TEMA LIVRE

APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: A PESQUISA DE UMA PRÁTICA DOCENTE

THE APPROPRIATION OF THE WRITTEN CULTURE IN THE EDUCATION OF THE SMALL CHILD: A TEACHING PRACTICE.

Lene Cristina Salles da Cruz[93]
Regina Aparecida Marques de Souza[94]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa intitulada "Apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente", desenvolvida no mestrado em Educação Social, Campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O estudo buscou analisar os desafios e as possibilidades presentes na prática docente da professora pesquisadora. O objetivo geral do presente estudo foi verificar o processo de apropriação da cultura escrita de um grupo de crianças de três e quatro anos, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A metodologia subsidiou-se, na pesquisa-ação da própria prática com a turma de educação infantil em que uma das autoras foi professora. Os resultados evidenciaram que a aprendizagem da cultura escrita, a partir de atividades de seu interesse e intencionalmente planejadas pela professora, contribuiu para a imersão das crianças em práticas que as aproximaram da cultura escrita, o que favoreceu esse tipo de aprendizagem como função social e não como um processo tecnicamente organizado com metodologias tradicionais da escrita e da leitura.
Palavras-chave: Criança pequena. Cultura escrita. Prática docente.

Abstract: The present study aims to present the research titled "the appropriation of the written culture in the education of the small child: challenges and possibilities of a teaching practice" developed in the master's degree in Social education, Campus Pantanal at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The study sought to analyze the challenges and opportunities present in the teaching practice to check the process of appropriation of the writing culture of a group of children and 4 years from the assumptions of historical-Cultural theory. The methodology provided information on action-research of their own practice in the early childhood education class in which one of the authors was a teacher. The results showed that the child exposed to written culture, learning from your interests and activities, intentionally planned by teacher, contributed to the children's immersion in practices that the written culture approached that favored the writing learning how your social function.
Keywords: Small child. Writing culture. Teaching practice.

[93] Mestrado em educação Social (UFMS). SEMED Corumbá. lenecsalles@hotmail.com
[94] Doutorado em Educação (UNICAMP). UFMS Três Lagoas. Regina.souza@ufms.br

Introdução

Neste artigo apresentamos um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada em um centro municipal de educação infantil da cidade de Corumbá/MS com uma turma de 20 crianças da faixa etária de três e quatro anos. A investigação centrou-se na análise dos desafios e possibilidades vivenciados pela professora no processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena.

A decisão de investigar essa temática representou o desejo de compreender os processos que conduzem a criança pequena à apropriação da cultura escrita, enquanto possibilidade de transformação da sala de educação infantil num espaço concreto de aprendizagem, que, necessariamente, exige, de parte da professora, um conhecimento teórico capaz de desenvolver uma proposta que aproxime a criança da construção de significados sobre a escrita.

Neste sentido, concordamos com Mello, quando afirma:

> Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade – arrisco dizer – o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança (Mello, 2007, p.12).

Tal pressuposto foi sistematizado por uma das autoras a partir do ingresso no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal, Corumbá, MS e o início da orientação de seus estudos pela segunda autora, que desenvolve estudos na teoria histórico-cultural a mais de 23 (vinte e três) anos. Para tanto, buscamos subsidiar o nosso caminhar, tendo como um dos princípios que a aprendizagem da escrita é resultado das vivências que as crianças estabelecem com esse objeto cultural de

conhecimento. Opõe-se a uma aprendizagem mecânica, que apenas aproxime a criança do reconhecimento e decifração das letras do alfabeto.

De acordo com Vigotski (1996), a linguagem escrita constrói-se no meio social como resultado da mediação do homem com o mundo. Nesse meio, de acordo com o autor, a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, ou um produto cultural construído historicamente.

Por ser um produto cultural, a criança pequena, que vive em uma sociedade marcada por esse sistema de representação, precisa ter acesso às diferentes formas em que a linguagem se apresenta para se apropriar devidamente de um bem cultural.

