também, certo descaso para muitas situações dos alunos, o desânimo ou o estresse de professores. Foi um motivo a mais para aprofundamento dos estudos. Lembrei-me muito de minha vida acadêmica, de minha afinidade com alguns professores, minha preferência com algumas disciplinas e desinteresse por outras, sentimentos que tinham a ver com meu objeto de pesquisa. Com tudo isso, me pareceu oportuno levar a cabo uma pesquisa que eu pudesse estabelecer relações entre o ensino desenvolvimental e os aspectos neuropsicológicos no processo de letramento na educação infantil.

Desse modo, alguns questionamentos vieram nortear este trabalho: Como professoras de escola pública lidam com fatores como memória, emoção e afetividade, linguagem, atenção, motivação no processo de aquisição de leitura e escrita? Como associar esses elementos ao desenvolvimento do cérebro? A compreensão do desenvolvimento cerebral e a busca do autoconhecimento de suas habilidades, afetividade, emoção, motivação podem ajudar as professoras a lidar melhor com dificuldades, defasagens e bloqueios de aprendizagem? O insucesso escolar, a lentidão no aprender e outras dificuldades de aprendizagem que as próprias professoras diagnosticam, podem ter relação com o modo como encaram essas dificuldades e de relacionar-se com os alunos?

A partir dessas indagações, me propus investigar, numa situação didática real, as relações entre mediação didática de uma professora nas aulas e sua influência no desenvolvimento mental da criança de Educação Infantil, considerando os aportes teóricos da teoria histórico-cultural, particularmente, da teoria do ensino desenvolvimental, agregando algumas contribuições da neuroeducação.

Em função desse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Desenvolver um experimento didático-formativo de uma unidade de ensino-aprendizagem relacionada com a aquisição da leitura e da escrita;

b) Capacitar uma professora na realização de estudos específicos sobre a teoria do ensino desenvolvimental e na formulação de plano de ensino com base nessa abordagem teórica, bem como na própria metodologia do experimento formativo;

c) Acompanhamento do trabalho da professora na sala de aula, verificando os efeitos de suas interações pedagógicas no desenvolvimento mental dos alunos, principalmente no que se referem aos vínculos emocionais e afetivos com o cognitivo.

As perguntas postas anteriormente e a proposição da pesquisa estão ligadas, em primeiro plano, ao papel da escola e do ensino em promover as condições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Neste âmbito, a compreensão da teoria histórico-cultural foi fundamental, a partir da obra de Vygotsky, complementada com estudos de Leontiev, Davidov e Luria. Este último ao se fazer relação com a neuropsicologia.

Lev S. Vygotsky (1896 – 1934) é reconhecido como um dos mais profundos formuladores de uma psicologia derivada do materialismo dialético e histórico, principalmente no que se refere à relação entre a cultura e o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores. Para o autor, a atividade humana é mediatizada por instrumentos que conectam o homem ao meio/objeto da atividade, que se constitui como segunda natureza social do homem: a cultura.

O psiquismo humano, desde o desenvolvimento biológico, de caráter filogenético e morfológico, diferencia o homem dos demais animais e o desenvolvimento social do homem percorre o caminho da concepção ontogenética, que inclui a natureza social e cultural do psiquismo. Com isso, Vygotsky destacou a importância da apropriação dos signos da cultura pelos indivíduos, pela mediação da linguagem, condição para a humanização. Foi com base no estudo do psiquismo humano que busquei uma tentativa de relacionar a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento com estudos recentes da pesquisa neurocientífica.

Outra contribuição importante para os estudos sobre o psiquismo humano e o processo de ensino-aprendizagem foi trazida por A. N. Leontiev (1903-1979). No período de 1930-40, junto com uma equipe de pesquisadores, ele dedicou-se à investigação do desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos superiores, do processo de internalização, da estrutura da atividade psicológica global e de outras questões como as emoções e os processos de comunicação. Esse autor procurou compreender os vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Defendeu que na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações, operações e tarefas, impulsionadas por necessidades e motivos. O mesmo autor deu destaque ao papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas e ao conceito de internalização. Para ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto (LEONTIEV, 1983, p.82).

Para Leontiev, não é possível existir atividade humana a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes, como atividades lúdicas; atividades laborais se manifesta em ações laborais, a atividade didática, em ações de aprendizagem; a atividade de comunicação em ações de comunicação e assim por diante.

Ainda de acordo com Leontiev, as operações mentais seriam determinadas pelas relações concretas entre a criança e a realidade, pois é a relação prática com os objetos que leva a criança a desenvolver-se cognitivamente. Ao conceituar relação prática com os objetos, ele foi além do modelo histórico-cultural desenvolvido até então por Vygotsky.

Na terceira geração de pesquisadores vinculados à teoria histórico-cultural, encontra-se Vasíli Valílievitch Davidov (1930-1998), que ampliou o entendimento da estrutura e os elementos da atividade de aprendizagem inicialmente proposta por Leontiev, um novo

elemento, o desejo. O desejo, de acordo com Davidov, é fundamental, por ser elemento constitutivo da necessidade de uma pessoa e deve ser considerado um elemento da estrutura da atividade humana. Os desejos e as necessidades compõem o funcionamento das emoções. Por isso, esses componentes (desejos e emoções) não podem ser analisados separadamente. Ele considera que as emoções são necessárias para formar e desenvolver o pensamento, porque elas representam a base das tarefas que uma pessoa põe-se a si mesma, inclusive tarefas de pensamento. Dessa forma, não são os aspectos físicos, espirituais e morais que vão impulsionar uma pessoa a atingir seu objetivo, que a fazem decidir e agir, mas as emoções (DAVIDOV, 1999, p. 7). Davidov considera que, na atividade de aprendizagem, é fundamental o desejo. Se no início o aluno não sente desejo e necessidade de conhecimentos teóricos como base para sua atividade de aprender, no decorrer do processo, essa necessidade surge como algo que é preciso ser buscado em resposta a uma exigência ou problema presente na própria atividade de aprendizagem, na tarefa.

Freitas explica que a tarefa para Davidov é a interligação do objetivo da atividade, as ações que a compõem, as condições para que se realizem, tendo em vista o alcance do objetivo: formar o conceito, aprender, desenvolver um pensamento teórico acerca daquele objeto de aprendizagem. Durante a realização da tarefa, a necessidade impulsiona o motivo do aluno; ele identifica a existência de um motivo para aprender (FREITAS, 2008, p. 7).

O professor, ao propor uma tarefa aos alunos, deve considerar que ela vai possibilitar ações, que farão os educandos entrarem em contato com o objeto. Ao executarem essas ações, os alunos vão dominando os procedimentos de reprodução dos conceitos, bem como imagens, valores e normas, assimilando seu conteúdo. Na estrutura da atividade de aprendizagem, a necessidade (necessidade de aprender) constitui o estímulo para que o aluno assimile os objetos de conhecimento. Por sua vez, os motivos estimulam o aluno a assimilar os procedimentos (o modo) de ação mental com os objetos de conhecimento (contido nas ações de aprendizagem orientadas a resolução da tarefa).

A compreensão da ligação entre os aspectos cognitivos e afetivos poderia ser ampliada, buscando aproximações da teoria histórico-cultural com aspectos da neurociência[1]

[1] Ao escolher a neurociência como objeto de estudo, ingenuamente, não pensei que teria tanta dificuldade em defender esse tema, pois tinha claro de que a neurociência, em termos gerais estuda o funcionamento do cérebro. Mas, não sabia da existência de diversidades abordagem relacionadas à neurociência. Então, busquei estudar alguns fundamentos e conceitos de neurociências.
Primeiramente, temos que esclarecer o termo neurociências, que no sentido geral, deve está sempre no plural uma vez que recebe várias classificações de acordo com abordagem. Torna-se fácil a compreensão do porque esse termo no plural quando consideramos que a neurociências abrange cinco grandes disciplinas

da aprendizagem. A neuropsicologia faz parte de estudos mais amplos que podem ser identificados aqui como neurociências.

Essa disciplina ampla traz para a educação conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem, as interpretações das imagens que fazemos mentalmente, e principalmente de como conhecimento é incorporado em representações dispositivas, às imagens que formam o pensamento, o próprio desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais da infância, e tudo isso se torna subsídio interessante e imprescindível para minha compreensão. A plasticidade cerebral, ou seja, o conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar, no decorrer de nossas vidas, também ajuda a ampliar minha visão de aprendizagem e educação. Esse conhecimento permite compreender situações de fracasso e dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, as inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano, do nascimento até a morte. Considerando o processo ensino-aprendizagem, vale ressaltar as várias tarefas que o cérebro realiza, entre outras: aceita milhares de informações vindas dos vários sentidos (visão, audição, olfato); controla o movimento físico ao andar, falar, ficar em pé ou sentar, possibilita ao ser humano pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções.

De acordo com Pantano & Zorzi (2009), o ser humano está, constantemente, em contato com estímulos ambientais, que pode se dar por meios visuais, sonoros, táteis, gustativo ou olfativo. São esses estímulos que vão ativar respostas internas, ligadas aos processos reguladores da motivação e emoção. O reconhecimento eficiente dos estímulos ambientais terá como consequência a integridade dos sistemas sensoriais e perceptivos.

Nesta pesquisa, a neurociência aplicada à aprendizagem foi contemplada apenas com a visão de Luria, embora seja uma área bastante investigada na atualidade[2].

Além desse teórico, fiz um trabalho de revisão bibliográfica relativo ao tema. As fontes de pesquisa foram, entre outras: Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos

---

neurocientíficas: Neurociência Molecular, Neurociência Celular, Neurociência Sistêmica, Neurociência Comportamental, Neurociência Cognitiva (LENT, 2010).
Essas disciplinas neurocientíficas têm como objeto de estudo o cérebro.

[2] Além de debruçar-me neste estudo, tive que entender porque alguns estudiosos rejeitavam a neurociência associada à área educacional. Encontrei algumas respostas: a) muitos estudiosos de neurociência estão voltados para a área comportamental, vigorando a ideia de que o cérebro precisa ser turbinado de maneira mecânica, que você poderá de maneira insistente mandar no cérebro que ele irá processar sem considerar seu estado emocional, físico, psicológico e cognitivo; b) outros estudiosos focalizaram ainda que a neurociência está relacionada somente ao distúrbio cerebral; c) uma minoria concebia a neurociência como um estudo estático, limitado, uma vez que localizou a função cerebral, e a parte do cérebro relacionada às sensações, emoções e movimentos.

Pedagógicos, Anais da Anped, Portal Capes e Banco de Teses da PUC-GO. Verifiquei que de 1522 artigos pesquisados, a maioria tem o embasamento na teoria histórico-cultural. Selecionei 14 que trataram do tema da Educação Infantil, encontrei apenas dois trabalhos que investigaram o processo de aquisição de leitura e escrita na perspectiva da teoria histórico-cultural.

O que concluí desta revisão bibliográfica foi que a maioria dos estudos investigados estão voltados para a dimensão do aspecto legal da Educação Infantil apresentada na LDB e na DCNEI; do conhecimento teórico do desenvolvimento cognitivo dessa faixa etária; e das reais condições vivenciadas nos ambientes de CMEI e de Unidades escolares. Porém, não encontrei nenhuma que considera a Educação Infantil numa perspectiva de associar o processo de alfabetização e letramento a uma prática diária e anual de atividade envolvendo o plano de ensino desenvolvimental, surgindo novos questionamentos que, por questão de tempo, ficarão para os trabalhos futuros.

A unidade escolar onde foi realizada a pesquisa é uma escola municipal, conveniada, que atende o ciclo I e a Educação Infantil. No turno matutino, estão matriculados alunos do Ciclo I, com idades entre 6 e 9 anos, e no vespertino, crianças da Educação Infantil, de 3 a 5 anos.

A pesquisa consistiu da realização de um experimento didático-formativo, dentro da abordagem histórico-cultural, desenvolvido em quatro meses, de fevereiro a junho do ano de 2014, em uma instituição conveniada da Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO. Foi caracterizada como o acompanhamento da prática pedagógica em uma turma de Educação Infantil, formada por vinte e oito crianças de cinco anos, onde se trabalhou um dos eixos norteadores da educação infantil visando à promoção do conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. A pesquisa contemplou a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que afirma que a criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (art.4º).

Conforme os procedimentos de realização do experimento didático-formativo, foi convidada para conduzir as aulas uma professora-auxiliar. A professora foi orientada por mim

em temas como: princípios básicos do ensino desenvolvimental; a aprendizagem da leitura e da escrita na teoria do ensino desenvolvimental; a elaboração de plano de ensino de um tópico de alfabetização para dois meses; domínio dos procedimentos do experimento formativo. Ao mesmo tempo, foi realizada a elaboração do plano de ensino. O plano de ensino foi realizado ao longo de três meses, com a professora tendo assumido a classe em alguns dias da semana. Todas as aulas foram gravadas em vídeo e todas foram observadas por mim, que fiz os registros. Ao longo dos três meses, foram feitas reuniões de avaliação com a professora, para acompanhamento, mudança de estratégias, uso de instrumentos de avaliação para aferir mudanças nos modos de pensar e agir dos alunos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O capítulo 1 é dedicado à análise da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Além de alguns aspectos e conceitos utilizados nessas teorias, busca refletir acerca do desenvolvimento da criança na educação infantil, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

No capítulo 2, são apresentadas as concepções de emoção, motivação, afetividade e de como acontece o processo de alfabetização e letramento na concepção de alguns estudiosos da teoria histórico-cultural trazendo, a dimensão do brinquedo e o desenvolvimento de linguagem escrita na Educação infantil, também, contribuições dos estudos da neurociência da aprendizagem.

No capítulo 3, são descritos os aspectos físicos e o Projeto Pedagógico, em particular, no que se refere à Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação. É abordada a concepção de educação infantil na legislação e as diretrizes curriculares. É analisada a pesquisa, incluindo as fases de realização, os procedimentos e a apresentação dos dados coletados com base na observação do experimento didático-formativo desenvolvido. As categorias são apresentadas e explicitadas para que o leitor possa compreender a lógica percorrida na análise dos dados coletados.

Na parte final, são apresentadas considerações relativas aos aspectos mais relevantes da pesquisa e de seus resultados.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EMBASADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, é apresentada a teoria histórico-cultural, iniciando por Vygotsky e complementando com as contribuições de Leontiev e Davidov, este último formulador da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. Será dada ênfase às relações entre aprendizagem e desenvolvimento, uma das questões teóricas básicas dessa teoria, bem como à abordagem que faz do papel da afetividade e das emoções no processo de ensino-aprendizagem.

1 Fundamentação da teoria histórico cultural

L. S. Vygotsky (1896-1934), intelectual russo, fez parte do movimento de intelectuais e idealistas que desejavam mudanças no quadro social de seu país. Esse grupo ansiava por uma nova psicologia que auxiliasse nas tarefas de transformação da sociedade, orientada para a formação de um novo homem, especialmente no âmbito da educação e do ensino. Concebendo tal ideia, Vygotsky tomou frente de um grupo de estudiosos, psicólogos, para propor à sociedade uma nova abordagem, na área da psicologia, que seria norteada pela teoria materialista dialética marxista, destacando as relações sociais entre os indivíduos e a noção de historicidade como fatores fundamentais na explicação do processo de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998).

Esse teórico e seus seguidores formularam a teoria psicológica histórico–cultural, fundamentada no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. De acordo com a teoria, os processos sociais e políticos são orientados pela produção da vida material, que fornece as condições materiais e que formam a base da sociedade, de suas regras, ideias e valores. A realidade (natural e social) se constrói em meio às contradições e conflitos, num processo de movimento e mudanças incessantes (VYGOTSKY, 1998).

Na teoria marxista, o homem é concebido como ser ativo, que age sobre o mundo natural e social, criando e recriando suas formas de vida em sociedade e, ao mesmo tempo, também sofre as consequências de sua ação sobre o mundo, tornando-se produtor e produto da realidade. Nessa dinâmica, é inevitável que o ser humano seja confrontado pelo mundo

externo e, como resultado desse confronto, acontece a internalização dessa realidade que lhe é externa como conhecimento, um conhecimento construído pelos antepassados através da história da humanidade. Considerando esse princípio, Vygotsky postula que as funções psíquicas humanas nascem e se desenvolvem das interações estabelecidas entre o homem e a natureza, nas relações estabelecidas na sociedade e na cultura.

Portanto, o homem deve ser concebido um ser histórico e cultural, que se encontra sempre com alguma necessidade a ser satisfeita, em função da manutenção de sua vida material e espiritual. O desejo de suprir suas necessidades leva-o a trabalhar e transformar a natureza, estabelecendo relações com seus semelhantes, produzir conhecimento, construir a sociedade e fazer história. O homem é um ser inacabado, que vai se delineando no espaço social e no tempo histórico. Por ser um sujeito ativo, cria sua relação com o mundo e recria este mundo pela ação prática pensada. Assim sendo, define-se que o conhecimento tem sua origem e sua finalidade nesses complexos processos.

Para Vygotsky (1998), estudioso das funções mentais superiores, o cérebro é um sistema flexível capaz de elaborar e reelaborar novas e diferentes funções, sem que sejam necessárias transformações do órgão físico. Esse sistema flexível é modificado por meio do desenvolvimento individual, resultante de suas interações com o meio físico e social. Para o teórico russo, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do homem, formará o funcionamento psicológico humano. Desse modo, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que, por sua vez, nunca parte do zero. Ao contrário, há uma pré-história de aprendizagem, que vai para além da sala de aula. Assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. A criança já tem iniciado o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O autor concebeu as funções psicológicas superiores (capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, atenção) como funções sofisticadas que, por se tratarem de mecanismos intencionais e conscientemente controlados, não são simples processos inatos, mas são construídos ao longo da vida do indivíduo. Esses mecanismos são intencionais e conscientemente controlados, por isso, distintos dos processos psicológicos elementares (reflexos, reações automáticas e associações simples), que são de origem biológica e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais. É preciso considerar que as características do funcionamento psicológico humano não são transmitidas por hereditariedade, mas adquiridas, por meio do desenvolvimento histórico do homem, na interação do sujeito com seu meio

social, onde acontece a apropriação da cultura historicamente elaborada (pelas gerações precedentes). Não se trata apenas de um produto passivo, mas também de agente ativo na criação do contexto cultural e social (REGO, 1995). Segundo essa autora, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano,

> passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada (...) [sujeito] (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão do mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 110).

Para Vygotsky, o desenvolvimento de funções mentais superiores é constituído em situações específicas na vida social, prevalecendo-se de processos de internalização, mediante uso de instrumentos de mediação. No decorrer desse processo, as informações nunca são apropriadas diretamente do meio. Elas são sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas e objetos que rodeiam a criança, nos quais estão contidos significados sociais e históricos (VYGOTSKY, 1998).

Vygostky esclarece que aprendizado não é desenvolvimento, todavia desenvolvimento mental quando é adequadamente organizado, colocando em movimento vários processos que não aconteceriam sem a aprendizagem. A partir da proposição desta forma de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o autor elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ele ressalta o fato de que os estudos que tiverem a intenção de descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado devem determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (resultante de ciclos de desenvolvimento já completados) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da capacidade de solucionar problemas sob a orientação de adulto). Esses níveis de desenvolvimento determinam a ZDP, que se caracteriza pela diferença entre o desenvolvimento já completado e aquele que pode vir a se completar mediante o aprendizado. Desse modo, o autor ressalta que os processos de desenvolvimento progridem na sequência do processo de aprendizado resultando em ZDPs (VYGOTSKY, 1998). Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como sendo

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY , 2007, p. 97).

Para esse teórico, a característica essencial da aprendizagem é gerar "a área de desenvolvimento potencial", estimular e ativar na criança processos internos de desenvolvimento nas interações com os outros e que, após serem absorvidas pelo curso interior de desenvolvimento, são internalizadas. Nas definições do autor, "o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial" (IBID, 1998, p.116).

Leontiev (1983), percorrendo os postulados de Vygotsky, orientou seu estudo à explicação da atividade psicológica humana a partir da estrutura da atividade material prática do ser humano. O legado teórico deixado por Leontiev foi a descrição da estrutura da atividade humana em geral, indicando os elementos que compõem a estrutura da atividade psicológica humana: necessidade, motivo, objetivo, ação, operação, condições.

O autor esclarece que a atividade humana é uma estrutura inserida no sistema de relações na sociedade. Portanto, só há atividade humana dentro das relações sociais. A existência de uma atividade humana é determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual e isso decorre do desenvolvimento da produção, não podendo realizar-se de outro modo senão como atividade de pessoas concretas.

Assim, a atividade que cada pessoa realiza depende do lugar que ela ocupa na sociedade, de como se formam suas condições individuais de vida e de atividade. Leontiev (1983), em sua investigação científica, distinguiu-se de Vygotsky ao destacar, no lugar da mediação dos signos e da cultura, a mediação dos objetos materiais.

2 Desenvolvimento infantil e linguagem, na teoria histórico-cultural

É necessário que a profissional [3]da Educação Infantil tenha conhecimento dos aspectos inerentes à formação da mente que se dá essencialmente a partir de interações socioculturais. Desde o nascimento, o ser humano encontra-se inserido em um contexto sociocultural, que tem formas específicas de pensar, sentir e agir, presentes no seu grupo social. O ser humano já nasce como ser integrante de uma comunidade, que tem seu acervo cultural construído historicamente. No entanto, isso não determina a passividade do sujeito, pois de acordo com a teoria histórico-cultural, o ser humano é resultado das relações socioculturais, ao mesmo

[3] A questão de gênero deve-se ao fato de que a maioria dos profissionais que lidam com a educação são mulheres.

Desconheço, na realidade de Goiânia, professores, agentes e auxiliares de Educação Infantil do sexo masculino. Com raras exceções, temos alguns professores de educação física.

tempo em que propõe novas relações socioculturais. Dessa forma, sobressai na interação social na construção de sua subjetividade.

No processo de apropriação da cultura, os adultos buscam explicação para as reações do bebê, mesmo quando este não corresponde conscientemente as suas ações. Até que, com o gesto de apontar, se consiga estabelecer uma forma de comunicação, ainda que rudimentar, entre ambos.

Nesse contexto, Luria (2006) esclarece que:

> No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vygotsky, os processos são interpsíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo interpsíquico. È através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2006, p. 27).

É nas interações sociais que as crianças, nas quais domina a inteligência prática nos primeiros anos de vida, vão se apropriando da linguagem, presente em seu meio cultural. A apropriação da fala auxilia, de maneira significativa, com a sua capacidade de pensar, evoluindo da fala egocêntrica – em que a criança tem a necessidade de pensar em voz alta – para que aconteça a internalização do pensamento. Vygotsky faz referência, nesse processo, à importância da capacidade de comunicação:

> [...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 17-18).

Daí a importância de que a profissional da Educação Infantil esteja esclarecida de que a formação da mente ocorre por meio de interações sociais, por isso deve planejar atividades em que a criança seja estimulada a interagir, provocando-a a expor oralmente suas ideias, sentimentos e valores. É necessário promover situações em que a percepção de mundo seja

ampliada pela criança, não esquecendo que a aprendizagem infantil acontece por meio de brincadeira e jogos. Segundo Leontiev (2006, p. 123):

> [...] o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. [...] A fórmula geral da motivação dos jogos é "competir, não vencer".

A professora deve estar ciente do seu papel de mediadora do desenvolvimento integral da criança, sendo, por isso, uma observadora e pesquisadora consciente das implicações de sua opção política e metodológica.

É necessário ressaltar que a relação do ser humano com o mundo é sempre mediada. A princípio, essa mediação acontece por meio de instrumentos (que têm a função de regular as ações sobre os objetos), gradativamente se junta a eles a utilização de signos (que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas). Estes dois elementos – instrumentos e signos – são responsáveis pelo processo de mediação do ser humano com o mundo. São instrumentos psicológicos, sendo exclusivos aos seres humanos. Assim, de acordo com Vygotsky "[...] a analogia básica entre signos e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza" (VYGOTSKY, 2007, p. 53-54). Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma.

Para melhor entendimento da distinção entre esses dois elementos, é apresentada a teoria histórico-cultural:

> A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

A teoria histórico-cultural concebe que "o controle da natureza e o controle do comportamento estão intrinsecamente ligados, bem como a modificação provocada pelo homem sobre a natureza modifica a própria natureza do homem" (VYGOTSKY, 2007, p. 55). A partir desse posicionamento, é possível considerar que a apropriação e a utilização dos signos são indispensáveis para que o ser humano supere os limites da realidade imediata, possibilitando, dentre outras, a capacidade de vislumbrar uma realidade futura, imaginar

diversas respostas as questões emergentes, desenvolver a capacidade de planejar a curto, médio e longo prazo.

A utilização da linguagem, como também outras formas de signos, pode influenciar significativamente no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores infantis. Por essa mediação, a criança adquire condições de se apropriar ativamente desse patrimônio cultural por meio da internalização. O mesmo teórico define internalização como "(...) a reconstrução interna de uma operação externa" (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

No processo de internalização da linguagem oral, a criança gradativamente torna-se um ser ativo em seu meio ambiente, concomitantemente vai avançando rumo ao domínio do próprio comportamento. A cultura é mediadora de todo esse processo, segundo a afirmação a seguir:

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Daí, a importância e a necessidade de um ambiente diversificado culturalmente, em que vários tipos de signos, instrumentos simbólicos, estejam presentes e sejam partilhados. O ambiente de Educação Infantil deve ser enriquecido de signos, instrumentos simbólicos com intuito de ampliar sua interação como meio social, ao mesmo tempo em que possibilita o desenvolvimento individual.

