

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

INÊS APARECIDA BUGLINI CASARIN

**O JORNAL IMPRESSO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM E DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas-SP

2018

INÊS APARECIDA BUGLINI CASARIN

**O JORNAL IMPRESSO COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM E DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para obtenção de titulação de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Campinas-SP

2018

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.21 Casarin, Inês Aparecida Buglini.
C335j O jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil / Inês aparecida Buglini Casarin. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
140f.

Orientadora: Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Jornalismo escolar. 4. Jornalismo e educação. 5. Letramento. I. Azevedo, Heloisa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação. III. Título.

INÊS APARECIDA BUGLINI CASARIN

**O JORNAL IMPRESSO COMO MEDIADOR
DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E
DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

APROVADA: 18 de dezembro de 2018.



DR(A) HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO - Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) DRA JUSSARA C. B. TORTELLA (PUC-CAMPINAS)



DR(A) DRA CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASCIMENTO OMETTO (UNICAMP)

Dedicatória

A todos os profissionais que atuam na educação infantil contribuindo para a formação do ser humano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estudar, pesquisar e vislumbrar possibilidades de aperfeiçoamento na prática docente.

Aos meus queridos filhos, Samuel Buglini Casarin e Sara Buglini Casarin, pelo incentivo e por acreditarem na minha capacidade.

Ao meu amado companheiro de jornada, Sebastião dos Reis Pereira dos Santos, que me impulsionou a voltar aos estudos, apoiando-me desde o início deste sonho até a concretização dele.

Ao Professor Mestre Valdenir da Silva Pontes, pela amizade, por acreditar no meu projeto, orientando e incentivando-me a ingressar no mestrado.

Aos professores da PUC-Campinas, que me ensinaram a trilhar o percurso da pesquisa à luz das teorias humanas, especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, que, com muita paciência e competência, me conduziu no processo de investigação e produção desta dissertação, e também a todos os colaboradores do programa de mestrado.

À banca composta pelas Professoras Doutoras Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e Jussara Cristina Barboza Tortella que muito contribuiu para a elucidação de questões referentes à pesquisa.

E aos sujeitos desta pesquisa, que me deram condições de reconhecer que somos sujeitos histórico-culturais em constante transformação.

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida, com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa exploratória, tem como objeto de estudo o jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil. Na revisão bibliográfica inicial, observamos que os estudos sobre a produção textual infantil utilizando o jornal impresso como material escrito são exíguos, necessitando de mais pesquisas sobre a temática, com o intuito de aprofundar o conhecimento quanto às contribuições que esse material pode oportunizar nas situações de letramento nesta etapa educativa. O problema da nossa pesquisa centra-se na seguinte questão: Como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil? Nosso objetivo central foi investigar as práticas pedagógicas na educação infantil explorando a produção textual, visando identificar como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento nesta etapa. A pesquisa foi realizada numa escola de educação infantil do município de Campinas, em duas salas de aula, com crianças de 3 a 5 anos de idade. Utilizamos como procedimentos metodológicos observações sistemáticas das duas salas de aula, que foram registradas em um diário de campo, e entrevistas semiestruturadas com as professoras destas salas. Para as análises do material empírico produzido, tomamos como referências teóricas as contribuições de autores que estudaram sobre o desenvolvimento humano, levando-se em conta alguns pressupostos da teoria histórico-cultural, bem como outros que fundamentaram suas análises sob a perspectiva bakhtiniana no tocante ao desenvolvimento da linguagem por meio dos gêneros discursivos. A análise do material empírico ancorou-se na análise de conteúdo dos registros do diário de campo e nas transcrições das entrevistas. Como resultados, destacamos que, por meio de práticas pedagógicas planejadas sistematicamente tomando como mediador o jornal impresso, houve favorecimento na aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois possibilitaram a inserção das crianças no mundo letrado e na realidade circundante, bem como a proposta de elaboração de um jornal das salas constituiu-se um deflagrador da produção textual infantil. Os gêneros discursivos contidos no jornal possibilitaram a interlocução, a troca de experiências e a abordagem de temáticas constantes nos planejamentos das professoras, tornando o ensino contextualizado e significativo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Produção textual infantil. Jornal escolar infantil. Letramento discursivo.

ABSTRACT

This research of exploratory qualitative approach has the printed newspaper how study object, it suits like mediator of the development of language and thought in childhood education. In the initial bibliographic review we see that the studies about childhood textual production using the printed newspaper like a written material are insufficient, needing more researches about the thematic with the intent of deepen the knowledge about the contributions that this material can opportunize in literacy situations in this educative stage. The problem of our research is in the following question: how the print newspaper can be a mediator of development of language and thoughts in childhood education? Our central objective was to investigate the pedagogic practices in childhood education exploring the textual production, aiming identify how print newspaper can be a mediator of development of the language and thoughts in childhood education. The research was made in a childhood education school, in city of Campinas, inside two classrooms with children between three to five years old. We used as a methodological procedures systematic observations in the two classrooms that were registered in a field journal and interviews with the teachers of this classrooms. In the analyses of the empirical material produced we take the theoretical references the contributions of authors that studied the human development keeping some assumptions of cultural history theory, as well as others that made yours analyses in the Bakhtiniana perspective in the subject of the development of language using the discursive genres. The analyse of the empirical material was based in the analyse of the contentes of the field journal and the interviews. In the results we highlight that by the pedagogical practices systematically planned taking how mediator the printed newspaper there was favoring in learning and in the development of language and thoughts, because made possible the children inserction in the literate world and in the surrounding reality, as well as the propose of elaboration of a classroom newspaper constituted a defletor of childhood textual production. The discursive genres inside the newspaper made possible the interlocution, exchange of experience and the thematical approaches in the teachers planning, making the teach contextualized and significant.

