

A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões

Cultural-historical Theory and the Written Language in Primary Education: studies and considerations

Marta Chaves¹

RESUMO

Este trabalho intenciona apresentar reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil, tendo caráter exploratório com delineamento bibliográfico e de abordagem histórica, amparando-se nas pesquisas do Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, por considerarmos que compete à escola ensinar conhecimentos científicos e promover a apropriação da cultura, a partir de práticas pedagógicas enriquecedoras. Dessa forma, consideramos que essa proposta se justifica mediante sua relevância para a organização de práticas pedagógicas significativas. Ressaltamos que os procedimentos didáticos e o trabalho educativo, são elementos imprescindíveis para a aprendizagem da escrita pela criança. Com isso, vislumbramos os Centros de Educação Infantil na condição de espaços educativos por excelência, onde a criança pode ter seu primeiro contato sistematizado com a escrita e apreender as máximas elaborações humanas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Educação Infantil. Linguagem Escrita.

ABSTRACT

This work intends to present considerations about the development of the written language in Primary Education, having exploratory review with bibliographical design and historical approach, based on researches of Historical-Dialectic Materialism and the Historical-Cultural Theory, by considering that it is the task of the school to teach scientific knowledge and promote the appropriation of the culture, from enriching pedagogical practices. This way, we consider that this proposal is justified due to its relevance to the organization and meaningful pedagogical practices. We emphasize the educational procedures and the educational work, as key important elements to the written learning by the kid. Therefore, we visualize the Children's Educational Center in the condition of educational spaces by its excellence, where the child can have the first systematized contact with the written language and the greatest human elaborations.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Learning and Development. Children's Education. Written Language.

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Pós-Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp de Araraquara/SP. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil da UEM. E-mail: mchaves@wnet.com.br.

1 Introdução

Ao nos depararmos com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições escolares, observamos que as realizações didáticas afetas à escrita são facilmente perceptíveis e, de igual modo, a composição do espaço escolar, salas, corredores, ambientes externos e interinos estão tomados de escritos. Com isto cabe refletir se a capacidade de comunicação e escrita se mostra de forma satisfatória. Pontualmente poderíamos mencionar as conhecidas avaliações de aprendizagem de crianças e jovens, no tocante às questões afetas à capacidade de comunicação, interpretação e escrita.

Em nosso entendimento é adequado atribuir uma atenção especial às experiências das crianças em seus primeiros anos de escolarização. Consideramos que, a Teoria Histórico-Cultural contribui decisivamente para refletirmos sobre o desenvolvimento da Linguagem escrita; referencial teórico que nos possibilita também avaliarmos algumas das práticas educativas relacionadas a esta temática.

A partir desses elementos, o presente estudo desenvolve reflexões iniciais sobre a linguagem escrita, intencionando sinalizar a contribuição deste conteúdo às práticas pedagógicas que se realizam com e para as crianças em seus primeiros anos de escolarização.

A partir deste exercício teórico-metodológico amparamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, por ser o referencial que reafirma a importância do ensino planejado, intencional e sistematizado, o que em nosso entendimento contribui para que se efetive o ensino na perspectiva da humanização e emancipação. Consideramos que a função da escola é de ensinar conhecimentos científicos e promover a apropriação da cultura pela criança, uma vez que:

A educação escolar se constitui no meio pelo qual o saber sistematizado é transmitido nas sociedades humanas; assim, cumpre ao ensino formal não apenas a função de ensinar o conhecimento técnico (conceitos, fórmulas, equações e normas de escrita e leitura), mas também a de possibilitar que os escolares tenham acesso às máximas elaborações humanas, expressões

artísticas ou cultural que o homem desenvolveu ao longo da história, conforme preconiza a Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2015, p. 212).

Nesse sentido, discorreremos sobre a relevância dos preceitos basilares desse referencial teórico no processo de ensino e aprendizagem, com especial ênfase à linguagem escrita, apresentando ainda possibilidades de intervenções pedagógicas capazes de maximizar a aprendizagem dos escolares, independente de sua faixa etária e das condições objetivas que permeiam nossas instituições educativas.

2 Teoria Histórico-Cultural e a linguagem escrita: em defesa da aprendizagem com sentido e significado

Entendemos que antes de iniciar a discussão acerca dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a linguagem escrita, cumpre abordarmos ainda que brevemente o papel dos espaços educativos formais não apenas no aspecto de apresentar conteúdos técnicos ou formais, mas no desenvolvimento das capacidades humanas superiores, onde podemos destacar a sensibilidade, senso estético, afetividade, autonomia, concentração, criatividade e aprimoramento das formas de expressão.