Além disso, é necessário ressaltar que as crianças não refletem somente sobre o que aprendem. As informações que foram intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna, uma vez que a criança, de acordo com a teoria histórico-cultural, é considerada como um sujeito psicologicamente ativo e interativo, pelo fato de elaborar conhecimentos que se constituem nas relações inter e intrapessoal. Na relação de troca com outros sujeitos e consigo mesma, ela vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que lhe possibilita a formação e reelaboração de novos conhecimentos e de sua consciência, por meio da internalização. Esse processo ocorre de fora para dentro.

De acordo com Vygotsky, a internalização é concebida como um processo de reconstrução interna, intrasubjetiva, de uma operação externa com objetos com os quais o ser humano entra em interação. É uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas mudanças de uma atividade externa para

uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. O autor acrescenta, ainda, que:

> [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. É a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço deste processo (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Vygotsky (1989) destaca dois aspectos fundamentais em relação ao processo de internalização. O primeiro é o percurso da internalização das formas culturais pelo indivíduo, que tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. O segundo diz respeito à criação da consciência pela internalização. Ainda de acordo com os estudiosos de Vygostky, é necessária a compreensão de que esse processo não se trata de uma transferência (reprodução) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, uma vez que esse processo é ele próprio criador da consciência.

O processo de internalização inclui a atividade externa (interpessoal – interpsíquico) e a atividade interna (intrapessoal – intrapsíquico). Trata-se de processo que ocorre de fora para dentro, como já foi discutido anteriormente. Todos os conhecimentos são transmitidos de geração para geração por meio do processo de comunicação entre os indivíduos. Com isso, a atividade oral da criança na Educação Infantil deve ser contemplada nas tarefas cotidianas. É necessário considerar, também, que o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da atividade no mundo, com os seus pares e com objetos práticos, signos originados da cultura, de seu cotidiano.

3 Ensino desenvolvimental

Davidov formulou a teoria do ensino desenvolvimental a partir dos conceitos elaborados por seus compatriotas Vygotsky, Leontiev e Elkonin. O autor considerava que a tarefa da escola contemporânea baseava-se em ensinar os alunos a orientarem-se tendo em conta o conhecimento científico para o desenvolvimento teórico-conceitual. Era preciso ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental. Daí, o foco central de seu postulado: o ensino e a educação determinam os processos de desenvolvimento mental dos sujeitos, de suas capacidades e qualidades mentais. Ou seja, o

indivíduo, ao apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos, "[...] reproduz em si mesmo o processo histórico-social da atividade aprendida" (DAVIDOV, 1988, p. 7).

Nesse sentido, a educação escolar, o ensino e a formação que lhe conferem, é o principal fator do desenvolvimento mental, e que pode ir adiante do desenvolvimento real da criança.

Na base do pensamento de Davídov está a ideia central de Vigotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Entendo essa ideia de dois modos: enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa. E, enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. De acordo com Davídov (1988b, p. 22):

> Ao realizar esta atividade, as crianças executam ações mentais semelhantes às ações através das quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos. [...] Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos criam conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que reproduza, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da geração e desenvolvimento dos conhecimentos.

Entre os fundamentos da teoria do ensino desenvolvimental está o pressuposto de que a atividade de estudo deve ser o elemento nuclear da escola e que dele depende o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O ponto central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino e da educação e isso ocorre com a cooperação entre adultos e crianças na atividade de ensino. Assim sendo, o objetivo principal do ensino é desenvolver nos alunos as habilidades de pensamento para que se ponham num processo de aprenderem por si mesmos. Ou seja, a aprendizagem deve desenvolver no aluno o domínio de ferramentas mentais para pensar sobre determinado objeto ou conteúdo escolar. Esse domínio tem caráter de generalização, possibilitando ao educando servir-se da generalização como princípio aplicável a vários outros casos particulares, que envolvam o objeto ou conteúdo proposto (IBID, 1988).

O processo de assimilação, por parte dos alunos, dos produtos da cultura espiritual (ou intelectual) tem caráter ativo. O principal elo e a condição essencial à plena efetivação desse

processo são "[...] o desenvolvimento das ações que consiste sua verdadeira base e sempre devem ser construídas ativamente na criança pelas pessoas que a cercam" (IBID, 1988, p. 96).

Durante a realização sistemática da atividade de estudo, os alunos vão formando a consciência e o pensamento teóricos, no percurso de assimilação dos conhecimentos teóricos. Davídov (1998) explica que:

> O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente (IBID, 1988, p. 125).

A atividade de aprendizagem consiste na exposição dos conhecimentos científicos, ou seja, no procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Nesse processo, o pensamento dos alunos se assemelha ao raciocínio dos cientistas quando expõem os resultados de suas investigações por meio de abstrações, generalizações e conceitos teóricos substanciais, que têm um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto (IBID, 1988).

Os conhecimentos são, de acordo com esse posicionamento, o resultado das ações mentais, como também são um processo de obtenção desse resultado, por meio do qual se revela o funcionamento das ações mentais. Davídov (1988) conferiu à expressão "conhecimento" o resultado do pensamento (o reflexo da realidade) e o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). A partir daí, um conceito é, concomitantemente, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental. Para o autor:

> Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização, etc.) formam uma unidade. Segundo Rubinstein, "os conhecimentos (...) não surgem dissociados da atividade cognitiva do sujeito e não existem sem referência a ele". Portanto, é legítimo considerar o conhecimento, por uma parte, como o resultado das ações mentais que implicitamente abarcam o conhecimento; de outra, como um processo pelo qual se pode obter esse resultado, em que se expressa o funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo "conhecimento" para designar tanto o resultado do pensamento (ou reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). Todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser e um procedimento da operação mental (IBID, 1988, p. 21).

Davidov considerou o desenvolvimento das funções mentais da criança e sua relação com o modo pelo qual elas são ensinadas, como ponto culminante de seus estudos, por isso ressaltou como pressuposto básico a ideia de que o ensino é a forma essencial de

desenvolvimento da mente da criança, de seu pensamento e de sua personalidade. Daí o porquê, o destaque ao modo pelo qual ele se concretiza para que se suscite uma aprendizagem que derive em mudança da qualidade do pensamento das crianças e, sobretudo, para o entendimento de que a atividade de ensino do professor deve estar em concordância com a atividade de aprendizagem do aluno. Em outras palavras, a metodologia utilizada pelo professor para ensinar determinado conteúdo deve ser, entre outros, um fator interveniente no modo como o aluno aprende. Essa hipótese está ligada à concepção de Vygotsky (1998) de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento mental. Segundo Libâneo (2004, p. 14):

> Na base do pensamento de Davidov está a ideia (sic) mestra de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade.

Davidov (1988) concebe o desenvolvimento mental como um processo para a formação de conceitos científicos e atividade pensada da consciência mediada por um professor. Para isso, considera necessária a organização e realização de experimentos pedagógicos por equipes multidisciplinares, cuja intencionalidade seja o desenvolvimento cognitivo do aluno que constitui uma função essencial da escola.

> O método do experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. [...]. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e a modelação do conteúdo de novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...]. Este método se baseia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para concretizá-los [...] [de] um método de educação e ensino experimentais que impulsiona o desenvolvimento [...] por meio do uso dos correspondentes materiais didáticos, permite aos alunos, sob a orientação do professor, assimilar os conhecimentos e habilidades por meio da realização de ações (DAVIDOV, 1988, p. 107 – 108).

De acordo as reflexões acima, o professor desempenha a função de mediador no que diz respeito ao processo de ajudar, de orientar o aluno a se apoderar dos conteúdos que impulsionam o seu desenvolvimento mental. Para trabalhar os conteúdos e conceitos básicos de uma disciplina escolar, esse estudioso da educação concebe que o professor deve orientar o aluno a percorrer o trajeto percorrido pelo cientista no momento do processo de elaboração do conhecimento.

A partir desses pressupostos, o autor elaborou uma metodologia escolar, em outras palavras, as ações que a escola necessita estruturar para preparar atividade de aprendizagem como problemas para os alunos investiguem e encontrem a solução. Para tanto, Davidov

(1988, p. 99) sugeriu que a atividade de aprendizagem fosse orientada por seis ações com sequência lógica, com objetivo de ascender do abstrato para o concreto.

A primeira ação da aprendizagem é a modificação dos dados objetais da tarefa com o objetivo de promover o desenvolvimento de ações mentais nos alunos. Nessa abordagem, os alunos devem descobrir a relação universal do conteúdo a ser estudado, ou seja, a característica geral do objeto. Isso significa dizermos que a professora de educação infantil, ao trabalhar o conteúdo de fonema e grafema, deverá fazer um diagnóstico a fim de perceber o nível de desenvolvimento real que os alunos têm sobre o que é letra, sílabas e palavras. Em seguida, realizar a explicação e aplicação do processo de construção do conceito do sistema alfabético.

A segunda ação incide na modelação da relação universal. Em função do conteúdo abordado, o professor pode criar, por exemplo, a representação de modelos universais por meio de gráficos, maquetes, imagens, entre outros. Nessa ação, ele trabalha com a origem dos conteúdos universais para possíveis análises e reflexões. Essa ação requer a representação mental dos alunos. Trata-se da contextualização do conteúdo no cotidiano sociocultural dos alunos.

A terceira ação é a mudança do modelo que estuda as propriedades da relação universal encontradas no objeto. O professor conduzirá o aprendiz para o entendimento da relação existente das particularidades do objeto com o mundo real do aluno.

A quarta ação é a verificação da solução de tarefas específicas pelos alunos e a identificação, em cada tarefa, da relação geral com o objeto sempre mediado pelo professor. Nessa ação, o professor favorece a busca gradativa de autonomia do pensamento do aluno.

A quinta ação é a observação da realização das ações anteriores, que tem o objetivo de garantir o desenvolvimento da aprendizagem por intermédio da realização das operações das atividades em grupo. Esse passo tem a característica de uma avaliação contínua e de caráter formativo. Nessa etapa, as reflexões do aluno e do professor são importantes para a construção ou modificação das ações.

A última ação é a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem realizada. Tanto o professor quanto o aluno avaliam a aprendizagem do procedimento geral por intermédio da criação e produção como resultado das soluções da tarefa de aprendizagem trabalhada no contexto de sala ou extraclasse.

Embasado na premissa de Davidov (1988) de que o ensino deve ajudar a desenvolver o pensamento do aluno, o pressuposto básico desta pesquisa é o de que a teoria do Ensino

Desenvolvimental colabora para a organização do ensino de Educação Infantil, de maneira a avançar rumo à aprendizagem por meio do desenvolvimento do pensamento do aluno.

Assumir o referencial teórico da psicologia histórico-cultural no ensino na Educação Infantil constitui considerar o desenvolvimento psíquico do ser humano como cultural e histórico, no qual o processo não é consequência do progresso de estruturas presentes na psique humana desde o nascimento; ao contrário, a condição de humanidade só poder ser adquirida como consequência da vida em sociedade e da interiorização pela criança das habilidades e saberes constituídos pela humanidade ao longo de sua história - entre esses a linguagem, e nela a leitura e a escrita.

A premissa básica de Davidov (1988) é de que o melhor ensino é o que promove o desenvolvimento do pensamento do aluno, e para que isso aconteça, é necessário um método adequado. Todavia, como explica Davidov (1988), o ensino de determinada ciência e seus objetos devem ocorrer de modo adequado a essa ciência e seus objetos. Cada objeto possui um núcleo central que deve ser apropriado pelo aluno.

4 Formação de conceitos

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a formação de conceitos é um processo criativo e orienta-se para a solução de problemas. Vygotsky (1989a) esclarece que o desenvolvimento desse processo que resulta na formação de conceitos inicia-se na infância, mas só entre os onze, doze anos a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados às suas práticas imediatas. Esse processo não se dá simplesmente pela idade cronológica, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, as situações do contexto histórico-cultural do aluno e sua atividade intersubjetiva, por meio da qual ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, possibilita a formação de conceitos.

Em seu livro “Pensamento e Linguagem” (1989), Vygotsky diferencia três fases básicas no processo de formação de conceitos: 1) conglomerado vago e sincrético de objeto isolados; 2) pensamento por complexos; 3) formação de conceitos. Cada uma dessas fases está dividida em vários estágios.

Na primeira fase, denominada de conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, há três estágios. No primeiro estágio, tentativa e erro, os grupos de objetos ou de palavras são criados pela criança aleatoriamente, na tentativa de acerto. No segundo estágio, os objetos são

organizados pela criança em função de sua disposição no espaço, em outras palavras, a partir da organização do campo visual da criança, que é puramente sincrética. No último estágio dessa primeira fase, a formação dos amontoados sincréticos acontece de maneira mais complexa, ou seja, os grupos são formados por elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes que a criança já possui e que foram criados por ela anteriormente.

Na segunda fase, denominada de pensamento por complexos, ocorre a passagem para um nível mais elevado no processo de formação dos conceitos. Um complexo é um agrupamento concreto de objetos e fenômenos unidos por ligações factuais. Num detalhamento dessa fase, os objetos isolados se associam na mente da criança devido às relações existentes entre esses objetos. Nessa fase, a criança começa a deixar de lado o egocentrismo e inicia a caminhada ao pensamento objetivo. Há cinco tipos de complexo: 1) o associativo (os objetos são relacionados entre si de muitas maneiras; 2) coleções (combinações – associação de objetos não por semelhança, mas por contraste); 3) complexo em cadeia (junção de elos isolados numa única corrente – sendo a mais pura forma de pensamento por complexo); 4) complexo difuso (fluidez do próprio atributo que une os seus elementos – grupos formados por conexões difusas e indeterminadas); 5) pseudoconceito (generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante à do adulto, é diferente do conceito propriamente dito – ainda é um complexo). Essa fase é considerada importante por conceber o pensamento por complexo como fundamento para o desenvolvimento da linguagem.

A terceira fase ocorre pela abstração (o primeiro passo desse estágio se dá quando a criança agrupa objetos com o maior grau de semelhança) é o momento da formação de conceitos.

Na formação de conceitos, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. A esse respeito, Vygotsky (1989, p. 74) afirma que:

> [...] os dois processos - o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos - se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de intelecção antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (IDEM, 1989, p.74).

No processo de formação de conceito, é necessário que o desenvolvimento de um conceito cotidiano alcance certo nível de abstração e generalização a fim de que a criança possa internalizá-lo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente, o que abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Por sua vez, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos das crianças. Seu movimento é descendente, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e, posteriormente, podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência.

De acordo com Vygotsky (1989, p.94), os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio de conceitos espontâneos; e para cima, por meio dos conceitos científicos.

CAPÍTULO 2

PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA: LINGUAGEM, COGNIÇÃO, EMOÇÃO, AFETIVIDADE E MOTIVAÇÃO

Neste capítulo, são abordadas questões sobre como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil, buscando o aporte de pesquisadores que têm seus fundamentos teóricos assentados na teoria histórico-cultural. O entendimento das ações pedagógicas no campo de pesquisa sobre processo do desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil tem sido alvo de diversas reflexões na área da educação devido ao reconhecimento, por parte da sociedade em geral, de que as práticas sociais de leitura e escrita instituem condições fundamentais, ainda que não suficientes, para o exercício da cidadania, considerando a dimensão do brinquedo. Mas, ao mesmo tempo, torna-se de fundamental importância estabelecer relação entre o processo de aquisição de escrita e leitura com os aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem, como: motivação, emoção, afetividade, linguagem e cognição.

1 Processo de alfabetização e letramento na teoria histórico-cultural

O desenvolvimento dos processos psíquicos da aprendizagem da linguagem, de acordo com fundamento básico das hipóteses levantadas por Vygotsky (1998), tem como pressuposto que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente modificáveis.

O autor enfatizou em sua teoria, conhecida como histórico-cultural, que os fatores que determinam a atividade de vida do indivíduo são produzidos pelo desenvolvimento histórico da cultura. A linguagem seria o mais sofisticado sistema de signos, presente na cultura humana, e por meio dela seria possível organizar o pensamento e entender todas as informações.

Vygotsky, para explicar a aprendizagem, valeu-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o sujeito apresenta o desenvolvimento completado, ou seja, consegue resolver problemas sozinho e aquele que pode vir a ser completado mediante o aprendizado, ou seja, ainda não consegue solucionar sozinho, necessitando de orientação ou de ajuda de outras pessoas . Desse modo, o sujeito pode

avançar para um grau superior de conhecimento, de aprendizado e, consequentemente, de desenvolvimento. Ele escreve que:

> O que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazer sozinhas amanhã. [...] O ensino-aprendizagem só é bom quando acorda e dá vida às funções que se encontram em um estágio de maturação, que se reside na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY,1987, p.97).

O autor considera que o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais por meio da interação social com outros mais experientes no uso dessas ferramentas (uma delas é a linguagem). Desse modo, a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Vygotsky (1987) diz que a construção da escrita está vinculada à construção da linguagem, que é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) que determinam os sons e as palavras da linguagem oral. Assim, para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente a abstração.

A função da abstração é fazer com que gradativamente a fala seja substituída pela escrita. O autor afirma que a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada.

A abstração é considerada como um dos maiores problemas que surge no processo de aprendizagem da linguagem escrita da criança, uma vez que antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa concebê-lo no pensamento.

Vygotsky e Luria explicam, com seus aportes teóricos, como os processos psíquicos da linguagem e escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo de elas entrarem na escola. Assim diz Luria:

> [...] quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2012, p.143).

De acordo com esse posicionamento, "[...] é de fundamental importância que os professores tenham o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, além de considerar que o autor escreveu numa época em que as criança só eram matriculadas nas escolas por volta dos 7 anos de idade, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever" (LURIA, 2012, p.144).

A origem dos processos psíquicos da linguagem escrita inicia-se na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil (pré-história da escrita).

Luria afirma, ainda, que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (IBID, 2012, p.143)

Esse pensador divide em três fases o desenvolvimento da pré-história da escrita infantil: 1) pré-escrita; 2) escrita não-diferenciada; 3) pictografia. Para o autor, a primeira fase da pré-escrita é denominada de estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais. Este estágio tem algumas características que são: total ausência de compreensão do mecanismo da escrita e relação puramente externa com ela. A criança, neste estágio, ainda não apreendeu o sentido e a função da escrita. Ela tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. A criança, nesta etapa, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória (LURIA, 2012, p.156). Ela tenta imitar a escrita dos adultos, no entanto, faz rabiscos sem significado funcional, por isso a relação da criança com os rabiscos é puramente externa, intuitiva, um brinquedo. Ainda não há consciência por parte da criança de que os rabiscos podem ajudá-la a lembrar-se do que lhe foi dito para escrever.

Na segunda fase, denominada pelo autor de estágio da escrita não-diferenciada, a criança usa os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito. Esses rabiscos representam o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita da criança, ou seja, de uma atividade motora autocontida. Nas palavras do autor:

> Neste estágio, a criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permite lembrar uma sentença particular que auxiliará a relembrá-la. Conforme Luria (Id., 2006, p. 158), [...] é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra [...] (2012, p. 158).

Nesse sentido, Luria considera que a criança deve agora diferenciar esse signo (rabisco ou marca posicionado) e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico.

A terceira fase é a de diferenciação dos signos primários pelas crianças, através, principalmente, de pictogramas, ou seja, desenhos e representações de ideias. Trata-se da transformação de signos-estímulos em signos-símbolos. Nesta fase, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos, está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (IBID, 2006, p. 161).

Segundo o mesmo autor, há duas formas de diferenciar os signos: números e formas. Sobre os números, é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade. Fora isso, a diferenciação da escrita também pode ser acelerada se uma das sentenças ditadas disser respeito a um objeto evidente por causa de sua cor, forma bem-delineada ou tamanho, apresentando semelhanças com a pictografia primitiva: a criança usa o desenho como meio de recordar e o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa.

É a partir da pictografia que as crianças vão da observação e da necessidade que sentem em dar o primeiro passo em direção à escrita formal, conhecendo as letras, responsáveis por formar as palavras e dar sentido às produções escritas. Luria se refere a esse estágio como domínio exterior da escrita. Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como essas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Porém, uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita, pois a criança começa com uma fase de escrita não diferenciada, pela qual já passara muito antes: as crianças usam as letras que já conhecem para representar qualquer coisa.

Gradativamente, as crianças vão conhecendo os sons e compreendendo que a escrita é uma forma de comunicação social. A escrita que usavam, até então, servia para que elas compreendessem o que estava escrito ou representado, mas agora, mais maduras e sentindo a necessidade de saberem se comunicar com os outros, começam a aprender a escrita simbólica, de conhecimento socialmente compartilhado.

2 Pensamento e linguagem, leitura e escrita

De acordo com Vygostky, a criança, ao dominar o sistema simbólico, passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Assim, ela se desenvolve na medida em que aprende.

Ele afirmou que o desenvolvimento acontece num movimento do social para o individual, isto é, das experiências externas que são interiorizadas. Desse modo, o autor explica a relação entre o pensamento e a fala a partir da passagem da fala exterior para a fala interior. A escrita aparece, então, como um simbolismo de segunda ordem que tem a mediação na fala. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais

bem elaborados pela humanidade. Ele é um produto, mas ao mesmo tempo um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

Luria (2010, 2013), autor de importantes trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da consciência, afirma que a linguagem é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência humana. A linguagem é uma ferramenta cultural construída historicamente pelos homens, que torna possível a abstração e a generalização como formas do pensamento, ou seja, a linguagem não é apenas elemento de comunicação, ela estrutura nossas formas mais elaboradas de pensamento.

Quanto à noção de escrita, Luria (1988) apresenta-a como o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos, ou seja, relacionados à memorização e à comunicação. A escrita tem sua origem baseada em uma função mnemônica, ou seja, surgiu como um instrumento de desenvolvimento da memória. Luria explicita, ainda, que é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade. Com o passar do tempo, sua função foi ampliada, passando a ser utilizada para transmitir ideias e conceitos. Desse modo, a escrita possui uma função que se realiza culturalmente.

A criança, desde o nascimento, já começa a fazer parte de uma cultura letrada. Desde cedo, ela se acostuma com a presença dos signos escritos (pontos, traços e linhas), que foram construídos pelo seu grupo social, a fim de compor a linguagem escrita, conferindo-lhe, antes mesmo do domínio do código, um fazer e um uso funcional. Portanto, é concebível a ideia de que a história da escrita na criança começa muito antes do seu ingresso na escola, uma vez que, antes de atingir a idade escolar, ela já adquiriu certo número de práticas (pré-requisitos) que a preparam para a escrita, ou seja, ela já desenvolveu habilidades que poderão facilitar a aprendizagem da escrita.

A partir desse posicionamento, é possível dizer que a aquisição da escrita é uma atividade mediada pelos sujeitos sociais e que esta é uma forma de representação que está em constante mudança, dado seu caráter de formação, que é fundamentalmente sócio-histórico-cultural. Daí conceber que leitura e escrita são instrumentos sociais que não podem ser compreendidos se desvinculados do seu contexto histórico e cultural, ou seja, fazem-se existir a partir da interação entre os sujeitos.

3 Pré-requisitos para a aquisição da linguagem escrita

Conforme Smolka, o processo inicial da leitura passa pela escrita. Por sua vez, o trabalho inicial da escrita, que passa pela fala, revela fragmentos e momentos do discurso interior, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal (SMOLKA, 1988, p. 62). Em outras palavras, a leitura emerge com a aquisição da escrita, que, por sua vez, emerge com a aquisição da linguagem.

A partir desse conceito, é possível compreender que, com a aquisição da linguagem, as relações que o indivíduo estabelece com o meio se tornam mais complexas, visto que a linguagem participa do desenvolvimento de todas as funções superiores, pois permite ao indivíduo o desenvolvimento/compreensão da função simbólica. É graças a essa maior complexidade das relações que se torna possível ao indivíduo compreender a função simbólica da linguagem.

Essa compreensão simbólica da linguagem favorece ao indivíduo, posteriormente, após várias mediações qualitativamente intensas, compreender a linguagem escrita, como conjunto de signos semióticos.

No entanto, essa compreensão passa por um processo ao qual Vygotsky (1998) atribuiu o nome de a pré-história da linguagem escrita, que diz respeito às fases precursoras da escrita, já abordadas anteriormente. O autor apresenta quatro momentos distintos no que diz respeito à sua forma, mas que exercem a mesma função, isto é, a de possibilitarem a aquisição do caráter semiótico da linguagem, que assume uma função simbólica mediadora das relações humanas.

O primeiro momento dessa aquisição semiótica da linguagem diz respeito aos gestos que, de acordo com Vygotsky (1998), simbolizariam uma ação, constituindo-se, dessa forma, enquanto signos visuais. Desse modo, os gestos poderiam ser entendidos enquanto uma escrita no ar. Os gestos poderiam ainda, exercer influências em outros dois momentos dessa aquisição: no desenho e no brinquedo.

O segundo momento trata do simbolismo no brinquedo. Este se refere à probabilidade de alguns objetos passarem a denotar outros, trocando-os e tornando-se seus signos. De acordo com essa afirmação, o simbolismo gestual pode influenciar muito, já que em algumas situações são os gestos que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Primeiramente, um objeto denota outro pelos gestos, os quais a criança atribui àquele objeto, para só depois adquirirem significado enquanto signos independentes.

Na concepção de Vygotsky (1998), com a apropriação da simbologia do brinquedo, muitas crianças de 3 a 5 anos tornam-se capazes de ler uma história, tendo por notação simbólica não as letras, mas sim os objetos, aos quais se atribuíram novos significados, o que se torna muito constante nas brincadeiras de faz de conta.