Keywords: Teachers Education. Childhood Education. Childhood textual production. Children's school newspaper. Discursive literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Preservação do Meio Ambiente do Jornal Margarida.....	99
Figura 2- Histórias em quadrinhos do Jornal Natureza.....	101
Figura 3- Previsão do Tempo do Jornal Margarida.....	103
Figura 4- Editorial do Jornal Margarida.....	105
Figura 5- Editorial do Jornal Natureza.....	107
Figura 6- Entrevista do Jornal Margarida.....	108
Figura 7- Crônica do Jornal Natureza.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO	22
1.1 O desenvolvimento da linguagem oral.....	29
1.2 O desenvolvimento da linguagem escrita.....	36
1.3 O desenvolvimento do pensamento.....	41
2. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
2.1 Perspectiva bakhtiniana: o dialogismo e a produção textual.....	47
2.2 Letramento na educação infantil: Uma perspectiva discursiva.....	55
2.3 O jornal impresso: Uma possibilidade de letramento.....	58
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA	62
3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	62
3.2 Campo da pesquisa.....	67
3.2.1 A escola.....	67
3.2.2 As salas de aula.....	69
3.2.3 As professoras.....	71
4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	72
4.1 Inserindo a criança no mundo letrado.....	73
4.1.1 As professoras organizam os materiais escritos valorizando o jornal como mediador para a inserção das crianças no mundo letrado.....	74
4.1.2 As professoras leem para as crianças.....	77
4.1.3 As professoras mostram as letras quando leem para as crianças.....	78
4.1.4 Crianças lendo umas para as outras.....	81
4.1.5 As professoras enfatizam as características dos gêneros dos jornais.....	84
4.2 Inserindo as crianças na realidade circundante.....	88
4.3 Crianças autoras.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas semiestruturadas com as professoras	124
APÊNDICE B: Roteiro das observações das salas de aula	125
APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido	126
ANEXO 1: Exemplar do Jornal Margarida, alunos da Professora Ana	128
ANEXO 2: Exemplar do Jornal Natureza dos alunos da Professora Bia	134

INTRODUÇÃO

A vida se estabelece biologicamente e se constitui culturalmente, porém, para que ela tenha sentido, é necessário vivenciar experiências que nos tragam aprendizagem e desenvolvimento. Vivendo, aprendemos muito uns com os outros e, na interação, constituímos-nos naquilo que somos. Assim é a jornada do homem.

Quando pequenos, aprendemos a nos expressar pelo choro, na expectativa do acolhimento e da satisfação de nossas necessidades básicas; ao crescermos, passamos a expressar, por meio das palavras, aquilo que pensamos, para interagirmos no mundo pela linguagem, que é a expressão maior da comunicação humana.

Ao longo do percurso entre o nascimento e a vida adulta, deparamo-nos com pessoas que nos ajudam a compreender nossa natureza; entre elas, estão os pais, os quais desempenham papéis importantes na construção do nosso eu.

Meu pai costumava ler para mim quando pequena me levando aos mais distantes lugares que nunca antes estivera. Suas leituras eram verdadeiras aventuras sem sair de casa e meu desejo era saber ler como meu pai.

Não frequentei a educação infantil, pois naquela época somente as crianças que eram de famílias abastadas tinham condições de frequentar a pré-escola, conhecida também como jardins de infância, que, em sua maioria, eram particulares na região onde eu morava. Então com seis anos e meio fui para a escola primária pública, na década de 70. Meu primeiro contato com a escola foi marcado pelas imensas filas de crianças, professoras sisudas num pátio frio e sem nenhuma alusão que aquele lugar fosse uma instituição que tinha como objetivo transmitir o conhecimento construído ao longo da história da humanidade.

O ambiente da sala de aula não possuía recursos que favorecessem a alfabetização; a professora escrevia palavras na lousa, repetindo-as para que nós, os alunos, aprendêssemos sonoramente as letras. Minha compreensão não atingia o objetivo da mestra, mas de tanto ouvir e ver as letras escritas na lousa e aprender na cartilha Sodré, fui alfabetizada. Para mim, as experiências com a leitura e a escrita na escola não tinham o mesmo gosto se comparadas aquelas situações de leituras que meu pai proporcionava em casa.

Após quatro anos nas séries iniciais, fui promovida para o antigo ginásio. Meu relacionamento com a leitura e a escrita começaram a mudar quando, na sétima série,

conheci uma professora de português que me ensinou a criar, imaginar e elaborar textos. Era a professora Antonieta, que chamava as aulas da sexta-feira de aulas de criatividade. Ela trazia consigo um livro com muitas sugestões de redação e propunha situações de escrita de textos para os alunos.

Os elementos mediadores que ela utilizava para suas aulas me impulsionavam a querer conhecer mais sobre a linguagem e descobri uma maneira de expressar meus pensamentos e sentimentos por meio da escrita: cartinhas para namorados, bilhetes para as colegas, poesias, histórias de aventuras, enfim, oportunidades que foram dadas pela escola e que me estimularam para aprender.

Acabou meu ciclo no ensino ginásial e tive a oportunidade de fazer o magistério. Como estudante e estagiária, me encantava com as crianças que estavam começando a descobrir o mundo e a linguagem. Dedicava-me a compreender como elas se desenvolviam no processo de ensino-aprendizagem.

Finalizei o curso e me aperfeiçoei em educação infantil, uma opção que tínhamos ao cursar mais um ano do magistério. Então, formada em 1988, comecei a dar aulas como professora substituta no ensino fundamental, na primeira escola onde estudei, vivendo inúmeras situações que me ajudaram a crescer como profissional e como ser humano.

Lecionei até 1990 em escolas do Estado e me candidatei a uma vaga na Unicamp no PRODECAD (Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente), desenvolvido em parceria com a FUNCAMP (Fundação para o desenvolvimento da Unicamp), para atender os filhos de funcionários. Os alunos que frequentavam as escolas de ensino primário ficavam nos contraturnos no PRODECAD, desenvolvendo atividades de lições de casa, artes, danças e outras oficinas esporádicas oferecidas pelas faculdades do Campus.

Nessa época, eu e meus alunos aprendemos muito, pois tínhamos acesso a todas as atividades desenvolvidas na Unicamp, tais como visitas ao laboratório de anatomia, à botânica, ao ginásio de educação física, às bibliotecas, enfim, os planejamentos do programa norteavam nossas visitas. O governo do Estado custeava materiais, alimentação, passeios, transportes e dava condição para desenvolver com os alunos um currículo complementar ao das escolas oficiais de ensino.

