



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DA PRÉ- HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA À
ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM BASEADA NA
TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.

THUANY PESSOA LEAL CABRAL

Brasília-DF
JULHO 2012

DA PRÉ- HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA À
ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM BASEADA NA
TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.

THUANY PESSOA LEAL CABRAL

Trabalho final de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (orientadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues (examinadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (examinadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Brasília- DF

JULHO 2012

DA PRÉ- HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA À
ALFABETIZAÇÃO: UMA ABORDAGEM BASEADA NA
TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.

THUANY PESSOA LEAL CABRAL

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (orientadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues (examinadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (examinadora)

Faculdade de Educação- Universidade de Brasília

Brasília- DF

JULHO 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que acreditaram em minha capacidade e por isso se esforçaram em todos os sentidos para fornecer todo o apoio que possibilitasse tornar meu sonho realidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pois ele que me permitiu vivenciar todas as experiências em especial aquelas tidas na Universidade de Brasília.

Agradeço também, após refletir sobre esta longa caminhada de minha vida e ver que tive pessoas insubstituíveis para tornar possível minha formação na graduação em Pedagogia, aos meus pais, Joana e Francisco, e aos meus irmãos por todo apoio afetivo e financeiro, sempre acreditando no meu sonho e o tendo como seus. A eles também por ter aguentado todos os meus estresses e momentos de fraqueza, além de sempre se mostrarem preocupados, querendo saber como estava meus estudos e por fim, por me darem todas as condições para ter uma boa vida.

Ao meu namorado Diego que sempre tinha bons conselhos a oferecer nos momentos em que muito precisei, que puxava minha orelha quando não me dedicava aos estudos, que me alegrava quando precisava e por fazer de tudo para me agradar.

Apesar de longe, mais tenho certeza que torce muito pelo meu sucesso assim como eu torço pelo dela, não poderia deixar de agradecer a minha amiga Lara Lobo, por transmitir a partir de suas próprias atitudes a força de uma pessoa guerreira e sua vontade de superação, afinal não é fácil largar tudo aqui no Brasil e ir para a Espanha fazer Medicina. Todas às vezes que pensei em desistir pensava nela e que ela nunca desistiria.

Agradeço também as grandes amigas que fiz na UnB, em especial a Bárbara Menezes que me ensinou que é possível ter uma vida social mesmo estudando muito. A Priscila Lima que mostrou como a vida é boa e por isso deve ser bem aproveitada. A Luana Chaves com seu jeito irredutível e a Cecília de Souza por ser tão dócil e também atrapalhada.

Aos professores que tive na graduação que contribuíram de forma significativa para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje, transmitindo todo o conhecimento que eles adquiriram de forma muito dedicada e que carregam com muita responsabilidade.

À minha orientadora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira que me acolheu no momento em que pedi para me orientar se prontificando e me ajudar a superar dúvidas, medos e dificuldades ao longo de quando escrevia esta monografia.

Por fim agradeço a todas as outras pessoas que não pude mencionar, mas que tenho um grande carinho e que torcem muito para que eu possa alcançar todos os objetivos que almejo.

SUMÁRIO

RESUMO -----	X
ABSTRACT -----	XI
APRESENTAÇÃO -----	12
PARTE I	
MEMORIAL EDUCATIVO -----	14
PARTE II	
INTRODUÇÃO -----	22
Capítulo I- A LINGUAGEM ESCRITA -----	26
1.1 O que é Alfabetização -----	26
1.2 Pré- história da escrita e sua função instrumental e simbólica -----	29
1.2.1- Caminhos da função instrumental -----	32
1.2.2- Caminhos da função simbólica -----	37
Capítulo II- TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E A EDUCAÇÃO -----	41
2.1 Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento -----	42
2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal -----	44
2.3 Mediação -----	52
Capítulo III- METODOLOGIA DE PESQUISA -----	55
3.1 Objetivo Geral -----	55
3.2 Objetivos Específicos -----	55
3.3 Opções Metodológicas -----	55
3.4 Contextos da Pesquisa -----	56
3.5 Participantes do Estudo -----	57
3.6 Procedimentos e Instrumentos de Construção de Dados -----	58
3.7 Procedimentos de Análise dos Dados -----	59

Capítulo IV- ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1 Análises das Professoras da Educação Infantil	62
4.1.1 Perfil e Formação Acadêmica	62
4.1.2 Análise das Questões do Questionário	63
4.2 Análises das Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental	74
4.2.1 Perfil e Formação Acadêmica	74
4.2.2 Análise das Questões do Questionário	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
PARTE III	
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	93
REFERÊNCIAS	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis de desenvolvimento real nas crianças -----	46
Quadro 2- Níveis de aproveitamento absoluto e relativo das crianças -----	47
Quadro 3- Avanços nos níveis de aproveitamento das crianças -----	47
Quadro 4- Perfil e formação Profissional das professoras de Educação Infantil -----	62
Quadro 5- Atividades pedagógicas importantes na Educação Infantil -----	64
Quadro 6- Começo do desenvolvimento da linguagem escrita -----	65
Quadro 7- Contribuições do desenho para a alfabetização -----	67
Quadro 8- Contribuições da brincadeira para a alfabetização -----	68
Quadro 9- Escrita como instrumento -----	68
Quadro 10- Conhecimento em relação à Teoria Histórico- Cultural -----	69
Quadro 11- Explicação sobre o conhecimento da Teoria Histórico- Cultural -----	70
Quadro 12- Utilização da Teoria Histórico- Cultural no cotidiano escolar -----	72
Quadro 13- Dificuldades de aplicação da Teoria- Histórico- Cultural no cotidiano escolar --	73
Quadro 14- Perfil e formação Profissional das professoras do 1º ano -----	74
Quadro 15- Definição da Alfabetização -----	76
Quadro 16- Métodos utilizados para alfabetizar -----	77
Quadro 17- Atividades pedagógicas importantes na Alfabetização -----	78
Quadro 18- Conhecimento dos alunos quando chegam no 1º ano -----	79
Quadro 19- Começo do desenvolvimento da linguagem escrita -----	80
Quadro 20- Contribuições do desenho para a alfabetização -----	81
Quadro 21- Contribuições da brincadeira para a alfabetização -----	82
Quadro 22- Trajetória da criança na Alfabetização -----	83
Quadro 23- Escrita como instrumento -----	85
Quadro 24- Conhecimento em relação à Teoria Histórico- Cultural -----	86
Quadro 25- Explicação sobre o conhecimento da Teoria Histórico- Cultural -----	86
Quadro 26- Utilização da Teoria Histórico- Cultural no cotidiano escolar -----	88
Quadro 27- Dificuldades de aplicação da Teoria- Histórico- Cultural no cotidiano escolar --	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Simbolismo de 1ª ordem -----	37
Figura 2- Simbolismo de 2ª ordem -----	37
Figura 3- Escrita como simbolismo de 1ª ordem -----	40
Figura 4- Escrita como simbolismo de 2ª ordem -----	40
Figura 5- Caminho em que se dá o ensino na Teoria Histórico- Cultural -----	49
Figura 6- A Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino- aprendizagem -----	51

RESUMO

As diversas descobertas a respeito da criança, aprendizagem, desenvolvimento e alfabetização trazem a tona reflexões por parte dos profissionais da educação e de estudiosos sobre a prática pedagógica. Nesse sentido o presente trabalho analisa quais concepções e práticas das professoras de 1º ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil em relação aos processos vivenciados pelas crianças desde a Pré- História da Linguagem Escrita até a Alfabetização, sendo que os conhecimentos das crianças são potencializados e tidos como base para a futura aprendizagem da escrita. Para tanto, foi estabelecido um diálogo com os teóricos Luria e Vigotski, criadores da Teoria Histórico- Cultural, abordagem esta que aloca vários conceitos que em muito podem beneficiar a educação, possibilitando que haja mudança na perspectiva até então tida nas instituições educacionais além de poder apontar questionamentos e soluções para minimizar as dificuldades que as crianças encontram na aprendizagem da escrita. Por isso fez-se um levantamento bibliográfico a fim de compreender os conceitos de Aprendizagem, Desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação apontando como estes podem interferir de forma positiva na alfabetização. O tema de investigação: *Dá Pré- História da Linguagem Escrita Alfabetização: Uma abordagem Baseada na Teoria Histórico- Cultural* foi delineado para focar o objetivo geral de analisar como as contribuições da Teoria Histórico- Cultural são compreendidas e utilizadas na Educação Infantil e na alfabetização pelas professoras. E como objetivos específicos: 1) Reconhecer como às professoras da educação infantil de instituição pública entendem a pré-história da escrita, suas funções e a Teoria Histórico- Cultural. 2) Investigar como professoras alfabetizadoras de instituição pública entendem a pré- história da linguagem escrita, suas funções, a alfabetização e a Teoria Histórico- Cultural. 3) Identificar possibilidades e dificuldades de aplicação da Teoria Histórico- Cultural na alfabetização. A abordagem escolhida neste estudo, a qualitativa, contou com cinco professoras, sendo duas de Educação Infantil e três do 1º ano do Ensino Fundamental que participaram respondendo os questionários. Os resultados obtidos nos revelam que as professoras da Educação Infantil sabem mais sobre a Teoria Histórico- Cultural do que as de 1º ano do Ensino Fundamental, estas últimas alegaram não conhecer a teoria. Além disso, é possível perceber fragmentos dos conceitos de Vigotski e Luria nas respostas, porém todas as participantes disseram não conhecer Luria, apenas Vigotski demonstrando que sabem muito pouco sobre as contribuições dos estudos desses teóricos para a prática pedagógica, e como consequência não os utilizando no cotidiano escolar.

Palavras- chave: Pré- História da Linguagem Escrita. Educação Infantil. Alfabetização. Prática Pedagógica. Teoria Histórico- Cultural. Vigotski. Luria.

ABSTRACT

The various findings about the child's learning, literacy development and bring to light reflection by education professionals and students on teaching practice. In this sense the present paper analyzes the conceptions and practices of teachers of year 1 of the Elementary and Early Childhood Education in relation to the processes experienced by children from the Prehistory of Written Language to Literacy, and the knowledge of children are enhanced and taken as a basis for further learning writing. To this end, we established a dialogue with the theoretical Luria and Vygotsky, creators of Historic-Cultural Theory, an approach that allocates several concepts that can greatly benefit from education, providing there is a change in perspective so far taken in educational institutions as well as power point questions and solutions to minimize the difficulties that children encounter in learning to write. Therefore we carried out a literature review to understand the concepts of Learning, Development Zone of Proximal Development and Medication pointing out how they can positively affect literacy. The research theme: Give Prehistory of Written Language Literacy: An Approach Based on Historical and Cultural Theory was designed to address the overall objective to analyze how the contributions of Cultural-Historical Theory are understood and used in early childhood education and literacy by teachers. And the following objectives: 1) Recognize how the teachers of early childhood education from the public understand the prehistory of writing, its functions and Historic-Cultural Theory. 2) To investigate how literacy teachers from the public understand the prehistory of written language, its functions, literacy and Cultural History and Theory. 3) Identify opportunities and difficulties in applying the theory in Historical and Cultural Literacy. The approach chosen in this study, qualitative, had five teachers, two of the three kindergarten and first grade of elementary school that participated in answering the questionnaires. The results reveal that the teachers of kindergarten know more about the Historical and Cultural Theory than the 1st year of elementary school, the latter claimed not to know the theory. Moreover, it is possible to see fragments of the concepts of Vygotsky and Luria in the answers, but all participants said they did not know Luria, Vygotsky only demonstrating that they know very little about the contributions of these theoretical studies for pedagogical practice, and consequently not using in school environments.

Keywords: Prehistory of Written Language. Early Childhood Education. Literacy. Pedagogical Practice. Historic-Cultural Theory. Vygotsky. Luria.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três momentos: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas Profissionais.

No primeiro momento está o Memorial Educativo, na qual descrevo as experiências mais importantes da minha trajetória desde o meu primeiro dia de aula na escola até o meu último dia de aula como aluna de graduação do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, remontando aos momentos que contribuíram para a minha formação.

No segundo momento contém a introdução onde apresento o tema: *Da Pré- História da Linguagem Escrita à Alfabetização: Uma Abordagem Baseada na Teoria Histórico-Cultural*, na qual justifico tal escolha, assim como também escrevo quatro capítulos subsequentes. No capítulo I falo no primeiro subitem sobre o entendimento do conceito de alfabetização, já no segundo subitem é abordado como a criança, ainda no período pré-escolar, já desenvolve habilidades que são requeridas na alfabetização, trazendo então a ideia da pré-história da escrita nas crianças e as funções instrumental e simbólica dessa linguagem.

No capítulo II, além de trazer o entendimento de Vigotski sobre a aprendizagem anteceder o desenvolvimento, falo também sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de Mediação, além de tratar como esses conceitos podem ser utilizados na alfabetização potencializando a aprendizagem das crianças.

No capítulo III abordo a metodologia de pesquisa e no quarto capítulo analiso os dados obtidos na pesquisa, fazendo reflexões sobre as apropriações dos conceitos trazidos pela Teoria Histórico- Cultural pelas professoras de Educação Infantil e de 1º ano do Ensino Fundamental em sua prática pedagógica.

Logo após o capítulo IV vêm as considerações finais, na qual aponto se os objetivos almejados foram alcançados ou não e os obstáculos encontrados.

No terceiro momento finalizo o trabalho com as perspectivas profissionais, traçando quais são os próximos objetivos que lutarei para alcançar.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Nasci em Brasília no dia 30 de novembro de 1990, sou filha caçula e tenho dois irmãos. Minha mãe chama-se Joana e é auxiliar de enfermagem, meu pai é taxista e chama-se Francisco, ambos “ralaram” muito para construir tudo que temos e sempre valorizaram a educação, por isso com cinco anos de idade já comecei a estudar numa escola de educação infantil particular chamada Corujinha, ela era localizada perto da minha casa na Candangolândia, onde fiz o jardim dois e três. As poucas lembranças que tenho desse momento são suficientes para que eu saiba o quanto adorava ir para escola.

Aos sete anos tive que mudar de escola, pois o Corujinha não ofertava as outras séries, fui para uma escola pública no Plano Piloto, a Escola Classe 209 sul. Foi uma experiência muito nova, era a primeira vez que ia estudar longe da minha casa e ainda com pessoas que nunca tinha visto, mas não demorou muito e eu logo me enturmei, no entanto, como estava muito à frente dos outros alunos da turma, já sabia ler e escrever enquanto eles ainda estavam começando nessa aquisição, a escola e minha família optaram em me aplicar uma prova para ver se podia ir para a 2º série. Tive um bom desempenho na prova e acabei mudando de série. Foi nesta nova turma que conheci minha melhor amiga Thamires. Juntas vivemos todas as coisas boas que a escola nos proporcionava, corríamos nos intervalos, dançávamos nas festas juninas e aprendíamos os conteúdos.

Apesar de ter sido uma escola muito boa para minha formação, a troca de série, da 1º para a 2º, me trouxe algumas consequências no final da segunda e durante a terceira série, assim, o que para mim antes era fácil passou a se tornar difícil, principalmente os conteúdos de matemática, por isso tive que fazer aulas de reforço no período contrário ao que tinha aula, o que me ajudou mas não supriu todas as dificuldades.

Na 4º série a professora Simone era a encarregada de ministrar aulas na minha turma, ela era ótima, super empenhada e muitas vezes tirava dinheiro do bolso para dar presentes aos alunos, imprimir deveres e nos proporcionar atividades diferentes.

Durante o período em que cursava as séries iniciais do ensino fundamental minha brincadeira favorita era escolinha, como adorava, passava a tarde toda brincando, fazendo de conta que era a professora, eu imaginava tudo, os alunos, a sala de aula, o quadro e muitas vezes eu pegava as roupas do guarda-roupa da minha mãe para ficar mais parecida com uma professora de verdade, como a professora Simone. Gostava tanto que no meu aniversário meu

pai me deu um quadro branco com vários pincéis para eu brincar de escolinha e eu simplesmente adorei. Acho que essa brincadeira de faz de conta está presente até hoje em minha vida, fico sempre imaginando como serei em sala de aula e só de pisar no ambiente escolar fico encantada e confortável. A diferença agora é que, ao invés de alunos imaginários terei alunos de verdade e por isso minha responsabilidade para com eles é muito maior.

Continuando minha trajetória educacional, me formei na 5^o série do ensino fundamental na 209 sul e pude comemorar com uma linda festa que a escola e os pais proporcionaram aos formandos, até valsa dancei com meu pai.

Novamente tive que mudar de escola, porque a antiga escola não tinha as séries finais do ensino fundamental, então fui estudar na Escola Classe 408 sul do Plano Piloto. Nossa como lá era diferente, estava acostumada com escolas organizadas, bonitas, com bons professores, mais lá era o contrário, a escola era precária, tinha alunos bem mais velhos e ao invés de um professor, agora eu tinha vários. Apesar de ter ido para essa escola, meus pais não queriam que eu ficasse lá, na verdade o que eles queriam era que eu estudasse no Centro de Ensino Fundamental Polivalente que fica na quadra 913 sul do Plano Piloto, na qual, meus dois irmãos já haviam estudado e onde meus pais adoravam e consideravam ser um excelente lugar para estudar, por isso eles ficaram tentando me matricular lá até ter vaga.

Já tinha tido dois meses de aula na Escola Classe 408 sul, quando consegui vaga no Polivalente e mudei de escola, quando cheguei lá nem acreditei, a escola era linda, toda organizada e muito grande, eu amei! O único problema era que não conhecia ninguém e por isso ficava com muita vergonha, até de falar com os professores. O tempo foi passando e eu fui conhecendo os colegas, tudo foi ficando ótimo, lá fiz a 5^o, 6^o, 7^o e 8^o séries. Gostava muito da escola e pude fazer amigos com quem tenho contato até hoje. Tive, no entanto de mudar de escola, agora para uma que oferecia o ensino médio.

Fui para o Centro de Ensino Médio Setor Oeste localizada na 912 sul- Plano Piloto, cursei o 1^o ano normalmente, mais no 2^o e, sobretudo no terceiro ano as coisas começaram a mudar, eu não tinha professor de química, o de história não dava aula e o de biologia falou que iria passar todo mundo. Isso me distanciou muito dos estudos, como ninguém estava comprometido com o ensino eu também acabei não ficando, estava mais preocupada em curtir com meus amigos, matar aula e viver novas experiências do que prestar atenção nas aulas. Não posso diz que foi totalmente ruim, pelo contrário, foram vivências importantes para uma adolescente.

Apesar de tudo passei de ano e fui cursar o 3^o ano, nesse ano todos me falavam “aproveita que depois você vai sentir muita falta”, e eu acabei levando esses “conselhos” ao

pé da letra, só pensava que era o último ano e que tinha que aproveitar muito, afinal depois teria várias lembranças boas desse período. Foi isso que fiz, aproveitei e aproveitei muito, mas não dei a devida atenção aos estudos e isso só iria começar a ter consequências no final do ano. No quarto bimestre descobri que pela primeira vez em toda a minha trajetória estudantil tinha ficado em recuperação em física (matéria que odiava e que eu não conseguia aprender nada, pois o professor era um carrasco, sua didática era muito ruim e eu além de não ter me esforçado tinha faltado várias aulas) e também em espanhol.

Quando fiquei sabendo me senti sem chão e piorou muito quando descobri que tinha só dois dias para estudar e fazer a prova de um conteúdo que não tinha aprendido durante todo o ano. Pensei: estou perdida! Só lembrava que tinha curtido demais, tanto que no meu último ano iria reprovar pela primeira vez. Apesar do desespero estudei esses dois dias e fui fazer a prova, queria acreditar que conseguiria passar, fiz a prova e junto com ela uma promessa de que não ia ser irresponsável com meus estudos. Mesmo sabendo que não tinha tirado uma boa nota acabei passando, acho que no conselho de classe os professores resolveram me aprovar. Fiquei muito feliz quando soube da notícia, afinal ninguém gosta de reprovar né? Mas isso não significava que não continuaria sofrendo com as consequências.

Acabei o ensino médio e me perguntei: e agora? O que vou fazer? De pronto já consegui responder a estas perguntas, agora vou fazer ensino superior! E tem que ser na Universidade de Brasília! Então fiz o vestibular no início de 2008, mas não passei, depois disso conversei com meus pais e eles resolveram me pagar um cursinho pré- vestibular.

Comecei a fazer o cursinho e estava empenhada, mas tinha saído do ensino médio sem ter aprendido quase nada, foi nesse período que mais senti por não ter me dedicado aos estudos, entretanto não desisti, estudei e estudei muito, ia para o cursinho de manhã e a tarde e a noite ficava estudando em casa.

Quando abriram as inscrições do vestibular, advinha... Não sabia o que queria cursar, fiz teste, tentei refletir, mas não conseguia decidir, depois de muito pensar fiquei em dúvida entre dois cursos, Pedagogia e Fisioterapia. Minha mãe, como é da área da saúde queria que eu fizesse Fisioterapia e meu pai com um olhar mais sensível, não sei, acho que ele lembrava de quando eu era criança e de quanto gostava de brincar de escolinha, me sugeriu o curso de Pedagogia. Depois de muito refletir acabei levando em consideração toda a minha história e todo o prazer que tinha na brincadeira de fazer de conta que era professora, assim escolhi pela Pedagogia.

Continuei os estudos, fiz o vestibular 2º/ 2008 e quando saiu o resultado chorei! Fiquei muito triste por não ter passado. Tive que superar minha frustração e continuar com

motivação para fazer o vestibular 1º/ 2009. Estudei, mas não tanto quanto tinha estudado no semestre anterior, às vezes ficava entediada em escutar os professores do cursinho fazerem as mesmas piadas e ensinar as mesma coisas que tinha visto no semestre anterior. Apesar de tudo tinha claro o que eu queria e por isso fiz alguns sacrifícios, tais como deixar de viajar em janeiro para ficar em Brasília me preparando para a prova. No dia do vestibular passei por mais um empecilho, meu pai ia me levar no local da prova mais ele se atrasou e por muito pouco quase perdi a prova. Quando sentei na cadeira para fazer a prova estava super nervosa, tive que tentar me controlar ao máximo para que aquela situação não interferisse no meu desempenho.