Nesse sentido, ao tratar da importância da educação formal, Leontiev (1978, p. 301, grifo nosso) escreve que:

O homem não nasce dotados das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa.

A partir dessa elaboração, reafirma-se o papel das instituições educativas

formais no processo de desenvolvimento humano de nossas crianças, jovens e adultos; para que possam compreender e apreender os conteúdos formais e o cenário histórico no qual estão inseridos.

Apresentado o aspecto geral que permeia o papel dos Centros de Educação Infantil e Escolas, e versando sobre a temática proposta nessa discussão, Vigotski (2009) em seus estudos leciona que há um atraso no desenvolvimento da escrita em relação à oralidade das crianças. O autor explica, ainda, que a vividez, ênfase na riqueza de detalhes em suas exposições orais, se dá por completo quando a escrita é solicitada.

Os estudos do autor salientam que a explicação para a falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem oral e a escrita reside na diferenciação da dificuldade de uma e de outra forma de se expressar da criança. A criança se depara com uma tarefa mais difícil e começa a superá-la como se fosse de uma idade mais nova, como se estivesse em uma idade mais nova; o que importa em dizer que, quando a criança executa um trabalho mental difícil, ela volta a manifestar todas as especificidades de uma idade menor do que a que realmente tem (VIGOTSKI, 2009).

No entendimento de Vigotski (2009), a escrita representa dificuldade para as crianças por ter leis próprias, escrever é diferente de falar e as leis da escrita não estão totalmente acessíveis às crianças, razão da qual vem a sua dificuldade. Ela compreende o que se fala e o que ela fala, mas quanto às normas e regras da escrita não há compreensão total; Para o autor, a linguagem falada apresenta-se enquanto momento antecedente para compreensão da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2003).

Vigotski (2009) alega que a escrita é abstrata e que o fato de a criança não entender para que precisa escrever, além da ausência na necessidade interna da escrita suscita uma questão importante e, portanto, apreendemos aqui uma orientação didático-pedagógica: explicar e permitir que a criança vivencie a importância da escrita, pois atribuir sentido e significado altera a relação da criança com a escrita pode ser decisivo para a aprendizagem dessa forma de expressão e para o processo criativo em geral.

Devemos destacar a necessidade de a criança compreender porque realiza

uma determinada atividade, qual a sua importância, qual o seu significado, o que pode mobilizar a criança para a realização e impulsionar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Luria (2006), entende que à medida que o ensino ocorre de forma mecânica – o que significa dizer, desprovido de sentido e significado – acaba por comprometer o pleno desenvolvimento da memória na criança.

Tratando de como uma realização didática adequada impulsiona o desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 65) denuncia o que ele próprio nomina de “velha escola”. A ausência de necessidade interna da escrita não é preocupação desse modelo educacional; assim, não há atenção se a criança compreende ou não o porquê escreve. Normalmente isso ocorre quando procedimentos são solicitados às crianças sem que compreendam o sentido e o significado da ação que realizam.

Importante lembrar aqui o contexto pós-revolucionário russo de Outubro de 1917, que objetivava estruturar uma nova ordem social, o que incluía necessariamente ocupar-se de questões afetas à educação, ou seja, discutir também o conteúdo e a forma da escola que se intencionava instituir. É oportuno lembrarmos que as questões vivenciadas na Rússia no período anterior à Revolução de outubro de 1917, no tocante ao cenário social, ao papel da escola e seus conteúdos, em certa medida, reapresentam-se na atualidade; naquele momento histórico tínhamos pessoas morrendo de fome e frio na Rússia e no século XXI – de acordo com dados da Organização das Nações Unidas – uma criança com menos de cinco anos morre a cada 20 segundos em razão da falta de água potável no mundo, o equivalente a 1,8 milhão de mortes por ano (VEJA, 2010).

Retomando a temática proposta nesse estudo, após essa breve reflexão sobre o contexto histórico, o autor faz uma crítica à apresentação de temas alheios ou solicitações às crianças, ou como o próprio autor menciona, “estranhos à compreensão dos alunos” (VIGOTSKI, 2009, p. 65). Sendo alheios à criança, não tocam nem o sentimento, nem a sua imaginação, e nesses casos Vigotski (2009) pontua que não se mostravam exemplos de como deveriam ou poderiam escrever.

Salientamos que a essência dessa proposta de escola ou de educação soviética é tanto a *forma* quanto o seu *conteúdo* político, e este, por sua vez, está

definido, qual seja, a formação do *novo* homem. Aqui, ela se distancia da *velha escola*, assim, a questão não estava apenas na forma do modelo a ser superado, mas em seu conteúdo denunciado nos anos pós-revolucionários.