Após três anos lecionando para o ensino fundamental, ingressei por concurso público na prefeitura de Campinas, em 1992, atuando como professora na educação infantil e me decepcionei no primeiro ano de trabalho. Lecionei numa sala de maternal

no período integral: eu entrava à tarde, e as crianças dormiam a maior parte do tempo; assim eram organizadas as rotinas da escola. Não me sentia professora, mas uma babá. Chorava e queria voltar a dar aulas para os maiores, mas, pela estabilidade de uma carreira pública, permaneci.

Ao longo dos meus 26 anos na prefeitura, vivenciei inúmeras situações de conflitos sobre o que e como ensinar, porém, a experiência e os estudos me ajudaram na busca de aperfeiçoamento.

Minhas experiências anteriores com a leitura e a escrita me conduziram a trazer para meus alunos jornais impressos e outros suportes de textos para inserir as crianças no mundo letrado. Foi quando eu me propus a participar de um curso oferecido pela Secretaria de Educação, que se baseava no letramento utilizando os jornais impressos na sala de aula da educação infantil. As professoras que frequentavam o curso juntamente comigo compartilhavam suas experiências com suas salas de aula, então vislumbrei a possibilidade de meus alunos serem produtores de textos na educação infantil. Até então, acreditava que eles não fossem se interessar pelos jornais, pois são muito diferentes da literatura de livros infantis a que estavam acostumados, porém a experiência foi positiva.

Introduzi em minha turma os jornais e desenvolvi inúmeras atividades que aprendia no curso, tornando possível a percepção de que as crianças eram capazes de produzir textos, tendo a professora como escriba.

Posso dizer que nunca saí da escola, como estudante até meus 18 anos e depois como professora por 32 anos. Chegou, então, a aposentadoria tão sonhada, porém minha necessidade de aprender e ensinar não fora apaziguada dentro de mim. Depois de uma longa jornada de aprendizagens e experiências na lida diária, parti em busca de realizar meu sonho de me tornar uma pesquisadora e mestra, por causa de todas experiências vividas neste contexto profissional.

O interesse pelo estudo do referido tema surgiu da experiência no campo educacional e da observação de práticas de professores que, em busca de inserir novas formas de trabalho relacionados à produção textual na educação infantil, utilizavam o jornal impresso como recurso de aprendizagens.

Curiosa pelo processo de desenvolvimento infantil, busquei na pesquisa trocar de lugar com meus pares: propus-me a observar outras professoras atuando com os jornais em sala de aula na tentativa de investigar e compreender como o jornal pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Nas salas de aula, pude observar a importância das trocas, das escutas, das oportunidades mediadas pelas professoras que se utilizavam dos jornais para inserir as crianças no mundo letrado e nos assuntos concernentes à cultura humana, bem como a conscientização e participação deles na transformação do quadro social. Reportei-me ao passado, por inúmeras vezes, quando as professoras liam os gêneros dos jornais para as crianças, lembrando-me das aventuras e dos lugares que visitei na minha infância, quando meu pai ou minhas professoras liam para mim.

Mediante as experiências pessoais e a pesquisa compreendi que a linguagem estabelece ligação entre a criança e o mundo se as práticas com a leitura e a escrita tiverem sentido para elas.

A linguagem nos permite entrar em contato com o outro de maneira culturalmente já instituída pela humanidade, numa busca constante, a fim de encontrar-se no olhar, no sentir, no ouvir e no falar, inseridos no movimento de interlocução.

Considerando a criança um ser histórico-cultural em desenvolvimento, com grande potencial de elaboração de pensamentos e capacidade de se expressar por meio da linguagem, buscamos investigar as práticas pedagógicas na educação infantil, explorando a produção textual, buscando compreender como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil. Assim sendo, identificamos como objeto de estudo o jornal impresso.

Visando conhecer a produção científica já feita sobre o tema, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados da Scielo¹ e BDTD², com o propósito de definirmos os rumos desta pesquisa, aplicando os seguintes filtros: área temática das Ciências Humanas e Educação, no período de 2012 a 2016, buscando analisar quais enfoques as pesquisas têm dado à produção textual na educação infantil. Para tal, elegemos os seguintes descritores: produção textual, produção textual infantil, linguagem oral e escrita, leitura e escrita na educação infantil, gêneros textuais, jornal escolar e jornal escolar infantil.

Encontramos inicialmente 211 trabalhos, cujos títulos e resumos foram lidos, a fim de selecionar os que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo.

¹ Scientific Library Electronic Online

² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Na base de dados da Scielo, encontramos 28 artigos, sendo, 5 trabalhos com o descritor produção textual, 01 com o descritor produção textual infantil, 08 com descritor linguagem oral e escrita, 03 com descritor leitura e escrita na educação infantil, 04 trabalhos com descritor gêneros textuais, 04 com descritor jornal escolar infantil e 03 com o descritor jornal escolar. Foram lidos os títulos e resumos dos trabalhos e selecionados 7 artigos que referenciaram o início dos estudos sobre a nossa temática.

Na base de dados da BDTD, encontramos 183 estudos, sendo 21 trabalhos com o descritor produção textual, 17 com descritor produção textual infantil, 39 com o descritor linguagem oral e escrita, 65 com o descritor leitura e escrita na educação infantil, com o descritor gêneros textuais encontramos 5 trabalhos, 27 com o descritor jornal escolar infantil e 9 com o descritor jornal escolar. Fizemos a leitura dos títulos e resumos e selecionamos 17 trabalhos entre artigos, teses e dissertações, totalizando sete dissertações, três teses e sete artigos, prescindindo de 194 trabalhos que se distanciavam da nossa temática.

Fizemos a leitura na íntegra dos 17 trabalhos selecionados, a fim de aprofundar nossos conhecimentos no tocante aos objetivos, às abordagens teóricas adotadas, às metodologias desenvolvidas, aos resultados e às contribuições destes estudos no campo da produção textual, com destaque à utilização do jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil, bem como das ancoragens teóricas referenciadas nos estudos.

