

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHSA
GRUPO DE PESQUISA: FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GABRIELA MOREIRA RABELO

LIVROS DA VIDA: MEMÓRIAS DAS CRIANÇAS
E/EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

CAMPINAS

2016

GABRIELA MOREIRA RABELO

**LIVROS DA VIDA: MEMÓRIAS DAS CRIANÇAS
E/EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Em Educação -Centro de Ciências Humanas e sociais aplicadas- Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos necessários para aprovação na defesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

PUC-CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21
R114L

Rabelo, Gabriela Moreira.

Livros da vida: memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na educação infantil / Gabriela Moreira Rabelo. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
95p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Memória nas crianças. 3. Cognição nas crianças. 4. Análise de interação em educação. 5. Prática de ensino. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

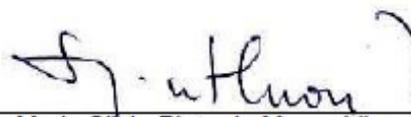
18.ed.CDD – t372.21

GABRIELA MOREIRA RABELO

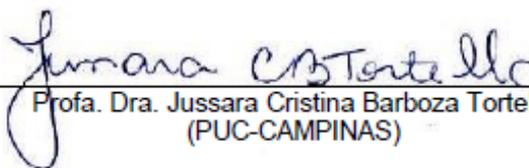
LIVROS DA VIDA: MEMÓRIAS DAS CRIANÇAS E/EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

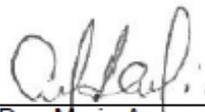
APROVADA: 16 de fevereiro de 2017.



Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Maria Aparecida Mello
(UFSCAR)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Sílvia Pinto de Moura Librande da Rocha,
Por me inspirar seguir o caminho da pesquisa, por uma orientação precisa e generosa, e pelo vínculo acadêmico e afetivo desenvolvido ao longo deste processo, que me é tão precioso e que certamente me acompanhará por tantos outros caminhos.

Às Professoras Doutoras Jussara Cristina Barboza Tortella e Maria Aparecida Mello,
Pelas sugestões e indicações oferecidas no momento do exame de qualificação.

Às colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, PPGE, Lia, Lineu, Rita e Deise,
Pelo companheirismo, e pelo enriquecimento teórico e pessoal de nossas trocas.

Aos meus pais Tarcísio e Sheila e irmãs Mariana e Nayara,
Pelas muitas experiências colecionadas em família, que me inspiraram a ser quem sou e que sempre me apoiaram nessa caminhada.

Ao querido companheiro Danilo,
Pela certeza de que sonhar junto é sempre melhor.

Livros da Vida: Memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na Educação Infantil

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado teve como objetivo analisar as contribuições do Livro da Vida, como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar. Os objetivos específicos foram (i) identificar os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil; (ii) analisar o grau de participação dos alunos na produção do Livro da Vida; (iii) analisar que tipo de conteúdo o manejo do Livro da Vida permite às crianças recordarem-se sobre suas vivências escolares e (iv) analisar se nestes conteúdos recordados há prevalência de aspectos afetivos ou cognitivos. O Livro da Vida é uma prática pedagógica proposta por Célestin Freinet, a partir da qual, em um caderno da turma, os alunos registram suas impressões e descobertas sobre si e sobre o seu cotidiano escolar, por iniciativa própria e/ou de forma dirigida. O *lócus* do trabalho investigativo foi uma turma de Educação Infantil. A produção da pesquisa empírica foi realizada através de: (i) observação da produção do Livro da Vida, focalizando-se as atividades propostas neste trabalho; (ii) entrevista com a professora e (iii) entrevistas com parte de seus alunos (cinco); a realização dos procedimentos metodológicos foi vídeo filmada. O material foi analisado a partir dos aportes da teoria Histórico-cultural sobre a memória mediada, sua constituição social e sua importância no estabelecimento das relações das crianças com a escola e com as práticas pedagógicas. Após as análises chegamos à conclusão que o Livro da Vida nas mãos das crianças, se transforma em instrumento de materialização, de representação, de memória e de ensino. O Livro se transforma em um documento de memória e pode agir como instrumento de ensino, pois foi construído de forma histórica (dentro de um ano letivo escolar) e foi sendo contextualizado através das atividades que foram elaboradas dentro do contexto social dessas crianças, possibilitando assim, a transformação de imagens em lembranças e sentimentos, transformando esses signos externos em processos internos, sendo assim memorizados.

Palavras-chave: Memória mediada; Memória, Livro da Vida, Educação Infantil.

Books of Life: Children's Memories and Pedagogical Practices in Early Childhood Education

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contributions of the Book of Life as an instrument mediating the memory of children about their experiences in school. The specific objectives were (i) Identify the forms of production and use of the Book of Life in the daily life of a class of Early Childhood Education; (ii) Analyze the measure of students participation in the production of the Book of Life; (iii) Analyze what kind of content the handling of the Book of Life allows to children remember about their school experiences and (iv) To analyze if in these remembered contents there is prevalence of affective or cognitive aspects. The Book of Life is a pedagogical practice proposed by Célestin Freinet that is a class book where the students record their impressions and discoveries about themselves and their school life, by their own initiative or by a directed way. The locus of the investigative work was a Kindergarten class. The production of empirical research was made from: (i) Observation the production of the Book of Life, focusing on the activities proposed in this paper; (ii) Interview with the teacher and (iii) Interviews with the children; The methodological procedures were videotaped. The material was analyzed from contributions of the Historical-cultural theory on mediated memory, its social constitution and its importance in the establishment of children's relations with school and with pedagogical practices. After analyzing, we conclude that the Book of Life in the hands of children, becomes an instrument that represent memory and teaching. The book becomes a document of memory and can act as a teaching tool, since it was built in a historical way (within a school year) and was contextualized through the activities that were elaborated within the social context of these children, thus enabling , The transformation of images into memories and feelings, transforming these external signs into internal processes, thus being memorized.

Keywords: Mediated memory; Memory, Book of Life, early childhood education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento Bibliográfico.....	12
Tabela 2: Análise dos conteúdos do Livro da Vida.....	66
Tabela 3: Análise dos conteúdos das entrevistas.....	77
Tabela 4: Análise dos conteúdos Afetivos e Cognitivos.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa e Contra Capa do Livro da Vida.....	57
Figura 2: Datas Festivas e Conteúdos Pedagógicos.....	68
Figura 3: Conteúdos Identitários.....	69
Figura 4: Conteúdos Afetivos, Artísticos e Brincadeiras.....	70
Figura 5: Atrações externas, Estudo do Meio e Culinária.....	71
Figura 6: Episódio Pneus.....	72
Figura 7: Episódio Show Dog.....	73
Figura 8: Episódio cor de porco.....	85

SUMÁRIO

Introdução	7
1 Estudos sobre a Memória na Psicologia Histórico-cultural	15
1.1 A Constituição do Sujeito segundo a Psicologia Histórico Cultural.....	15
1.2 Mediação.....	21
1.3 Funções psicológicas Superiores e Elementares.....	23
1.4 Memória.....	25
1.5 Memórias e emoções.....	29
2 Freinet e o Livro da Vida	32
2.1 Freinet e sua concepção de educação	33
2.2 Freinet e Vigotski.....	38
2.3 Freinet e sua concepção política de sociedade e escola.....	40
2.4 Técnicas propostas por Freinet.....	42
2.4.1 Livro da Vida	43
2.4.2 Jornal Escolar	44
2.4.3 Roda de Conversa	45
2.4.5 Aula- passeio	45
2.4.6 O fichário.....	46
2.4.7 Correspondência interescolar.....	46
2.4.8 Ateliês.....	46
2.5 A importância dos registros, dos desenhos e fotografias no Livro da Vida.	48
3 Entrada em campo e entrevistas: vivências de uma turma de Educação Infantil.	52
3.1 Pesquisa de Campo: a escola e a produção do Livro da Vida	53
3.2 Primeiros percursos da pesquisa:	58
3.3 As Entrevistas:	59
4 O Livro da Vida da turma do Gatinho e suas memórias	64
4.1 Conteúdos presentes no Livro da Vida	66
4.2 Conteúdos recordados por meio do Livro da Vida	77
Considerações Finais	89
Bibliografia	93

Introdução

A memória, função psicológica de extrema importância no desenvolvimento humano constitui-se por dimensões coletivas, históricas e discursivas; vai se compondo e emergindo através de palavras, valores, imagens, crenças, argumentos, que são compartilhados por grupos de indivíduos e que vão sustentando, a partir de distintos campos de atividades, conhecimentos e teorias, historicamente produzidos (SMOLKA, 2006).

Ao longo da vida de cada sujeito, a memória vai sendo demarcada por signos, compondo-se e organizando-se por meio da linguagem. Vigotski buscou compreender a história do signo e propõe a significação como princípio, em uma concepção da cultura como produção humana, que vai se registrando nos sujeitos, deixando marcas nos mesmos.

Smolka (2006) explana que o signo para Vigotski surge nas relações humanas e como produção humana por meio das relações com os outros. O signo ao ser produzido e afetado por aqueles que compõem essa relação, transforma a atividade humana, permitindo a construção de sentidos (SMOLKA, 2006).

A autora ainda disserta sobre a dimensão da palavra sentido que emerge através da produção de signos:

[...] palavra *sentido*, que envolve e condensa múltiplas dimensões em tensão dialética, interconstitutiva: sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado às emoções e aos sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter)ações; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em “*relação a*” – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações (SMOLKA, p.108, 2006).

A memória age como uma ferramenta para a construção desses signos, pois ao mesmo tempo em que ela se constitui através dessas significações, ela também constrói, condensa as marcas de uma cultura e de determinado tempo, condensa sentimentos e ações. Tanto momentos mais significativos quanto momentos do cotidiano de nossas vidas vão sendo armazenados em nosso cérebro ao longo de nossas vidas, e são essas memórias que vão ajudando o indivíduo a se reconhecer como ser humano, construir sua identidade própria, reconhecer-se dentro de determinada sociedade.

A concepção de si e da sociedade é, portanto, profundamente dependente da memória; um indivíduo, quando perde sua memória, perde também sua identidade, suas características únicas, sua história. A memória retém os fatos, experiências, acontecimentos vividos e é, a partir dela, que se pode retransmiti-los para outros, para as mais novas gerações, dessa forma partilhando e permitindo a continuidade das produções culturais. A memória é importante tanto para a constituição de si, como da sociedade humana, sendo que a constituição do indivíduo depende da sociedade em que este está inserido e vice-versa.

A memória é um elemento essencial no desenvolvimento da identidade cultural individual e coletiva; é através dela que as tradições e experiências expressivas, são registradas e assim podem ser preservadas. Para a construção do desenvolvimento de uma sociedade é preciso conhecer seu passado, suas histórias e conhecimentos.

Dentro dos diferentes espaços em nossa sociedade, dedicamos especial atenção à escola, lugar muito importante na produção de memórias e, conseqüentemente, da subjetividade, da compreensão de si como sujeito; a escola é um lugar de intenso convívio, em que estão presentes acontecimentos significativos para professores, alunos, pais, gestores e funcionários.

Recordar do espaço da escolar, do espaço da sala de aula, envolve afetos e desafetos. Constitui-se por lembranças de uma identidade grupal, da possibilidade de reconhecer-se como parte (sendo aluno, professor, funcionário, pai etc.) de um todo. Um grupo, pertencendo a uma sala de aula, recria para si a própria escola e o sentido de ser aluno. (SOUZA, 2001).

Smolka (2006) também argumenta que quando refletimos sobre a esfera das práticas escolares mobilizam-se em nós lembranças, imagens, conceitos, sentidos, pré-conceitos que foram historicamente construídos.

O período escolar tem grande significado para cada sujeito, durante sua trajetória de vida. Os alunos, tanto enquanto indivíduo único quanto enquanto classe coletiva, junto com os professores, funcionários e colegas vão simbolizando o sentido particular social e cultural da escola (SOUZA, 2001).

O processo da memória mediada torna-se extremamente relevante dentro da escola, pois, é através dos elementos mediadores, sejam os instrumentos ou signos, que as crianças vão se constituindo como seres humanos.

Vigotski, no conjunto de suas argumentações sobre as mediações como responsáveis pelas mudanças fundamentais que ocorrem no processo de desenvolvimento, distinguiu dois tipos de memória, uma delas muito próxima da percepção, sendo influenciada diretamente pelos estímulos externos (memória natural), e outra que se organiza pela utilização de auxiliares mnemônicos, os quais transformam a estrutura psicológica do processo de memória (memória mediada) (MIRANDA, 2005).

As funções psicológicas elementares (dentre as quais a memória natural se encontra) são condicionadas pela estimulação externa; já as funções psicológicas superiores (dentre as quais se encontra a memória mediada) tornam-se possíveis pela criação e uso de estímulos artificiais ou signos. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as conexões entre atividades cognitivas e a memória vão se tornando mais sofisticadas, mais lógicas (MIRANDA, 2005).

Miranda (2005) disserta que as interações sociais, mediações realizadas do social para o individual, desenvolvidas em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos presentes neste espaço. E para que os conteúdos sejam apropriados, é preciso que o professor desempenhe esse papel de mediador, sugerindo conjunturas de interação em que os sentidos e significados de conceitos sejam apreciados pelo grupo.

Mas para que isso ocorra, e a aprendizagem proporcione o surgimento de novos processos psicológicos superiores, é preciso que o professor explique, dê exemplos, ilustre, desenvolva questionamentos e propostas. O professor é o mediador entre a cultura, o conhecimento escolar e o aluno (MIRANDA, 2005).

No próximo excerto, a autora reitera a importância de conhecimentos sobre as funções psicológicas superiores por parte dos professores:

[...] a realização de tarefas que requerem atenção e memória pode ser melhorada pelo uso de elementos mediadores, que auxiliam a retomada de conteúdos específicos. Esses elementos são signos, estímulos auxiliares intencionais, por meio dos quais as operações psicológicas se tornam qualitativamente superiores, até que o sujeito passa a os dispensar, controlando seu próprio comportamento. Sendo assim, pode-se inferir que a memória mediada facilita a lembrança do conteúdo a ser recuperado, reportando-se a objetos e fatos ausentes e, assim, favorecendo de forma significativa o aprendizado. Transpondo para situação de ensino aprendizagem, os conteúdos escolares precisam ser contextualizados, ou seja, ricos em referenciais que representem a realidade (MIRANDA, 2005, p. 21).

Os conteúdos escolares trabalhados através das interações sociais e trocas presentes na sala de aula, sejam elas entre alunos e professores ou entre alunos com seus pares, são essenciais para promover o desenvolvimento, e realizar a mediação do social para o individual.

O professor, ao dar exemplos e explicar de diferentes formas, ao desenvolver situações de interação em que se possa discutir os sentidos e significados dos conceitos presentes na cultura, desempenha o papel de mediador para a apropriação destes conteúdos; assim, promove a aprendizagem, favorecendo também o aprimoramento de processos psicológicos superiores. Conforme a criança vai apreendendo um conteúdo novo, memoriza determinadas informações e vai estabelecendo conexões com outras já adquiridas, desta forma significando ou ressignificando essas informações.

Segundo Almeida e Antunes (2005) as maneiras e o quanto as crianças se apropriam desses conhecimentos não dependem somente dos conteúdos a serem trabalhados, mas também da forma com que estas significam estes conhecimentos.

Os processos de aprendizagem envolvem conexões com as emoções presentes, assim como também com os conteúdos anteriormente adquiridos. A memória mediada na escola é fundamental, pois é através dela que os conteúdos vão sendo relacionados com os anteriormente adquiridos e assim podendo ser significados e ressignificados.

Entretanto, mesmo sendo consensual o reconhecimento sobre a importância da memória para o desenvolvimento infantil e a apropriação dos conhecimentos, quando se coloca em foco a questão das recordações, ressignificações e compartilhamento das memórias das crianças relativas a suas experiências em seus anos anteriores escolares, estas não costumam ser trabalhadas e/ou valorizadas dentro das instituições escolares.

Como exemplo desta dinâmica de não valorização daquilo que cada criança viveu anteriormente, podemos apontar que em nossa sociedade há uma ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois o passado dessas crianças não é tomado como objeto de reflexões dentro do sistema de escolarização; as ações, as linguagens, os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil normalmente não são lembrados dentro do Ensino Fundamental.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) comentam que as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental ao incluir em seus currículos, estratégias de transição

entre essas duas etapas da escolarização, colaboram para o processo de desenvolver nas crianças, de forma mais saudável e prazerosa, o desejo de aprender. Entretanto, este tipo de iniciativa e trabalho de integração entre os dois segmentos é muito raro em nosso sistema escolar.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental beneficiam-se de uma construção de significações particulares não só previamente estabelecidos, mas ressignificados nos acontecimentos da história. A omissão de estratégias entre a transição dessas etapas de educação pode constituir-se como um problema. Já estratégias de transição em que abrem-se espaços para ouvir a fala, a narrativa infantil favorecem os vínculos, os sentidos e as mudanças institucionais e pessoais (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011).

Um material tão rico como o Livro da Vida, uma das propostas pedagógicas de Freinet, sobre a qual esta pesquisa desenvolveu análises, poderia ser uma forte ferramenta mediadora na construção das novas relações das crianças em suas escolas atuais ou futuras, ajudando na construção de certo vínculo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na medida em que se constitui como importante instrumento mediador das memórias. O Livro da Vida pode colaborar, assim, em diversos aspectos para que essas crianças possam recordar as atividades já desenvolvidas em seus anos anteriores escolares, podendo ressignificar as novas relações e os novos aprendizados.

Essa pesquisa buscou responder à seguinte questão: a prática pedagógica proposta por Freinet, o Livro da Vida, é uma ferramenta facilitadora, potencializadora do processo de memorizar?

Para o delineamento e desenvolvimento dessa pesquisa realizou-se, inicialmente, um aprofundamento bibliográfico: Em março de 2015 iniciamos um levantamento bibliográfico, através da busca de trabalhos sobre a memória e a primeira infância em dois portais diferentes (Capes e *Scopus-Elsevier*); nestes, buscamos somente artigos, teses e dissertações que correspondiam aos últimos 5 anos de publicação. Selecionamos 27 artigos e uma dissertação para a leitura integral; buscamos destacar os conceitos da teoria Histórico-cultural neles abordados, focalizando mais especificamente, o processo psicológico da memória. Nosso objetivo nesta revisão foi analisar os estudos desenvolvidos com esse tema, focalizando a primeira infância.

Em uma primeira busca no portal *Scopus-Elsevier* usamos os descritores *Memory* e *Vigotski* em uma segunda busca foram usados os descritores *Early Childhood* e *Memory*. No portal da *Capes* as duas buscas também correspondiam a esses descritores em português; assim, na primeira busca, usamos *Memória* e *Vigotski* e, na segunda busca, *primeira infância* e *memória*. Os resultados encontram-se na tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1: Levantamento Bibliográfico

Descritores e Portal:	Capes: Memória e Vigotski	Capes: Memória e Primeira Infância	Scopus: Memory e Vygotsky	Scopus: Memory e Early Childhood	Total capturado	Percentual
Total Capturado:	6 Trabalhos	4 trabalhos	3 trabalhos	15 trabalhos	28 trabalhos	100%
Os sujeitos estudados foram crianças	2 Trabalhos	1 trabalho	1 trabalho	9 trabalhos	13 trabalhos	46%
Apresentou o conceito de Memória	2 Trabalhos	—	2 trabalhos	8 trabalhos	12 trabalhos	43%
Apresentou conceitos da teoria Histórico Cultural	1 Trabalho	1 trabalho	1 trabalho	4 trabalhos	7 trabalhos	25%

Através da busca pelo portal *Capes*, usando os descritores “*Memória e Vigotski*” encontramos 5 artigos e uma dissertação, sendo que desses, somente um artigo e a dissertação tinham crianças como sujeitos participantes, e nenhum desses chegou a entrevistar as crianças. Quatro dos artigos capturados mencionaram *Vigotski* e foi somente na dissertação que seus conceitos se apresentaram de forma aprofundada. A *memória*, só foi definida em um artigo e na dissertação.

Pelo mesmo portal *Capes*, ao usarmos os descritores “*Memória e Primeira Infância*”, selecionamos quatro artigos; somente um desses focalizavam o estudo na *infância* e chegou a entrevistar as crianças, sendo esse mesmo artigo o único a citar *Vigotski* e a trabalhar com seus conceitos. A *memória* não chegou a ser aprofundada em nenhum dos artigos.

Pelo portal Scopus, ao usarmos os descritores “Memory e Vygotsky”, capturamos somente três artigos. A infância foi focalizada em apenas um desses artigos, e este não apresentou entrevistas com as crianças. Em dois dos artigos os conceitos envolvendo a memória foram apresentados, porém sem um aprofundamento. Alguns dos conceitos de Vigotski apareceram em um desses artigos.

Pelo mesmo portal Scopus, usamos também os descritores “Memory e Early Childhood”; com essa busca capturamos 15 artigos, dos quais nove incluíram crianças como sujeitos e somente quatro continham entrevistas com as crianças pesquisadas. A memória e alguns conceitos referentes a ela apareceram em oito artigos. Dos 15 artigos, somente quatro apresentaram algum conceito da Teoria Histórico-cultural.

Após a leitura dos trabalhos selecionados notou-se que dos 28, somente em 13 os sujeitos analisados pelas pesquisas foram crianças, sendo que desses somente em cinco apresentaram-se entrevistas com esses mesmos sujeitos. Mesmo com esses descritores, apenas 12 trabalhos tiveram a memória em primeiro plano. A importância das práticas pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem foi visto em quatro desses trabalhos. E a Teoria Histórico-cultural foi citada em sete dessas pesquisas, demonstrando assim ser necessário mais pesquisas com o tema proposto.

Diante dessa questão que chama atenção para a necessidade de pesquisar mais sobre o tema, desenvolvemos no primeiro Capítulo desta dissertação, um foco na teoria que fundamenta essa pesquisa, a Teoria Histórico Cultural, e dela se aprofundar nas questões necessárias para a compreensão do funcionamento da memória, principalmente a memória mediada; desenvolvemos, então, aportes sobre os processos da mediação e das funções psicológicas superiores, para assim nos aprofundarmos nas questões que envolvem a memória. Mais adiante, ainda nesse mesmo capítulo, buscou-se apresentar as relações entre a memória e emoções e sobre a importância de ouvir as crianças.

Destacamos, no segundo capítulo, elementos da história de Freinet, suas propostas pedagógicas, dando um destaque maior ao Livro da Vida. Também trazemos no segundo capítulo a concepção de Freinet sobre a educação, sempre relacionada à política, sociedade e escola. Apontamos as semelhanças entre os

autores Vigotski e Freinet, e finalizamos o capítulo dissertando sobre a importância dos registros, dos desenhos e fotografias no Livro da Vida.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos, além de explicitarmos os objetivos propostos pela pesquisa; descrevemos também o processo da pesquisa de campo, como são as atividades desenvolvidas pela escola em que a pesquisa se desenvolveu e como ocorre a produção do Livro da Vida. A forma com que as três entrevistas foram realizadas também se encontram detalhadas no capítulo metodológico, sendo uma entrevista com a professora e duas com as crianças.

No quarto capítulo, apresentamos análises de episódios das entrevistas e conteúdos do Livro da Vida, buscando sempre acrescentar o máximo de elementos, de ambos, como figuras do Livro e episódios de falas da entrevista, para que se possa compreender melhor o caminho de análise que buscamos fazer.