As críticas de Vigotski são dirigidas não apenas à *velha escola* ou à escola do período pré-revolucionário, o autor critica também algumas instituições educativas de seu período, visto que os anos que sucederam à revolução não foram de pleno êxito para a organização da escola com intenções comunistas. O autor defende que o trabalho seja compreensível, próximo e acessível às crianças (VIGOTSKI, 2009). Mais uma vez destacamos que essa defesa deve ser compreendida na atualidade, e, sendo assim, é fundamental retomar a essencialidade da constituição da sociedade da época.

Para o estudioso russo, os pedagogos não devem eliminar a beleza, “a especificidade e a clareza da linguagem infantil”, e não deve ser dificultado “o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças” (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

Reafirmando a necessidade de que as crianças precisam compreender *para que* escrever, desenhar, pintar, planejar e organizar determinada ação, o que há de bom em escrever, a beleza, a arte e a possibilidade de fascínio em escrever, Vigotski (2009) recorre a Tolstói e Blonski, afirmando que para o êxito na criação literária ou outro processo criativo é necessário estimular a criança a escrever sobre um tema que para ela é compreensível e familiar.

Como o autor insiste na argumentação de que a criança deve escrever sobre aquilo que sabe, que compreende, que lhe interessa e que os professores – tratando de sua época – agiam em sentido contrário; realiza a defesa de que para se ter um escritor na criança “deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta” (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Isso importa em dizer que, à medida que fazemos uma leitura apressada ou descuidada em relação a essa orientação (de que devemos valorizar o que cerca a criança) pode-nos conduzir ao entendimento errôneo de que a organização do trabalho educativo deve se limitar às vivências imediatas da criança. Em oposição a isto, é importante recorrer a Leontiev (1978) ao tratar do acúmulo da ciência na arte e a educação. Essa ponderação é válida para discutir **o que**

valorizar dentre os elementos que rodeiam a criança; assumir que há uma riqueza da humanidade e que essa é ponto de partida para a organização da prática educativa implicará em uma forma de organização que favorecerá a disponibilização dessa riqueza em forma de conteúdo e recursos didáticos.

Neste sentido, valorizar o meio da criança é apresentar a ela o que lhe foi deixado de herança até este início de século XXI. Limitando-a às suas vivências imediatas, no caso da escrita, favorece que escreva sobre a sua vivência imediata, relate ou descreva circunstâncias da localidade de sua moradia, de sua vida escolar, de sua vida familiar, o que teríamos? Qual o conteúdo dessa escrita? E se estivesse em questão a produção musical, o que ofereceríamos às crianças?

Como orientações para escrita, são defendidos tipos mais adequados de obras literárias para as crianças, como bilhetes, cartas e pequenos contos. Vigotski (2009, p. 67), por fim, postula que “a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Recorrendo às experiências de Tolstoi, Vigotski escreve que o processo de criação literária na criança “[...] nasce, flui e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). E prossegue o autor valendo-se de Tolstoi, afirma que “a verdadeira tarefa da educação não é o de infligir prematuramente a língua adulta, mas de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (VIGOTSKI, 2009, p. 67).

Fazendo uma consideração a respeito das experiências de Tolstoi com crianças camponesas, Vigotski (2009), de forma explícita, nos permite pensar sobre o papel da educação. Nessa citação, é importante a chamada sobre a função do pedagogo, no sentido de que há um processo de criação literária e que ele precisa ser devidamente conduzido, planejado e organizado na escola.

Defendendo a necessidade de que a escrita tenha sentido e significado para a criança que a faz e a elabora, Vigotski (2009) ressalva diálogos e as experiências de Tolstoi. Se Tolstoi compreende que para formar nas crianças a criação literária é preciso somente estímulo e material para a criação, lembremos que para Vigotski a atuação do adulto que ensina não está secundarizada, ao contrário, ela é essencial. A própria experiência de Tolstoi com crianças camponesas revela isto:

a intervenção, a argumentação e a conduta de Tolstoi como escritor *das e para* as crianças naquele processo de criação coletiva foi essencial, uma vez que as crianças sentiram-se parte do processo de elaboração dos textos. Se de um lado Vigotski vale-se de Tolstoi para demonstrar possibilidades de inclusão da criança no processo criativo, de outro faz ressalvas quanto à idealização da infância que Tolstoi desenvolveu em seus escritos. Ao contrário de Tolstoi, Vigotski considera essencial a função do adulto e do professor.