Os estudos foram sistematizados obedecendo à ordem cronológica de publicação, a fim de observarmos a trajetória de cinco anos de estudos sobre o tema em questão.

Tomazoni (2012) apresenta em sua dissertação um estudo intitulado *Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes*, realizado com professores de terceiros e quartos ciclos das escolas da rede estadual de ensino, situadas no município de Florianópolis-SC. A pesquisa de estudo de caso analisa de que forma os PCNs (BRASIL - PCNs LP, 1998) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC - PC - LP, 1998) estão em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural, no que diz respeito à produção textual. Este estudo contribuiu para mostrar, como resultado, que os documentos analisados não refletem os pressupostos da teoria histórico-cultural, porém as práticas docentes revelam que existem reverberações do ideário entre os professores.

Rocha (2012) traz em seu artigo os resultados de análise de atividades didáticas de textos argumentativos escritos da coleção *Português: Linguagens*, destinada ao ensino médio. O estudo analisa o material sob a perspectiva bakhtiniana e apresenta como resultado a verificação de que o material analisado não desenvolve a escrita argumentativa numa perspectiva dialógica.

Costa (2012) é o autor de uma dissertação que tem como título *Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil*, cujo objetivo é investigar e problematizar as práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem escrita, numa turma de crianças com cinco anos de idade. Traz como abordagem os pressupostos da teoria histórico-cultural e a perspectiva bakhtiniana para a análise dos eventos de produção textual. A metodologia adotada é um estudo de caso, cujo resultado é a percepção das implicações do conceito de gênero para o processo de alfabetização, e que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade da criança de escrever, devendo a escola criar situações para que isso ocorra.

Encontramos uma tese de Silva (2012), intitulada *Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade*, cujo objetivo situa-se em discutir as relações dialógicas do eu e do outro. A abordagem teórica é ancorada em Bakhtin e Paulo Freire. A metodologia da pesquisa foi por meio de estudo bibliográfico e apresentou como resultado a compreensão de como se dá a relação entre o eu e o outro, entre o educador e o educando no âmbito escolar e na vida.

Faria (2013) em sua dissertação, intitulada *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção, a memória – uma análise histórico-cultural*, tem como objetivo identificar conceitos da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da atenção e da memória. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, que apresentou os resultados de que as crianças aprendem por meio das relações estabelecidas com o mundo, dadas nas mediações.

A tese de Possati (2013), intitulada *A reescrita dialógica*, apresenta como objetivo compreender como um texto reescrito num contexto escolar é construído a partir dos diálogos instaurados entre seu autor, outros sujeitos e, principalmente, entre aluno e professor. Tendo como metodologia a análise de produções textuais, provenientes de Oficinas de Leitura e Escrita, desenvolvidas pela pesquisadora com

estudantes do Ensino Médio. Os resultados encontrados levaram à compreensão de como o aluno interpreta e dialoga com as suas sugestões e observações no processo de ensino-aprendizagem.

Antoniassi (2014), em sua dissertação intitulada *O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis-SC*, adota os pressupostos teóricos bakhtinianos, tendo como objetivo compreender se o aluno constrói saberes específicos produzindo um jornal escolar. A pesquisa é etnográfica e foi desenvolvida numa escola de educação básica de ensino fundamental, apresentando como resultado que a produção de um jornal escolar favorece a autoria e o protagonismo dos alunos.

Gonçalves (2014) apresenta, em sua dissertação intitulada *Tessituras Argumentativas: um espaço para a interação*, resultados de uma pesquisa-ação em que se busca compreender como se dão os processos de escrita e reescrita por alunos do 9º ano de uma escola particular de ensino fundamental do Estado de São Paulo. Não identificamos nesse trabalho a abordagem teórica. Como resultado, o estudo revelou que as intervenções da pesquisadora foram satisfatórias para a produção de um texto de iniciação científica, chamada por ela de gênero discursivo.

Girão (2014), sob a perspectiva teórica sociointeracionista de Schneuwly (1998), traz, em sua dissertação *Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente*, as análises de como professoras da educação infantil conduzem o processo de escrita coletiva de textos com seu grupo de crianças. Apresentou como resultado que a mediação das professoras e intervenções durante a escrita coletiva dos textos se mostraram relacionadas aos gêneros textuais produzidos e à própria situação que gerou a escrita dos textos.

Barreto (2015) traz, em seu artigo intitulado *O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo*, uma abordagem sobre leitura e produção textual na escola. Trata-se de uma pesquisa participante. Não identificamos a abordagem teórica. Como resultado, destacou a importância do trabalho docente favorecendo a aquisição da leitura e da produção textual dos alunos.

Em Sales (2015), encontramos a tese intitulada *Leitura e produção textual: didatização sociocognitiva do gênero discursivo tirinha*, apresentando como objetivo o desenvolvimento de um projeto de leitura e produção textual a partir do gênero discursivo tirinha, aplicado em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental,

numa escola do município de Santa Rita-PB, apresentando o seguinte resultado: após o desenvolvimento do projeto de intervenção, houve avanços significativos na leitura e na produção escrita dos alunos.

Resende (2015) contribui com o artigo *Letramento escolar: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes*. Refere-se a um estudo em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, cuja metodologia foi a observação participante, em que foram organizados e analisados eventos de letramento. Como resultado, constatou-se que os alunos liam e produziam textos na sala de aula redefinindo as funções da escrita, por meio da mediação pedagógica e dos diversos gêneros textuais disponibilizados pela professora.

Encontramos uma dissertação intitulada *O Letramento de crianças – Da linguagem falada à Escrita*, de Regis (2015), que leva em consideração a abordagem teórica dos seguintes autores: Magda Soares, Marcuschi, Câmara Cascudo, cujo objetivo foi investigar a relação entre fala e escrita no processo de letramento de crianças, na perspectiva de professoras que trabalham com séries iniciais do Ensino Fundamental. O estudo teve como resultado a reflexão sobre a importância de um trabalho pedagógico a partir do reconhecimento e aprimoramento da fala da criança para um letramento bem-sucedido.