Capítulo 1

1 Estudos sobre a Memória na Psicologia Histórico-cultural

Nesse capítulo iremos apresentar o conceito da memória dentro da Psicologia Histórico-Cultural. Gostaríamos de iniciar destacando de forma sucinta o que é a memória e sua importância para o desenvolvimento humano, para mais adiante no tópico 1.4 aprofundarmos desta função psicológica.

A memória é um processo cognitivo que consiste no arquivamento e na lembrança de acontecimentos, informações, conhecimentos, sentimentos, etc. A memória é a capacidade humana de registrar episódios e acontecimentos do passado e retransmiti-los às novas gerações; é através da memória que conhecimentos são consolidados, que a aprendizagem é desenvolvida. A memória é essencial para a sobrevivência humana e sua adaptação ao meio social. A memória é um dos processos mais importantes para nos tornarmos únicos e nos constituirmos com uma identidade pessoal, singular. Nossos sentimentos, emoções, relações sociais, estão totalmente interligadas com a memória; sem ela esses não seriam possíveis de serem desenvolvidos.

O primeiro tópico do capítulo aborda o fundamento filosófico em que a Psicologia Histórico-Cultural se baseou e o contexto em que tal teoria surge. Neste mesmo tópico discorreremos também sobre a concepção de homem e o processo de desenvolvimento humano. O segundo tópico discute as questões que envolvem o processo de Mediação, Signo e Significado, conceitos centrais da teoria e imprescindíveis para o desenvolvimento das Funções Psicológicas, tema do terceiro tópico do capítulo, que aborda que funções são essas e de que forma se desenvolvem. A memória volta a ser retomada no quarto tópico, em que se destaca a importância da memória mediada dentro da escola. No quinto e último tópico do capítulo, levantamos as discussões acerca das relações entre memória e as emoções, evidenciando como essas funções estão interligadas.

1.1 A Constituição do Sujeito segundo a Psicologia Histórico Cultural

Os primeiros e principais pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural foram desenvolvidos no início do século XX, por um grupo de

cientistas da (à época) União Soviética liderados por Lev Semenovitch Vigotski. As diretrizes traçadas por estes pesquisadores para a construção de uma nova Psicologia fundamentavam-se no materialismo histórico dialético, de Marx e Engels.

A construção por Marx e Engels do materialismo histórico surgiu às vésperas da revolução industrial, através da crítica a várias manifestações filosóficas e ideológicas, que disputavam a consciência da sociedade alemã da época. Essas concepções filosóficas delineavam várias maneiras de interpretações do mundo, dentre as quais as que entendiam que o proletariado necessitava da construção de uma prática revolucionária da luta de classes (GORENDER,1996).

Nesse contexto, Karl Marx (1818-1883), filósofo alemão, buscou um caminho epistemológico que fundamentasse um modelo de ciência para a interpretação da realidade histórica e social. Procurou descobrir as articulações dos problemas em estudo, as leis dos fenômenos de investigação, avaliando as evoluções e rastreando as conexões entre os fenômenos que os abarcavam. A separação sujeito-objeto, gerada pela lógica formal, não bastava para Marx e Engels. A busca pela superação desta separação iniciou-se a partir de observações em relação ao movimento e às contradições existentes nas relações entre os homens e destes com o mundo. Desta forma, o método materialista histórico dialético se torna um método de interpretação da realidade. (PIRES,1997).

Martins (2006) disserta que, para a construção do conhecimento dentro do materialismo histórico, é preciso conceber o conteúdo do fenômeno dentro das mediações históricas concretas do mesmo, e só podendo este ser reconhecido através do pensamento teórico.

A autora continua discorrendo que para encontrar a essência oculta de determinado fenômeno, para superar sua assimilação com o real empírico, não basta apenas analisar a fenomenologia da realidade de forma naturalizada e particularizada, dentro das significações que lhes são impostas. É preciso ir além das representações elementares e das significações consensuais para podermos nos deparar com as diversas determinações ontológicas do real. Sendo assim, é preciso ir além do que está aparente, pois para o conhecimento da realidade necessita-se do maior esforço intelectual dos homens (MARTINS, 2006).

Além do esforço para ver adiante do que é posto, o materialismo histórico, tem a prática social, ou seja, o compromisso de transformação da sociedade, como

sua referência essencial para a construção do conhecimento; esse compromisso é um dos mais importantes critérios de validação do conhecimento, tornando a transformação social integrante da lógica dialética (MARTINS, 2006).

Vigotski e outros cientistas desenvolveram em conjunto a Psicologia Histórico-cultural. De acordo com o pensamento filosófico materialista histórico dialético, Vigotski criou o seu método genético-experimental, buscando realizar análises minuciosas de cada processo, de modo a configurar sua gênese social e as modificações do curso de eventos. Esse método de investigação foi denominado por seus seguidores como “análise microgenética” (GÓES, 2000, p. 11). Conforme definição desta mesma autora,

Essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 11).

Vigotski, desde o princípio de suas formulações teóricas, argumentou que havia uma crise na Psicologia, quanto ao método e ao objeto escolhido nos diversos paradigmas, em busca de justificar sua existência como uma ciência independente. As características psicológicas humanas e seu desenvolvimento, nesses modelos, eram vistas ou como um processo biológico, físico ou como um processo transcendental, metafísico (DELARI JUNIOR, 2013). Um dos principais limites destes modelos, que Vigotski procura superar, refere-se ao isolamento do homem da sociedade e à não compreensão de sua natureza social e cultural, estudando-o de maneira fragmentada, não dialética e descontextualizada de suas condições históricas, culturais e sociais de existência.

González e Mello (2014) elucidam que Vigotski não considerava consistentes os métodos de pesquisa do empirismo subjetivo, assim como os métodos do materialismo mecanicista. Essas duas vertentes da Psicologia, para Vigotski, não conseguiam dar uma solução para a questão que envolvia o objeto da Psicologia: o ser humano. Diante deste quadro, Vigotski concebe uma Psicologia

que é dialética e cultural, através do materialismo histórico-dialético proposto por Marx (GONZÁLEZ e MELLO, 2014). Dessa forma, a Psicologia Histórico-cultural teria que se pautar em questões históricas essenciais para sustentarem a superação dos equívocos da Psicologia vigente (DELARI JUNIOR, 2013).

As demais abordagens teóricas da Psicologia não analisam os processos culturais constituídos através das atividades mediadas, e focalizam-nos como processos naturais, priorizando o biológico e deixando as questões sociais e culturais em segundo plano (GONZÁLEZ e MELLO, 2014).

Vigotski, diante deste quadro, elaborou proposições a partir de proposta metodológica própria, realizando estudos empíricos sistemáticos, por meio do método genético-experimental, demonstrando como a cultura torna-se parte da natureza humana de cada indivíduo, sobretudo através da constituição das funções psicológicas superiores.

As proposições metodológicas de Vigotski incluem o destaque à importância de análises minuciosas dos processos investigados, de forma a configurar sua constituição social e as possibilidades de modificações no fluxo dos eventos, a partir de participação ativa dos pesquisadores em situações especialmente desenhadas para cada pesquisa. Vigotski tem ampla visão de método, pois ele une a possibilidade de diversos tipos de investigações e diretrizes metodológicas. Foi através de suas proposições metodológicas que Vigotski buscou evidências de que as funções psicológicas se desenvolvem através das relações sociais, e que a constituição do desenvolvimento humano é perpassada por evoluções, involuções, revoluções (GÓES, 2000).

Vigotski no capítulo “Génesis de las funciones psíquicas superiores” também define o desenvolvimento infantil como:

El desarrollo infantil (...) se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (VYGOTSKY, 1995 pg.141).

Vigotski, ao falar sobre as diversas definições de desenvolvimento, expõe sobre a teoria das três fases do desenvolvimento do comportamento, sendo a primeira fase constituída pelos instintos inatos, pelos comportamentos originários

da hereditariedade. A segunda etapa constitui-se dos hábitos ou reflexos condicionados, ou seja, das reações aprendidas, por meio da experiência pessoal.

E a terceira fase refere-se às capacidades intelectuais desenvolvidas para integrar-se às condições culturais (VYGOTSKY, 1995). O autor, ao definir essas três fases, destaca que estas acontecem de forma interligadas umas às outras e não separadas, afetando-se mutuamente. Não deixa de destacar que é a dimensão de formação de condutas integradas à cultura a única própria do homem e a que produz transformações fundamentais tanto no nível dos instintos quanto no nível da experiência pessoal. As mudanças que ocorrem tanto no plano biológico como no plano cultural se intercomunicam e são, na verdade, um processo particular da formação social da personalidade do ser humano. Pois, à medida que o desenvolvimento orgânico ocorre num meio cultural, este se torna um processo historicamente condicionado. (VYGOTSKY, 1995 pg.35).

Rossetto e Brabo (2016) explanam que a formação da singularidade do sujeito é um processo socialmente construído, sendo essa singularidade um conjunto de diversos fatores que envolvem semelhanças e diferenças, conflitos, tendências e divergências, aproximações e separações com relação aos demais seres humanos. Assim, cada sujeito é uma síntese de fatores irregulares, não uniformes, de (re)composições.

O sujeito para Vigotski é um ser em constante metamorfose. Este autor não ignora a carga genética intrínseca a cada um, mas ressalta que é em contato com demais seres humanos, no acesso aos costumes, valores, informações, objetos, entre outros, presentes na sociedade que cada sujeito vai conseguindo compreender o mundo e a si próprio, de forma única para cada um, o sujeito vai se constituindo como ser humano. Desta maneira, cada sujeito é, ao mesmo tempo, parte da sociedade - compartilhando com outros membros características e modos de funcionamento psicológico – e um ser único e individual.

Vigotski destacou a importância da relação eu - outro, argumentando que a consciência de si mesmo é constituída no contato com os demais sujeitos. Assim, para Vigotski, só há o reconhecimento do eu a partir do reconhecimento do eu pelo outro (MOLON, 1999); apenas nestas relações os processos de tomada de consciência tornam-se possíveis.

O sujeito, para Vigotski, não é um ser passivo, que somente absorve os acontecimentos, fatos, ações da sociedade. O sujeito é um ser ativo na sociedade

em que vive; assim, ao mesmo tempo em que é transformado por essa sociedade, ele também a transforma, modifica-a.

Rossetto e Brabo (2016) esclarecem que a dimensão da intersubjetividade, como vista por Vigotski, é concebida como uma dimensão não pertencente nem ao sujeito nem ao outro, e sim como uma dimensão instituída na relação com o outro. Vigotski superou a dualidade social/individual, sendo que o que se constitui no plano individual é resultante de um processo de internalização, originário da relação entre os planos inter e intra-subjetivos. O plano intrasubjetivo é composto pela internalização de capacidades concebidas no plano intersubjetivo.

É importante ressaltar que o processo de internalização não é somente uma absorção e reprodução de conteúdos acessados nas experiências sociais; é uma reconstrução interna de algo que é externo, e ocorre em um movimento dialético. Seguindo esse raciocínio, a construção do conhecimento não pode ser entendida como mera resultante da interação entre sujeito e objeto, dado que a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

Rossetto e Brabo (2016) ainda dissertam que o sujeito não se dissolve no outro nem submerge no social, mas é reconhecido, constituído pelo outro, posto que estes se reconhecem como sujeitos diferentes um do outro.

Freitas *et al* (2015) explicitam que Vigotski concebe o sujeito como um ser inacabado, sendo constituído como tal através das relações estabelecidas com os demais sujeitos. A assimilação da linguagem, da fala do outro, também adquire um sentido significativo no processo de construção identitário de cada indivíduo (FREITAS, 2007).

Molon (1999) destaca que para Vigotski a experiência social ultrapassa as interações sociais diretas, ou seja, a apropriação das experiências pelo sujeito passa também por meio de intersubjetividades anônimas. É por meio da linguagem que todas as formas de atividade vão sendo implantadas em uma sociedade. A cultura é constituída pelas significações (MOLON, 1999).

A linguagem tem papel essencial para a consciência humana. A linguagem é indispensável ao sujeito, pois afeta o funcionamento do sistema psicológico, mediando e transformando todas as funções psíquicas. E a cultura e a sociedade são um campo compartilhado de significações, sendo essas sustentadas ao longo do tempo, da história, e continuamente compartilhadas.

A memória é fundamental nesse processo construção da consciência, pois este é um movimento que vai se constituindo de forma dialética ao longo do curso tanto da história da sociedade como da história de cada indivíduo particular; a memória é a função psicológica que conserva a história da sociedade e a particular de cada ser humano.

1.2 Mediação

Vigotski, baseado no conceito marxista de mediação, buscou destacar a natureza mediada do desenvolvimento humano. A mediação é condição para o estabelecimento de relação entre dois elementos, sejam eles sujeitos, objetos e/ou situações. É a mediação pelos signos que permite e ampara a relação social, pois é o processo de significação que possibilita a comunicação entre os indivíduos (MOLON, 1999).

Vigotski (1995) chamou de signos os estímulos artificiais introduzidos pelo homem na sua relação com o outro, com o mundo e consigo próprio, desempenhando a função de regulação, tanto do próprio funcionamento psicológico quanto do coletivo.

Ainda referente ao sentido da palavra Signo dentro da concepção da psicologia Histórico-cultural, Smolka (2004) elucida:

O signo como entidade dual de natureza representativa, se caracteriza por um desdobramento, uma reversibilidade, e implica a presença virtual de um sujeito [...]. A significação é tida como fundamental, natural e comum; é o denominador comum dos diferentes usos. O sentido aparece como uma outra significação, diferente da primeira: aparecem noções como o sentido literal, o sentido próprio, o sentido objetivo, o sentido figurado, o sentido desviado. Há um sentido na língua que se distingue de um sentido vivido; a significação é linguística, o sentido, psicológico (SMOLKA, p.39, 2004).

O signo é uma produção humana, que opera como um elemento mediador, transformando as relações sociais em funções mentais. Dessa forma, o signo resultante dessa (inter)ação transforma a própria atividade. O signo estabelece conexões entre dois elementos e tem uma natureza constitutiva, flexível e reflexível (SMOLKA, 2004).

Vigotski em seu livro “Teoria e método em psicologia” disserta que:

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é atividade mais geral é fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (1995:84). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre pessoas. A característica essencial dessas relações é o signo... Sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (1995, p.83)[...] (O signo) é o próprio meio/modo de articulação das funções com nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças a linguagem (Vygotsky,1996, p.114).

Para Vigotski, o sentido de uma palavra é constituído em uma dinâmica dialógica, podendo ser modificado dependendo do contexto, pois uma palavra usada em diferentes contextos pode gerar diferentes sentidos. Já o significado de uma palavra é compartilhado coletivamente, dicionarizado, mais estável e preciso (MOLON, 1999).

Vigotski em sua argumentação sobre a constituição cultural do sujeito destaca os signos e os instrumentos como mediadores da relação homem-homem e homem-natureza que se articulam, tanto na história do desenvolvimento humano em geral (filogênese), como na de cada sujeito (ontogênese).

A produção e utilização de signos é inseparável da atividade de mediação. Cada estágio de domínio de comportamento corresponde a certos estágios de domínio das forças da natureza. O homem introduz estímulos artificiais, dá sentido ao seu comportamento e cria com a ajuda de signos. O princípio regulador de comportamento é formado através das relações sociais e interações entre os seres humanos. Durante o processo histórico da sociedade humana, o homem criou e desenvolveu diversos sistemas complexos de relações psicológicas, sem os quais seria impossível a realização das atividades de trabalho e das relações sociais. Os meios de conexões psicológicas são, pela sua função e natureza, os signos.

As relações sociais criam a necessidade de subordinar o comportamento do indivíduo às demandas sociais. E é devido a essa importante função de regulação do comportamento através dos signos que a criança necessita ter acesso às produções culturais e delas se apropriar para assim se desenvolver como indivíduo, sendo esse desenvolvimento um processo de conhecimento que é constituído através dessas interações de sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Esses processos só

se tornam possíveis graças ao desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos durante esse processo, ou seja, formas de mediação.

1.3 Funções psicológicas Superiores e Elementares

Na teoria Histórico-cultural, distinguem-se as funções psicológicas superiores e elementares (também denominadas por Vigotski como funções psíquicas imediatas das mediadas). Vigotski buscou estudar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções estas que constituem e estruturam o funcionamento da personalidade e consciência humana. Essas funções são a memória mediada, a atenção voluntária, a imaginação, a linguagem, o pensamento, as emoções, entre outras.

Vigotski (1996) diferencia as funções elementares das funções superiores:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (Vigotski, p.44, 1996).

Vigotski (1996) distingue essas duas funções (elementares e superiores ou imediatas e mediadas) dentro do processo de desenvolvimento como duas linhas qualitativamente diferentes, pois há diferenças quanto à origem de cada uma. As funções psicológicas imediatas (elementares) são de origem biológica e as funções psicológicas mediadas (superiores) são de origem sócio-cultural. No desenvolvimento humano essas funções entrelaçam-se.

Vigotski (1995) disserta que a análise da estrutura dos processos psicológicos superiores permitiu esclarecer a questão básica de toda a história do desenvolvimento cultural da criança, tornando possível compreender a gênese das formas superiores de comportamento, ou seja, a origem e o desenvolvimento dessas formas psíquicas.

O processo de desenvolvimento infantil não é um processo protegido, separado de influências externas; ao contrário, ele é produzido através de relação ativa entre a criança e o seu meio social externo. As etapas do desenvolvimento do embrião são decorrentes de um processo de crescimento e maturação, mas, no

caso dos seres humanos, para além desse desenvolvimento, há também o desenvolvimento psicológico da criança; e, nessa etapa, a história do desenvolvimento cultural, ocupa um papel muito mais importante, pois ela não se origina a partir de questões internas. (VYGOTSKY, 1995).

Vygotsky (1995) diz que as funções superiores não são o produto da biologia ou história de filogenia pura; a constituição e o desenvolvimento dos mecanismos fundamentais das funções psicológicas superiores são decorrência das relações sociais. Como exemplo, podemos destacar as relações de trabalho, sendo a relação principal que diferencia o homem dos animais. Mas outras relações sociais também podem ser destacadas por essa transformação da natureza pelo homem, que cria cultura e história humana, como as relações sociais desenvolvidas nas escolas e universidades, nos centros religiosos, as relações desenvolvidas entre vizinhos, e muitas outras.

Desta forma, podemos dizer que todas as funções psicológicas superiores são relações de ordem social que foram internalizadas, sendo a base da estrutura social da personalidade. A natureza psíquica do homem é, então, uma união de diversas relações sociais, transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade (VYGOTSKY, 1995).

Vygotsky, (1995) em seu capítulo “Génesis de las funciones psíquicas superiores” no volume III de Obras Escogidas, sobre a história do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, elabora o argumento, conforme já abordamos, de que nos tornamos nós mesmos através dos outros; esta regra se aplica à história de cada função separada e da personalidade como um todo. Este é o processo de formação da personalidade: as conversões das funções psíquicas exteriores em interiores. Ou seja, tudo que é interno foi, necessariamente, externo. Qualquer função psicológica superior envolve, inevitavelmente, uma fase externa do desenvolvimento, porque a função, em primeiro lugar, é social. E é a partir de funções psicológicas elementares, das mais simples, involuntárias, que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas.

As funções psicológicas elementares, são a memória natural, a atenção involuntária, os reflexos, as reações automáticas, entre outras. São funções de dimensão biológica, são processos que são contingenciados pelos estímulos do meio.

Vygotsky (1995) formula a lei geral do desenvolvimento cultural, argumentando que cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos; primeiro no nível social e, em seguida, no nível psicológico; a princípio entre os homens, como categoria intersíquica e depois, internamente, como uma categoria intrapsíquica. E isto refere-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. “Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.” (Vygotsky, 1995, p.150).

As funções psicológicas superiores, então, surgem através do social, sendo mediadas por signos, desta forma presente somente nos seres humanos. Uma das principais características das funções psicológicas superiores é a intencionalidade, por parte do sujeito, no uso de mediadores para seu funcionamento. E é a partir da internalização de práticas sociais específicas que elas se desenvolvem, elaborando assim, como discorrido anteriormente, processos psicológicos como a imaginação, a atenção voluntária, a linguagem, o pensamento, as emoções e a memória mediada.

1.4 Memória

A memória mediada, também nomeada como memória voluntária ou memória lógica, uma das funções psicológicas superiores, é um processo social e histórico e se constitui com o uso dos signos, sendo este produto das interações sociais.

A memória, ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, foi aperfeiçoada e desenvolvida de forma intensa, sobretudo em decorrência das formas de escrita que prevaleceram em cada cultura, em cada sociedade (Inumar e Palangana, 2004).

Estas autoras destacam que a memória desenvolve-se como atributo dos homens de um determinado tempo e cultura, é uma função social e individual, ou seja, a memória não se forma no interior do indivíduo, isoladamente. Ela se constitui através de suas relações com as outras funções psicológicas como a percepção, a atenção, os sentimentos, o raciocínio e decorre de diversos procedimentos e instrumentos colocados à disposição dos sujeitos e utilizados no meio social.

Desenvolve-se, assim, graças à interação dos homens entre si e destes com a realidade material.

Vygotsky, (1995) comenta que desde o seu início como ciência, a Psicologia tem analisado a memória como uma função de origem e natureza orgânica, buscando determinar a base fisiológica de tal função e estudando-a, principalmente, do ponto de vista do desenvolvimento quantitativo (quanto conseguimos memorizar e por quanto tempo). A memória na Psicologia tradicional é estudada principalmente como função fisiológica.

A memória mediada desenvolve-se nas relações sociais para um domínio progressivo dos instrumentos semióticos que aprimoram a capacidade de lembrar. Vygotsky (1995) observou em seus experimentos de que maneira a criança vai se tornando capaz de construir formas de mediação da memória. Assim, ele parte desta distinção entre memória imediata e memória mediada, distinguindo estas duas linhas de desenvolvimento da memória, destacando que a linguagem introduz alterações essenciais nelas. Assim, quando memorizamos algo através de uma anotação, nós modificamos em profundidade o que e como nós memorizamos.

As pesquisas que Vigotski desenvolveu mostraram que, já nos anos pré-escolares, a criança começa a usar corretamente instrumentos auxiliares para memorizar. Se na memorização natural ocorre uma ligação especial entre dois pontos, na mnemotécnica introduz-se um novo elemento, um signo que afeta esta ligação (VYGOTSKY, 1995).

Halbwachs (1990 apud Braga, 2000) relaciona a memória a conhecimento em um grupo social, e argumenta que nossas memórias não são independentes, pois elas se constroem a partir da memória coletiva. É possível argumentar que a memória, dentro da perspectiva da psicologia Histórico-cultural, organiza-se em uma estrutura narrativa.

A criança, ao longo de seu desenvolvimento, vai sendo ensinada e vai aprendendo a empregar, intencionalmente, signos como meios para sua atuação sobre a realidade e, gradualmente, para sua atuação sobre si própria. As funções psicológicas superiores (mediadas, conscientes e intencionais), constituem-se e desenvolvem-se através das relações entre a criança e o mundo; a partir destas, ela vai internalizando as estruturas que antes eram exclusivamente externas (ALMEIDA E ANTUNES, 2005).

