



Júlia Parra Webber, 8 anos.

EDITORIAL

PRÁTICAS E PRINCÍPIOS TEÓRICOS EM EBULIÇÃO

Por Dagoberto Buim Arena

Como todos os boletins, este também articula bem suas seções nucleares, a *De Professor para Professor*, que aborda conceitos teóricos, e a *Eu Faço Assim*, que evidencia a vida cotidiana da sala de aula. Esta última faz mover e explicitar, pelas metodologias, os princípios teóricos orientadores das experimentações que vão dando contornos, pouco a pouco, a um conjunto de práticas sempre renovadas e sensíveis à cultura de cada escola, de cada bairro de cada cidade, de cada Estado.

Neste número, *Genice Valcarenki Soares dos Santos*, de Capinzal, Santa Catarina, relata um projeto, planejado e executado com suas crianças de segundo ano, pleno de situações em que as funções simbólicas são desenvolvidas por mediação de signos de toda ordem, entre os quais, o signo verbal da linguagem escrita. A metodologia de projetos vem sendo desenvolvida há anos, mas cada vertente teórica a aborda de um modo bem específico. O projeto *Cada um mora na sua casa!* propiciou, neste caso, as melhores condições metodológicas para que as funções simbólicas, de base vigotskiana, teoricamente desveladas por *Selma Aparecida Ferreira da Costa*, de Uberaba, na seção *De professor para Professor*, pudessem ser o alvo das ações. No texto *Função simbólica: a unidade entre materialidade e significação*, Selma expõe o papel da mediação dos signos, entre eles o da

linguagem verbal, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores formuladas por Vigotski.

Ao narrar a ações desencadeadas na escola de Capinzal com o intuito de levar as crianças a se envolverem com cupins e com sua casa, o cupinzeiro, Genice, passo a passo, pouco a pouco, as insere em um mundo novo, desconhecido, em que o signos verbais e os não verbais medeiam as relações entre elas, entre elas e professora, entre elas e uma bióloga, entre elas e um público leitor de seus relatos impressos.

Nesse percurso à procura do conhecimento e do desenvolvimento intelectual, portanto das funções psíquicas humanizadoras, as crianças aprenderam também que cada um elabora a sua visão de mundo a partir do lugar em que se encontra. Como fizeram isso? Cada um, no seu lugar ocupado na sala de aula, acompanhava o crescimento e o movimento dos cupins em torno do cupinzeiro que cresceu no gramado do pátio. Cada um tinha um ponto de vista próprio, de seu lugar, do mesmo fenômeno. Compreenderam que cada ser humano compreende os fenômenos sociais de acordo com a classe social em que se encontra. Compreenderam que a apropriação da linguagem escrita os eleva no processo de compreensão da vida e do ambiente em que vivem. Enfim, compreenderam que essas práticas as humanizam.

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

FUNÇÃO SIMBÓLICA: A UNIDADE ENTRE MATERIALIDADE E SIGNIFICAÇÃO

Por Selma Aparecida Ferreira da Costa

Companheiras e companheiros educadores!

Vamos conversar um pouco sobre o papel que a função simbólica desempenha no desenvolvimento psíquico da criança e tentar estabelecer a relação desse processo com a aprendizagem da leitura e da escrita. Nosso ponto de partida é uma questão comumente feita por estudantes de Pedagogia e por professores: o que de fato significa o termo função simbólica do pensamento?

Nos estudos que realizamos acerca desta temática, até o momento, não identificamos um único conceito previamente estabelecido para tal terminologia. Haveremos de garimpar os significados vindos do emprego de termos correlacionados, como *mediação semiótica*, *mediação simbólica* ou de *signos*, os quais nos permitem compor ideias que nos aproximam do entendimento sobre o modo como a criança constrói e atribui significado aos objetos culturais materiais e imateriais em seu meio social, como a escrita, por exemplo, bem como o modo como ela atribui significado às relações sociais das quais emergem a necessidade, ou não, do uso da escrita e da leitura.