Neste sentido, ao eleger a cultura escrita como foco de investigação, nosso objetivo é apresentar a pesquisa intitulada "Apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena: desafios e possibilidades de uma prática docente", desenvolvida no mestrado em Educação Social, Campus Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação da própria prática, realizada com a turma da qual uma das autoras do artigo foi professora. O estudo representa, portanto, uma pesquisa da prática docente, fundamentada na teoria histórico-cultural. Orientamos nossas ações, além dessa teoria, também pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Trata-se de um movimento de autoformação cooperada de professores, surgido em Portugal, que percebe a educação como prática democrática e cooperada, que promove uma cultura de grupo em que cada criança é corresponsável pelo percurso de sua aprendizagem.

No contexto de corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem enfatizada pelo MEM, é que pensamos o processo de apropriação da cultura escrita pela criança como prática social e acesso a saberes historicamente construídos.

Assim, a partir dos referenciais aqui apresentados, desenvolvemos com as crianças, através da pesquisa-ação da própria prática, um conjunto de atividades voltadas à inserção dos pequenos no universo da cultura escrita, descrevendo e analisando os desafios e as possibilidades presentes nessa trajetória.

Organizamos este artigo em três momentos: no primeiro, abordamos os desafios e as possibilidades da prática docente para o processo de apropriação da cultura escrita pela criança pequena (três e quatro anos). Também discutimos e expomos o conceito de criança como determinante para seu processo de aprendizagem.

No segundo momento, trazemos para a discussão a Teoria Histórico-Cultural, o Movimento da Escola Moderna e suas repercussões na prática da professora.

O terceiro momento é marcado pelo desenvolvimento das atividades com as crianças, a partir dos referenciais aqui apresentados.

Nas considerações finais, apresentamos as questões fundamentais que levaram à realização deste estudo e que contribuíram para a prática docente, destacando as particularidades das crianças de três e quatro anos e seu direito à apropriação da cultura escrita no contexto social da educação infantil.

Enfim, cremos que tudo o que diz respeito à apropriação da cultura precisa ser disponibilizado à criança, pois é a partir dessas aprendizagens, iniciadas no ato do nascimento e intencionalmente reforçadas e organizadas nas instituições educativas, que a criança tem a possibilidade de aprender, desenvolver-se e humanizar-se.

Apropriação da cultura escrita pela criança pequena: desafios e possibilidades na prática da professora

Pensar a criança pequena (três e quatro anos) é uma de nossas finalidades com a escrita do presente artigo, pois somos atormentadas por várias

indagações: Como entender as especificidades das crianças de três e quatro anos? Como atendê-las em seu aspecto físico, intelectual, psicológico e social, conforme preconizado pelo artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996)? Como organizar a prática docente para a consolidação de um espaço verdadeiramente educativo, construído com as crianças e não para as crianças? Enfim, como conduzi-las ao conhecimento de mundo?

A resposta a esses questionamentos é desafiadora e, no contexto do presente estudo, fundamentais para o direcionamento das ações junto com as crianças, principalmente ao ter a escrita como foco das atenções.

A partir da escolha dos referenciais teóricos, as respostas para as indagações foram sendo gradativamente esclarecidas. Nesse caminho de busca e pesquisa, muitos desafios surgiram.

O primeiro foi considerar a criança pequena como ponto de partida para as ações desenvolvidas com a turma, uma vez que as ações, tanto por parte delas quanto por parte da professora, dizem muito sobre as relações travadas na realidade da sala. Elas podem determinar algumas condições de atenção (ou não), respeito (ou não) à individualidade e as conquistas das crianças em cada etapa das vivências a elas disponibilizadas.

Embora nos pareça óbvio considerar a criança pequena como ponto de partida em todos os momentos da prática docente, essa atitude requer conhecimento teórico, análise e reflexão sobre a prática para que a professora possa dimensionar o seu papel, o papel da criança e o do objeto da cultura no contexto da educação infantil.