Inumar e Palangana (2004) afirmam que a criança na escola é equipada de diversos recursos, que podem ser utilizados quando necessários para se recordarem de algo. A criança constrói relações entre o novo material, o novo conteúdo, com outros aprendidos ou observados anteriormente, através de um sistema de associações e de recursos que disponibilizam a lembrança. E, através da interação social, a criança se apropria, faz uso desse sistema, transformando seus processos naturais em formas culturais de memória (INUMAR E PALANGANA, 2004)

Rocha (2013) destaca que, ao começar a frequentar a escola, a criança se depara com inúmeros instrumentos para a constituição da memória mediada externamente. A apropriação das crianças destes sistemas de representação numéricos, o domínio da escrita e o uso diário de artefatos como agendas, cadernos, correspondem ao cotidiano presente na cultura escolar, e são condições já tão conhecidas que poderíamos chegar a considerar que não existem outras problematizações sobre a escola e o seu papel desempenhado em associação à constituição da memória cultural.

Para Rocha (2013) podemos analisar além do que já foi apresentado.

Pensamos, porém, que os fundadores da psicologia Histórico-cultural podem ter simplificado excessivamente o processo de constituição das funções psíquicas, tanto no que se refere à apresentação das regularidades de desenvolvimento (organizando-as em níveis, apesar do alerta da provisoriade desta organização) quanto no que diz respeito ao papel da escola neste processo (ROCHA, 2013, p. 117).

Vigotski (1995) diz que a utilização de ferramentas por uma criança será realizada, inicialmente, por meio do conhecimento ingênuo. Graças ao uso de signos em sucessivas experiências práticas, a criança passa a ser capaz de estabelecer certas relações com o objeto, de utilizar certas propriedades dos objetos.

Rocha (2013) alerta que não é comum que as escolas permitam às crianças que escolham os signos e símbolos que possam ser utilizados como recursos eficazes para as suas maneiras de atuar dentro do espaço escolar, estimular as relações através das experiências e da construção de novos caminhos, possibilidades que afetam o próprio funcionamento psíquico. E abrir possibilidades como essas para que as crianças possam acumular experiências psicológicas e,

dessa forma, possam se apropriar de recursos semióticos para memorizar, é algo importante para que os professores compreendam quais caminhos que seus alunos elegem, para assim organizarem novas práticas pedagógicas para que o desenvolvimento dessas crianças ocorra de uma forma cada vez mais rica. E, para além disso, essas ações podem proporcionar uma retomada das questões propostas por Vigotski referentes ao processo de memorização, e assim discuti-los. Para Rocha (2013) a escola pode ir além das funções já ressaltadas pelos autores da psicologia Histórico-cultural, e aprimorar os trabalhos pedagógicos é algo imprescindível para aperfeiçoar as competências dos que deles participam.

As crianças registram conteúdos, acontecimentos e imagens, na idade pré-escolar. Porém, esta capacidade vai se desenvolver em dependência das mediações sociais que promovam novas competências, novos níveis de desenvolvimento e de consciência sobre elas (INUMAR E PALANGA, 2004). Neste processo, o trabalho desenvolvido pelo professor na Educação Infantil é de enorme importância.

A propósito da apropriação de recursos para a constituição da memória mediada, por parte das crianças, Vygotsky e Luria (1996) afirmam:

[...] o homem primitivo inventou, ele próprio, seus sistemas de memorização, enquanto a criança em desenvolvimento apropria-se, o mais das vezes, de sistemas já prontos que as ajudam a lembrar. A única coisa que a criança tem que fazer é apropriar-se deles e aprender como usá-los; assim, uma vez que se aproprie dos sistemas, transforma seus processos naturais mediante a utilização deles (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Rocha (2013) complementa essa afirmação, argumentando que esse não é um procedimento simples, em que as crianças apenas devem apropriar-se do já existente para aprender como usá-lo. A autora comenta que adultos também podem apresentar dificuldades para memorizar os conteúdos, e terem dificuldades para desenvolverem anotações que sejam bons suportes para a recuperação dos conhecimentos. Podemos, então, dizer que esse é um processo que depende de como o professor ensina o aluno a utilizar esses recursos mediacionais, e da forma pela qual esses recursos são inseridos na vida desses indivíduos (ROCHA, 2013).

É, então, através da participação em práticas de uso dos signos, que a criança aprende a utilizá-los, mas permanecendo ainda como uma experiência psicológica ingênua. A criança concretiza uma série de operações psíquicas,

condensando experiências psicológicas, para entender o que se deve fazer para memorizar melhor, começando a utilizar corretamente um ou outro signo. Aos poucos, ainda que de modo confuso, a criança passa a unir experiências com afinidade à sua própria memorização (VYGOTSKI, 1995).

A memória mediada é, ao mesmo tempo, uma função social e individual, que faz parte da subjetividade humana, desenvolve-se como característica dos indivíduos de um determinado tempo e cultura e depende das necessidades, das requisições, das condições socioculturais que se apresentam a cada indivíduo (INUMAR E PALANGANA, 2004).

Rocha (2013) ressalta que através dos resultados dos experimentos de Vigotski, pode-se perceber a importante função da escola e das práticas pedagógicas, pois neles identificou-se que muitas das dificuldades apresentadas por crianças que não empregavam os recursos mediacionais para memorizar, eram superadas no caso das crianças que já frequentavam a escola. Desta forma, pode-se dizer que as práticas pedagógicas abastecem *“uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”* (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 194, apud Rocha, 2013 p.116)

Um importante aspecto da memória mediada em seu desenvolvimento implica uma ação voluntária do indivíduo, apoiando-se em recursos mediadores que o ajudem a lembrar de algo específico. A memória mediada resulta da capacidade de cada indivíduo controlar seu próprio comportamento por meio de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo que busca recuperar. As inúmeras formas de utilização de signos e instrumentos para auxiliar a memória (como agendas, calendários, mapas etc.), aumentam a capacidade de memorização destes conteúdos culturais, sendo fundamentais, assim, para os processos de aprendizagem.

1.5 Memórias e emoções

Há milhares de anos, o ser humano conta o vivido e registra as lembranças dos principais episódios da sua vida e de seu grupo por meio de narrativas, mitos, de rituais e danças, de formas gráficas nos muros das cavernas, monumentos, etc. E esses registros se tornam vias simbólicas pelas quais se eternizam as memórias

de uma população, e é por meio da atribuição de novas significações aos eventos comemorados ao longo das gerações que essas memórias se perpetuam (SILVA; SIRGADO E TAVIRA, 2012). Estes autores expõem que as marcas deixadas ao longo da filogênese manifestam-se nas tradições, crenças e valores e concretizam um anseio de pensar sobre algo que se realizou no passado, uma maneira de viver a memória.

É por meio da memória que recriamos a herança de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano; a memória é algo que nos preenche de sentido. É um processo que perpassa o individual e o coletivo, coloca o antigo diante do novo, contrasta semelhanças e diferenças entre os sujeitos, os períodos históricos, os contextos. (PLACCO e SOUZA, 2006).

Na memória humana, os fatos não se fixam com a mesma intensidade. Dessa forma, as situações, ações e fatos que tenham maior significação afetiva para a vida de um indivíduo e estão relacionados com as suas necessidades, bem como com o conjunto de valores de seu grupo social, tendem a ser registradas e rememoradas de modo diferente; sendo assim, as emoções não só tomam parte dessa função, mas são essenciais para que ela ocorra.

Quando uma lembrança é ativada, é corriqueiro que nos deparemos com vários elementos como o cheiro, sons, gostos, sentimentos. A memória, é um processo complexo, que incide sobre e decorre de nossa percepção, ilusões, sonhos e recupera lembranças por meio das experiências e das vivências cotidianas (LOPER, 2011).

O ato de rememorar pode trazer consigo experiências de vitalidade e ânimo, provocados por meio da profundidade de um acontecimento, ou os sentimentos opostos. E quando se reflete sobre esse ato, podem ser traçadas novas significações, favorecendo possíveis inclusões e interpretações, agindo sobre e potencializando novas aprendizagens (PLACCO e SOUZA, 2006).

A memória se expande expressivamente em relação a conteúdos culturais e emocionais, através de mediações de caráter simbólico; no ato de rememorar emprega-se palavras, objetos, símbolos, para construir panoramas de prazer, alívio e dor, trazidos para a situação atual (PLACCO e SOUZA, 2006).

E sobre essas relações com conteúdos culturais, Placco e Souza, (2006) comentam:

A memória não só expõe os aromas, o som, as sonoridades marcantes de uma maneira de ser, mas também de um determinado período do tempo histórico, conservando arranjos culturais. Revisitar e refazer o acervo de nossas memórias pode resultar em abordagens distintas, novos pontos de vista, encorajamentos e ousadias [...] Nesse sentido, a oportunidade de rememorar nos assusta, traz desequilíbrios, destrói certezas e nos fragiliza para enfrentar situações que parecem conquistadas (PLACCO e SOUZA., 2006, p. 31).

Dessa forma, segundo as autoras, os conteúdos da memória estão relacionados com sentimentos de diversas características e intensidades. O afeto e o ato de lembrar/rememorar algo, são relações fortemente interligadas.

Finalizamos este capítulo destacando que, de nossa perspectiva, o Livro da Vida – técnica de registro das experiências escolares proposta por Célestin Freinet constitui-se num poderoso instrumento no âmbito do desenvolvimento da memória mediada dos alunos. No próximo capítulo apresentamos este autor e suas proposições.

Capítulo 2

2 Freinet e o Livro da Vida

Célestin Freinet (1896-1966) nasceu na aldeia francesa de Gars, nos Alpes Marítimos. Sua primeira profissão foi como pastor de ovelhas, mas sua opção profissional foi pelo magistério. Iniciou os estudos no magistério, mas foi interrompido, devido à necessidade de ir lutar na Primeira Guerra Mundial, fato que contribuiu para que ele se tornasse uma pacifista.

Começou a lecionar em 1920, após retornar da guerra, em uma casa antiga na pequena aldeia de Barsolut. Em 1923, Freinet comprou um tipógrafo para ajudar no seu trabalho de sala de aula, devido ao fato de que tinha dificuldade de falar por períodos longos por conta de uma lesão pulmonar sofrida na guerra. Através do tipógrafo, Freinet começou a imprimir os textos livres e jornais de sala. Freinet defendeu o emprego de registros com crianças, valorizando os fatos, experiências e descobertas, buscando promover uma escola popular e significativa para os alunos, propondo enormes mudanças para o sistema educacional da época.

No início de sua vida profissional, entrou em contato com a obra de Marx e Lênin. E, assim como Vigotski, foi influenciado pelo pensamento marxista no que se refere à compreensão da sociedade e à importância de se olhar para as classes populares.

Em 1924, junto com outros professores de sua região, criou uma cooperativa que promoveu o movimento escola moderna na França. Em 1925, filiou-se ao Partido Comunista Francês, e se manteve um militante do mesmo durante grande parte de sua história como educador. Ao lado de docentes revolucionários foi tomando consciência do papel de reprodução dos interesses burgueses, e do papel que o ensino público desempenhava; a partir disso, passou a buscar uma mudança radical na estrutura da escola pública francesa da época (ARCE; COSTA, 2008).

Em 1926, Freinet se casou com a artista plástica Élise e em 1935, após ser exonerado do cargo de professor, ele e sua esposa construíram uma escola própria. Freinet se inscreveu, historicamente, entre os educadores identificados com a corrente da Escola Nova e incluiu no ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular, tanto da organização da rede de ensino, quanto dos processos de ensino e aprendizagem em si (FERRARI, 2011).

Em 1940, Freinet foi preso no campo de concentração de Var; mesmo preso, deu aulas para seus companheiros até sua esposa conseguir sua libertação. Em 1950, o partido Comunista passou a perseguir Freinet, acusando-o de apresentar uma proposta pedagógica a serviço da burguesia. Ele acabou deixando o partido, mas continuou na sua luta para mostrar que o trabalho na escola precisa ser visto como uma prática vinculada à vida e ao contexto histórico-social dos alunos. Um pouco mais adiante, em 1956, Freinet continuou suas discussões focalizando a quantidade de alunos em uma sala de aula; lançou uma campanha nacional lutando pelo máximo de 25 alunos em cada sala. Freinet faleceu em 1966, em sua própria escola (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Freinet construiu uma pedagogia socialista na qual buscou relacionar a escola com a sociedade e o trabalho, para que essa instituição pudesse formar indivíduos críticos, autônomos e que tivessem a capacidade de mudar a sociedade na qual vivem (COSTA, 2013).

Freinet implantou uma proposta pedagógica que tinha como um dos seus objetivos romper com a exploração e a desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista; dessa forma, criou um grande conflito de cunho político e ideológico com a burguesia francesa (ARCE; COSTA, 2008). Tornou-se um revolucionário na área educacional, trouxe muitas contribuições significativas que fizeram repensarmos sobre os papéis que os professores, os alunos e as práticas pedagógicas desempenham nas escolas.

2.1 Freinet e sua concepção de educação

Freinet concebe as crianças como indivíduos que precisam ser respeitados em seu estado físico e psíquico; elas necessitam ter liberdade de escolha dentro das atividades propostas, liberdade de pensamento, de ações. E as técnicas educacionais devem trabalhar de forma que ampliem a participação, a libertação, e que formem indivíduos críticos. Para isso, o professor precisa estar frequentemente estudando e trocando suas experiências com os demais colegas (FONSECA; *et al.*, 2005).

Para Freinet o professor tem a função de ajudar e mediar a construção da criança como indivíduo na sociedade em que vive. Freinet propõe que a escola seja um espaço centralizado nas crianças e que as atividades sejam desenvolvidas a

partir das escolhas dos alunos em um espaço contendo diversos tipos de materiais e diversas técnicas de trabalho. Buscava, dessa forma, construir uma educação significativa por meio de vivências reais.

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades (Freinet, 1996 apud COSTA, 2013, p.5).

O professor busca proporcionar que as crianças relacionem suas vivências com o conhecimento, produzindo uma aprendizagem significativa. Porém, para isso, é importante o desenvolvimento de um planejamento de atividades flexível, mas que tenha objetivos estabelecidos.

A Pedagogia Freinet permite ao professor planejar seu trabalho por meio das técnicas propostas por ele e dos princípios que as norteiam, buscando garantir que as crianças tenham vivências adequadas e necessárias desde a Educação Infantil. Argumenta sobre a importância de que a criança estabeleça relações significativas com o meio em que vive, com as outras pessoas, com os objetos e com o próprio conhecimento, apropriando-se dele. O professor necessita trabalhar na direção de ampliar as condições para isso ser realizado, sobretudo por meio da valorização daquilo que a criança é capaz de fazer. Nas propostas pedagógicas de Freinet (por exemplo no *Jornal Escolar* e *Livro da Vida*), o trabalho e as produções das crianças são valorizadas e comunicadas aos demais, mostrando a sua importância (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Fonseca *et al* (2005) comentam que o professor tem o objetivo de ajudar o aluno a se conscientizar e se valorizar com indivíduo na sociedade, concebendo sua cultura e sociedade e, assim, a construindo. Freinet propunha que esse método de ensino, sendo trabalhado com os anseios das crianças, se distanciava muito do método de ensino previsto pela burguesia e, desta forma, contribuía para a concepção da criança de sua classe social, de sua própria vida.

Freinet iniciou suas inovações nas práticas pedagógicas com instrumentos como os textos livres e jornais, nos quais as próprias crianças elaboravam seus trabalhos, discutindo e editando os materiais em pequenos grupos, antes de

apresentar o resultado à classe. Com o tempo, os textos do grupo substituíram livros didáticos convencionais. Ele também propôs atividades pedagógicas como trabalhos em grupo e as chamadas aulas-passeio, também conhecidas hoje em dia como estudos do meio, sendo atividades educacionais realizadas fora do ambiente escolar, buscando analisar certas situações em seu próprio ambiente.

Barros, Silva, e Raizer (2012), destacam das técnicas de Freinet as formas de trabalhar com as crianças, principalmente proporcionando espaços em que sejam ouvidas, em que possam produzir registros que documentam suas experiências, mantendo viva a memória do grupo, para assim se reconhecerem como participantes das atividades pedagógicas e da produção de sua própria história.

Nas técnicas propostas por Freinet trabalha-se de forma que os professores e alunos se expressem buscando uma cooperação; os alunos aprendem por meio da realização de atividades; é um método em que as tentativas e erros envolvem o trabalho em grupo (FONSECA; TELES, *et al.*, 2005).

Freinet elabora essa proposta por meio de investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói seu conhecimento, organizando uma forma de trabalhar com o aluno de maneira que ele percebia onde e quando tinha que intervir, sendo essa intervenção relativa à organização do trabalho, e não relacionada a imposições ou ameaças aos alunos.

Barros, Silva, e Raizer (2012), destacam que a proposta da imprensa escolar, criada por Freinet, por meio de ferramentas como o Jornal de Classe e o Livro da Vida, possibilitou que as crianças pudessem imprimir seus textos e narrar as suas vivências escolares. E essas ferramentas colaboram com a memória na infância, fundamentalmente criando possibilidades para o próprio reconhecimento da criança, em seu processo ativo, na atividade pedagógica e na produção da sua própria história (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Bissoli (2009) explana que esses registros, realizados em conjunto com os alunos e a professora, dão maior sentido para a escrita, permitindo utilizá-la como instrumento para a memória. Ao escreverem sobre as atividades desenvolvidas, as pesquisas e passeios realizados em conjunto com o professor, e na educação Infantil pelas mãos da professora, é possível às crianças irem concebendo a função social da escrita. Ao ler as histórias em livros, as notícias nos jornais, os alunos vão compreendendo a função da leitura em seu cotidiano social.

A linguagem escrita é trabalhada por meio dos relatos das crianças sobre vivências significativas que experimentarem; as crianças vão concebendo essa linguagem conforme vão escrevendo, desenhando suas histórias, ideias, informações, sensações (SILVA, 2014).

Segundo Silva (2014), a Pedagogia Freinet busca trabalhar com a aprendizagem da escrita de forma que a linguagem do desenho, a linguagem oral e a linguagem escrita sejam trabalhadas em conjunto, e a criança vá utilizando essas diferentes linguagens, buscando sempre aperfeiçoar e conservar o desejo de diálogo e expressão.

Freinet propõe que a escola seja um espaço centralizado nas crianças, que as atividades sejam desenvolvidas a partir das escolhas dos alunos, um espaço que contenha diversos tipos de materiais e diversas técnicas de trabalho. Busca, dessa forma, construir uma educação significativa por meio das experiências, das vivências reais. A escola proposta por Freinet é uma escola totalmente ligada ao contexto social no qual o aluno vive.

Segundo Nogarotto (2012), para Freinet, as transformações para uma nova concepção de educação e de ensino deveriam começar pelas mudanças do espaço físico da sala de aula, introduzindo instrumentos e organizando oficinas, para que o ensino se transformasse, realmente, em uma educação cooperativa e de produção, tanto individual quanto coletiva.

É preciso organizar a escola de maneira que as especificidades das crianças sejam atendidas, que as reconheçam como cidadãos e que possuam seus direitos garantidos, permitindo-lhes que se apropriem da cultura elaborada ao longo da história e, assim, ampliem suas qualidades humanas. É imprescindível que esse trabalho seja desenvolvido na escola, dependente da intencionalidade do professor, e de como ele propõe isso (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Arce e Costa (2008) dissertam que mesmo que hoje em dia a escola seja universalizada no Brasil, ela ainda continua sendo uma escola que tem a função de responder demandas de uma ordem social burguesa; sendo assim, da forma em que está concebida, ela não é e não será motor de progresso. Freinet propunha que a escola se tornasse um espaço de fala e de escuta das demais classes sociais. Freinet compreendia que não cabia somente à escola transformar a realidade social, reconhecia suas limitações, mas buscou implementar uma proposta pedagógica para o povo, para a construção de uma pedagogia que formasse

indivíduos críticos e conscientes das consequências que são procedentes dentro de um sistema capitalista. Dessa forma, não somente a escola mas a comunidade em volta dela, por meio das relações estabelecidas em conjunto com a mesma, vão se conscientizando e inserindo-se na luta por uma nova sociedade (ARCE; COSTA, 2008).

Freinet buscou em sua vida, através de sua militância tanto política como educacional, possibilitar ferramentas para construção de uma oposição da sociedade que lutasse para que o sistema educacional público fosse transformado, e que a sua proposta de pedagogia para o povo se tornasse um dos caminhos para essa mudança (ARCE; COSTA, 2008). Grande parte dessa militância política de Freinet foi baseada nos conceitos e teorias propostas por Marx e Engels. O conceito de trabalho para esses autores é algo muito importante a ser destacado, pois fundamentou a construção das técnicas propostas por Freinet.

Para Marx e Engels o conceito do trabalho pode ser definido através de duas formas. Uma como a ação dos homens sobre a natureza, como esses homens cooperativamente conquistam os bens de que necessitam, considerando as questões como a faixa etária, a saúde e o gênero de cada indivíduo. Outra forma é o trabalho em uma sociedade que a maior parte do lucro obtido por esse seja destinada para uma minoria; em contrapartida, a menor parte desse lucro seja destinada para a maioria, fazendo com que essa maioria, os trabalhadores, fique cada vez mais longe de conquistar uma distribuição de renda mais justa (COSTA, 2013).

Freinet buscou desenvolver trabalhos escolares cooperativos, que respeitem a faixa etária, as capacidades de cada um. Buscou desenvolver técnicas que possibilitem às crianças ultrapassarem os aspectos técnicos do trabalho, desenvolvendo uma produção criativa que promova o crescimento intelectual, econômico e social.

Costa (2013) comenta que a escola precisa permitir esse contato da criança com a ciência, de forma que combine a teoria com a prática, desenvolvendo junto a isso responsabilidades diante do coletivo, e hábitos de cooperação. Para Freinet, suas práticas pedagógicas são uma ruptura com a sociedade burguesa, pois são práticas coletivas, contrárias ao ideal da sociedade burguesa que atenta, sobretudo, ao âmbito individual (COSTA, 2013).

As técnicas Freinet colaboram com a apropriação por parte das crianças dos bens culturais historicamente construídos pelos homens. A escola tem a função de oferecer o acesso e fazer com que as crianças se apropriem desses conhecimentos construídos ao longo da história, que os transformem e assim alterem sua própria realidade (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Para Freinet, o vínculo entre a escola e o meio em que está inserida é essencial para o êxito da educação, pois este favorece o nascimento de algumas questões importantes e necessárias para as transformações sociais; postula a importância de práticas cooperativas, democráticas, ativas, dinâmicas e que tenham como meta a compreensão da realidade (COSTA, 2013).

Costa (2013) ainda comenta que a pedagogia de Freinet buscou atender os indivíduos, independente de sua classe social, envolvendo todas as crianças no processo de aprendizagem. Freinet estruturou propostas educativas e culturais que complementassem as ações escolares e fossem voltadas aos alunos.

Barros, Silva, e Raizer (2012), comentam também que é necessário organizar a escola de forma que as especificidades das crianças sejam atendidas, pois se queremos que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam melhor suas qualidades humanas, é preciso que a escola as reconheça como indivíduos que possuem direitos que precisam ser garantidos, sendo um desses direitos o de se apropriarem da cultura construída pela humanidade ao longo de sua história.

2.2 Freinet e Vigotski

Lev Vigotski e Célestin Freinet foram dois pensadores de extrema importância para a Pedagogia. Ambos valorizam o trabalho do professor, uma das profissões mais antigas e mais importantes pelo seu papel na formação do cidadão. Vigotski e Freinet partem do materialismo histórico dialético como base para as construções de suas concepções de indivíduos. Freinet construiu um modo de educar a criança, que em diversos pontos se aproxima dos princípios propostos por Vigotski e seus colaboradores.