Barrera (2016), em seu artigo *Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação*, discute sobre a importância de promover a aprendizagem da produção textual por meio de práticas pedagógicas que abordem a estrutura dos diferentes tipos de texto. Ressalta que a habilidade de produzir narrativas acontece num processo de desenvolvimento gradual, influenciado por vários fatores, levando-se em consideração fatores como idade; escolaridade; experiências prévias com textos; tipo de solicitação, ou seja, produção livre, a partir de gravuras, de ilustrações de livros infantis, relatos de fatos ocorridos, reprodução de histórias contadas, entre outros. A pesquisa foi desenvolvida com alunos dos terceiros e quintos anos do ensino fundamental.

Pinto (2016) em seu artigo: *Escrever para aprender no ensino básico: das concepções dos professores às práticas dos alunos*, traz a problemática da escrita como objeto de construção de conhecimentos e da importância da mediação da aprendizagem da escrita. Os resultados revelaram dificuldades na seleção de informação e na produção do gênero pedido, pois o texto final apresentou uma colagem de partes de textos lidos, sem apresentar configuração textual.

Morais (2016) contribui com seu artigo intitulado *Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil*. Como resultado, pareceu como tarefa da escola assegurar às crianças o direito de se familiarizarem com as práticas letradas de recepção e produção dos textos de diferentes gêneros escritos e de reflexão sobre as palavras escritas, vivendo, com prazer e sem cobranças, uma progressiva apropriação daqueles bens simbólicos.

Silva (2016 a) apresenta uma tese intitulada *Leitura na educação infantil: Implicações da teoria histórico-cultural*, cujo objetivo foi analisar a prática educativa de leitura desenvolvida com crianças em idade pré-escolar. Na abordagem teórica, encontramos os pressupostos da teoria histórico-cultural imbricadas às técnicas de Freinet. Os resultados apresentaram que, na Educação Infantil, o ensino pautado nas técnicas Freinet contempla as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural e possibilita à criança a apropriação da leitura como objeto cultural da humanidade de forma não mecanizada, mas que responda às necessidades infantis. O jornal escolar aparece em um tópico específico nas análises, sendo considerado como metodologia freinetiana, com indícios de contemplação à teoria histórico-cultural.

Finalizando nossa revisão bibliográfica constatamos que, dos 17 estudos descritos, somente quatro acontecem no cenário da educação infantil; são os seguintes: Costa (2012), Girão (2014), Moraes (2016) e Silva (2016a).

Nas quatro pesquisas acadêmico-científicas, produzidas nos últimos cinco anos, referentes à produção textual na educação infantil, Costa (2012), Girão (2014), Moraes (2016) e Silva (2016a) observamos que as experiências com a linguagem escrita e oral centralizavam-se nos livros de literatura infantil e na construção de textos coletivos. Somente Silva (2016a) utilizou-se da prática da elaboração de um jornal, como técnica freinetiana, com o objetivo de favorecer a produção textual significativa, pois registrava as vivências das crianças como gênero jornalístico, porém sem introduzir os jornais impressos circulantes para as crianças se familiarizarem com os gêneros.

No tocante às abordagens teóricas, a respeito da temática, observamos que os estudos de Tomazoni (2012), Costa (2012) e Faria (2013), filiam-se à abordagem da teoria histórico-cultural.

Observamos que a maioria dos estudos de Tomazoni (2012), Rocha (2012), Costa (2012), Silva (2012), Possati (2013) e Antoniassi (2014), referentes à temática

da produção textual, consideram suas abordagens teóricas na perspectiva bakhtiniana.

Os estudos de Sales (2015) unem as perspectivas de Bakhtin (2011) com as de Marcuschi (2008), e, sobre isso, consideramos que não é possível conciliarmos as duas posições teóricas, visto que Bakhtin (2011) se refere a gêneros discursivos, e Marcuschi (2008) a gêneros textuais.

No estudo de Regis (2015), a abordagem teórica se define pelo campo da linguística com Marcuschi (2001), Soares (1999) e Cascudo (1984).

Girão (2014) leva em consideração a abordagem de Schneuwly (1988), que percorre o caminho da linguística para estudar a produção textual na educação infantil.

Nos estudos de Gonçalves (2014), Rezende (2015), Barreto (2015) e Barrera (2016), não compreendemos a opção teórica adotada pelos autores em suas discussões.

Assim, com base na revisão bibliográfica, consideramos os estudos acadêmico-científicos analisados de muita relevância para nossa reflexão no tocante à produção textual, pois eles contribuíram para o conhecimento da temática, das abordagens teóricas, das metodologias e dos resultados para a área da educação, assim como nos deram indícios de que, na etapa da educação infantil, os estudos são exíguos, surgindo a possibilidade deste nosso estudo contribuir para a compreensão de que seja possível às crianças pequenas serem produtoras de textos e, dentro da nossa temática, utilizando o jornal impresso como mediador.

De posse dos resultados da revisão bibliográfica, foi possível a elaboração do problema de nossa pesquisa, a saber: como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil?

Após a revisão bibliográfica, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da PUC-Campinas e, após a sua aprovação, sob o parecer número 2.286.870, iniciamos as observações em campo, totalizando 27 sessões de observação com 3 h/a de duração cada, perfazendo 81 h/a, registradas em diário de campo. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com as duas professoras cujas salas foram observadas.

O texto da dissertação foi estruturado em quatro capítulos. O capítulo I, intitulado *O desenvolvimento psíquico humano*, aborda conceitos relevantes do desenvolvimento humano, calcados nos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev, como um processo contínuo de humanização, isto é, o desenvolvimento sociocultural da criança mediado pelos adultos que já se apropriaram da cultura material e intelectual.