Neste sentido, as experiências e os escritos de Tolstoi são indiscutivelmente importantes, mas há que serem lidos com critério quando pensamos nas possibilidades de práticas educativas. Vigotski (2009) aponta o que considera “erro” de Tolstoi a respeito da educação. O autor pontua a ação de Tolstoi com as crianças no sentido de favorecer a sua criação literária, apresentando-as um universo desconhecido, intencionando mostrar-lhes a capacidade e a potencialidade da expressão.

De fato, na avaliação de Vigotski, Tolstoi apresentou aquilo que elas não sabiam; ordenou e organizou o trabalho com as crianças. Vigotski (2009, p. 72) afirma que Tolstoi “[...] construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhe um tema, ou seja, guiou de um modo geral todo o processo de criação das crianças; ações que para Vigotski expressam o que é “[...] educação no sentido preciso da palavra”. Nessa citação, está claramente delineada a função do professor: guiar o processo.

Seguindo nessa argumentação, Vigotski (2009) apresenta estudos afetos à realização de desenhos; sua discussão sobre o desenho infantil valoriza estudos anteriores e traz referências a autores como Luquet, Kerschensteiner, Barnes e Ribot. Discutindo como proceder com adolescentes, o autor se vale ainda de relatos de pesquisadores russos (Galina Viktorovna Lambunskaja e Vera Efremovna Pestel) para pontuar possibilidades de ação e orientação a pedagogos.

O autor salienta que desenhar é um tipo de criação predominante na primeira infância, retraindo-se entre os 10 e 15 anos, momento no qual há o declínio em relação ao processo de criação e que, por consequência, se reflete no desenho, o que ocorre, em geral, no chamado período de transição da criança; o interesse pelo desenho se reapresenta entre os 15 e 20 anos (VIGOTSKI, 2009).

Segundo Vigotski (2009), ao abordar o desenho, a criança está no primeiro estágio ou no estágio de esquemas. Nessa condição, desenha representações esquemáticas do objeto, e que, portanto, não se aproximam de sua representação real. O autor ressalta que geralmente no estágio de esquemas a figura humana se reduz à representação da cabeça, pernas e, frequentemente, braços e torso. Na avaliação de pesquisadores do desenho infantil, assim a criança o faz por entender que cabeça e pernas são suficientes para “ver e ir passear” (VIGOTSKI, 2009, p. 107).

Para Vigotski, há limitações técnicas, o que evidencia a pobreza de elaboração da criança, assim como já foi tratado versando sobre outra criação, a de escrita de textos, por exemplo. O autor explica que a criança faz inicialmente o que é fácil e cômodo. Apresenta o essencial que integra o objeto que desenha, por exemplo. De acordo com Vigotski (2009, p. 109), os psicólogos concordam que “o desenho da criança é uma enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado”; assim, a criança desenha aquilo que sabe e não o que visualiza.

No segundo estágio, há o do surgimento do sentimento da forma e da linha. Nesse momento, apresenta-se, aos poucos, a necessidade de enumerar aspectos concretos e transmitir as inter-relações formais das partes do objeto. Há um misto de representação formal com a esquemática, com isto já se encontram os “rudimentos da representação parecida com a realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 110). Há um esforço para apresentar detalhes, todo o desenho é uma tentativa de aproximação com a aparência do objeto.

O terceiro estágio, denominado por Kerschensteiner “representação verossímil” (VIGOTSKI, 2009, p. 110), se configura quando o esquema desaparece por completo do desenho infantil e apresenta-se próximo de sua aparência real. Nesse estágio, não há perspectiva ou plasticidade, o objeto é delineado ainda sobre o plano, destaca-se que as pesquisas indicam que poucas crianças avançam para além do terceiro estágio com as próprias forças, o que, em outras palavras, significa dizer que para que se tenha avanço no nível de desenvolvimento, é essencial a ação do mediador, responsável pela condução do

processo educativo e criativo.

Em um momento de elaboração posterior, identificado como quarto estágio e denominado representação plástica, as

partes isoladas do objeto são representadas em relevo, com a ajuda da distribuição da luz e da sombra; surge a perspectiva; transmite-se o movimento e, mais ou menos, a impressão plástica completa que se tem do objeto (VIGOTSKI, 2009, p. 110).

Vigotski concorda com a apresentação de estágios que expressam a evolução gradual, exposta por diferentes pesquisadores. Em sua argumentação, há inclusive uma ilustração/exemplificação para que seja esclarecida a descrição dos estágios. Entendemos que a apresentação e descrição de estágios realizados por Vigotski devem ser compreendidos em situação de formação de professores, pois é comum observarmos apreciações de desenhos de crianças serem feitas de forma abreviada.