Bissoli (2009) explicita que os teóricos fundadores da Teoria Histórico-Cultural e Freinet concebem a educação como uma forma essencial de humanização; concebem-na como um período especial de apropriação de conhecimentos presentes na sociedade e na cultura; sendo assim, um momento

importante para o desenvolvimento das capacidades psíquicas necessárias para a constituição do sujeito em sociedade. Freinet concebeu suas técnicas sempre buscando uma aproximação da criança e da cultura em que essa está inserida, de forma que sua expressão, suas manifestações sejam realçadas.

Bissoli (2009) elucida que a viabilidade de expressão, de objetivação por parte da criança, se efetiva conforme a mesma vai se apropriando dos conhecimentos presentes na cultura. Dessa forma, à medida que as crianças vão consolidando os conhecimentos sobre a realidade, elas vão desenvolvendo suas atividades, seus desenhos, pinturas, e assim também concebendo as formas de expressões existentes na sociedade.

A Teoria Histórico-Cultural concebe o homem como um ser em constante transformação e construção, através das atividades desenvolvidas por esse em determinada cultura, e também fundamenta que a criança é capaz de estabelecer relações com a sociedade à sua volta e que, através disso, ela vai se humanizando cada vez mais (SILVA, 2014).

Para Freinet, suas técnicas pedagógicas, desenvolvem um papel fundamental para esse processo de humanização, de formação de inteligência e personalidade por parte da criança. O educador necessita desempenhar o papel de mediador do contato da criança com o mundo que vai se ampliando conforme a criança vai tendo contato com a cultura e sociedade (SILVA, 2014).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o educador tem o papel de atuar na zona de desenvolvimento potencial da criança, trabalhando de forma que a criança se sinta desafiada e motivada para desenvolver as atividades pedagógicas, considerando suas necessidades. Atividades essas, que possam se tornar significativas para essa criança (SILVA, 2014).

A Pedagogia Freinet concebe procedimentos que se relacionam com a Teoria Histórico-Cultural nesse ponto, pois o professor precisa escutar as crianças, ouvindo suas necessidades e desejos de conhecimento, atividade essa que busca-se realizar na roda inicial diária, proposta por Freinet. O professor teria que também abrir a oportunidade de participação no planejamento das atividades, assim como de avaliação das atividades, momentos esses que ocorrem nas rodas iniciais e finais, como nos registros do Livro da Vida em que as crianças expressam o que acharam de determinada atividade. As aulas passeio são outra proposta dessa pedagogia que apresentam uma relação com a Teoria Histórico-Cultural, pois é

uma atividade que necessita do envolvimento da escola diante de necessidades e interesses das crianças em relação a questões presentes na sociedade, no mundo em que vivem (SILVA, 2014).

2.3 Freinet e sua concepção política de sociedade e escola

Freinet, como já discorrido, iniciou sua trajetória de docente e intelectual em um contexto de forte politização e tensões dentro do movimento de esquerda francês de sua época. Em 1968, Freinet escreveu uma carta denominada "A carta da escola moderna", em que discute o ensino laico, na busca de que este pudesse exercer sua função educativa; argumentava que para isso acontecer era preciso que os educadores lutassem socialmente e politicamente ao lado dos trabalhadores. Freinet manteve, durante toda a sua trajetória como educador, uma posição crítica e social acerca da educação desempenhada durante história, sobretudo em relação à função reprodutivista da educação (CAVALCANTI, 2005).

Em seu livro "Para uma escola do povo", Freinet (2001) demonstra a sua concepção do papel que a escola exerce em uma sociedade, chegando a dizer que a escola é uma instituição que se adapta ao regime político social no qual ela está situada.

Com um atraso mais ou menos deplorável, devido à tenaz inércia das instituições ultrapassadas, a escola se adapta lentamente, em todos os tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a domina. Quer lamentemos, quer nos felicitemos disso, essa adaptação é um fato. E um rápido olhar sobre dois mil anos da nossa história pode prová-lo sumariamente". (FREINET, C., 2001, p. 1).

Cavalcanti (2005) discorre que para Freinet era de extrema importância romper com essa adaptação da escola dentro do sistema; para ele era preciso fazer uma revolução cultural, pois acreditava que sem uma revolução na escola a revolução política e econômica seriam apenas passageiras. E é justamente esse pensamento que faz com que o Partido Comunista não o aceite novamente como membro: Freinet era contrário à ideia de que primeiro precisaria vir a luta política e social para depois a militância pedagógica entrasse em prática.

Freinet buscou, em sua trajetória de vida, desenvolver uma escola democrática, em que o conhecimento fosse transmitido aos alunos de modo que

eles pudessem adquirir ampla compreensão dos diversos processos intrínsecos ao aprender humano, através de uma ação educativa sistemática. Ele buscou produzir uma educação na qual as crianças se desenvolvessem integralmente e potencialmente (AMORIM, 2007).

Segundo estas autoras, Freinet acreditava que o processo de educação deveria ir além da alfabetização e que o desenvolvimento das potencialidades e personalidade de seus alunos se dava através do conhecimento adquirido na relação dialética de teoria e prática. Ele evidenciava que o professor tinha um papel fundamental nesse processo de conscientização dos alunos; para Freinet, o professor desenvolve na criança o interesse em descobrir algo novo, desenvolve o desejo pelo conhecimento. Freinet era um educador que buscou conscientizar seus alunos a respeito do processo histórico no qual eles estavam inseridos, tanto através de seus discursos quanto em suas práticas.

Cavalcanti (2005) salienta que, apesar do fato de que tanto o movimento proposto por Freinet quanto o socialismo em si tiveram que se deparar com novas gerações, novas representações e enfrentaram diversas transformações em âmbitos locais e globais. A luta para que as escolas realmente atendam às crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas economicamente, permanece. Os ideais que buscam uma humanidade mais igualitária e justa (bandeiras também levantadas pela pedagogia Freinet) permanecem ativos junto com aqueles que lutam por uma transformação na educação e no mundo.

Cavalcanti (2005) ainda destaca que o ingresso da pedagogia Freinet no Brasil se deu justamente em um momento em que a trajetória política e ideológica do autor se confrontou com o contexto presente no país, sendo esse o do período mais duro da ditadura militar, época em que palavras como liberdade, democracia, educação política e partidos de esquerda foram totalmente proibidas.

Muitos dos desafios que Freinet buscou superar através de sua posição política de escola e sociedade ainda se encontram fortemente presentes no contexto político brasileiro atual. Desta forma, gostaríamos de destacar a importância dessas técnicas pedagógicas que têm como projeto não somente desenvolver as crianças como indivíduos com um bom conhecimento científico e empírico, mas também como indivíduos conscientes e críticos diante do contexto político e social no qual se encontram.

2.4 Técnicas propostas por Freinet

Para Freinet o trabalho precisaria ser o centro de toda atividade escolar, dando uma enorme importância para as atividades desenvolvidas, pois as concebia como uma ferramenta importante para as crianças compreenderem, significarem os fatos à sua volta e, assim, poderem transformar a sociedade em que vivem. Devido à enorme importância das técnicas pedagógicas elaboradas por ele, desenvolvemos esse tópico para aprofundar as técnicas propostas por Freinet e que foram mais difundidas.

As técnicas elaboradas por Freinet têm o objetivo de despertar a vontade de aprender do aluno, propondo que o professor necessitaria estudar as condições concretas que estariam impedindo a realização de uma escola ideal, criativa e libertadora. O Livro da Vida, o Jornal Escolar, a Roda de Conversa, a Aula-Passeio, o Fichário-Escolar, a Correspondência Interescolar são algumas das técnicas propostas por Freinet.

Estas técnicas partem do cotidiano da sala de aula para a construção de um processo de ensino e de aprendizagem e proporcionam uma maior apropriação da cultura desenvolvida pela sociedade ao longo de sua história, garantindo, dessa forma, um maior sentido da escola por parte das crianças (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Barros, Silva, e Raizer (2012), ainda comentam que o ensino, através das técnicas propostas por Freinet, é realizado de forma colaborativa, cooperativa; é um processo planejado por parte do professor em que a aprendizagem é construída por meio de mediadores da cultura humana. O processo de construção dessa aprendizagem também envolve o desenvolvimento de qualidades humanas, não só através de leituras, escritas e pesquisas, mas também por meio das interações sociais, das relações que as crianças estabelecem e vivenciam (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Os textos presentes nas técnicas propostas por Freinet têm sempre um destinatário, uma funcionalidade e declaram um desejo, uma expressão. As técnicas como o Livro da Vida e o Jornal Escolar aproximam as crianças da escrita, tanto incentivando-as para a realização da mesma, como também demonstrando diferentes funções sociais da escrita (BISSOLI, 2009). Por esta razão, Silva (2014) comenta que Freinet utilizou estas técnicas especialmente para uma valorização

do trabalho com a linguagem escrita na escola. A criança, ao realizar o processo de escrita nessas técnicas, tanto de forma coletiva quanto individual, escreve motivada para registrar algo, para expressar uma atividade significativa, para transmitir informações para leitores.

2.4.1 Livro da Vida

Como já comentado anteriormente, a documentação é um dos fundamentos da pedagogia freinetiana, é o registro histórico de expressão da criança. O Livro da Vida é uma dessas formas de registro criadas por ele, sendo esse um caderno no qual os alunos registram seu ano letivo, geralmente é feito em folhas em branco A3, e sua capa e contracapa são confeccionadas pelas crianças. O Livro da Vida é elaborado de forma coletiva, normalmente com o auxílio do professor. Os alunos registram suas impressões, sentimentos, pensamentos e descobertas sobre si e sobre o mundo do seu cotidiano; ao longo do ano letivo, esses registros vão se constituindo através de desenhos, escritas, fotografias e colagens, como um diário da turma.

O Livro da Vida é um instrumento em que os alunos escrevem e noticiam fatos marcantes, importantes que aconteceram com a turma, podendo esse registro ser de um passeio, uma atividade, alguma visita. E pode ser algo vivenciado tanto por um aluno, um grupo pequeno de alunos, como pode também ser algo vivenciado pela turma toda ou mesmo pela escola inteira, pela família e/ou comunidade em que essa turma está inserida. O Livro se torna um espaço em que as crianças podem registrar suas ideias e mensagens através do uso das linguagens da escrita e do desenho, os seus modos de verem as aulas, as atividades que desenvolvem e as suas vidas em si. É uma atividade que permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida; é uma forte ferramenta para tornar possível o registro das falas infantis, permitindo o arquivamento e a socialização dessas mesmas falas, a qualquer momento.

O Livro da Vida é parte da memória da turma, é uma memória que pode ser (re)vista e analisada. A participação das crianças durante a produção do Livro da Vida é algo que vai se constituindo de forma conjunta e gradual. As páginas do Livro da Vida vão sendo preenchidas com um esboço do que foi vivido e experienciado pelas crianças e demais indivíduos que participaram do cotidiano

escolar. Sendo assim, trata-se de uma obra coletiva construída pelos pertencentes a uma mesma turma, fazendo das crianças, junto com a professora, coautoras nesta produção de registros e memórias.

Através do Livro da Vida, as crianças valorizam e percebem que são valorizadas as suas experiências escolares, pois ele possibilita organizar as suas vivências, relatar os acontecimentos e sentimentos vinculados às mesmas. Para Freinet, o Livro da Vida era um espaço de armazenamento de momentos das crianças, por meio de anotações delas ou dele mesmo como professor. Nessa técnica, registravam-se as impressões das crianças, os lugares visitados, compondo-se também como um documento de comunicação entre as crianças e suas famílias (SAMPAIO, 1994).

Conforme Barros, Silva, e Raizer (2012), O Livro da Vida, permite também que o professor amplie suas relações com os alunos e ajude na reflexão sobre o trabalho realizado. O olhar do professor volta-se para as possibilidades de, intencionalmente, ampliar o contato da criança com a cultura, além de ampliar a sua percepção diante das ações que a criança faz de modo compartilhado ou é capaz de fazer sozinha, sendo mediador da relação da criança com outros grupos e colaborando para uma educação de qualidade.

Barros, Silva, e Raizer (2012), contribuem dizendo que os registros no Livro da Vida colaboram para uma prática pedagógica mais eficiente, refletindo com o auxílio da teoria e criando novas estratégias para ajudar no desenvolvimento máximo das crianças. Também representa a importância que damos para a memória na infância/das crianças. Trata-se, portanto, de uma produção dirigida ao próprio reconhecimento da criança durante seu processo ativo na produção de sua própria história. O professor é um protagonista muito importante na construção desse Livro, sendo ele o mediador para que a documentação seja feita de forma reflexiva e processual, não só para a construção das histórias pelas crianças, como também para a sua própria formação (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

2.4.2 Jornal Escolar

O jornal é um processo que envolve desde as escolhas das notícias as quais os alunos vão publicar no jornal até a escrita da notícia em si, e envolve também entrevistas, vivências, aulas passeio, pesquisas e registros através de desenhos e

ilustrações para as notícias. O processo de construção do jornal é algo que se busca realizar de forma bem democrática e coletiva.

Segundo Silva (2014) o processo de escrever uma notícia para o jornal escolar é algo que propicia experimentar o verdadeiro sentido da escrita, pois se escreve para noticiar algo para outros, utilizando dessa forma a linguagem escrita para a necessidade de comunicação de uma ideia, de uma mensagem.

2.4.3 Roda de Conversa

A roda de conversa é realizada normalmente no início e no final da jornada escolar. No início é um momento em que as atividades do dia são planejadas, conversadas ou comunicadas; é momento em que os alunos podem expressar algumas falas, expressar ideias, sentimentos e opiniões. É momento em que os alunos veem em qual dia da semana eles estão, momento em que as tarefas a serem realizadas são divididas. Já a roda final é momento de rever o que foi feito no dia, é momento de elaboração do Livro da Vida, algumas vezes é momento de contar uma história. A roda de conversa é um momento de registro e de estruturação do aprendizado.

2.4.5 Aula- passeio

As aulas-passeio são atividades realizadas fora do contexto de sala de aula, buscando um maior contato com o próprio meio, com o objetivo de permitir maiores descobertas dos alunos de forma mais empírica, por meio de vivências e experiências com os ambientes em que as aulas passeio ocorrem, sendo esses, normalmente, locais ao ar livre. É momento em que a criança observa, investiga, guarda informações, vivencia e registra o ambiente à sua volta. As aulas-passeio são momentos em que as crianças absorvem e guardam informações para posteriormente relatarem nos textos livre, nos Jornais escola, no Livro da Vida.

Nas aulas-passeio os alunos desenvolvem a necessidade de memória, a atenção, a percepção. Através dessas atividades os alunos entram em contato com conhecimentos de Matemática, Geografia, Biologia, Química, História, Física, que ajudam a despertar a compreensão das mesmas e do ambiente em si. Com as aulas-passeio a relação escola-comunidade é muito fortalecida, pois por muitas vezes são elementos da própria comunidade que são pesquisados, estudados e

analisados, e esse vínculo escola-comunidade é algo muito importante no sucesso educacional (FONSECA *et al.*, 2005).

2.4.6 O fichário

O fichário escolar é uma forma alternativa de material didático, é um material construído em sala de aula, em conjunto com os professores e alunos. Contém exercícios que ficam à disposição dos alunos e que buscam a aprendizagem de diversas práticas como o Cálculo, a Ortografia, Ciências, Geografia, História, e etc.

O fichário escolar é caracterizado pela disposição de fichas de assuntos específicos. O fichário contém os conteúdos estudados pela turma ou por alguns alunos (BARROS *et al.*, 2012).

2.4.7 Correspondência interescolar

A correspondência interescolar é uma atividade desenvolvida durante o percurso do ano letivo. É uma atividade em que aspectos emocionais do envolvimento com outros indivíduos precisam estar presentes.

A correspondência interescolar é uma atividade em que os alunos comunicam, expressam suas ideias, seus estudos, curiosidades, vontades e utilizam para isso o desenho, a pintura, a escrita, a música, a poesia. Sendo assim, uma atividade que comporta a utilização dos diferentes tipos de linguagens. Através da leitura e escrita das cartas, os alunos realizam investigações, pesquisam sobre acontecimentos da natureza, dos ambientes à sua volta, do meio familiar, entre outros (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

2.4.8 Ateliês

Os ateliês são divididos em espaços diferentes, normalmente presentes dentro de uma mesma sala de aula; em cada ateliê ficam ao alcance das crianças objetos e equipamentos que são necessários para a realização de cada atividade. As crianças têm a liberdade de escolha para qual ateliê elas preferem ir; os ateliês costumam ter um limite de alunos por espaço e se muitas crianças querem ir ao mesmo ateliê ao mesmo tempo, é conversado para elas revezarem-se nos espaços.

Dentro da sala de aula que foi observada para a realização desta pesquisa, alguns ateliês já são expostos por parte da professora desde o início do ano; outros podem ser introduzidos ao longo do período, ou mesmo surgir da demanda dos alunos diante de um determinado tema. Algumas pesquisas, trabalhos, projetos específicos da turma contam com a técnica dos ateliês para serem realizados. Existem diversos tipos de atividades que podem ser realizadas nos ateliês. Seguimos demonstrando alguns exemplos de atividades realizadas nos ateliês da sala de aula observada:

No Ateliê Água as crianças levam uma caixa plástica, de dentro da sala de aula para um espaço externo, que contém itens como vasilhas, garrafas PET, rolhas, funis. As crianças enchem com água a caixa e experimentam/brincam com esses utensílios.

No Ateliê Computador as crianças, normalmente, brincam de jogos de computador que exigem certa coordenação motora com o teclado/mouse, com jogos que exigem conhecimentos relacionados ao alfabeto/escrita ou que transmitem diversos conhecimentos gerais como sons de instrumentos musicais, questões culturais de países ao redor do mundo, entre outros. As crianças também utilizam esse ateliê para realizarem a escrita digital da novidade que elas contaram na roda.

No Ateliê Números as crianças brincam com jogos de tabuleiro, dados e cartas, sendo o preferido por elas o jogo de cartas UNO.

O Ateliê de Recorte e Colagem é utilizado pelas crianças normalmente, quando é necessário, para a realização de uma tarefa específica (por exemplo, quando vão fazer um presente de aniversário para o amigo, etc.). Mas em alguns momentos, ao elaborarem um desenho em que querem realizar algum corte e/ou colagem, também chegam a utilizar este ateliê.

O Ateliê Pintura é utilizado pelas crianças tanto para as atividades desenvolvidas ao longo do ano como também para fazerem desenhos diversos e levarem para suas casas. Após as atividades/desenhos estarem prontos eles são colocados para secar; caso não estejam prontos no mesmo dia, a criança pode terminá-lo no dia seguinte ou depois. O ateliê contém tintas guache em tubos (tipo ketchup e maionese), diversos tamanhos de pinceis, palhetas, bolinhas de gude e uma caixa. As crianças utilizam muito esse ateliê.

No Ateliê Biblioteca os livros ficam em uma prateleira e em uma estante de forma bem acessível a todas as crianças. É um espaço que contém não só diversos livros de histórias infantis ou didáticos sobre os animais e sua biologia, mas também algumas lupas para facilitar a observação de algumas partes dos livros, almofadas e também uma mesinha com três cadeiras de plástico.

O Ateliê Desenho e escrita contém canetinhas, lápis de cor e folhas diversas. É um dos ateliês mais procurados pelas crianças; durante as observações, foi mais utilizado para o desenho do que para a escrita.

O Ateliê Modelagem contém massinha e diversos itens para brincar com este material, como forminhas, rolinhos, peneiras, e moldes diversos; também é um ateliê de que as crianças costumam gostar muito.

O Ateliê Carrinhos corresponde a uma caixa grande onde ficam diversos carrinhos, um tapete com o desenho de ruas, casas e vegetação, bonecos de dinossauros, casinhas imitando um túnel, balanços etc. As crianças brincam de faz de conta com esses itens.

O Ateliê Jogos e Quebra-Cabeça também é um dos ateliês preferidos das crianças; contém diversos quebra-cabeças, jogos de montar (ex: tipo lego, e tábuas de madeira contendo desenhos em partes para fazer o encaixe de desenhos). Esse ateliê também tem um jogo de bingo do alfabeto, do qual as crianças gostam muito. No Ateliê Casinha as crianças, tanto meninos como meninas costumam brincar de exercer diversas funções de representação. É um espaço que contém um teclado de computador em cima de uma mesinha de madeira, uma estante com diversas bonecas e ursinhos de pelúcia, uma tábua de passar roupa com um ferro de passar, uma geladeira pequena de plástico, uma pia de plástico, um fogão em um carrinho móvel (tipo de comida na rua), utensílios/comidinhas de plástico em uma caixa e em outra caixa utensílios de cozinha como: pratinhos, panelinhas, garfinhos.

2.5 A importância dos registros, dos desenhos e fotografias no Livro da Vida.

Barros, Silva, e Raizer (2012) comentam que os registros presentes dentro das técnicas Freinet possibilitam ao professor a reflexão e aprimoramento de suas práticas pedagógicas; ajudam-no a olhar o próprio trabalho e possibilitam aos

alunos outras vivências a partir desse novo olhar, novas formas de apropriação de conhecimentos por esses alunos.

Os registros também permitem que o professor planeje seu trabalho de forma intencional para garantir que seus alunos tenham vivências importantes e indispensáveis. Possibilitam que o professor reflita e amplie suas ações com o local e grupo de trabalho, dessa forma, aperfeiçoando a atividade de docência. Os registros materializam a concepção da criança como indivíduo capaz, indivíduo que se relaciona com os sujeitos à sua volta, com o ambiente, com os objetos; contribuem para a relação da criança com o próprio conhecimento e com os modos pelos quais ela se apropria dele (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

Barros, Silva, e Raizer (2012), também comentam que nas técnicas que envolvem registros o olhar do professor necessita ir para além do que a criança faz ou é capaz de fazer sozinha; os registros ajudam o professor a ampliar, intencionalmente, as relações das crianças com a cultura, ajudam no papel de mediação da criança com a sociedade e, assim, contribuem para uma educação de maior qualidade.

Os registros colaboram para uma prática pedagógica reflexiva, contribuindo na criação de novas estratégias e auxiliando para um melhor desenvolvimento das crianças que participam dessas práticas (BARROS; SILVA; RAIZER, 2012).

O Livro da Vida é uma ferramenta em que se registra atividades, situações culturais de determinada turma escolar em determinado tempo, que armazena fortes vínculos entre a memória, tanto dos que dele participaram (os alunos, os professores e/ou demais funcionários) como também da própria instituição escolar em que o Livro foi desenvolvido. Os desenhos, fotografias e escritas presentes no Livro incidem em testemunho e representação de uma turma em determinado tempo (geralmente durante um ano letivo), demonstra um modo de se conceber a escola, por determinado grupo de alunos e determinada professora.

Os conteúdos no Livro da Vida revelam informações sobre a cultura escolar, sobre as relações estabelecidas ali, sobre os espaços físicos presentes em determinada escola; as festas e projetos que ali foram realizados também costumam estarem presentes no Livro.

Souza (2001) comenta que a fotografia registra um determinado momento e nos entrega um testemunho de determinado acontecimento ou fato, sempre parcial,

sempre como uma versão possível, dependente de particulares interpretações de mundo.

As fotografias permitem recuperar um passado que é composto por muitas outras imagens. Quando ex-alunos contam algo sobre determinada fotografia escolar, eles trazem suas trajetórias de vida combinadas com a memória de determinada cultura escolar. Esta memória perpassa por relações deles com professores, colegas, com os conhecimentos adquiridos naquele espaço físico. As imagens ajudam a demonstrar, assim, determinadas relações sociais, expressam certa identidade escolar. Representam símbolos, valores e singularidades compartilhadas (SOUZA, 2001).