Outro desafio presente na pesquisa da prática docente voltada à apropriação da cultura escrita pela criança diz respeito ao conceito de criança, utilizado nas atividades propostas com e para as crianças. A construção desse conceito nos fez aprofundar os estudos da teoria histórico-cultural, que a concebe como uma construção histórica, observando, porém, que o conceito

não pode ser identificado com sua historicidade. Assim, crianças não são concebidas perante as sociedades de ontem e de hoje da mesma forma.

Enquanto construção histórica, nossa concepção foi construída a partir do conhecimento teórico de que nos apropriamos, sendo fundamental para as transformações que se fizeram necessárias nas ações com as crianças.

Assim, Souza, a respeito da concepção de criança para o enfoque histórico-cultural, expõe:

> A concepção de criança neste enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança [...] o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído (Souza, 2007, p.131).

Portanto, crianças, em educação infantil, são sujeitos capazes e competentes em suas relações com o mundo. Carregam as especificidades e as peculiaridades próprias do ser humano que, em contexto educacional, precisam ser consideradas de maneira que as conduzam a processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural, por sua afirmação de que a criança é capaz de aprender desde o seu nascimento e apropriar-se da cultura mais elaborada (Mello, 2007), direcionou nosso modo de conceber a criança e seu processo de aprendizagem, o que permitiu o direcionamento das ações necessárias à apropriação plena na cultura escrita.

Assim, o caminho necessário a uma prática docente que favoreça a apropriação da cultura escrita pela criança impõe que se compreendam o conceito de criança, suas especificidades e se reconheça que a educação infantil representa um espaço possível e essencial para a apropriação dos bens culturais.

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

Mello estabelece:

> A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se podem intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e, entre elas e os adultos, o brincar (Mello, 2007, p. 85).

A partir das considerações desse autor, entende-se que a apropriação da cultura escrita na educação da criança pequena só é possível se planejada e desde que se respeitem suas especificidades e necessidades.

Problematizar as questões que permeiam a educação de crianças de três e quatro anos em um contexto específico – a sala da educação infantil – é tarefa da professora, que deve entender que trabalhar com uma cultura mais elaborada faz parte da prática docente e de suas reflexões cotidianas, como ação-reflexão-ação.

É nessa busca que nos lançamos, não somente pelo entendimento das especificidades da criança de três e quatro anos, de sua infância e do direcionamento da prática docente, mas, principalmente, para o entendimento e o encaminhamento de um dos dilemas que envolvem a educação da criança pequena, que é o acesso à cultura escrita, um bem cultural e histórico de que ela pode e deve se apropriar.

De acordo com Duarte

> A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poderem viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas, na sociedade brasileira, muitos indivíduos, em decorrência das relações sociais de dominação, passam toda a sua vida sem se apropriarem dessa objetivação e de todas as outras que exigem a mediação dela (Duarte, 2007, p. 26).

Todos os indivíduos precisam apropriar-se da linguagem e da escrita, uma e outra produto cultural e histórico, que não pode estar ausente dessa apropriação, em especial nas sociedades letradas e gráficas. Podemos e devemos pensar em práticas mais favoráveis a esse processo, mais coerentes com as necessidades e interesses da criança, sem, contudo, excluí-la desse processo. Este o nosso desafio!

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

Apesar dos desafios listados (e outros não anunciados), postos à prática docente para a garantia do acesso à cultura escrita pela criança pequena, a apropriação desse conhecimento é possível, desde que se criem as condições para tal.

Tais possibilidades, no contexto deste estudo, foram concretizadas a partir do referencial teórico fundamentado na teoria histórico-cultural e nas contribuições do Movimento da Escola Moderna. Estas fontes nos ofereceram subsídios para o trabalho intencionalmente planejado, respeitadas, é claro, as especificidades do grupo de crianças.