Queremos destacar que o estudo de Vigotski mencionando os estágios serve para fins didáticos. Compreendemos que é fundamental que se atente às particularidades e especificidades nos desenhos das crianças; assim, essas mesmas particularidades podem ser potencializadas com a ação intencional do professor. Consideramos questão central, reafirmando a necessidade do ensino; essa apresentação dos estágios não deve nos limitar a classificar os desenhos e crianças, mas sim fortalecer a ideia do ensino adequado, intencional e organizado, como propunha Vigotski no conjunto de seus estudos.

O que Vigotski (2009) apresenta em sua obra constitui-se em importantes elementos para os estudos que contemplam a criação artística da criança e do adolescente. No tocante ao estímulo, verificamos uma importância especial do autor para com o processo criativo infantil. A partir dessa realização – a do desenho –, há a possibilidade de apresentação e análise para que se amplie na criança sua visão de mundo. O autor explica que, no caso dos adolescentes, por exemplo, as cores “[...] começam a dizer algo”, há com essa criação o domínio de “[...] uma nova língua”, sentimentos são aprofundados, fica estabelecida a possibilidade de aquisição de habilidades e conhecimentos profissionais

(VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Continua o autor pontuando os elementos necessários quando se trata da adolescência:

Ele deve aprender a dominar o material com o método especial de expressão que lhe dá a arte plástica. Somente cultivando esse domínio do material podemos pô-lo no caminho certo do desenvolvimento do desenhar nessa idade (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Podemos compreender que, para Vigotski, é necessário cultivar e orientar a imaginação criadora, a liberdade para criar defendida pelo autor nesse contexto tem um lugar seguro, tão seguro quanto é o lugar do ensino.

Segundo os registros pontuados por Vigotski (2009), é necessário considerar que determinados limites, dificuldades – ou poderíamos dizer desafios – para realizar uma determinada tarefa, se antes poderiam se apresentar como inibidores da ação, na idade de transição podem elevar a atividade laboral criativa. Nas palavras do autor:

O arrefecimento das crianças em relação ao desenhar na verdade oculta a passagem para um estágio novo e superior no desenvolvimento, que é acessível apenas àquelas que recebem estímulos externos adequados, como, por exemplo, o ensino de desenho na escola e os modelos artísticos em casa, ou que têm um dom especial nesse campo de criação (VIGOTSKI, 2009, p. 106).

Vigotski (2009) reafirma, mais uma vez, nos termos da citação acima transcrita, que os “estímulos externos adequados” favorecem o desenvolvimento do processo criativo.

Retomando o contexto histórico no qual Vigotski desenvolveu seus estudos, observamos no referido período uma busca por métodos pedagógicos eficientes e, nesse sentido, o autor contribui substancialmente com suas elaborações. Para Vigotski (2009, p. 118), a “síntese do trabalho artístico e produtivo responde como nunca à criação infantil nesse período”. Naquele cenário, se firmava a ideia de que os processos de trabalho e de criação mostram o “quanto pode ser complexos [...] quando se entrelaçam” (VIGOTSKI, 2009, p. 118). A esse respeito escreve

que:

Qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação das imagens, dispõe de uma técnica peculiar, e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é, provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade (VIGOTSKI, 2009, p. 118-119).

Com isto, evidencia que o processo criativo deve ser impulsionado e ensinado. Pedagogos russos fazem menção a “tarefas novas”, tal como Vigotski (2009, p. 119) destaca em sua obra. No contexto vivenciado na Rússia dos anos de 1930, era essencial ensinar as crianças a identificarem sua capacidade criadora. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 119) revela:

A importância do momento técnico com que deve ser instrumentada a criação para que se torne possível nesse período fica evidente quando se leva em consideração que ele propicia o germe do trabalho criativo de maneira mais acessível à criança.

Continua o autor, ainda nessa temática:

[...] com o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças ocorria o seu desenvolvimento técnico; o próprio trabalho tornava-se mais consciente e agradável, e a criação, ao deixar de ser passatempo e brincadeira que não interessava ao adolescente mais sério, começava a satisfazer a relação responsável e crítica que a criança tinha com suas ocupações, pois estruturava-se sobre a base da técnica que ela dominava gradativamente por meio do trabalho (VIGOTSKI, 2009, p. 120).

Vigotski destaca que as possibilidades criadoras das crianças não estão limitadas à sua criação artística; considera que em outras áreas também é possível, reafirmando, a partir dessas elaborações, a crítica à “educação tradicional, que mantinha as crianças longe do trabalho, permitia-lhes revelar e desenvolver suas capacidades criadoras quase com exclusividade na área da arte” (VIGOTSKI, 2009, p. 120).