Achei que mais uma vez não iria passar, fui ao cursinho e fiz minha matrícula novamente. À noite, quando olhei meu celular, tinha várias chamadas de uma amiga, retornei a ligação preocupada achando que algo tinha acontecido, mas ela só sabia falar parabéns, eu não entendi nada, no entanto quando me falou que eu tinha passado no vestibular fiquei tão feliz que não pude acreditar. Não falei para ninguém até que pudesse pessoalmente conferir se realmente era verdade. No outro dia, após conferir e ver que realmente tinha passado fui correndo para casa, lá só estava meu pai, ele estava dormindo e quando contei a notícia..., ele deu um pulo da cama, começou a gritar e a me abraçar, o olho dele encheu de lágrimas, afinal eu era a primeira em toda a minha família, tanto por parte de pai quanto de mãe, a passar em uma instituição pública de ensino superior, a Universidade de Brasília- UnB. Ele pegou o telefone e saiu ligando para todo mundo, me colocou no carro e fomos parar na UnB. A alegria era tanta que meus pais mandaram fazer uma faixa me parabenizando e se pudesse tinham comprado até foguetes, eu que não deixei. Esse momento que minha família sentiu muito orgulho de mim é um dos mais felizes que pude vivenciar.

Quando iniciaram as aulas na UnB estava com muito medo, principalmente dos trotes, mas deu tudo certo, adorava o ambiente da universidade, ficava encantada com o conhecimento dos professores, em suma tudo era uma grande e deliciosa novidade para mim.

No primeiro semestre não peguei disciplinas que achava que seriam importantes, era só *Perspectiva do Desenvolvimento Humano* com a professora Ângela Anastácio que me dava prazer em estudar, as outras eu ficava me perguntando por que tinha que fazê-las. Apesar disso foi um ótimo semestre, conheci pessoas e outros locais na UnB além da Faculdade de Educação.

O segundo semestre foi diferente, as disciplinas de *O Educando com Necessidades Educacionais Especiais*, *Pesquisa em Educação 1* e *Organização da Educação Brasileira* me colocaram de forma direta com o ambiente educacional, falando sobre a inclusão, o professor

ser pesquisador da sua prática, sobre a pesquisa nas ciências humanas e por fim pude conhecer também detalhadamente a legislação referente à educação brasileira.

O terceiro semestre foi o que mais estudei e me esforcei, *Psicologia da Educação, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Ensino de Ciência e Tecnologia, Introdução à Classe Hospitalar*, além de terem exigido muito de mim, trouxeram também uma série de conhecimentos novos que só no curso de Pedagogia pude ter acesso. Essas disciplinas fizeram com que eu conhecesse ainda mais a educação, os alunos e o professor. Também contribuíram para que eu delimitasse o rumo profissional que queria (docência em escolas) e o que não queria (o pedagogo em ambiente hospitalar).

Nesse semestre também fiz o projeto 3 fase 1 com a professora Carla Castro sobre *O Encanto: o lúdico no contexto escolar*. Como foi bom fazer esse projeto, passava minhas tardes de quinta- feira toda aprendendo sobre as possibilidades que o lúdico oferece aos alunos, mostrando que o aprender pode ser algo legal e divertido, como também algo mais fácil ao invés de ser maçante para o aluno. Nesse projeto me encontrei, até minha criatividade foi renovada com os jogos, aventais de histórias, brinquedos de sucata e outros instrumentos que montamos. Sabia que apesar de todo o trabalho que tive e as madrugadas que pouco dormi, porque tinha que fazer trabalhos, montar apresentações de seminários, ler textos, responder questionários e outras coisas, valia a pena, pois tudo remetia ao assunto que gostava e ainda gosto, a docência.

No quarto semestre não sei o que aconteceu comigo, eu desanimei totalmente dos estudos, não sentia vontade de ir para a UnB, muito menos fazer as avaliações. Só gostava das aulas de *Educação Matemática e Processo de Alfabetização*. Nesta última estudei as concepções pedagógicas de Emília Ferreiro, Célestin Freinet, Waldorf, Vigotski, Luria e Paulo Freire. Estas eram as únicas disciplinas a que me dedicava, pois era as que mais tinha afinidade, aliás a disciplina de Processo de Alfabetização foi a que norteou a minha curiosidade: fiquei muito apaixonada em entender como as crianças aprendem a escrever e isso me fez fazer várias pesquisas e ler livros para melhor entender o assunto.

Apesar de gostar da alfabetização, resolvi fazer o projeto 3 fase 2 ainda sobre *O Encanto: o lúdico no contexto escolar* que era o outro assunto que também me interessava, e ainda bem que fiz, pois foi uma experiência maravilhosa, vivi sentimentos tão intensos desde medo, raiva, felicidade, afeto e inquietude, isso porque estagiei no Centro de Ensino Infantil da Candangolândia (CEIC), onde fiz observações, montei oficinas para realizar com os alunos e ao final fiz um relatório refletindo como tinha sido minha atuação. Apesar de bagunceira, adorava minha turma, os alunos eram muito carinhosos comigo, no entanto temia por eles,

pois a escola era um ambiente apenas para brincar. Tive que ultrapassar grandes barreiras, pois ao contrário das minhas colegas do projeto que lutavam para incluir o lúdico nas escolas em que estavam estagiando, eu tive que lutar para fazer com que a brincadeira livre e sem intencionalidade que estava tão presente no CEIC cedesse lugar, em parte, para uma atividade lúdica orientada, planejada e com fins pedagógicos.

No quinto semestre pela primeira vez peguei disciplina em outro curso, *Psicologia da Aprendizagem*, no Instituto de Psicologia. Pude perceber como é a perspectiva docente de outros professores que não os da Faculdade de Educação e gostei muito de fazê-la, mas também ralei muito para conseguir passar. Cursei nesse semestre também as disciplinas de *Orientação Vocacional Profissional*, *Educação de Adultos* e *Ensino em Geografia*. Nesta última, em especial, eu quase reprovei, pois apesar de ter feito todos os trabalhos, tive vários problemas pessoais e por isso acabei faltando muito, no entanto no final deu tudo certo e eu fui aprovada.

Fiz o projeto 3 fase 3 com a professora Celeste Said, no qual pudemos analisar a alfabetização numa concepção histórico- cultural este foi o início do que se transformaria numa vontade de estudar ainda mais essa linha de pensamento, estudei e li muitos livros e textos sobre alfabetização, Vigotski e Luria .

O sexto semestre foi super puxado, tinha aula de manhã, fazia estágio supervisionado obrigatório no vespertino e em alguns dias da semana ainda tinha aula no período noturno, mesmo assim aguentei e consegui concluí-lo com êxito. Fiz *Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, *Políticas Públicas*, *Fundamentos da Linguagem Musical* e outra vez peguei as disciplinas no Instituto de Psicologia, *Psicologia da Infância* e *Psicologia da Personalidade*.

Ainda no sexto semestre fiz o projeto 4 fase 1 e 2 com a professora Stella Maris Bortoni- Ricardo sobre *Letramento e formação de professores* e a escola em que estagiei foi a Escola Classe 403 norte. A turma observada foi de 1º ano do Ensino Fundamental, tinha 15 alunos com idade entre seis e sete anos. Essa foi a pior experiência que pude ter em uma escola, a professora não permitia que eu a ajudasse e de todas as formas tentava me manter distante dos alunos, com o passar do tempo a situação só piorava e eu acabei deixando de me interessar pelo estágio, os dias que ia para a escola eram simplesmente maçantes, não conseguia contribuir em nada e só continuei no estágio por causa da obrigatoriedade de horas que o aluno do curso de Pedagogia tem que cumprir. Tudo que passei serviu para mostrar como eu não devo ser quando receber estagiárias em minha futura sala de aula.

Quando paro para pensar na minha trajetória educativa vejo que desde a minha infância algo já me ligava ao que escolheria como profissão no futuro, isto porque o ambiente

escolar sempre me encantou de uma forma que entendo como mágica, já as minhas experiências na Faculdade de Educação, através da disciplina de Processo de Alfabetização e do projeto 3 e projeto 4 fases 1 e 2, delimitaram meu enfoque e curiosidade em assuntos referentes ao tema de processos de aquisição da linguagem escrita, o que me aproximou dos estudos sobre a alfabetização. Pude conhecer diversas abordagens teóricas, além de ter tido vivências prática no projeto 4. Nesse mesmo projeto notei como a professora alfabetizava os alunos e qual método utilizava, vi que em predominância ela usava o método tradicional, no entanto as crianças apresentavam muitas dificuldades em aprender a escrita. Essa realidade me levou a caminhos ainda mais profundos sobre a prática docente de professores alfabetizadores. Foi nesse momento que busquei respostas na Teoria Histórico-cultural e encontrei estudos muito interessantes, fortificando minha vontade de sistematizar o que até o momento aprendi e vivi sobre o assunto. Tudo isso resultou em abordar no projeto 5, através do trabalho de conclusão de curso, o tema que falasse sobre a alfabetização a partir do olhar da Teoria Histórico- Cultural.

Finalmente, no sétimo semestre tenho a oportunidade de concluir minha graduação e por mais que eu queira me formar já sinto falta de tudo que vivi e aprendi na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Este foi um semestre tenso, pois tinha o trabalho de conclusão de curso para fazer, senti no começo muita dificuldade em realizá-lo, mas aos poucos fui superando os desafios e consegui desenvolvê-lo com o máximo de carinho, dedicação, compromisso e estudo.

Espero não parar por aqui, afinal amo aprender, assim como também amo ensinar. Que meus caminhos sejam guiados para vencer cada degrau chegando ao lugar que almejo, pois assim como o ensino e a aprendizagem sempre estão juntos pretendo que o CONHECIMENTO e a SABEDORIA permaneçam presentes e unidos em toda minha vida.

PARTE II

INTRODUÇÃO

A alfabetização assume grande importância na nossa sociedade, ela possibilita que a pessoa se torne sujeito de sua própria história, pois tem o poder de libertá-lo quando este aprende a decifrar o código alfabético e a interpretar o que lê. Por isso, gera-se igualdade de condições a todos e permite também que o sujeito não seja facilmente manipulado e alienado pelo mundo que o rodeia, além de não ficar tão dependente dos demais indivíduos, visto que pode se movimentar no seu universo e fazer escolhas que são frutos de sua própria opinião.

Entretanto, a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) realizada no começo do semestre de 2011 com alunos que estavam no quarto ano do ensino fundamental teve por objetivo verificar a qualidade da alfabetização dos estudantes que concluíram o primeiro ciclo (1º, 2º, 3º anos) destinado à alfabetização. Foi aplicada a uma amostra probabilística com cerca de seis mil alunos de escolas municipais, estaduais, públicas e particulares do país. Essa avaliação coletou dados que revelaram uma série de estatísticas que nos preocupam como educadores, afinal a prova possibilitou que fizéssemos várias indagações que levam a pensar sobre a alfabetização nas instituições brasileiras.

O mínimo a ser atingido nas avaliações é de 175 pontos e o desempenho dos alunos em leitura foi na média nacional de 185,8, ou seja, 56,1% do total de crianças aprenderam o esperado para esta etapa de ensino, tendo variações entre as regiões como, por exemplo, 167,4 em média nas escolas do nordeste e 197,9 em média nas escolas do sul.

Na escrita os resultados obtidos em uma escala que vai de 0 a 100 pontos, onde o mínimo é de 75 pontos, a média nacional ficou com 68,1 pontos, na qual no geral as escolas públicas atingiram 62,3 pontos e as escolas particulares 86,2 pontos, sendo que esses números também variam entre as regiões.

Esses dados, numa análise mais minuciosa, fazem com que nos preocupemos, pois a média nacional para a leitura atinge apenas 56,1% da população pesquisada, revelando que o número de alunos que não atingiram o mínimo estipulado é de quase 50%. Na escrita isso ainda é pior, pois a média nacional ficou menor do que o mínimo estipulado, mostrando que a alfabetização ainda hoje continua tendo números muito altos de alunos que não estão atingindo os requisitos mínimos estabelecidos, o que futuramente pode gerar um movimento de abandono escolar e/ ou analfabetismo funcional.

A Prova ABC mostra qual o estágio do processo de alfabetização no País e desafia o Ministério da Educação (MEC) a investir mais ainda nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 de que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

Para melhor compreender resultados tão ruins é preciso, além de cobrar ações do MEC, analisar todos os outros atores envolvidos como os alunos, escolas, famílias, e dar ênfase ao papel dos professores, pois são eles os responsáveis principais pelo ensino e pelo método/ forma de se trabalhar na alfabetização.

Por isso, é importante a reflexão dos profissionais da educação sobre sua prática, afinal, educar envolve um compromisso social para com aqueles que querem e têm o direito a ter acesso ao conhecimento de qualidade. É nessa perspectiva que quando nos deparamos com tais dados tidos como alarmantes temos que procurar encontrar o que está acontecendo nesse período em que muitas crianças não conseguem ser alfabetizadas, perguntas que remetem a uma perspectiva crítica da prática pedagógica do professor alfabetizador, pois no contexto atual saber escrever e ler é um conhecimento cada vez mais exigido aos indivíduos e que faz a diferença para a sua inserção nos domínios sociais.

Essa preocupação com a educação, sobretudo com a alfabetização dentro da qualidade que se almeja, faz crescer estudos que procuram dar outro panorama e aparato teórico aos professores, para que assim, modelos tradicionais que estão fadados ao fracasso cedam lugar a teorias e práticas que revitalizam a forma de entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É a partir desse viés que este trabalho de conclusão de curso propõe apresentar uma forma de ver, entender e agir diante das classes de alfabetização, isso através do embasamento teórico de dois grandes autores russos, Lev Semenovitch Vigotski e Alexander Romanovich Luria, que se debruçaram em estudos que os auxiliaram a entender, entre outros enfoques, a gênese e evolução das funções psicológicas superiores, tida como ponto central de seus interesses, criando assim a Teoria Histórico- Cultural.

As constatações dos teóricos Vigotski e Luria trouxeram grandes contribuições para a área educacional, além de se posicionar a contrariar as teorias psicológicas existentes. Isso porque eles não se convenceram com os argumentos dos inatistas que defendiam que o ser humano já nasce pronto, com todas as suas características, considerando apenas os aspectos genéticos e biológicos. Também não aceitaram a visão dos ambientalistas que defendia que cabe ao ambiente gerar aprendizagens. Essas perspectivas passivas de ser humano fizeram

com que esses estudiosos se dedicassem a uma nova abordagem conhecida como Teoria Histórico- Cultural, que se baseia no entendimento de que há uma interação entre o organismo e o meio e que ambos tem papel importante para o indivíduo, sendo ele considerado agente ativo nesse processo.

Apesar de muito estudado nas disciplinas dos cursos de licenciatura e em especial no curso de Pedagogia, seus conceitos são superficialmente entendidos pelos futuros docentes e ainda mais difícil é a compreensão de como utilizá-los na educação, o que contribui para que na prática docente este o deixe de lado e prefira muitas vezes seguir o que lhe é mais conhecido, sendo geralmente o modelo tradicional.

Nesse sentido, está a importância e relevância deste trabalho, pois possibilita que a Teoria Histórica- Cultural e suas contribuições não fiquem apenas no campo da Psicologia, na qual têm grande importância, mas que sejam também mais difundidas na área educacional, possibilitando mudança na abordagem teórica- metodológica do professor e melhora nos índices de analfabetismo e problemas de alfabetização no país.

Espero profundamente que este trabalho gere efeitos positivos, pois a aquisição da escrita parece um processo mágico de tão bonito que é observá-lo, os pais ficam orgulhosos dos avanços de seus filhos, as crianças se sentem motivadas a continuar se aprimorando nessa função e os professores trabalham de forma a possibilitar essa aprendizagem, por isso não podemos continuar com os fracassos frustrando nossos alunos que não conseguem aprender da forma como estamos ensinando.

Para tanto é preciso saber: Como a alfabetização é concebida no Brasil? O que é Aprendizagem, Desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal e Mediação? Como a alfabetização é entendida pela Teoria Histórica- Cultural? Quais as características da pré-história da linguagem escrita? E quais os caminhos da função instrumental e simbólica da escrita?

Estas são questões que serão discutidas neste trabalho através de levantamento bibliográfico e que auxiliam na compreensão dos dados obtidos na pesquisa realizada em duas instituições de ensino pública, sendo uma de educação infantil e a outra de ensino fundamental.

A pesquisa tem como eixo norteador geral o objetivo de analisar como as contribuições da Teoria Histórico- Cultural são compreendidas e utilizadas na Educação Infantil e na alfabetização pelas professoras. Para isso, é preciso reconhecer como as professoras da educação infantil de instituição pública entendem a pré- história da escrita, suas funções e a Teoria Histórico- Cultural. Investigar como professoras alfabetizadoras de

instituição pública entendem a pré- história da linguagem escrita, suas funções, a alfabetização e a Teoria Histórico- Cultural. Identificar possibilidades e dificuldades de aplicação da Teoria Histórico- Cultural na prática escolar.

CAPÍTULO I

A LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem escrita é característica dos seres humanos. Após ter inventado e (re) inventado, a linguagem gradativamente foi se popularizando até chegar ao que temos hoje, produções escritas que comunicam e/ ou expressão ideias em uma sociedade que sofre constante transformação. Esta é uma aquisição que se constitui como necessária ao sujeito, pois permeia novas aprendizagens, além de proporcionar condições para atuar nas relações sociais.

Por isso, a alfabetização e o analfabetismo têm sido alvos de frequentes pesquisas, estudos, levantamentos e de políticas públicas, favorecendo a universalização da população brasileira em relação à aquisição de qualidade da língua escrita. Mas o que entendemos por alfabetização? Escolhi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tida como documento legal fundamental que trata da educação escolar, e a autora Magda Becke Soares considerada influente na área de alfabetização, como opções que auxiliaram no entendimento desse conceito e na sua operacionalização.

1.1 O que é Alfabetização

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o ensino fundamental é obrigatório para as crianças que tenham seis anos de idade, sendo dever do Estado ofertá-lo em instituições educativas públicas, assim como obrigação da família matricular seus filhos. Esse ensino tem como objetivo a formação básica do cidadão e um de seus requisitos é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, art. 6º inciso I).

Tal estabelecimento legal permite entender que é nesse contato com a escola que se inicia oficialmente a alfabetização da criança, ela por sua vez passará por caminhos que lhe aproxima da possibilidade de se comunicar e adquirir informações de outra forma, ou seja, através da escrita, do que aquela que estava habituada, a fala.

Mas qual a concepção tradicional e linear de alfabetização? Soares é uma estudiosa renomada que fala sobre alfabetização e nos diz que etimologicamente o termo alfabetização

significa levar a aquisição do alfabeto, ou seja, aprender o código escrito, tendo então como objetivo codificar a fala em escrita (escrever) e decodificar a escrita em língua oral (ler), a escrita é em suma a representação do fonema pelo grafema (SOARES, 2003).

No entanto, é preciso termos muito cuidado com os reducionismos que essa definição pode gerar em relação ao processo de alfabetizar, pois a simples mecânica de decodificação e codificação, como é tratada a alfabetização no modelo tradicional, faz com que o aluno seja visto como passivo, o professor meramente como aquele que aplica o método e para piorar, a alfabetização não é vista como uma aprendizagem que também serve de recurso para novas aprendizagens e sim como um ato manual que em nada afeta o cognitivo, ou seja, serve apenas como uma aquisição necessária para adquirir as informações de outras áreas do conhecimento. A alfabetização nessa visão equivocada acabou não sendo considerada como um tipo de conhecimento que exige do aluno alto grau de aprendizagem.

Soares (2003) ao abordar as facetas da alfabetização, traz uma dimensão que é interessante para acabar com esse reducionismo, quando considera este como um processo interdisciplinar que não pode ser trabalhado de forma fragmentada. Nesse sentido a aprendizagem mecânica (codificação e decodificação) é importante, mas não única, existem ainda outras facetas que também constituem o ato de alfabetizar, no qual podemos destacar outros dois fatores como sendo tão importantes e que vão além do aspecto mecânico.

O primeiro é a compreensão e expressão de significados do código escrito. A escrita possui o signo, que é a parte representativa (as letras) e o significado (que nos remete a alguma ideia, objeto, conceito); sem essa relação não é possível compreender a linguagem escrita. Sendo assim, ao decodificar um texto, por exemplo, é preciso também compreender a ideia que ele quer passar, assim como ao codificar é preciso expressar um significado que seja entendido por todos que o leem.

Dessa maneira, codificar leva a uma forma de expressão, assim como, decodificar leva a uma forma de compreensão, interpretação. Uma pessoa que não consegue codificar a língua oral em escrita, ou que não consegue se expressar usando os signos, ou ainda que não decodifica e por fim, que mesmo decodificando não compreende o que leu, não pode ser considerado alfabetizado no sentido pleno da palavra.

O segundo fator é relativo aos determinantes sociais e funções da escrita. Esta é uma característica que amplamente vem sendo estudada e que muitos autores não colocam como aspecto da alfabetização e sim como componente do Letramento. Apesar da alfabetização e letramento serem conceitos diferentes, eles acontecem paralelos e estão relacionados, pois a aprendizagem da escrita tem que ter sentido, servindo para ser usada no cotidiano e é

justamente esse uso social da escrita e suas diferentes formas de utilização em diferentes contextos sociais que fazem com que, mesmo sendo processos diferentes, eles possuam uma íntima relação, gerando sobretudo uma mudança de vista da não neutralidade do processo de alfabetização como diz Soares (2003):

Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação, escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado (p. 20).

A escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimento; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista político (p. 22).

Sendo assim, a alfabetização não é meramente uma técnica, como também não é neutra, pois os aspectos culturais, sociais, econômicos e tecnológicos a afetam de tal forma que até o próprio conceito de alfabetização muda de uma cultura para outra, como também muda a sua função. Para uma aldeia onde todos se comunicam pela oralidade, a função da escrita é ineficaz como forma de comunicação, pois lá não há aquisição do código escrito, mas para uma cultura urbana, ser alfabetizado é quase que um “requisito obrigatório” para poder atuar nos domínios sociais.