A Teoria Histórico-Cultural, o Movimento da Escola Moderna e as repercussões na prática da professora

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre o processo de apropriação da cultura escrita pela criança de três e quatro anos é que utilizamos a teoria histórico-cultural de Vigotski, e colaboradores, como referencial teórico

para nossas reflexões e ações, abrindo espaço para a relação entre a teoria e a prática no contexto da sala da educação infantil.

As concepções de Vigotski sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita permitem entender como esse processo se realiza. Para o autor, a constituição da linguagem escrita é representada por uma pré-história, que parte do simbolismo, que se inicia com os gestos, os quais contêm subsídios para o desenvolvimento das habilidades da escrita. Como o próprio Vigotski (1995) descreve, o gesto representa a escrita no ar. Posteriormente, a criança utiliza o desenho, como uma forma de linguagem simbólica. Inicialmente, a criança desenha objetos e suas representações, para, posteriormente, desenhar a própria fala, que culmina com o desenvolvimento da linguagem escrita.

O terceiro momento do nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita traduz-se nos jogos infantis que, ainda de acordo com Vigotski (1995), são essenciais para o desenvolvimento da escrita.

O autor, psicólogo, evidencia que o desenvolvimento psicológico inserido na interação social na qual a criança é influenciada pela história e a cultura dos que com ela convivem, atua de forma decisiva em sua constituição como sujeito. Neste contexto,é responsabilidade da professora influenciar-lhe o processo de apropriação da escrita, estabelecendo a ligação entre ela e esse objeto de conhecimento.

O contato social e cultural conduz o indivíduo ao desenvolvimento de capacidades mais evoluídas, as chamadas funções psíquicas superiores, que são processos psicológicos mais complexos, como a consciência, o discernimento, a linguagem, que se formam numa relação de aprendizagem. Para isso, porém, são necessárias relações mediadas. No caso da linguagem escrita, escreve Mello (2007, p. 88), "[...] apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas [...]".

Ainda de acordo com Vigotski (1995), tal expressão da linguagem é difícil e complexa e exige da criança certa ação abstrata que só será assimilada se lhe for permitido vivenciá-la a partir de situações concretas de aprendizagem que valorizem o simbolismo, os brinquedos, as brincadeiras, o desenho e outras atividades que possibilitem o encontro da criança com a cultura escrita.

Assim, no diálogo com os princípios da teoria histórico-cultural como referencial para nossa prática docente, procuramos aproximar as crianças de três e quatro anos da cultura escrita de modo significativo e real.

Esta teoria nos mostrou a pré-história da linguagem escrita na criança e apontou o papel das instituições no processo de desenvolvimento do pensamento infantil.

Consideramos, diante do exposto, que a teoria contribuiu para a organização do trabalho junto às crianças.

Na mesma direção, as contribuições do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), criado em Portugal, nos forneceu a dimensão prática do trabalho com a escrita e também nos auxiliou na construção das nossas proposições junto às crianças.

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

A apropriação da herança cultural ganha destaque na perspectiva do MEM, pois representa condição básica para a cidadania: "Assim, a aprendizagem é vista como uma condição de emancipação, na medida em que, através dela, as crianças se apropriam dos instrumentos da cultura [...]" (Folque, 2014, p. 954).

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

A organização das áreas e dos espaços também permite o acesso das crianças à escrita. A preocupação com a linguagem escrita emerge em vários aspectos curriculares do modelo do Movimento da Escola Moderna, que prevê a existência de áreas destinadas ao aprendizado dessa linguagem.

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

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

Na organização do MEM, o professor tem atribuições definidas, como sintetiza Folque:

> Os professores das turmas MEM têm um papel activo. São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade (Folque, 1999, p. 11).

Fica explícita a importância do professor para o MEM como agente promotor de um modelo sociocêntrico de educação, com as tomadas de decisão negociadas com as crianças, permitindo o protagonismo compartilhado entre todos os envolvidos, o que contribui para sua aprendizagem.