Contrário a isto, defende que “[...] no campo da técnica, encontramos um desenvolvimento intensivo da criação infantil [...]”, uma vez que a ciência e a arte favorecem a “aplicação da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 120-121).

Vigotski apresente vários exemplos de atividades “técnicas” nas quais se revelava a capacidade da criança como construção de modelos de aviões e carros, bem como projetos em círculos de jovens cientistas, que “adquirem um enorme significado por direcionarem o interesse e a atenção das crianças para uma nova área em que se pode manifestar a imaginação criadora do ser humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 121). Importante lembrar, que esses grupos receberam especial atenção de educadores e dirigentes revolucionários, dentre os quais Krupskaja e Lunacharski.

Vigotski (2009) afirma que não era seu objetivo tratar de uma metodologia de trabalho que contemplasse a criação infantil. Ocupou-se em indicar o mecanismo da criação infantil, as suas especificidades na idade escolar e para isto – como o próprio autor ponderou – utilizou exemplos das formas mais estudadas da criação escolar. Em sua obra, propala que:

[...] deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. **A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente** (VIGOTSKI, 2009, p. 122, grifo nosso).

Ao observarmos e analisarmos o cotidiano das instituições de Educação Infantil, no atual período histórico que vivenciamos, depreendemos que uma prática recorrente é a realização de procedimentos que envolvam desenhos. Não raras vezes, esse procedimento é apresentado às crianças geralmente nos momentos nominados como de *desenho livre*, em material mimeografado ou fotocopiado, em que às crianças caberá pintar os limites de ilustrações, conduta pedagógica com pouco ou nenhum sentido e significado para as crianças.

Lembremos da seguinte afirmação de Vigotski (2009, p. 14, 22-23):

O Cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Considerando que o processo criativo potencializa a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança e também serve para instrumentalizar o trabalho pedagógico do professor, o que para nós significa afirmar que a organização do tempo e do espaço precisa ser um elemento criador de necessidades. Em nosso entendimento recursos didáticos² como “Dicionário Letras Vivas³”, “Livretos⁴”, “Caixa de Pesquisa e Estudos⁵” podem contribuir de

² Os recursos Didáticos mencionado neste texto foram idealizados e sistematizados pela autora nos estudos de Pós-doutorado e em trabalhos desenvolvidos junto a Secretarias Municipais de Educação no Estado do Paraná desde o ano de 2002. Sendo estes: Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, iniciada em 2002 e retomado no ano de 2017; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças”, iniciada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, iniciada em 2010. Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.872 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças” iniciada em 2013; Borrazópolis, Região Norte Central, com 9.453 habitantes, capacitação denominada “Êxitos possíveis para Educação na Atualidade: contribuições da elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural”, iniciada em 2014; Marialva, Região Noroeste, com 31.959 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Organização do Ensino: contribuições para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, iniciada no ano de 2014; Paraíso do Norte, Região Noroeste, com 11.743 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas com Arte e Literatura para Educação Infantil”, iniciada em 2015; Céu Azul, Região Oeste, com 11.649 habitantes, formação nominada “Estudos e Proposições para a Educação Humanizadora: contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação” iniciada em 2016.

³ Recurso didático possível de ser elaborado durante o ano letivo, em conjunto com as crianças. A escolha das palavras que comporão o Dicionário é realizada a partir de histórias, poemas, músicas, passeios, termo que os educandos manifestam interesse em conhecer ou, ainda, uma palavra que o professor tenha desafiado a sala a aprender o significado. Inicialmente a palavra é

forma significativa para a aprendizagem da Linguagem Escrita., conforme discorreremos no item a seguir.

3 Possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras

Quando indicamos a possibilidade de intervenções pedagógicas, a partir das premissas da Teoria Histórico-Cultural, costumeiramente afirmamos que tais procedimentos didáticos são expressões de um ensino humanizador. Mas em que consistem práticas educativas humanizadoras?

Em nosso entendimento, as práticas humanizadoras,

poderiam ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, se firmaria a ideia de potencial para aprender e nesse processo não haveria dependência de condicionantes biológicos, por exemplo. [...] outro aspecto que marca uma educação humanizadora é a organização do tempo e do espaço. Com isto, queremos pontuar que todas as ações das crianças seriam organizadas levando em consideração as máximas elaborações humanas, independentemente de sua idade, em se tratando de centros de Educação Infantil ou de escolas de Ensino Fundamental (CHAVES, 2011b, p. 98).

registrada, o professor apresenta a definição extraída de um dicionário de uso didático na Instituição; as crianças ouvem, lêem ou registram por meio da escrita ou desenhos o significado do termo; em momento posterior, devidamente planejado e organizado pelo professor, as crianças atribuem coletivamente significado à palavra escolhida, tendo como ponto de partida a conceituação do dicionário. Este recurso didático objetiva mobilizar a criança a ampliar seu vocabulário (CHAVES, 2011a).