Vigotski já no início do século XX alertava para todas essas questões citadas acima quando falava sobre escrita, linguagem escrita e a necessidade da criança. A linguagem escrita para ele é mais ampla, entretanto na escola é ensinado apenas a escrita, ou seja, a escola ensina a criança a escrever letras e palavras de forma morta, é o que chamo neste estudo de parte mecânica. Já a linguagem escrita, por ser mais completa, abarca tanto a escrita quanto a necessidade natural das crianças, isso significa que o ato de escrever deve ser algo que ela necessite e o utilize de forma natural, assim como é feito com a fala e não como um processo que é imposto pelo professor ao aluno, como é trabalhado nas instituições educativas. Nesse viés a criança deve entender a escrita como uma aquisição primordial onde ela pode se expressar, pois “a escrita deve ser relevante para a vida” (VIGOTSKI, 2007, p.143), deve ultrapassar os limites escolares de modo que a criança a use em locais que se sinta confortável, levando esse conhecimento para os diferentes contextos sociais, assim como faz na oralidade. Por isso, deve ter significado e não ser um treinamento de dedos como conclui

Vigotski (2007) “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (p.145). Isso possibilita que as três características da alfabetização sejam contempladas.

Por isso, a escola é fundamental, afinal fornece conhecimento da língua escrita de modo que através de um processo contínuo de aprendizagens diárias feitas com a mediação do professor e dos outros alunos, dê ao aluno condições de se apropriar do código e, por conseguinte das relações sociais que ele implica.

Entretanto, apesar de ser papel da escola alfabetizar, esta não é uma atividade que acontece puramente neste local, justamente porque desde o nascimento a criança já está imersa numa cultura onde a fala e escrita são utilizadas a todo tempo como forma de comunicação. Então mesmo que não seja a intenção dos pais, amigos e dos “outros” com quem a criança convive, ensinar a escrita, ela passa por uma série de momentos que mesmo no período pré- escolar lhe propiciam experiências e tentativas de solucionar problemas que auxiliara quando for alfabetizada.

1.2 Pré- história da escrita e sua função instrumental e simbólica

É que, sendo a primeira vez não foi o início. (Rodrigues, 2003, p. 42)

Ao perguntamos a muitos professores alfabetizadores quando começa o período de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, temos como resposta costumeira que ela se inicia a partir do momento em que a criança consegue escrever a primeira palavra. É nesse momento, que a apropriação do sistema simbólico da escrita começa a existir e a evoluir na concepção de muitas pessoas.

Essa compreensão acontece porque o início do contato com o mundo das letras durante muitos anos foi visto como algo que só é desencadeado no período escolar, no entanto, apesar de as instituições de ensino de fato trabalharem com esse tipo de aprendizagem, afinal esta é uma de suas funções, é possível afirmar que antes do período escolar o aluno já adquiriu uma série de experiências com a linguagem escrita.

Um olhar mais sensível ao observar as crianças permitiu com que Luria (1988) e Vigotski (2007) se colocassem contrários a esse então consenso de quando inicia o processo de alfabetização alegando com base em vários experimentos desenvolvidos com crianças na fase pré- escolar que antes mesmo delas entrarem pela primeira vez na escola já passaram por

processos onde adquiriram habilidades que irão contribuir na futura aquisição da escrita. Este período, denominado pelos autores de *pré- história da escrita* na criança, é de suma importância e não deve ser descartado pelo professor, pois serve de requisitos para tornar a aprendizagem mais fácil e em um tempo menor. Nesse sentido as instituições brasileiras e os docentes não podem ser negligentes em negar ou desconhecer essa fase tão rica vivenciada pela criança no momento anterior ao ingresso no sistema educacional.

Quando chegamos ao mundo, a sociedade já carregava o gesto de escrever e aprendemos a inserir-nos nesse gesto a partir dos seus modos de existência na cultura, ao mesmo tempo que o reinventamos, com base nas nossas experiências singulares. Essa “herança” cultural, que envolvia aspectos com maior ou menor visibilidade, como os suportes materiais da escrita, as funções e sentidos, certamente permeou as nossas experiências pessoais de interação com a escrita, servindo de suporte dinâmico ao seu uso objetivo e simultâneo à construção de sentido subjetivo (RODRIGUES, 2003, p. 42)

A sociedade traz em todos os cantos o quanto se apropriou dessa linguagem, pois nos mais variados lugares e com as mais variadas intenções a escrita está presente, seja nos outdoors, anúncios, rótulos de produtos, placas com nome de lojas, na faixa de promoção do supermercado como também em vários outros lugares, fazendo com que a criança se familiarize e conviva com a escrita cotidianamente, isso porque ela está inserida num mundo em que a sociedade a todo o momento se expressa através dos signos, no mundo da escrita.

Vigotski (2007) nos diz que, a aprendizagem das crianças começa antes delas ingressarem no ambiente escolar, sendo que o aprendizado adquirido na escola se relaciona ao adquirido fora desta, por isso a experiência adquirida fora da instituição educativa contribuirá para o novo aprendizado.

Essa nova perspectiva olha o sujeito como ativo no seu processo de aprendizagem e faz com que a crença de que é na escola o primeiro estágio de desenvolvimento da escrita seja negada. Antes, a criança era vista como uma tábula rasa que precisava de alguém para lhe ensinar o código linguístico e que somente nesse espaço é que essa aprendizagem ocorreria, assim os cinco primeiros anos de sua vida aparentemente em nada interferiria nesse processo.

As posturas até então tomadas têm que ser repensadas, o que não significa que a criança já tem que chegar no primeiro dia de aula do 1º ano do ensino fundamental sabendo escrever, mas que antes desse período ela adquiriu habilidades que o professor alfabetizador deve procurar conhecer e estimular para facilitar que a aquisição do sistema de signos culturalmente criado seja internalizado, além de auxiliar o professor na prática pedagógica, mostrando até que ponto evolui a aprendizagem do aluno e de onde precisa partir o ensino.

Para Luria (1988) a escrita, assim como outras funções psicológicas, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação, ou seja, é por meio de outras pessoas que o indivíduo compreende o mundo, compreende a cultura. A criança compreende a escrita através de adultos ou de outras crianças que são mais “capazes”. Por isso é fundamental o papel da escola, pois mesmo não sendo o único lugar que tem interações, é lá que esse processo se dá de forma intencional, objetivada, planejada.

A pré-história da escrita passa por momentos que têm características próprias, mas para determiná-los é preciso entender antes como esses teóricos definem as funções da escrita, pois é a partir dessa conceituação que eles em seus experimentos determinam como as crianças passam de técnicas de escrita primitiva para a simbólica.

A escrita é um sistema de signos padronizados que foi culturalmente criada e que não é tida como fim em si mesmo, ou seja, ela por si própria não contribui em nada, mas a partir do momento que ganha uma função, traz grandes contribuições para o indivíduo que a domina. É como uma pessoa que não conhece outra língua que não a sua língua materna, ao tentar escrever ou até copiar uma palavra de outro idioma as letras escritas em nada vão contribuir para o entendimento da mensagem que se quer transmitir, nesse caso, ele está apenas desenhando as letras no papel. Mas a partir do momento que o indivíduo entende que, por trás daquela grafia existe uma função, uma função de transmitir uma ideia, por exemplo, então essa linguagem começa a fazer sentido. Diante desse fato Luria (1988) diz que a escrita é um sistema funcional auxiliar:

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações (p. 146).

Isso mostra que a escrita tem uma relação direta com a função mnemônica, ou seja, a escrita surge como um instrumento que auxilia a pessoa a lembrar de coisas sem ter que memorizá-las de forma direta, o que possibilita ao ser humano a retenção e transmissão de ideias, conceitos e relações muito mais amplos do que se ele tivesse que gravá-las. A linguagem escrita então é um meio para que o indivíduo atinja o fim, que é relembrar o objeto, assim como no experimento descrito por Luria (1988) feito com o macaco que utiliza a vara para alcançar a banana, neste caso, a vara é um instrumento que auxilia o macaco a

conseguir seu objetivo que é a banana, para nós o ato de escrever é um instrumento que auxilia no objetivo de lembrar as informações.

Junto com a função instrumental, a escrita também possui outra característica, a função representativa ou simbólica, na qual permite que o escrito no papel remonte ao significado do objeto na sua concretude. Por exemplo, ao escrever a palavra BONECA o escritor e leitor não precisam ver ou estar com uma boneca para entender que essa palavra remete a um tipo de brinquedo utilizado pelas meninas em suas atividades de recreação. É a partir dessa forma de abstração que nasce o entendimento de que as letras, ao se juntar com outras letras específicas, formarão palavras que nos darão um significado e este por sua vez remeterá a objetos sem que necessariamente se tenha concretamente.

Ao conceber a escrita dessa forma, Luria (1988) fez várias experimentações para entender como que a função instrumental da escrita se desenvolvia em crianças. Já Vigotski (2007) procurou investigar a gênese e desenvolvimento da função simbólica. Ambos os estudos são de suma relevância para delinear os caminhos que a criança percorre nessa aquisição.

1.2.1 Caminhos da função instrumental

Como base para seus experimentos Luria (1988) pedia para as crianças não alfabetizadas que relembassem as palavras ditadas. Ele falava várias sentenças de forma que a quantidade fosse maior do que conseguiriam lembrar mecanicamente. Após não conseguir lembrar, ele sugeria que anotassem e apesar de muitas ficarem surpresas, elas tentavam de alguma forma cumprir a tarefa. Dessa maneira ele conseguiu traçar os momentos do desenvolvimento da pré-história da escrita, pois à medida que o comportamento das crianças mudava, ou seja, tinha evoluções e involuções, caracterizava-se um tipo novo de técnica para usar a escrita como forma de lembrar as sentenças ditadas.

Dentro desse caminho em que a criança se prepara para a escrita propriamente dita, a primeira etapa descrita por Luria (1988) é a fase da imitação.

- **1º Fase: IMITAÇÃO**

Luria (1988) constatou que nesse período a escrita não servia em nada para a criança lembrar o que foi dito, esse é um ato de imitação de como os adultos escrevem, se tornando

uma ação puramente externa, ou seja, imitar a escrita dos adultos, do que interna, recordar as sentenças. A escrita é um brinqueado para a criança ao invés de um signo auxiliar.

Essa independência é vista em muitos experimentos em que as crianças nem esperavam que a palavra fosse completamente dita, pois para elas não tinha relação do que estava sendo dito com o que deveriam escrever. A imitação é tão evidente que até a forma de fazer os traços, geralmente em zigue-zague, é uma tentativa da criança de que sua escrita fique mais parecida com a escrita do adulto.

Para demonstrar melhor essa imitação, Luria (1988) foi além, pediu para a criança “X” “escrever” as sentenças e ela imitou a escrita em zigue-zague. Quando acabou ele chamou outra menina que já era alfabetizada para que fizesse na frente da criança “X” um registro, mas ela não poderia fazer os registros usando a escrita e sim outro recurso que achasse melhor, a menina então usou círculos para representar cada sentença. Ao finalizar ele chamou novamente para fazer registros a criança “X” que tinha observado todo o procedimento da outra criança e ela ao invés de escrever em zigue-zague, passou a registrar as sentenças com círculos imitando agora a criança que tinha acabado de observar.

Esta fase é, em suma, marcada pela dissociação do objetivo (o que se registra não faz lembrar o que foi dito), é um ato externo (imitação dos adultos), os rabiscos são indistintos (para qualquer sentença é feita o mesmo traço, mesmo sendo, por exemplo, uma frase curta e outra grande são feitos os mesmos traços. Segundo Luria (1988) há uma:

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré- história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré- escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré- instrumental (p. 154).

A medida que os rabiscos, pontos, desenhos ganham relação funcional, ou seja as grafias expressam significado, as formas primitivas e exteriores cedem lugar para as complexas formas culturais da linguagem escrita.

No entanto, esse período ainda é tão exterior que muitas crianças, segundo Luria (1988), lembravam uma quantidade maior de sentenças quando não escreviam do que quando escreviam, isso porque, quando não utilizavam os registros, elas se esforçavam para memorizar e quando os utilizavam não faziam esforço porque achavam que iam conseguir ler o que tinha escrito.

O comportamento das crianças quando conseguiam falar a sentença dita era de alguém que relembra, tanto que nem olhavam para o papel, e não o comportamento de quem estava lendo o que tinha registrado, mostrando assim sua total independência com o registro e com a função auxiliar da escrita.

É importante salientar que para a Teoria Histórico- Cultural o indivíduo não é passivo, então mesmo nessa fase de imitação ele é ativo, o sujeito imita, mais de acordo com que ele interpretou, de acordo com as experiências que teve e que lhe deram aparato sobre o que é escrever.

- **2º Fase: DISTRIBUIÇÃO DOS RABISCOS NO PAPEL**

Nos experimentos Luria (1988) começou a notar que mesmo com os rabiscos indiferenciados as crianças conseguiam lembrar muitas sentenças. Após analisar os registros percebeu que em si mesmo nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição e relação com os outros rabiscos no papel conferiam-lhe a função auxiliar mnemônica. A esta característica ele deu o nome de sinais topográficos. Esta é a primeira forma de escrita primitiva no sentido próprio da palavra, pois apesar das marcas indiferenciadas, as determinações em pontos diversos do papel serviram como forma auxiliadora da memória.

Os sinais topográficos serviam tanto como recurso mnemônico, quando fazia a criança lembrar, quanto em alguns casos, como forma primitiva de tomar nota, ou seja, ela registrava e quando era perguntada ela recorria ao papel para lê-lo, no entanto o que a criança lia era diferente do que havia sido ditado. Por exemplo, Luria (1988) ditou a palavra boneca, a criança registrou, e quando indagada olhava para o papel e dizia bola. A marca indica a presença de algum significado, mas a palavra dita não é a mesma que a criança lembrou, ou seja, houve uma ligação do objeto (sentença) ao signo (registro) mesmo que modificado o significado (bola ao invés de boneca).

- **3º Fase: RÍTMICA NA ESCRITA**

Nesse período, começa a forma primitiva de diferenciação dos rabiscos a partir de uma relação entre ritmo da frase e ritmo do signo gráfico, ou seja, para frases longas grandes rabiscos e para as frases curtas rabiscos menores. No entanto, isso não é estável, num momento a criança pode sair da escrita indiferenciada e passar para a diferenciada e depois

voltar para a indiferenciada. Mas esse é o começo da apresentação da conexão entre a produção gráfica e o uso significativo do signo gráfico.

Esse início de transformações faz com que aos poucos a criança passe de um signo primário subjetivo (que só ela e às vezes nem ela entende) para um signo que revela um conteúdo particular, que todos entendam. No entanto, essa ainda é uma etapa tímida, pois o conteúdo ainda não é representado. Ele começa a ser representado na quarta fase onde número, forma e cor interferem no modo de fazer o registro.

- **4° Fase: O INÍCIO DO PERÍODO PICTOGRÁFICO**

Luria (1988) percebeu que poderia acelerar o processo de passagem de traços não diferenciados para os diferenciados, isso através de sentenças que utilizava quantidade, forma e cor. Nos experimentos em que ditava sentença com quantidade, por exemplo, há duas árvores no pátio é há muitas árvores na floresta, a criança saía de um traço indiferenciado para um diferenciado porque ela se via forçada a fazer traços distintos, o que acelerava o processo de diferenciação. Assim também acontecia quando utilizava a forma e a cor: no experimento ele disse *carvão muito preto* e a criança registrou com rabiscos mais escuros. O que posteriormente ajudava no processo de lembrança.

Quantidade, cor e forma dão origem ao desenho que inicialmente é tido como uma brincadeira, mas que aos poucos cede lugar a uma forma de registro. Essa passagem do desenho para a escrita pictográfica se dá justamente quando a expressão gráfica deixa de ser espontânea e passa a ser uma imagem que serve como símbolo, ou seja, remete a lembrança de algo.

- **5° Fase: PASSAGEM DO PICTOGRAMA PARA A ESCRITA SIMBÓLICA**

Quando a criança percebe que pode usar a escrita pictográfica como forma de registro ela faz isso constantemente, no entanto quando são ditadas sentenças difíceis de serem representadas por imagens, ela tenta contornar o problema com uma marca que retrate uma situação global, ou seja, ao invés de desenhar uma parte ela desenha o todo, ao invés de desenhar milhares de estrelas no céu a criança se desenhava na janela olhando para o céu, por exemplo.

Este é o começo do que virá a ser a escrita com símbolos e significado, é o momento em que a criança é escolarizada e que percebe o processo com outro olhar, pois já subiu alguns degraus na caminhada para a alfabetização.

Em síntese Luria (1988) nos diz que:

[...] a pré-história infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde- e vimos como isso se desenvolve- começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também marcas particulares. Mas será que isso significa que agora compreende o mecanismo integral de seu uso? De forma alguma. De mais a mais, estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo. Torna-se assim inteiramente confiante em sua escrita, mas é ainda incapaz de usá-la. Acreditando integralmente nesta nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não diferenciação pela qual já passara muito antes (p. 180).

É importante percebermos que o caminho percorrido pela criança é cheio de evoluções e involuções e por isso não deve ser considerado como uma linha reta onde a escrita se desenvolve de forma contínua. A criança pode num momento fazer traços indiferenciados, depois fazê-los de forma diferenciada e logo após pode voltar a fazer traços indiferenciados.

A descontinuidade dos caminhos é perceptível tanto na pré- escola quanto também na fase escolar, onde a criança, após aprender a copiar algumas letras, “escreve” várias sentenças com as mesmas letras, mostrando que novamente ela passa por um período de indiferenciação dos traços, imitação externa e independência do registro com a ideia. Essas são características que já foram vivenciadas na pré-história da escrita. Nesse sentido percebe-se que a criança, ao longo de sua vida, constrói novas e complexas formas culturais que começam por um ato externo de aprendizagem e que posteriormente são internalizados, por isso não é a compreensão do que é escrever que gera o ato e sim o próprio ato (a tentativa de solucionar o problema através da imitação, por exemplo) que gera a compreensão do sistema simbólico e funcional da linguagem escrita.

1.2.2 Caminhos da função simbólica

A função simbólica, assim como a instrumental, não segue uma linha reta, mas alguns fatores são marcantes na criança para o desenvolvimento do que futuramente vai originar a linguagem escrita. O gesto, brinquedo, desenho e fala são fundamentais para esse surgimento.

Para entender a função simbólica é preciso entender se ela é de primeira ou de segunda ordem. Em analogia podemos colocar simbolismo de primeira ordem como sendo aquele que acontece diretamente, como no caso de fazer uma ligação direta a alguma pessoa.

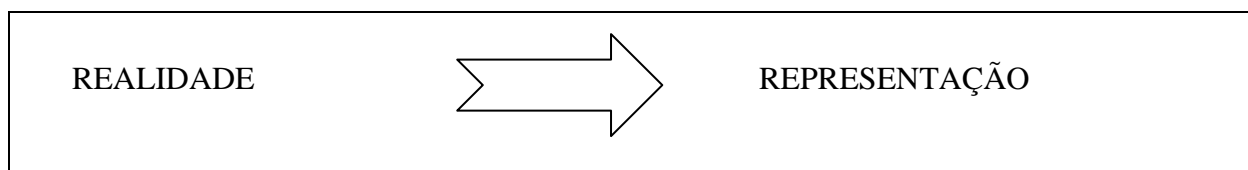


Figura 1- Simbolismo de 1º ordem

Já o simbolismo de segunda ordem é quando a representação não se dá diretamente e sim por mediação. Como no caso de uma ligação feita para a central telefônica que se encarrega de posteriormente transferir a ligação (VIGOTSKI, 2007).

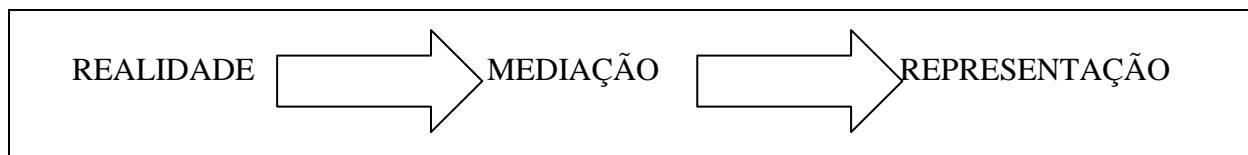


Figura 2- Simbolismo de 2º ordem

Nesse sentido o gesto, brinquedo, desenho e fala cumprem a função de símbolos, no entanto, alguns são de primeira outros de segunda ordem, sendo que podem num momento estabelecer relação direta e depois se tornarem mediados e vice versa. Isso é perceptível através de um olhar atento ao processo histórico do desenvolvimento da pré- história e da história da linguagem escrita nas crianças.

- **GESTO**

O gesto é a escrita no ar (Vigotski, 2007, p. 128).

O gesto é o signo visual que possibilita a futura escrita da criança, é considerado um signo, pois assim como a escrita, ele é uma forma de comunicação onde ambas as partes-

quem faz e quem vê- entende o significado da mensagem transmitida. Ele representa a realidade diretamente, e por isso é considerado um simbolismo de primeira ordem.

Nos primeiros “desenhos” os gestos exercem grande influência, pois muitas vezes as crianças demonstram através deles o que deveriam demonstrar desenhando, resultando assim em rabiscos que surgem como consequência dos gestos. Nos experimentos, Vigotski (2007) percebeu que, por exemplo, ao ter que desenhar um menino correndo, a criança fazia movimentos com os dedos e por estar enquanto gesticulava segurando o lápis, acabava por rabiscar o papel, por isso os primeiros desenhos são considerados para ele muito mais gestos do que desenhos.

- **BRINQUEDO**

Vigotski (2007) se remete principalmente quando fala em brinquedo da brincadeira de faz de conta, onde a imaginação da criança possibilita que objetos possam substituir ou denotar outros objetos, tornando- se assim um signo. Não importa o grau de similaridade e sim se esse objeto permite o gesto representativo do que se quer remeter. Ou seja, se o cabo de vassoura permite que a criança faça gestos que faria se estivesse montada no cavalo ou se ao segurar uma trouxa de roupas à criança possa balançar os braços como se estivesse colocando um bebê para dormir. Nesse sentido, são os gestos indicativos que atribuem significado aos objetos, os que não permitem esses movimentos são rejeitados pelas crianças, como por exemplo, um móvel da casa. Isso pode ficar tão forte que depois de um determinado tempo aquele objeto já nem precise mais do gesto para atribuir o significado, transformando-se num signo.

Os gestos agem como elo intermediário, fazendo com que a brincadeira seja a princípio simbolismo de segunda ordem, isso também acontece na relação fala e escrita, no primeiro momento a escrita só é possível através da fala, esta por sua vez aos poucos “perde força” e a escrita torna-se possível sem que precise ser mediada.