Este entendimento do MEM repercutiu em nossa prática pedagógica. Assim, procuramos desenvolver com as crianças algumas atividades referentes à escrita propostas por esse movimento, assim denominada pelo MEM de instrumento de pilotagem, tais como: o mapa de presenças, a área do faz de conta, o mapa de distribuição de tarefas, a reunião em conselho, dentre outras.

Com o Movimento da Escola Moderna aprendemos que a criança não está isolada no seu processo de aprendizagem; ela integra um grupo que ela precisa conhecer e respeitar. Na mesma perspectiva, a aprendizagem é entendida como impulsionadora do desenvolvimento infantil, que se realiza através de interações socioculturais, que são enriquecidas pelos adultos e parceiros mais experientes.

Assim, fundamentada nos referenciais expressos, visamos a criar com as crianças do presente estudo condições propícias à apropriação da cultura escrita, mobilizando e atraindo o grupo com atividades significativas, capazes de conduzir tanto as crianças como a professora a processos recíprocos de aprendizagens culturais.

Além de criar possibilidades para as crianças construírem o elo entre a escrita e sua função social, também propusemos conduzir as crianças na formação enquanto leitoras e produtoras de textos, como forma "de inserção das crianças no universo da cultura escrita" (Mello, 2012, p. 76).

De acordo com a autora:

> Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo. Assim, quando a criança atribui um sentido alienado à escrita (por exemplo, se ela entende que a escrita serve para juntar letras e fazer palavras), esse sentido dificulta sua utilização plena da escrita como comunicação e expressão de seus próprios desejos de expressão, bem como a compreensão do desejo de expressão e comunicação das outras pessoas (Mello, 2012, p. 78).

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

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

Por tudo o que foi exposto, entendemos existirem possibilidades de a escrita entrar na vida dos pequenos sem tirar-lhes a condição de serem crianças e todas as características que provêm dessa condição.

Chegar a esse entendimento, todavia, exigiu um longo percurso de busca, pesquisa, reflexão, ação e reflexão, que condiz com o papel do/a professor/a que, ao fazer a escolha pela educação, se compromete em oferecer o melhor que a educação pública possa disponibilizar às crianças, principalmente no acesso à cultura escrita.

A participação das crianças no processo de apropriação da cultura escrita

Os pressupostos teóricos que direcionaram este estudo apontaram, desde o início, para a necessidade de a escrita entrar na vida das crianças a partir de sua significação. Ou seja, entendemos que, nas instituições, a escrita deve ser vivenciada pelas crianças com a mesma função atribuída pela sociedade.

A criança, por isso, deve utilizar a escrita em situações reais de uso, afastando-a de uma aprendizagem mecânica, que valorize a habilidade motora que, por si, em nada contribui para o processo de apropriação da cultura escrita.

Os estudos empreendidos por Vigotski (1996) indicam que o ensino da escrita precisa ser organizado de forma que ela se torne necessária às crianças. Nessa perspectiva, dialogando com a Teoria Histórico-Cultural e as perspectivas do Movimento da Escola Moderna (MEM), é que pensamos a prática docente como elemento essencial para o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças. Uma prática que valorize o protagonismo das crianças em situações concretas de aprendizagem.

Pensando nisso, o objetivo central das atividades com elas desenvolvidas foi compreender os caminhos que as conduzem ao desenvolvimento do pensamento e consequente apropriação da cultura mais elaborada, representada pela escrita.

Neste sentido, para atender ao objetivo desta pesquisa, que busca analisar os desafios e as possibilidades presentes na prática docente para verificar o processo de apropriação da cultura escrita de um grupo de crianças de três e quatro anos, é que organizamos todas as atividades necessárias ao processo.

A pesquisa-ação da prática foi nossa opção metodológica, tendo em vista que os dados foram obtidos a partir das atividades sugeridas por uma das autoras do artigo.