⁴ O Livreto constitui-se em recurso didático que poderá ser planejado pelo professor, organizado e elaborado com a participação das crianças à partir de estudos desenvolvidos, com base na obra de escritores, pintores, compositores; ou ainda, Livretos relacionados às vivências especiais afetas às temáticas de estudo; quando as crianças realizam belíssimos passeios, registrando através de imagens e também de elaborações utilizando diferentes técnicas artísticas para registrar essas vivências. Outra possibilidade que se apresenta com tal recurso é a elaboração de Livretos de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Destacamos que o trabalho com este recurso didático favorece o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita, a organização do pensamento, a sensibilidade, o conhecimento da vida e da obra de expoentes da Arte. Constitui-se por tanto em um recurso que apresenta uma organização detalhada das conquistas, dos conhecimentos e elaborações dos adultos e crianças (CHAVES, 2011a).

⁵ As Caixas de Pesquisa e Estudos possibilitam ao professor e as crianças um estudo detalhado da obra de um autor, através de pesquisa, leituras e estudo. Esse estudo organiza-se através da elaboração de uma caixa, através da qual o professor promove o contato com a biografia e obras literárias dos grandes expoentes da Literatura Infantil (CHAVES, 2011a).

Nesse sentido e enquanto desdobramentos dessas assertivas, compreendemos que ao aproximar as crianças do que há de mais elaborado através da organização dos espaços para contar histórias sobre expoentes da literatura, utilizando recursos didáticos como a “Caixa de Pesquisa e Estudos”, “Dicionário Letras Vivas” e “Livretos”.

Registramos aqui um recurso didático que nominamos “Dicionário Letras Vivas”. Esse recurso didático guarda semelhanças com os dicionários convencionais em alguns aspectos, como por exemplo: capa, contracapa, ficha catalográfica, paginação e ordem alfabética das palavras. Constitui-se em recurso didático possível de ser elaborado pelo professor em conjunto com as crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem; a isto se soma um relevante trabalho que podemos realizar com o desenvolvimento da memória, atenção e concentração.

Destacamos que este recurso favorece o desenvolvimento da capacidade de síntese dos escolares, tornando o trabalho desafiador e rico de significado para as crianças. A valorização da escrita e organização do pensamento é algo que se verifica por ocasião da realização deste trabalho educativo especial.

As palavras que farão parte deste belo recurso didático resultarão da rotina vivenciada pelas crianças, seja no processo de leitura, apresentação de um poema, na condução de um trabalho com histórias ou canções; ou ainda quando atribuímos atenção especial aos aspectos biográficos de expoentes da arte ou literatura, as experiências em situações de organização ou realização de passeios e outras vivências nas instituições escolares. Com isto a criança, com a atuação efetiva do professor, compõe o Dicionário, individual ou coletivo, de tal forma que o trabalho seja tomado de sentido e significado; razões pelas quais o nominamos “Letras Vivas”.

Seguindo com o entendimento de que é possível organizar o ensino, tendo por referência as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, neste texto, com prioridade aos escritos de Vigotski, (2009), apresentamos também como possibilidade de intervenção pedagógica o recurso didático nominado “Caixa de Pesquisa e Estudos”; constituindo-se em recurso que possibilita ao professor realizar intervenções pedagógicas junto às crianças à partir do estudo detalhado

da vida e obra de um expoente da Literatura através de pesquisa e leituras, de forma elaborada e encantante.

Enquanto procedimento metodológico, o professor iniciará realizando uma pesquisa detalhada sobre o autor definido para trabalhar com as crianças, e à medida que os estudos ocorrem, compilará materiais afetos a esse autor, imagens, aspectos biográficos, dados da obra, que contribuirão para a organização da “Caixa de Pesquisa e Estudos”.

Para iniciar os estudos com os escolares, o professor poderá eleger uma das literaturas do referido autor, apresentando através da história selecionada o expoente às crianças, bem como a composição da Caixa. Poderá, ainda, realizar uma leitura para apresentar os aspectos biográficos do autor, imagens em fotos ou vídeos sobre a vida desse expoente, ou seja, algumas possibilidades de intervenção que o professor poderá planejar e desenvolver.