- **DESENHO E FALA**

O desenho também tem origem como simbolismo de segunda ordem, pois quando a criança começa verdadeiramente a desenhar ela faz de memória, não desenhando o que está vendo e sim o que conhece, por isso muitas vezes sequer olha para o objeto que vai desenhar fazendo desenhos de coisas que sabe que existe como, por exemplo, ao desenhar sua mãe de

roupa e o dinheiro no bolso da calça, assim como também deixar de desenhar partes importantes, isso porque o desenho tem como base a linguagem verbal e quando a criança libera sua memória para fazer o desenho ela faz através da fala, nesse sentido os desenhos remetem ao que a criança diz, sendo que os conceitos verbais comunicam apenas aspectos essenciais do objeto.

A criança começa a descobrir que seus traços podem representar algo, mas a função simbólica ainda não foi desenvolvida, ou seja, ela encara o desenho como objeto em si, então no desenho de sua boneca ela não entende como representação e sim como uma boneca que é parecida com a que ela tem, ou no caso do desenho de um menino de costas ela vira a folha para ver se acha o rosto. O desenho nessa fase ainda não lhe serve como fonte representativa.

Quando a criança começa a perceber que pode representar a realidade através de desenhos ela muda do simbolismo de segunda para o de primeira ordem, na qual é possível ver a realidade e colocá-la no papel.

- **ESCRITA**

Ela pode desenhar, além de coisas, também a fala (Vigotski, 2007, p. 140).

Nesse período onde a criança começa a ser alfabetizada, inicia-se a passagem do desenho para a aprendizagem da escrita, saindo do simbolismo de primeira ordem, onde o desenho denota diretamente objetos ou ações da realidade e indo para o simbolismo de segunda ordem, a escrita. A criança tem que descobrir que, além de desenhar objetos pode desenhar a fala, nesse sentido o desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o de palavras segundo Vigotski (2007).

A linguagem escrita é caracterizada como simbolismo de segunda ordem, pois precisa num primeiro momento da fala para representar a realidade, isso porque a escrita é constituída de signos (grafemas) que representa os sons da fala (fonemas), a fala por sua vez são signos sonoros que representa a realidade, ou seja, num primeiro momento a fala age como mediadora entre a realidade e a escrita, logo a compreensão da linguagem escrita primeiramente é efetuada pela linguagem falada.

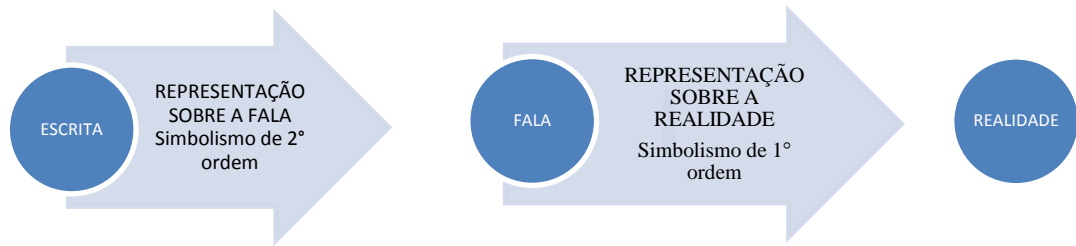


Figura 3- Escrita como simbolismo de 2º ordem

A função da escola a princípio é favorecer a aprendizagem da linguagem escrita mediada pela fala e num segundo momento fazer com que a escrita deixe de ser simbolismo de segunda ordem, ou seja, mediada pela fala e passe a ser de primeira ordem possibilitando a criança escrever sem precisar ouvir.

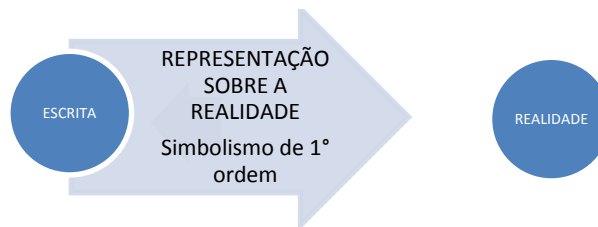


Figura 4- Escrita como simbolismo de 1º ordem

Essa mudança não é simplesmente externa e mecânica nem segue uma linha única e reta, é um longo processo histórico da criança que culmina em funções complexas. A história do desenvolvimento da criança segundo Vigotski (2007) oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras. O processo segue um formato em espiral, pois é seguido de evoluções, ou seja, progressos e involuções como processo de redução, desaparecimento e volta de formas antigas.

É possível perceber que o caminho é delineado pelo uso acentuado de gestos, passando para o uso de gestos e fala, depois segue para um período onde há dominância da fala, posteriormente só a fala é utilizada, isso desemborça quando a criança começa a ser alfabetizada e a fala e a escrita são trabalhadas juntas, chegando finalmente numa fase onde a escrita é usada de forma direta.

Para Vigotski (2007, p. 137) “A representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é a utilizando como base que todos os outros sistemas de signos são criados” ela permite que outros signos sejam criados agindo a princípio como elo.

CAPÍTULO II

TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL E A EDUCAÇÃO

Quando falamos em teoria histórico- cultural logo podemos desviar nossos olhares para essa perspectiva por acharmos que em nada contribuirá para a área educacional, no entanto apesar de Vigotski, o principal representante dessa abordagem, não ter desenvolvido uma abordagem educacional ele nos trouxe grandes contribuições. Sua forma de ver a pessoa e sua curiosidade pela origem e evolução das funções psicológicas superiores que, segundo ele, surgem a partir da aprendizagem estabelecida na relação com o outro faz com que esteja ligado ao ambiente escolar, afinal a aprendizagem por sua vez acontece em diversos espaços, no entanto, é na escola que ela fica mais marcante e visível devido seu caráter intencional.

Além desse aspecto, outros influenciam nesse movimento de Vigotski estar relacionado à educação, como o fato dele também ter sido educador chegando a trabalhar com formação de professores. Foi nesse contexto de experiência pedagógica que surgiu a necessidade de Vigotski em reunir e preparar uma publicação que expressasse suas ideias e proposta para que assim, pudesse auxiliar professores a refletirem sobre sua prática, resultando então, no livro conhecido como *Psicologia Pedagógica* (2004).

Para Vigotski (2004) a relação entre Pedagogia e Psicologia é dialética, sendo que uma não sobressai a outro, segundo ele:

A Pedagogia e a Psicologia caminharam lado a lado, e de modo algum a primeira foi extraída da segunda. Ambas se equivaliam e nenhuma se subordinava à outra. De igual maneira o ato de lecionar e a Psicologia deviam estar combinados entre si, mas isso ainda não significa que algum método de lecionar seja o único assim combinado, pois muitos desses métodos podem estar em comunhão com as leis da Psicologia (p. 9).

Nesse fragmento podemos observar que o autor não cai no comum erro de minimizar as especificidades de cada área do conhecimento, não reduzindo a Psicologia a uma modalidade teórica e a Pedagogia a uma modalidade prática, onde a primeira pensa em programas, métodos ou planos e a segunda simplesmente os aplica.

Como este estudo visa não dissociar teoria e prática consideramos os estudos de Vigotski (2004) que para a formação de suas ideias participou de experimentos sempre unificando essas duas pontas. Aceitamos que ele nos traz grandes avanços e que por isso não pode ser esquecido, no entanto, a Pedagogia, em especial o docente alfabetizador, não deve se

ter como verdade absoluta o que a Psicologia fala e sim utilizar seus estudos e descobertas- a respeito dos homens em suas diversas etapas vitais e das funções características da espécie humana- para refletir, interpretar e pensar sobre sua prática, sendo um professor ativo que não fragmenta o aluno apenas como um sujeito que está ali para aprender intelectualmente e passivamente.

2.1 Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento

A relação ou não entre aprendizagem e desenvolvimento durante muito tempo e até os dias atuais causam vários questionamentos, existem teóricos que buscam entender o que caracteriza cada um desses processos, se eles estabelecem relações e em caso positivo como ocorrem tais relações. Cada vertente teórica define aprendizagem e desenvolvimento de modos diferentes, com muitas divergências e algumas convergências, isso porque cada uma delas analisou-os de acordo com o ponto de vista e postura que se posicionara.

Esses conflitos são visíveis também nas instituições educativas, onde tem como princípio fundamental possibilitar aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, por isso é fundamental que entendamos o que cada abordagem defende e quais as falhas que apresentam de modo que a prática educativa seja baseada numa perspectiva teórica- prática. Segundo Vigotski (2007), os problemas em relação ao ensino não podem ser corretamente resolvidos sem ser dada atenção à relação entre aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar.

Para compreender melhor as principais vertentes podemos estabelecer quatro posicionamentos teóricos em relação à aprendizagem e desenvolvimento. A primeira perspectiva coloca que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e que o desenvolvimento vem antes da aprendizagem, esta por sua vez precisa ter como base o desenvolvimento para ocorrer, mas em nada o influencia, sendo assim, estes processos além de distintos também são independentes. Para melhor entender esse posicionamento é preciso saber que para esses pensadores o indivíduo primeiro se desenvolve, ou seja, primeiro há uma maturação dos processos na pessoa e só depois disso é que ela será capaz de aprender algo.

O desenvolvimento então serve como uma base que sustentará as possíveis aprendizagens e estas aprendizagens não mudam em nada o desenvolvimento. Tal perspectiva foi a que ganhou mais força e por isso ainda hoje influencia a postura educacional, sendo muito presente na prática pedagógica dos educadores que começam a estabelecer critérios que

só é possível ensinar a escrita para a criança depois que ela já desenvolveu, por exemplo, a motricidade, lateralidade, discriminação visual e sonora, entre outros.

O problema dessa abordagem está em não considerar que há uma dialética na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, além de também guiar a aprendizagem para algo que já completou (a maturação) e não para o que tem potencial para se desenvolver.

A segunda abordagem, afirma que aprendizagem é desenvolvimento, na verdade é o que Vigotski (2007) chamou de figuras geométricas iguais sobrepostas, na qual se tem duas figuras, uma representa o desenvolvimento e a outra figura significa a aprendizagem, seus pontos estão de tal forma conexos que parecem um único processo, por isso a cada passo que a aprendizagem dá o mesmo passo é dado pelo desenvolvimento.

A terceira abordagem, junta às características das duas perspectivas anteriores, falando-nos que aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos, assim como diz a primeira proposição, mas também alega que há uma relação entre os processos, como defende a segunda vertente. Para eles o desenvolvimento possibilita que aja a aprendizagem e esta por sua vez empurra o processo de desenvolvimento.

Essa perspectiva acredita que por serem distintos esses processos eles têm dimensões igualmente diferentes, por isso um é maior que o outro, ou seja, a aprendizagem é tida como menor porque é específica e o desenvolvimento é considerado maior porque envolve o global. Então ao ensinar um determinado assunto/conteúdo ao aluno este aprendizado específico influenciaria no desenvolvimento global como todo, por exemplo, ao aprender definir com exatidão a área de uma figura geométrica triangular o aluno devolveria uma capacidade de ampliar esse aprendizado, na qual saberia também com exatidão a área de todas as outras figuras geométricas (VIGOTSKI, 2007).

No caso da alfabetização, ao aprender a escrita de algumas palavras simples a criança desenvolveria o potencial para escrever todas as outras, independente do grau de dificuldade da representação gráfica, isso porque teria desenvolvido a conscientização simbólica do signo escrito. Para eles, um determinado aprendizado leva ao desenvolvimento mental geral sobre aquilo, então enquanto a aprendizagem caminha um passo o desenvolvimento caminha o dobro.

No entanto, muitos foram críticos em relação a essa terceira abordagem, primeiro por demonstrar que dificilmente acontece essa generalização e segundo por atenuar a aprendizagem meramente como algo que leve a algo maior (o desenvolvimento). Nesse viés muitos ensinamentos “inúteis” eram proferidos com a finalidade maior de desenvolver o aluno.

A última perspectiva é a que a teoria histórico- cultural defende, na qual alegam que aprendizagem é diferente de desenvolvimento e que estes tem uma relação de interdependência, no entanto, a aprendizagem é que vai gerar o desenvolvimento, isso por que o indivíduo é um ser social que estabelece relações que levam ao aprendizado e à medida que a aprendizagem vai sendo interiorizada os processos mentais começam a ser desenvolvidos.

Esta última perspectiva se coloca contrária a todas as outras, ela discorda da primeira visão, quando fala que há relação entre desenvolvimento e aprendizagem, como também da segunda visão, principalmente no fato de entender que esses processos não são sinônimos, além de também rejeitar que o passo dado em um processo é o mesmo dado pelo outro. Em relação à terceira teoria discorda quando ela coloca desenvolvimento como algo maior que a aprendizagem e por isso um passo dado na aprendizagem são dois no desenvolvimento. Para a teoria histórico- cultural não é bem assim, o desenvolvimento é bem mais lento que a aprendizagem, então num comparativo entre esses processos eles não dão o mesmo passo, assim como também o desenvolvimento não dá o dobro de passo da aprendizagem, ao invés disso, a aprendizagem dá um passo enquanto o desenvolvimento dá meio passo.

Entender a aprendizagem como um processo antecessor significa que quando a criança aprende a escrever ou já sabe escrever de maneira razoavelmente bem é apenas o começo do caminho que ela irá percorrer e não uma trajetória acabada, afinal essa aquisição ainda precisa ser interiorizada e transformada em função psicológica superior. Nessa transposição seus conhecimentos deixam de ser do campo interpessoal e passa para o intrapessoal.

Com intenção de melhor explicar e compreender aprendizagem e desenvolvimento Vigotski (2007) criou a *ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)*. A aprendizagem aciona a ZDP possibilitando ao aprendiz que o desenvolvimento dividido em dois níveis, o real e o potencial, quando nos casos estimulados, passe de um nível para outro nos proporcionando apropriação da linguagem escrita ou qualquer outro conhecimento.

2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal

Vigotski (2007) traz uma ideia extremamente nova que ainda hoje a considero atual, isso porque ele inova no conceito de o que é desenvolvimento. Comumente a aprendizagem foi considerada por aquilo que a criança consegue fazer sozinha, com autonomia e para medir esse nível lhe era aplicado testes visando notar o que ela fazia de forma independente e o que fazia de maneira depende. Por exemplo, quando pedíamos para a criança escrever algumas

sentenças e depois analisamo-las, muitos se dedicavam a entender e ver como a criança tinha feito essa produção, se ela tinha feito através de rabiscos, letras para cada fonema ou para a sílaba, enfim era dada atenção ao resultado daquilo que a criança conseguiu produzir individualmente.

No entanto, Vigotski (2007) deixa de ver o desenvolvimento como algo simplista e observa que este possui dois níveis, o que ele chama de real na qual é definido por atividades que a criança desenvolve sem ajuda, este nível por sua vez foi o único aceito durante muito tempo nos testes que mediam o desenvolvimento, como no caso citado acima. Mas o real não é o único existente, existe também o nível de desenvolvimento potencial caracterizado por funções que ainda não madureceram mais que poderão se tornar maduras. Segundo Vigotski (2007) a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

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 (p.97).

O Desenvolvimento real é o produto final do desenvolvimento por isso é retrospectivo, já o potencial é o processo das funções que ainda não amadureceram, tidas como desenvolvimento mental prospectivo, esse nível é muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental que o real, pois quer dizer que o que hoje a criança faz com ajuda amanhã *poderá* fazer sozinha, se mantidas as condições. Entretanto, o potencial pode não virar real se o contexto e as relações que a criança estabelece se modificarem ficando mais empobrecidos.

Para tornar as contribuições da Zona de Desenvolvimento proximal possível, Vigotski fez vários experimentos, e o que ele observou foi que duas crianças com a mesma idade, por exemplo, duas crianças com dez anos de idade tinham também o mesmo nível de desenvolvimento real, ou seja, ambas tinha um nível de oito anos de desenvolvimento mental, segundo ele, isso para muitos estudiosos já bastaria, no entanto o que estava de forma menos óbvia era o que ele considerava o mais importante. Quando essas crianças não conseguiu responder sozinhas as atividades eram lhe dada algum tipo de ajuda e isso possibilitava a criança a fazer a atividade, no entanto, as duas crianças com a mesma idade cronológica e o mesmo nível de desenvolvimento real possuíam níveis diferentes de desenvolvimento potencial, pois enquanto uma com ajuda de um parceiro podia fazer atividades com o nível de desenvolvimento doze a outra só conseguia até o nível nove.

Isso nos revela muitas coisas, mais em especial, dois enfoques são de suma importância, por isso dividirei em duas etapas, na qual a primeira mostrará que esse nível é o que mais merece atenção sendo que ele tem uma relação direta com o contexto social da criança. E em segundo, mostrarei a divergência do pensamento educacional em relação ao ensino e, sobretudo na alfabetização, apontando que essas compreensões de aprendizagem e desenvolvimento afetam significativamente a forma de os professores entenderem e conceberem sua prática.

Podemos começar a entender o primeiro enfoque fazendo a seguinte pergunta: Porque duas crianças com idades iguais e mesmo nível de desenvolvimento real tem níveis diferentes de desenvolvimento potencial?

A aprendizagem desperta processos internos que só acontecem na relação com pessoas, por isso a capacidade potencial pode variar de acordo com as diferenças no ambiente social e com a diversidade de condições (umas são mais qualitativas e outras nem tanto). Cada uma tem um forma singular de interação, estas crianças vivem em contextos diferenciados e por isso tem aprendizagens diferenciadas, suas experiências não acionava o desenvolvimento potencial da mesma forma para ambas.

É possível perceber nitidamente esse fator quando utilizando o experimento de Vigotski (2004) analisamos a relação da qualidade do ambiente social com o desenvolvimento diverso do nível potencial. Em suma, esse experimento mostra a seguinte relação: Num grupo de três crianças, cada um ficará num determinado grupo que tem relação com seu Quociente Intelectual (QI), ou seja, a criança A fica no grupo de QI alto porque tem este definido em testes como alto, a criança B no grupo de QI médio, já a criança C no grupo de QI baixo. O que isso significa? Para exemplificar de uma melhor forma coloquei números hipotéticos que não estão presentes na explicação de Vigotski, mas que auxilia a melhor entendê-lo:

Quadro 1- Níveis de desenvolvimento real das crianças

Criança	Nível de desenvolvimento real
A	10
B	8
C	4

Podemos perceber que a criança A é a que tem o melhor nível, a B fica está na média e a C está com nível baixo. Isso foi definido como aproveitamento absoluto, que consiste em

analisar quem tem o maior nível em relação aos demais. Esse aproveitamento absoluto por muito tempo, devido à valorização só do desenvolvimento real da criança foi o único levado em conta dentro das instituições de ensino, afinal ele é caracterizado pelo que ela consegue fazer sozinha. No entanto, quando Vigotski (2004) traz o segundo nível de desenvolvimento (potencial) surge à necessidade de também aprofundar nessa análise e se debruçar sobre o que ele determinou como: aproveitamento relativo.

O aproveitamento relativo é caracterizado pelo avanço que o indivíduo teve, fazendo assim um comparativo dele mesmo durante um determinado processo, significa ver como ele estava antes de começar o ano, por exemplo, e como chegou ao final desse mesmo ano, sendo assim, as crianças durante um ano passaram por processos que fizeram com que elas mudassem seus níveis, em termos dos números hipotéticos estabelecidos, veja os seguintes quadros:

Quadro 2- Níveis de aproveitamento absoluto e relativo das crianças

Criança	Aproveitamento absoluto	Aproveitamento relativo
A	10	12
B	8	9
C	4	8

Quadro 3- Avanços nos níveis de aproveitamento das crianças

Criança	Aproveitamento absoluto	Aproveitamento relativo	Avanços
A	10	12	2
B	8	9	1
C	4	8	4

Analisando os quadros o que percebemos? Em termos de aproveitamento absoluto a criança A é a que tem o melhor nível, já a criança C é a que tem o menor nível, entretanto quando olhamos para o aproveitamento relativo vemos que essa posição se inverte, ou seja, enquanto a criança A andou dois “degraus” a criança C andou quatro. Isso é o mesmo que Vigotski (2004) falou no seguinte exemplo: se entrássemos (adultos) numa turma de crianças, é claro que em termos absolutos seríamos o primeiro, mas em termos absolutos seríamos o último, por que:

É claro que sairemos de lá com os mesmos conhecimentos com que chegamos. É evidente que do ponto de vista do aproveitamento relativo, ou seja, do que nós adquirimos em um ano, não estaremos não só no primeiro lugar mas no último. Podemos afirmar com segurança que o último dos alunos em matéria de aproveitamento negativo estará acima de nós pelo aproveitamento relativo. Assim vemos que o aproveitamento absoluto ainda não diz nada sobre o aproveitamento relativo (p. 497).

O termo absoluto não reflete o que a criança obteve de desenvolvimento real já o relativo pode trazer grandes contribuições, pois vimos que durante o período a criança C foi a que mais teve sua zona de desenvolvimento potencial ativada e a medida que foi interiorizando essas aprendizagens transformou o que era potencial em real, ela teve progressos no nível real duas vezes mais que a criança A, tida como a primeira em termo absoluto.

Isso demonstra que aquele ambiente não afetou tanto a criança A que sai com pouco a mais em relação a seu desenvolvimento real, mas para a criança C ele foi bastante significativo. Elas chegaram com níveis de desenvolvimento potenciais diferentes, por isso o caminho percorrido não será idêntico. Usar esses tipos de dados permite ao professor um diagnóstico dos seus alunos, assim como, propor tarefas que estejam ligadas com o que apresentam em potencial, pois um mesmo ambiente (a sala de aula) pode afetar as crianças de modo diferente, isso devido à diversidade do desenvolvimento das crianças, caracterizado pela trajetória que já percorreram antes de entrarem nas instituições de ensino.

As crianças vem de diversos contextos antes de chegarem nas turmas de alfabetização, umas já começaram a ser alfabetizadas nas escolas de educação infantil ou pelos familiares, outras estavam na escola de educação infantil mais ainda não tinha começado intencionalmente nessa aprendizagem, outras numa antes tinham entrado numa escola, essas são apenas algumas das possíveis situações. Isso significa que cada uma chegará nas turmas de alfabetização com níveis de desenvolvimento real e potencial diferentes devido as suas interações sócias anteriores. Mais o que o professor vai fazer? Começar a ensinar as vogais para todos? Mesmo para aqueles que já conseguem escrever o nome próprio? Se o professor nivelar todos os alunos num mesmo nível o que isso pode caracterizar? Essas respostas são encontradas no experimento acima explicado, se todos forem enquadrados num mesmo processo tanto o mais avançado quanto aquele que tem mais dificuldade pode não ter ganhos significativos se o nível do ensino estiver muito alto (além do desenvolvimento potencial) ou muito baixo.