A resposta à questão nuclear de nosso diálogo nos impõe o duplo desafio em compreender o significado do termo *função*, na perspectiva teórica utilizada neste ensaio, a saber, o materialismo histórico dialético, especificamente em Vigotski e alguns de seus estudiosos, e, a partir desta compreensão, estabelecermos a relação entre o aspecto social, o cultural e o simbólico. Uma das contribuições mais relevantes dos estudos de Vigotski para a educação é a temática das funções psíquicas elementares e superiores, destacando que a natureza de todas as funções psíquicas superiores é de ordem sociocultural, e o mecanismo pelo qual a forma inferior de conduta se torna superior demanda um mecanismo semiótico capaz de converter as relações sociais em funções da pessoa. Podemos inferir que, para que a linguagem escrita da humanidade, historicamente

construída e dinamicamente modelada de acordo com as necessidades dos grupos sociais, se torne a linguagem da criança, é imprescindível o desenvolvimento de um complexo sistema de interação entre ela e o meio social, realizada por uma função psíquica mediadora deste processo, que converta pensamento em palavra e palavra em pensamento. Esta tarefa mediadora provém da função simbólica da consciência, com sua infindável plasticidade semântica e criadora de significados e sentidos que não se fixam em formas acabadas, mas se formam continuamente. Pino (2005) denomina este processo de *“fluxos criativos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido. Entendida assim, a função, o ato de funcionar e o resultado desse ato fundem-se sem se confundirem.”* Nesta lógica, o termo função designa a ação de funcionar, de estar em ação exercendo sua funcionalidade para alcançar determinado resultado, e, por conseguinte, se aproximando mais à condição de verbo do que de um substantivo.

Logo, podemos pensar em um conjunto de funções como a percepção, a memória, o pensamento, a imaginação, a atenção volitiva, a linguagem, em contínuas e indissociáveis interações para que o indivíduo possa se apropriar dos instrumentos culturais e das formas de relações sociais, sendo capaz de objetivá-las sob a forma de atividade no âmbito externo e interno.

Este processo é descrito por Vigotski para explicar as formas de internalização das relações sociais entre pessoas e sua conversão em relações semióticas no interior da pessoa (Pino, 2005). A significação representa a unidade entre os planos interpessoal e intrapessoal e, neste processo, o signo é o instrumento que realiza esta mediação semiótica, convertendo natureza em cultura.

“O homem constrói as novas formas de ação, ao princípio mentalmente e sobre o papel, dirige as batalhas no mapa, trabalha sobre modelos mentais, ou, dito de outro modo, faz tudo quanto

está relacionado em sua conduta com o emprego de meios artificiais de pensamento, com o desenvolvimento social da conduta, e, em particular, com a utilização dos signos.” (Vigotski, 2000, p.130; tradução nossa).

Esta passagem elucida a relação entre a atividade prática volitiva e inteligente e o desenvolvimento de operações simbólicas, realizadas pelo signo, mais especificamente, pela palavra no processo de significação. A palavra como signo ideológico por excelência participa de todo o processo de constituição dos diferentes estágios de formação do pensamento, e, por conseguinte, da consciência como um todo. Em interação com a ação prática, a palavra modifica a relação entre o indivíduo e a atividade pela constituição dos significados e sentidos desenvolvidos, incorporando, neste processo, a mediação social, uma vez que a palavra é palavra do outro antes de se tornar minha. Some-se a isso, a plasticidade da palavra em se transformar em instrumento de controle da conduta, quer a própria ou a do outro.

As explicações de Vigotski sobre a relação genética entre o pensamento e a palavra nos dão subsídios para compreender a essencialidade do desenvolvimento da função simbólica e a formação de comportamentos complexos culturalmente criados, como os atos de ler e escrever. Desde sua origem estão os primeiros sons e gestos articulados pela criança e interpretados pelo adulto. Este estágio primitivo de uso pré-linguístico e pré-intelectual da fala é requisito para o uso funcional da palavra.