As imagens escolares e textos contidos no Livro da Vida são como testemunho de determinado tempo e momento, dão um suporte material para a memória, representam um modo singular de ver os acontecimentos, daquela turma de crianças. Porém, por mais que as fotografias contidas no Livro da Vida remetam a determinada situação, comportamentos, tradições e eventos tal como quem tirou a fotografia os registrou, o olhar das crianças para aquele momento pode ser outro, pois a situação de revê-las envolvem valores, sentimentos, conceitos por vezes diferentes dos colocados no Livro.

Bencostta (2011) comenta que as fotografias escolares são fontes históricas impregnadas por sentidos; porém, para compreendê-las é importante analisar, ter acesso ao contexto histórico no qual foram produzidas. O Livro da Vida é um material que busca contextualizar, pelo olhar das crianças e da professora, de forma coletiva, esses momentos registrados.

Bencostta (2011) também ressalta a relevância das fotografias escolares como uma fonte retentora de sentido; dessa forma, é importante, por parte do pesquisador que analisa essas fotografias, uma compreensão das tramas e realidades no momento histórico em que foi originada, para poder perceber melhor as circunstâncias nas quais elas foram realizadas e suas finalidades.

Na memória das escolas, as fotografias representam um testemunho visual, são fontes de informações, recordações e emoções, registram a continuidade do tempo, se constituem como instrumento de memória institucional, por meio de acontecimentos marcantes e significativos para os alunos, professores e funcionários que participaram de determinadas experiências (BENCOSTTA, 2011).

Os conteúdos contidos no Livro da Vida permitem a narrativa de novas histórias, a construção de outras identidades, permitem conhecer determinados fatos. Os conteúdos representam discursos ideológicos, culturais e simbólicos, criam relações com as memórias individuais e coletivas, criam uma articulação entre o presente, o passado e o futuro. Sendo assim, o Livro da Vida é uma produção muito importante para a constituição dessas crianças como alunos e indivíduos.

Capítulo 3

3 Entrada em campo e entrevistas: vivências de uma turma de Educação Infantil.

O primeiro passo para a realização da pesquisa foi a sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas (CAAE 53765016.0.0000.5481). O início das entrevistas ocorreu somente após a aprovação pelo referido Comitê e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora responsável pela turma de uma sala de Educação Infantil de uma escola Municipal de uma cidade no interior do Estado de São Paulo e pelos pais ou responsáveis pelos alunos da mesma.

A seguir, apresentam-se os objetivos propostos por essa pesquisa, e a entrada no campo em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como os procedimentos utilizados – a observação e entrevistas com a professora e com parte dos alunos da turma.

Utilizamos o título "vivências de uma turma de educação infantil", pois a palavra 'vivência' é mais próxima na língua Portuguesa da palavra russa "pereživânie", termo este que para Vigotski, representa a experiência particular de si e do mundo, acompanhada de afetividade. (VIGOTSKI, 1999). Para Vigotski, as vivências são os processos dinâmicos, participativos que implicam emoções, percepções e que proporcionam a imersão do sujeito no mundo (TOASSA, 2011).

Objetivo geral

Analisar as contribuições do Livro da Vida como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar

Objetivos específicos

1. Identificar os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil
2. Analisar os modos de participação dos alunos na produção do Livro da Vida;
3. Analisar que tipo de conteúdo o manejo do Livro da Vida permite às crianças recordarem-se sobre suas vivências escolares
4. Analisar se nestes conteúdos recordados há prevalência de aspectos afetivos ou cognitivos.

3.1 Pesquisa de Campo: a escola e a produção do Livro da Vida

Para a pesquisa de campo foi selecionada uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), de uma cidade de grande porte do interior paulista. A escola foi inaugurada no segundo semestre de 1985, em comemoração ao aniversário de 211 anos do município ao qual ela pertence. Fica localizada em um bairro periférico e recebe crianças de 2 anos e 11 meses a 6 anos em período parcial, sendo esse atendimento oferecido tanto a crianças do próprio bairro como de bairros vizinhos. As professoras dessa instituição, junto com o apoio da coordenação da escola, trabalham com a metodologia Freinet desde 2012.

A turma foi escolhida pelo fato de a professora ser a primeira na escola a trabalhar com essa pedagogia, iniciando sua experiência com a mesma, em 2007, pelo Livro da Vida. A professora tem, assim, uma experiência significativa com essa prática pedagógica, na qual ela continua buscando se aperfeiçoar, junto com o apoio das demais colegas da escola e com uma estudiosa da área que lhe dá supervisão. A professora possui magistério, fez graduação em Psicologia e pós-graduação - Especialização em Psicologia Escolar; leciona como professora desde 1991.

A seguir, trazemos um trecho da entrevista com a professora no qual ela conta sobre como começou a trabalhar com a pedagogia Freinet.

Pesquisadora: E você gostaria de fazer mais alguma colocação sobre o Livro ou sobre a pedagogia Freinet?

Professora: Bom, o Livro da Vida é só um instrumento da pedagogia Freinet, mas eu vejo que ele é algo muito significativo para as crianças, (...) eu fui uma das primeiras aqui da escola a fazer o Livro da Vida, eu fiz o Livro da Vida sem fazer os ateliês. O Livro da Vida foi o primeiro instrumento da pedagogia Freinet que eu comecei a utilizar, tanto que quando às vezes perguntam sobre o Livro da Vida, elas falam "pega o da R. que o da R. tá completo". Que é o que realmente faz parte do dia-a-dia da sala de aula, é o Livro da Vida.

Pesquisadora: Há quanto tempo vocês estão trabalhando aqui na escola com pedagogia Freinet?

Professora: Eu acho que eu comecei os meus passeios lá pra 2007, acho que é. O meu primeiro Livro da Vida foi em 2007. Agora estrutura mesmo, a organização de tudo bem à mostra das crianças, isso é de 2012 pra cá, veio com a nova direção, que permitiu, que trouxe esses armários, e aí tudo veio, tudo saiu do que era dentro do armário, saiu pra fora, e eu comecei, fui uma das primeiras a começar. Depois as professoras F. e P. fizeram o curso e aí a gente começou a trabalhar junto, o que foi muito bom, deu

força pra mim, porque antes eu era sozinha, eu não tinha com quem dividir, era eu nesse assessoramento com a R. J., mas ainda era diferente não ter alguém da escola pra compartilhar, as dúvidas, as conquistas, e essa diferença da direção também, de permitir que as coisas viessem pra fora, que não precisava ficar tudo dentro do armário... Mas quando ficava dentro do armário também não me impediu de aplicar, de estar trabalhando com os ateliês. Era um pouquinho mais difícil, porque ficava tudo dentro de caixa. Então eu chegava mais cedo e organizava os ateliês. Quando veio tudo pra fora, aí ficou tudo mais fácil, pra trabalhar.

As turmas da escola são compostas pelo sistema de agrupamento por idades, de forma que se possa favorecer que os mais velhos contribuam com suas conquistas e aprofundem seu aprendizado, e com que os mais novos tenham referências de onde poderão chegar e tenham parceiros para ajudá-los. A turma pesquisada era composta por 30 crianças entre 3 e 6 anos, sendo 11 meninas e 19 meninos; as diferenças etárias são demarcadas em etiquetas: os nomes de cada criança são colados em faixas de cartolina em 3 cores diferentes, a cor roxa (foi usada para 6 crianças que tinham de 3 a 4 anos), a laranja (foi usada para 8 crianças de 4 a 5 anos) e a amarela (foi usada para 16 crianças de 4 a 5 anos); essa divisão permaneceu o ano inteiro, apesar do fato dessas cores não interferirem nas atividades e no trabalho do grupo como um todo.

As atividades normalmente eram realizadas com ambos os sexos, meninas e meninos participavam de praticamente todas as brincadeiras em conjunto, ocorrendo uma maior separação no momento do parque do que da sala de aula. As crianças quase sempre brincavam de forma coletiva, formando grupinhos com faixas etárias diferentes, as crianças que tinham mais habilidades em determinada atividade por serem mais velhas, ou às vezes mais altas, ajudavam as demais.

Durante as observações demonstraram ser uma turma muito unida e, de modo geral, as crianças gostavam muito umas das outras. E essas características ficam mais evidentes durante as entrevistas com o Livro da Vida nas mãos das crianças através do entusiasmo delas ao notarem e lembrarem-se de colegas, muitos deles já tinham até mudado de escola, e chegam a se confundir se esses colegas estavam ou não no ano anterior, como podemos ver no trecho a seguir:

Matheus Silva¹: Olha a Nayara
(...)

Matheus Silva: Não, voltam (quando voltam a pagina). O Paulo, o Paulo! O Guilherme, o Vicente! (apontando para seus colegas).

¹ Os nomes de todas as crianças foram alterados para manter o sigilo das mesmas.

Murilo: O Guilherme não estudava aqui mais.

Pesquisadora: Estudava sim, não é o Guilherme ali? (pesquisadora aponta para a criança na fotografia).

Valdir: Ah! A Suzane! (apontando para outra página com fotografias).

Murilo: Ela é muito fofa! Ela é muito diferente.

A pesquisadora observou todas as atividades realizadas no período de 7h20 às 11h20, 3 vezes por semana (segunda, quarta e sexta), durante 3 meses do segundo semestre de 2015. As observações focalizaram a elaboração da atividade de produção do Livro da Vida por alunos da turma, normalmente realizada nos momentos de roda no final do período, mas as demais atividades realizadas neste período também tiveram o acompanhamento da pesquisadora.

A rotina das crianças geralmente era formada por uma roda inicial, na qual eles selecionavam quais crianças seriam as ajudantes da turma, em diferentes funções como: organizar a biblioteca da sala, distribuir os nomes dos colegas para os ateliês, varrer a sala. Em seguida, elas viam o calendário e uma delas riscava o dia anterior; depois contavam quantas crianças tinham na sala, em alguns dias elas reviam o que tinha sido escrito no Livro da Vida no dia anterior.

Depois da roda, as crianças se dividiam entre os ateliês (propostos segundo a pedagogia Freinet) os quais eram, conforme já descritos no capítulo anterior: Ateliê Água; Ateliê Computador; Ateliê Números; Ateliê de Recorte e Colagem; Ateliê Pintura; Ateliê Biblioteca; Ateliê Desenho e Escrita; Ateliê Modelagem; Ateliê Carrinhos; Ateliê Jogos e Quebra-Cabeça; Ateliê Casinha. Na porta do armário da professora tinham placas de EVA com os nomes dos Ateliês e embaixo de cada uma tinha espaços para as crianças colocarem os nomes delas, sendo normalmente esse espaço de 3 a 4 crianças por ateliê, (exceto o Água que tinha 2 espaços). Depois da roda inicial, uma criança distribuía para os demais colegas os seus nomes e, conforme as crianças iam recebendo o seu nome, elas escolhiam para qual ateliê iriam e se encaminhavam para ele; se aquele para o qual elas queriam ir estivesse já com o número máximo de crianças, elas iam para outro ou tentavam negociar a troca com outro colega. Durante cada dia as crianças passavam em média por 2 a 4 Ateliês, normalmente trocando de um para outro sem a professora pedir essa troca.

Em seguida, as crianças iam para o parque, no qual, às vezes, elas tinham direito a brincar em uma casinha que continha diversos brinquedos: alimentos em miniatura, objetos de casinha, fantasias, brinquedos imitando instrumentos, instrumentos de construção e médico. Mas nos dias que não tinham acesso a essa casinha, brincavam no tanque de areia, nas outras 3 casinhas (de madeira, do tipo casinha do Tarzã), nos balanços de pneus, escorregadores, gangorras, gira-gira, etc. Assim que terminava o horário de parque, lavavam as mãos, bebiam água e retornavam para a sala por um curto período; em seguida, iam para o lanche; ao final do lanche, retornavam para a sala para realizar a roda final.

As observações foram registradas por anotações em diário de campo, do qual foram selecionados alguns episódios, elegendo-se do total, os que ilustraram como as atividades pedagógicas, brincadeiras, visitas e eventos festivos, etc. foram sendo colocados no Livro ao longo do ano, para as reflexões em conjunto com a orientadora e para análises qualitativas.

O Livro da Vida foi sendo produzido ao longo do ano conforme a professora da sala junto com as crianças iam elencando o que elas considerassem mais importante a ser nele colocado. Normalmente, era algo que tinha acontecido no dia ou em dias anteriores, mas próximos; a professora sempre se empenhou em colocar elementos trazidos das falas das crianças; ou seja, quando algo de diferente da rotina acontecia, a professora perguntava para as crianças na roda final do dia ou do dia seguinte (pois a produção do Livro não segue uma rotina fixa), o que eles tinham para colocar no Livro da Vida, e as crianças, normalmente, falavam o esperado, o que tinha ocorrido de diferente da rotina e que tinha afetado o grupo como um todo.

No começo do ano, a professora apresentou às crianças este Livro, que se constitui em um caderno grande com 200 folhas (aproximadamente) A3 em branco (30 cm X 50 cm). As crianças junto com a professora desenvolveram a capa deste Livro, a qual contém desenhos de todas as 30 crianças da turma com as fotografias dos rostos de cada uma colada em cada desenho, feito por elas, do mascote da turma.



Figura 1: Capa e Contra Capa do Livro da Vida.
 Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

A professora, com o auxílio das crianças, foi preenchendo as páginas do Livro da Vida, ao longo do ano, chegando a 165 folhas produzidas com fotografias, colagens e desenhos das diversas atividades que as crianças fizeram ou de que participaram ao longo do ano. Os alunos mencionavam atividades realizadas e a professora conversava com eles, sintetizando como ela tinha entendido o que eles haviam falado sobre uma atividade específica. O trecho a seguir, retirado do diário de campo da pesquisadora, ilustra esta dinâmica:

Professora: Hoje é o último dia que vamos escrever no Livro da Vida. Vocês sabem por quê?

Breno: Hoje é o último dia de não férias.

Professora: O que nós temos que escrever aqui?

Matheus: Hoje é o último dia de escola.

Roberta: (menina da outra sala): O dia foi legal.

Leonardo: Nós vamos ficar de férias.

Professora: Hoje é o último dia de aula, amanhã vocês estarão de férias!

Professora: Vejam se ficou bom assim: “Hoje é o último dia de escola. Nós vamos ficar de férias”.

A professora anotava em uma folha separada o que as crianças falavam, levava o Livro para casa e, no dia seguinte, mostrava para a turma, na roda inicial do dia seguinte, a frase escrita no Livro com uma fotografia da atividade que tinham realizado colada no Livro, ou depois colocava um desenho (normalmente também colado) que alguma criança houvesse realizado para ilustrar o acontecimento. As fotografias que foram colocadas no Livro foram sempre fotografias selecionadas pela professora a partir do conjunto de fotos que ela mesma tirava, ou que pedia para algum outro adulto tirar, com seu celular pessoal. As colagens e recortes também normalmente eram feitos por ela. Os desenhos eram realizados no ateliê de desenhos após um sorteio entre as crianças que queriam desenhar a atividade que foi proposta para ser colocada no Livro naquele dia.

A cada dois dias era realizado um sorteio entre os alunos, a partir do qual uma das crianças levava o Livro para a casa, assim podendo manuseá-lo com calma e mostrá-lo aos pais, familiares e amigos, bem como compartilhar as atividades que foram sendo realizadas por ela e seus colegas em sua escola.

3.2 Primeiros percursos da pesquisa:

Conforme já indicado, a pesquisa foi desenvolvida a partir de três procedimentos: a observação do cotidiano da turma, entrevista com a professora e entrevistas com as crianças.

A produção da pesquisa empírica, segundo Amorim (2007), perpassa por uma arena em que se confrontam múltiplos discursos, como o discurso dos sujeitos analisados e o discurso do sujeito pesquisador, sendo assim necessário trabalhar com esses diversos discursos buscando fazer da diversidade algo parte da investigação, não a colocando em segundo plano.

Para uma compreensão melhor do sujeito pesquisado é importante compreender também o seu contexto. Desta forma, para compreensão sobre os modos e produção e usos do Livro da Vida foi de extrema importância ficar no campo durante todo o período da jornada escolar, podendo assim analisar não só o Livro da Vida, mas também o contexto no qual ele foi desenvolvido.

As observações de campo: Buscou-se compreender os fatos registrados contextualizando-os e esta compreensão dependeu das relações intersubjetivas que a pesquisadora constituiu com os sujeitos pesquisados; desta forma, conceber

a pesquisa em ciências humanas pela perspectiva Histórico-Cultural, é analisar também a relação entre sujeitos, permitida pelo recurso da linguagem.

De acordo com Bakhtin (1988, apud Kramer, 2007), a construção e recepção de significados é o que compõe a linguagem, tendo ela sempre extensões ideológicas historicamente produzidas. A linguagem é um instrumento de mediação indispensável nas relações entre o homem e sua realidade, e não pode ser analisada fora do contexto da sociedade, pois os processos que a constituem são histórico-sociais.

A pesquisa em questão buscou analisar as contribuições do Livro da Vida como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar; para isso foi importante o aprofundamento nos conhecimentos geradores de sentido para as crianças analisadas. Buscamos analisar quais atividades elas gostaram de realizar, quais lugares que elas lembraram que foram, quais foram os sentimentos trazidos à tona ao rememorar o passado exposto no Livro.

Considerando os procedimentos utilizados, buscamos analisar como as experiências eram trazidas pelas crianças, com quais emoções, como as atividades impactaram-nas ou não. Assim, com as observações em campo buscamos não apenas descrever os eventos e a forma como ocorreram as atividades, mas também observarmos, minuciosamente, as mais diversas relações/reações entre e das crianças ao longo do desenvolvimento das atividades cotidianas.

3.3 As Entrevistas:

Como já comentado anteriormente, a linguagem tem fundamental importância na pesquisa Histórico-Cultural. Nesta perspectiva, a entrevista é considerada como uma produção de linguagem, por meio de uma situação de interação verbal. A presente pesquisa buscou realizar a entrevista com a professora realizadora da prática que nos interessa analisar, assim como também com alguns dos alunos que dela também participaram. Buscamos analisar o que o Livro da Vida representava, tanto para a professora como para as crianças entrevistadas. Para compreender o discurso que for dito é preciso compreender o seu contexto, pois toda palavra tem intenções e significados.

Entrevista com a professora: Foi realizada uma entrevista semiestruturada, na sala de aula na qual ela atua, após uma reunião de pais, sendo esse horário e local sugeridos pela própria professora. Na entrevista buscamos estimulá-la a falar sobre: como ela vê a realização e a importância da atividade do Livro da Vida, se ela aprecia a forma com que é produzido ou se ela gostaria de poder fazê-lo de outra maneira. Durante o encontro, proporcionamos liberdade também para a professora fazer as colocações que achasse importante comentar. Dentre outros comentários, a professora falou sobre sua trajetória pessoal com o instrumento Livro da Vida e como foi o processo nesta escola ao começar a trabalhar com essa pedagogia.

Entrevistas com os alunos: A entrevista com as crianças se torna importante pela necessidade de ouvir-lhes a voz. É mais do que um ato de auscultação verbal de forma literal, é algo que remete para um sentido mais amplo de comunicação dialógica com as crianças, aproximando-nos de suas diferentes formas de expressão e visões de mundo.

As entrevistas foram feitas somente com 5 das 30 crianças, pois realizamos este procedimento apenas em maio do ano letivo seguinte ao da produção do Livro da Vida em foco, seis meses depois de sua finalização, aproximadamente. Foram realizadas em 2 pequenos grupos (3 e 2 alunos), na escola, no horário de aula. No ano de 2015 nove crianças permaneceram na escola, pois algumas foram para o Ensino Fundamental ou mudaram de bairro, ou mudaram de escola por alguma necessidade pessoal. Somente os pais de 5 crianças autorizaram a participação das mesmas na pesquisa. As entrevistas foram semi-estruturadas, guiadas por um roteiro previamente elaborado, e nelas buscamos obter comentários das crianças sobre a produção do Livro da Vida, explorando quais registros elas consideram mais significativos, quais registros elas excluiriam, quais vivências elas gostariam que estivessem incluídas no Livro e que não o foram. Como nosso interesse está centrado na questão das memórias das crianças, buscamos analisar também de quais registros elas mais se recordaram e de quais elas se esqueceram e/ou não mencionaram. As crianças foram entrevistadas em uma mesa de altura adequada para o tamanho delas, dentro do espaço usado como biblioteca; porém por terem estantes vazadas, durante as entrevistas as crianças ficaram em contato também com o que acontecia ao seu redor, na escola. Ambas as entrevistas foram estruturadas em 2 momentos: um primeiro em que foram feitas perguntas para as

crianças e elas não tinham acesso ao Livro da Vida; e um segundo momento em que o Livro da Vida foi colocado na mesa na qual elas estavam para poderem folhear o Livro como quisessem e comentar as atividades, da maneira como escolhessem fazê-lo.

A primeira entrevista com as crianças foi feita com um grupo de 3 meninos (Valdir, Matheus Silva, Murilo), um dos quais havia faltado muito durante as aulas no ano anterior. Na primeira parte da entrevista, enquanto estavam sem o Livro da Vida, perguntei o que eles lembravam do ano anterior. As crianças trouxeram muitos elementos do ano atual, chegando a cantar músicas que eles cantam na sala de aula. Já na segunda parte, quando o Livro foi disponibilizado, eles ficam felizes e brigam um pouco para ver quem irá folhear o Livro; depois de uma negociação em que se combina que cada um folheará o Livro de uma vez, mas que todos poderiam comentar sobre o que fosse sendo visto e/ou falado, um deles começa a passar as folhas pulando diversas páginas às vezes. Ao olharem uma página que era significativa para eles, os comentários eram feitos assim que a página era virada como “Olha que legal”; “Esse dia foi muito legal”; “Nesse dia teve comida gostosa”; “Esse bolo estava gostoso”; “Esse dia foi muito legal, mas eu tive medo”. Quando chegou no momento em que o último colega dos 3 foi folhear o Livro os outros 2 perderam o interesse e foram beber água; foi preciso chamá-los e reuni-los mais uma vez para poder finalizar a entrevista.

A segunda entrevista com as crianças foi com uma dupla composta por Nayara e Matheus; na primeira parte da entrevista, Nayara lembrou-se de um evento ocorrido na escola, o Natal e quem foi que representou o Papai Noel, e Matheus lembrou-se de um passeio, mas não conseguiu nomeá-lo; a colega o ajudou perguntando se foi o do aquário, e ele fez que sim com a cabeça; depois eles relembrou de como foi o primeiro ano em que eles estavam naquela escola. No segundo momento da entrevista, quando o Livro é colocado na mesa, eles ficam um tempo na capa, olhando para os desenhos com fotografias dos antigos colegas; depois Nayara vai folheando página por página, e em grande parte dessas páginas ela ou Matheus vão tecendo comentários, desde lembrar qual era o tipo da lagarta na fotografia, até comentar qual amiga achou o ovo da páscoa; Matheus lembrou que a colega não podia comer o ovo que todos comeram e ela confirma que não podia comer o ovo de leite. Destaca-se, assim, que eles lembraram até das situações que não estavam expostas nas fotografias ou desenhos.

A entrevista tem função de ser um campo de produção de material empírico que faz a circulação de determinados discursos, que serão recortados e analisados de acordo com o objetivo da pesquisa, priorizando determinados fragmentos diante de outros que não se demonstrem tão relevantes.