O segundo enfoque mostra a influência dessas teorias na prática pedagógica educacional, isso porque conforme já dito a primeira tendência teórica (da aprendizagem e desenvolvimento) foi a que mais nitidamente exerceu e ainda exerce força no entendimento acerca da aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, farei um paralelo na forma de pensamento da primeira vertente com a última vertente (defendida pela teoria histórico-cultural) mostrando assim suas divergências.

Nesse comparativo sabe-se que a primeira vertente vê o que o aluno já tem de desenvolvido para assim ensiná-lo, Isso significa que o ensino está voltado para o que o aluno já madureceu, ou seja, se o desenvolvimento dele já se completou ele estará “apto” a aprender. Seria o que a figura abaixo mostra:



Figura 5- Caminho em que se dá o ensino na Teoria Histórico- Cultural

Nesse sentido é preciso de pré- requisitos para ocorrer a aprendizagem, esses pré- requisitos é o desenvolvimento de algumas funções que possibilitam que o aluno aprenda, pois caso ele não o tenha desenvolvido, então em nada lhe adianta ensinar porque ele não irá aprender.

Na alfabetização esses pré- requisitos ficam tão nítidos que o professor que recebe o aluno sem tais méritos logo sente que tal aluno terá dificuldades na aquisição do código escrito, isso porque, por exemplo, se a criança ainda não desenvolveu a capacidade de motricidade ela não poderá aprender a escrever. A motricidade, assim como o desenvolvimento de outras funções são requeridas para começar a ensinar a linguagem escrita para a criança.

No entanto, para Vigotski (2004) esse processo é equivocado, pois se fosse assim quanto mais velho melhor seria para aprender, pois já teria as funções bem mais desenvolvidas do que uma criança. Contrariando esse pensamento, ele nos falar que: “*o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (VIGOTSKI, 2007, p. 102), sendo assim, para ele esta representação gráfica acima não deveria direcionar o ensino, pois o que já está completo como é o caso do desenvolvimento não precisa de tanta atenção da escola quanto o

que ainda está em maturação. Essa maneira fica ensinando algo que o aluno já aprendeu, por exemplo, ficar alfabetizando um aluno que já está alfabetizado e que já desenvolveu a capacidade de representação do código escrito.

Como já dito, para Vigotski (2004) não é o desenvolvimento que vem antes da aprendizagem e sim a aprendizagem que vem antes do desenvolvimento tornando-o possível à medida que internaliza e modifica o conhecimento culturalmente construído.

Quando a criança ingressa na escola nós exigimos que ela faça o que sabe fazer, e o professor comece a trabalhar de forma a que a criança esteja sempre passando do que sabe para o que não sabe. Esta análise puramente empírica do ensino escolar revela que em medida bem maior ela não deve ser determinada pelo que a criança sabe fazer por conta própria quanto pelo que sabe fazer orientada (p. 505).

A aprendizagem que por sua vez é também proporcionada pelo ensino intencional escolar deveria movimentar o desenvolvimento potencial do aluno dando-lhe substâncias para transformar o que é potencial futuramente em real. Seria o que o esquema na figura a seguir mostra:

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMAL

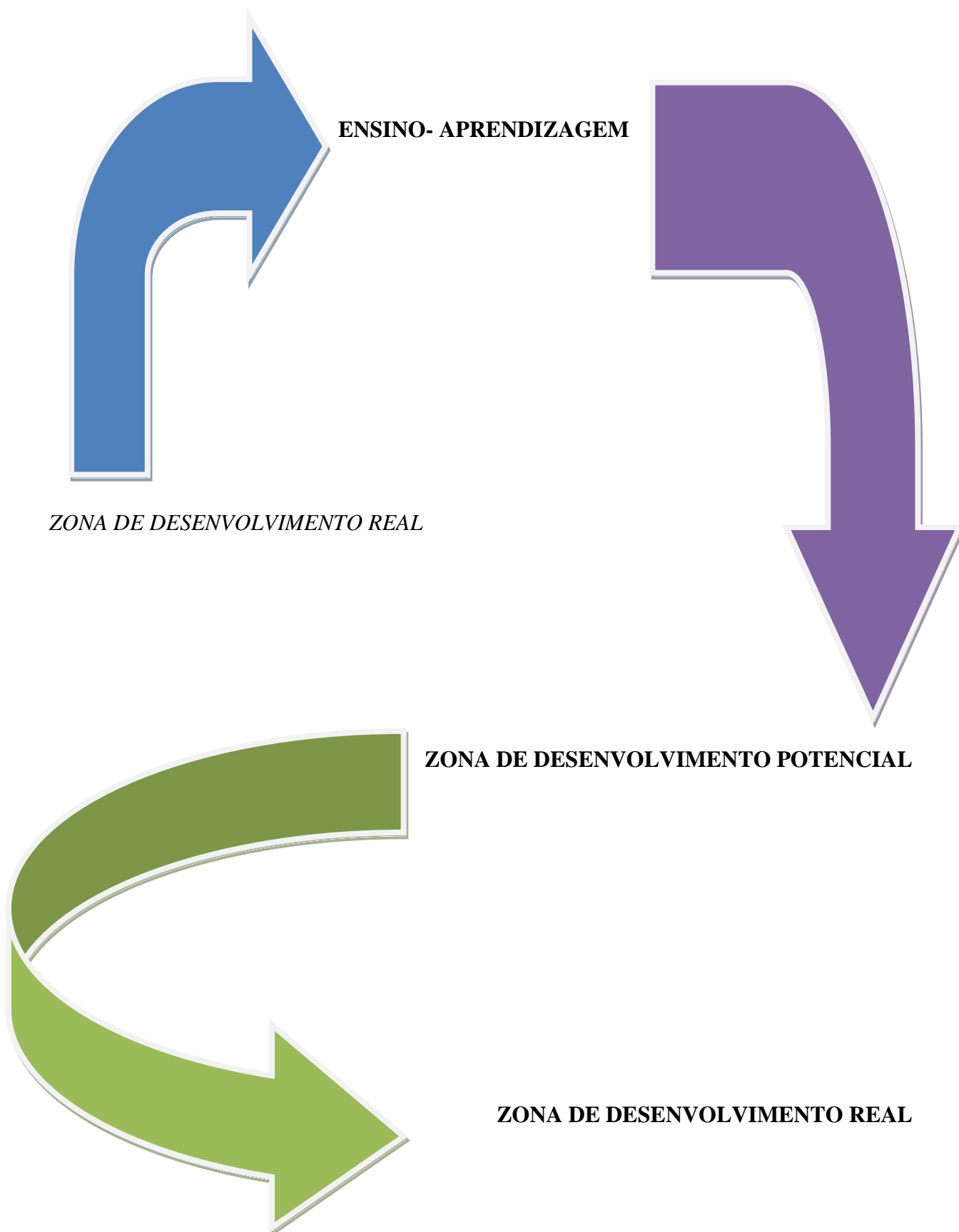


Figura 6- A Zona de Desenvolvimento Proximal no ensino- aprendizagem

O que está figura representa? A criança quando chega na escola já passou por uma série de aprendizagens e desenvolvimentos (como demonstrado na pré- história da escrita descrita no capítulo anterior). Ela tem um certo nível de desenvolvimento real e por isso não podemos negá-lo. Vigotski (2007) pelo contrário, não nega o desenvolvimento real, mais enfatiza que este processo já madureceu e por isso não faz sentido focalizar nele, mas o ensino deve principalmente se atentar para acionar a Zona de Desenvolvimento Potencial, pois a medida que a criança adquira a aprendizagem ela internaliza e transforma-se. O que ela fazia de forma dependente é algo que posteriormente fará de forma autônoma.

A seta azul representa o desenvolvimento real que a criança já tem e que pode ser usado como ponto de partida para o ensino- aprendizagem, por sua vez a seta roxa deve voltar-se para potencializar e trabalhar com que a criança oferece em seu potencial e se mantidas as condições sociais qualitativas o potencial poderá se transformar em real.

É de suma importância focalizar o ensinar no que está em potencial e não no que está antes desse nível- o que já foi aprendido- e nem aquilo que está além desse nível. Segundo Vigotski (2004): *“cada um sabe que a aprendizagem fácil demais e difícil demais é igualmente ineficaz”* (p. 509).

2.3 Mediação

Partindo do que Vigotski (2007) chama de desenvolvimento potencial, na qual é possibilitado através da ajuda do *outro* mais “capaz” começamos a entender que esse processo então não se dá de forma direta e imediata entre a criança e o conhecimento, pelo contrário, esse outro age como elo intermediário, na qual o conhecimento imerso no social- nas relações estabelecidas- passa para o individual- a partir da interiorização.

A linguagem escrita segue esse mesmo sentido, pois por ser construção social e cultural do homem a criança não nasce sabendo-a. É no estabelecer das relações da criança com aqueles que já adquiriram a aprendizagem parcial ou total do código escrito que ela passará a conhecê-la, sendo que esses primeiros contatos se dão no intersíquico (contexto social) e depois é transportado para o intrapsíquico (individual).

A comprovação desse processo se dá pela negativa dele, como nos casos de crianças que cresceram convivendo exclusivamente com animais (estes por sua vez não utilizam a linguagem escrita). Esta criança não vai ter desenvolvido a potencialidade de escrever, pois não é algo inato que já nasce com ela, é preciso a mediação do outro que fará o elo de ligação

entre a criança e a linguagem escrita. O animal por sua vez, não aprendeu essa habilidade e por isso não pode ensiná-la. Esse tipo de aprendizagem para este grupo específico não está no plano social e por isso não pode ser transformada em plano individual. Segundo Jacome (2006) o homem aprende a ser humano:

Durante seu desenvolvimento, por meio das suas relações sociais, a criança vai se apropriando da linguagem e de outros sistemas de signos, que permitem a sua comunicação com os demais seres humanos. Essa apropriação torna- o semelhante aos seus pares, ou seja, o homem torna-se verdadeiramente humano no contato com outros seres humanos, quando aprende o modo especificamente humano de ser, já que ao nascer, ainda não dispões dessa capacidade (p. 145).

A escola nesse sentido, ganha como uma de suas competências a função de possibilitar essa aquisição *na e pela* criança, por isso o professor ganha uma grande relevância, pois ele é que vai ser o mediador do processo. No entanto, o professor não é o único que age como mediador, os outros alunos, os pais, entre outros, assumem também essa função. Por exemplo, escrever o nome com auxílio das fichas também é uma relação de mediação a partir do momento que as fichas fornece ajuda a criança, isso mostra que não é sempre o professor o mediador para a criança.

Para a mediação ser positiva e relevante o outro tem que agir no desenvolvimento potencial da criança, ou seja, uma mediação que atue no que ela já tem de real ou no que está muito além de suas possibilidades não contribuiram para a aprendizagem do indivíduo.

Quando paramos pra pensar em mediador, o que se tem é um processo dialético na qual o agente muda e é mudado, ou seja, numa relação os indivíduos não saem o mesmo como chegaram, o professor ao ser mediador do aluno também é transformado pelo aluno, mostrando assim, uma relação ativa, assim como também a criança toma pra si o conhecimento, mas o interpreta de modo a interiorizar de forma singular, de acordo com sua subjetividade. Ele não reproduz passivamente o aprendido e sim os recria tomando o que é social e o refazendo na sua interpretação, exteriorizando depois da forma como o significou.

Essas são características que precisam estar bem claras, pois há alguns equívocos em relação ao conceito de mediação que precisamos tomar cuidado. A teoria histórico- cultural se diferencia das outras teorias principalmente por não se colocar entre os extremos como as outras, o professor assim não é nem o personagem principal do processo de ensino-aprendizagem como algumas posturas defendem nem o aluno é principal como outras teorias defendem. Nessa perspectiva o professor e o aluno são vistos de forma diferenciada, seguindo o fragmento abaixo:

O papel do professor muda radicalmente, a partir dessa concepção. Ele não é mais aquele professor que se coloca como centro do processo, que “ensina” para que os alunos passivamente aprendam; tampouco é aquele organizador de propostas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver sem que ele tenha que intervir. Ele é o agente mediador deste processo [...] (ANDRADA, 2006, p. 107).

Entre algumas interpretações errôneas a cerca da mediação está em colocá-la ainda assim no extremo, supervalorizando o professor, pois este por ser o mais capaz na relação entre conhecimento- aluno é quem vai ter em suas mãos todo o poder. O que isso acarreta? O professor continua com o papel de transmissor e o aluno como passivo, o que por sua vez desconsidera a dialética envolvida na situação.

É preciso ter claro que nas relações estabelecida com outras pessoas como no caso professor- aluno ambos exercem impactos um no outro, ou seja, o professor transforma o aluno e o aluno transforma o professor, isso acontece continuamente num movimento de vai e vem que supera o vivido e lhe dá novas formas. Quer dizer que, se por um lado assimilamos o vivido, por outro o interpretamos criticamente e o transformamos, então mesmo o professor que transforma o aluno, a partir do momento em que lhe ensina algo ele não é passivo, pois o aluno de uma forma singular irá interpretar e significar aquilo do seu jeito.

O professor então numa postura tradicional é mero elo mediador que age em conjunto, afinal ele precisa do aluno para transmitir o conhecimento socialmente construído, mas ao final ele permanece o mesmo, é essa percepção que se diferencia de suma maneira do conceito de mediação para Vigotski.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 Objetivo Geral

Analisar como as contribuições da Teoria Histórico- Cultural são compreendidas e utilizadas na Educação Infantil e na alfabetização pelas professoras.

3.2 Objetivos Específicos

Reconhecer como as professoras da educação infantil de instituição pública entendem a pré- história da escrita, suas funções e a Teoria Histórico- Cultural;

Investigar como as professoras alfabetizadoras de instituição pública entendem a pré- história da linguagem escrita, suas funções, a alfabetização e a Teoria Histórico- Cultural;

Identificar quais as possibilidades e dificuldades de aplicação da Teoria Histórico- Cultural na prática escolar.

3.3 Opções metodológicas

Estudar os aspectos educacionais não é tarefa fácil, pois é um sujeito pesquisador estudando outros sujeitos, por esse motivo esta pesquisa implicada na investigação buscou trabalhar com a abordagem qualitativa, uma vez que o desenvolvimento da mesma é mais fundamentado no processo do que no resultado final, este último é mais valorizado na abordagem quantitativa.

Para Gil (2008) “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 27). Podendo gerar assim, na obtenção de novos conhecimentos da realidade social e na apresentação de possíveis transformações da mesma.

Para Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa é a que propicia melhores condições para a compreensão da dinâmica presente no cotidiano escolar. Para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Trata-se de

construir uma porção do saber. Esse conhecimento é não só fruto da curiosidade, inquietação, inteligência e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

A pesquisa qualitativa permite compreender como as professoras entendem a pré-história da alfabetização, a alfabetização e a Teoria Histórico- Cultural, isso porque provém da epistemologia interpretativa, ou seja, ao invés de procurar estabelecer relações de causa e consequência e também de generalização se preocupa em entender e interpretar os fenômenos inseridos no contexto analisado. Para Bortoni- Ricardo (2008) “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos no processo o percebem, ou seja: como interpretam” (p. 34). É nesse sentido que pesquisas na área educacional não podem negligenciar o contexto sócio-histórico, pois o local analisado não está independente do mundo e sim imerso nas práticas sociais.

Esse tipo de pesquisa possibilita levantamento de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com o contexto em que está pesquisando e análise interpretativa desses dados, preocupam-se com a seriedade da ação, mais não o reduz a modelos que valorize muito mais a objetividade e a neutralidade do pesquisador diante do objeto pesquisado, fato que seria dificilmente alcançado, visto que o que está sendo pesquisado são pessoas e que cada contexto existe situações diferentes, as pessoas não são iguais o que dificilmente poderia acarretar em generalizações.

O objetivo da pesquisa qualitativa com as professoras é de poder desvelar o que está acontecendo em seu cotidiano educacional identificando fatores que podem parecer invisíveis para os que estão ali inseridos. É possível identificar esses significados e ver como eles influenciam e são influenciados pelo contexto social maior (BORTONI- RICARDO, 2008).

Se utilizando das potencialidades da pesquisa qualitativa estabelecemos como forma de análise dos dados a interpretação, tanto por parte das professoras em relação à prática pedagógica alfabetizando crianças e no período da educação infantil, quanto também da pesquisadora que aloca esses dados para além do contexto analisado.

3.4 Contextos da Pesquisa

A pesquisa foi elaborada em duas escolas da rede pública de educação, uma de Educação Infantil e outra de séries iniciais do Ensino Fundamental, ambas situadas na cidade Candangolândia- Distrito Federal. A escolha tanto das escolas quanto de analisar dois níveis

de educação básica se dá respectivamente, em primeiro lugar, pela proximidade da residência da pesquisadora com as instituições, e em segundo lugar, pelo fato de se ter como objetivo analisar a concepção das professoras, principalmente de educação infantil de alunos de 3, 4 e 5 anos sobre a pré- história da linguagem escrita baseada nas compreensões e contribuições da teoria histórico- cultural. Este período é caracterizado como anterior a formalização da aprendizagem da escrita (alfabetização), ou seja, não existe a obrigatoriedade de começar a alfabetizar as crianças na Educação Infantil, no entanto nessa fase a criança passa por várias situações e aprendizagens mediadas pelos outros com quem interage, permitindo assim, interpretações sobre o sistema do código escrito. Portanto, o que se quer saber é se as professoras reconhecem a importância da pré- história e em caso positivo como elas trabalham com ela.

Também foram aplicados questionários para professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental, cujo objetivo era saber as concepções desta em relação à pré- história da linguagem escrita, tendo como principal também entender como caracterizam a alfabetização e se conhecem a teoria histórico- cultural de forma a utilizá-la em sua prática educativa.

Ambas as escolas funcionam nos turnos matutino e vespertino e têm como objetivos o crescimento pessoal do aluno, formação de valores e a aprendizagem ativa do aluno no processo de construção do conhecimento.

3.5 Participantes do Estudo

Participam desse estudo o total de cinco professoras, sendo que duas lecionam na Educação Infantil e três no Ensino Fundamental.

As professoras que lecionam no Centro de Educação Infantil trabalham no período vespertino e são caracterizadas neste trabalho como *professora Maria* e *professora Paula*¹. A professora Maria leciona há vinte anos, tem 46 anos e graduação no curso de Pedagogia, além de Ensino Médio na modalidade Normal. A professora Paula tem 43 anos, graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, também leciona há vinte anos.

Das três professoras alfabetizadoras, uma leciona no turno vespertino, sendo caracterizada como *professora Ana*. Ela tem formação profissional no nível de Graduação no curso de Pedagogia e também fez o Ensino Médio na modalidade Normal, possui

¹ Todos os nomes das professoras citados neste trabalho são fictícios.

especialização na área de Diversidade e Cidadania. Tem 45 anos e é docente há quinze anos, sendo que já leciona em turmas de alfabetização há 10 anos.

As outras duas professoras do Ensino Fundamental trabalham no turno matutino e são caracterizadas como *professora Bruna* e *professora Carol*. A professora Bruna tem 45 anos e graduação em Estudos Sociais, possuindo especialização em Educação Infantil. Ela é professora há vinte e um anos e trabalha em turma de alfabetização há vinte anos. Já a professora Carol tem 42 anos e graduação em Pedagogia, leciona há dezoito anos, sendo que sempre trabalhou com turmas de 2º e 3º ano, períodos em que a criança ainda está sendo alfabetizada, no entanto este é o primeiro ano que trabalha com a alfabetização inicial, ou seja, em turmas de 1º ano.

3.6 Procedimentos e Instrumentos de construção de dados

O instrumento de construção de dados foi o questionário semi- estruturado, para Gil (1991) a elaboração das perguntas deve partir de objetivos específicos. Ele define algumas regras que tomei como base para elaborar tal instrumento:

Devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; Devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas; As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; Deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como o seu nível de informação; A pergunta não deve sugerir respostas; As perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; O número de perguntas deve ser limitado; O questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; Convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato (p. 92).

Para poder responder os questionários foi combinado previamente com o grupo das professoras as datas e horários, sendo aplicados entre 19/ 04/ 2012 a 07/ 05/ 2012, nos períodos de coordenação pedagógica realizada na própria escola onde trabalham. A duração para respondê-los foi em média de 30 minutos.

O questionário está dividido em duas partes, a primeira faz parte da coleta de dados sobre perfil e formação profissional, já a segunda parte consiste, no caso das professoras alfabetizadoras, de doze perguntas, sendo onze de questões abertas e uma com questões para

marcar os itens que conhece e depois explicar sobre eles. Essas doze perguntas foram divididas em três blocos que visam atender aos objetivos deste trabalho, são elas: bloco de perguntas referentes à concepção das professoras sobre a alfabetização, sobre a pré- história da Linguagem Escrita e sua concepção em relação à Teoria Histórico- cultural.

Para as professoras de Educação Infantil são oito questões, optou- se por retirar quatro questões que estavam no questionário das professoras alfabetizadoras por serem perguntas que falam especificamente sobre a prática de alfabetizar, sendo assim as docentes poderiam não responder, pois não é uma prática obrigatória na educação infantil. Para elas foram feitas sete perguntas de questões abertas e uma para marcar os itens que conhece e depois explicar sobre eles. É importante deixar claro que as perguntas são as mesmas das professoras que trabalham com as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Essas perguntas estão divididas em dois blocos, sendo eles: referente à concepção das professoras acerca da pré- história da Linguagem Escrita e sobre a Teoria Histórico- Cultural.