Com o desenvolvimento da capacidade da criança em empregar signos como meios para se comunicar, para resolver problemas complexos, que exigem o uso da inteligência prática, a fala vai se convertendo em meio de organização do pensamento, assumindo uma função verbal específica e distinta de linguagem interna, para si.

“Na linguagem interna, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase, não é uma exceção, mas sim, uma regra geral (Vigotski, 2001, p.334).”

Este é um dos princípios defendidos pelo manifesto para uma educação humanizadora do NAHum, ao esclarecer que a linguagem escrita tem como referência a linguagem interior e não a

linguagem oral, reafirmando a necessidade de uma organização didático-metodológica com a linguagem escrita que considere a sua relação com a vida, e, por isso, com a formação da consciência e da humanidade em todos e em cada um.

A formação simbólica é produto da vida social e da atividade social, porque resulta tanto dos processos de troca de significações culturalmente desenvolvidas, como do processo subjetivo de apropriação e objetivação destes significados pela criança. Por isso, defendemos a ideia de alfabetização como prática social, porque a criança irá se apropriar não apenas de um sistema gráfico inerte e estéril de significações, mas da cultura escrita em toda sua amplitude histórica, cultural e afetiva. É histórica porque guarda uma relação indecomponível entre a escrita, desde os primórdios da humanidade até a elaboração gráfica tecnológica contemporânea e a transmutação deste conteúdo sógnico em forma subjetiva de ideia, e seu processo inverso, a transformação da ideia em novo objeto. É cultural porque a natureza da cultura está relacionada com o caráter instrumental, técnico e simbólico da atividade humana. É afetiva porque existe uma relação particular de afetação entre a criança e o objeto da escrita, cujos componentes afetivos vindos desta relação são requisitos necessários para a compreensão da atividade humana de leitura e escrita como unidade afetivo-cognitiva.

Referências

SIRGADO, Angel Pino. *As marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: VISOR, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madri: VISOR, 2001.

EU FAÇO ASSIM

CADA UM MORA NA SUA CASA!

Por Genice Valcarenki Soares dos Santos

Relato uma experiência pedagógica com uma turma de 27 alunos de 8 anos, de um segundo ano, em Capinzal/SC. Acompanho a turma há dois anos. Esta situação me permitiu conduzir o processo de alfabetização de forma mais significativa e contextualizada, porque conhecia bem as crianças.

O trabalho teve início com um projeto para uma feira científica da escola. Em conversa com a turma, decidimos aproveitar a leitura do livro “Promessa é Promessa” de Eve Tharlet que faríamos na área externa - e que a turma havia escolhido porque trata da planta “dente de leão”, muito comum na grama do pátio -, para fazer uma expedição investigativa nesse pátio ao lado da nossa sala em busca de algo que nos motivasse a pesquisar. Ao término da leitura, munidas de lupa, as crianças observaram animais, plantas e objetos do lugar.

Na sala de referência, organizamos uma tabela para registrar as observações, as diferenças entre animais, plantas e objetos, entre seres vivos e não vivos. Realizando-a de forma oral, cada aluno explicou o que compreendia como característica de cada ser.