Compreendemos que o homem é um ser histórico e social constituído nas relações da sociedade e nas formas de trabalho que garantem a sua existência, assim sendo, o indivíduo se apropria dos produtos culturais e se desenvolve. Este capítulo está subdividido em 3 tópicos, sendo eles: *o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento.*

Buscando estabelecer um diálogo entre a teoria histórico-cultural e a perspectiva bakhtiniana, a fim de compreendermos a respeito do desenvolvimento da linguagem por meio da interação entre os interlocutores, elaboramos o segundo capítulo, intitulado *Produção de textos na educação infantil*, que está dividido em três tópicos, a saber: *perspectiva bakhtiniana: o dialogismo e a produção textual, letramento na educação infantil: uma perspectiva discursiva e o jornal impresso: uma possibilidade de letramento.* Nestes tópicos, abordamos os gêneros discursivos do jornal como possibilidade de situações de letramento na educação infantil de forma não mecanizada, mas contextualizada e significativa, em que a escola possa exercer seu papel de transmissora do conhecimento utilizando o jornal como mediador.

No terceiro capítulo, intitulado *Procedimentos metodológicos e sujeitos da pesquisa*, abordamos as questões metodológicas do percurso e da descrição do campo da pesquisa, bem como dos sujeitos envolvidos. Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa exploratória, cujo material empírico foi produzido por meio de observações sistemáticas das salas de aula e das entrevistas semiestruturadas com as professoras. Os sujeitos da nossa pesquisa foram duas professoras de salas de aulas com crianças de 3 a 5 anos de idade numa escola municipal de Campinas. As análises se constituíram das interpretações das transcrições das observações feitas num diário de campo e das entrevistas semiestruturadas. Para as análises, tomamos por base alguns autores da teoria histórico-cultural e da perspectiva bakhtiniana. Este capítulo ficou subdividido em dois tópicos, a saber: *Procedimentos metodológicos da pesquisa e campo da pesquisa* com três subtítulos: *A escola, as salas de aula e as professoras.*

O quarto capítulo intitula-se *Análise do material empírico: Reflexões sobre a prática docente com jornais na educação infantil*, trazendo as análises do material empírico produzido no campo da pesquisa, utilizando a técnica de análise de conteúdo e buscando identificar eixos de análise pela ocorrência de situações reincidentes em ambas as salas observadas. Identificamos três eixos de análises, os quais nomeamos assim: *inserindo a criança no mundo letrado, inserindo a criança na realidade*

circundante e crianças autoras. Nossas inferências foram feitas à luz de alguns dos pressupostos da teoria histórico-cultural que tratam do desenvolvimento psíquico humano e da perspectiva bakhtiniana referente ao ensino da linguagem por meio dos gêneros do discurso.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o material empírico produzido, relatando os resultados obtidos com a utilização do jornal impresso como mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil, assim como apresentamos nossas reflexões e perspectivas de continuidade do debate sobre o tema.

1. O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO

Os estudos científicos realizados em Educação a respeito do desenvolvimento humano recorrem aos pressupostos elaborados pela Psicologia do Desenvolvimento com a intenção de contribuir para a compreensão dos fenômenos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Concordamos serem valiosas essas contribuições para a área educacional, pois é de interesse dos professores compreender como a linguagem e o pensamento se desenvolvem para que as práticas pedagógicas, que se constituem em processos mediadores entre o indivíduo psíquico e o mundo, sejam planejadas com o intuito de possibilitar a apropriação dos saberes.

No entrecruzamento das ciências da Pedagogia e da Psicologia, recorreremos à teoria histórico-cultural formulada por Vigotski³ no que se refere à compreensão do desenvolvimento psíquico humano.

Articularemos nossas considerações ancorados em Bakhtin⁴, pois compreendemos que o estudioso contribuiu com suas ideias sobre o desenvolvimento da linguagem no viés dos atos discursivos, pois é “por meio da interação com o outro, que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais” (KÖHLE, 2016, p. 26).

Compreendemos que a teoria histórico-cultural e a perspectiva bakhtiniana dialogam entre si quando sustentam os pressupostos de que o ser humano humaniza-

³ Adotaremos a grafia Vigotski ao nos reportarmos ao nome do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotskii, porém manteremos a grafia utilizada nas citações diretas e indiretas em cada edição.

⁴ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filósofo, filólogo russo que desenvolveu estudos sobre Linguística.

se quando se apropria da linguagem por meio das relações que estabelece com o meio e com os outros de sua espécie, num movimento de dialogicidade.

“Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Portanto, a atividade humana dá sentido à formação desse indivíduo, tornando-o cada vez mais humano.

Todas as suas (trata-se do homem) relações humanas com o mundo, a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1978c, p. 267).

Isto nos faz conceber que uma criança pequena tem potencial para humanizar-se nas suas relações por meio da interação com os elementos culturais da humanidade, pois:

[...] na evolução da espécie humana, o processo de desenvolvimento passou de um determinante biológico a um determinante dado pelas condições históricas e sociais vividas pelo homem. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e transforma a si próprio: no mesmo processo em que cria os objetos – materiais e não-materiais da cultura, que respondem às suas necessidades, cria também as habilidades necessárias para sua utilização. Nesse sentido, é pelo trabalho que o homem garante a fixação das transformações da natureza que realiza e do conhecimento que passa a ter sobre a natureza (SILVA, 2016a, p. 55).

Sirgado (2000) afirma que Vigotski articulava seus estudos a respeito do desenvolvimento psíquico em dois planos: o plano ontogenético e o filogenético. O plano ontogenético diz respeito à história pessoal do indivíduo, isto é, o desenvolvimento humano inicia-se desde o embrião e perdura por toda a vida. O plano filogenético consiste na história do homem no mundo, isto é, o desenvolvimento humano próprio da espécie, sendo a linguagem o que nos diferencia dos demais animais.

Duarte (2000, p. 83) destaca os dois termos, ontogenia e filogenia, relacionando-os ao desenvolvimento humano.

Mais frequentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico. No último caso, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia; no primeiro caso existe uma interação real entre ontogenia e filogenia: o homem não é necessário como um biotipo: para o feto ou embrião humano se desenvolver no útero da mãe, não é preciso que ele interaja com um biotipo maduro. No desenvolvimento cultural, essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento (aritmética, fala adulta e infantil).

Vigotski e seus colaboradores estudavam o desenvolvimento humano considerando essas duas dimensões do desenvolvimento: a biológica e a social. Portanto, estudavam o todo, e não o fragmento como as psicologias abordavam em sua época, preconizando “uma psicologia introspectiva da consciência individual baseada no idealismo filosófico” (LEONTIEV, 2004, p. 428).