É necessário destacar que, o trabalho pedagógico com os recursos didáticos mencionados podem favorecer também a ampliação do vocabulário, assim como o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores como a memória, a atenção, a concentração, bem como o desenvolvimento pelas crianças de condutas como saber esperar para falar, apreciar elaborações aprimoradas e, especialmente atribuir valor e função à escrita.

Nessa lógica, quanto mais rico e enriquecidos forem os materiais disponibilizados às crianças e seus professores, maiores são as possibilidades de potencializar a capacidade no tocante a ao apreço à arte, acentuado valor ao conhecimento científico, tanto no que diz respeito à condição dos adultos e das crianças.

4 Considerações finais

Os estudos de Vigotski, centrados na discussão sobre a necessidade de escrever e na importância de criação de necessidades, nos permitem trabalhar com a defesa de disponibilizar à criança elementos da riqueza cultural existente. Ampliar e enriquecer suas vivências implica, necessariamente, em não limitá-la

às experiências de sua história individual e local, únicas vivências que a sociedade capitalista lhes reservou.

Com isso, faz sentido, a partir dessa análise, que o processo educativo possibilite experiências e procedimentos para além da localidade de moradia, e essa perspectiva contempla criar a necessidade na criança de perceber o século XXI como o seu tempo, de perceber a arte elaborada como a sua arte, de perceber a música elaborada como a sua música, e não aquela que a limitadamente sociedade capitalista lhe concedeu, essa é a nossa grande questão, nosso enfrentamento e nosso desafio enquanto pesquisadores e educadores que saem em defesa da educação escolar.

Pensamos que, ao refletir sobre questões afetas à formação e atuação dos professores, devemos ponderar e considerar o cenário político, econômico e social no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assumindo, a partir desses elementos, um referencial teórico capaz de analisar e desvelar tal conjuntura; condição decisiva na organização do trabalho pedagógico.

Nessa lógica, é preciso perceber que, neste início de século XXI, acentua-se a condição de miséria – objetiva ou subjetiva – para milhões de pessoas, e que essa miséria está imediatamente apresentada no cenário familiar e escolar das crianças. Reduzir a sua aprendizagem, tendo como ponto de partida esse cotidiano, é favorecer seu empobrecimento, aniquilar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, perpetuando a condição de subserviência e impedindo que assumam a condição de agentes do processo histórico.

Neste sentido, buscamos amparo na lógica da criação de necessidades, e mais uma vez retomamos a necessidade de destacar a essência do conteúdo político e de qual educação estamos defendendo por meio de intervenções pedagógicas que expressam a valorização da capacidade criativa da criança. Assim, consideramos fundamental afirmar o conteúdo político da Teoria Histórico-Cultural, pautados na educação para a *nova* sociedade e na formação do *novo* homem. A educação correta, a educação adequada, como propõe Vigotski no conjunto de sua obra, deve ter como ponto de partida a humanização.

Os escritos clássicos da Teoria Histórico-Cultural, como apresentado nesse texto, reafirmam que a escrita é abstrata e que o fato de a criança não entender

para que precisa escrever, indica a maior responsabilidade do ensino formal em organizar o trabalho pedagógico de tal forma que a atribuição de sentido às realizações da criança seja primordial. Defendemos a necessidade de a criança compreender porque realiza uma determinada atividade, qual a sua importância, qual o seu significado, o que pode mobilizar a criança para a realização e impulsionar o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, deve-se valorizar o cotidiano das crianças quando este for carregado de beleza, de arte. Devemos ressaltar que, enquanto houver predomínio da miséria, expressa nas mais variadas formas, há que se fazer valer o conteúdo político da Teoria Histórico-Cultural e que podemos interpretar como a necessidade de apresentação e organização do ensino a partir das máximas elaborações humanas.

Referências

CHAVES, M. *A formação e a educação da criança pequena: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil*. Araraquara, 2011a. Trabalho de Pós-Doutoramento junto à Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), sob a supervisão do Prof. Dr. Newton Duarte.

CHAVES, M. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, M. (Org.). *Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil*. 1 ed. Maringá: Eduem, 2011b, p. 97-106.

CHAVES, M. Contar histórias de autores e personagens: realizações pedagógicas de encanto e ensino. In: TOZETTO, S. S. (Org.). *Professores em formação: saberes, práticas e desafios*. Curitiba: Intersaberes, 2015, p. 210-236.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

VEJA. *Números*. São Paulo: Editora Abril, n. 2158, 31 mar. 2010, p. 59.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 139-157.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

Recebido em dezembro de 2016

Aprovado em maio de 2017