As atividades foram pensadas e organizadas com a intenção de ajudar as crianças a perceberem na escrita um instrumento de comunicação. A primeira ação realizada para a concretização do objetivo proposto foi a reorganização da sala das crianças, pois nossa intenção era de, junto com elas, transformar o espaço num ambiente vivo, que respondesse aos seus interesses e necessidades individuais e/ou coletivas, para que, assim, vivenciassem a cultura escrita. Partilhando saberes entre criança/criança e crianças/professora, criariam momentos privilegiados para o diálogo entre os pares e entre o grupo, num

espaço rico de oportunidades de escrita. Apropriar-se desse bem cultural em uma instituição de educação infantil significa ampliar e diversificar as vivências das crianças com a escrita, de maneira a lhes possibilitar o encontro com a cultura, que se produz histórica e coletivamente.

A reorganização do espaço educativo, construído com e para as crianças, com a intenção de envolvê-las na cultura escrita, foi redefinida pensando na vivência com a escrita a partir de atividades do seu interesse. Tudo partiu de um diálogo com elas, para ouvi-las e saber o que pensavam e o que imaginavam.

Na relação do ouvir a criança, estabelecemos a roda de conversa, realizada diariamente no início das atividades e às sextas-feiras, dia que elegemos para a reunião de conselho.

A reunião em conselho foi inspirada nas ações do Movimento da Escola Moderna, caracterizado por um diálogo em que as crianças e a professora apontam os pontos positivos e negativos da semana, os pontos de que gostaram e/ou não gostaram e o que seria preciso melhorar no espaço coletivo de aprendizagem.

A roda de conversa foi fundamental para o contexto desta pesquisa. Ao garantir o espaço para que as crianças se expressassem, constatamos as suas necessidades, vontades e conhecimentos.

A roda de conversa tornou-se um espaço para o compartilhamento de informações entre as crianças e a professora. Os temas, ora intencionalmente propostos pela professora, ora surgidos a partir das informações ou elementos trazidos pelas crianças, propiciaram ao grupo momentos de aprendizagens coletivas.

Para a organização tanto do espaço quanto da roda de conversa, foi necessário planejar intencionalmente a prática docente de modo que ela pudesse impulsionar, em todos os momentos, a aprendizagem das crianças.

A partir dessa perspectiva é que organizamos as vivências com a escrita privilegiando, dentre as atividades, a construção de significados para essa

linguagem, sem perder de vista a necessidade que a criança tem de brincar e de se relacionar com as outras formas de linguagens.

As atividades foram desenvolvidas de junho a outubro de 2016 e priorizaram o encontro da criança com a cultura escrita.

A primeira proposta de participação em uma situação real do uso da escrita foi o mapa de presença da turma, caracterizado por um cartaz afixado na parede da sala, destinado ao registro individual da presença e/ou ausência, sendo cada criança responsável pelo próprio registro. Para a sua elaboração, apoiamo-nos no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. De acordo com Folque, Bettencourt, Ricardo (2015, p. 25), o mapa de presença é "[...] um instrumento fundamental para promover o sentido de pertença ao grupo e para o desenvolvimento de atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um".

A proposta do registro diário da presença contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da ampliação das possibilidades de participação efetiva das crianças no processo educativo. Também auxiliou na formação da consciência de tempo. Com o registro da sua presença no dia, a criança percebe o ritmo das suas ausências, vendo nele mais uma funcionalidade.

Durante a vigência desse estudo, montamos e registramos cinco mapas de presença. A atividade contou com a participação e o envolvimento das crianças desde a sua concepção e elaboração até o seu preenchimento. Na realização dessa atividade, elas iam construindo suas hipóteses sobre a escrita a partir das vivências a elas propostas.

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

Outro momento privilegiado nessa ação com elas foi a área do faz de conta. Para sua organização, baseamo-nos na teoria histórico-cultural, segundo a qual a brincadeira de faz de conta é uma das representantes da pré-história da linguagem escrita.