Fontana e Cruz (1997) afirmam que os estudos de Vigotski se aprofundavam na dimensão sócio histórica do psiquismo, nos quais as relações sociais seriam responsáveis pela formação psicológica dos indivíduos. Vigotski (2010) aborda dois tipos de funções psicológicas que os seres humanos desenvolvem: as funções psicológicas elementares e as superiores.

As funções psicológicas elementares são de origem biológica, tais como a sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias. Sendo de dimensão biológica, desenvolvem-se quando existe uma reação imediata a uma situação em que se defronta o organismo, isto é, elas são definidas por consequências de estímulos externos, por meio da percepção humana (VYGOTSKY, 2010).

As funções psicológicas superiores são de origem sociocultural, isto é, desenvolvem-se por meio das relações que o indivíduo estabelece com o meio e de suas apropriações dos elementos da cultura. Esses processos psíquicos superiores são o pensamento, a linguagem, a consciência, a atenção e a memória voluntárias. (VIGOTSKI, 2010).

Oliveira (2001) salienta que para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental que ocorra uma mediação por meio de instrumentos e signos. Desta mediação, a criança adquire condições para desenvolver as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, que podem ser controladas.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” é objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos [...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do

desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 29).

Destarte, as funções superiores são processos mentais que ocorrem na mediação, utilizando-se dos signos (fala, escrita, desenhos, etc.), que tem a função de relacionar a realidade fora do sujeito, isto é, a realidade objetiva junto ao pensamento, que é subjetivo, num movimento intersíquico, entre pares primeiramente e depois intrapsíquico, quando são internalizadas pelo indivíduo, mediante as relações estabelecidas com o meio.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2006, p. 114).

Estas abordagens colocam a linguagem, a cultura, a escola e o professor como principais elementos mediadores para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que as funções intersíquicas ocorrem sob a influência do meio externo, e as funções intrapsíquicas por meio de um processo interacional, isto é, construído nas vivências da criança que se apropria dos produtos socioculturais, transformando-os e internalizando-os.

A internalização dessas significações culturais implica, porém, da parte da criança, sua reelaboração em função dos seus próprios referenciais semânticos. Vygotsky chama isso de sentido pessoal das palavras, que ele contrapõe ao significado socialmente estabelecido. Dentro de tal meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido) a criança em desenvolvimento inventa (ou reinventa, por imitação) novas formas de agir e de pensar, das quais só são retidas aquelas que acabam sendo aceitas pela criança e pelo seu meio social (PINO, 1993, p.22).

O processo de internalização não pode ser compreendido como um simples processo de aprendizagem, nem de transferência de conhecimentos ou práticas sociais como reprodução, mas num processo complexo de reconstituição daquilo que

já está construído pela humanidade, sendo um processo de natureza semiótica (PINO, 1993).

Para Smolka (1996), o desenvolvimento do psiquismo está diretamente relacionado aos signos, isto é, o indivíduo está imerso num mundo de signos e numa realidade discursiva para os quais se atribui significação com alteridade neste processo de aprendizagem e internalização.

No tocante aos signos, Vigotski (2001a) considera-os como sendo instrumentos psicológicos essenciais para o desenvolvimento humano, um auxílio que orienta e controla o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreendemos que os signos são instrumentos psicológicos auxiliares da psique humana. Os signos auxiliam o homem, atuando no controle de sua atividade psicológica, permitindo a existência da memória, da atenção e possibilitam acumular informações.

Segundo a compreensão vigotskiana, signo trata-se de um estímulo criado artificialmente que se torna um meio para orientar/controlar o comportamento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A origem e o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das formas de regulação do comportamento, dentre outras funções psicológicas superiores, requerem a construção de um sistema de relações permeado por signos e significados engendrados na/pela cultura humana (SANTOS, 2014, p. 32).

A fala é um signo auxiliar que permite comunicar o pensamento, por isso compreendermos como se dá o desenvolvimento da linguagem oral é primordial para a compreensão de que este é um ato humano, considerando-o como um conjunto de signos que orientam a ação humana.

Vigotski (2000, p. 169) afirma que “o desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que é fundamental na acumulação de sua experiência cultural”, considerando-a uma função psicológica superior.

Sendo a linguagem em elo entre o indivíduo e a cultura podemos parafrasear Geraldi (1993), observando que os conceitos se formam no indivíduo mediante a sua relação com a linguagem:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que essas posições se tornam públicas. Por isso, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, 1993, p. 4-5).

Bakhtin (2006, p. 115) refere-se à linguagem considerando que “a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros”. Portanto, concebemos que a escola é a instituição que tem como um de seus objetivos estabelecer este elo entre o aluno e a linguagem, para isso é necessário que o professor compreenda os processos de apropriação e elaboração da aprendizagem, levando-se em consideração o que a criança já sabe, partindo daí para novas aquisições, o que Vigotski (2010) denomina de zonas de desenvolvimento.

Vigotski (2010) faz considerações a respeito de zonas de desenvolvimento nas quais a mediação da aprendizagem tem importante contribuição. Uma delas, e a primeira, é a zona de desenvolvimento real, “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2010, p. 95-96). É o momento em que a criança aprendeu e elaborou conceitos que estão estruturados mentalmente dentro dela, com capacidade de realizar sozinha alguma operação.

Segundo o autor, é [...] “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas” (VIGOTSKI, 2010, p. 97).

Outra zona de desenvolvimento formulada por Vigotski é conhecida por zona de desenvolvimento proximal ou imediato, porém ficaremos com a definição de Prestes (2012), que a identifica como zona de desenvolvimento iminente, pois concordamos que:

[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2012, p. 205).

Portanto, não se refere a um desenvolvimento imediato ou que está próximo a ocorrer, mas que, dependendo das condições, das mediações ou das interações

sociais, o desenvolvimento cognitivo pode ou não acontecer em um tempo determinado ou previsível (BORELLA, 2016, p. 31).