O terceiro momento é destacado pela aquisição do simbolismo no desenho, consistindo na representação da fala através dos traços pictográficos. Esse momento poderia, ainda, ser subdividido. Primeiramente, só se atribuiria significado ao desenho após seu término. Num segundo momento, caracterizado por uma maior complexidade da fala, dizendo o que se vai desenhar, antes mesmo de se fazer o desenho. Nesse caso, no desenho, os primeiros rabiscos são o reflexo dos gestos das crianças, para só depois se constituírem como desenho.

O quarto e último momento, caracterizado pela aquisição do simbolismo na escrita, é marcado pela descoberta de que se pode desenhar e de que o domínio desse novo simbolismo pode informar ideias, pensamentos, informações, ou seja, que a criança pode comunicar-se por um novo código linguístico, carregado de simbolismos e definições conceituais.

Considerando todos estes aspectos precursores da linguagem escrita, passamos então a uma análise mais aprofundada sobre o processo de aquisição da escrita.

Gestos, desenhos e rabiscos são, de acordo com a teoria histórico-cultural, a pré-história da escrita da criança. Os desenhos e os rabiscos constituem-se um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita, um simbolismo de primeira ordem, uma pré-representação gráfica que tem por base a linguagem verbal de algum objeto. A escola ajudará a criança a aprender e a evoluir no simbolismo de segunda ordem, a internalização de uns poucos sinais gráficos que, combinados, permitem que se represente por meio da escrita toda a fala e toda a cultura humanas.

Percorrendo a linha do desenvolvimento filogenético, é possível constatar que a conquista da atividade consciente se dá paralelamente ao desenvolvimento da atividade vital humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções, como já exposto. Contudo, há outra razão que leva o homem às formas mais complexas da atividade consciente que resulta desse trabalho: a linguagem. Por ela, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, que possibilita o seu surgimento.

Em síntese, nas primeiras etapas do desenvolvimento, a linguagem estava estreitamente ligada aos gestos, aos sons inarticulados, que podiam assumir diferentes

significados, de acordo com a situação prática e o entorno que a cercava, como ações, gestos e a entonação com que as palavras eram pronunciadas. Gradativamente, foi surgindo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, e tal sistema começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Em etapas mais recentes, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocução verbal (LURIA, 2001, p. 22).

Conforme Luria (Id., ibidem), o sistema de códigos foi fundamental ao desenvolvimento da atividade consciente do homem. De início, a linguagem era simpráxico (próximo das experiências objetivas e concretas do sujeito), evoluiu até a simsemântica (quando a palavra assume o poder de generalização e síntese) chegando à atividade concreta, e foi avançando ao longo das etapas de desenvolvimento do homem até diferenciar-se de tal atividade e assumir um caráter sinsemântico, de enlace entre palavras. Pode-se dizer que a linguagem tornou-se um instrumento decisivo para o conhecimento humano, de modo que, sem o trabalho e a linguagem, o homem não poderia ter formado o pensamento abstrato, categorial, enfim, não teria se tornado homem.

Para melhor compreensão, a consciência constrói-se a partir da linguagem, a qual tem na palavra o componente principal. A palavra é a célula da linguagem. A emancipação da palavra do domínio simpráxico, da prática, só se dá quando a linguagem se torna um sistema de signos que se enlaçam um ao outro por seus significados, formando um sistema de códigos que pode ser compreendido mesmo quando se emprega para situações das quais não se tem o devido conhecimento. A palavra assume caráter sinsemântico quando se revela como código autônomo, e a manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma escrita (LURIA, 2001).

Luria (1970) esclarece que, por muito tempo, pensou-se que a operação de escrever fosse controlada por certa área específica do cérebro, no meio da zona pré-motora do hemisfério esquerdo (para um escritor destro). Descobriu-se, no entanto, que isso não era verdadeiro e que diversas áreas do hemisfério esquerdo estavam também envolvidas. Por isso, quando se lida com indivíduos lesionados, devem-se considerar os efeitos das lesões em todas as partes desta região no ato de escrever.

Compreendendo melhor a dimensão da aquisição da leitura e escrita, o autor explica que uma palavra é composta de sons individuais, ou fonemas, cada um codificado por um símbolo/letra ou combinação de símbolos/letras. Assim, o reconhecimento de uma palavra

pode depender da percepção de diferenças muito leves entre fonemas ou sugestões acústicas (LURIA, 1970, p. 71).

As pesquisas de Luria (1970), com centenas de pacientes com lesões locais no cérebro ou tumores que sofreram danos na leitura e escrita, possibilitaram a conclusão que a região crítica está nas zonas secundárias do lóbulo temporal esquerdo, profundamente vinculada com outras partes da área de fala do cérebro. Portanto, pessoas com lesões nesta região não podiam distinguir b de p ou t de d, trocando esses fonemas na escrita. No entanto, em pacientes chineses com dano severo da região acústica, não se observava essa dificuldade, pois sua escrita baseava-se em ideogramas ao invés de palavras que pediam a codificação de fonemas (IBID, 1970, p. 71).

Além disso, Luria (1970) observou que nas classes da escola elementar russa, durante uma lição nas primeiras fases de alfabetização, era comum a utilização de declamação de palavras. Para descobrir se essa atividade era realmente útil, ele pediu a um de seus colegas de trabalho que realizasse um experimento. Para esse experimento, as crianças foram ensinadas a segurar os seus lábios abertos ou imobilizar suas línguas com seus dentes enquanto escreviam. Durante essa atividade, por estarem impedidas de articular as palavras, as crianças fizeram seis vezes mais erros ortográficos. Segundo esse autor, depois da avaliação da fala e do reconhecimento da palavra, o próximo passo para escrever é a codificação das unidades de sons (fonemas) nas unidades de escrever (letras/símbolos). O autor acrescenta, ainda, que isso exige o envolvimento de outras partes do córtex, as zonas visuais e espaciais. Pacientes com lesões nestas zonas (nos lobos occipital e parietal) têm uma habilidade perfeitamente normal para analisar o som da fala, mas eles mostram dificuldades marcadas no reconhecimento e formação de letras/símbolos escritos, sendo-lhes difícil visualizar a estrutura exigida de uma letra, estabelecer as relações espaciais entre as partes da letra e reunir as partes para formar o todo (LURIA, 1970, p. 71).

Conforme Luria (1970), o processo mental para escrever uma palavra necessita de outro conhecimento. Para o autor, pôr as letras na própria sucessão para formar a palavra, análise sequencial que envolve uma zona do cérebro diferente da empregada para análise de espaço. (ideia incompleta) Lesões na região pré-frontal comprometem a habilidade de levar a cabo movimentos rítmicos do corpo e causam dificuldades em escrever letras na ordem correta, de modo que a criança não conseguirá passar serialmente de uma letra para outra e frequentemente substituirá a letra exigida por um estereótipo sem sentido (IBID, 1970, p. 71-72).

De acordo com o autor, para escrever, há uma exigência global que envolve os aparatos do terceiro bloco do cérebro (região frontal) como um todo, pois não somente escrevemos letras ou palavras, mas expressamos pensamentos e ideias por meio delas. E, ainda, quando o terceiro bloco for danificado por lesões severas dos lóbulos frontais, o paciente se torna incapaz de expressar oralmente ou por escrito os seus pensamentos, não consegue iniciar e terminar um relato, oral ou escrito, desembocando em perseverações ou acrescentando ideias que não faziam parte do plano original, sendo incapaz de perceber que se desviou do propósito que o guiava.

De modo resumido, a análise do processo de aquisição da escrita aqui realizada indica que não se trata somente de uma habilidade que se adquire a partir do treino ou da repetição, nem de uma habilidade que pode ser desenvolvida espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, pois envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa. Esse processo, por ser a apropriação de uma metodologia culturalmente desenvolvida, não limitada na relação de ensino-aprendizagem em sua forma externa, deve ser realizado e sistematizado pela escola, mas também redireciona as funções psicológicas do aprendiz, criando novos sistemas funcionais, em que diversas áreas do cérebro são ativadas e postas em conexão, passando a realizar operações em concerto ou de forma integrada.

Ainda, nesse mesmo sentido, retomo Vygotsky (1989, p. 133), em sua afirmação de que durante o processo de aquisição da linguagem escrita o educador deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo “que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, o que implica em incorporá-las a “uma tarefa necessária e relevante para a vida” e somente assim se desenvolverão “não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Assim, é necessária a compreensão de como se desenvolve a organização funcional do cérebro ou a constituição das funções psicológicas superiores, por parte dos educadores e psicólogos, possibilitando uma revisão e uma reorientação em suas práticas no interior das escolas, principalmente em relação às séries iniciais e à aquisição da linguagem escrita por parte das crianças.

Aqui, cabe destacar as especificidades inerentes à primeira etapa da educação básica de modo a cercear a transferência para a Educação Infantil de práticas pedagógicas já superadas, no entanto, ainda em uso nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entre as características das crianças atendidas na Educação Infantil, a ludicidade é uma necessidade

real da criança e ao professor cabe criar o motivo da aprendizagem que está na forma em que o próprio objeto é apresentado. Nesse sentido, Melo (2004, p. 73) esclarece:

> [...] descobrimos que a necessidade, o desejo de aprender, o motivo, enfim, que leva a criança a querer aprender é elemento essencial no processo de apropriação – sem a necessidade ou desejo, não acontece apropriação efetiva. Deste ponto de vista, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente do conhecimento, precisamos criar nelas o desejo e a necessidade do objeto a ser conhecido. É o desejo ou necessidade que a criança tem pelo resultado da atividade que dá sentido ao seu fazer. Assim, sabemos hoje que a criança é seletiva em relação do que aprende: aprende o que faz sentido para ela. Ou seja, não basta que a professora ou o professor queira ensinar, é essencial que a criança esteja envolvida nesse aprender.

O contato com os signos é fundamental para o desenvolvimento infantil. Desse modo, defendo a utilização de signos na Educação Infantil, mas isso não pode se dar de qualquer jeito. É necessário criar o motivo, a vontade para se apropriar da lógica desse signo. A questão, portanto, não é discutir se a Educação Infantil é lugar de ensinar conhecimentos advindos de diversas áreas, mas como o fará.

Não se trata de uma defesa de uma prática tradicional orientada numa didática expositiva, e sim num ensino que considere entre as características da atividade psicológica humana, o desejo, tal como propõe Davidov (1998). É preciso desejar aprender. O conhecimento deve se tornar uma necessidade para a criança. Aprender para quê? Para brincar, para comparar, para descobrir; o que identifica a ação pedagógica dirigida a crianças pequenas. Para Facci (2004, p. 204):

> [...] o sistema da atividade da criança está determinado em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio da cultura material e não-material. O desenvolvimento das mãos e do cérebro, assim como o desenvolvimento psicofisiológico, é a premissa imprescindível para o seu desenvolvimento psicológico-cultural. Filogeneticamente, o homem já nasce hominizado, mas é o convívio com outros homens, a interação e apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento do complexo psiquismo humano.

A autora, ainda, argumenta sobre como os signos foram artificialmente criados, a partir das necessidades e condições materiais de cada época. Eles foram inventados com o intuito de solucionar questões inerentes aos contextos históricos, apresentando, assim, soluções quanto a requisições de memorizar, comparar, informar, classificar, quantificar. Essas necessidades também devem ser criadas, planejadas e contempladas no cotidiano da Educação Infantil.

4 O aprendizado da linguagem escrita na Educação Infantil

No Referencial Curricular Nacional (RCN), a criança é vista como um ser social, psicológico e histórico; e seu universo, como ponto de partida para o trabalho. Além disso, o RCN defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos, estabelecendo uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a Educação Infantil norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Destes decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas, garantindo a coerência entre objetivos e conteúdos por meio das orientações didáticas.

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. Neste texto, emprego a expressão linguagem escrita para designar um trabalho educacional mais amplo do que o de desenvolver competências para a escrita. O conceito de letramento empregado por Goulart (2006) reforça minhas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil. Para essa autora, o letramento contribui para o desenvolvimento do pensamento na medida em que possibilita aos sujeitos lidar com textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, julgando-os. Enfim, esses sujeitos se tornam competentes para participar de uma determinada forma de discurso, envolvendo-se em uma cultura letrada.

Igualmente importante é conceber a constituição da linguagem escrita pela criança como algo que integra um processo mais amplo de constituição da linguagem (ABAURRE, apud GOULART, 2006).

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, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Vygotsky afirma que:

> Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 2002, p.139).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional, a linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças, mas sim um meio eficaz de comunicação.

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Desse ponto de vista, o medo dos educadores parece proceder. Os antigos métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, em exercícios repetitivos de coordenação motora e outros destinados à prontidão para a escrita afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações escritas de sua própria língua. Tais métodos centram a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, e não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. Como aponta Vygotsky:

> Esse entusiasmo unilateral pela mecânica da escrita causou impacto não só no ensino como na própria abordagem teórica do problema. Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY, 2002, p.139).

Nesse debate, passa a ganhar terreno uma outra ideia, a de letramento, que, no discurso do senso comum, vem ocupando a posição contrária à alfabetização. A palavra letramento tem sua origem no termo inglês *literacy*, um nome dado àquele que além de saber ler e escrever, também é usuário de práticas de leitura e escrita (SOARES, 1998). Desse modo, restou ao termo alfabetização carregar consigo o sentido da técnica da leitura e da escrita e ao termo letramento, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta no mundo. Este último acabou sendo adotado amplamente no Brasil em substituição ao outro que, em seu uso mais popular, frequentemente toma a escrita como decodificação ou

transcrição da fala e não como complexo sistema de representação (GOULART, 2006, p. 452).

Sabe-se que, para aprender a escrever, a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para "ler" o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

5 A brincadeira na Educação Infantil

Brincar é uma atividade humana universal encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico, sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente.

Vygotsky (2007) defende que o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, pois é uma atividade que estimula a aprendizagem, uma vez que cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança:

> No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007, p.134).

A brincadeira é um processo que envolve o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. Tem um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural e social.

Segundo Davydov, na tradição da teoria histórico-cultural, o ensino desenvolvimental é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental, ou seja, que ajuda a formar a capacidade de pensar teoricamente e, com isso, atua no desenvolvimento da personalidade. Conforme Elkonin, no desenvolvimento de crianças menores, a atividade lúdica é predominante. Dessa forma, o brincar consiste de uma importante dimensão cultural no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo e, portanto, deve ser incluído no processo de escolarização. Entendendo o brincar como processo psicológico, o experimento didático visa, assim, ligar a brincadeira aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem escolar.

Brincar na escola deverá ser diferente do brincar em casa. O acervo de brinquedos em um espaço institucional, como creche ou escola, deve fazer parte de uma proposta pedagógica. Cada atividade lúdica exige reflexão e estabelecimento de objetivos que levem em conta também as singularidades dos alunos. É preciso entender que não se trata de tornar

pedagógica toda e qualquer brincadeira, mas compreender a importância e a contribuição que o lúdico tem para a aprendizagem. Uma proposta lúdica no contexto escolar permite que as crianças aprendam a rir, pensar, decidir, sentir emoções distintas, cooperar, construir, experimentar, descobrir, aceitar limites e surpreender-se. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (RCNEI, v.1, p.27).

É por meio da brincadeira que a criança constrói suas aprendizagens e conhecimentos, é nesse momento que sua imaginação se intensifica e representa o mundo social que a cerca, bem como as formas de comportamento que lhes são referentes. Além disso, por meio da brincadeira, a criança aprende a organizar tarefas, concentrar-se, sentir frio na barriga, ser curiosa, competir com as outras e consigo mesma.

É necessário destacar que a experiência lúdica alimenta-se continuamente de elementos que vêm da cultura, cabendo ao professor, como mediador, exercer essa influência nos alunos através de um ambiente que permita e possibilite tornar o espaço de aprendizagem. Isso leva a concluir que as concepções de educador, criança, lúdico, infância, educação e diferenças não podem estar dissociadas. Elas se entrelaçam não apenas no discurso, mas explicitam-se na prática e são desafios para se conquistar a coerência necessária das práticas educativas, principalmente quando sistematizadas.

Acredito que o papel da atividade lúdica avança no espaço enquanto aprendizagem, a partir do momento em que, na ação lúdica, desenvolvida e vivenciada na sala de aula, passa a existir a compreensão da cultura ali existente. O trabalho do mediador começa a desabrochar quando sua intervenção possibilita à criança avançar na potencialidade, estimulando e recriando situações não apenas da repetição do que já havia sido aprendido. As atividades lúdicas exigem uma entrega total do ser humano, tanto por parte de quem aprende quanto de quem media o processo. A ação do mediador começa muito antes da presença com o aluno.

Segundo o dicionário Aurélio, o termo brinquedo significa "objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças e brincadeiras". Neste trabalho, brinquedo será

entendido sempre como instrumento suporte de brincadeira, e a brincadeira como ação executada.

Assim, a atividade lúdica descreve-se como uma ação lúdica que envolve os diferentes instrumentos utilizados. Alguns autores definem o brinquedo como uma dimensão cultural que não pode ser isolado da sociedade. Com isso, é a função lúdica, compreendida em cada contexto histórico-cultural, que atribui o estatuto de brinquedo ao instrumento que foi construído artesanalmente ou fabricado pela indústria.

Para Murcia (2005), a palavra jogo aparece como uma simples atividade humana e é aceitável pela maioria dos educadores como um simples ato, como, por exemplo, o de comer ou de dormir. No entanto, é necessário que o termo seja determinado pela preocupação de explicar melhor a natureza humana. O jogo é sinônimo de conduta humana. Está sempre em movimento e crescimento, faz parte da cultura, do espaço, do tempo, da nossa maneira de viver e pensar e de compreender as coisas como elas se determinam e como acontecem (MURCIA, 2005, p. 11).

Murcia complementa com outros autores que, antropologicamente, a atividade lúdica é fundamental na educação. O jogo potencializa a identidade do indivíduo dentro de um grupo social, contribui para fomentar a coesão e a solidariedade do grupo e, portanto, favorece o sentimento de comunidade, assim como a identificação do indivíduo no grupo. A criança aprende valores humanos e éticos destinados à formação integral de sua personalidade, desenvolvimento motor, intelectual (MURCIA, 2005, p. 10). As atividades lúdicas, portanto, constituem-se em oportunidades para que as crianças atinjam uma aprendizagem e um desenvolvimento mais ricos e mais exitosos.

Para Kishimoto (1994), os jogos se conceituam até mesmo de acordo com sua variedade e tornam-se conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais, cognitivos, de interior e de exterior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros que mostram a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. Essa variedade de fenômenos mostra a complexidade da tarefa de definir (KISHIMOTO, 1994, p. 1).

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora e cada processo torna-se ímpar a cada criança. Segundo Vygotsky (1996, p. 127), “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”.

Brincar é a linguagem natural da criança, e a mais importante delas. Em todas as culturas e momentos históricos, as crianças brincam (mesmo contra a vontade dos adultos). Pela brincadeira a criança expressa o que tem dificuldade de traduzir em palavras.

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórico-dialética, é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. É um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Acredito que a brincadeira é uma atividade essencial na Educação Infantil, por meio da qual a criança pode expressar suas ideias, sentimentos e conflitos, mostrando ao educador, aos colegas, à família como ela vê e constrói o mundo, o seu dia a dia.

A brincadeira é para a criança a mais valiosa oportunidade de aprender a conviver com pessoas muito diferentes entre si, de compartilhar e confrontar ideias, regras, objetos, brinquedos, etc. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados, pois o brincar dá à criança a oportunidade de trabalhar conteúdos por ela vividos. Para Kishimoto (2003):

> Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: função lúdica: quando propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

Além de favorecer o equilíbrio afetivo da criança e contribuir para o processo de apropriação de signos sociais, a brincadeira cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

O brinquedo faz parte da vida da criança e está atrelado ao brincar, é considerado como objeto lúdico no suporte para brincadeira. Segundo Silva (2004, p. 25), pode-se dizer também que o brinquedo é uma produção cultural da criança: no momento da brincadeira, a criança faz de qualquer objeto seu brinquedo, ela o cria e recria de acordo com sua imaginação, com sua brincadeira e contexto. Um exemplo disso é uma vassoura que se torna um cavalo para a criança enquanto brinca, ou mesmo com o brinquedo industrializado que normalmente supõe uma brincadeira, ainda assim a criança o converte e lhe dá novo

significado, ela o reproduz, ou recria: uma boneca pode se tornar um microfone, ou um tecladinho virar um computador, depende do que a criança deseja representar ou expressar, depende da sua imaginação. De acordo com Machado (2003, p. 35),

> Tudo aquilo do mundo real que for usado pela criança para fazer suas experiências e descobertas, para expressar-se e lidar com seu mundo interno e subjetivo diante da realidade desses objetos, das coisas concretas e objetivas, pode ser considerado brinquedo.

Talvez o correto fosse que a história de cada brinquedo se entrelaçasse à história de cada professor e de cada criança que dele se apropriam. Nesse sentido, é inadequada a ideia muito comum de que o preocupar-se com o lúdico consiste em aumentar a quantidade de brinquedos na escola, caso em que não se leva em conta o que cada brinquedo representa para cada aluno. Ribeiro entende que:

> Brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (Ribeiro, 2002, p. 56).

O texto deixa claro que cada criança tem sua história em relação aos seus brinquedos e brincadeiras. A criança é que atribui significado ao instrumento de acordo com seu interesse, cultura e momento histórico, emoção, valor ou nação, princípios ou crenças.

6 Emoção, desejo e motivo para aprender

Atualmente, reconhece-se a aprendizagem social e emocional como um aspecto fundamental na educação das crianças e uma condição necessária a todas as escolares bem sucedidas.

Entre os teóricos da teoria Histórico-cultural, Davidov é quem acrescenta aos estudos vigotskianos a dimensão da emoção, do desejo e da motivação, considerando esses elementos como antecessores à ação, às relações com os outros e às linguagens.

Nesse sentido, admite a estrutura psicológica da atividade defendida por Leontiev, mas agrega a ela o desejo, como elemento dessa estrutura, o núcleo básico de uma necessidade. Para ele, por trás das ações humanas estão as necessidades e as emoções, antecedendo a ação, as relações com os outros e as linguagens.

Para Leontiev, o objeto fundamental na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. Pois, são as emoções tão importantes quanto os pensamentos, por serem a base para todas as diferentes tarefas que um homem determina para si mesmo, entre elas, as tarefas do pensar. Para Davidov, o papel principal das emoções é habilitar uma pessoa a se colocar algumas tarefas vitais. Porém, o autor considera que as emoções capacitam a pessoa em sua decisão desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo.

Mello (2004), em suas observações, afirma que a necessidade, o desejo de aprender, ou seja, o motivo impulsiona a criança a querer aprender, é objeto fundamental no processo de apropriação. O autor considera que sem a necessidade ou desejo não acontece apropriação efetiva. Nesse sentido, se pretendermos que as crianças se apoderem efetivamente do conhecimento, é de fundamental importância criar nelas o desejo e a necessidade do objeto a ser conhecido, uma vez que é o desejo ou a necessidade que a criança possui pelo resultado da atividade que dá sentido ao seu fazer. Desse modo, vale considerar que a criança é seletiva em relação ao que aprende: aprende o que faz sentido para ela. Ou seja, não basta que a professora ou o professor deseje ensinar, é fundamental que a criança seja atraída por esse aprender.

5 As contribuições da teoria histórico-cultural para a neurociência da aprendizagem

A neurociência está no auge da expansão de seus conhecimentos avançados, mas ressalto que o estudo do cérebro vem de longas datas. De acordo com muitos neurocientistas o estudo do cérebro é a fonte biológica da aprendizagem. Ele é o responsável pelo processamento, conservação e expressão das informações. Assim, pode-se afirmar que, sem uma organização cerebral integrada, não há aprendizagem.

De acordo com Luria (1981), o sistema nervoso tem como função principal regular os mecanismos que garantem nossa sobrevivência (respiração, digestão, liberação de hormônios, regulação da pressão arterial, etc.), nossa movimentação voluntária, nossas sensações e nossos comportamentos (pensamento, imaginação, emoção, etc.). Desse modo, acredita-se que o estudo da neurociência seja complexo, não somente pela dificuldade de entender cada uma dessas funções, mas especialmente pelo fato delas ocorrerem na maior parte das vezes concomitantemente.

A partir dos estudos feitos do funcionamento cerebral e o processo de desenvolvimento humano é possível fazer um paralelo entre o passado e o presente, e perceber que há tempos, o cérebro tem sido elemento de estudo e pesquisa desde a antiguidade, consciente de que muitas perguntas ainda continuam sem respostas e novas questões vão surgindo.

O aprender e o pensar do aluno ocorre no seu cérebro, conhecer como este cérebro funciona não se resume somente em saber qual é a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender. A neurociência e a educação estão intensamente comprometidas em pesquisar o desenvolvimento cerebral o qual se molda aos estímulos do ambiente, o estudo da aprendizagem une a educação com a neurociência.

A aprendizagem é um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, por meio da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem (CAMPOS, apud, PORTO, 2007, p.15).

Há décadas que a neurociência deixou de ser considerada uma ciência puramente básica, atualmente ela elabora o conteúdo das ciências que a dedica ao estudo do sistema nervoso, sua anatomia e fisiologia bem como patologia. Para alguns pesquisadores em educação, as descobertas em neurociências tendem a contribuir para a teoria e práticas educacionais.

Nos últimos tempos, as pesquisas da neurociência revelaram dados admiráveis sobre o funcionamento do cérebro, o crescimento de novos neurônios; outra afirmativa é que a inteligência não é única e nem fixa e muito menos reside em um local determinado no cérebro como se afirmava no passado, a inteligência é concebida como uma função do cérebro e várias partes dele estão envolvidas em qualquer ação inteligente.