As entrevistas foram vídeo-filmadas com a câmera fixa, com enquadramento que incluía tanto as crianças como a professora. As filmagens ocorreram de maneira ininterrupta em cada entrevista.

A utilização de vídeo filmagem em uma entrevista permite um maior aprofundamento dos dados durante as análises. Kenski (2003, apud Belei *et al.*, 2008) comenta que uma grande vantagem da utilização da vídeo filmagem é que tanto o pesquisador que realizou a entrevista como os demais colaboradores de determinada pesquisa podem analisar o material, quantas vezes sentirem necessidade. Com a utilização da vídeo filmagem é possível obter um determinado grau de exatidão das informações que foram transmitidas.

Quando assistido, o material pode ser examinado novamente, e até repetidas vezes; o pesquisador pode notar novos caminhos para serem analisados, novas questões para serem respondidas. As filmagens não permitem somente ver fatos e gestos registrados, mas permitem também analisar de forma mais minuciosa o cenário, o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida (BELEI, *et al.*, 2008).

Como já destacado anteriormente, com as crianças optamos por desenvolver as entrevistas de forma coletiva. Kramer (2007) comenta que a produção do discurso de uma entrevista individual é diferente de entrevistas coletivas, as diferentes formas de entrevistas produzem diferentes pontos de vista, tanto para o pesquisador como para o pesquisado.

A mesma autora ainda comenta que gravações de entrevistas coletivas demonstram que a interação durante a entrevista se torna um processo bem rico e uma importante experiência tanto para os entrevistados como para o entrevistador. As entrevistas coletivas têm como objetivos identificar os pontos de vista dos entrevistados, provocar o debate, o diálogo entre os participantes, as entrevistas coletivas estimulam os participantes a tomarem consciência de momentos, situações que ocorreram ou ainda ocorrem. Entrevistas coletivas ajudam a trazer à tona discussões que estavam obscuras, iluminando assim, o objeto de pesquisa (KRAMER, 2007).

Percebemos durante as entrevistas que através do Livro da Vida, as imagens do passado são recuperadas. Para Vigotski (1991, apud Braga, 2000 p.158) o instrumento técnico se distingue do signo pela sua orientação e direção. O signo vai transformando internamente a estrutura do comportamento. O Livro da Vida, dessa forma, tem uma natureza instrumental/significativa durante a entrevista. As imagens, falas e objetos presentes no Livro permitem que momentos e lugares se transformem em opiniões e lembranças.

Halbwachs apud Braga (2000) elucida que as lembranças de cada ser humano foram construídas por meio do vínculo desse indivíduo com grupos de pessoas. Assim, nós recordamos o que foi se tornando significativo através do contato com os outros. O Livro da Vida demarcou memórias coletivas de um grupo de crianças, as atividades desenvolvidas e colocadas no Livro são essenciais para a memória desse grupo, por suas características simbólicas, assim como por seus significados.

A criança tem seus processos mnemônicos distinguidos, transformados através das diversas formas de mediação presentes na nossa cultura. Quando as crianças, durante a entrevista, recordam os nomes dos colegas com quem conviveram ou que ainda convivem com elas, demonstram uma forma de recordação viabilizada pela imagem, no caso as fotografias e desenhos, que ajudaram os alunos a se lembrarem de uma grande quantidade de experiências.

Capítulo 4

4 O Livro da Vida da turma do Gatinho e suas memórias

Por meio das idas a campo identificamos os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil. Observamos desde algumas das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar até como elas eram escolhidas para serem colocadas no Livro da Vida, e de que forma esses acontecimentos foram registrados no Livro.

Nogarotto (2012) comenta que para desenvolver o Livro da Vida proposto por Freinet é necessário que a professora que esteja elaborando o mesmo reconheça os seus alunos como sujeitos capazes de fazerem escolhas, de decidirem, de pensarem, de sugerirem ideias e de aprender a conviver em grupo com a turma a que pertencem. Reconhecer a potencialidade que o outro tem ou é capaz de ter é uma das características principais do professor primário, segundo Freinet. Para ele a escola precisaria ser um local de respeito, um local onde os alunos sejam tratados com dignidade de seres humanos, um local sem autoritarismo e atitudes hierarquizadas.

O ambiente da escola analisada, de nossa perspectiva, está muito de acordo com o que Freinet propôs: a escola realmente conseguia cuidar dessas questões, por meio de suas práticas e propostas pedagógicas. A professora da sala de aula analisada, assim como as demais funcionárias da escola, buscavam desenvolver a autonomia das crianças, incentivando suas capacidades.

Marques e Sperb (2013) comentam que o contexto cultural em que a escola está inserida, marca, fortemente, as interações, as atividades e a organização dos espaços e do tempo. Os valores e hábitos dos participantes da escola, sejam eles funcionários, especialistas, professores, alunos ou pais são considerados extremamente importantes, tanto no modelo freinetiano quanto no fundamentado na teoria Histórico-cultural.

Marques e Sperb (2013) ressaltam que as crianças compreendem o funcionamento das escolas que frequentam. E muitos dos aspectos mencionados pelas crianças nas entrevistas são coerentes com a proposta pedagógica da escola e com os valores e as expectativas culturais em relação a essa instituição. Mas as crianças trouxeram também questões sobre o que gostariam que tivesse sido feito de forma diferente nessa prática, o que indica que são capazes de participar de discussões sobre temas de seu interesse. Como no momento em que um dos meninos (entrevista-trio), comenta que gostaria de colocar uma novidade no Livro da Vida, como vemos no episódio 1, a seguir.

Episódio 1:

Pesquisadora: Tem alguma coisa que não está no Livro da Vida e que vocês lembram-se do ano passado e que vocês queriam colocar?

Valdir: Sim, a gente queria colocar uma novidade. (...)

Pesquisadora: Qual novidade você queria colocar?

Valdir: A gente queria colocar...

Matheus Silva: A primeira novidade (termina a frase do colega).

(...)

Pesquisadora: Valdir, qual novidade você queria colocar?

Valdir: Queria contar que meu pai, ele tem um joguinho de futebol, porque primeiro tem os goleiros, os goleiros são os que ficam na barra.

(...)

Valdir: O meu pai tem um joguinho futebol que tem uns azuis, e quando aperta, a tecla para, ele vai à taça ou na rede ou perde e aí, quando for o azul, aí vai o amarelo e aperta e vai pra rede.

A roda de conversa dessa sala não era somente o espaço para a elaboração do Livro, mas também o espaço para as crianças conversarem com a turma e a professora. Nogarotto (2012) fala que é nesse espaço proposto pelas escolas, nas rodas de conversa, que algumas crianças sentem liberdade para se expor e contar sobre suas vidas fora do ambiente escolar, narrar aquilo que vivem na vida familiar, trazendo esses assuntos e situações para dentro da sala de aula.

A maneira pela qual a professora garante a cada criança a oportunidade de poder contar a novidade dentro da roda, facilitasse sentimento de segurança para contar algo, e constitui este momento da rotina pedagógica como um espaço importante para ouvi-las. Um dos meninos quando perguntado o que tinha acontecido no ano anterior, quando ele não estava com o Livro da Vida em mãos,

lembrou-se unicamente do momento em que ele contou uma novidade² para turma, e em vários momentos da entrevista esse momento de novidade, estava presente.

Demonstra, assim, que esse espaço de interlocução, em que a professora e os demais colegas escutam é algo muito significativo e importante para as crianças. No episódio 2 Matheus Silva conta sobre a “novidade”:

Episódio 2:

Pesquisadora: E que vocês lembram que fizeram de diferente no ano passado e de que vocês gostaram muito? Tem alguma atividade específica?

(...)

Matheus Silva e Murilo falam: Eu lembro, eu lembro.

Matheus Silva: Eu contei a novidade e falei assim “Quando eu estava fazendo cocô, meu irmão me deu um susto”. Mas foi assim: eu estava fazendo cocô e meu irmão bateu a mão na porta. Ai era assim, eu tomei o maior susto.

4.1 Conteúdos presentes no Livro da Vida

Ao analisarmos o Livro da Vida, notamos algumas características que se repetiram. Construímos a **tabela 2** para demonstrar os conteúdos que mais foram inseridos no Livro durante o ano, classificando segundo os conteúdos que mais representava cada episódio exposto no dia.

Tabela 2: Análise dos conteúdos do Livro da Vida

Conteúdos	Datas	Percentual
Pedagógicos	09/03; 13/03; 24/03; 26/03; 30/03; 13/04; 14/04; 23/04; 04/05; 05/05; 07/05; 08/05*; 12/05; 13/05; 14/05; 19/05; 20/05*; 25/05; 27/05; 02/07; 03/09; 04/09; 09/09; 21/09*; 22/09; 28/09*; 21/10; (27)	27%
Datas festivas	13/02; 27/02; 27/03; 02/04; 08/04; 29/04; 08/05*; 29/05; 26/06; 07/08; 25/08*; 28/08; 25/09; 05/10; 29/10; 10/11; 29/11; 01/12; 04/12; (19)	19%
Identitário	23/02; 25/02; 17/03; 15/04; 17/04; 17/06; 23/06; 06/07; 22/07; 27/07; 02/09; 27/10; 12/11; 26/11; 10/12; (15)	15%
Afetivo	02/03; 25/03; 22/04; 29/07; 17/08; 24/09; 16/11*; 02/12; 09/12; (9)	9%

² Na roda inicial do dia as crianças tinham um espaço para contarem uma novidade na qual elas gostariam de compartilhar com a turma, sendo sempre de duas a três crianças selecionadas para dividir uma novidade com a turma.

Artísticos	19/08; 20/08; 21/08; 28/09*; 07/10; 13/10; 15/10; 16/10; 28/10; (9)	9%
Brincadeiras	19/06*; 30/06*; 24/07; 25/08*; 29/09; 08/10; 16/11*; (7)	7%
Atrações externas	20/05*; 06/08; 13/11; 17/11; 18/11; 19/11; (6)	6%
Estudos do meio	21/05; 30/06*; 14/09; 06/11; (4)	4%
Culinária	19/06*; 21/09*; 23/09; 06/10; (4)	4%

* As datas repetidas correspondem aos dias (total 8) em que foram colocados 2 conteúdos diferentes no mesmo dia.

Fonte: Livro da Vida da Turma do Gatinho (2015)

Os conteúdos do Livro foram categorizados seguindo alguns critérios comentados a seguir. Os pedagógicos foram os que consideramos conteúdos elaborados de forma proposital ou aproveitando algo inesperado, com os quais a professora teve intenção de desenvolver a aprendizagem de conteúdos mais tipicamente escolares, como por exemplo as situações de aparições de lagartas e borboletas que geraram, mais adiante, o Livro da borboleta, em que foi trabalhado o ciclo da vida deste inseto; sendo trabalhado nesse momento tanto questões do campo da leitura e escrita como o campo de ciências.

Em relação aos aspectos a serem considerados pela atividade pedagógica, Inumar e Palangana (2004), reforçam que para Vigotski, a qualidade da memorização desses aspectos pedagógicos, depende fortemente de como a criança interioriza esse conteúdo e através de que procedimentos isso ocorre.

O Livro da Vida, pelo que demonstraram as crianças, cumpre esse papel de produzir uma maior qualidade nas atividades pedagógicas, pois se torna mais uma ferramenta para a apropriação da linguagem, ao utilizá-la como privilegiado recurso para refletirem sobre o que fazem no dia a dia escolar e para produzirem suas narrativas sobre isso, com muita significação para os alunos. Possibilita, dessa forma um maior desenvolvimento na memória e atenção das crianças.

No processo de desenvolvimento, a criança, pela mediação dos que convivem com ela, vai se apropriando da linguagem nas suas distintas formas, vai internalizando conhecimentos, experiências, significados e juízos de valor. Apropria-se de conhecimentos que, num primeiro momento, eram de domínio do outro, na sociedade (INUMAR e PALANGANA, 2004).

As datas festivas, foram classificadas através das datas comemorativas trabalhadas ao longo do ano, como o Carnaval, Aniversários, Dia das mães,

Páscoa, Festa Junina, Dia das Crianças, Natal, etc. Esses dois tipos de conteúdo (Pedagógicos e datas Festivas) representam quase 50% do que aparece no Livro da Vida, demonstrando que além de situações muito vivenciadas pelas crianças, foram também as situações que mais representaram a trajetória do ano letivo dessa turma, para a professora e os alunos em questão. Exemplos de registro destas situações são apresentados na Figura 2. Nela encontram-se imagens de um dia representando uma festa de aniversário e um dia em que foi registrado o processo de nascimento de uma borboleta.



Figura 2: Datas Festivas e Conteúdos Pedagógicos.
Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

Aos selecionarmos os conteúdos do item Identitário, que correspondeu a 15% do total de conteúdos, colocamos as situações que fazem parte da construção da identidade da turma, sendo esse um dos itens, se não o mais, interligado com o próprio Livro da Vida, como já dito, devido ao fato do Livro ser uma proposta de construção coletiva de atividades da turma, construindo uma identidade grupal.

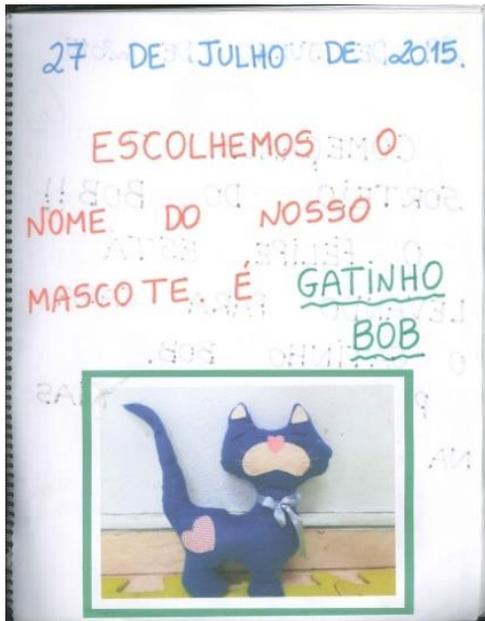


Figura 3: Conteúdos Identitários.

Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

No item “Afetivo”, buscamos colocar as atividades que representavam situações em que a relação afetiva das crianças com alguém ou algo era o que mais se destacava da situação em questão. Os conteúdos artísticos foram as situações apresentadas quando as crianças elaboraram pinturas, recortes e colagens, enfeites para festas etc. No conteúdo Brincadeiras selecionamos as situações que demonstraram algumas das brincadeiras realizadas pelas crianças ao longo no ano e que estavam descritas no Livro da Vida. A soma desses 3 itens correspondem a 25% do total de itens que foram colocados nesse material³.



³ Os nomes das crianças mencionados foram apagados da figura 4, para manter o sigilo quanto à identidade das mesmas.

Figura 4: Conteúdos Afetivos, Artísticos e Brincadeiras.
Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

No conteúdo de Atrações externas foram colocadas as situações em que foi trazido algo ou alguém de fora da escola, para dentro dela, sendo atividades como: Teatro, a vinda de um policial e seu cachorro, o carro do bombeiro, etc. No conteúdo Estudo do Meio foram colocados os passeios das crianças fora do ambiente escolar. E o conteúdo Culinária incluiu as situações em que as crianças elaboraram algum alimento.

É importante destacar algumas questões que envolvem estes itens segundo a pedagogia Freinet, pois o estudo do meio para o Pedagogo, não se resumia a um simples passeio, ou a uma visita em determinado local, o estudo do meio, segundo a pedagogia Freinet, representa uma importante interação da escola com a comunidade na qual está inserida. Pois para além das crianças conhecerem os locais ao redor da escola, pesquisarem e interagirem com estes, os estudos do meio como foram propostos são algo que impacta a sociedade escolar. Ao mesmo tempo em que as crianças francesas iam conhecendo as funções que o ferreiro, o padeiro, ou o alfaiate daquela região exerciam, elas iam internalizando as funções sociais existentes e desenvolvendo trocas com essa comunidade. Os estudos meio eram quase como laboratórios a céu aberto, eram desenvolvidos para que as crianças pesquisassem, tirassem suas dúvidas e curiosidades sobre o ambiente em que estavam conhecendo de forma mais profunda, seja tanto em ambientes como um bosque, uma fazenda, como também nas cidades.

Apesar de muitas questões que envolvem o estudo do meio permanecerem como as propostas por Freinet, como a ida ao bosque e ao aquário onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes animais. As interações com a comunidade em volta do ambiente escolar quase somem, aparecendo somente em poucos momentos como nas visitas a escola por parte de grupos de artistas, dos bombeiros ou do cachorro dos policiais. E se somados esses itens (estudo do meio e atrações externas) que correspondem pouco ao que o estudo do meio proposto por Freinet gostaria de realizar, são itens que apesar de sua importância dentro da pedagogia, se resumem a somente 10% do que foi colocado no Livro da Vida.

Destacamos que se torna importante um esforço por da escola em desenvolver um maior vínculo com a comunidade ao redor da escola e desenvolver atividades em que as crianças compreendam os sentidos e significados dos

espaços públicos e privados ao seu redor, e as diversas formas de cada um. É importante destacar que a escola, nos estudos do meio, buscava realizar a atividade com ao menos as duas salas de agrupamento, compondo assim um conjunto de aproximadamente 60 crianças de 3 a 6 anos de idade, com aproximadamente de 4 a 6 acompanhantes adultos, sendo dessa forma um grande desafio realizar essas atividades em um ambiente fora da escola em que os cuidados e atenção com essas crianças devem ser redobrados.

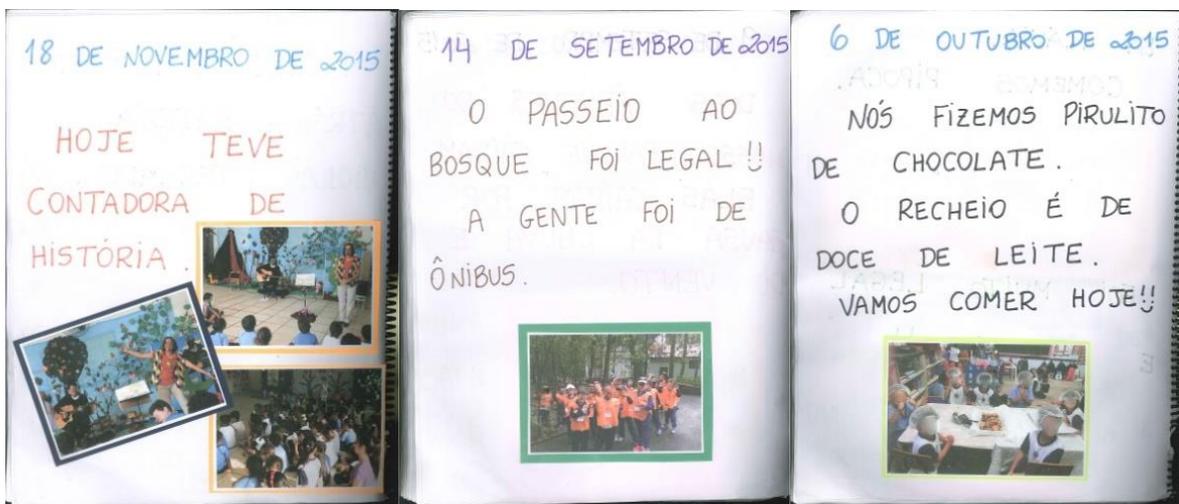


Figura 5: Atrações externas, Estudo do Meio e Culinária.
Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

Do conjunto total de registros do diário de campo, elegeu-se dois registros do Livro da Vida, para reflexões e análises qualitativas. Focalizamos um que, embora pela observação tenha sido uma brincadeira com alto envolvimento das crianças, não foi destacado nas suas lembranças durante as entrevistas; e o outro episódio foi destacado porque nos surpreendeu a importância dada a este nas memórias, embora envolvesse emoções ambíguas – de alegria e medo.

Episódio 3: Brincadeira com pneus

As crianças nesse dia fizeram a sua rotina normal de roda inicial, ateliês, e foram para o parque; depois fizeram o lanche, e após o lanche foram para a roda final. No momento do parque, as crianças pegaram pneus que estavam em um canto, reservados para serem utilizados em uma atividade de horta com outra turma. As crianças brincaram com os mesmos de diversas formas (subiram na casinha e os derrubaram do escorregador, brincaram de empurrar os pneus morro a baixo nos desníveis que tem no

parquinho); quase todas as crianças passaram todo período do parque brincando com os pneus.

Na roda final, a professora perguntou sobre o que tinham feito de diferente para colocarem no Livro da Vida; as crianças comentaram bem entusiasmadas sobre as diversas formas com que brincaram com os pneus. O dia ficou escrito no Livro da Vida como:

Tem pneu no parque. A gente brinca com os pneus:

- Rola os pneus
- Aposta corrida de pneu
- Joga o pneu e solta
- Escorrega o pneu pelo escorregador



Figura 6: Episódio Pneus
Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

O episódio chamou a atenção, pois foi um dos momentos em que as crianças mais assumiram a autoria dos eventos, desde o momento da atividade em si até a forma com que foi escrito no Livro, passando pela produção das ilustrações também feitas por parte das crianças. E mesmo sendo um dos episódios que mais parecia ter sido muito significativo, nas entrevistas nenhuma das crianças comentou algo sobre ele, ficando “esquecido” dentre os demais que elas elegem como objeto de comentários.

Episódio 4: Show dog

Nesse dia as crianças seguiram a rotina normal da roda inicial. Foram para os ateliês, depois foram para o parquinho e lancharam junto com as outras turmas. Após o lanche, chegaram X policiais e um cachorro adestrado. Todas as crianças foram para o refeitório e esperaram o início da apresentação que os policiais preparam para mostrar as habilidades do. No momento da apresentação, as professoras separam as crianças em 3 grupos diferentes: 2 rodas, com crianças que gostariam de brincar com o cachorro e um grupo com todas as crianças que teriam medo de

cachorro junto com uma professora; algumas crianças tinham muito medo do cachorro e estavam quase chorando; mas, ao menos aparentemente, as crianças das 2 rodas se divertiram muito com a atração. Depois voltaram para a sala para fazer a roda final.

Professora: O que temos para o Livro da Vida hoje?

Selena: O cachorro veio

Breno: O Show dog.

Professora: Hoje teve o Show dog! E como foi?

Caio: O cachorro passou embaixo da perna dele.

Professora: Dele quem?

Renata: Do policial

Caio: Embaixo da perna da polícia.

Professora: Pra fazer o que?

Caio: O cachorro queria pegar a bolinha.

Professora: Então o cachorro passou embaixo da perna do policial!

Caio: E pegou a bolinha da perna nossa.

Professora: Então ficou “Hoje teve show dog da polícia. O cachorro tentava pegar a bolinha embaixo da perna do policial. O nome do cachorro é Jamal. O policial escondia a bola nos dois colegas e o cachorro ia procurar. Igual esconde-esconde”.