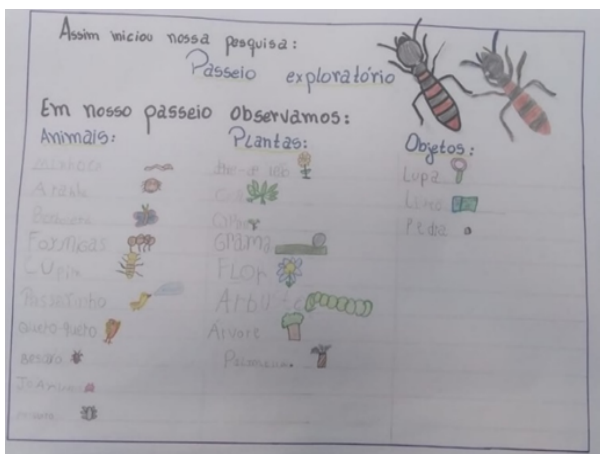
Eles também anotaram em seu caderno suas considerações, depois as ilustraram. Ao final da atividade, a maioria das crianças decidiu que o objeto de estudo seria um monte alto de terra dura que estava bem no meio do gramado, visível da janela da nossa sala: o cupinzeiro.

Os alunos perceberam que o monte de terra era a moradia dos cupins. Isso combinava com o objeto de estudo da turma naquele momento: moradia. Acabávamos de fazer uma maquete com material reciclado denominada por eles de “rua reta do segundo ano”, onde estava representada a moradia de cada um. Assim, depois de muita conversa e reflexão, chegamos à seguinte conclusão: “Cada um mora na sua casa!”.

O passo seguinte foi organizar as informações que tínhamos e as que queríamos saber. Construímos uma lista do que a turma já sabia sobre os cupins, conversamos sobre isso e em seguida listamos o que gostariam de saber. Registramos as questões de pesquisa no quadro de forma coletiva e cada um escolheu algumas para arriscar uma resposta.

Posteriormente, digitamos, imprimimos e colamos as questões exploratórias na parede da sala de aula (eram consultadas diariamente pelos estudantes). Discutimos as estratégias para os registros e seguimos para a pesquisa utilizando textos informativos, vídeos e literatura. A cada resposta que íamos construindo para as perguntas de pesquisa, os estudantes as registravam e colavam no mural exposto na sala, próximo às perguntas.

Colocamos na sala uma caixa de vidro com uma colônia de cupins de terra. Com uma lanterna, observamos diariamente a vida da colônia, registramos no caderno as percepções e também as dúvidas que iam surgindo (também escreveram relatórios e fizeram ilustrações que foram expostos na sala). As dúvidas se transformaram em perguntas que, ao longo dos dias, íamos respondendo e socializando.