O cérebro é único, não existindo outro igual, cada indivíduo tem o seu de forma distinta resultando na interação dinâmica entre natureza e ambiente, respectivamente genética e estimulação onde tudo que o sujeito executa só torna-se possível a partir de uma comunicação entre os neurônios.

A neurociência procura entender o funcionamento do sistema nervoso, na simultaneidade de suas diversas funções (movimento, sensação, emoção, pensamento etc.). Compreende-se, atualmente, que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais. Esse processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre graças à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de neurônios. É essa característica de constante transformação do sistema nervoso que nos permite adquirir novas habilidades motoras, cognitivas e emocionais, e aperfeiçoar as já existentes.

Os estudos da neurociência entram em concordância com a teoria histórico cultural, principalmente com Davidov, quando afirmam que “as emoções humanas são fonte valiosa de informação que ajudam a tomar decisões, estas são resultados não só da razão, mas também da junção de ambas, associadas a outras competências emocionais que podem levar ao sucesso na construção das relações no trabalho” (RELVA, 2012, p.61).

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Neste capítulo aborda a organização da Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no. 9394/1996, os perfis da turma e da professora regente. Serão feitas breves considerações sobre o projeto político pedagógico da referida escola e, no final, será apresentada brevemente a proposta curricular de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia. Farei a apresentação da pesquisa e a análise dos dados coletados. Foram objetos de análise, nas situações de ensino e aprendizagem, as atividades planejadas para captar a relação entre a intervenção da professora, por meio de atividades orais e escritas que tenha ocasionado mudanças na formação das ações mentais das crianças, visando o desenvolvimento do pensamento e da afetividade.

1 Educação Infantil e LDB

A promulgação da LDB nº. 9.394/96 deu-se em 20/12/1996, consolidando os princípios estabelecidos na Constituição Federal. A LDB preconiza no Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º, Inciso IV, o dever do Estado com a educação escolar pública, a ser efetivado mediante a garantia de "[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade".

Em seu artigo 11, a lei dispõe sobre o papel dos municípios na implementação da educação infantil e do ensino fundamental, que é:

> oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino .

O artigo 21 inclui, expressamente, a Educação Infantil na Educação Básica e no artigo 29 define sua finalidade:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No artigo 30, fica estabelecido que esse nível de ensino será oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

De acordo com esses artigos, podemos constatar que houve um avanço no que diz respeito à Educação Infantil no Brasil, pois saímos do caráter meramente assistencial para um posicionamento de legalização do direito à educação infantil gratuita, com finalidade de desenvolver, integralmente, a criança de até seis anos de idade, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; auxiliando e completando, dessa forma, a atuação da família e da sociedade.

A Lei maior da educação (LDB) incumbe funções aos Estados e Municípios para a organização e diretiva da Educação Infantil, já dando início à formação básica comum do aluno (Art. 9º). Verifica-se, também, que uma das diretrizes básicas chama atenção para o processo avaliativo da criança na Educação Infantil (Art. 31), que deve ser flexível, sem discriminação, sem o objetivo de promoção ou punição, fortalecendo, assim, o processo de formação básica da criança.

É inegável que a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi uma das principais conquistas sociais na história da educação brasileira nos últimos anos, quando foi assegurada no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394, 1996). Vale destacar, no entanto, que antes que fosse inscrita na legislação, pesquisadores e educadores de todo país vinham defendendo a importância do acolhimento das crianças em escolas não apenas para “guardá-las” enquanto as mães trabalhavam, mas também para usufruírem de atividades organizadas de ensino e de aprendizagem. A LDB, no entanto, define como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. Embora persistam entre os especialistas acentuadas divergências sobre seu currículo e metodologia, é praticamente unânime a aceitação de que as atividades lúdicas ocupam lugar central.

1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais

No histórico da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, conforme mencionamos anteriormente, são vislumbradas as possibilidades de ampliação do atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

O documento do MEC, denominado "Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006)", traça um histórico das diretrizes curriculares da Educação Infantil nas últimas décadas. Em 1994, após encontros e seminários com o objetivo de discutir, com os gestores municipais e estaduais de educação, questões relativas à definição de políticas para a Educação, era elaborado o documento de Política Nacional de Educação Infantil, definindo uma política de expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, seguido de outro, denominado por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (PNE, 2006 p. 10).

Em 1998, o MEC, no documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, organizado por representantes dos Conselhos de Educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros da Câmara Federal e outros consultores e especialistas, deu um impulso para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil (PNE, 2006 p. 11).

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular acional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. De acordo com a Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º "essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas". Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (PNE, 2006 pág. 13).

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação que, no capítulo sobre a Educação Infantil, são estabelecidas diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos (PNE, 2006 p. 14).

1.2 Diretrizes Curriculares da Educação Infantil no Município de Goiânia

As diretrizes curriculares da Educação Infantil no município de Goiânia estão de acordo com os parâmetros nacional e estadual. A Resolução nº 194, de 29 de outubro de 2007, do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelece:

> normas para Credenciamento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento e Supervisão das Instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

De acordo com a resolução mencionada, o Sistema Municipal de Ensino compreende:

> II – as instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio em todas as modalidades, mantidas pelo Poder Público Municipal;
>
> III – as instituições de Educação Infantil criadas, mantidas e/ou administradas por órgãos, autarquias, entidades, empresas e fundações do Poder Público, nas instâncias Federal, Estadual e Municipal;
>
> IV – as instituições de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada.
>
> Parágrafo único. Entende-se por instituições de Educação Infantil todas aquelas responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a cinco anos de idade, independentemente de denominação e regime de funcionamento.

Aqui, é revelada uma diferença na faixa etária da criança que será educada pelas instituições municipais de Educação Infantil, visto que a LDB, em seu Art. 4º, 29 e 30, denomina que a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Também a Lei nº 26/1998 – SEE, no Art. 39, compreende que a educação infantil será oferecida em creche, para crianças de zero a três anos, e na pré-escola para as de quatro a seis anos de idade. No entanto, já nas diretrizes do município, o direito gratuito à educação infantil se restringe às crianças de zero a cinco anos de idade, como se vê no Parágrafo único, da Resolução 194/2007 – CME, citada anteriormente.

1.3 A proposta para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

No que diz respeito ao atendimento à Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico da escola, por meio do documento "Infâncias e crianças em cena: a construção de uma política de educação infantil para o município de Goiânia", resume com muita convicção os inúmeros desafios mediante as precárias políticas públicas voltadas para a questão. Refletir é o eixo dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

A expansão das instituições em função da alta demanda justifica também os recursos investidos na formação profissional, na aquisição de materiais pedagógicos, reformas e manutenção dos prédios, promoção de experiências culturais e lúdicas, além de inúmeros instrumentos tais como brinquedos, fantoches, CDs.

Esse documento, constituído de uma proposta de trabalho, foi construído coletivamente na gestão democrático-popular e revela, em si, um fundamento importante que é colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos.

Mesmo sendo considerada a trajetória da história de educação infantil goianiense, a proposta construída coletivamente permanece ativa enquanto gestão democrática envolvendo os profissionais administrativos, pedagógicos e as crianças com os dirigentes competentes, mantendo o firme propósito de buscar a cada dia novos sentidos e autênticos significados no sentido de garantir uma educação de qualidade. A SME se propõe também a constituir uma nova identidade na vivência de uma infância que constrói e produz relações sociais e conhecimentos, tendo como base a história e a cultura de cada indivíduo.

O capítulo I dessa proposta apresenta a concepção de uma Política Pública que reconhece as infâncias, as crianças e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O capítulo II, por sua vez, traz como tema central um currículo que amplie e diversifique. Intitulado "Concepções de Infância: o direito de ser criança", esse capítulo retrata as diferentes concepções de criança construídas historicamente pela sociedade, a ideia de criança nesses momentos marcados pelo tempo e pelo espaço, bem como as perspectivas dessa criança enquanto ser a se desenvolver culturalmente. Percebe-se que, nessa reflexão, não há consolidação da teoria que dê suporte à criança enquanto ser histórico. Existe fundamentação legal.

O capítulo III dessa proposta ressalta a dimensão da distância existente entre a ação educativa e a ação pedagógica.

Por fim, o capítulo IV oferece como reflexão: Educação Infantil de Qualidade social: conquistas, desafios e perspectivas. Retomamos as concepções de Infância: o direito de ser criança", retrata as diferentes concepções de criança construídas historicamente pela sociedade. A ideia de criança nestes momentos marcados pelo tempo e espaço bem como as perspectivas desta criança enquanto ser a se desenvolver culturalmente. Percebe-se que nesta reflexão não há consolidação da teoria que de suporte a criança enquanto ser histórico. Existe fundamentação legal.

2 A Pesquisa e o contexto pesquisado

A pesquisa foi realizada em uma escola de confissão católica conveniada com a Secretaria Municipal de Ensino, em Goiânia, que receberá o nome fictício de **Caminho do Saber**, já descrita no capítulo anterior. A pesquisa consistiu da realização de plano de ensino, por meio de um experimento didático-formativo, em uma turma da Educação Infantil dessa escola, com vinte e oito crianças com idades de cinco anos.

A instituição pesquisada visa atender crianças nos turnos matutino e vespertino, nas modalidades de Educação Infantil (3 e 5 anos) com 205 crianças e Ciclo I (6 a 8 anos) 288 educandos, perfazendo um total de 493 educandos. Algumas crianças matriculadas na Unidade Escolar apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), dentre elas, Condutas Típicas, Deficiência Física, Deficiência Neurológica, Deficiência Múltipla, Síndrome de Down, Doença de Crouzon.

A comunidade escolar tem contribuído de forma significativa para o crescimento qualitativo do trabalho pedagógico. Esses profissionais, ao longo dos anos, ajudaram a construir as concepções e práticas que a escola tem hoje.

A partir de 2011, a equipe foi fortalecida com a chegada de novos profissionais, que trouxeram novas ideias e novas propostas de trabalho.

Os educandos matriculados nessa escola advêm de famílias de poder socioeconômico e cultural médio e baixo e de diferentes religiões, prevalecendo o cristianismo.

Observa-se no contato com as crianças e com seus familiares que muitos educandos estão sob a guarda dos pais, outros sob a guarda dos avós ou de outros familiares e que as

oportunidades para momentos de lazer e produções culturais não são frequentes, restringindo-se, muitas vezes, a passeios a pracinhas, feiras livres ou visitas aos familiares.

Em relação à profissão, nas famílias, há diferentes tipos de profissionais, como: funcionários públicos, empresários, comerciários, professores, domésticas, manicures, cabeleireiras, motoboy, pedreiros, eletricistas, policial e outros.

As crianças apresentam frequência regular e as transferências registradas são ocasionadas por mudanças de residência ou transferências das famílias para outros municípios ou estados.

Com relação à participação da comunidade, registra-se a presença de aproximadamente 80% de pais ou responsáveis nas reuniões e/ou em outros eventos. Os pais, na maioria, são participativos e interessados na aprendizagem de seus filhos, contribuindo com sugestões para a melhoria do processo ensino aprendizagem e para o bom funcionamento desta unidade educacional, outros precisam ser convidados com certa frequência para participarem da vida escolar de suas crianças.

Os professores desta instituição pertencem à Secretaria Municipal de Educação, são concursados e efetivos, graduados pelo curso de pedagogia e, em sua maioria, possuem cursos de especialização ou pós-graduação; uma professora está cursando o mestrado. São profissionais com experiência profissional para atuarem na Educação Infantil e no Ciclo I.

Proposta Político-Pedagógica Caminho do Saber 2014

Considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e o Ciclo I a primeira etapa do Ensino Fundamental, ambos são direito da criança, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96 e devem ser garantidos todos os seus direitos, bem como a expressão de suas múltiplas linguagens e os cinco eixos da alfabetização.

Desse modo, o currículo para a Educação Infantil da Escola Caminho do Saber, embasado na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Infantil SME/Goiânia, parte da concepção de que a criança é cidadã desde seu nascimento. Defende que a mesma está em contínuo processo de desenvolvimento, sendo ela sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Portanto, compreende-a enquanto Sujeito de Direitos, peculiar e em pleno desenvolvimento biopsicossocial (ECA, 1990).

As peculiaridades dessa etapa do desenvolvimento da criança exigem o cumprimento do binômio indissociável de “Cuidar e Educar”, respeitando a proposta da SME que defende o trabalho pedagógico do cuidar, educar e brincar como dimensões indissociáveis. Nessa fase da vida, a necessidade humana exposta pressupõe definir previamente as ações educativas e as metodologias condizentes para garantir que as crianças obtenham qualidade na educação oferecida pela Instituição de Educação Infantil. Logo, a garantia da educação de qualidade será resultado de estudos sistemáticos e contínuos, pesquisas, reflexões da própria práxis do educador responsável e do coletivo de educadores envolvidos com esta modalidade, para que estes ofereçam permanentemente atividades planejadas, significativas e permeadas de intencionalidade pedagógica.

O desenvolvimento integral da criança deve ser garantido através das múltiplas relações com o meio e com outras pessoas (crianças, adultos), relações estas que englobem os aspectos físicos, afetivos, emocionais, intelectuais, cognitivos, culturais, sociais, dentre outros. Nesse contexto, sua formação pessoal e social deve ser construída num meio que lhe proporcione a compreensão de suas necessidades, desejos e interesses.

Visto a natureza singular da criança, que a caracteriza como ser que sente o mundo de maneira muito própria, ser pensante, com possibilidades constantes e crescentes de interação com seu mundo interior e interação com o mundo exterior, o conhecimento e a cultura da infância é indicador essencial para o alcance de resultados pedagogicamente satisfatórios, portanto, de qualidade, fundamentados nos princípios da Pedagogia da Infância. A maneira peculiar de pensar, agir e reagir da criança caracteriza um momento específico de seu desenvolvimento, isto é, o pensamento vai sendo construído socialmente, possibilitando-lhe caminhos para a conquista de sua individualidade.

No âmbito escolar, o educador, profissional da Educação, cujo papel, dentre outros, é o de mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, respeitará o tempo da infância tendo como critério a Proteção Integral, garantindo, em todas suas ações, a concretização dos direitos da criança (ECA, 1990).

A proposta curricular para a modalidade Educação Infantil diz respeito àquela permeada pela sua natureza dinâmica e aberta, cujas bases teóricas e diretrizes práticas conduzem o trabalho pedagógico à explicitação de intenções, de princípios e ações, de valores e concepções que se ocupam em garantir a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo. Para tanto, a seleção e organização dos conhecimentos há de se basear no viés histórico-social e de se resguardar nos documentos de Lei que amparam a

pedagogia da infância (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – MEC, 2006).

Conforme o Art. 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil nesta Unidade Escolar devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Essas práticas devem garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais;
- Favoreçam o contato das crianças com as 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 contato com diferentes gêneros textuais, orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças de diferentes grupos culturais;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas, cinema, fotografia, teatro, dança, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e recursos tecnológicos e midiáticos (PPP, 2014, p. 80).

A proposta de trabalho para a Educação Infantil do **Caminho do Saber** se baseia no respeito ao tempo de infância das crianças, no que concerne aos seus interesses, curiosidades e necessidades, sem lhes antecipar os conteúdos que serão trabalhados posteriormente.

É importante ressaltar, também, que conforme o Art. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

> Na transição para o ensino fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Para a organização do currículo do Ciclo I, esta Unidade Escolar se baseou nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência que conceitua de forma clara o currículo que se pretende para o Caminho do Saber.

De acordo com o PPP (2014) da escola, os servidores administrativos, em sua maioria, também são concursados e efetivos, mas alguns estão de contrato temporário. Todos possuem o Ensino Médio, conhecem e executam com eficiência os seus trabalhos nas funções administrativas, como cuidadores ou como agentes administrativos.

3 A organização, o desenvolvimento do experimento e a análise dos dados

A pesquisa de campo caracteriza-se como uma investigação qualitativa por ter sido realizada no ambiente natural, fonte direta dos dados, e pelo fato de a pesquisadora ter sido o principal meio da coleta de dados. Foram quinze aulas planejadas, desenvolvidas no decorrer de três meses, com duas aulas semanais, na maioria das vezes, correspondendo a 60 minutos cada aula. Durante esse período, tivemos que nos adaptar a acontecimentos externos, como a paralisação nacional da educação, as festas e reuniões na escola.

Definido o projeto e os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas, a primeira preocupação da pesquisadora foi encontrar uma professora colaboradora que pudesse contribuir com a pesquisa. Foi uma busca longa, pois essa professora precisaria atender alguns pré-requisitos: ter experiência mínima de docência com crianças, ter conhecimento dos princípios da teoria histórico-cultural (ao menos as ideias de Vygotsky), dispor-se a assumir as aulas. Após várias tentativas, essa professora foi encontrada na própria escola em que a pesquisadora atuava, e aceitou prontamente a proposta, mostrando grande interesse. O experimento foi iniciado na penúltima semana de fevereiro. Os estudos com professora colaboradora

começaram no final de fevereiro de 2014 e consistiram na leitura prévia de alguns textos e posterior discussão conjunta. Além disso, foi realizado um encontro com o orientador desta dissertação, com intuito de sanar dúvidas teóricas e dar orientação prática para a realização do experimento didático-formativo.

No que se refere ao plano de ensino (Anexo I), ele foi elaborado após algumas orientações de estudo com a pesquisadora. Durante a realização do experimento, foram feitas observações do trabalho da professora e das crianças.

A escolha do plano de ensino sobre o conceito do sistema alfabético, a professora da turma considerou que o ano estava iniciando e que era necessário o conhecimento do nome bem como a socialização dos mesmos. Após algumas conversas entre a pesquisadora e a professora, chegamos ao entendimento de que poderíamos trabalhar o sistema alfabético a partir de músicas, poemas e jogos. O tema seria gradualmente sendo ampliada para que as crianças pudessem ir ampliando apropriação do conceito de sistema alfabético e da convivência diária no mundo das letras a partir do próprio nome.

O plano de ensino, elaborado pela professora e pela pesquisadora, recebeu uma formulação inicial, e foi passando por readequações no decorrer do processo. De acordo com a perspectiva teórica adotada, o plano foi sendo estruturado respeitando a particularidade da infância, as características individuais, sociais e culturais das crianças. Foram, também, consideradas recomendações feitas por Ostetto:

> Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (2007, p. 178).

De acordo com autora, acima citada, as várias possibilidades de planejamento das atividades da Educação Infantil: por “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, por “áreas de desenvolvimento”, por “áreas de conhecimento”, por “temas”. O plano de ensino elaborado para esta pesquisa identificou-se com o planejamento baseado predominantemente em áreas de conhecimento, sem desconsiderar os outros modelos onde coubessem. Entendemos que Ostetto compartilha com a perspectiva histórico-cultural, ao afirmar: “nesta perspectiva, a pré-escola deve contribuir com a universalização de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos” (Ostetto, 2007, p. 188).

Assim, o plano de ensino foi elaborado a partir de literatura infantil, poemas e músicas, cujo objetivo geral era desenvolver com as crianças conceitos do sistema de alfabético, de sílabas e palavras. Para isso foi necessário criar situações em que se tornassem necessários: a linguagem oral; a comparação das palavras; a identificação do próprio; a verbalização /socialização do desenvolvimento das atividades.

Várias atividades compuseram o plano de ensino, dentre elas destacam-se: a chamada nominal, músicas, poemas, liga pontos em ordem alfabética, identificar a letra inicial, caça a palavra solicitada (nas músicas e nos poemas). O que foi determinante, no entanto, foi à participação do Outro (professor e criança mais experiente) no processo de avanço das ações mentais de cada criança.

A professora fez questão de apresentar a proposta de trabalho centrada na formação de conceitos do sistema alfabético para as mães, momento em que a pesquisadora também se dirigiu aos para informá-los sobre a importância da pesquisa e sobre a necessidade da colaboração dos pais. Foi nessa ocasião que os pais assinaram o termo de autorização para a realização da pesquisa envolvendo seus filhos. Os pais que não estavam presentes nesta reunião foram informados e orientados sobre a pesquisa e assinaram o termo de autorização posteriormente.

No que diz respeito à coleta de dados, foram utilizados os procedimentos de observação de aulas, contato com a escola, especialmente com as pessoas envolvidas com a professora escolhida para a pesquisa.

Na etapa de análise dos dados, foram ordenadas as categorias descritas em unidades de análise e feita a análise e interpretação dos dados. Os procedimentos pelos quais se chegou à construção das categorias derivaram do próprio objetivo desta pesquisa: a observação, acompanhamento e avaliação de uma metodologia de ensino, dentro da sala de aula.

O objetivo principal do experimento foi observar, analisar, acompanhar e avaliar as relações entre a professora e as crianças, e entre as crianças, no contexto de realização de atividades de aprendizagens, na formação de conceitos sobre sistema alfabético.

Minha expectativa com este trabalho sistemático com as crianças, por um determinado período, era avaliar em que grau as crianças interiorizam elementos do conceito do sistema alfabético, a partir do seu nome, da sua identidade e, obviamente, considerando a sua idade.

Minha suposição, dentro das teorias de Vygotsky e seguidores, foi a seguinte: a construção de conhecimento e a ocorrência de mudanças cognitivas das crianças dependem, principalmente, da interação social propiciada pela mediação da professora, ao utilizar formas

de comunicação e de atuação com os objetos de conhecimento. A ideia fundamental é de que as ações mentais podem ser construídas por meio de formas de interação social criadas na situação de sala de aula. Assim, tive como premissa que a aprendizagem escolar que promove o desenvolvimento mental supõe a mediação cultural e a atuação sistemática da professora, dentro de um trabalho organizado, com objetivos e metodologia bem determinados.

As aulas foram conduzidas por uma professora colaboradora que atua como agente educativa[4] no papel de professora-auxiliar de uma professora regente, em uma turma de crianças de quatro anos de idade e trabalha na mesma escola da pesquisadora. Ela foi convidada para assumir as aulas no experimento e aceitou o convite, após o entendimento com a diretora da escola. Ela é formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e especialista em Psicopedagogia. Para a condução das aulas, ela realizou, com a pesquisadora, estudos prévios sobre a teoria histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental e os elementos necessários à elaboração e execução do plano de ensino. Desse modo, a professora desenvolveu o plano de ensino no período de 21 de fevereiro a 25 de maio de 2014, período em que a pesquisadora fez a observação das aulas e os registros necessários. Todas as aulas foram gravadas em vídeo. A identificação dessa professora colaboradora, nesta dissertação, será com o nome de Minerva. A professora pesquisadora será observadora também. As crianças serão identificadas por nomes fictícios.

A realização do experimento foi possível após algumas atividades preparatórias definidas anteriormente, como o tópico de estudo, o conteúdo e as ações pedagógico-didáticas a serem desenvolvidas na turma de Educação Infantil escolhida. Em seguida, passou-se à elaboração do plano de ensino por meio de um trabalho conjunto entre a pesquisadora e a professora colaboradora. Antes que as aulas fossem iniciadas, foi realizada uma reunião da pesquisadora com os pais das crianças, com a finalidade de esclarecer de como seriam as aulas durante esse período e, ao mesmo tempo, pedir autorização para que seus filhos participassem desta pesquisa. Também houve um encontro especial com as crianças da turma a ser observada, com objetivo de esclarecer o momento que iriam vivenciar, a proposta a ser desenvolvida e apresentação da professora colaboradora. Foram realizados, ainda, encontros de estudo da pesquisadora com a professora colaboradora, com o intuito de introduzi-la em alguns conceitos básicos da teoria histórico-cultural e garantir conhecimento com o conteúdo e as atividades a serem desenvolvidas ao longo do experimento. Ao longo dos quatro meses de execução do plano de ensino, foram realizadas reuniões semanais entre a pesquisadora e a

[4] Agente educativo, no sistema de gestão da SME de Goiânia.

professora colaboradora, com objetivo de avaliar o andamento do plano de ensino, reforçar um ou outro conhecimento teórico necessário, rever objetivos, replanejar atividades, readequar metodologias, escutar sugestões, entre outros.

É necessário relembrar que o experimento didático, de acordo com a teoria histórico-cultural, tem como objetivo descobrir os processos comumente escondidos pela conduta cotidiana. De acordo com Vygotsky (1999), o experimento é um procedimento essencial de estudo do desenvolvimento em seu processo real, mediante o qual o pesquisador deve desempenhar o papel de observador.

O procedimento básico da pesquisa foi a observação sistemática do trabalho da professora colaboradora e do comportamento cognitivo e afetivo das crianças, privilegiando as práticas interativas entre a professora e as crianças e destas com seus pares. Além disso, foram utilizados outros procedimentos de complementação de dados, como coleta de produções das crianças e entrevista com a professora colaboradora.

Como ressaltei anteriormente, a presente pesquisa foi baseada na teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e na teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davidov, sendo norteada, também, por alguns conceitos da teoria da atividade de A. N. Leontiev. Essas teorias apresentam, em seu conjunto, alguns conceitos básicos comuns que esclarecem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com base nas condições concretas de existência humana e na mediação cultural e social, bem como nas relações dos seres humanos entre si em determinadas condições históricas e sociais.