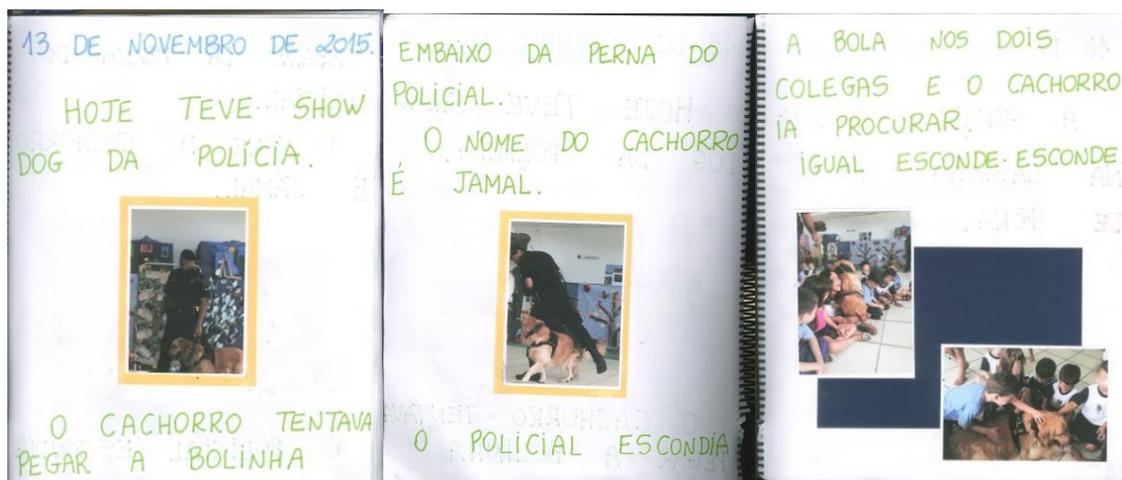


Figura 7: Episódio Show Dog

Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

O episódio foi destacado, pois, algumas crianças tiveram muito medo do cachorro, e demonstraram claramente este sentimento no dia do ocorrido, mas no Livro foram colocados somente os momentos alegres. Apesar da emoção de medo não ter sido registrada no Livro, ao lembrar do episódio as crianças trazem tanto os momentos de alegria como os de medo, as crianças entrevistadas, no dia do episódio Show Dog escolherem se sentar junto com as crianças que gostariam de brincar com o cachorro, mas nos momentos que o cachorro se aproximava delas, elas se encolhiam de medo. Podemos observar essas falas que recordam esse contexto nos episódios 5 e 6.

Episódio 5:**Entrevista 1 (trio):**

Param na página que tem várias fotografias do show dog.

Valdir: Nossaaaa! Os cachorros da polícia é muito legal.

Matheus Silva: Ah, eu adorava isso!

Murilo: Nossa, muito legal isso!

Valdir: A polícia!

Matheus Silva: Nossa! Foi muito legal

Pesquisadora: Como é que foi esse dia?

Matheus Silva: Nossa eu adorei. Não, eu fiquei com medo, mas adorei (empolgado fica andando de um lado p/ outro).

Episódio 6:**Entrevista 2 (dupla):**

Nayara: Aqui foi o policial pra brincar com a gente (mostrando as fotos do show dog).

Pesquisadora: E como foi esse dia do policial?

Nayara: Ele mostrou o cachorro pra gente, aí o cachorro dele (inaudível). Olha aqui o que ele fazia em nós. (mostrando a fotografia)

Matheus Tavares: E você Matheus, você gostou desse dia? Como que foi esse dia pra você?

Nayara: Ahh, eu fiquei com medo porque eu tenho medo de cachorro. (Nayara respondeu a pergunta feita ao colega e ele se mantém em silêncio).

A entrevista mostrou que mesmo nas situações em que as emoções das crianças diante do vivido não foram colocadas exatamente como ocorreram, ao ver novamente a fotografia, as crianças se recordaram dos sentimentos vivenciados no dia.

Os comentários das crianças e o destaque que dão para a experiência do Show Dog contrasta muito com a inexistência de comentários sobre a atividade dos pneus, de que gostaram tanto quando realizaram. Como explicar esta diferença? Uma possibilidade é a diferença de imagens entre um e outro registro. No episódio 4, o que predomina no exposto pelo Livro, são ilustrações pouco nítidas: as produções dos desenhos das imagens da figura 6, foram elaboradas dentro do ateliê de desenho, tendo sido sorteadas 2 crianças dentre as que queriam desenhar o episódio em questão; em termos gráficos, predomina a escrita e, devemos lembrar, as crianças ainda não estão alfabetizadas. Já no registro do show dog, as fotografias são bastante nítidas. Teriam estas características facilitado que o episódio dos pneus ficasse “esquecido” dentre os demais, se tornando um episódio pouco atrativo/representativo para elas comentarem?

Além das fotografias nítidas, que podem ter facilitado as lembranças do momento vivido, principalmente em se tratando de crianças ainda não alfabetizadas, este ainda foi carregado de sentimentos, tanto de alegria e euforia, como de medo e angústia, por parte de muitas das crianças; mesmo esses sentimentos não apresentados explicitamente, pela escrita e fotografias no Livro, eles ainda estavam presentes nas memórias das crianças.

Ao analisar o grau de participação dos alunos na produção do Livro da Vida, notamos que muitas vezes não era exatamente da forma que eles queriam falar que a atividade eleita era registrada, porém a participação deles é notada por meio dos desenhos, e em algumas situações, pelas falas escritas pela professora exatamente como ditas pelas crianças, em algumas ocasiões.

Diante disso destacamos que mesmo os momentos não registrados no Livro, quando são carregados de algo significativos para determinada criança, podem ser trazidos à tona no momento de entrevista como quando um dos meninos comenta (entrevista dupla) que tem situações que não foram faladas e que ele queria que tivessem sido, como destacado no episódio 7.

Episódio 7:

Pesquisadora: E tem alguma coisa que não está no Livro e que vocês gostariam que estivesse?

Nayara: Não.

Matheus Tavares: Sim

Pesquisadora: O que?

Nayara: Eu não sei.

Matheus Tavares: Que nós, eu queria ouvir, que eu pensei que o teatro era de dragão.

Apesar desses momentos não comentados no Livro da Vida da turma, é preciso destacar o fato de que a professora precisava produzir um Livro da Vida de forma coletiva, sendo assim necessário registrar uma forma mais genérica da fala de todos, fazendo com que em alguns momentos realmente falas muito significativas para algumas crianças não ficassem registradas no Livro. A professora também comentou durante a entrevista que sempre busca aprimorar o modo de produção do Livro da Vida, ainda não estando exatamente como ela deseja que ele fique, como demonstrado no episódio 8.

Episódio 8:

Pesquisadora: Você mudaria a forma como o Livro da Vida é feito? (...)

Professora: (...) ao longo dos anos ele foi mudando, ele tem uma cara diferente hoje. Eu acho que do jeito que ele está, está legal.

Ele vem pra roda no final do dia, as crianças buscam esse Livro da Vida, eu acho que quando o Livro da Vida fica esquecido, aí tem alguma coisa que tá esquisita, né? Mas eu vejo as crianças folheando o Livro da Vida. Então agora eu acho que ele tá do jeito certinho, do jeito que tem que ser mesmo, com a escrita, com a fala das crianças.

Eu tenho uma ajuda muito importante que é a professora R. J.. Então, quando eu acho que alguma coisa não tá legal, eu peço ajuda pra ela. Tem uma coisa no Livro da Vida que tinha que ser diferente que a R. fala, é a forma de escrita, eu tinha que escrever com (...) a letra de imprensa. Como eu não consigo, então isso eu ainda não consegui fazer, escrever no Livro da Vida com letra de imprensa. Mas antes, eu escrevia na roda com as crianças, o que eles falavam eu já escrevia e agora não, eu escrevo no papel, eu leio pra elas se está correto e depois eu levo pra minha casa e escrevo, e aí trago no dia seguinte pra elas. Antes eu fazia isso na hora. Então, às vezes tinha um erro, eu não lia pra eles antes, então agora eu faço dessa forma: eu escrevo no papel, eu leio pra eles, e se não está certo eles me corrigem, "Você não falou isso", "Não foi desse jeito que a gente falou". Então aí eles me corrigem. O que eu acho que precisava mudar, pela orientação da R., era a forma da escrita que tinha que ser com letra de imprensa.

Interessante notar que a professora destaca a escrita como aspecto que faz o Livro ser “do jeito certinho”. Entretanto, em nenhum momento as crianças pediram para que a pesquisadora lesse o que estava escrito ou demonstraram valorizar o texto.

Quando a professora diz que não consegue escrever com letra de imprensa, ela se refere ao fato de só escrever com letras maiúsculas, e foi recomendado a ela que diferenciasse as maiúsculas das minúsculas, desta forma facilitando ainda mais a apropriação da escrita por parte das crianças, segundo a pessoa que a orienta e assessora na formação da Pedagogia Freinet.

A escrita esteve presente no Livro de maneira bem significativa, trazendo um “título” para cada episódio, que foi destacado durante o ano e trazendo as falas das crianças, porém não foi retomada durante o ano. Pois em nenhum momento observado, a professora retomou algo do Livro buscando focalizar na escrita. Por mais que a professora tenha se esforçado para escrever de uma forma mais nítida e usual para que as crianças compreendam essa escrita, não se observou em nenhum momento a leitura de algo presente no livro, por parte das crianças. Uma das suposições que contribuem para que essa leitura não tenha ocorrido no momento das entrevistas (início do ano), foi que as crianças entrevistadas tinham 4 e 5 anos, talvez ao decorrer do ano a apropriação da leitura e escrita por parte

dessas crianças se desenvolva de forma mais profunda e no final do ano a leitura dos “títulos” e conteúdos de modo geral presentes no Livro da vida, possam ser realizadas por parte das mesmas.

4.2 Conteúdos recordados por meio do Livro da Vida

Por meio da análise das entrevistas com as crianças pudemos identificar quais tipos de conteúdo o manejo do Livro da Vida estimulou recordações das crianças sobre suas experiências escolares. Para uma primeira análise montamos a **Tabela 3** e mantivemos a mesma classificação de conteúdos da **Tabela 2**. Analisando o que foi trazido em cada entrevista, e em seguida considerando os conteúdos das duas entrevistas, pudemos identificar os tipos de experiências mais lembradas pelas crianças.

Tabela 3: Análise dos conteúdos das entrevistas.

Conteúdos	Entrevista 1 (Trio)	Entrevista 2 (Dupla)	Soma Das situações	Percentual*
Afetivo	11	7	18	30,5
Pedagógicos	8	6	14	23,5
Datas festivas	2	6	8	13,5
Estudos do meio	3	3	6	10,0
Identitário	2	3	5	8,5
Atrações externas	1	3	4	7,0
Brincadeiras	0	2	2	3,5
Culinária	0	1	1	1,5
Artísticos	1	0	1	1,5

* Todas as porcentagens contidas na tabela são de valores aproximados.

Fonte: Livro da Vida da Turma do Gatinho (2015)

Destacamos da tabela que durante as entrevistas as atividades que classificamos como as com conteúdo relativo a aspectos afetivos, foram as mais exploradas pelas crianças, correspondendo a 30,5% do total de situações

recordadas, sendo desses a sua maioria recordações sobre os antigos colegas da turma. Esse mesmo item correspondeu a somente 9% do total de conteúdo existente no Livro da Vida dessa turma, o que demonstra que os conteúdos afetivos, embora menos frequentes nos registros, de fato são os que mobilizaram mais comentários do que os de outros tipos. Além desse item, os conteúdos pedagógicos e de datas festivas corresponderam a aproximadamente 36% do abordado durante as entrevistas, sendo esses mesmos conteúdos correspondentes a 46% do que está no Livro. Estes resultados demonstram que esses também foram conteúdos significativos para as crianças.

Ao colocar o Livro da Vida Diante de Nayara e Matheus Tavares, eles já iniciam a entrevista lembrando de colegas, ao ver os rostos deles colados nos desenhos da capa. A entrevista com Matheus Silva, Valdir e Murilo, também se inicia com o mesmo destaque feito pelas crianças. Em ambas as entrevistas, um dos aspectos importantes de serem destacados é que, em vários momentos, ao olhar os rostos dos colegas nas fotografias, as crianças entrevistadas ficam felizes, narram histórias que extrapolam o que está registrado, lembrando de determinado colega, deles mesmos ou até mesmo contando sobre o momento atual do mascote da turma, como no trecho destacado no episódio 9.

Episódio 9:

As crianças viram para uma página com uma fotografia do Bob, o mascote da turma.

Valdir: Nossa, olha o Bob!

Os demais se empolgam e falam.

Crianças: Bob, Bob, Bob!

Valdir: Mas era da turma do gatinho, a gente levava, levava ele pra casa. Agora o Bob está lá na casinha, no cesto das bonecas.

A amizade entre eles foi sendo construída durante as atividades compartilhadas no espaço e tempo da escola em que estes alunos conviveram. A importância dada aos amigos de sala de aula e da escola de modo geral (amigos de outras salas) não é só evidenciada na quantidade de fotos onde estes aparecem, registradas no livro, mas também é muito evidenciada em grande parte dos seus depoimentos.

Na nossa sociedade, ao pensarmos em memórias do passado é comum que imaginemos um adulto/idoso lembrando-se de suas vivências. E acabamos, por vezes, esquecendo que as crianças também são indivíduos históricos e sociais e que também apresentam esses sentimentos de saudades, lembranças de um

passado afetivo. Ressaltamos, desta forma, a importância que as crianças atribuem aos vínculos emocionais estabelecidos com os amigos de sala de aula desde muito cedo.

Ao analisar os conteúdos recordados durante ambas as entrevistas com e sem o Livro da Vida, classificamos também quais situações se enquadravam em conteúdos afetivos ou cognitivos, para podermos desenvolver um quadro mais nítido daqueles que foram mais destacados durante as entrevistas.

Dentre os conteúdos afetivos e cognitivos buscamos analisar quais destes que mais apareceram, pois ambos estão relacionados com o desenvolvimento da memória. A afetividade exerce um papel fundamental para funções cognitivas como a percepção, a memória, o pensamento sendo assim um fator muito importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A afetividade assim, se torna essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

Com essa análise elaboramos a **Tabela 4**. Assim notou-se, mais uma vez, que os conteúdos afetivos (61%) corresponderam à maior parte do conteúdo recordado em ambas as situações, com e sem o Livro da Vida.

Tabela 4: Análise dos conteúdos Afetivos e Cognitivos.

Conteúdos	Sem o Livro da Vida		Com o Livro da Vida		Soma Das situações	*Percentual
	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 1	Entrevista 2		
Afetivo	3	6	27	44	80	61%
Cognitivo	1	5	22	23	51	39%

* Todas as porcentagens contidas na tabela são de valores aproximados.

Na entrevista 1, com Matheus Silva, Murilo e Valdir, quando eles estavam sem o auxílio do Livro da Vida, perguntamos sobre o que eles recordavam do ano anterior e, primeiramente, eles retornam ao ano de 2014 e não ao ano de 2015. Pouco depois, focalizam o ano anterior e comentam que eles contavam a novidade e que ela ia para a parede. Recordaram que eles eram da Turma do Gatinho, mas logo em seguida referem-se ao tempo atual e começam a cantar músicas que eles têm costume de cantar na sala de aula e uma música que um dos meninos inventou relacionada ao tema da turma desse ano, de 2016.

Quando mais uma vez são questionados sobre de quê eles recordam do ano anterior, Valdir relembra o fato de que eles foram para o teatro duas vezes, contando que ele não pode ir e Matheus se lembra de uma novidade que relatou em sala de aula.

Na entrevista 2, com Nayara e Matheus Tavares, em diversos momentos ao comentarem uma atividade, ambos relembavam de pessoas envolvidas e sentimentos que viveram na situação.

Quando foi perguntado a Nayara e Matheus do que eles recordavam do ano anterior, no momento em que estavam sem o auxílio do Livro da Vida, Nayara lembra, primeiramente, do Papai Noel e que ele deu presente para eles; quando perguntamos quem foi papai Noel, ela responde corretamente que foi a Camila. Matheus recorda que ele foi a um passeio, mas demora para dizer qual; Nayara o ajuda perguntando se foi o do aquário; ele confirma dizendo que sim; em seguida, ambos acabam recordando situações que ocorreram no ano de 2014. Matheus comenta de outra escola em que ele estudou e Nayara comenta que em sua sala de aula tinha outra colega com o mesmo nome que ela, como podemos ver no episódio 10.

Episódio 10:

Pesquisadora: E que mais que vocês contam?

Matheus: (...) Eu era novo aqui também.

Pesquisadora: Você era novo aqui ano passado?

Matheus: É, porque eu estava na escola da Galinha Pintadinha. É, quando eu era neném.

Pesquisadora: (...) Tem mais alguma coisa que vocês queriam me contar? Vocês conseguem lembrar de atividades que vocês gostaram?

Nayara: Eu lembro. Quando eu tinha três anos, eu estudava aqui também e tinha outra Nayara.

Na primeira infância, as recordações normalmente não ocorrem de maneira cronológica uniforme. Há indícios de que a disponibilidade do Livro da Vida auxilia as crianças a organizarem melhor, temporalmente, estas experiências.

As recordações coerentes começam a surgir com cinco e seis anos, pois é nessa fase que as crianças passam a memorizar com uma sequência e sentido, já dispondo “sistemas de conexões suficientemente firmes e diferenciados” (SOKOLOV, 1969, p. 227 apud INUMAR e PALANGANA,2004).

Inumar e Palangana (2004) também ressaltam que as crianças que estão na pré-escola podem constituir essa ordenação mais cedo, pois as atividades

pedagógicas desenvolvidas nestas instituições podem contribuir muito para esse fator. As entrevistas demonstraram que o Livro da Vida é uma das práticas pedagógicas que podem facilitar essa ordenação de memória cronológica, devido à diferença do que e de que forma as situações ocorridas foram comentadas pelos alunos, sem o Livro e com o Livro.

Sem o auxílio do Livro da Vida todas as crianças se recordaram de algo, porém cada criança trouxe somente uma situação, sem detalhes e não narrou muito sobre o fato rememorado. Apenas Matheus Silva narra uma experiência que ele contou na roda, no momento novidade, no ano anterior, de modo bem detalhado. Outro fato importante a ser destacado sobre o lembrado é que tanto Valdir quanto Nayara recordam de momentos de que eles não participaram; Valdir comenta que a turma foi a dois passeios, mas ele não pode participar e Nayara, ao ajudar o colega, lembra de um passeio de que ela também não pode participar. Demonstrem, assim, que mesmo situações não experienciadas concretamente ficaram marcadas nas lembranças deles. Estas questões podem ser acompanhadas nos episódios 11, 12 e 13.

Episódio 11:

Entrevista 1 (Trio):

Pesquisadora: Vocês lembram de algum lugar que vocês foram?

Valdir: (...) A gente foi pro teatro duas vezes e pro passeio, mas eu faltei pros teatros.

Pesquisadora: Você faltou?

Valdir: Eu faltei, por que minha mãe não deixou, porque eu tava...

Matheus: ...doente.

Nayara, quando estava sem o Livro da Vida, relembra do momento no passeio do aquário, mas é somente quando ela já está com o material em mãos que comenta que não pode ir ao passeio. Para ficar mais claro, inserimos, a seguir, os dois episódios da entrevista em que eles comentam sobre o passeio do aquário.

Episódio 12:

Entrevista 2 (Dupla):

Pesquisadora: Vocês se lembram de algum passeio?

Matheus: O passeio, o passeio do... Não sei mais qual que...

Nayara: Do aquário? Do aquário, que é do ano passado.

Matheus: Ah, verdade. Eu gostei mais do aquário

Episódio 13:

Entrevista 2 (Dupla):

Pesquisadora: E onde vocês foram nesse passeio?

Nayara: Não sei, eu não lembro mais.
Matheus: Não foi o do zoológico?
Nayara: Eu acho que foi o do aquário né?
Matheus: É.
Nayara: E eu não fui.

Ao entrevistar as crianças, quando elas ainda estavam sem o auxílio do Livro da Vida, elas apresentaram dificuldades de compreender a cronologia do tempo, referindo-se a situações do ano de 2014, e não 2015, no caso da entrevista 2 (como já demonstrado no episódio 10) ou mesmo recordando situações do tempo atual, na entrevista 1, demonstrado pelo episódio 14.

Episódio 14:

Pesquisadora: Murilo, você quer falar alguma coisa do ano passado?
Murilo: Quero.
Pesquisadora: O que?
Murilo: A gente era da turma do Gatinho depois a gente virou a outra turma.
Matheus Silva: A turma do Peixe
Valdir: A turma do Pirata, a turma da Maçã, a turma da Banana. (todo dão risadas)
Murilo: Aí todo mundo voltou na turma do Pirata, aí foi assim que a gente virou turma do Pirata, né Vinícius?
Valdir: Porque eu que escolhi a turma do Pirata, né, porque eu gosto de piratas.
Murilo: Eu também, eu também.

Porém, no momento em que as crianças passam a folhear o instrumento mediador, diversas situações passam a ser contadas, algumas contendo detalhes além do exposto no Livro. Esta dinâmica ocorre, por exemplo, nos momentos em que eles se lembram dos sabores de alguns dos alimentos, que comeram no ano anterior, descrito nos episódios 15 e 16.

Episódio 15:

Entrevista 1 (Trio):

Viram a página para uma com fotografias de piqueniques que fizeram.
Valdir: Olha! Me deu água na boca!
Matheus Silva: Olha a Nayara!
Valdir: Agora deixa eu falar. Sabe aquele pão com mortadela, queijo e refrigerante? Aquilo...
Matheus Silva: Estava gostoso,
Valdir: Aquilo me deu água na boca (lambendo os lábios e passando a mão na barriga).
Pesquisadora: Vocês comeram então nesse dia, pão com mortadela, refrigerante e mais o que?

Valdir: E mais bolo.

(...)

Matheus Silva abre na página com a foto do bolo da festa de aniversário de 30 anos da escola.

Valdir: É o bolo. Que gostoso! (Apontando para a fotografia) A professora com ela (apontando para outras fotografias da festa).

Nossa, que gostoso! Ó tudo isso! Ó o bolo.

Pesquisadora: O que foi esse dia?

Valdir: A gente comeu bolo de aniversário

Matheus Silva: É nossa, de 30 anos.

Valdir: Era o aniversário dela (referindo-se a professora, mas na verdade era aniversário da escola)

Matheus Silva: Não. (Corrigindo o amigo que não era aniversário da professora)

Episódio 16:

Entrevista 2 (Dupla):

Nayara muda de página para uma em que há fotografias deles cozinhando.

Nayara: Aqui a gente fez bolacha.

Matheus: Bolacha, nossa que bolacha gostosa! E a minha barriga tá até roncando.

Placco e Souza (2006) destaca uma importância da escrita para aquilo que ficou esquecido em algum lugar da memória, e que é por meio dela que muitas vezes podemos recordar e apontar impressões sobre nós mesmos, demonstrando quem éramos naquele tempo e lugar. A escrita do Livro da Vida não desenvolveu esse papel devido ao fato de as crianças, no momento da entrevista, não estarem completamente alfabetizadas, porém as fotografias tiveram a mesma importância da escrita, no Livro da Vida. Em grande parte, foi por meio delas que esses processos de reconhecimento de si e do outro foram possíveis de serem realizados.

As recordações referentes a situações que foram classificadas como pedagógicas, foram citadas algumas vezes pelas crianças, lembrando até mesmo do nome da espécie de uma lagarta, da forma que é conhecida popularmente (lagarta cachorrinha/taturana cachorrinha), nas duas entrevistas, como será apresentado nos episódios 17 e 18.

Episódio 17:

Entrevista 1 (Trio):

Param em uma página com a fotografia de uma lagarta.

Valdir: É a lagarta peluda.

Matheus Silva: É a lagarta cachorrinho, peluda.

Episódio 18:

Entrevista 2 (Dupla):

Nayara muda para uma página com uma foto de uma lagarta.

Matheus Tavares: (...) olha a lagarta.

Pesquisadora: Qual lagarta é essa, você se lembra?