A configuração desse espaço foi construída juntamente com as crianças, constituído por um armário organizado dentro da sala e uma caixa composta por roupas e alguns adereços que serviam para caracterizar as crianças nos jogos e brincadeiras. A caixa do faz de conta circulava pelo espaço da instituição, e isso dependia da opção do grupo em realizar as brincadeiras fora ou dentro da sala.

A área do faz de conta foi um espaço muito solicitado pelo grupo. Permitiu muitas descobertas, pois cedeu espaço para as crianças se expressarem livremente, criarem suas próprias regras no jogo, organizar-se em pequenos grupos, tomarem decisões. Também suscitou o desejo de comunicação entre elas, um recurso essencial à apropriação da escrita.

Quando cedemos espaço à área do faz de conta, ocupamo-nos em proporcionar às crianças a vivência com o lúdico e a perspectiva da construção de significados sobre o mundo e as coisas.

Essa área foi também permeada pela escrita. Houve momentos em que registramos, por escrito, a lista dos objetos quebrados, e a dos novos materiais para repor, as doações de materiais e o nome de quem os tivesse doado. Assim, proporcionamos aos pequenos uma relação concreta com a escrita, relação realizada a partir das experiências sociais por elas vivenciadas e apropriadas com as pessoas e com os objetos culturais à sua volta.

Outro momento vivenciado foi o mapa de distribuição das tarefas. Sua origem está ligada ao Movimento da Escola Moderna. O mapa era representado por um quadro elaborado junto com as crianças para a gestão compartilhada da sala. A partir do consenso,o grupo escolhia e registrava uma tarefa a ser realizada e quem a realizaria, permitindo a vivência com a escrita, uma vez que

se registrava por escrito a distribuição das tarefas discutidas no grupo. Essa prática, ao tempo em que aproximou as crianças da escrita, serviu de incentivo ao senso de responsabilidade. As responsabilidades giraram em torno do cuidado referente aos materiais e à manutenção da sala limpa, arrumada e organizada. Todas as crianças passaram por todas as tarefas num processo de revezamento.

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

O mapa das tarefas era lido toda segunda-feira, durante a roda de conversa, para lembrar as crianças do compromisso que haviam assumido para a semana.

A construção desse mapa representou uma aprendizagem não somente para as crianças, que encaravam as responsabilidades, tomavam decisões, expunham opiniões, mas também para nós (professora/pesquisadora), que aprendemos, com o grupo, a dirimir conflitos e a permitir que as crianças participassem de seus processos de aprendizagem.

Outra situação que se lhes ofereceu foi a vivência com as histórias infantis. A roda da história significou, para a prática docente, um momento privilegiado de conhecimento e constituiu-se, enquanto rotina diária, nas atividades propostas para e com as crianças, pois as aproximou do contato com um objeto portador de texto escrito. Através da prática diária do contar histórias, tivemos a oportunidade de as levar a refletir, a problematizar situações, fazer descobertas e apropriar-se do conhecimento.

Mello (2012) escreve que, quando lemos histórias na educação infantil, estabelecemos com as crianças uma atitude leitora e produtora de textos, pois é através do contato ativo delas com os objetos da cultura que o conhecimento

se constrói. Nessa construção, criar um ambiente rico em materiais escritos, com a presença e acesso a diferentes histórias, expõe a criança a um meio propício à aprendizagem. "Com essas vivências, vamos criando nas crianças um sentido de linguagem escrita que coincide com sua função social" (Mello, 2012, p. 83).

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

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

Assim, ao reconhecermos a importância das histórias na educação infantil, tivemos a oportunidade de formar a criança leitora, aguçando sua imaginação e criatividade, oferecendo-lhe os instrumentos para se tornar leitora e escritora.