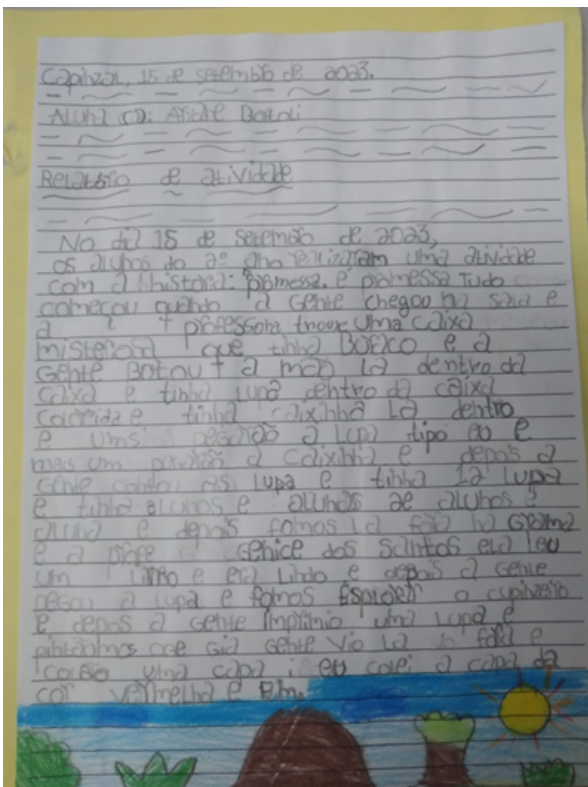


Fonte: arquivo pessoal da professora.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Construímos um primeiro relatório sobre nossa investigação. Num primeiro momento, oral e coletivamente, e, em seguida, cada aluno produziu seu registro escrito de acordo com suas percepções. Expusemos todos os registros na sala. A cada nova escrita, os alunos eram convidados a trocar os textos para que cada um pudesse ler as ideias dos colegas. Também tinham a oportunidade de perceber a escrita do colega e fazer sugestão, se julgassem necessário. Também realizamos leitura coletiva para que os alunos lessem os seus escritos para a turma. Foi perceptível, já neste processo, como cada um tinha ampliado seu acervo de conceitos, na organização de ideias e na produção do texto.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Depois de perceber que dentro da colônia viviam cupins com cores e formatos diferentes, decidimos pesquisar o que ocasionava essas diferenças. Depois de lermos textos informativos, pesquisados de forma coletiva em sites de pesquisa, fomos construindo nossas respostas e as registrando no caderno. Também assistimos a vídeos e, a cada dúvida ou a cada nova palavra, parávamos o vídeo para discutir e pesquisar quando necessário para complementar o conhecimento. Tudo ia sendo registrado coletivamente no quadro e, em seguida, no caderno de registro.

Descobrimos que cada membro da colônia tem seu corpo formado de acordo com a função que desempenha no cupinzeiro. Representamos o ciclo de vida dos cupins com massa de modelar, por meio de desenhos e textos, sempre conversando primeiro no grupo sobre as descobertas e registrando depois, cada um individualmente.

Fizemos uma visita de estudos para aprofundar o que já sabíamos. Visitamos uma propriedade rural e, na oportunidade, uma bióloga e professora conversou com a turma sobre o processo de sobrevivência da colônia de cupins de solo: foi uma vivência que envolveu profundamente as crianças.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Na volta para a escola, os alunos compartilharam oralmente suas aprendizagens e, em seguida, construímos um relatório coletivo utilizando a tela interativa, pela qual os alunos puderam observar um registro diferente de escrita.

Os alunos auxiliavam na digitação e puderam observar que o corretor deixava algumas palavras sublinhadas e isso permitia uma reflexão sobre a escrita. Em seguida, salvamos o documento que foi para impressão. Também desenhamos, construímos um triorama (caixa ilustrativa de três lados) para registrar nossa pesquisa de campo e cada aluno escreveu sobre suas experiências e aprendizagens.

Montamos um mirante dos cupins na janela de nossa sala com vista para o cupinzeiro e a cada dia as crianças registravam suas percepções. Este mirante foi colocado na parede da sala, destacando a janela que nos permitia visualizar o cupinzeiro.

Para complementar a atividade, cada aluno representou seu ponto de vista do cupinzeiro de acordo com o local que ocupa na sala de aula.

Organizamos um espaço da sala com as curiosidades sobre a vida dos cupins: uma simulação de um cupinzeiro para as crianças entrarem. Uma cabana improvisada com tecido guardava em seu interior pequenos textos e imagens que podiam ser lidos com o auxílio de uma lanterna e uma lupa. Exploramos leituras de pequenos textos informativos e imagens que explicavam a vivências dos cupins.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

No convite, apresentamos todos os detalhes e as informações importantes sobre a festa; em seguida, cada aluno trocou o convite com outro colega. O cronograma foi elaborado de forma coletiva contendo a organização de toda festa e registrado no quadro. Os alunos o registraram em seu caderno em forma de lista.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Concluo a realização deste relato com um sentimento de satisfação. No desenvolver das propostas consegui compreender como é importante ouvir as crianças, planejar com elas e para elas, sempre buscando os conhecimentos científicos. Também compreendi que o aluno é o protagonista de seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sua opinião e ideias devem ser consideradas.

Os alunos me surpreenderam ao mostrar que são capazes de ir além de nossas expectativas, basta que sejam incentivados e valorizados em suas capacidades. Além disso, aprendi a valorizar a produção escrita, pois com cada incentivo e novo desafio, percebo que evoluem e querem avançar, porque se sentem satisfeitos.