Nas duas escolas tanto a coordenadora pedagógica, no caso da escola de Ensino Fundamental, quanto a Diretora, no caso da escola de Educação Infantil, foram muito receptivas, não colocando empecilhos para minha entrada na instituição tanto para convidar as professoras a participar da pesquisa quanto para a realização da mesma. No entanto, as professoras ficaram um pouco relutantes, umas mais outras menos, apesar disso, ao final consegui fazer as entrevistas com o número definido neste estudo. Um único caso “destoante” foi uma professora do Ensino Fundamental que mostrou ter muita dificuldade em responder as perguntas e por não conseguir concluí-las acabou pedindo posteriormente para não participar mais, eu aceitei sua indagação, no entanto, ela não me devolveu o que já tinha respondido, por isso, não pude considerar suas respostas em minhas análises e nem como participante do estudo.

3.7 Procedimentos de Análise dos dados

Após coletados os dados, segui quatro passos subsequentes entre eles: transcrição das entrevistas, leitura do material transcrito, organização das categorias de análise e por fim a própria análise.

As categorias de análise dos dados do questionário semi- estruturado foram:

Na primeira categoria o perfil e a formação profissional das docentes que participaram do estudo, como sua formação pode ou não afetar na atuação da prática e se esta formação é

condizente com a necessidade de saberes que precisam ter para atuar nos níveis de educação que estão trabalhando, sendo profissionais supridoras das necessidades das crianças e da demanda de aprendizagem estabelecida para tal período.

A segunda categoria é como concebem a alfabetização, quais métodos utilizam e quais atividades são priorizadas para a aquisição por parte das crianças do código escrito. Esta segunda etapa é a única que não está presente na entrevista feita com os professores da educação infantil.

A terceira etapa tem por finalidade abordar a concepção das professoras acerca da pré-história da linguagem escrita das crianças, notando se o desenho, a brincadeira e as relações que estabelecem num mundo letrado contribuem para um conhecimento prévio.

A quarta etapa visa compreender o entendimento das professoras em relação à teoria histórico-cultural, se elas utilizam em seu cotidiano as contribuições da teoria e se sente dificuldades de aplicação dela.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados estão divididas em dois tópicos: o primeiro tem por objetivo analisar as respostas dadas pelas duas professoras da Educação Infantil, sendo correspondente ao tópico 4.1. O segundo tópico 4.2 se debruça na análise das respostas dada pelas três professoras de Ensino Fundamental.

O primeiro bloco (professoras da Educação Infantil) está subdividido da seguinte maneira: 4.1.1 Perfil e formação acadêmica; 4.1.2 Análise das questões do questionário, na qual abarca a concepção das professoras sobre a Pré- História da linguagem Escrita (composta por cinco perguntas) e sua concepção sobre a Teoria Histórico- Cultural (corresponde a três perguntas).

Para as professoras de Ensino Fundamental as subdivisões são: 4.2.1 Perfil e formação acadêmica; 4.2.2 Análise das questões do questionário, na qual aborda as concepções das professoras sobre a Alfabetização (composta por três perguntas); concepção sobre a Pré- História da linguagem Escrita (correspondente a seis perguntas) e concepção sobre a Teoria Histórico- Cultural (composta por três perguntas).

Em ambas as divisões primeiro está exposta a pergunta, após o quadro com as respostas das professoras e abaixo dos quadros a análise de suas respostas. Optou- se por essa forma de disposição para se ter maior clareza das respostas dadas nos questionários e também para que este trabalho ficasse mais organizado.

Seguindo os passos de coletar os dados e posteriormente interpretá-los, Gil (1989) nos mostra que:

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (p. 166).

Nesse sentido procuramos investigar como as professoras concebem as questões que são tratadas neste estudo, procurando entendê-las na utilização e porque a utilizam ou se em caso negativo, se não utilizam e porque não usam as contribuições da Teoria Histórico- Cultural em sua prática como docente.

4.1 ANÁLISES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1.1 Perfil e Formação Acadêmica

Estudar o perfil tanto pessoal quanto profissional das pesquisadas faz com que entendamos respectivamente, como sua história de vida se liga a sua caminhada profissional, assim como, qual foi o caminho traçado por esta profissional para que aprendesse a ser professora, como adquiriu ao longo dessa trajetória as capacidades e competências que lhe são demandados e se teve o intuito de modificar sua prática educativa através da reflexão que reelabora teoria- prática, principalmente através da formação continuada.

Para Freire (2011) a formação continuada dos professores é necessária, pois assim eles podem aprofundar em aspectos não trabalhados com abrangência na docência, e podem também acompanhar as transformações da sociedade.

Quadro 4- Perfil e formação Profissional das professoras de Educação Infantil

PROFESSORA MARIA	<p>Tem 46 anos de idade e dois filhos, um de seis e outro de vinte e três anos, fez ensino médio- curso de magistério na chamada Escola Normal- e graduação em Pedagogia. Leciona há vinte anos, sendo que atualmente trabalha na Educação Infantil com turma de alunos de quatro e cinco anos de idade, além disso, já lecionou por cinco anos em turmas de alfabetização.</p> <p>A professora Maria fez o curso de formação continuada Pró-letramento e segundo ela “é sempre muito bom fazer cursos, trocar experiências”.</p>
PROFESSORA PAULA	<p>Tem 43 anos de idade e dois filhos com idades de quatorze e dezesseis. Possui nível de graduação no curso de Pedagogia e especialização na área de Psicopedagogia. Leciona há vinte anos, sendo que teve experiência em turmas de alfabetização durante seis anos. Atualmente trabalha na Educação Infantil com alunos de três e quatro anos de idade.</p> <p>A professora fez vários cursos de formação continuada, o mais atual foi um referente à Educação Infantil.</p>

Pode-se perceber que as professoras são pessoas com idade “madura” que varia em torno dos quarenta anos o que demonstra que elas já trazem uma bagagem de experiências pessoais que influenciam sua forma de ser e de conceber a educação e sua prática educativa.

Ambas passaram por formação em graduação no curso de Pedagogia. Podemos inferir que tiveram contato com disciplinas que relacionam Psicologia e Educação, estudando o conhecimento teórico referente a essa área. Nesse sentido provavelmente conheçam as teorias de aprendizagem e desenvolvimento, tendo contato assim, mesmo que superficial, com a Teoria Histórico- Cultural. Além da graduação em nível superior elas também fazem constantemente cursos de formação continuada tanto em Educação Infantil quanto na área de Alfabetização e Letramento e acham importante essa continuação dos estudos, mesmo já tendo muito tempo de experiência como professoras. Essa informação fortifica a aferição feita acima, visto que esses cursos procuram atualizar os professores sobre os conhecimentos científicos produzidos na área educacional e em áreas afins que estão diretamente relacionadas ao campo educativo.

O tempo de experiência como docente também é importante e percebemos que as duas professoras atuam já há bastante tempo (vinte anos), possibilitando experiências de modos de trabalho que deram certo ou errado e posicionamento diante de concepções pedagógicas. Também já lecionaram em turmas de alfabetização em média por cinco anos, o que pode diferenciar sua forma de atuação na Educação Infantil do que um professor que nunca trabalhou em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.

As turmas das professoras Maria e Paula são de doze alunos, colaborando para um trabalho mais aprofundado com os alunos devido ao número pequeno. Essa interação entre alunos e professores e entre os próprios alunos abre caminhos para o elo intermediário conhecido como Mediação, a qual é valorizada por Vigotski (2007), pois pode proporcionar a ativação da zona de desenvolvimento potencial através da ajuda que o outro fornece aquele que ainda não consegue fazer determinada atividade sozinho.

4.1.2 Análise das Questões do Questionário

Concepção sobre a Pré- História da linguagem Escrita

O momento anterior ao início da alfabetização é marcado por experiências vivenciadas pelas crianças através de suas interações com uma sociedade que se apropriou do

conhecimento linguístico. Nesse sentido tais relações não podem ser ignoradas, visto que ajudam a criança que começa na alfabetização a aprender a escrever com mais facilidade e em um tempo menor (LURIA, 1988), por isso a importância dos professores conhecerem as características desse período, considerando-o tanto para potencializar quanto para utilizá-lo a favor da aprendizagem das crianças, onde parte-se do que elas já sabem para o que ainda não aprenderam.

1. Que atividades pedagógicas você acha que são mais importantes na Educação Infantil?

Quadro 5- Atividades pedagógicas importantes na Educação Infantil

PROFESSORA MARIA	<i>Na educação infantil as crianças precisam ser inseridas no ambiente escolar de forma lúdica, as atividades devem objetivar a formação pessoal e social da criança.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Atividades que envolvam muito o lúdico e músicas.</i>

Como o enfoque deste trabalho é a concepção das professoras acerca das contribuições da Teoria Histórico- Cultural de forma a positivar a pré- história da Linguagem Escrita e a Alfabetização, procurei com essa pergunta ver se as professoras trabalham com atividades que se correlacionasse com tal enfoque, no entanto, percebi que as respostas foram muito vagas, o que não permitiu essa verificação. Mas duas questões podem ser levantadas com base nas respostas acima, a primeira é referente à fala da professora Maria, pois ela considera importante atividades que objetivem a “formação pessoal e social da criança”. A escola é um espaço rico que possibilita a criança ampliação de sua interação social à medida que tem contato com outras pessoas, no entanto, é preciso tomar cuidado quando se diz formação pessoal e social, pois apesar desse espaço ser um grande estimulador outros locais também dão a criança essa formação.

A segunda questão diz respeito à similaridade das duas professoras quando citam a ludicidade em atividades que valorizam e apesar desse estudo não ter como objetivo investigar tal aspecto pode-se observar nos seguintes trechos de Vigotski (2007) certa relação com o lúdico: “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (p. 143); “A escrita deve ser relevante à vida” (p.143); “A escrita deve ter significado para as crianças” (p. 144); “A escrita deve ser ensinada naturalmente” (p. 144); e para finalizar uma crítica dele: “A escrita lhe é imposta de fora, vindo das mãos dos professores” (p. 126). Percebemos que em sua visão a escrita deve ser aprendida de forma tão prazerosa quanto se dá a aprendizagem

da fala, ao invés de ser imposta deve ser necessária à criança de modo que sinta vontade em utilizá-la, em brincar com ela, com as letras e palavras. É nesse movimento que a ludicidade pode ajudar no processo de ensino- aprendizagem, o lúdico quando utilizados pelo professor que está alfabetizando pode despertar na criança criatividade, curiosidade e encantamento fazendo com que essa aprendizagem complexa se torne mais motivadora.

2. Em sua opinião quando começa o desenvolvimento da linguagem escrita na criança?

Quadro 6- Começo do desenvolvimento da linguagem escrita

PROFESSORA MARIA	<i>Desde quando começa seus primeiros rabiscos, varia de acordo com a experiência de cada um.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>A partir do momento que a criança começa a desenvolver garatujas.</i>

Nas respostas das duas professoras percebemos que ambas só consideram como início do processo de aquisição da escrita o que a criança produz visivelmente, ou seja, quando ela já expressa seus primeiros rabiscos, no entanto Vigotski (2007) nos fala que:

O gesto é o signo visual inicial que contém a fatura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados (p. 128).

O gesto tem grande valia na Teoria Histórico- Cultural, é ele que se caracteriza como fonte primeira, visto que na tentativa de escrever a criança faz muito mais através de gestos do que da escrita em si. É como se ela escrevesse com os gestos e por estar segurando um lápis nesse momento acaba por rabiscar o papel. Vigotski (2007) exemplifica essa situação da seguinte maneira “Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação de correr” (p. 128).

Apesar de não considerar os gestos como ponto de partida, as professoras valorizam o papel dos rabiscos nesse processo inicial, o que para Luria (1988) é considerado como constituinte da pré- história da escrita que gera como fruto a escrita do código linguístico. Segundo ele “O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo do caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado” (p. 161). Isso nos atenta para a importância que essas tentativas de escrita- os

rabiscos- criam na criança a possibilidade de uma futura aprendizagem, este momento que é muito mais a ação exterior do que a compreensão do código aos poucos é internalizada pela criança, pois Luria afirma que:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão- na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré- história de sua escrita. Mas mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com as crianças de idade escolar, pois isto será muito útil (1988, p. 188).

Nesse sentido as experiências das crianças com a escrita criam uma série de hipóteses para o futuro ato de escrever, é nesse rumo que quando a professora Maria fala que esse processo “*varia de acordo com a experiência de cada um*” alerta-nos para dois pontos interessantes, em primeiro lugar condiz para a influência do ambiente na aprendizagem da criança, lembrando que este é um processo de mão dupla: a criança tanto é influenciada quanto influencia. Mas o fator crucial aqui é atentar para a questão de que as crianças quando chegam à escola já passaram por uma série de experiências e que estas estão caracterizadas pelo envolvimento delas com o meio social, por isso elas não são neutras e puras de conhecimento, elas passaram por vivências diferentes justamente por serem de ambientes diversificados.

Desse modo, não se pode achar que as crianças quando escolarizadas chegam vazias de aprendizagem ou chegam com o mesmo nível de desenvolvimento real, afinal ambientes diferentes fornecem aprendizagens diversificadas. A turma é composta por crianças com níveis diferentes de desenvolvimento real, por isso ela é heterogênea. Isso é um grande fator a ser levado em conta pelo professor, já que influencia diretamente sua prática pedagógica de modo que ele esteja atento às singularidades das crianças, planejando suas aulas de forma que possa atendê-las.

O segundo ponto remonta o que foi dito no capítulo II deste trabalho, ou seja, mesmo que as crianças tenham níveis de desenvolvimento real iguais, o desenvolvimento potencial é diferenciado, por exemplo, numa turminha de crianças de quatro anos já podemos ter crianças que estão escrevendo seu nome, outras que com ajuda do colega consegue fazer esta tarefa e outras que ainda não consegue nem segurar o lápis, fortificando mais uma vez a influência que o ambiente tem para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, tanto no período

anterior a escolarização quanto depois de seu ingresso na instituição educativa. É nesse sentido que é importante saber que o começo da linguagem escrita na criança varia, afinal sua história, o contato social e cultural é diversificado.

3. Para você o desenho pode contribuir na alfabetização? Se sim como?

Quadro 7- Contribuições do desenho para a alfabetização

PROFESSORA MARIA	<i>O desenho é a primeira escrita, através dele a criança decifra códigos e se prepara para a escrita formal.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Sim, pois através do desenho a criança já está se comunicando e se expressando.</i>

Ao responder essa pergunta a professora Maria diverge da resposta dado anteriormente na questão dois, pois ela coloca aqui que o desenho é a primeira escrita e antes nos fala que o rabisco é o ponto de partida dessa aquisição o que traz certa confusão. Para Vigotski (2007) é o aprimoramento do rabisco que gera o desenho, portanto a criança começa por traços indiferenciados que depois vão ganhando significado à medida que trazem consigo uma mensagem, a representação do real.

A professora Maria também reconhece o desenho como forma de representação quando alega que através dele a criança “decifra códigos” convergindo com o que é defendido por Vigotski (2007). Este teórico ainda nos fala que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (p. 140), ou seja, nós não paramos de desenhar, ao invés disso, mudamos nossa forma de desenhar, antes desenhávamos o real de forma direta agora, depois que aprendemos à escrita, desenhamos uma série de signos que representa a realidade.

A professora Paula vê o desenho como forma de linguagem, na qual a criança o utiliza como meio para transmitir uma mensagem. Essa função instrumental do desenho já era vista por Luria (1988), pois em seus experimentos ele já mostrava a capacidade das crianças em utilizá-lo como ferramenta mnemônica, ou seja, para lembrar as sentenças que lhe eram ditas. Sendo assim, o desenho é aquisição da habilidade de expressão que está muito próxima da aprendizagem da escrita.

4. A brincadeira de faz de conta pode contribuir na alfabetização? Se sim como?

Quadro 8- Contribuições da brincadeira para a alfabetização

PROFESSORA MARIA	<i>Contribui muito, pois a troca de experiências com os pares enriquece o vocabulário.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Pode contribuir muito, através da brincadeira a criança desenvolve a criatividade em vários aspectos, desperta curiosidade, emoção, socialização, respeito etc. A brincadeira leva a criança a vivenciar papéis sociais, encontrar limites de forma prazerosa.</i>

A brincadeira para a professora Maria é vista como ampliação do vocabulário, no entanto ela não menciona a função simbólica dessa atividade, na qual a imaginação da criança permite que ela vivencie situações representando-as sem necessariamente tê-las em sua concretude. Já a professora Paula reconhece esse aspecto da brincadeira quando cita que “a brincadeira leva a criança a vivenciar papéis sociais”, ou seja, alguns objetos podem denotar outros tornando assim seus signos.

A imaginação da criança pode criar percepção de que ela tem outro papel social, por exemplo, quando finge ser sua mãe ou a professora de sua turma. Essas formas de substituição das coisas em outras possibilitam o desenvolvimento do pensamento abstrato. Nesse sentido, a brincadeira de faz- de- conta contribui para a aprendizagem da linguagem escrita, pois cria o contato da criança com signos representativos, sendo que nossa escrita também é formada por signos.

5. A escrita pode ser considerada um instrumento? Justifique.

Quadro 9- Escrita como instrumento

PROFESSORA MARIA	<i>Sim. A escrita é uma forma de comunicação.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Sim. Instrumento de conhecimento.</i>

Para a professora Maria a função instrumental da escrita é porque ela transmite uma ideia e de fato isso acontece, ela é uma ferramenta que passa uma ideia e, além disso, é um instrumento que ajuda a memória de forma que não precisemos guardar tantas informações,

como alega Luria (1988) se referindo ao ser humano “em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória ele as escreve” (p. 146).

Já a professora Paula deu uma resposta superficial, pois não dá para saber se ela considera a escrita um instrumento porque ela guarda o conhecimento ao ser codificada tendo uma função mnemônica, se é porque ela em si já é um conhecimento, ou porque ela leva um conhecimento consigo quando é decodificada ou ainda se considera esses três fatores, na qual são defendidos por Luria e Vigotski.

Concepção sobre a Teoria Histórico- Cultural

A Teoria Histórico- Cultural é originada pelos estudos de Lev Semenovich Vigotski (1896- 1934) e posteriormente ganha a colaboração dentre outros de Alexander Romanovich Luria (1902- 1977). Ela surge revolucionando a forma de entender o ser humano, tendo como objetivo, estudar a gênese das Funções Psicológicas Superiores, fundamentada na interlocução dos fatores sociais, biológicos, culturais e históricos para constituição do sujeito.

Suas contribuições, apesar de tardiamente terem sido divulgadas para o mundo, ganham inúmeros estudiosos com a finalidade de compreendê-las melhor. Entretanto, apesar de já ter se passado 78 anos da morte de Vigotski e 35 anos da de Luria, será que não só os estudiosos mais também outros profissionais, em especial os da educação, conhecem a Teoria Histórico- Cultural e utilizam tais descobertas em suas práticas? Para responder essa pergunta foi montada a referida categoria de análise, na qual tem por base as respostas dadas pelas professoras no questionário, onde é possível saber suas concepções diante da teoria.

6. Marque o que você conhece da Teoria Histórico- Cultural.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Vigotski | <input type="checkbox"/> Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP |
| <input type="checkbox"/> Luria | <input type="checkbox"/> Aprendizagem gera Desenvolvimento |
| <input type="checkbox"/> Mediação | <input type="checkbox"/> Funções Psicológicas Superiores |
| <input type="checkbox"/> Interacionismo | <input type="checkbox"/> Sujeito Sócio- Histórico |

Quadro10: Conhecimento em relação à Teoria Histórico- Cultural

PROFESSORA MARIA	A professora marcou os seguintes itens: Vigotski, Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagem gera desenvolvimento, Funções Psicológicas Superiores,
------------------	---

	Interacionismo, Sujeito Sócio- histórico.
PROFESSORA PAULA	A professora marcou os seguintes itens: Vigotski, Mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagem gera desenvolvimento, Interacionismo, Sujeito Sócio- histórico.

Fale um pouco sobre cada um dos itens que você marcou acima:

Quadro 11- Explicação sobre o conhecimento da Teoria Histórico- Cultural

PROFESSORA MARIA	<i>Tenho como base para o meu trabalho teorias como as de Vigotski que nos orienta no sentido de entender o tempo e a experiências de cada criança.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Para Vigotski a teoria histórico- cultural retrata que o começo da aprendizagem ocorre muito antes de se frequentar a escola, a criança tem sempre uma história prévia. A criança está sempre relacionada com o meio em que vive, quanto maior estímulo maior a aprendizagem.</i>

A marcação das duas professoras é semelhante, com exceção apenas das Funções Psicológicas Superiores que a professora Paula não marcou. O que se percebe é que elas marcaram que conhecem Vigotski, mas não conhecem Luria, isso pode ser explicado pelo fato de Vigotski ser mais conhecido por ter sido o criador da Teoria Histórico- Cultural. No entanto, ele teve como colaborar durante boa parte de seus estudos Luria e Leontiev, sendo assim muitas vezes esses teóricos e seus estudos são deixados de lado acabando por ficar esquecidos e até mesmo desconhecidos. Outra hipótese é a de que os cursos de graduação em Pedagogia podem estar oferecendo para seus alunos pouco conhecimento da Teoria Histórico- Cultural e nas vezes em que trabalha com essa vertente só considera os escritos de Vigotski.

As duas professoras marcaram que conhece o conceito de mediação, no entanto Andrada (2006) alerta para o entendimento desse conceito e os equívocos que essa má compreensão pode gerar. Para ela o conceito de mediação por vezes é tido como a posição do professor entre o aluno e o conhecimento, esse docente age então como elo intermediário que possibilita ao aluno ter acesso ao conhecimento, diante disso duas interpretações bem divergentes da linha Vigotskiana podem surgir. Em primeiro lugar está a centralidade do professor, este é visto como o único detentor do conhecimento e o aluno com passivo nesse processo, algo que na Teoria Histórico- Cultural foi amplamente criticado. O entendimento de

mediação para eles vem através da ideia de que o professor é esse elo, mas que ao mesmo tempo em que influencia o aluno também é influenciado por ele, sendo assim, ao final dessa relação ambos os sujeitos não são mais os mesmos que antes de interagirem. Isso mostra que tanto o professor quanto o aluno são personagens ativos. Em segundo lugar o aluno também não é passivo, pois ele não é um papel em branco que o professor vai escrevendo, pelo contrário, essa relação mediada gera uma aprendizagem que passa por um filtro antes de ser interiorizado pela criança e quem faz essa filtragem é a própria criança, é ela que recebe as informações e a sua maneira as interpreta e reinterpreta, internalizando-as.