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

Ao trazermos a proposta do desenho para a turma da educação infantil, nossa intenção era que as crianças se apropriassem dos elementos que conduzem ao aprendizado da escrita; ora, desenho representa um desses elementos. Assim, esta atividade, enquanto precursora da escrita, foi disponibilizada às crianças. Segundo Vigotski (1998), o desenho representa a língua escrita em seu estágio preliminar. As primeiras tentativas de rabiscos e os primeiros desenhos produzidos pela criança são interpretados em sua fase

inicial como uma investida da criança para simbolizar, primeiramente, os gestos e, posteriormente, as imagens. Quando a criança se dá conta de que pode representar de forma gráfica um objeto, ela inicia o processo de atribuição de sentidos em estreita conexão com a linguagem verbal. Esta é uma característica representativa e confirma os indícios de que o desenho é precursor da escrita, uma vez que a criança o utiliza para se expressar, antes mesmo de aprender a ler e a escrever.

Na perspectiva deste artigo, procuramos privilegiar os momentos de produção dos desenhos das crianças, pois, para se apropriarem da escrita, as crianças precisam, necessariamente, dominar um sistema de signos simbólicos complexos. O papel da professora, a partir da sua ação intencional, é possibilitar a ela a passagem de uma linguagem a outra, não de forma mecânica, mas real e concreta, sendo protagonista no seu processo de aprendizagem.

As atividades aqui organizadas para e com as crianças partiram da nossa intencionalidade docente, respeitadas, é claro, a criança, suas especificidades e seus direitos.

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

Enfim, expor as crianças a uma diversidade de experiências com a linguagem escrita, aproximando-as e não as distanciando dessa linguagem, que representa um produto cultural da humanidade, foi o que pensamos para a construção deste artigo.

Considerações finais

Este trabalho foi pensado e desenvolvido com o propósito de ir além de uma pesquisa sobre a prática docente, mas, sobretudo, de redimensionar o fazer

pedagógico no sentido de criar as condições necessárias para que as crianças de três e quatro anos se apropriassem da cultura escrita.

Nesse vaivém entre pesquisa e redimensionamento da prática docente, as possibilidades foram clareando os desafios (in)visíveis do trabalho com a escrita na educação da criança pequena.

Neste sentido, o estudo revelou que uma dessas possibilidades é representada pela fundamentação teórica, que, aliada à prática, contribui para a formação docente e a consequente melhoria da prática pedagógica.

Muitos questionamentos e dúvidas apresentados na concretização desse estudo foram sanados a partir da fundamentação teórica, aqui representado pela teoria histórico-cultural.

Essa teoria revelou não existir pré-requisito para que a criança seja apresentada à linguagem escrita. O que faz a diferença nesse processo são a maneira e a forma como essa linguagem é trabalhada com a criança. O próprio Vigotski (1995) nos alertou sobre a necessidade de não se obscurecer a linguagem escrita em detrimento de uma aprendizagem mecânica centrada na decodificação das letras do alfabeto, que não contribui para a apropriação da cultura escrita.

A partir dessa enunciação, as atividades propostas às crianças indicaram que, na pré-história da linguagem escrita, valorizada nas ações propostas e com elas decididas e realizadas, as crianças tiveram a oportunidade de criar conceitos, ainda que iniciais, sobre o funcionamento da linguagem escrita. Ou seja, suas vivências com a escrita no contexto da sala possibilitaram a construção de significados sobre a escrita, efetivadas em seus diferentes usos e funções, em um contexto de apropriação dessa cultura.

O estudo revelou que a criança pequena, no espaço da educação infantil, exposta à aprendizagem dessa cultura a partir de atividades do seu interesse, teórica e intencionalmente planejadas pela professora, é favorecida, na imersão

nas práticas propostas e desenvolvidas, a se aproximar da escrita enquanto linguagem com a função social para a qual foi criada.

Os resultados permitem concluir que é possível a linguagem escrita entrar na vida das crianças, desde que conectada com o mundo real, e que suas vivências, tanto no campo cultural como no social, sejam o ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos prioritariamente contemplados na prática docente, cabendo a esta promover o encontro com a cultura escrita.

Referências

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

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

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

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

FOLQUE, Maria Assunção. Reconstruindo a cultura em cooperação mediada pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

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

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

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

VYGOTSKY, L. S. Do **Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.