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Finalmente, as crianças apresentaram para a comunidade escolar suas descobertas por meio dos registros das aprendizagens que haviam construído: foi uma situação de valorização do trabalho realizado.

Para comemorar o sucesso do projeto, uma festa. Começamos por fazer uma lista para organizar o necessário, e o primeiro passo foi a escrita de um convite e a elaboração de um cronograma pela turma.

COMPARTILHANDO IDEIAS

Produção de pulseiras com uso de caracteres, por Emily Adriani Alves

Fiz uma atividade com crianças em risco de não se alfabetizarem, em Tabatinga - SP, para que pudessem presentear suas mães. Os materiais utilizados foram fios de nylon, missangas coloridas e missangas com caracteres para montarem os nomes de suas mães em pulseirinhas. Isso despertou o interesse delas em saber quais as posições dos caracteres e sua função na composição. Tudo isso era real, do cotidiano da vida, com grande carga de afetividade para elas. A atividade culminou na entrega das pulseiras no dia das mães. Todo o processo envolveu intenções, escolhas, sentidos, sentimentos.



Fonte: arquivo pessoal de Emily Adriani Alves

LITERATURA NA RODA

No livro *Da escuta de textos à leitura*, Élie Bajard sugere posturas físicas entre professora e crianças durante a leitura de livros nos primeiros anos de educação infantil: *criança no colo* da professora, ao lado, e face a face. *No colo* “Ambos possuem o mesmo ponto de vista sobre a página aberta do livro. [...] Estão abertos os dois acessos ao texto, escuta e visão” (p. 42). Na postura *ao lado*, o aspecto “fusional” da relação no colo é rompido. “[...] Quando várias crianças estão instaladas ao lado do mediador, nenhuma delas retém sozinha sua atenção. [...]” (p. 43). Na postura *face a face*, “as crianças não têm acesso às imagens do livro na mão do mediador, a não ser que ele seja exposto em gesto específico.” (p. 43).

Expediente e atendimento ao leitor pelo site: <https://nahum-lescrever.com.br/>

Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo ou imagem aos responsáveis por este boletim. É permitida a reprodução de textos, desde que seja citada a fonte.

Leia mais no livro: Bajard, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

DIÁLOGO COM LEITORES

A professora *Hercília Maria de Moura Vituriano*, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), leu, na seção *Práticas Pedagógicas*, no site do NAHum, o depoimento da professora Simene, de Uberlândia. Sobre ele assim manifestou: “O projeto “Abra e leia” é uma experiência formativa em duas dimensões importantes: para as crianças, como uma possibilidade de se constituírem como produtoras de textos/leitoras e para professores implicados com a sua própria formação. Compartilhar saberes e experiências constitui-se uma necessidade formativa para todos aqueles/as que buscam justificar suas escolhas teórico-metodológicas e situar o motivo por que escolhemos determinadas práticas em sala de aula em detrimento de outras. Parabéns ao NAHum por compartilhar experiências que podem inspirar/transformar práticas de outros/as professores/as. É possível transformar o que temos feito com as crianças... sempre!”

FIQUE POR DENTRO

A editora Contexto anunciou o lançamento da obra *Por uma educação transformadora: ideias e práticas* de Janusz Korczak, de autoria de Aline Alvim, Monica Fantin e José Douglas Alves.

Quem foi Korczak, o educador polonês do Gueto de Varsóvia? O texto que acompanha o anúncio responde: “Janusz Korczak, médico, pedagogo e escritor polonês, trouxe muitas perspectivas novas para a educação. Korczak ajudou a tornar mais nítidas as relações entre infância, educação, cultura, política e sociedade, denunciando e criticando a invisibilidade e o silenciamento das crianças. Este livro apresenta e analisa alguns aspectos do pensamento de Korczak sobre a criança e a educação e volta-se principalmente para estudantes e professores do campo da Pedagogia.”

Korczak não pode ser esquecido.