Nayara: É a cachorrinha.

Matheus: A lagarta que queima. A lagarta que queima é muito mais linda.

Placco e Souza (2006) comentam que o professor, ao trabalhar com a memória como ferramenta de aprendizagem e formação, dá abertura para novas perguntas, novas descobertas. O Livro da Vida é uma ferramenta que ajuda na valorização das práticas percorridas, ajudando tanto na memorização das atividades pedagógicas desenvolvidas como na melhoria dessas práticas. O processo de elaboração do mesmo é estimulado por parte da professora e se sustenta ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento da memória, ao propor que as crianças relatem as atividades desenvolvidas durante o dia, ou dias anteriores. As entrevistas dessa pesquisa trabalharam ainda mais essa questão, fazendo com que as crianças, através das perguntas da pesquisadora, buscassem relatar situações ocorridas no ano anterior.

Algumas situações são contadas nas duas entrevistas, sem que as crianças detalhem muito, apesar de serem atividades importantes para o desenvolvimento delas. Dentre essas gostaríamos de destacar a atividade em que a professora trouxe giz de cera de cores de diversos tons de pele, mostrando que a pele delas não é rosada como a do porco e como o lápis normalmente nomeado como cor de pele. Esta atividade se torna bem importante para a construção da identidade étnico-racial dessas crianças, trazendo questões significativas para esse processo.

Como podemos notar nos episódios 19 e 20 e na figura 8, elas se recordam da atividade, mas não a comentam de forma a detalhar ou aprofundar o ocorrido.

Episódio 19:

Entrevista 1 (Trio):

Fotografia com os braços dos colegas de vários tons de pele.

Matheus Silva: Nesse dia a professora trouxe um giz com as nossas cores. Daí, a gente...

Mudam de assunto, se distraíndo com outros acontecimentos ao redor, para só depois Valdir retornar o assunto.

Valdir: A nossa pele não é de porco, é de lápis.

Episódio 20:

Entrevista 2 (Dupla):

Página com a fotografia das crianças com os diversos tons de pele deles.

Matheus Tavares: Cor de porco, cor de porco.

Pesquisadora: O que foi esse dia?

Matheus Tavares: Esse dia, é...

Nayara: É que a gente foi brincar dessa cor aqui, as mulheres e ou homens, e era cor de porco.

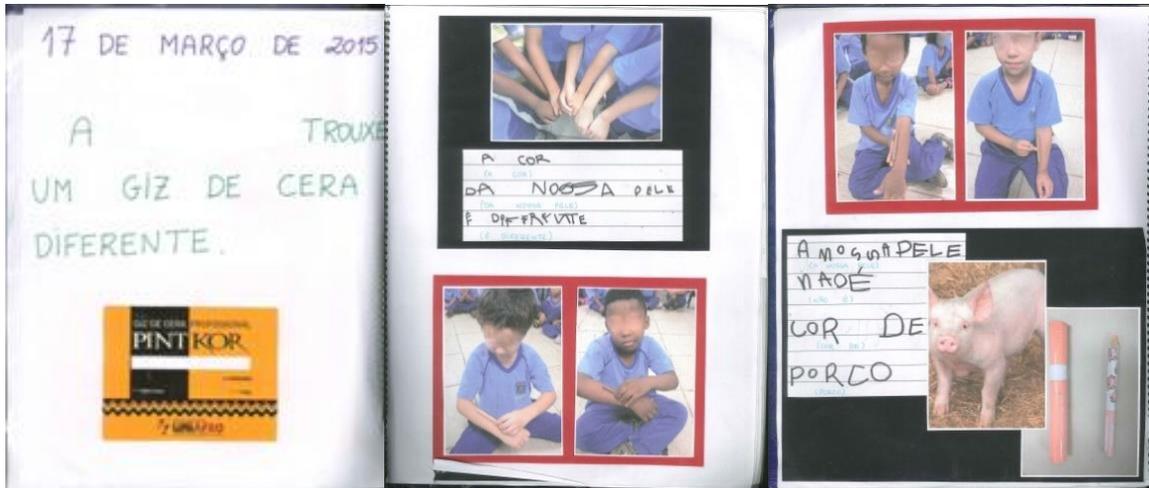


Figura 8: Episódio cor de porco
Fonte: Livro da Vida-Turma do Gatinho/2015

Em outros momentos as crianças chegam a desenvolver uma pequena narrativa sobre algumas situações presentes no Livro da Vida como o dia da Páscoa extraído da entrevista 2 (dupla), episódio 21.

Episódio 21:

Página com um envelope e fotos do coelho

Nayara: Olha, o coelhinho!

Matheus: Quer ver?

Pega a carta dentro do envelope colado.

Nayara: Vamos ver essa carta. Olha o coelho! Olha, a Renata achou. (olhando para a foto)

Pesquisadora: O que foi esse dia?

Nayara: Foi do coelho. Ele deu vários ovinhos

Matheus: E esse ano, sabe o que o coelho fez? Ele não queria dar ovo pra gente.

Pesquisadora: Por quê?

Matheus: Porque ele gosta.

Nayara: Aí nós demos, e a professora roubou o ovo dele e ele desmaiou aí depois ele (...) Olha meu desenho (aponta para um desenho em outra página do Livro da Vida).

Matheus: A Nayara não podia comer ovo. Ela só podia comer ovo de leite, não é Nayara?

Nayara: Não, eu não podia comer o de leite, aí eu comi o sem leite.

Pesquisadora: Você comeu o ovo sem leite?

Nayara: É.

Matheus: É muito gostoso.

As fotografias registrando esses momentos foram essenciais para que essas pequenas narrativas fossem produzidas pelas crianças. Gobbi (2011) ressalta que a fotografia ajuda no processo de construção e reconstrução de realidades, ajuda no processo de educar, e que, ao entrar no espaço escolar, torna-se importante recurso para registrar conhecimentos sobre aqueles que nela convivem, e sobre as práticas desenvolvidas nesse espaço. As fotografias ocultam e evidenciam coisas (lembremo-nos aqui da ausência de registros sobre o medo sentido por algumas crianças no show dog), mas sempre permite conhecimentos para aquele que as observa.

A autora ainda comenta que as fotografias, dentro do ambiente escolar, podem ajudar na vinculação das crianças com os adultos que convivem com elas, pois se tornam uma documentação das atividades realizadas, são memórias no papel, enriquecidas pelas suas cores, que dão visibilidade para o que hoje está ausente. E podem mostrar novamente os que já não estão mais lá, os que, já crescidos, estão em outros lugares (GOBBI, 2011).

Seguindo com base nas entrevistas feitas com as crianças, podemos notar que as fotografias, correspondem aos elementos que mais mobilizam as crianças quando olham o Livro. Embora a professora dê bastante valor à escrita e, ao menos aparentemente, esta seja a parte mais trabalhosa da produção do Livro, para as crianças este não foi um aspecto importante. Isso se evidencia pelo fato de não terem, em nenhum momento das entrevistas, solicitado à pesquisadora que lesse o que estava escrito e/ou não terem feito tentativas de leitura.

Esta questão de forma alguma indica que a escrita seja irrelevante e/ou desnecessária. Porém, é importante destacá-la porque mostra a necessidade de um trabalho posterior em que o papel da escrita possa ir sendo realçado para as crianças. Novamente aqui cabe uma ressalva: isso não significa coibir as “leituras” mais “assistêmáticas” que as crianças fazem, comentando algumas páginas, pulando outras. Mas, estando junto com elas em algumas retomadas dos registros do Livro, vale a pena que o professor ou algum adulto, realce, aqui e ali, palavras, frases ditas, legendas de fotografias ou outros pontos em que a função da escrita possa ser enfatizada.

O Livro da Vida é uma ferramenta que cumpre também um papel de vínculo com a família, considerando-se que ele é levado para a casa de cada aluno e mostrado aos familiares; além de conter as fotografias, ele traz junto com a escrita,

podendo ser um poderoso instrumento para essas crianças produzirem narrativas sobre seu ano letivo sobre as atividades desenvolvidas, suas experiências, suas amizades, seus medos e suas alegrias para seus pais, irmãos, para familiares e amigos.

O Livro da Vida produzido no ano anterior por aquela turma, fica dentro da biblioteca da sala de aula, assim as crianças podem pegar esse Livro e recordá-lo qualquer momento do ano no momento dos ateliês. A professora comentou que as vezes eles chegam a foliar o livro anterior. Porém durante o período de observação em nenhum momento a própria professora retomou, destacou algo ou alguma atividade que foi elaborada no Livro da Vida construído no ano anterior com essa turma (parte dela, pois muitos alunos entram e saem todos os anos). Se esse Livro fosse retomado no ano seguinte a professora poderia rever o que os alunos fizeram, ouvir do que eles gostaram, e criar oportunidades para (re)elaborarem as experiências, os sentimentos e os conhecimentos acumulados.

No mês em que a escola fez aniversário, diversos Livros da Vida (dos anos anteriores) das salas presentes na escola ficaram expostos à altura das crianças no espaço de refeição, e durante esse mês sempre que as crianças terminavam de comer iam perto dos Livros e começavam a foliar, comentar, rir de algumas coisas. Elas aproveitaram muito esse espaço diferente que foi proporcionado na escola durante esse período. Mas esse evento foi um evento pontual realizado pela escola devido a um aniversário de décadas de existências da escola.

Ao terminar as análises notamos que as crianças recordaram muito mais dos acontecimentos que envolviam questões afetivas, segundo nossa classificação, correspondendo como já comentamos, a aproximadamente 60% dos itens recordados durante as entrevistas demonstrando a importância das questões afetivas para as crianças. Durante o percurso da entrevista, e principalmente nos momentos com o Livro da Vida nas mãos, as crianças se relatavam itens afetivos.

Mesmo em momentos quando as crianças abordaram atividades classificadas como tendo objetivos pedagógicos, elas comentam-nas destacando aspectos relacionais e afetivos e dão menos importância aos aspectos propriamente instrucionais.

A atenção e preparo da professora para elaborar cada atividade para seus alunos e o vínculo criando entre os eles, vínculo este, que era fortalecido por aqueles que trabalharam na escola, pela direção e professora. Favoreceram para

que as atividades desenvolvidas durante o ano inteiro, e principalmente as que foram inseridas no Livro da Vida, se tornassem mais significativas para as crianças que delas participaram.

A apropriação dos conteúdos trabalhados durante o ano inteiro se deu de forma muito mais intensa através da afetividade do que das demais questões sendo assim, podemos dizer que os afetos desempenham um papel importante nas experiências que as crianças vivenciam.

Considerações Finais

O principal objetivo dessa pesquisa foi analisar as contribuições do Livro da Vida como instrumento mediador da memória das crianças sobre suas vivências no cotidiano escolar. Para isso buscamos elencar questões importantes sobre a memória e as funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores (memória mediada, pensamento, imaginação) são desenvolvidas através do trabalho coletivo dos seres humanos que vão transformando a natureza através do uso de ferramentas (faca, arado, por exemplo) e do uso de instrumentos psicológicos (signos).

Como já apontado anteriormente é através da internalização das funções psicológicas superiores que os indivíduos passam a sistematizar seus conhecimentos. Conforme as experiências culturais se sucedem, cada sujeito vai desenvolvendo seu pensamento, sua memória mediada, e vai se constituindo através de conceitos. A memória vai se tornando cada vez mais lógica, internalizando e entrelaçando os processos externos.

Conforme o indivíduo vai se apropriando dessas funções psicológicas superiores, ele vai adquirindo maior controle de suas ações e a memória, através de signos auxiliares, vai exercendo o papel do pensamento. Através de elementos abstratos os indivíduos memorizam os conteúdos (ALMEIDA E ANTUNES, 2005).

Almeida e Antunes (2005) comentam que além da estrutura da memória mediada o ser humano também desenvolve a memória elementar, que tem base biológica e é involuntária; os conteúdos que são armazenados tem ligações mais próximas aos órgãos dos sentidos e tem uma relação direta com os estímulos externos.

E essa diferença de estrutura da memória que se transforma de imediata, elementar ou mneme para mediada, superior ou mnemotécnica. Desenvolve-se através das funções psicológicas superiores, fazendo com que o indivíduo tenha maior domínio sobre suas ações, planejando-as, executando-as e avaliando-as, através de raciocínio lógico.

Através de seus estudos, Vigotski percebeu que a memória mediada por instrumentos externos (como a escrita e as fotografias) ou internos (como a linguagem), fazia com que a memória fosse melhorada, ampliada. E ao conceber o desenvolvimento da memória, do desenvolvimento psicológico, por meio dos instrumentos mediadores Vigotski compreendeu o desenvolvimento das demais funções psicológicas (ALMEIDA E ANTUNES, 2005).

Gouvêa e Oliveira (2010) comentam que nossas lembranças são coletivas. Mesmo nos momentos em que estamos sem a presença de outros indivíduos nos recordamos em relação aos outros. A natureza da memória está relacionada com a natureza do processo de constituição do conhecimento, do processo de transmitir informações e do processo de recordar. Quando se trata de imagens, a memória das mesmas só é transmitida se se forem significativas para determinado grupo e assim podendo ser transmitida (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2010).

Diante desse conceito que a memória é desenvolvida em uma relação com o coletivo, destacamos o olhar da professora diante das diversas falas que surgiam, no momento em que era perguntado para as crianças o que elas gostariam de colocar no livro da vida. Em alguns momentos da elaboração do Livro as crianças falavam coisas bem diferentes do que a professora aparentemente tinha em mente para colocar no livro, para descrever determinada atividade que desenvolveram no dia ou na semana, e quando isso ocorria a professora tentava dar sugestões, ou focalizar nas falas dos alunos que traziam de forma mais concreta a atividade que eles haviam realizado.

O olhar mais atento por parte da professora, inclusive para as falas que fugiam do pressuposto, poderiam enriquecer os conteúdos presentes no Livro da Vida dessa turma, demonstrando de forma mais ampla essa memória coletiva de uma sala de aula, porém, gostaríamos de pontuar que a professora tinha que escrever um conteúdo de determinado momento vivido, através do olhar de 30 crianças diferentes, entre seus 3 a 6 anos, sendo assim pouco rico transcrever somente algumas falas, mas também muito complexo conseguir desenvolver a fala de todas essas crianças no curto espaço de tempo no qual ela tinha para desenvolver essa atividade.

Concluimos diante das análises, que a forma que o Livro da Vida é desenvolvido por essa professora já é algo muito valioso dentro do contexto daquela sala de aula, no qual essa técnica é trabalhada, mas buscar novas formas

de desenvolver essa atividade, ou até mesmo de retomá-la ao longo do ano, ou anos posteriores, pode ampliar de forma significativa as contribuições dessa técnica para o desenvolvimento dessas crianças.

Gouvêa e Oliveira (2010) ainda comentam que para a compreensão de uma imagem pressupõe-se determinado nível de conhecimentos culturais referentes à época e localização que a imagem foi produzida, de tal forma que as técnicas de produção, visão de homem e mundo, fatores econômicos entre outros influenciam tanto para sua produção como para a sua leitura. O fator das técnicas de produção do Livro da Vida foi o mais analisado durante esse trabalho, porém as produções que foram desenvolvidas pelas crianças como os desenhos foram recordados em menor quantidade, e com menores narrativas em relação às fotografias que foram tiradas por outros para representar determinado momento.

As imagens contidas no Livro têm forte ligação com o processo de estratégia mnemônica ou de aprendizado, pois Gouvêa e Oliveira (2010) comentam que as imagens para serem assimiladas devem apresentar ligação com determinada cultura, através de um conjunto de pensamentos que foi sendo coletivamente armazenado e socialmente difundido.

Neste trabalho, consideramos que o Livro da Vida como objeto representativo da cultura escolar, de determinada sala de aula, desenvolve mediações em práticas educativas, realizadas dentro da escola e fora dela. No desenvolvimento desta pesquisa buscamos observar se o Livro da Vida, como exemplar rico dos sistemas externos de representação da memória das crianças, desenvolve ou não esse papel mediador da memória. A mediação semiótica foi realizada pelos signos (imagens) que continham no Livro da Vida, e esse processo de transformação dos signos externos em processos internos que formam os sistemas simbólicos, fazendo com que as imagens contidas no livro se tornassem significativas para as crianças.

Os modos de produção e uso do Livro da Vida no cotidiano de uma turma de Educação Infantil ficaram destacados tanto nas observações de campo como na entrevista com a professora, sendo diversos os modos de participação por parte dos alunos para a produção desse material. Produzindo o Livro, as crianças contam o seu cotidiano, as suas atividades e brincadeiras. Desenham e “escrevem” em conjunto com a professora os diversos materiais inseridos no Livro da Vida da

turma. Com o Livro em mãos, podem refazer este percurso, pensar sobre suas experiências e sobre si próprios.

Ao analisarmos quais conteúdos o manejo do Livro da Vida permitiu às crianças recordarem-se sobre suas vivências escolares notamos que os conteúdos afetivos e pedagógicos corresponderam a mais de 50% das atividades recordadas. E ao analisarmos se dentro desses conteúdos ocorreu prevalência entre os aspectos afetivos ou cognitivos, notamos que os aspectos afetivos corresponderam a 60% do conteúdo que foi demarcado, comentado pelas crianças. Sendo assim a afetividade uma função de extrema importância para a memória.

Para as crianças o Livro da Vida produz um discurso acerca do outro e de si mesmo. Os conteúdos presentes no Livro são captados com uma conotação perceptiva, e depois quando as crianças passam a descrevê-los, utilizando-se a linguagem verbal, esses conteúdos se transformam para um nível afetivo e cognitivo.

O Livro da Vida nas mãos das crianças se transforma em instrumento de materialização de representação, de memória e de ensino. O Livro se transforma em um documento de memória e pode agir como instrumento de ensino, pois foi construído de forma histórica (dentro de um ano letivo escolar) e foi sendo contextualizado através das atividades que foram elaboradas dentro do contexto social dessas crianças.

As implicações escolares-educacionais e pedagógicas do paradigma Histórico-cultural do desenvolvimento humano, nas quais se insere a técnica Livro da Vida, apresentada nesse trabalho, demonstra que as qualidades das interações, culturalmente mediadas e significadas, afetam o processo de constituição dos sujeitos.

Sendo assim, chegamos à conclusão que o Livro da Vida, nas mãos das crianças possibilita ampliar essa transformação de imagens em lembranças e sentimentos, transformando esses signos externos em processos internos, sendo assim memorizados.

Bibliografia

- ALMEIDA, S. H. V.; ANTUNES, M. M. A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação. **ANPED 28ª Reunião Anual/Anais**, Caxambu. MG, 1, Setembro 2011.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.
- ARCE, A.; COSTA, M. C. D. C. A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET – TRABALHANDO COM HISTÓRIA DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 53-63, junho 2008. ISSN 2318-0870.
- BARROS, F. C. O. M. D.; SILVA, G. F. D.; RAIZER, C. M. AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DE FREINET PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS TÉCNICAS AO REGISTRO. **Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil**, São Carlos, 03-06 set. 2012.
- BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelota, v. 30, p. 187-199, jan-jun 2008.
- BENCOSTTA, M. L. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 397-411, jan./jun. 2011. ISSN 1980-4369.
- BISSOLI, M. D. F. LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS TÉCNICAS FREINET. **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Anais do 17º COLE**, Campinas, 2009.
- BRAGA, E. B. S. **A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA: Uma perspectiva Histórico-Cultural**. Rio Grande do Sul: Editora Umijui, 2000. 182 p.
- CAVALCANTI, E. A. G. **Pedagogia Freinet: Mediação para o social, o político, a formação de professores**. Natal, 2006. 276 f.
- COSTA, J. M. D. A Criança e a Pedagogia FREINET na Educação Integral. **TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO -UFSC, FLORIANÓPOLIS**, 2013.
- DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. Campinas: Alinea, 2013.
- FERRARI, H. A. Educaparacrescer, 2011. ISSN 307897. Disponível em: <<http://educaparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- FONSECA, A. B. D. S. et al. CÉLESTIN FREINET NA LUTA POR UMA PEDAGOGIA ALIADA AO MEIO SOCIAL. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 11, p. 42-57, set/dez 2005. ISSN 1519-0919.
- FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. Martins Fontes, SP, 2001.
- FREITAS, M. T. D. A. et al. O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de**

Psicologia, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015. ISSN 10.1590/1984-0292/1355.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GOBBI, M. A. **Num click: meninos e meninas nas fotografias**. Campinas: Autores Associados, 2011. 129-159 p.

GÓES, M. C. R. D. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. ISSN 0101-3262.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. VIGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: BASES CONCEITUAIS MARXISTAS. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. v.7 , n. n.14, p. p. 19-33, jan-jun 2014. ISSN ISSN: 1982-4440.

GORENDER, J. Apresentação. In: **MARX, K. O Capital-Crítica da Economia Política- O Processo de Produção do Capital Tomo 1**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo – SP. Editora Nova Cultural Ltda. 1996. P. 5-66.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. C. Memória e Representação: imagens nos livros didáticos de física. **Ciências Cognição (UFRJ)**, v. 15, p. 1-15, 2010.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação., Brasília, v. 85, p. 101-113, Dezembro 2004. ISSN 209/210/211.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LOPER, A. A. O atendimento educacional de uma criança com necessidades especiais na UTI: Ressignificando vivências, Londrina , 2011. 110f.

MARQUES, F. M.; SPERB, T. M. A Escola de Educação Infantil na Perspectiva das Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. **Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos**, v.1, 2006.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, julho 2005.

MOLON, S. I. Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural, Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. **III Conferência de Pesquisa Socio-Cultural**, São Paulo, p. 147-165, 1999.

NOGAROTTO, L. C. Práticas educativas na educação infantil: a pedagogia Freinet na contemporaneidade, Campinas, SP: [s.n.], 2012. 1989- N686p.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94., 1997. ISSN ISSN 1807-5762.

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA., V. L. T. D. (Organizadoras). **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª. ed. São Paulo, Brasil: Loyola, 2006.

ROCHA, M. S. P. M. L. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições.. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 99-124.

ROCHA, M. S. P. M. L. O desenvolvimento humano como processo de apropriação histórico-cultural. In: ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco Mais: a (des)construção do brincar no cotidiano infantil**. [S.l.]: [s.n.], Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

ROSSETTO, E.; BRABO, G. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A SUBJETIVIDADE A PARTIR DE VYGOTSKY: ALGUMAS REFLEXÕES. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 27, 2016. ISSN e-ISSN 1982-5935.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, v. 2, 1994. 239 p.

SILVA, A. L. R. D. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA FREINET: TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA. **Fabe em revista** , Bertioga, v. 4, n. 5, 2014.

SILVA, D. N. H.; SIRGADO, A. P.; TAVIRA, L. V. Memória, Narrativa e Identidade Profissional:Analisando Memórias Docentes. **Cad. Cedex**, Campinas, 32, dezembro 2012. 263-283.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Faculdade de Educ Alfabetização, Leitura e Escrita. Pro-Posições**, Caxambu, v. 17, n. 2, maio/ago 2006.

SMOLKA, A. L. B.. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA; M.C.; AMORIM; K.S.; SILVA; A.P.S.; CARVALHO; A. M. A. (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1ed.Porto Alegre: Artes Medicas, 2004, v. 1, p. 35-49.

SOUZA, R. F. D. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, v. 18, p. 75-101, 2001.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **OBRAS ESCOGIDAS TOMO III- HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES**. **Obras Escogidas**. [S.l.]: Comisión editorial para la edición en lengua rusa, 1995. 261 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes,1999.