Para a coleta de dados, foram feitas anotações (diário de bordo), filmagens e fotografias. Durante esse período, a turma foi observada em seu conjunto quanto aos seguintes aspectos, os quais foram utilizados na observação e na análise de dados:

a) Em relação à professora colaboradora: ações pedagógico-didáticas, envolvendo a realização de tarefas e a interação afetiva da professora com as crianças, tendo como orientação da atividade os motivos, as ações e as operações; a atuação no desenvolvimento das tarefas; as sequências e o acompanhamento do trabalho das crianças; a intervenção na formação de ações mentais (perguntas, diálogo com as crianças dentre outros);

b) Em relação às crianças: reação às atividades propostas (motivação, participação, envolvimento, realização das tarefas, dentre outros).

c) Em relação ao ambiente da sala de aula: lugar de compreensão visual e auditiva do sistema alfabético e espaço de socialização promovendo integração da turma.

Fundamentadas nas orientações de Davidov sobre o modo de organização do ensino desenvolvimental e considerando-se também a importância do motivo da aprendizagem, sua relação com o desejo e a necessidade de aprender numa visão histórico-cultural (descrita no capítulo II deste texto), as tarefas deste experimento foram elaboradas pela pesquisadora, com a colaboração da professora da classe. Para sua elaboração, foram seguidas as ações didáticas descritas por Davidov (1988) para formular uma tarefa que se constitui como um problema, cuja solução exige que o aluno entre em atividade de aprendizagem, realizando ações com o objeto de aprendizagem.

Desse modo, a apresentação e a análise dos dados foram realizadas conforme as categorias mencionadas, buscando interpor, em cada categoria, as ações didáticas propostas por Davidov, conforme foi mencionado no capítulo 2. Retomo, aqui, a importância dessas ações didáticas, uma vez que elas mostram o caminho da condução do processo de ensino-aprendizagem para a formação dos conceitos científicos, no nível possível de desenvolvimento mental das crianças, articulado com o ensino-aprendizagem desenvolvimental. Inspirado em Vigotski, Davidov compreende a aprendizagem escolar como formação de habilidades de pensamento que vai além das operações psíquicas já alcançadas, atuando, desse modo, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças. A aprendizagem escolar é uma atividade que implica, segundo Davídov, o movimento desejo-necessidade-objetivo, associado a motivos-ações-operações (DAVIDOV, 1988, p. 26).

Segundo Vegetti (2004), na aprendizagem escolar, "os alunos procedem do geral ao particular, procurando primeiro, e depois fixando, a célula originária do material e, sucessivamente, operando com ela, deduzindo as múltiplas propriedades particulares da disciplina estudada". Essa atividade dos alunos se dá por orientadas de ações docentes apropriadas, criando na classe as condições para a interiorização, ou seja, a compreensão do significado e a constituição do sentido. Essa autora sintetiza, com suas palavras, o conjunto das ações que devem orientar o processo de ensino-aprendizagem:

> - O acolher (receber, aprovar) do professor, ou então, pôr autonomamente um objetivo didático (um problema);
> - A transformação das condições do problema para o propósito de identificar a relação geral do objeto de estudo;
> - A modelação das relações identificadas em forma concreta, gráfica e literal;
> - A transformação do modelo da relação, de forma que estudar suas propriedades de sob um aspecto puro;
> - A estruturação do sistema dos problemas particulares que se resolvem no modo geral;
> - O controle da execução das ações precedentes;

> - A avaliação da aprendizagem do método geral enquanto resultado da solução do dado problema escolar (VEGETTI, 2004, s/d.)

A autora esclarece, ainda, que todas essas ações se compõem de operações, cuja composição varia de acordo com as condições concretas da solução do problema, ou seja, a ação se reporta ao objetivo e a operação às condições.

Seguindo esses critérios, os planos de ensino foram organizados em cinco blocos com três, quatro ou duas aulas em cada bloco. Os planos reuniram um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, atividades essas organizadas em uma sequência lógica visando, de acordo com Davydov (1988), os objetivos de aprendizagem. Tendo como conteúdo o sistema alfabético, compreendido a partir do nome das crianças, da sua historicidade, da sua identidade com aquilo que lhe é familiar e particular, o próprio nome. As ações de aprendizagem foram formuladas na forma de tarefas a serem resolvidas pelas crianças, que tinham como características a união das ações e condições para o alcance do objetivo proposto que, nesse caso, tinha como objetivo a formação de ações mentais em relação aos conceitos de leitura e de escrita. Desse modo, os planos apresentam perspectivas qualitativas quanto às nossas expectativas em relação à aprendizagem das crianças no processo de mediação no que diz respeito à apreensão do conteúdo pelo aprendiz.

Ressalto que as categorias de observação e análise descritas acima são indicadas por Davydov como ações didáticas (1988, p. 98). No entanto, elas foram adaptadas aqui de modo a favorecer uma melhor operacionalização das ações de ensino e aprendizagem, levadas a efeito ao longo da realização do plano de ensino, bem como sua melhor compreensão e familiaridade, por parte da professora observadora.

4 Apresentação e análise dos dados coletados

As categorias de análise foram formuladas tendo por base os elementos do desenvolvimento metodológico previstos no plano de ensino, envolvendo as atividades da professora e das crianças, seguindo de perto as formulações teóricas na perspectiva histórico-cultural, tal como descrita anteriormente, e os requisitos postos pelo experimento didático, como modalidade de pesquisa.

Para esse trabalho, escolhemos uma parte dos dados referentes à primeira categoria, visando realçar a importância da consideração da emoção, do desejo e dos motivos dos alunos para as tarefas de aprendizagem, reiterada insistentemente por Davydov (1999). Para o autor,

a organização psicológica da atividade está vinculada ao desejo, no qual se encontra o núcleo básico de uma necessidade.

O motivo se refere ao objeto, ao conteúdo específico a ser aprendido que, neste caso, é a leitura e a escrita. O professor deve oferecer um ambiente favorável, para que a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita impulsione as crianças a assimilar os procedimentos necessários à leitura e à escrita, particularmente o procedimento mental e as operações mentais que deve realizar, associando os grafemas aos fonemas na formação da palavra a partir dos elementos, por meio da escrita do próprio nome. O motivo para aprender a ler teve, implicitamente, atrás de si a necessidade e o desejo. Portanto, ao professor cabe o papel de oferecer um ambiente e atividades em que a criança seja estimulada pelo objeto leitura e escrita, sendo que este se constituiu como o próprio motivo de sua aprendizagem.

Decoração da sala e as posições das carteiras

Já foi comentado, anteriormente, que a emoção na aprendizagem e no ensino é tão importante quanto o pensamento, daí o porquê de o ensino precisar considerar a dimensão das emoções. O professor deve preocupar-se tanto com o aprendizado do conteúdo como com o sentimento do aluno em relação ao conteúdo. Ele deve ter a convicção de que as emoções também devem estar na base do processo educativo, como afirma Vigotsky:

> Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva da relação com o mundo (VYGOTSKY, 2003c, p. 121).

No que se refere às crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita, considero a presença da necessidade de aprender como elemento inerente à própria atividade de aprendizagem. Mas como explicam Vygotsky e Davydov, é preciso que as crianças tenham

um motivo para aprender e que esse motivo seja sustentado também no desejo de aprender a ler e a escrever. Por sua vez, o desejo terá que surgir ligado a uma emoção. Logo, a atividade de aprender a ler e escrever deve ser organizada pelo professor de modo a provocar na criança, primeiramente, algum tipo de emoção que influencie diretamente no desejo de aprender. Considerando os interesses dessa faixa etária, para desenvolvimento metodológico desse plano, utilizamos músicas, poemas, atividades com desenhos para colorir e vídeos ilustrativos.

5 Descrição e análise dos dados

1ª aula

Iniciamos o plano de ensino no dia 20 de fevereiro de 2014, numa quinta- feira, às 15h25min, contando com o número de 22 crianças. A professora Minerva chegou, saudou as crianças e, em seguida, começou a introduzir o tema do nome das pessoas. Contou que havia um poeta que tinha preocupação com o nome das pessoas e até escreveu um livro chamado O nome da gente. Fez uma breve pausa para perguntar se alguém sabia o que faz um poeta. A aluna Bianca (nome fictício) respondeu: "é quem escreve." Dando continuidade ao assunto, a professora Minerva perguntou "quem gosta de poemas?". Apenas uma criança falou que não gostava de poema. Em seguida, a professora Minerva falou o nome do autor, Pedro Bandeira. E logo após, quis saber se havia alguém na sala que se chama Pedro. José Vicente falou que o nome de seu pai era Pedro Bandeira, o que não corresponde com o fato.

José Geraldo falou que o nome do pai dele é Geraldo, por isso seu nome é igual ao do pai. Minerva achou o máximo! Em seguida, depois de muitas manifestações, a professora leu o poema e pediu que a turma repetisse. Depois houve uma interpretação oral do texto "*O nome da gente*", de Pedro Bandeira. O questionamento seguiu a partir das duas primeiras estrofes.

> Questionamento feito durante a interpretação oral:
> **Professora Minerva:** Por que jacaré não se chama crocodilo?
> **Professora Minerva:** Quem gosta do seu nome?
> **Professora Minerva:** Como é seu nome?
> **Professora Minerva:** Tem gente que tem dois nomes? E pode ter um só nome? Pode ter dois**?**

A tarefa desse dia foi identificar o próprio nome e dizer com que letra começa. A chamada foi realizada por meio de fichas utilizadas todos os dias e, ao final do experimento constatou-se que virou uma atividade lúdica para as crianças, pois se habituaram a identificar, com prazer, antes do início das atividades pedagógicas a fim de compararem as letras dos colegas com os seus próprios. A intenção ao planejar essa tarefa foi considerar as duas primeiras ações didáticas propostas por Davidov, o acolhimento do professor ou, "por autonomamente um objetivo didático (um problema) e a "a transformação das condições do problema para o propósito de identificar a relação geral do objeto de estudo".

Em relação a essa aula, como professora pesquisadora, pude verificar que faltou uma sequência nas ideias expostas pela professora Minerva. Muitas perguntas tiraram o foco do objetivo da atividade e dificultaram na construção do conhecimento novo. Faltou, também, o

contato visual com o texto. Com isso, as crianças não conseguiram acompanhar o pensamento da professora nos seus questionamentos, o que gerou dispersão entre as crianças e ficou difícil para a maioria respondê-los. Ou seja, a colocação do problema não produziu o desejado, que seria suscitar os motivos dos alunos para, em seguida, transformar as condições do problema.

Considerando as categorias de análise as atividades da professora e a atividade de aprendizagem foi possível analisar que no que diz repeito à organização da aula a professora organizou bem a sala e a distribuição dos alunos no espaço físico. Acolheu adequadamente as crianças no início das atividades. Apresentou às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. Orientou às crianças as tarefas que seriam realizadas. Teve dificuldade em organizar bem o tempo de aula e a dosagem de atividades. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Sua linguagem e formas de comunicação foram adequadas ao nível de compreensão das crianças. A atuação da professora foi relevante para promover o envolvimento e participação das crianças, conteúdo de respostas, motivação, concentração, interesse, etc. As perguntas feitas pela professora foram adequadas, porém não deu tempo suficiente para obtenção de resposta. Minervina aproveitou as vivências socioculturais das crianças (família, mídias, experiências sociais) na sua conversação com a classe. Acompanhou atentamente a atividade de estudo das crianças.

Em relação ao relacionamento com os alunos, a professora conseguiu dosar bem a autoridade sem imposição. As crianças ficaram interessadas, entusiasmadas em realizar as tarefas propostas pela professora. Soube solucionar conflitos entre as crianças. Nem sempre foi atenta às diferenças individuais e sociais. Deu atenção especial a crianças mais agitadas e falantes.

Considerando as atividades de aprendizagem dos alunos percebi evidências, nas falas e diálogos, de interiorização de conceitos pelos alunos. Foi possível observar a qualidade das respostas emitidas pelas crianças.

2ª. aula

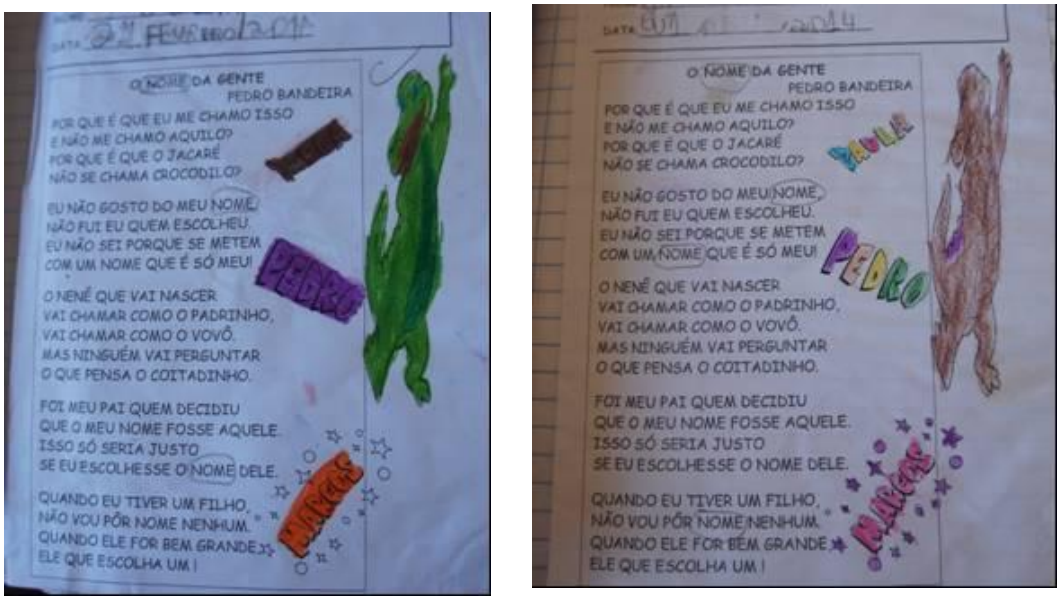
No segundo dia do plano, a professora Minerva começou com a retomada do assunto anterior. A pergunta inicial de Minerva foi: “Existem muitos Josés, muitas Biancas, e muitas Lúcias?” As crianças, em coro, responderam que sim.

> **Sandra Gomes:** Professora, eu me chamo Sandra e ela se chama Sandra, também.
> **Minerva**: É o seu nome é igual ao dela né, Sandra?
> **Sandra Gomes:** Mas ela é Sandra Silva e eu sou Sandra Gomes.

> **Minerva**: Vamos ver se você tem boa memória, Sandra, qual o nome do autor do poema de ontem?

Novamente, foi feita a leitura do poema de Pedro Bandeira, desta vez com as crianças tendo contato com texto e repetindo o que a professora estava falando. Então, foi feita, mais uma vez, a pergunta de quem gosta do seu nome. José Vicente disse gostar do nome dele, mas não do nome do amigo dele. Em seguida, a professora, encomendou uma pesquisa para casa: cada criança deve perguntar aos pais a história do seu nome e contá-la na próxima aula.

A tarefa em sala foi completar o cabeçalho, colorir os desenhos circular a palavra NOME nesse texto.



Atividade sobre o nome da gente

Depois da aula, conversei com professora Minerva, ressaltando a colocação de Sandra, que necessitaria de uma intervenção, pois ela iniciou outra dimensão do assunto que é o sobrenome.

Com intuito de analisarmos constantemente o desenvolvimento das crianças foram fomentados diálogos, organizados momentos para a socialização dos raciocínios e os trabalhos escritos produzidos pelas crianças foram analisados. Contando com excelente orientação/manejo, a professora ia varias vezes aos grupos formados pela partilha das mesinhas, indagando, provocando o avanço do raciocínio. Muitas vezes ela solicitava que as crianças conversassem sobre a atividade com as outras crianças. A professora, mesmo quando acompanha pequenos grupos, tem visão do todo. A professora normalmente deixava as

crianças resolverem primeiro, depois ia verificando como resolveram. Ela trabalha para as crianças desenvolvam a autonomia. Isso no que se refere ao todo, não apenas a dimensão cognitiva. As crianças estavam acostumadas a organizar seus materiais nas pastas de atividades, a limparem a mesinha quando sujam, a cuidarem do ambiente, a lancharem sem desperdiçar, a devolverem os materiais de uso comum (tesourinha, cola, lápis de cor) que eram emprestados pela professora.

As condições criadas, a atmosfera favorável, colaboraram no desenvolvimento das atividades, pois a motivação para participação da atividade estava principalmente na forma com que elas eram propostas e no próprio conteúdo trabalhado.

3ª. aula

Na aula seguinte, Minerva iniciou perguntando sobre que tem um nome. Em seguida, perguntou o que é sobrenome.

Bianca: Sobrenome é um apelido.
Tadeu: E o nome nosso.
Altina: É o nome de verdade.
Lúcia: E quando a gente muda de ideia a gente não muda de nome.
Sandra Gomes: E quando a gente come, a gente come com o nome?
Geraldo Humberto: O sobrenome é um complemento.

Geraldo Humberto continuou explicando que gente aprende o nome " inteirão". A partir da ideia de Geraldo, Minerva começou a exemplificar o complemento do seu próprio nome.

A tarefa em sala desse dia foi "caçar", no poema de Pedro Bandeira, a palavra "nome". Após a aula, ressaltei com a professora que quando escutamos o que as crianças sabem sobre determinado assunto, conseguimos envolvê-las melhor, elas participam e nos oferecem elementos da ZDP, o que sabem e como podemos avançar; a importância de sequência de ideia, na exposição da aula.

No que diz respeito às categorias de análise as atividades da professora e a atividade de aprendizagem foi possível analisar em relação organização da aula a professora organizou bem a sala e a distribuição dos alunos no espaço físico. Acolheu adequadamente as crianças no início das atividades. Apresentou às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. Orientou às crianças as tarefas que seriam realizadas. Soube organizar bem o tempo de aula e a dosagem de atividades. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Sua linguagem e formas de comunicação foram adequadas ao nível de compreensão das crianças. A atuação da professora foi relevante para

promover o envolvimento e participação das crianças, conteúdo de respostas, motivação, concentração, interesse, etc. Utilizou incentivos, ratificação de respostas corretas, retomou conteúdos para melhor compreensão, pediu as crianças para ajudarem outras. Acompanhou atentamente a atividade de estudo das crianças.

No que diz respeito ao relacionamento com os alunos, a professora conseguiu dosar bem a autoridade sem imposição. As crianças ficaram interessadas, entusiasmadas em realizar as tarefas propostas pela professora. Soube solucionar conflitos entre as crianças. Nem sempre foi atenta às diferenças individuais e sociais. Deu atenção especial a crianças mais agitadas e falantes.

Considerando as atividades de aprendizagem dos alunos notei evidências, nas falas e diálogos, de interiorização de conceitos pelos alunos. Foi possível observar a qualidade das respostas emitidas pelas crianças. Houve envolvimento e participação das crianças, conteúdo das respostas, tipo de perguntas, motivação, concentração, interesse, etc. As crianças realmente participaram das atividades e tarefas propostas. A professora incentivou a participação, o respeito à vez do outro.

4ª aula

No quarto dia de aula, a professora Minerva iniciou com um texto da música do Toquinho *A gente tem sobrenome.* As crianças tentavam acompanhar a música, cantando as finais das estrofes e visualizando o texto. Quando terminou a música Minerva perguntou:

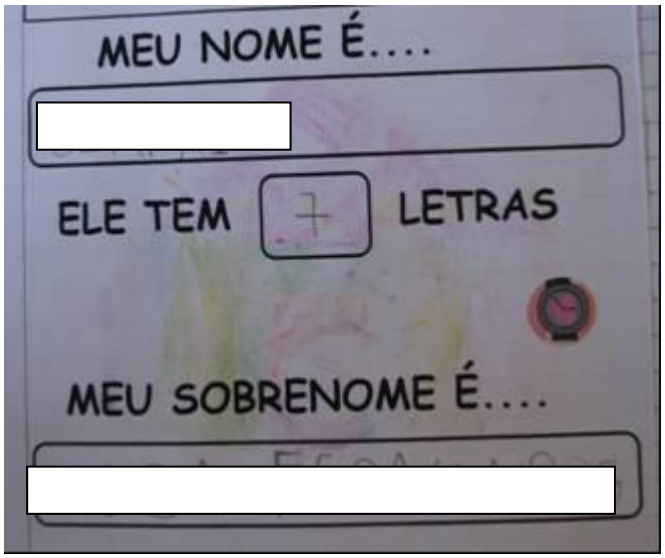
Minerva: Quem tem gato?
Minerva: Quem tem cachorro?
Minerva: Esse bichinho tem nome?
Minerva: E vocês têm nome?

Todas as respostas foram afirmativas e logo em seguida a professora pediu para que as crianças falassem o nome dela.

Altina: O nome da professora Minerva começa com M?.

Pediu para que batessem palmas ao pronunciarem seu nome: MI-NER-VA (correspondendo ao número de sílabas). Logo após, escreveu o seu nome no quadro com intuito de que as crianças contassem as letras do seu nome.

A tarefa desse dia foi colorir o texto da música o *A gente tem sobrenome* e depois as crianças receberam outra folha para escreverem seu nome e contar as letras e na mesma folha, num espaço específico, iriam escrever somente o sobrenome.



Atividade sobre o nome e sobrenome

Ressalto, como já disse anteriormente, o fato de todas as tarefas trazerem ilustrações para colorir e respeitando a criança no seu jeito lúdico de aprender, pois o colorir torna-se uma brincadeira. A ilustração tem ligação com o tema estudado e, ao mesmo tempo, é uma forma de mostrar para a criança que a atividade não está completa, precisa de sua participação para ficar melhor (todas as atividades de aprendizagem estão nos anexos das páginas 114 a 128).

Houve organização da aula por parte da professora que organizou bem a sala e a distribuição dos alunos no espaço físico. Acolheu adequadamente as crianças no início das atividades. Expôs às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Usou linguagem adequada ao nível de compreensão das crianças. As perguntas feitas pela professora foram muitas e sem dar tempo às crianças. Minerva conseguiu dosar bem a autoridade sem imposição. As crianças ficaram interessadas, entusiasmadas em realizar as tarefas propostas pela professora. Nem sempre foi atenta às diferenças individuais e sociais. Deu atenção especial a crianças mais agitadas e falantes. Este é um conflito existente nessa turma e que ainda não foi bem conduzido pela professora.

5ª. aula

A aula do quinto dia teve início com a professora dizendo que queria falar de um bichinho muito especial, as crianças deram várias sugestões dos nomes. Nenhuma das crianças acertava, então, Minerva resolveu dar uma dica “cento...”. Finalmente, todos disseram, em coro, “centopeia”.

Minerva mostrou a centopeia que estava com o alfabeto na parede da sala e perguntou:

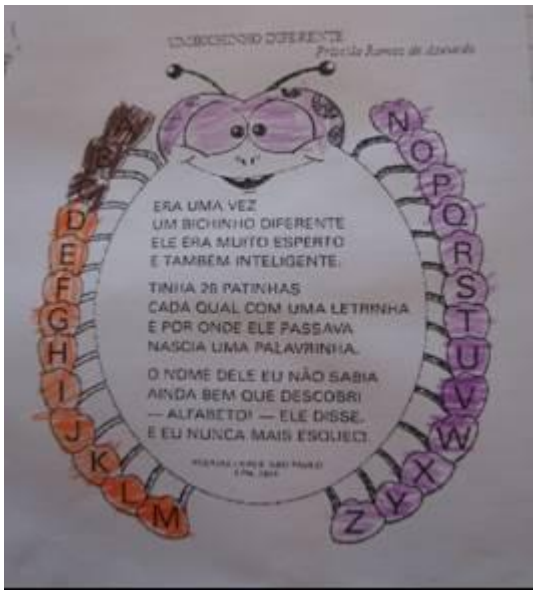
> **Minerva:** Quantas pernas tem a centopeia?
> **Bianca:** São muitas perninhas?
> **Minerva:** O que tem no nosso nome que tem nosso nome?
> **José Vicente:** Tem sobrenome?
> **Lúcia:** Tem nome?
> **Fabio:** Letras?
> **Minerva:** Parabéns, para o Fábio porque quando eu fiz a pergunta ele pensou!
> **Minerva:** Quem acha que conhecer as letras é importante, levanta o dedinho!
> **Minerva:** Geraldo Humberto não levantou o dedinho, você não acha importante conhecer as letras? Por que, Geraldo Humberto?
> **Geraldo Humberto:** Porque é muito difícil?

Minerva exemplificou que as dificuldades são para serem superadas. Nesse momento a professora não percebeu a fala de José Vicente: “Professora Minerva, você é muito legal! ”.

Minerva continuou a aula, mostrando o texto e o desenho do poema *Um bichinho diferente* e começou a ler para que as crianças começassem a repetir. A tarefa desse dia foi de colorir o poema do bichinho diferente, na qual as crianças mostraram bastante interesse.

> **José Vicente:** eu vou colorir bem bonito pra tia.

Assim ficou o bichinho diferente de algumas crianças.



Percebi, nesse dia, que a professora Minerva começava a aproximar sua linguagem à das crianças, as conversas começaram a fluir mais entre as outras crianças e não somente em relação às que ela conhecia.

Minerva demonstrou-se insegura a respeito do número de letras que compõem o nosso alfabeto, fazendo referência de que a centopeia tem vinte e cinco perninhas.

As crianças começaram a criar vínculo com Minerva, e a partir daí começaram a escutá-la mais.

Neste dia as crianças estavam agitadas e Minerva deu atenção especial às crianças mais agitadas e falantes.

A dimensão da inclusão das letras estrangeiras: K, Y, W, em nosso sistema alfabético foi desafiador para contagem das 26 letras, pois na classificação tanto das vogais como das consoantes elas não são contadas.

6ª aula

No sexto dia de aula, a professora relembrou todas as aulas anteriores e percebeu que as crianças já estavam bem familiarizadas com os poemas *O nome da gente*, *Um bichinho diferente* e com a música *Gente tem sobrenome*. Destacou o número de letrinhas que tem no bichinho diferente. Propôs, em seguida, que as crianças cantassem a música *Todo mundo tem um nome,* presente no livrinho de canto da turma, que foi elaborado pela professora regente.