Outro tópico marcado pelas professoras foi o referente à Zona de Desenvolvimento Proximal este é um dos conceitos mais estudados nos cursos de Pedagogia, mas muitas vezes os (futuros) professores não conseguem fazer uso em sua prática pedagógica, aliás, muito das contribuições de Vigotski são dificilmente considerados pelos professores.

A palavra Interacionismo ou sociointeracionismo foi também marcada pelas professoras e muitas vezes esse termo é mais conhecido do que teoria histórico-cultural nesse sentido Jacome (2006) nos diz que:

Mais recentemente, alguns autores que se identificam tanto com a teoria construtivista, quanto outros que trabalham com a Teoria Histórico-Cultural passaram a buscar uma aproximação do que consideram pontos complementares das duas teorias, criando o que se poderia nomear grosseiramente de modelo-síntese da, “teoria construtivista-histórico-cultural” a que se tem chamado de Sócioconstrutivismo ou Sociointeracionismo (p.59)

No entanto Jacome (2006) e muitos outros estudiosos da linha Vigotskiana fazem uma crítica muito grande a essa tentativa de aproximação do paradigma de Vigotski com o de Piaget, ela nos mostra em sua dissertação as várias diferenças entre eles, algumas delas se referem à concepção divergente de desenvolvimento, pois:

Enquanto para Piaget esse processo origina-se das concepções biológicas ou naturais, apresentando caráter universal, a Teoria Histórico-Cultural, utiliza a matriz social do pensamento, concebendo o desenvolvimento psicológico da criança como produto das relações. (p.57)

Sendo assim, para Piaget as relações sociais são apenas participantes desse processo, já para Vigotski elas são constituintes. Além disso, já falamos no capítulo dois desse trabalho, outra diferença entre os dois quando diz respeito ao entendimento de desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão está intimamente ligada à forma que Jacome (2006) mostra anteriormente.

Apesar desses conflitos, as duas professoras marcaram que conheciam o termo Interacionismo, o que nos remete a um problema que está fora do objetivo deste trabalho, mas que merece ser apenas introduzido, ou seja, quando digo isso me refiro à formação dos alunos nos cursos de Pedagogia. Essa formação pode estar sendo atenuante com questões de unificação entre as teorias, deixando os conflitos que claramente existem entre ambas de lado e apresentando aos alunos apenas superficialmente as teorias e as possíveis “e inexistentes” similaridades quando abordam apenas três vertentes (Inatismo, Ambientalismo e Interacionismo), justamente por colocar paradigmas bastante antagônicos num mesmo bloco.

Para além dessas confusões, é possível perceber na fala da professora Maria questões abordadas na Teoria Histórico- Cultural. Vemos isso no fragmento de sua fala quando se refere que Vigotski ajuda a entender: “o tempo e a experiência de cada criança”, se referindo justamente às relações sociais, o que nessa vertente é fundamental para compreensão das diferenças de níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois estas passaram por experiências distintas em seus contatos sociais logo suas aprendizagens não têm como ser iguais. A professora Paula fortifica essa ideia quando diz que “a aprendizagem ocorre muito antes de frequentar a escola, a criança tem sempre uma história prévia” afinal muito antes de sua escolarização as crianças já estabelecem relações com o grupo de pessoas que convivem e que por isso desde seu primeiro dia de vida já estão aprendendo.

7. Utiliza suas contribuições (da Teoria Histórico- Cultural) no cotidiano? Como?

Quadro 12- Utilização da Teoria Histórico- Cultural no cotidiano

PROFESSORA MARIA	<i>Sim. Toda a teoria deve ser aliada da prática.</i>
PROFESSORA PAULA	<i>Sim. Trabalhando sempre em cima de uma sondagem com as crianças, podendo usar como ponto de partida para a interação ensino- aprendizagem.</i>

A professora Maria reconhece a importância da teoria mais não diz como utiliza em sua prática, o que não nos deixa claro se ela realmente a utiliza. Já a professora Paula utiliza o que Vigotski chamou de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança já sabe fazer sozinha para a partir daí ensinar algo novo a ela. Essa compreensão é bastante defendida pelo teórico, no entanto, ele salienta que o nível real deve ser usado pelo professor apenas como ponto de partida do processo educacional, pois a grande importância deve ser dada ao que o aluno tem em seu nível potencial. Outro cuidado se refere aos questionamentos de que se a criança já

tem determinada habilidade desenvolvida não precisa ser mais ensinada, pois a aprendizagem deve produzir algo novo em seu desenvolvimento se colocando contrário à postura defendida por Piaget, na qual defende que a criança só aprende depois que se desenvolveu, portanto o desenvolvimento precede a aprendizagem. Para Vigotski (2007) “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102).

A professora Maria, apesar de mostrar que utiliza a Zona de Desenvolvimento Proximal em sua prática, também mostra a fragmentação dessa utilização visto que esse conceito é apenas um de tantas outras contribuições que a Teoria Histórico- Cultural trouxe.

8. Quais as dificuldades na aplicação da Teoria Histórico- Cultural em sala de aula?

Quadro 13- Dificuldades de aplicação da Teoria- Histórico- Cultural

PROFESSORA MARIA	Não respondeu!
PROFESSORA PAULA	<i>Atividade que valorizam o conhecimento trazido pelas crianças.</i>

Apesar de a professora Paula ter alegado na resposta anterior que utiliza o conhecimento trazido pelas crianças, ela diz sentir dificuldade em trabalhar com atividades que valorizam tal conhecimento. Muitas vezes as atividades pedagógicas partem do conhecimento científico e por isso exigem do professor tanto uma análise diagnóstica do nível de conhecimento dos seus alunos para ter certeza que aquele conteúdo que se pretende ensinar vai ser compreendido pela turma, quanto também uma preparação ainda mais dedicada da aula, sendo que esta tenha como objetivo preliminar a participação dos alunos, possibilitando que eles exponham o que já sabem sobre o conteúdo que será trabalhado para posteriormente o professor aprofundar ou mudar tal conhecimento. Dessa forma os alunos percebem a ligação do aprendido com o vivenciado e não ficam perdidos e se questionando porque estão aprendendo aquilo. Essa é uma maneira de que esse processo seja natural e não imposto pelo professor.

4.2 ANÁLISES DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.2.1 Perfil e Formação Acadêmica

Quadro 14- Perfil e formação Profissional das professoras do 1º ano

PROFESSORA ANA	Tem 45 anos de idade, fez ensino médio normal e graduação em Pedagogia, possui também curso de especialização (Diversidade e Cidadania), que não está relacionado com a prática de alfabetizadora. Leciona há quinze anos, sendo dez em turmas de alfabetização, mostrando assim uma larga experiência. Sua turma atual tem vinte e cinco alunos. Não tem filhos e fez vários cursos de formação continuada, entre eles: pró- letramento e alfabetização nas séries iniciais. Ela alega que tais cursos contribuíram para seu conhecimento, mas não cita como.
PROFESSORA BRUNA	Tem 45 anos de idade e um filho de vinte e cinco anos, possui graduação em Estudos Sociais e especialização em Educação Infantil. Leciona há vinte e um anos, sendo vinte anos em turmas de alfabetização. Sua turma atual tem dezessete alunos e ela já fez cursos de formação continuada sobre letramento e alfabetização. Para ela esses cursos deram embasamento dentro da prática pedagógica.
PROFESSORA CAROL	Tem 42 anos de idade e graduação em Pedagogia, leciona há dezoito anos e sempre atuou nas séries de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, no entanto, este ano é a primeira vez que dá aula na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Sua turma é constituída de vinte alunos e ela tem dois filhos, um de vinte e outro de quatorze anos. Fez vários cursos de formação continuada, tais como: Música na Alfabetização, Os níveis da Psicogênese, Jogos na Alfabetização, Letramento e outros.

As três professoras têm mais de quarenta anos de idade e tempo de experiência como docente considerado substancial. Tanto a professora Ana quanto a Carol fizeram graduação

em Pedagogia o que as coloca diretamente ligada com matérias que tem o objetivo de ajudar na formação do futuro professor, entre elas estão as que trabalham Psicologia e Educação, sendo um fator que denuncia o possível contato delas com a Teoria Histórico- Cultural. Já a professora Bruna tem graduação em outra área do conhecimento (Estudos Sociais) e especialização em Educação Infantil, porém na área em que trabalha, ou seja, a alfabetização, não tem maior aprofundamento teórico a não ser pelos cursos de formação continuada. Esse fator gera certa preocupação a partir do momento em que pensamos que apesar de ter trabalhado 20 anos dos 21 que é professora na alfabetização, demonstrando assim muita experiência, ela pode não ter se apropriado do conhecimento teórico existente.

Sabe-se que é fundamental essa relação entre teoria e prática para que não fiquemos num espontaneísmo no cotidiano e nem num esvaziamento teórico. Diante disto fica a seguinte questão: será que o curso de Alfabetização e Letramento pode ter sido suficiente para um bom trabalho dessa professora ou ela precisa de mais aporte teórico, principalmente por não se graduado e nem se especializado na área que atualmente se dedica?

Já a professora Carol, apesar do tempo de experiência, ainda não tinha tido, até este ano, contato com turmas de alfabetização inicial, sendo esta sua primeira vez na turma do 1º ano. No entanto, ela além de ter feito graduação em Pedagogia, também fez vários cursos de formação que abordavam a temática alfabetização, sendo assim, ela, ao contrário da professora Bruna, tem contato com o aporte teórico e agora está tendo a oportunidade de conectá-lo com a prática. Porém não dá para saber se estes cursos a ajudou, pois ela não fala sobre as contribuições deles em sua prática atual.

Ao observarmos os cursos de formação continuada da professora Carol, percebe-se também que eles trabalham com uma abordagem baseada na ludicidade, na qual utiliza jogos e músicas no auxílio da aprendizagem da escrita, isso pode ser considerável para que a aprendizagem do código seja algo agradável e natural para criança. Este aspecto é alertado por Vigotski (2007), mas nas repostas posteriores dada pela professora Carol fica claro que ela segue uma linha teórica baseada em Emília Ferreiro que por sua vez segue a abordagem de Piaget e que traz apontamentos divergentes dos propostos por Vigotski e defendidos neste trabalho. Uma percepção concreta dessa influência é o curso que a professora Carol fez sobre os Níveis da Psicogênese.

Outro aspecto que chama atenção é o tamanho das turmas, sendo de dezessete a vinte e cinco, o que é considerado turmas de tamanho médio facilitando ao professor um contato mais intensificado com os alunos, permitindo assim, que o docente perceba os caminhos,

progressos e dificuldades de cada criança e também que aconteçam contatos entre os próprios alunos, um podendo ajudar o outro sem causar tanta bagunça na sala de aula.

4.2.2 Análise das Questões do Questionário

Concepção sobre a Alfabetização

O professor tem um posicionamento político a partir do momento em que seleciona algumas opções e descarta outros, nesse sentido a forma de conceber a alfabetização e de trabalhar está diretamente ligada às escolhas teóricas e práticas que privilegiou. O enfoque aqui é perceber quais são estas opções e se elas estão de alguma forma conectadas com a Teoria Histórico- Cultural.

1. Como define Alfabetização?

Quadro 15- Definição da Alfabetização

PROFESSORA ANA	<i>Contato da criança com o mundo da escrita e construção do próprio conhecimento, mediante a mediação do professor.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Descoberta por parte da criança.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Alfabetizar é levar o aluno a ter contato com o mundo letrado.</i>

Quando pensamos numa concepção de alfabetização é preciso tomar muito cuidado para não confundir o que é o processo intencional de alfabetizar e quando ele começa, pois segundo a professora Ana e Carol alfabetização é o contato da criança com o mundo da escrita ou como diz a professora Bruna é a descoberta, no entanto, este não é o primeiro contato que ela estabelece com o código. Ao longo desse trabalho foi abordado a Pré- História da Linguagem Escrita, sendo assim ficou claro que antes mesmo do período de escolarização a criança já tem contato com a escrita, pois vivemos num mundo que em todos os cantos temos coisas escritas e a criança está imersa nesse contexto social, fazendo suas interações e estabelecendo uma série de hipóteses a respeito da linguagem escrita, por isso o 1º ano é o contato com a escrita, porém não é o primeiro.

Na resposta da professora Ana podemos ainda destacar o seguinte trecho quando define alfabetização: “construção do próprio conhecimento” isto pode nos revelar uma dupla

interpretação, pois abre caminhos para uma visão Vigotskiana que vê o sujeito como ativo e por isso não simplesmente absorve os conhecimentos dados, mas também os interpreta e (re) interpreta à medida que os interioriza ou, numa visão Piagetiana, que defende que o aluno construa seu próprio conhecimento a partir das experiências que estabelece com o ambiente. Apesar dessas possíveis contradições o resto da frase: “mediante a mediação do professor” a coloca mais voltada para a visão Vigotskiana, afinal o professor é estabelecido como esse elo intermediário que tem fundamental importância nessa relação.

2. Quais métodos e teorias você utiliza para alfabetizar as crianças? Justifique sua escolha.

Quadro 16- Métodos utilizados para alfabetizar

PROFESSORA ANA	<i>Utilizo o método fonético (letra/ som). Ao discriminar o som de cada letra trabalhada, não há possibilidade da criança confundir na fala e, nem na escrita, pois ela percebe a diferença dos sons.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Eclético, depende de cada aluno, alguns pegam rápido o trabalho com todo o alfabeto, alguns precisam trabalhar as famílias silábicas.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Vários (Construtivismo, Silábico, Fonético...), depende do aluno. O importante é ter paciência, dedicação. E capacidade de perceber quando os alunos estão com dificuldade e se dispor a ajudá-los da melhor maneira possível, independente do método.</i>

O método é fundamental para entendermos o posicionamento do docente diante das teorias existentes, mas o que percebemos é que as professoras não utilizam um único método e sim vários como nos diz a professora Bruna e Carol, segundo elas, não são elas que escolhem como irão trabalhar e sim o aluno, pois se ele apresentar dificuldades ela trabalhará de outra forma. Essa perspectiva é positiva, pois mostra que o professor está atendo para suprimir as dificuldades de seus alunos, porém trabalhar desta forma não é tão simples e é nesse sentido que aparecem os problemas, em especial dois.

O primeiro diz respeito à resposta dada pela professora Bruna, ela fala que alguns alunos aprendem rápido quando ela trabalha com todo o alfabeto e para os que têm

dificuldades, ela trabalha com as famílias silábicas. Apesar de alegar que trabalha com métodos ecléticos, a professora citou apenas o método tradicional, mudando apenas o enfoque, ou com todo o alfabeto ou com partes dele. O problema está no equívoco da professora de que estes são métodos diferentes, além de poder estar focalizando num ensino mecânico e massificante do código, onde os alunos não sabem por que estão aprendendo a escrever, pois tal aprendizagem está retirada do contexto social e colocada fragmentadamente no contexto escolar.

O segundo ponto está relacionado à fala da professora Carol. Segundo ela, mistura os métodos para atender as diversidades de aprendizagens dos alunos, e como dito anteriormente isso é importante, pois justamente valoriza as experiências diversas que cada aluno tem com o meio social. Entretanto, quando ela diz que “independente do método” o que vale é levar aprendizagem aos alunos, ela mostra claramente que não importa como se dá o processo e sim se ao final o aluno conseguiu aprender ou não. Esse posicionamento deixa de lado o vasto conhecimento teórico, favorecendo o espontaneísmo da prática.

Além disso, essa mistura de métodos tanto pode confundir os alunos como também trazer grandes desafios para as professoras, que ao não conhecerem profundamente e teoricamente todos os métodos utilizados, acabam ser ter o domínio pleno de nenhum.

3. Que atividades pedagógicas você acha que são mais importantes no processo de alfabetização?

Quadro 17- Atividades pedagógicas importantes na Alfabetização

PROFESSORA ANA	<i>Psicomotricidade, ludicidade, comunicação (a criança precisa falar, questionar sempre) e afetividade.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Alfabeto concreto, alfabeto móvel, formação de palavras, construção de palavras coletivamente, músicas, bingo do alfabeto, boliche do alfabeto, caderno dicionário, alfabeto de bonecos, alfabeto ilustrado.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Atividades diversas com o nome, alfabeto (concreto, móvel, ilustrado, etc.), construção de palavras, músicas, poesias, jogos, brincadeiras, rótulos, ouvir e recontar histórias e etc.</i>

A professora Ana cita atividades de psicomotricidade como importantes e apesar de atividades desse tipo realmente serem fundamentais para o domínio da criança da parte

mecânica do ato de escrever, Vigotski se destacou dos outros teóricos por justamente falar que é a aprendizagem que precede o desenvolvimento e não o contrário, nesse sentido é a aprendizagem do código escrito que levará o desenvolvimento da psicomotricidade.

Além disso, a professora Ana também acha importante a comunicação. Para ela, “a criança precisa falar, questionar sempre”. Esse trecho mostra que a docente vê o aluno como ativo em seu processo de aprendizagem e também remonta ao que Vigotski falou sobre a mediação na fala para a aprendizagem inicial da escrita, ou seja, para ele a escrita aparece num primeiro momento como simbolismo de segunda ordem na qual a fala faz esse elo entre a realidade e o escrito, aos poucos a fala vai deixando de ser mediadora e a escrita passa a ser simbolismo de primeira ordem, onde o aluno já escreve diretamente sobre a realidade, sendo assim, é de fundamental importância à linguagem falada para a aprendizagem da linguagem escrita.

As professoras Bruna e Carol usam diversas atividades lúdicas, o que favorece a aprendizagem menos rígida e mecânica, além de fazer com que os alunos em algumas dessas atividades trabalhem em grupo, favorecendo que não somente a figura adulta e de professora aja como o outro mediador, mais também os outros alunos ajudem-se. Entretanto, a professora Carol se destaca da professora Bruna, pois ela usa atividades lúdicas que estão mais na realidade dos alunos, como os rótulos, músicas entre outros. Esta maneira favorece a percepção das crianças de que ela está num mundo letrado e que não é somente na escola que ela utiliza o código escrito.

Concepção sobre a Pré- História da linguagem Escrita

4. Como você percebe o conhecimento dos alunos quando chegam na sua turma de alfabetização? Eles já possuem algum conhecimento sobre a escrita?

Quadro 18- Conhecimento dos alunos quando chegam no 1º ano

PROFESSORA ANA	<i>No início do trabalho são realizadas diversas atividades lúdicas utilizando o pré- nome e o corpo da criança (atividades motoras). Infelizmente, tenho notado que as crianças estão chegando no 1º ano sem os conceitos básicos e com pouco acompanhamento familiar. Parece que não estiveram na pré- escola por no mínimo dois anos antes.</i>
----------------	--

PROFESSORA BRUNA	<i>Sim. Alguns reconhecem as letras de seu nome.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Através do diagnóstico inicial. Sim.</i>

A professora Ana faz uma crítica à educação infantil alegando que os alunos vão para o 1º ano sem ter aprendido conceitos básicos. Isso leva a pensarmos novamente no que Vigotski disse sobre a aprendizagem levar ao desenvolvimento e não o contrário.

Esses alunos também já passaram por vários contatos sociais antes da escolarização, sendo assim eles não chegam vazios, mais será que o que eles já têm de desenvolvimento real e de potencial está sendo considerado pela professora? Muitas vezes os conhecimentos que os alunos já se apropriaram não são enfatizados pelos docentes, que focalizam os seus olhares para suas deficiências. Atitudes assim, podem fazer com que o professor acabe oferecendo um ambiente pouco estimulador aos alunos, o que potencializará seu atraso em relação às outras crianças. Assim como na escola, o ambiente familiar pode ser estimulador ou reforçador das dificuldades das crianças, pois oferecer ambientes mais pobres do que aqueles de famílias que acompanham e ofereçam situações estimulantes proporciona interações com o meio social, mais ou menos, significativas.

No entanto, enquanto a professora Ana focou nas dificuldades dos alunos, a professora Bruna focou na aprendizagem. Quando fala que alguns dos alunos reconhecerem as letras do nome, porém a professora só está considerando o desenvolvimento real destes alunos, aquilo que fazem sozinhos e que é visível para ela e despreza tanto o que está no nível potencial quanto o que não está tão claramente aos nossos olhos como os resquícios iniciais da futura escrita, tais como gestos, desenhos e brincadeiras.

A professora Carol também pode ou não estar se prendendo ao nível de desenvolvimento real quando faz o diagnóstico inicial dos alunos, isso depende muito de como é conduzida tal avaliação, no entanto não tem como melhor entendermos esse procedimento porque ela não explica como ele é feito, sua resposta acaba por ser muito vaga, o que dificulta numa análise mais aprofundada.

5. Em sua opinião quando começa o desenvolvimento da linguagem escrita na criança?

Quadro 19- Começo do desenvolvimento da linguagem escrita

PROFESSORA ANA	<i>No momento em que ela recebe os estímulos necessários para despertar o interesse pela escrita e esse momento não</i>
----------------	---

	<i>precisa ser necessariamente em uma sala de aula.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Quando ela percebe que o que falamos pode ser escrito.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Começa antes mesmo de a criança conhecer as letras, através da comunicação a partir de gestos, desenhos, etc.</i>

Quando a professora Ana fala que o desenvolvimento da linguagem escrita não precisa ser necessariamente em uma sala de aula, podemos afirmar realmente que esse processo acontece antes mesmo da criança entrar numa instituição de ensino. Isso acontece a partir do momento que recebe (mas como sujeito ativo) estímulos presentes no contexto social. A sociedade se apropriou de tal forma desse conhecimento construído que, com toda certeza, antes da escolarizada da criança já lhe foi propiciado muitos estímulos, pois alega Luria (1988):

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

Já a professora Bruna diz que esse processo começa quando a criança percebe a relação entre grafema e fonema, entretanto os experimentos de Luria (1988) discordam desta afirmação, pois ele percebeu que muito antes da criança ter essa compreensão ela já faz uso do que para ela é considerado escrita. Isso acontece através do um processo imitativo, ou seja, antes mesmo do aluno entender a relação entre o que falamos e escrevemos, ele já está usando a escrita como forma de imitação dos adultos que escrevem, sendo nessa fase inicial um ato externo e que lhe serve mais como uma brincadeira. Luria (1988) ainda completa dizendo que: “não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (p.188). Nesse sentido muito antes do período citado pela professora B se dá o começo do desenvolvimento da linguagem escrita.