A proposta seguinte era identificar as iniciais do nome, além de colorir o texto da música.

Minerva apresentou às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. Retomou a quantidade de letras do alfabeto com mais segurança, demonstrando ter estudado anteriormente. Orientou às crianças as tarefas que seriam realizadas. Soube organizar bem o tempo de aula e a dosagem de atividades. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Sua linguagem e formas de comunicação foram adequadas ao nível de compreensão das crianças. A atuação da professora foi relevante para esclarecer a dúvida deixada na aula anterior. As perguntas feitas pela professora foram adequadas ao conteúdo e ao nível de desenvolvimento das crianças. Ofereceu dicas às crianças no seu raciocínio, mas sem antecipar a resposta. Em outros momentos perguntou e respondeu sem dar tempo às crianças. A professora aproveitou muito de músicas, pois obervou que as crianças gostam muito de cantar e aprendem cantando.

Conseguiu promover situações de cooperação entre as crianças nas brincadeiras e nos diálogos. Utilizou incentivos, ratificação de respostas corretas, retomou conteúdos para melhor compreensão, pediu as crianças para ajudarem outras. Acompanhou atentamente a atividade de estudo das crianças.

Em relação ao relacionamento com os alunos, a professora conseguiu um bom relacionamento de respeito e de afetividade.

Considerando as atividades de aprendizagem dos alunos percebi evidências, nas falas e diálogos, de interiorização de conceitos pelos alunos. Foi possível observar a qualidade das respostas emitidas pelas crianças. As crianças faziam questão de mostrar que realmente tinham autonomia de resolver as atividades.

7ª aula

A sétima aula começou de forma bem diferente da que estava no plano, Minerva começou a cantar a música sobre a amizade. Lembrei a professora Minerva de que as crianças já tinham o poema do bichinho diferente na ponta da língua. Nisso, as crianças começaram a declamar o poema, que seguidamente foi bem retomado por Minerva, que aproveitou a situação para relembrar com as crianças o número de perninhas do bichinho e que traz uma letrinha em cada uma das patinhas. Perguntou para Fabio se, no bichinho diferente, havia alguma letra de seu nome. Depois foi a vez de Marta, que conseguiu identificar todas as letras de seu nome e numa sequência lógica. Em seguida, introduziu as vogais, começando com a pronúncia de cada letra e depois pedindo que as crianças a acompanhassem num ritmo cantado do alfabeto.

Nesta aula, Minerva explorou bastante os movimentos, a pronúncia de cada vogal, e, ao mesmo tempo a relação de quantidade de vogais, identificando cada uma dessas vogais.

Pode-se verificar, nesta sequência de interações pedagógicas, que há uma amostra, ainda que incipiente, da ação docente proposta por Davídov: “transformação das condições do problema para o propósito de identificar a relação geral do objeto de estudo“.

8ª aula

A oitava aula começou de forma bem mais dinâmica do que estava no plano, a Professora Minerva começou a cantar a música de boa tarde: “*Boa tarde, é novo dia que começa bem Jesus nos reuniu. Jesus nos atraiu. De perto ou de longe viemos aqui.”*

Depois de cantar Minerva perguntou:

Minerva: Quem é de longe?
Joana: De outro estado.
Minerva: O que tem no nosso nome que tem nosso nome?
Marta: Tem sobrenome?
José Vicente: De outro planeta?
Minerva: Ah, nem José Vicente!
Minerva: Eu escutei alguém dizer de outro país?
Lúcia: Eu falei de outro país.
Minerva: Fala, meu amor de onde você é?
Altina: Da Espanha.
Minerva: Então tem gente de perto e de longe. Pronto...Todos os lugares têm nome?
Todos: Sim.
Minerva: Todas as coisas têm nome?

Em seguida, Minerva passou a fazer memória das atividades anteriores por meio de músicas, poesias e perguntas diversas. As crianças participavam com muito interesse sobre a importância das letras do alfabeto que servem para "*escrever o nosso nome, o nosso nome completo o nome dos animais e o nome de tudo".*Textos das letrinhas Notáveis que foi lido por Minerva e repetido pelas crianças, logo em seguida a professora pediu que as crianças pensassem algumas letrinhas e palavras:

Tadeu: Carteira...
Minerva: Quais letras você vai usar?
Tadeu: C...(ficou pensativo)
Minerva: Enquanto o Tadeu pensa, vamos lá, quem mais gostaria de pensar em algumas letrinhas para formar uma palavra?
Fabio: Eu.
Minerva: Que palavra você quer formar?
Fabio: Celular.

Minerva pediu que Fabio fosse até o quadro branco e escrevesse a palavra "celular" e disse que a turma podia ajudar. A grafia no quadro ficou CAEU. Depois foi a vez de Marta escrever a palavra "maçã" e resultou na grafia MAA. Já Sandra Silva escreveu a palavra palhaço, no final, a grafia ficou assim: AAL (um colega falou a letra "o", mas não foi ouvido).

A professora perguntou quais eram as vogais, a turma respondeu, em coro, numa sequência. Então, Minerva começou a falar uma vogal e escrevia outra, por exemplo: falou a vogal A e escreveu a vogal E, e assim com as demais. As crianças reagiam na hora dizendo que ela estava escrevendo a vogal errada e iam até o quadro mostrar para a professora como escrevia a vogal que ela estava falando.

Minerva começou demonstrar autonomia em seu estudo pediu para as crianças desenharem em um cartaz as vogais e relacionou a quantidade com o número, inserido nesta

aula a dimensão da matemática que até então não havia aparecido, pois a interdisciplinaridade e de grande importância neste plano.

9ª aula

Na nona aula, a Professora iniciou perguntando se todas as crianças sabiam da história do nome, todas começaram a recitar o poema de Pedro Bandeira. Minerva interrompeu e disse que não pediu para recitar o poema, mas para que cada uma falasse sobre o nome.

José Vicente: É que a gente gosta desse poema.
Minerva: Que bom que você gosta desse poema!
Sandra Gomes: Eu amo esse poema!
Geraldo Humberto: Eu odeio esse poema!

Apesar de falar que odiava, Geraldo recitou com muita empolgação o poema. Em seguida, Minerva pediu às crianças que recitassem o poema do *Bichinho diferente, O nome da gente.* Depois, as músicas que já aprenderam até então. Dando continuidade, Minerva perguntou para Bianca se na escrita do seu nome tem vogal do alfabeto, ao que a aluna respondeu que sim.

Minerva perguntou o que é o alfabeto, Altina respondeu que é onde estão as letrinhas. A professora confirmou a resposta e, em seguida, perguntou quantas e quais eram as vogais e as crianças responderam em coro que eram cinco: A, E, I , O, U.

Minerva: Agora eu vou fazer uma pergunta para Bianca.
- Bianca, na composição do seu nome tem vogais?
Bianca: Tem.
Minerva: Muito bem, legal.
- Você (perguntando para Joana), na composição do seu nome tem vogal?
Joana: Tem.
Minerva: E, qual o seu nome?
Joana: Joana.
Minerva: Muito bem, a Joana disse que no seu nome tem vogal, parabéns.
- Quantas são as consoantes?

Após diversas tentativas de respostas, a professora resolveu falar e contar as consoantes, ajudada pelas crianças que demonstraram dúvidas em incluir as letras K, Y, e W. A professora continuou a falar da sequência do alfabeto, quem vem primeiro e quem vem depois. “Para que serve a ordem alfabética?” A professora fez várias perguntas, mas não obteve resposta desejada. Então, resolveu fazer uma nova pergunta: “Quem já ouviu falar na palavra dicionário?” Arlene respondeu e, pela resposta, a professora deduziu que ela confundiu dicionário com semáforo.

Então, Minerva começou a explicar que dicionário é um livro com os significados das palavras. Por exemplo: “eu quero saber o significado da palavra mesa, eu preciso saber qual a primeira letrinha da palavra MESA. Então, eu pego o dicionário e vou buscar palavras que começam com M, para isso eu tenho que saber a ordem do alfabeto, pois o dicionário segue a ordem das letras”.

A professora voltou a perguntar: “Ao todo, quantas letras tem o nosso alfabeto?”

Pelas respostas obtidas, a professora percebeu a confusão existente entre número de vogais, número de consoante e número de letras do nosso alfabeto. Minerva recordou o poema do *bichinho diferente.*

Lúcia: Uau! Que legal!
José Vicente: Que tarefa facinha!

Neste dia professora a partir da atividade de aprendizagem foi possível analisar que houve organização da aula, da sala e da distribuição dos alunos no espaço físico. Houve acolhimento das crianças no início das atividades. Minerva apresentou às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. Conduziu às crianças as tarefas que seriam realizadas. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Teve linguagem e formas de comunicação acessível às crianças. A professora soube envolver e promover participação das crianças, conteúdo de respostas, motivação, concentração, interesse, etc. As perguntas feitas por Minerva foram adequadas ao conteúdo e ao nível de desenvolvimento das crianças.

10ª aula

Na décima aula, a professora iniciou com uma música que não fazia parte do plano, ensinou com gestos e as crianças gostaram muito. Em seguida, fez memória dos poemas e das músicas apreendidas até então. Retomou a quantidade de letras do alfabeto, do número de vogais, de consoantes e de letras estrangeiras.

Minerva: O que é o alfabeto?
Lúcia: O alfabeto são letras!
Minerva: José Vicente, quais são as vogais?
Turma: Qual dos dois?

Minerva apontou para o José Vicente Duarte, que respondeu com convicção: A, E, I, O, U. Depois de perguntar várias vezes sobre quais e quantas são as vogais, a professora

convidou as crianças para escrever no cartaz o numeral e as vogais e depois contarem. Continuou a explicação dizendo que o alfabeto é composto de vogais e de consoantes.

O ambiente interativo entre crianças e entre o professor esteve impregnado de diálogos e outros tipos de interação entre a professora e as crianças e entre as crianças.

Também Leontiev (2006) destacou que o lugar que a criança ocupa nas relações sociais também contribui com a tarefa de organização da escola e da sala de aula na perspectiva histórico-cultural, uma vez que os recursos, os procedimentos devem promover a ampliação do universo cultural da criança, como também criar estratégias para que as crianças possam partilhar suas inquietações, apropriações, sentimentos e pensamentos.

11ª aula

Esta aula não foi filmada, pois a máquina não funcionou, no total tivemos quatro aulas que não foram filmadas e uma que foi filmada parcialmente. Estavam presentes 26 crianças.

Entregou a tarjeta para as crianças para que cada uma identificasse as consoantes e contassem quantas letras, quantas vogais e, quantas consoantes têm no seu nome. Explicou que não há palavra sem vogal, mas que existem palavras sem consoantes, por exemplo*: uai, oi, ei.*

A professora seguiu explicando sobre a composição do alfabeto: 5 vogais, 18 consoantes e 3 letrinhas estrangeiras que começaram a fazer parte do nosso alfabeto.

> **Geraldo Humberto:** Mas alfabeto tudo é alfabeto, né tia?
> **Minerva:** Como assim Geraldo?
> **Geraldo Humberto:** Letra é alfabeto, vogal é alfabeto, tudo é alfabeto.

Minerva pediu que a turma batesse palmas para o Geraldo. Foi apresentado o vídeo do alfabeto animado (trazendo o nome dos animais, com as iniciais na ordem alfabética). Logo após, começou a explicar a atividade do dia.

Segundo Leontiev (2006), o que de fato impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas nas crianças é a atividade. No caso específico da criança da Educação Infantil a Atividade Principal encontra-se nas brincadeiras e nos jogos que devem ser modus operandi da prática pedagógica na Educação Infantil. Durante o desenvolvimento do experimento didático buscou-se criar situações em que as crianças pudessem brincar operando e pensando sobre o sistema alfabético. Além destes, momentos específicos de proposição da apropriação do núcleo do conceito de letras, a professora destinava vários momentos para brincadeiras livres e acompanhadas, como no caso de disputa da Adedonha. As crianças aproveitavam as

ocasiões possíveis para iniciarem palavras com as iniciais dos nomes próprios. Outros aspectos que estão profundamente relacionados às características do desenvolvimento infantil e a aprendizagem como a afetividade. Davydov (1999) esclarece que as emoções assumem papel fundamental na realização de todas as tarefas que o homem se propõe a executar, inclusive a capacidade de pensar. Esse aspecto foi muito trabalhado pela professora.

12ª aula

Esta aula também não foi filmada. Fizeram-se presentes 28 crianças, a turma estava completa. A professora deu início com a música da amizade que ela havia cantado nas aulas anteriores. Depois, fez memória dos poemas, das músicas que envolviam letras e nome. Minerva apresentou o vídeo da música do *Alfabeto da Galinha Pintadinha*. Percebi que era uma música muito conhecida e apreciada das crianças. As crianças foram convidadas pela professora a irem até o quadro para escreverem palavra com sílabas simples, por exemplo: Bola, Boca, Bota.

A maioria escreveu utilizando uma letra para cada sílaba: BA. Minerva prosseguiu explicando que para formar sílabas da palavra que ela ditou, eram necessárias uma consoante e uma vogal.

A professora incentivou a participação das crianças mais calada, pedindo ao que sempre emitiram sua opinião que dessem oportunidade para os colegas.

A atuação da professora foi decisiva no processo de apropriação de conceito de silábas pelas crianças. A organização de sala permitiu que acompanhasse o processo individual e coletivo das crianças. Junto à pesquisadora, eram partilhados os avanços e ações eram replanejadas para que os equívocos relacionados aos conceitos fossem superados. Por exemplo, como o reconhecimento das vogais e das consoantes é um dos elementos importantes para a apropriação do conceito silabas, percebeu-se que Mauro Plínio e Zenaide apresentavam dificuldade em formar silabas, mesmo que oralmente.

A partir desta constatação, a professora desenvolveu várias atividades para que a dificuldade fosse superada. Dentre elas, jogo de Adedonha, pois nessas atividades as crianças sempre contribuíram no processo de verificação das silabas iniciais, fossem por equipes ou individuais. Em alguns momentos, a professora, de forma implícita, organizou grupos, porque tinha clareza de que a criança mais experiente exerce um papel singular na ampliação e dinâmica da zona de desenvolvimento proximal de outra criança. O acompanhamento do processo de cada criança foi decisivo para o desenvolvimento deste experimento didático.

13ª aula

Esta aula também não foi filmada. A turma estava completa, totalizando 28 crianças. A professora deu início com a música do *Pintor de Jundiaí* que ela havia cantado nas aulas anteriores. Depois, fez memória dos poemas, das músicas que envolviam letras e nome. Minerva apresentou o vídeo da música *O som das palavras do trem da alegria* (a letra encontra-se no anexo II). A professora perguntou o que é palavra e o que é som.

> **Bianca:** É assim, tia...Letra é sozinha do alfabeto. E som é das palavras pra dizer algum nome.
> **Minerva:** Muito bem, Bianca. Parabéns!

Minerva aproveitou a resposta de Bianca para explicar sobre letras e sílabas. E, em seguida solicitou para que algumas crianças fossem até o quadro escrever seus nomes e verificar quantas vezes abriam a boca para pronunciá-los.

A professora propôs atividade de aprendizagem com organização da aula, organização da sala, distribuição dos alunos no espaço físico, colhimento das crianças no início das atividades. Apresentação dos objetivos da atividade, dos conteúdos e das ações a serem realizadas. Orientação das tarefas. Distribuição do tempo de aula e a dosagem de atividades. Domínio dos conteúdos. Linguagem e comunicação adequadas ao nível de compreensão das crianças. Com cooperação entre as crianças. Acompanhamento da atividade de estudo das crianças.

14ª aula

A professora iniciou esta aula fazendo memória dos poemas e das músicas estudas anteriormente. A turma contava com 26 alunos. Os alunos estavam inquietos, ao ponto de Geraldo Humberto falar para a colega: "Justina hoje você não está ajudando".

Minerva começou uma dinâmica que não estava no plano: pediu que as crianças fechassem os olhos e chamassem para si o seu próprio nome.

> **Geraldo Humberto:** Eu não vou fechar o olhos!
> **Minerva:** Agora pode abrir os olhos.
> - Sentiram o próprio nome?
> - Zenaide com que letra começa seu nome?
> **Zenaide**: Com Z.
> **Minerva**: Vamos falar, juntos, o nome da colega.

Turma: Zenaide.
Minerva: A letrinha Z é vogal ou consoante, Zenaide?
Zenaide: Vogal.
Minerva: Você precisa estuda mais, pois Z é consoante.

Assim a professora fez com outras crianças e pediu para a turma responder se a letra inicial do seu nome era vogal ou consoante. Em seguido, deu-se a explicação da atividade:

Sandra Gomes: Essa tarefa é muito fácil... é melzinho na chupeta[5].

Minerva sempre teve o cuidado de apresentar às crianças os objetivos da atividade, os conteúdos e as ações a serem realizadas. Orientou às crianças as tarefas que seriam realizadas. Soube organizar bem o tempo de aula e a dosagem de atividades. A professora teve domínio dos conteúdos planejados para as aulas. Sua linguagem e formas de comunicação foram adequadas ao nível de compreensão das crianças. A atuação da professora foi relevante para promover o envolvimento e participação das crianças, conteúdo de respostas, motivação, concentração, interesse, etc. As perguntas feitas pela professora foram adequadas ao conteúdo e ao nível de desenvolvimento das crianças. Soube oferecer dicas às crianças no seu raciocínio, mas sem antecipar a resposta. Em outros momentos perguntou e respondeu sem dar tempo às crianças. Promoveu situações de cooperação entre as crianças nas brincadeiras e nos diálogos. Acompanhou atentamente a atividade de estudo das crianças.

Em relação ao relacionamento com os alunos, a professora conseguiu dosar bem a autoridade sem imposição. As crianças ficaram interessadas, entusiasmadas em realizar as tarefas propostas pela professora. Soube solucionar conflitos entre as crianças. Nem sempre foi atenta às diferenças individuais e sociais. Deu atenção especial a crianças mais agitadas e falantes.

Considerando as atividades de aprendizagem dos alunos percebi evidências, nas falas e diálogos, de interiorização de conceitos pelos alunos. Foi possível observar a qualidade das respostas emitidas pelas crianças. Houve envolvimento e participação das crianças, conteúdo das respostas, tipo de perguntas, motivação, concentração, interesse, etc. As crianças realmente participaram das atividades e tarefas propostas. A professora incentivou a participação, o respeito à vez do outro.

[5] Expressão usada pela professora regente, cada vez que ia explicar uma tarefa.

15ª aula

A última aula, que também não foi filmada, a professora iniciou lembrando como foi o primeiro encontro com a turma, perguntou qual a música e o poema de que eles mais gostaram e qual a atividade (tarefinha) que eles tiveram mais dificuldade. Foi apresentado o filme *A menina que odiava livros*. As crianças foram motivadas para apreciarem e comentarem o filme.

Minerva foi até o quadro e escreveu a palavra MENINA, e pediu para que as crianças batessem palmas cada vez que pronunciassem uma sílaba dessa palavra e perguntou quantas vezes abrimos e fechamos a boca ao pronunciar essa palavra. A maioria das crianças respondeu três. As crianças compreenderam isso na oralidade, mas ao serem convidadas para separar palavras dissílabas simples, ela conseguiram com auxílio da professora.

Ao término desta aula, Minerva agradeceu a acolhida da turma, falou que gostou demais de trabalhar com ela, agradeceu a confiança da pesquisadora e se colocou à disposição da mesma.

É preciso esclarecer que, mesmo com a parceria estabelecida entre a professora e a pesquisadora, com o estudo, avaliação e reavaliação, nem sempre chegou a ser cumprido o que havia sido pensado no planejamento. Muitas vezes, excedeu-se em relação ao que havia sido proposto (como no caso das músicas, das perguntas excessivas). Outras vezes, não se alcançou o que se esperava (como no caso das perguntas excessivas e das comparações). Algumas vezes, questionamos se as atividades elaboradas estavam de acordo com os objetivos e as especificidades da Educação Infantil. Foi um processo de crescimento cognitivo para ambas, crescimento pessoal e profissional.

O trabalho na Educação Infantil não é tão simples como parece. É necessário que o aprender seja contextualizado dentro do mundo próprio da criança. O brinquedo, neste sentido, é de suma importância.

É importante que a professora tenha muita clareza e argumento acerca da finalidade da Educação Infantil, a fim de não ceder às pressões, principalmente no que diz respeito à ansiedade das mães que querem ver seus filhos lendo a qualquer custo. Quanto a isto, foi necessário que a pesquisadora conversasse algumas vezes com a professora para que não cedesse às pressões e garantisse o desenvolvimento de atividades significativas, superando práticas arraigadas no ensino tradicional típicos das salas de alfabetização. Ao mesmo tempo, foi significativa para autoavaliação tanto da pesquisadora como da professora para algumas

práticas tradicionais que foram repetidas durante o experimento. Pouco jogo e pouca brincadeira.

Sobre o experimento

Ao observar e analisar o experimento, percebo a importância de uma metodologia de ensino assentada na teoria histórico-cultural, o que ajudou a professora Minerva a pôr em prática atividades que articulem positivamente as atividades lúdicas com o desenvolvimento cognitivo, além de mostrar um modo de trabalhar na Educação Infantil em condições adversas, que conecta o brinquedo, a formação de conceitos e o letramento (no nível esperado de crianças de 5 anos de idade).

A partir da organização de ensino que encontrei na obra de Vigotsky e Davidov, destaco: a importância do planejamento; a previsão de mudanças na formação mental das crianças e a flexibilidade da professora; a atuação da professora enquanto mediadora nos processos mentais das crianças, sabendo trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, demonstrando uma preocupação constante em promover interações verbais com as crianças; a organização da sala de aula em semicírculo promove uma melhor interação das crianças com a professora e com os seus pares, ao mesmo tempo que retira do ambiente de aprendizagem a conotação de sala de aula tradicional, arcaica.

Ressalto a importância do planejamento. As atividades de aprendizagem das crianças embora prontas, necessitavam de serem completadas, coloridas, o que acaba resultando em prazer e partilha dos gostos das cores, criatividade nas escolhas de como colorir, articulação e sequência entre as atividades. São desafios capazes de despertar a curiosidade e o interesse nas crianças de acordo com a sua faixa etária; objetividade quanto ao conteúdo trabalhado e quanto aos objetivos a que se pretendia chegar; a importância da postura do professor como mediador, como aquele que aprende junto, aprende com as crianças; consideração da questão afetiva e pedagógica num mesmo nível sem dar mais atenção a uma do que a outra; a história e a cultura, a crença em que a professora está inserida influencia na sua prática, ao mesmo tempo que a motiva ir em busca de novos conhecimentos; a disponibilidade dos recursos usados pela professora favoreceu um aprendizado prazeroso, com recursos pedagógicos e técnicos como facilitadores do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo convicta de que a neurociência iria possibilitar um entendimento melhor de como se aprende considerando a afetividade, a emoção e a motivação. E, no decorrer da pesquisa percebi que o estudo do cérebro vem de longas datas, que os estudos da motivação, da afetividade e da emoção, não são temas novos, mas temas que precisam ser regastados principalmente na área da educação.

Constatei, ainda, que o conhecimento da teoria histórico-cultural que possuía era bem limitado para desenvolver o experimento didático. Isso me motivou a estudar mais a teoria assumida por mim nesta pesquisa. O tema me impulsionava não só para o conhecimento da teoria histórico-cultural, pois tive que buscar maior conhecimento na lei e nas propostas voltadas para educação infantil, quais as concepções existentes sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. Tive que estudar sobre o processo de letramento e alfabetização proposto pela Secretária Municipal de Goiânia.

Confesso que foi um trabalho árduo, sem deixar, porém, de ser prazeroso e exigiu de mim objetividade, para não dispersar na amplitude do tema. Após o estudo feito, concordo que a aprendizagem da criança começa muito antes de aprendizagem escolar. A aprendizagem na escola nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma história prévia. Esta história que a criança traz é construída por toda a bagagem que a criança adquiriu antes de vir para a escola. Seu mundo, suas coisas, relações, os questionamentos que a criança faz, a curiosidade sobre as coisas, objetos, são momentos de aprendizagem. E isso ela vivencia muito até os 6 anos na sua família, nos seus vizinhos, na Igreja e na comunidade da qual faz parte.

De acordo com Vygotsky, o processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de nações que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está numa etapa específica de aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (Vygotsky, 2005).

A teoria vygotskyniana, do âmbito do desenvolvimento potencial, diz que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. E as investigações sobre as funções

psicointelectuais superiores na criança, formadas no discurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Este tem como lei principal:

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no trajeto do desenvolvimento da criança: a primeira vez na atividade coletiva, nas sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vygotsky, 2005, p. 14).

Assim, os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, se a apropriação implica a interação que o sujeito teve com outros que já avançaram saberes e instrumentos. Então, a educação e o ensino se constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental. É essa articulação entre os processos externos e internos que Vygotsky considera ser a aprendizagem.

A prática do professor, pautada na abordagem histórico-cultural, especialmente fundamentada no ensino desenvolvimental elaborado por Davydov, necessita que ele entenda a responsabilidade no processo de formação social da mente, reconhecendo que deve atuar qualitativamente no modo de pensar da criança. Dentre os aspectos a serem considerados estão: a atuação nos motivos e na formação da personalidade e o trabalho cooperativo. Davydov estabelece como etapas do método da ascensão do abstrato ao concreto, são elas: transformação dos dados da tarefa, a fim de descobrir a relação geral do conceito; a modelação da relação encontrada (literal, gráfica); transformação do modelo para estudar suas propriedades; resolução de tarefas particulares com base no procedimento geral; controle e monitoração do processo.