6. Para você o desenho pode contribuir na alfabetização? Se sim como?

Quadro 20- Contribuições do desenho para a alfabetização

PROFESSORA ANA	<i>Sim. A criança aprende a interpretar situações mostradas</i>
----------------	---

	<i>através deles, enriquecendo a linguagem oral e sua criatividade.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Sim. No desenho ela começa a perceber os detalhes, a formular hipóteses, a observar mais a parte concreta para depois reproduzir tudo isso. Tudo isso ajuda na construção da escrita.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Sim. O desenho é o processo inicial da escrita, é uma forma de revelar o desenvolvimento cognitivo, emocional e expressivo da criança.</i>

As três professoras dão respostas bem diferenciadas umas das outras, pois enquanto a professora Ana entende o desenho mais como ampliador do vocabulário, tendo uma percepção muito fragmentada, a professora Bruna já o vê com mais características, sendo a que mais se aproxima da contribuição direta do desenho no processo de alfabetização, tais como aquelas onde através dele a criança formula hipóteses sendo um sujeito questionador e ativo, como também uma forma da criança fazer registros do que ela está observando. A professora Carol diz que ele é o processo inicial, no entanto, já foi abordado no capítulo 1 deste estudo que a brincadeira e os gestos podem estar mais próximos do período inicial do que o desenho.

7. A brincadeira de faz de conta pode contribuir na alfabetização? Se sim como?

Quadro 21- Contribuições da brincadeira para a alfabetização

PROFESSORA ANA	<i>Sim. A criança fica mais desinibida e consegue externar seus, digo, suas hipóteses quanto ao registro das atividades/ brincadeiras. Primeiro com desenhos para em seguida registrá-las com a escrita.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Sim. Ela tenta reproduzir aquilo que faz parte da vivência.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Sim. A partir da brincadeira a criança experimenta, constrói, exercita a imaginação criadora.</i>

A resposta da professora Bruna mostra que a brincadeira é uma forma que a criança pode imitar outras pessoas, possibilitando que tenha outros papéis sociais. Essa possibilidade de ir além do que é real também é percebido pela professora Carol quando se refere à

imaginação criadora. A brincadeira é sim uma forma de poder extravasar para um mundo que não é real e é justamente isso que a coloca como contribuinte do processo de alfabetização, afinal a escrita é um sistema de signos criados para representar algo que não está presente em uma concretude. Isso exige uma compreensão abstrata por parte da criança, que pode começar a ser desenvolvida na brincadeira quando a criança não precisa ter em mãos um bebê para imaginar que um pedaço de pano seja este bebê, por exemplo. Entretanto as professoras não abordam com clareza como elas acham que a brincadeira pode contribuir na alfabetização, o que dificulta uma análise mais aprofundada.

8. Como é a trajetória da escrita na criança que está sendo alfabetizada?

Quadro 22- Trajetória da criança na Alfabetização

PROFESSORA ANA	<i>É impressionante a tentativa da escrita! A criança ao aprender o registro do pré- nome utiliza as letras deste para escrever todas as outras palavras. Além de atribuírem a quantidade de letras ao tamanho do objeto.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Primeiro através de objetos concretos relacionados à primeira letra, ela começa a perceber que estas letras possuem sons daí ela começa relacionar a letra ao som e escreve hipoteticamente como ela pensa que é. As atividades mencionadas anteriormente ajudarão a concretizar a escrita correta das palavras.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>De acordo com o teste da psicogênese a criança começa a escrever com desenho (pré- silábico 1), depois mistura letras e números (pré- silábico 2), escreve uma letra para cada sílaba (silábico), escreve como fala (alfabético-CAZA) em seguida escreve com dificuldades ortográficas (alfabetizado 1, 2, 3 e 4).</i>

A fala da professora Ana remonta a um fator já observado por Luria (1988) em suas análises da Pré- História da Linguagem Escrita na criança. Segundo ele, a criança começa a tentativa de registro através de rabiscos que num primeiro momento são indiferenciados, ou seja, ela registra várias ideias com os mesmos traços, não possui função representativa e é muito mais um ato externo (imitativo) do que simbólico. No entanto, aos poucos os traços vão

se diferenciado até que graficamente já consegue refletir o conteúdo que deve ser anotado. Esse fator também pode ser visto quando a criança começa a ser alfabetizada, pois ela começa a aprender as letras e é assim que “acreditando integralmente nessa nova técnica, no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a criança começa com uma fase de escrita não diferenciada pela qual já passará muito antes” (Luria p. 181). Isso significa que assim como os rabiscos surgem com traços que são os mesmo para várias ideias e depois ganham distinção, o aprendizado das letras também ganha essa característica. Como cita a professora Ana, a criança “utiliza as letras deste (*pré- nome*) para escrever todas as outras palavras”.

Essa perspectiva tanto observada por Luria quanto pela professora Ana é vista em momentos diferentes vivenciados pela criança, o primeiro no período pré- escolar e o segundo após a escolarização. Esse apontamento é coerente com que Vigotski e Luria defendem na teoria histórico- cultural, pois segundo eles o desenvolvimento não é definido por estágios, na qual o indivíduo passa como se fosse uma escada que a cada degrau há uma evolução. Para os dois teóricos, o processo de desenvolvimento é constituído de evoluções e involuções e na escrita isso não se dá de forma diferente. É possível observar essa linha de pensamento no seguinte trecho de Vigotski (2007):

A história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente uma visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. (p. 127)

É justamente por esse fator que é possível perceber em dois momentos distintos do desenvolvimento da criança uma mesma atitude, ou seja, a não diferenciação dos rabiscos ou das letras mesmo depois que a criança já tenha superado essa característica e passado para outra, pois elas podem reaparecer, principalmente por que segundo Luria (1988): “A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos” (p. 180).

A professora cita outra característica que também é possível de ser observado antes e durante o período de escolarização, que é a quantidade de letras atribuída ao tamanho do objeto, assim como também é visto na fase rítmica onde os rabiscos são estabelecidos de acordo com as frases, sendo assim, para frases longas geram grandes rabiscos e para as frases curtas originam rabiscos menores.

Enquanto a professora Ana deu uma resposta que vai de encontro com a teoria Vigotskiana a professora Carol segue claramente uma perspectiva diferenciada, isso porque ao falar sobre a trajetória, ela respondeu baseada nos níveis da psicogênese, este por sua vez esta baseada em estudos de Emília Ferreiro e Piaget.

Por isso optou-se por não analisar tal resposta principalmente por dois motivos, o primeiro se refere às perguntas, elas tem como base a percepção da professora em relação a sua prática, ou seja, a resposta teria que estar baseada no que ela observa cotidianamente e não simplesmente na definição de uma teoria. E segundo pelo fato de que Piaget segue uma linha que é divergente da de Vigotski e Luria, sendo que o próprio Vigotski faz muitas críticas a Piaget em seus textos, que foram reunidos originando os livros que hoje se tem, por isso como o objetivo deste estudo é analisar a percepção das professoras diante da teoria histórico-cultural, é preferível que não se aprofunde neste outro viés teórico para não fugir do objetivo proposto.

9. A escrita pode ser considerada um instrumento? Justifique.

Quadro 23- Escrita como instrumento

PROFESSORA ANA	<i>Sim do mesmo modo que o desenho mostra o que é vivenciado pela criança à escrita revela a compreensão que ela tem a leitura e construção do seu conhecimento.</i>
PROFESSORA BRUNA	<i>Sim. A criança aprende a escrever escrevendo.</i>
PROFESSORA CAROL	<i>Sim.</i>

Enquanto a professora Ana vê a escrita como um processo mais cognitivo onde a criança compreende, se expressa e aprende, a professora Bruna caracteriza a escrita mais como ato mecânico na qual a criança precisa ficar repetindo a escrita das palavras para poder aprender. A função instrumental serve como auxiliadora para algo, no caso da escrita serve para auxiliar a memória, fazendo com que não precisemos memorizar tudo, pois podemos anotar as informações e depois tomar nota. Além disso, a escrita também é instrumento de comunicação onde não precisamos estar em contato direto com o interlocutor para transmitir-lhe uma mensagem. São variadas as funções instrumentais da escrita servindo, sobretudo, para nos favorecer e não para nos aprisionar através da repetição.

Concepção sobre a Teoria Histórico- Cultural

10. Marque o que você conhece da Teoria Histórico- Cultural?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Vigotski | <input type="checkbox"/> Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP |
| <input type="checkbox"/> Luria | <input type="checkbox"/> Aprendizagem gera Desenvolvimento |
| <input type="checkbox"/> Mediação | <input type="checkbox"/> Funções Psicológicas Superiores |
| <input type="checkbox"/> Interacionismo | <input type="checkbox"/> Sujeito Sócio- Histórico |

Quadro 24- Conhecimento em relação à Teoria Histórico- Cultural

PROFESSORA ANA	Não respondeu!
PROFESSORA BRUNA	A professora marcou os seguintes itens: Vigotski, Mediação, Zona de desenvolvimento Proximal, Aprendizagem gera desenvolvimento, Interacionismo.
PROFESSORA CAROL	Não respondeu!

Fale um pouco sobre cada um dos itens que você marcou acima:

Quadro 25- Explicação sobre o conhecimento da Teoria Histórico- Cultural

PROFESSORA ANA	Não respondeu!
PROFESSORA BRUNA	<i>Vigotski foca nas interações pessoais dos alunos, na troca, de experiências: ele foca, também no desenvolvimento proximal onde coloca que cada criança tem seu momento, que ela já tem um conhecimento, mas é através das experiências vivenciadas, ela aprende aumentando sua bagagem de conhecimento gerando aprendizagem.</i>
PROFESSORA CAROL	Não respondeu!

As respostas das professoras Ana e Carol foram surpreendentes, pois elas tiveram muitas dificuldades em falar de seus conhecimentos sobre a Teoria Histórico- Cultural. Apesar de nas respostas anteriores a professora Ana ter demonstrado vestígios de conhecimentos acerca da teoria, como é possível perceber nos seguintes casos: a professora Ana na resposta dada a pergunta 1 citou que a alfabetização é a “construção do próprio conhecimento, mediante a mediação do professor” além de valorizar o aluno como sujeito

ativo assim como Vigotski defende, ela também utiliza o termo mediação, que segundo descrito no capítulo 2 está diretamente ligado com esta abordagem. Isso nos deixa a seguinte dúvida: será que ao utilizar essa palavra ela estava se referindo ao conceito da teoria Vigotskiana ou não tinha essa intencionalidade.

Já a professora Carol apresenta ao longo de suas respostas que realmente não conhece a Teoria Histórico- Cultural, mesmo depois de dar a seguinte resposta quando perguntada sobre quando começa o desenvolvimento da linguagem escrita na criança afirmando que: “começa antes mesmo da criança conhecer as letras, através da comunicação a partir de gestos, desenhos, etc.”. O que nos levaria a uma identificação com a função simbólica da linguagem escrita presente na pré- história da linguagem escrita, a qual foi falada no capítulo 1 deste estudo, entretanto analisando todas as respostas da professora Carol e sua formação profissional fica claro que ela em seu trabalho docente é bastante inclinada ao paradigma defendido por Emília Ferreiro, que por sua vez tem posicionamentos divergentes da teoria Vigotskiana. É possível perceber essa escolha teórica da professora Carol na resposta dada na questão oito, quando lhe foi perguntado como é a trajetória da criança que está sendo alfabetizada e ela respondeu descrevendo todos os passos da psicogênese da língua escrita termo que vai de encontro com a abordagem de Piaget e Emília Ferreiro.

A professora Bruna se destoa das demais por ter sido a única das três professoras do Ensino Fundamental a ter marcado itens que demonstram seu conhecimento em relação à Teoria Histórico- Cultural. Chega a ser surpreendente, pois tanto a professora Ana quanto a Carol são graduadas em Pedagogia, o que nos remete que elas viram na graduação a Teoria Histórico- Cultural, mas quando perguntada neste estudo sobre suas concepções acerca dessa teoria tiveram dificuldade em responder. Já a professora Bruna que é formada em Estudos Sociais e que fez especialização em Educação Infantil teve mais facilidade que as demais em responder esta questão especificamente.

É possível perceber que a professora Bruna conhece a importância das interações sociais e do outro para a aprendizagem do indivíduo, além de falar rapidamente sobre o desenvolvimento real, potencial e também sobre a diversidade de experiências das crianças, o que gera aprendizagens diferentes por isso cada um tem seu tempo. Por ser uma pergunta superficial sobre o conhecimento da professora não é possível analisar a qualidade do conhecimento dela, mas podemos inferir que ela só tem domínio de parte da teoria, pois alega não conhecer Luria que foi um grande colaborador de Vigotski e também não conhece as Funções Psicológicas Superiores que é um conceito muito importante dentro da Teoria Histórico- Cultural.

11. Utiliza suas contribuições (da Teoria Histórico- Cultural) no cotidiano? Como?

Quadro 26- Utilização da Teoria Histórico- Cultural no cotidiano

PROFESSORA ANA	Não respondeu!
PROFESSORA BRUNA	Não respondeu!
PROFESSORA CAROL	Não respondeu!

12. Quais as dificuldades na aplicação da Teoria Histórico- Cultural em sala de aula?

Quadro 27- Dificuldades de aplicação da Teoria- Histórico- Cultural

PROFESSORA ANA	Não respondeu!
PROFESSORA BRUNA	Não respondeu!
PROFESSORA CAROL	Não respondeu!

Sendo condizentes com as respostas dada na questão 10 as professoras Ana e Carol não puderam responder quais as contribuições e dificuldades de aplicação da Teoria Histórico- Cultural em sala de aula, afinal elas não marcaram que conheciam nenhum dos itens listados na questão 10, portanto não conhecem tal teoria e não sabem quais as contribuições e dificuldades de utiliza-la na sua prática pedagógica. Porém a professora Bruna, apesar de ter certo domínio da teoria, também não respondeu quais as contribuições e dificuldades de aplicação da mesma, o que implicitamente remonta ao fato de que apesar de conhecê-la não a utiliza em sua prática. Essa afirmação é fortificada quando retornamos a todas as repostas dadas pela professora no questionário e não retiramos nenhuma influência dos estudos de Vigotski e Luria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo principal analisar como as contribuições da Teoria Histórico- Cultural são compreendidas e utilizadas na Educação Infantil e na alfabetização pelas professoras. A pesquisa teve como participantes docentes que atuam em instituições de ensino públicas, sendo duas professoras da Educação Infantil e três do 1º ano do Ensino Fundamental e suscitou questões interessantes acerca da apropriação e desapropriação por parte desses sujeitos dos estudos levantados por Luria e Vigotski.

Muitas vezes estudamos durante a graduação uma gama de abordagens teóricas e que apesar de serem grandes descobertas, acabamos por não considerá-las em nossa prática. É nesse sentido que apesar de compor no curso de Pedagogia disciplinas que falem sobre as teorias Inatistas, Ambientalistas, Construtivistas e em especial a teoria Histórico- Cultural, seus conceitos são superficialmente entendidos pelos futuros docentes e ainda mais dificilmente é a compreensão de como utilizá-los na educação, o que contribui para que na prática o docente deixe de lado os conhecimentos adquiridos e prefira seguir o que lhe é mais conhecido, sendo geralmente o modelo tradicional.

Esse estudo possibilita que a Teoria Histórica- Cultural e suas contribuições sejam mais difundidas na área educacional possibilitando mudança na abordagem teórica- metodológica do professor e possíveis melhoras nos índices de analfabetismo e problemas de alfabetização no país a partir do momento que se propõe a trabalhar com teoria e prática.

Os conceitos utilizados foram Aprendizagem, Desenvolvimento, Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação, além das características instrumental e simbólica da Pré- história da linguagem escrita. Isso foi abordado através de um levantamento bibliográfico tendo como base principal os próprios escritos de Luria e Vigotski e como fonte secundária outros atores que falam sobre a teoria Histórico- Cultural.

Foram aplicados questionários aos participantes e através deles podemos perceber o quanto de conhecimentos as professoras têm em relação às contribuições tragas pelos dois russos. Percebeu-se de modo geral que as professoras de Educação Infantil demonstraram ter mais conhecimento do que as de 1º ano, visto que as primeiras responderam todas as questões, já as segundas não conseguiram responder as questões relativas à Teoria Histórico- Cultural.

Na análise das professoras de educação infantil temos o perfil de professoras maduras, com graduação em Pedagogia e que lecionam há vintes anos, já tendo trabalhando também com turmas de alfabetização. Apesar de se notar uma maior apropriação da teoria seus conhecimentos ainda são pequenos quando comparado a tantas contribuições que esta nos traz, isso claramente é visto quando todas as participantes alegam não conhecer Luria, na qual foi um grande colaborador de Vigotski. No entanto, elas possuem certo conhecimento e este diferencial pode ser explicado pelo incentivo que a escola onde atuam dá às professoras para que elas façam cursos de formação continuada colocando-as mais ligadas com conhecimentos teóricos contemporâneos e novos.

As professoras também apresentam em suas respostas fragmentos dos aspectos defendidos por Vigotski e Luria valorizando principalmente as experiências vivenciadas pela criança, o papel do outro na aprendizagem e o tempo de cada criança para se desenvolver. Elas de certa forma utilizam algumas das contribuições da Teoria Histórico- Cultural quando valorizam tais aspectos e também quando reconhecem a importância do desenho e da brincadeira, no entanto apresentam dificuldades em perceber as funções instrumental e simbólica desses processos.

Alegam também que utilizam no seu cotidiano as interações e o conhecimento prévio do aluno, mas se contradizem quando dizem que tem dificuldade de fazer isto. Em suma percebe-se que as professoras ainda conhecem pouco da teoria e que provavelmente a utiliza superficialmente na prática educativa.

Para as professoras do 1º ano ensino fundamental fica claro que apesar delas em algumas respostas apresentarem vestígios do que poderia ser seu conhecimento em relação à teoria Histórico- Cultural elas o utilizam de forma muito mais espontaneísta do que se tivesse se apropriado, visto que das três professoras apenas uma conseguiu responder as perguntas referentes à teoria e mesmo esta não respondeu todas. O interessante é que a única que conseguiu responder é também a única que não se graduou em Pedagogia, no entanto mesmo ela apresenta ter um conhecimento pequeno da teoria assim como as professoras de Educação Infantil, tanto que até os aspectos levantados do que mais utiliza são os mesmo, ou seja, as interações, experiências prévias dos alunos e a importância do outro para o desenvolvimento.

Para as professoras alfabetizadoras o início do processo da linguagem escrita está quando a criança já consegue demonstrar visivelmente tal aquisição, apesar de em alguns momentos alegarem que isso pode acontecer fora da sala de aula. Elas também reconhecem algumas vezes a pré- história da linguagem escrita como nos casos dos desenhos e

brincadeiras mais também mostram, assim como as professoras de Educação Infantil, que não entendem a função instrumental e simbólica desses atos.

Em relação à teoria- histórico cultural elas tem grande desapropriação e por isso não sabem quais as possibilidades e dificuldades de aplicação da teoria na prática escolar, isto porque não a conhecem e conseqüentemente não a utilizam.

Nesse sentido podemos confirmar a hipótese de que apesar das contribuições da Teoria Histórico- Cultural pouco ela é utilizada em sala de aula, visto que o conhecimento adquirido acerca desta é muito pequeno ou até nulo em alguns casos.

Por isso este estudo mostra-se relevante ao ponto de alertar para essa dicotomia entre prática e teoria, assim como também a desapropriação por parte das professoras dos conhecimentos da Teoria Histórico- Cultural. No contraponto desse rumo de desconhecimento, tal trabalho também é importante por fornecer aspectos que podem mudar essa realidade através do levantamento bibliográfico feito que além de abordar tal teoria também a conecta com a prática dos professores da educação infantil e, sobretudo da alfabetização.

No entanto, as considerações aqui expostas são provisórias visto que estes sujeitos podem mudar seus posicionamentos o que resultaria numa análise diferente da que foi feita, além disso, sabe-se que o instrumento aqui utilizado (questionário) é insuficiente para se ter uma conclusão definitiva, visto que não foi possível acompanhar os sujeitos em sua prática escolar cotidiana o que dificultou para uma análise mais aprofundada.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Agora que concluo minha graduação em Pedagogia pretendo continuar meus estudos através do mestrado e que este seja de preferência na Universidade de Brasília sobre os temas Alfabetização e/ou Teoria Histórico- Cultural. Como profissional da área Educacional tenho consciência de que devo sempre estar me aperfeiçoando, por isso a busca pelo conhecimento deve ser algo rotineiro.

Além dessa vontade de ampliar o conhecimento quero também passar no concurso da Secretaria de Educação para poder lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nas turmas de alfabetização, pois poderei colocar em prática toda a teoria adquirida até o momento assim como também adquirir experiências que só no cotidiano da escola podemos aprender.

Uma expectativa profissional a longo prazo é poder ser professora no Ensino Superior, quem sabe seja na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília... Passando aos futuros pedagogos todo o arcabouço teórico e prático que pude acumular.

Por fim se for possível também pretendo abrir uma escola de educação infantil, na qual terá como fundamento básico trabalhar para uma educação em que o ato de aprender seja prazeroso para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. D. C. **Quem tem medo da leitura e da escrita? Estratégias pedagógicas para se gostar de ler e de escrever.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, 2008.

ANDRADA, L. P. D. **O professor na Psicologia histórico- cultural: da mediação à relação pedagógica.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

BORTONI- RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei 9.394/96.

COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz Vygotskiana e Bakhtiniana.** São Paulo: Musa Editora, 2000.

FREIRE, P. D. O. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em processo de alfabetização: o lúdico como recurso para a aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, 2011.

GIL O, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

JACOME, M. D. Q. D. **Apropriações da teoria de Vigotski em livros de Psicologia voltados para a formação de professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2006.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo. EPU. 1986.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança.** In: VIGOTSKII, L. S. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 3º Ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143- 189.

PALANGANA, I. C. A concepção de Lev Semynovitch Vygotsky. In: _ **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus Editora, 1998, p. 85- 164.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RODRIGUES, M. A. M. **Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2003.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: __. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

TACCA, M. C.. V.R Além do professor e do aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em MARTÍNEZ, A. M. e SIMÃO, L. M. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 101-130.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007/ 1984.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 3º Ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004/ 2001.

SITE:

TODOS PELA EDUCAÇÃO: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil/> Acessado em 02/06/2012 as 14:50.