A contribuição da proposta de Davydov (1988) para o aprimoramento no processo de letramento na Educação Infantil está no fato de auxiliar na conscientização do professor quanto aos aspectos importantes à apropriação dos conceitos, possibilitando sua tradução em estratégias pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem da criança, considerando como componentes da atividade: necessidade, motivos, metas, condições, meios, ações e verbalização.

Acredito que a escola exerce um papel fundamental sobre os indivíduos. Conforme Libâneo (2004), as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Desse modo, essa realização só é possível quando a mediação do professor e o ambiente escolar oferecem ferramentas necessárias que possibilitem estimular a capacidade de raciocinar, refletir, julgar, levando ao desenvolvimento da competência do pensar.

A análise das ações da professora em relação às crianças em processo de aquisição de leitura e escrita revelou que, em geral, o que ocorre é o cumprimento de determinações contidas nas leis que regem a educação infantil, adotado na proposta político pedagógica da escola, porém, muitas professoras ainda tem dificuldades em lidar com o ser criança.

A realização do experimento didático foi possível após o estudo teórico que considerou autores marxistas como Vygotsky, Leontiev, Davydov, para que poder compreender a dinâmica de apropriação de conceitos.

O experimento didático-formativo com base em propostas de ação pedagógica desenvolvidas por Davydov (1988) que, seguindo fundamentos vygotskianos, estão voltadas para a apropriação de conceitos. Entre outras perspectivas, esta proposta inclui a formação continuada do professor que irá desenvolver o plano de trabalho, por sua vez observado pela pesquisadora, que deve acompanhar e registrar o fazer pedagógico.

Sobre a concretização do experimento didático-formativo, Libâneo (2009, p. 76), acresce: "(...) ao realizar a atividade de aprendizagem, os alunos executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas."

O plano de ensino foi desenvolvido em quatro meses em uma escola infantil da rede municipal de Goiânia, estado de Goiás, cujas instalações físicas muito boa, a professora contava com acompanhamento pedagógico constante, e tinha a disposição para estudar, planejar, executar, avaliar e redimensionar seu fazer pedagógico. A turma da referida professora era composta por 28 crianças na faixa etária de 5 anos.

O conceito de Atividade Principal, definido por Leontiev (2006), teve papel central no desenvolvimento da proposta. Segundo ele, considerando as condições históricos-materiais, a pessoa passa por estágios evolutivos de desenvolvimento, que não são universais e imutáveis, decorrentes de mudanças na Atividade Principal. Este conceito relaciona-se a atividade, na qual estão conectadas as mudanças progressivas no desenvolvimento psíquico. No caso específico das crianças acompanhadas ao longo do experimento, a Atividade Principal era a brincadeira e o jogo, de modo que as atividades lúdicas foram assumidas como o modus operandi do fazer pedagógico da professora, na Educação Infantil. A escola deve ser lugar de apropriação de cultura, saberes, valores, predominando a forma de atividades lúdicas. Nesse sentido, à professora é necessária a intencionalidade pedagógica, uma vez que é um dos responsáveis pela ampliação do universo cultural das crianças.

O experimento possibilitou, assim, perceber que a forma com que a criança se apropria de conceitos do sistema alfabético está relacionada com a criação de motivos, da necessidade de apropriação desses conceitos. À professora cabe o desafio de criar a vontade/necessidade de tal conceito, organizar atividades para que a criança consiga trilhar os caminhos lógicos do conceito, provocar o avanço cognitivo, promover a interação para que a criança possa ir progredindo em suas formações mentais.

Por fim, nos limites concretos da pesquisa aqui desenvolvida, entendo ser possível afirmar que o ensino desenvolvimental com foco no motivo da aprendizagem pode ajudar a escola, a professora e as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para esse tipo de ensino é preciso haver uma mudança radical na concepção de ser humano, de desenvolvimento, de aprendizagem, do papel da escola, do papel do ensino, do modo de organização do ensino e da aprendizagem escolar, tendo-se por base os fundamentos histórico-culturais. E tudo isso exige ousadia por parte das escolas e uma preparação teórica bem fundamentada por parte dos professores, além de um profundo compromisso com a promoção do desenvolvimento integral das crianças que se encontram em processo de alfabetização nas escolas públicas de nosso país, respeitando as leis exigentes que dão a essas crianças o direito de ingressarem, de permanecerem e de aprenderem na escola.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes de. **Educação infantil**: muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Educação infantil, formação de conceitos e criatividade: discutindo uma versão sócio-histórico-dialética.** Anais I Congresso Internacional de Criatividade: Criatividade, para quê? São Paulo, Brasil, p. 105-111, nov. de 1998.

_____. Ensino, Aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética. In: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007.

BARQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASSEDAS, Euláli; HUGUET, Teresa; SOLÈ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Adolescência: tornar-se Jovem. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. Reform. Ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Formação de Professores de Educação Infantil - Proinfantil**. (Org.). Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria. BRASILIA: MEC/SEB/SEED, Módulo IV, Livro de estudo 8, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. V.1

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico- compreensiva: artigo a artigo. Petróplis, Rj, Vozes, 1998.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. A criança enquanto ser em transformação. In: **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DAVIDOV, V. V. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky: In: DAVIDOV, V. V. **Studi di Psicologia dell'Educazione**. v. 1, 2, 3. Aramando, Roma: 1997. Trad. italiano por José Carlos Libâneo.

DAVIDOV, V. Problemas do Ensino Desenvolvimental – A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 2007.

DAVIDOV, Vasili V. **Problema do ensino desenvolvimental – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia.** Ago.1988, vol. XXX, nº 8.

_____. **Problems of developtmental teaching**. The experience of teheretical ande experiemtnal psychological research. Soviet Education, New York, Aug., Sep., Oct., 1988.

_____. What is learning activity. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER E. D. **Learning activity and development**. Aarhus (Denmark): Aarhus Uniersity Press, 1999.

Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência 2008 - 2009

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teroira do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. Cad. Cedes, v.24, n.62. Campinas: 2004, p. 64-81.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vygotsky e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S.; GUADELUPE & MILLER, Stela. Vygostky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 123-148.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. O currículo na Educação Infantil: as relações da criança com os conhecimentos da natureza e da cultura. In: FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **O Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FIORI, Nicole. **As neurociências cognitivas.** Petrópolis,RJ: Vozes,2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FREITAS, Raquel A. M. **Teoria histórico-cultural e didática: as contribuições de Galperin e Davidov.** Anais do IX Encontro de Pesquisa e Pós-graduação da Região Centro-Oeste. Brasília, 2008.

_____. **Teoria histórico-cultural e didática**: o experimento didático como procedimento investigativo pedagógico. (mimeo).

_____. **Teoria histórico-cultural e didática**: as contribuições de Galperin e Davidov. (mimeo).

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia / Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia : SME, DEPE, DEI, 2014. 232p. : Il.

GOLDFELD, Márcia. Desenvolvimento infantil. In: GOLDFELD, Márcia. **Fundamentos em fonoaudiologia**: linguagem. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

HEDEGAARD, Mariane. A abordagem do duplo movimento do ensino. In: HEDEGAARD, Mariane; CHAIKIN, Seth. **Radical-Local Teaching ande Teaching**. A cultural-historical approach. Aarthus (Dinamarca): Aartrhus University Press, 2005. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. PPGE- PUC-GO, nov. de 2009.

_____. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____.**Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. Trad. Maira Célia Dias Carrasqueria. Ed. Rev. Porto Alegre: Aritmed, 2009.

LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios. São Paulo: Ed Atheneu-2006

LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas de aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escola. In: VYTOSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYTOSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, n. 1, jan. 1981.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004. p. 5-24.

_____. **Didática e epistemologia**: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. (mimeo).

_____. Docência Universitária: formação do pensamento teórico científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÀVILA, Cristina (org.). **Ser professor na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2009.

_____. **Docência universitária**: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. (mimeo).

_____. **Experimento didático procedimento de investigação em didática**. (mimeo).

_____. O processo de ensino na escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYTOSKY, L. S., LURIA, A. R.,

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis et al. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. 1981. In: LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Atención y memória. Barcelona**: Martinez Roca, 1984.

_____,Alexandr Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria,** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança - **A importância do brincar, atividades e materiais**. 5ª edição. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender… sim, mas como**? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Suely A. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRAR, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. Infância e humanização algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, vol. 25, n. 1, jan./jun./2007. p. 83-104.

MOLTER, a Teresa Perdomo...(et al.), Heber Maia(org.). **Neuroeducação e ações pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PANTANO, Telma e Zorzi, Jaime Luiz. Neurociência Aplicada á aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009.

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 Elkonin. (Dissertação de Mestrado) em Educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara/SP, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-68; p. 95-112.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.;

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Proposta Político Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para a Educação Infantil e para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. SME – Prefeitura Municipal de Goiânia. 2012 -2013

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RELVAS, Marta Pires. N**eurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

_____, Marta Pires. N**eurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: **o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

ROSA, Elisa Z.; ANDRIANI, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização espistemológica e metodológica. In: KAHHLE, Edna E. P. (org.). **A diversidade da psicologia**: uma construção teórica. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma professorado.** Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza. A linguagem e o outro no espaço escolar Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

_____, A.L.B. (Org.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. ANPED, Jan./Fev./Mar./Abr., 2004.

TABACOW, Luiz Samuel. **Contribuições da neurociência cognitiva para a formação de professores e pedagogos.** 2006. 266p. Dissertação(Mestrado) – Campinas: PUC- Campinas.

VARGAS, Glória Maria Barros...(et al.), Heber Maia(org.). **Neuroeducação: relação entre saúde e educação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia)

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYTOSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria de Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A Formação Social da Mente. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2003c.

ANEXO I

PLANO DE ENSINO

1º BLOCO - 3 AULAS

Plano de Ensino-Educação Infantil (5 anos).

Escola: Caminho do Saber.

Nível de ensino: Educação Infantil (crianças de cinco anos).

Unidade de trabalho com as crianças: Meu nome, minha história.

N. de aulas: 3 aulas, 50 min. Cada.

Professora: Minerva

Pesquisadora: Alda Nazaré Santos do Nascimento

Objetivo Geral: Possibilitar o acesso ao conhecimento da leitura e da escrita através de atividades com o nome, estimulando a oralidade das crianças , por meio das brincadeiras, das interações socioculturais e da vivência de diferentes situações.

Conteúdos	**Objetivos**	**Ações mentais**	**Desenvolvimento Metodológico**
1) Apresentação do nome das crianças através de fichas. 2) Importância e origem do nome de cada criança. 3) Identificação do próprio nome e do nome dos colegas.	- Possibilitar o acesso ao conhecimento da leitura e da escrita através de atividades com o nome, estimulando a oralidade das crianças. - Criar condições para que as crianças compreendam a leitura e seus significados, através das atividades com o nome. - Possibilitar a integração da turma, através de atividades coletivas, relacionadas aos nomes das crianças, promovendo a socialização entre os mesmos.	– Capacidade de observação – Descrição de características – Comparação – Explicação	– Na roda a professora apresentará as fichas com os nomes de cada um, para os alunos e permitirá que elas manuseiem a ficha com o seu nome. Logo após pedirá cada aluno procure o seu nome . – Cada aluno pesquisa em casa com os familiares, a história de seu nome. Em sala, relata o porquê tem este nome. A professora apresenta tiras com o nome completo de cada educando (em letra bastão, bem visível). Depois cada um registra o seu nome completo. – Ensinar e cantar com as crianças as músicas em que elas percebam que todo mundo tem um nome que pode ser igual em grafia ao seu. As musicas serão cantadas como introdução das aulas e ao mesmo tempo para favorecer o

			lúdico das crianças. – Com auxilio da professora os alunos vão ler o poema o nome da gente de Pedro Bandeira. **Recursos:** – Chamada e as fichas já confeccionadas – Pen drive com as músicas em MP3 – Letras das músicas a serem trabalhadas – Atividades prontas – Poema Um bichinho diferente (será colado no caderno).

PLANO DE ENSINO

2º BLOCO – 4 AULAS

Plano de Ensino-Educação Infantil (5 anos). Escola: Caminho do Saber. Nível de ensino: Educação Infantil (crianças de cinco anos). Unidade de trabalho com as crianças: Alfabeto N. de aulas: 4 aulas, 50 min. Cada. Professora: Minerva Pesquisadora: Alda Nazaré Santos do nascimento			
Objetivo Geral: Conhecer as letras do alfabeto de forma lúdica e com a participação dos colegas.			
Conteúdos	**Objetivos**	**Ações mentais**	**Desenvolvimento Metodológico**
1) Alfabeto. 2) Ordem alfabética. 3) Nomeação das letras. 4) Conhecimento das letras e percepção da presença destas no cotidiano.	- Conhecer cada letra a partir do próprio nome. -Pesquisar em diferentes materiais o objeto trazido pelas crianças para representar cada letra. - Reconhecer as letras em situações do nosso cotidiano.	– Capacidade de observação – Comparação – Classificação – Explicação	– Na roda de conversa: para recordar o que já foi estudado. – Apresentar para a turma todas as letras do alfabeto nomeando cada uma. – Propor que cada um escolha uma letra e tente nomeá-la. Essa letra será colada numa e os alunos vão pesquisa um objeto relacionando a letra que escolheu. – Montar na sala o alfabeto concreto utilizando o objeto relacionado pelas crianças. – Conhecer , ilustrar e completar as letras do alfabeto. – Brincar com jogos fazendo tentativas de montar o alfabeto.

			– Cantar músicas relacionadas ao alfabeto. (será colado no caderno) – Realizar a contagem das letras do alfabeto realizando o registro das atividades com diferentes formas de expressão. **Recursos:** – Material da rotina (chamada e as fichas dos nomes) – Papel chamex em branco (atividades da letra que vai relacionar ao objeto) – Pen drive com músicas que falem do alfabeto. – Letras das músicas a serem cantadas. (será colado no caderno) – Poema Um bichinho diferente (será colado no caderno) – Atividades prontas

PLANO DE ENSINO

3º BLOCO – 2 AULAS

Plano de Ensino-Educação Infantil (5 anos).

Escola: Caminho do Saber.

Nível de ensino: Educação Infantil (crianças de cinco anos).

Unidade de trabalho com as crianças: As vogais

N. de aulas: 2 aulas, 50 min. Cada.

Professora: Minerva

Pesquisadora: Alda Nazaré Santos do nascimento

Objetivo Geral: Aprender de forma sistemática as vogais e sua utilização nas palavras.

Conteúdos	**Objetivos**	**Ações mentais**	**Desenvolvimento Metodológico**
1) Conhecimento das vogais. 2) A importância das vogais para construção das sílabas (destacar que não existe sílabas sem vogal).	- Oportunizar as crianças momentos de interação para que eles possam compreender a natureza alfabética e que dentro dela estão as vogais; - Ter noção em reconhecer, identificar, modelar e escrever as vogais; - Desenvolver habilidades orais e da escrita; - Associar as vogais a letra inicial de colegas, objetos e animais;	– Capacidade de observação – Descrição de características – Comparação – Classificação – Explicação	– Roda de conversa: contar a história das vogais (como atividade oral). – Traçado das vogais com pinceis e dedos em folhas e cartazes; – Atividades prontas; – Pintar a vogal com as cores primárias selecionadas por cada aluno; – Jogo das vogais nas tampinhas; – Criar desenho com a vogal estudada. – Identificar no próprio e em alguns objetos da sala de aula, colorindo as vogais; – Jogo de boliche das vogais; – Confecção do livrinho das vogais. **Recursos:** – Material da rotina (chamada e as fichas dos nomes) – Papel chamex em branco (atividades da letra que vai relacionar ao objeto).

	- Conhecer e diferenciar os traçados das vogais; - Identificar cada vogal e o som; - Escrever as vogais e identificá-las nas palavras; - Associar a vogal a figura de animais e objetos;		– Vídeo das vogais – Pen drive com músicas que falem das vogais. – Letras das músicas a serem cantadas. (será colado no caderno) – Versinho das vogais (será colado no caderno) – Atividades prontas

PLANO DE ENSINO

4º BLOCO – 2 AULAS

<table>
<tr><td colspan="4">Plano de Ensino-Educação Infantil (5 anos).
Escola: Caminho do Saber.
Nível de ensino: Educação Infantil (crianças de cinco anos).
Unidade de trabalho com as crianças: Consoantes
N. de aulas: 2 aulas, 50 min. Cada.
Professora: Minerva
Pesquisadora: Alda Nazaré Santos do nascimento</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo Geral: Possibilitar aprendizagem de forma sistemática as consoantes e sua utilização nas palavras</td></tr>
<tr><th>Conteúdos</th><th>Objetivos</th><th>Ações mentais</th><th>Desenvolvimento Metodológico</th></tr>
<tr><td>1) Conhecimento das consoantes.

2) Identificação das consoantes no próprio nome.</td><td>- Oportunizar as crianças momentos de interação para que eles possam compreender a natureza alfabética e que dentro dela estão as consoantes;
- Ter noção em reconhecer, identificar, modelar e escrever as consoantes;
- Desenvolver habilidades orais e da escrita;
- Associar as consoantes a letra inicial de colegas, objetos e animais;
- Conhecer e diferenciar os traçados das</td><td>– Capacidade de observação
– Descrição de características
– Comparação
– Classificação
– Explicação</td><td>– Roda de conversa: para recordar o que já foi estudado.
– Traçado das consoantes com pinceis e dedos em folhas e no quadro;
– Atividades prontas;
– Jogo das vogais nas tampinhas;
– Criar desenho com a vogal estudada.
– Identificar no próprio e em alguns objetos da sala de aula, colorindo as consoantes;
– Jogo de boliche das consoantes;

Recursos:
– Material da rotina (chamada e as fichas dos nomes)
– Papel chamex em branco (atividades da letra que vai relacionar ao objeto)
– Vídeos sobre as consoantes.
– Letras das músicas a serem cantadas. (será colado no caderno)
– Atividades prontas</td></tr>
</table>

	vogais; - Identificar cada consoante e o som; - Escrever as consoantes e identificá-las nas palavras; - Associar a consoante a figura de animais e objetos;		

PLANO DE ENSINO

5º BLOCO – 4 AULAS

<table>
<tr><td colspan="4">Plano de Ensino-Educação Infantil (5 anos).
Escola: Caminho do Saber.
Nível de ensino: Educação Infantil (alunos de cinco anos).
Unidade de trabalho com as crianças: Família silábica
N. de aulas: 4 aulas, 50 min. Cada.
Professora: Minerva
Pesquisadora: Alda Nazaré Santos do nascimento</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo Geral: Possibilitar a criança identifique, reconheça, leia e escreva sílabas simples.</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Objetivos</td><td>Ações mentais</td><td>Desenvolvimento Metodológico</td></tr>
<tr><td>1) Composição de sílabas silabas.

2) Separação em silabas de palavras dissílabas

3) Separação em silabas de palavra trissílabas.

4) Separar em sílabas o seu próprio nome.

.</td><td>- Conhecer as sílabas;

- Identificar as sílabas;

- Reconhecer as sílabas;

- Escrever sílabas simples;

- Ler sílabas simples.</td><td>– Capacidade de observação
– Descrição de características
– Comparação
– Classificação
– Explicação</td><td>– Roda de conversa: chamada, mostrar para as crianças as partes do corpo e deixar que elas falem livremente sobre as partes do corpo e qual a sua função (esse momento será destinado à observação da aprendizagem das crianças, sobre o que realmente aprenderão sobre as aulas anteriores).
– Ligar consoantes às vogais e formar sílabas;
– Recortar sílabas simples de revistas e jornais;
– A partir de sílabas simples, escrever palavras que iniciam com a sílaba indicada;
– Ditado de sílabas;
– Dominó das sílabas;
– Bingo das sílabas;
Recursos:
– Material da rotina (chamada e as fichas dos nomes)
– Papel chamex em branco (atividades da letra que vai relacionar ao objeto)</td></tr>
</table>

			– Vídeos sobre as sílabas. – Letras das músicas a serem cantadas. (será colado no caderno) – Atividades prontas **Conclusão da Unidade de Trabalho:** – Após o experimento realizados algumas noções que precisam estar interiorizadas: a) O reconhecimento das letras em situações do nosso cotidiano. b) A compreensão a leitura e seus significados, através das atividades com o nome. c) O conhecimento e diferenciação dos traçados das vogais; d) Escrita das consoantes e identificação nas palavras; e) Escrita, leitura e identificação das sílabas simples;

ANEXO DAS ATIVIDADES

ANEXO II

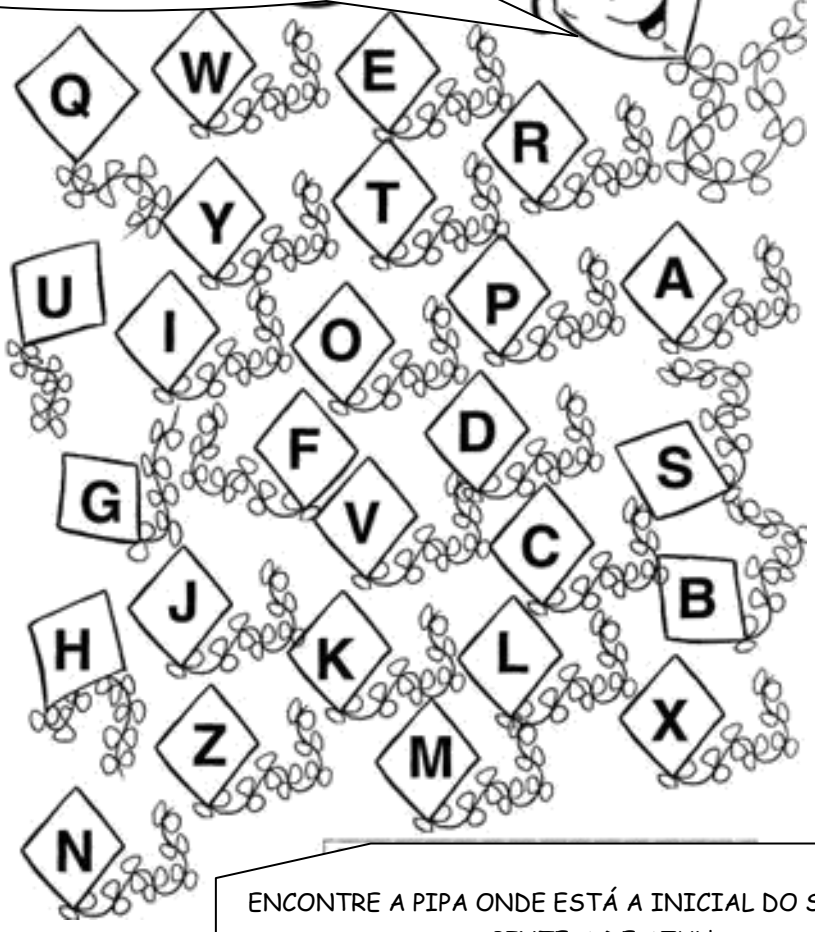
CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

FLÁVIO E GUSTAVO FORAM SOLTAR PIPA NA PRAÇA.
VEJA, QUANTAS PIPAS ELES ENCONTRARAM!



ENCONTRE A PIPA ONDE ESTÁ A INICIAL DO SEU NOME E PINTE-A DE AZUL!

ANEXO III

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

O NOME DA GENTE

PEDRO BANDEIRA

POR QUE É QUE EU ME CHAMO ISSO
E NÃO ME CHAMO AQUILO?
POR QUE É QUE O JACARÉ
NÃO SE CHAMA CROCODILO?

EU NÃO GOSTO DO MEU NOME,
NÃO FUI EU QUEM ESCOLHEU.
EU NÃO SEI PORQUE SE METEM
COM UM NOME QUE É SÓ MEU!

O NENÊ QUE VAI NASCER
VAI CHAMAR COMO O PADRINHO,
VAI CHAMAR COMO O VOVÔ.
MAS NINGUÉM VAI PERGUNTAR
O QUE PENSA O COITADINHO.

FOI MEU PAI QUEM DECIDIU
QUE O MEU NOME FOSSE AQUELE.
ISSO SÓ SERIA JUSTO
SE EU ESCOLHESSE O NOME DELE.

QUANDO EU TIVER UM FILHO,
NÃO VOU PÔR NOME NENHUM.
QUANDO ELE FOR BEM GRANDE,
ELE QUE ESCOLHA UM !

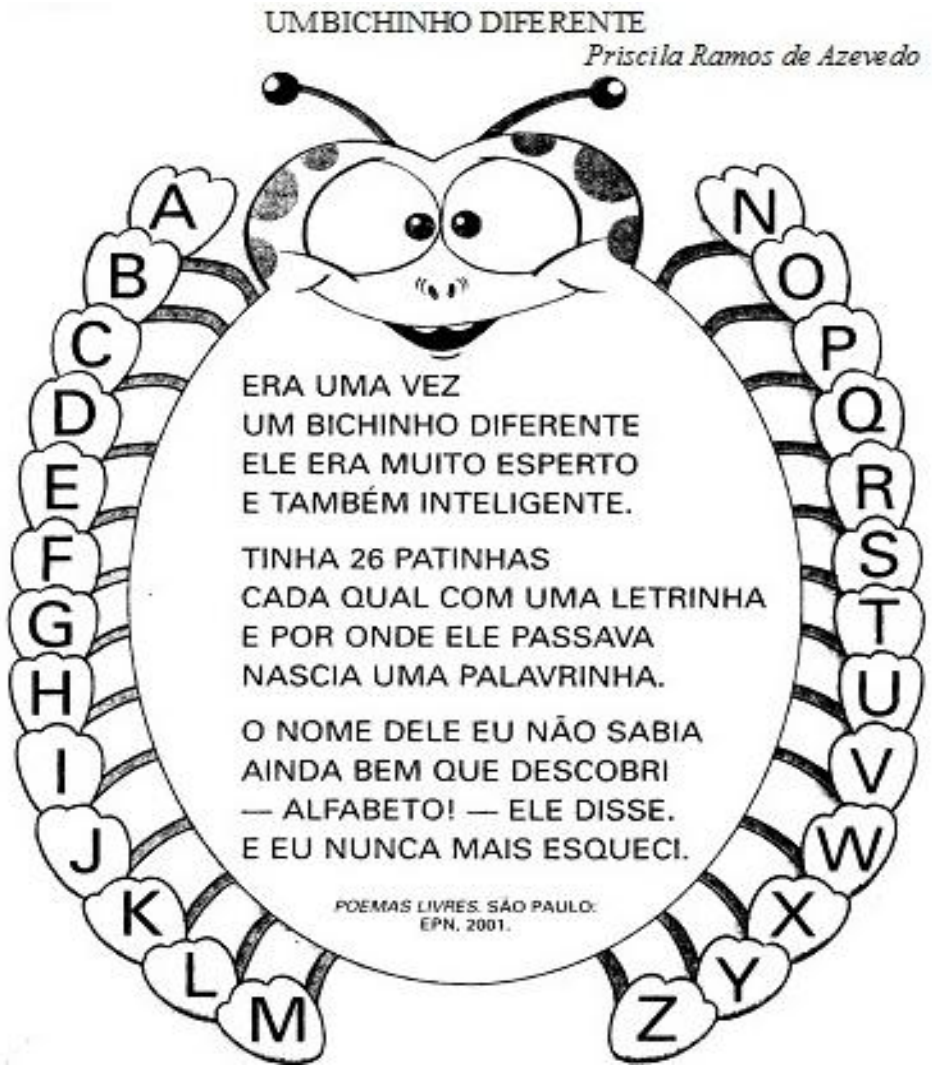
ANEXO IV

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____



ANEXO V

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

MEU NOME É....

ELE TEM ☐ LETRAS

MEU SOBRENOME É....

ANEXO VI

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

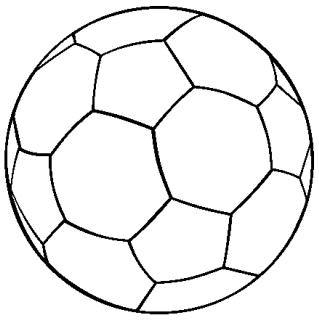
NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

GENTE TEM SOBRENOME

TOQUINHO

TODAS AS COISAS TÊM NOME
CASA, JANELA E JARDIM
COISAS NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM

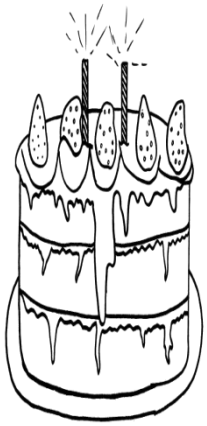


TODAS AS FLORES TÊM NOME
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM
FLORES NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM

O CHICO É BUARQUE, CAETANO É VELOSO
O ARI FOI BARROSO TAMBÉM
E TEM OS QUE SÃO JORGE, TEM O JORGE AMADO
TEM OUTRO QUE É O JORGE BEN

QUEM TEM APELIDO, DEDÉ, ZACARIAS
MUSSUM E A FAFÁ DE BELÉM
TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS DO NOME
TEM SOBRENOME TAMBÉM

TODO BRINQUEDO TEM NOME
BOLA, BONECA E PATINS
BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM



COISAS GOSTOSAS TÊM NOME
BOLO, MINGAU E PUDIM
DOCES NÃO TÊM SOBRENOME
MAS A GENTE SIM

RENATO É ARAGÃO, O QUE FAZ CONFUSÃO
CARLITOS É O CHARLES CHAPLIN
E TEM O VINÍCIUS, QUE ERA DE MORAES
E O TOM BRASILEIRO É JOBIM

QUEM TEM APELIDO, ZICO, MAGUILA
XUXA, PELÉ E HE-MAN
TEM SEMPRE UM NOME E DEPOIS DO NOME
TEM SOBRENOME TAMBÉM

ANEXO VII

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

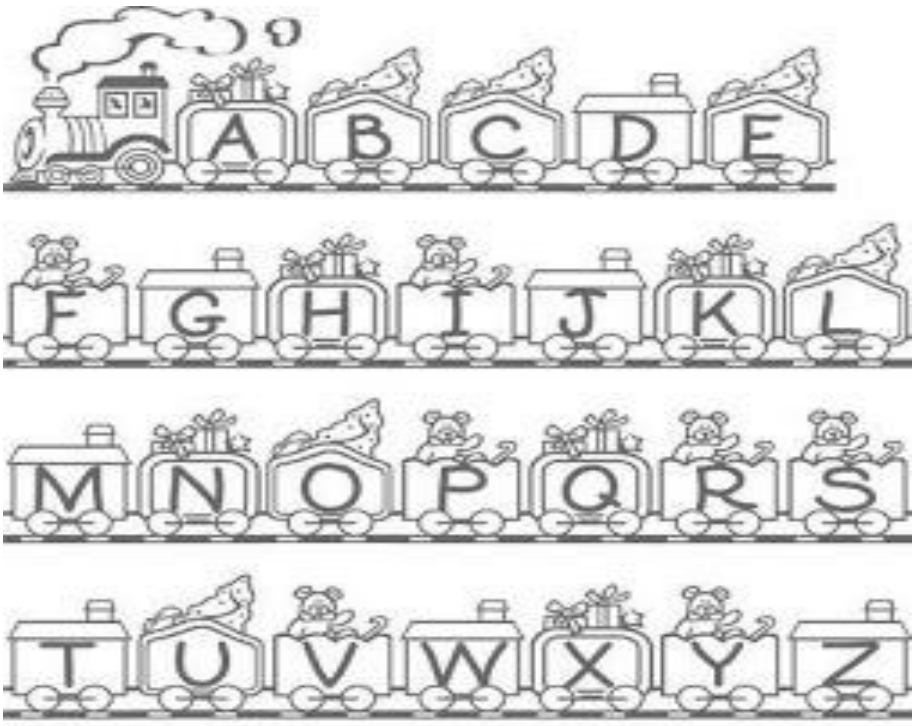
DATA:_____/_____/_____

O ALFABETO

NOSSO ALFABETO É COMPOSTO POR 26 LETRAS.

DESTAS, CINCO SÃO AS VOGAIS: A, E, I, O, U.

AS OUTRAS VINTE E UMA SÃO AS CONSOANTES.



ANEXO VIII

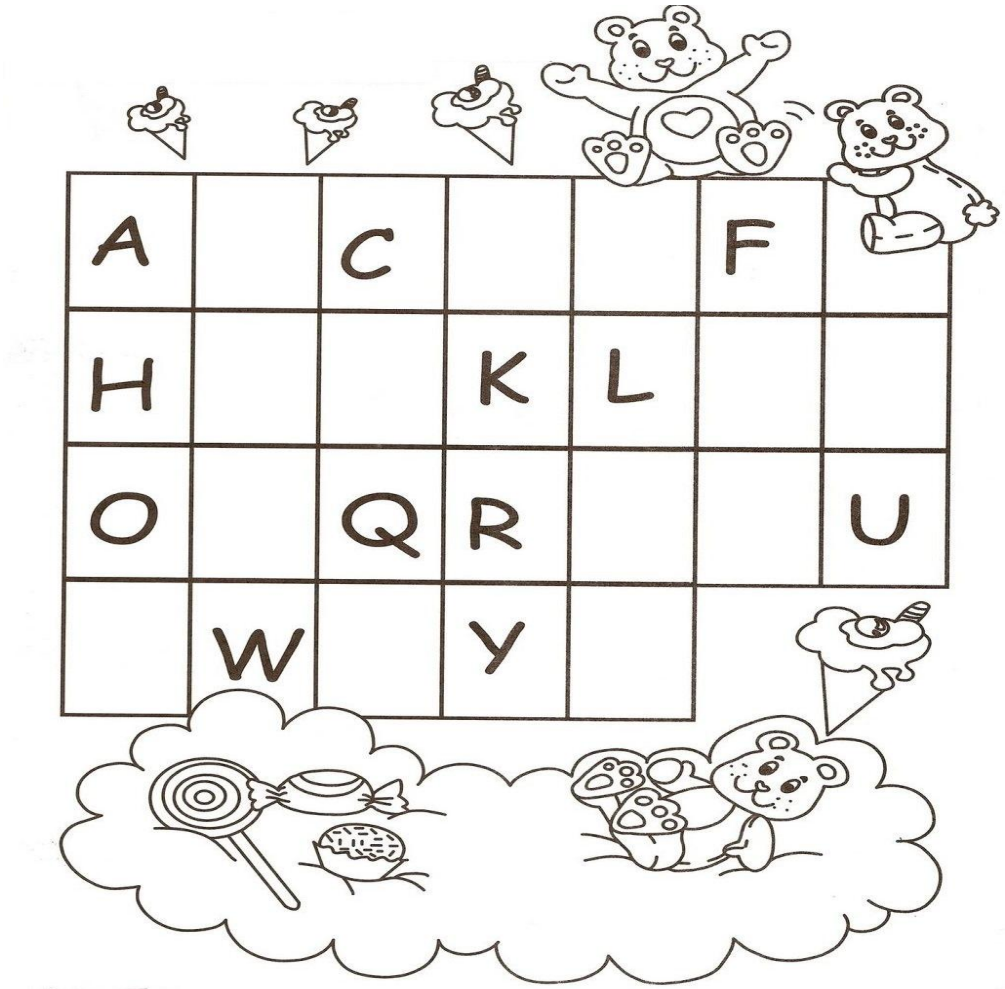
CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

COMPLETE O ALFABETO E PINTE DE AMARELO AS VOGAIS, DE VERDE AS CONSOANTES E DE VERMELHO AS LETRAS ESTRAGEIRAS.



ANEXO IX

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

PINTE DE AMARELO AS VOGAIS, DE VERDE AS CONSOANTES E DE VERMELHO AS LETRAS ESTRAGEIRAS.

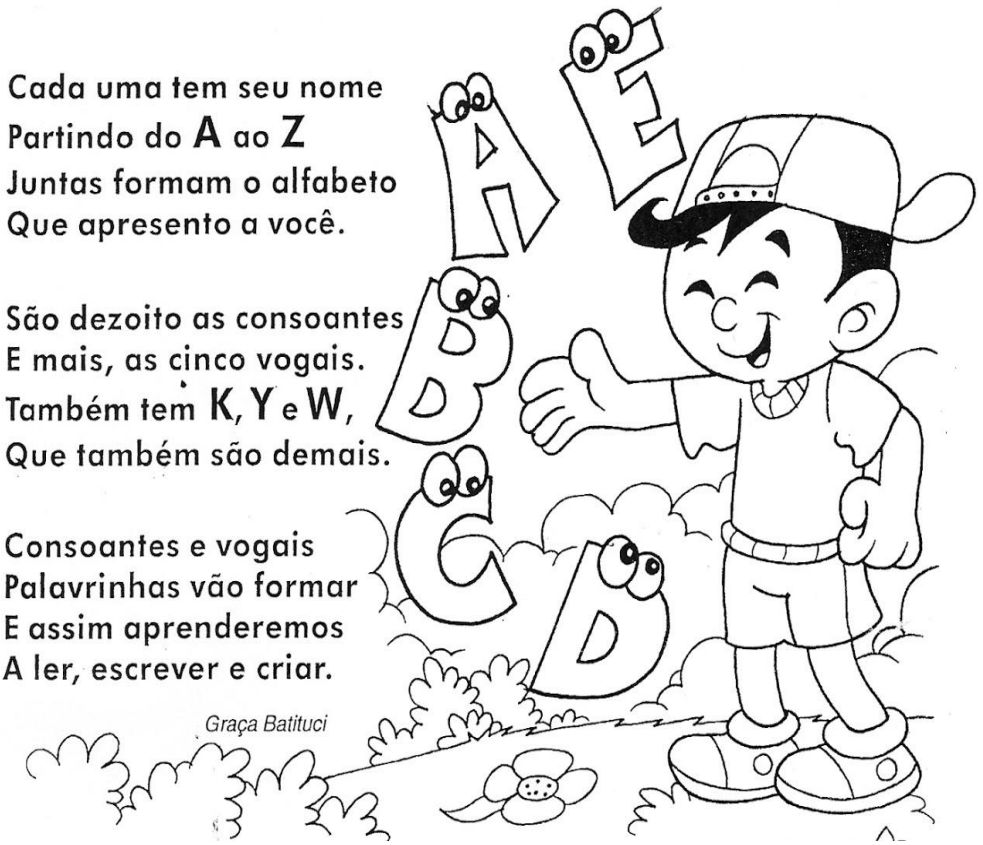
Essas Letrinhas Notáveis

Cada uma tem seu nome
Partindo do **A** ao **Z**
Juntas formam o alfabeto
Que apresento a você.

São dezoito as consoantes
E mais, as cinco vogais.
Também tem **K, Y** e **W,**
Que também são demais.

Consoantes e vogais
Palavrinhas vão formar
E assim aprenderemos
A ler, escrever e criar.

Graça Batituci



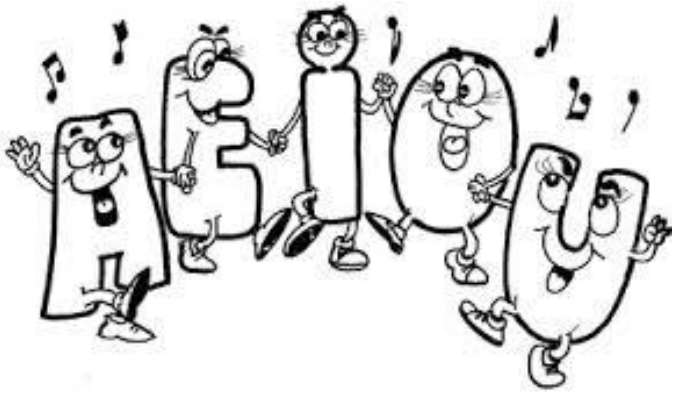
ANEXO X

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____



AS VOGAIS

"CONHEÇO CINCO LETRINHAS
ESTUDÁ-LAS NUNCA É DEMAIS
SÃO ELAS CINCO IRMANZINHAS
ALEGRES CHAMADAS VOGAIS"

"MAS HÁ UMA FAMÍLIA MAIOR
FORMADA DE LETRAS FALANTES
VOCÊ AS CONHECERÁ MELHOR
SÃO CHAMADAS DE CONSOANTES"

ANEXO XI

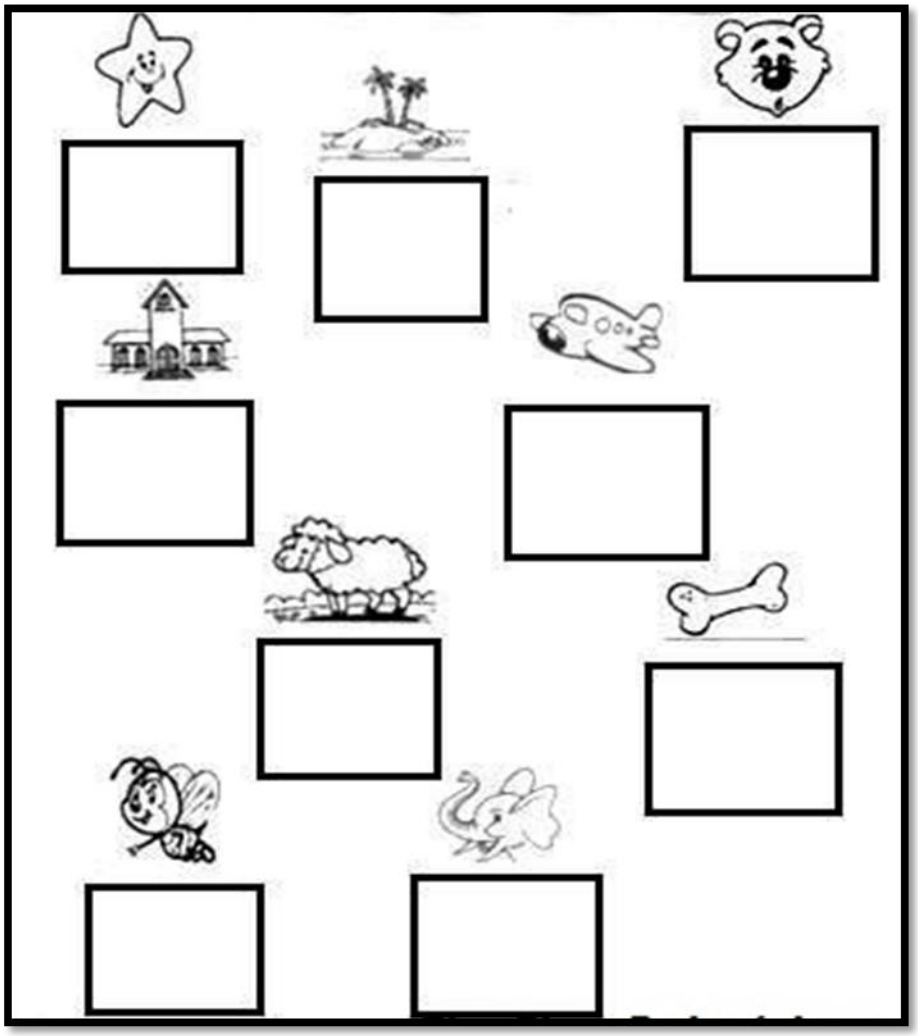
CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

COM QUE VOGAL COMEÇA?



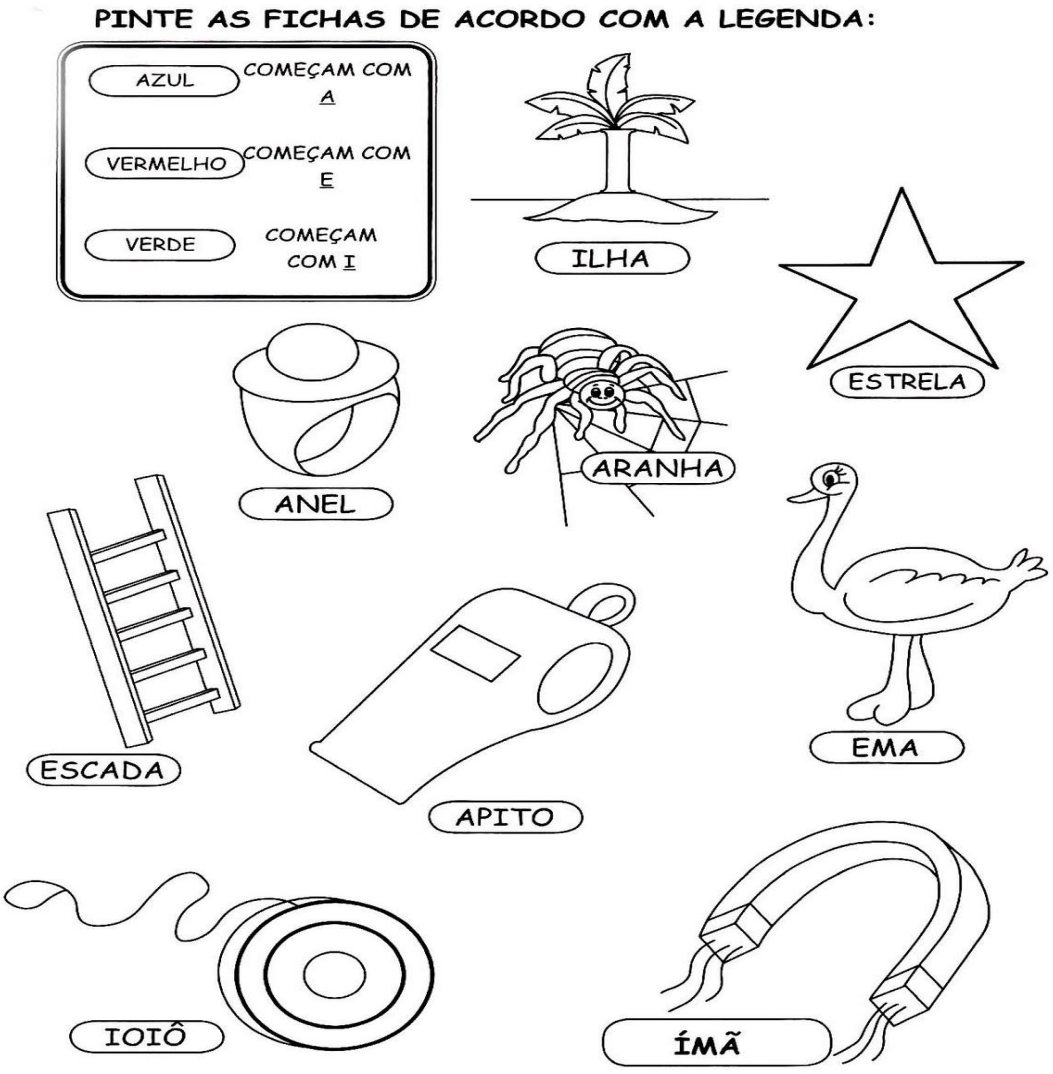
ANEXO XII

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____



ANEXO XIII

CAMINHO DO SABER

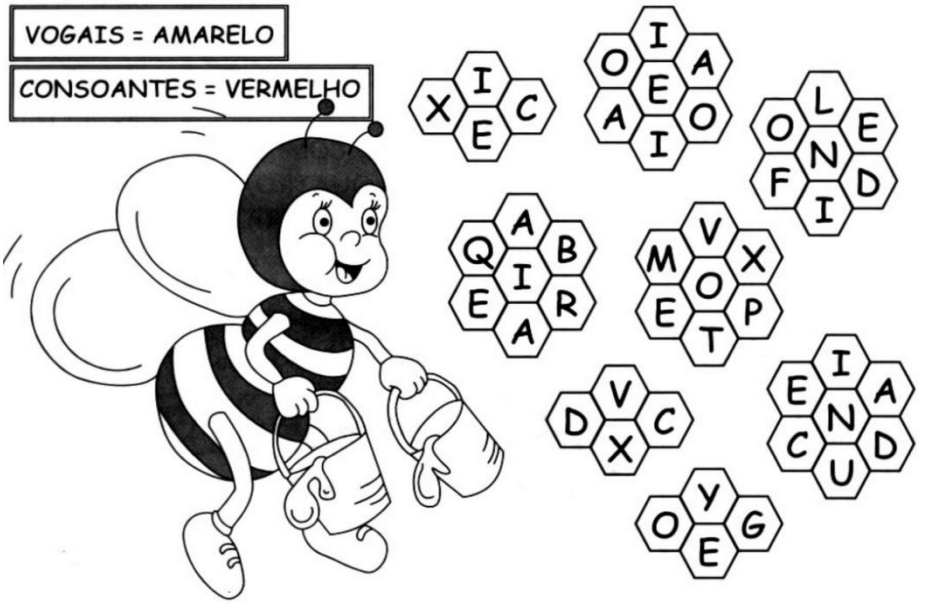
PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

VAMOS PINTAR?

PINTE AS VOGAIS E AS CONSOANTES DE ACORDO COM A LEGENDA.



AGORA ESCREVA ABAIXO:

AS VOGAIS:

AS CONSOANTES:

ANEXO XIV

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

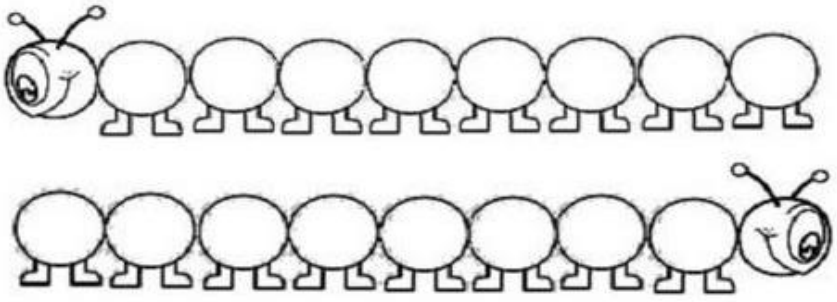
DATA:_____/_____/_____

VAMOS COMPLETAR AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

T	E	L	E	V	I	S	Ã	O
	E		E		I		Ã	O
T		L		V		S	Ã	

T	A	R	T	A	R	U	G	A
	A			A		U		A
T		R	T		R		G	

ESCREVER A CONSOANTE T NA CENTOPÉIA :



ANEXO XV

CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

LIGUE OS PONTOS DE A ATÉ Z NA ORDEM ALFABÉTICA.

AGORA, PINTE O DESENHO.

ANEXO XVI

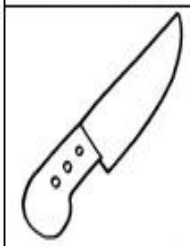
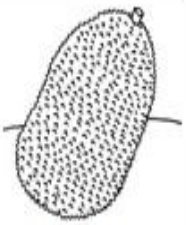
CAMINHO DO SABER

PROFESSORA:_____

NOME:_____

DATA:_____/_____/_____

CIRCULE A LETRA INICIAL DE CADA DESENHO.

F L N J	F L N J	F L N J	F L N J	F L N J
 F L N J	F L N J	F L N J	 F L N J	F L N J
F L N J	F L N J	F L N J	F L N J	F L N J