Vigotski (2010 p. 98) refere-se ao desenvolvimento iminente como “flores ou brotos do desenvolvimento”, quer dizer que ainda não são os “frutos” do amadurecimento, mas indicativos dele.

Podemos dizer que a zona de desenvolvimento iminente se origina dos aprendizados, pois “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2010, p.103).

Considerando que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p.114), o processo de ensino-aprendizagem é favorecido quando existe mediação. Consideraremos um tipo de mediação que é altamente potencializadora da aprendizagem: a mediação pedagógica.

Pela mediação e pela aprendizagem, a criança internaliza as aquisições e passa a agir independente, exercendo todo o seu potencial (VIGOTSKI, 2010).

Aquilo que uma criança faz com a mediação de outros, será capaz de fazer sozinha no amanhã, voltando-se à condição de desenvolvimento real para então continuar aprendendo, tornando-se em um ciclo de aprendizagem e desenvolvimento constantes. Podemos considerar então que aprendemos e desenvolvemos sempre, acompanhando o curso da vida.

Vigotski (2010, p. 102) afirma que “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança”. Ao professor, cabe, portanto, propor formas de levar a criança a atingir novos aprendizados e se desenvolver.

Podemos inferir que os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dão nos aprendizados, porém nunca se esgotam, uma vez que o ser humano é um ser em evolução constante, sempre com algo novo a aprender.

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram (VIGOTSKI, 2010, p. 103-104).

Nesta perspectiva, compreendemos que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento e que a linguagem permeia as aprendizagens, sendo ela “um instrumento psicológico que age de forma mediada no estágio precoce do pensamento” (LEONTIEV, 2004, p.456).

Visto que a linguagem é uma função psicológica superior e que é por meio da mediação e interação que ela ocorre, consideramos que seja necessário que os professores da educação infantil envolvam as crianças em situações mediadoras no tocante ao desenvolvimento da linguagem oral, pois nas relações de trocas mútuas, as crianças se apropriam deste bem humano para se desenvolver.

1.1 O desenvolvimento da linguagem oral

Ancorados em Vigotski (2000) e Bakhtin (1997), concordamos que a linguagem é o centro das relações sociais, destacando-se como mediadora, isto é, a linguagem é uma ferramenta social que permite o contato entre seres humanos, característica exclusiva do homem, que nos diferencia dos demais animais. A linguagem exerce a principal mediação entre as pessoas no ato da comunicação e na interação social. Quanto mais expostas a vivenciarem situações discursivas, mais as crianças aprenderão a se expressar por meio da linguagem, pois a sua apropriação se dará pelos discursos anteriores de outrem, desenvolvendo assim essa função psicológica superior.

A linguagem oral representa um marco do desenvolvimento cognitivo, ela é um instrumento mediador que desencadeia o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores. É um mundo de signos e códigos que, ao longo do percurso de desenvolvimento, são decifrados e reconstruídos em significações e sentidos.

Considerando a filogênese e a ontogênese dos indivíduos, faremos um percurso sobre o desenvolvimento da linguagem oral, que compreende a faixa etária da etapa educativa da educação infantil com o intuito de entendermos como o professor pode contribuir para esta aprendizagem, visto que a linguagem se aprende, não é inata ao ser humano; portanto, precisa ser ensinada.

Inicialmente, a comunicação do bebê e da criança pequena é situacional e tem como principal objeto as relações materiais. Com o passar do tempo e por conta da dinâmica do desenvolvimento da atividade comunicativa, a criança vai se tornando capaz de estabelecer relações mediadas pelas palavras, participando de uma atividade comunicativa cada vez menos situacional e menos atrelada à presença material dos objetos. Os significados

das palavras se desenvolvem: a linguagem oral se complexifica e se torna intelectual (BISSOLI, 2014, p. 837).

Com o passar do tempo e com as interações estabelecidas, o bebê balbucia, ainda com pouco domínio da língua, mas é compreendido pelo adulto que participa do contexto imediato de suas interações.

Vigotski (2000) considera a linguagem como uma das funções psicológicas superiores mais importantes, pois propicia maior interação com o outro e favorece o acúmulo de experiências culturais.

Aprendemos a linguagem com os outros da mesma espécie, significando o que já foi enunciado, reelaborando o discurso individual no contato com o discurso do outro.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

A criança, em contato com os elementos da linguagem, aperfeiçoa suas funções psicológicas superiores; ela evolui intelectualmente ouvindo as pessoas falarem e adquire, então, a linguagem com as suas significações.

Mukhina (1995, p. 127) destaca a importância da linguagem considerando-a “a principal via de acesso à experiência social”, e sua aquisição transforma todos os processos psíquicos. Nesta vertente, podemos considerar que desenvolver a linguagem seja fator determinante de aquisição cultural e social entre os indivíduos.

Martins (2009) reporta-se ao choro, ao balbucio e aos gritos do bebê, considerando-os como reflexos que eles apresentam para satisfação de necessidades orgânicas básicas, tais como fome, dor ou acolhimento. O bebê tem uma pré-linguagem que Vigotski (2000) denomina como uma reação vocal emocional que, no decurso do desenvolvimento, vai progredindo para um reflexo vocal condicionado, relacionado ao contato social, permitindo que a criança se comunique de forma mais condicionada à situação em que exige a atenção do adulto.

Vigotski (2001a, p. 137) refere-se a estágios de desenvolvimento da linguagem, sendo o primeiro “o estágio natural ou primitivo, que corresponde à linguagem pré-

intelectual e ao pensamento pré-verbal, quando essas operações aparecem em sua forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento”.

Um outro momento do desenvolvimento da linguagem é quando a criança participa de tentativas vocais, e o adulto interpreta ou significa aqueles gestos e sons, nomeando os objetos, pois domina a linguagem e insere a criança nela. Para Vigotski (2000), esta é a pré-história do desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo é o estágio que podemos chamar de “psicologia ingênua” por analogia com a chamada “física ingênua” – a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança (VIGOTSKY, 2001a, p. 137).

A linguagem será paulatinamente aprimorada nas interações, pois a criança vai estabelecendo relação entre seus atos e a linguagem consciente, subsequente a esta manifestação vocal ainda rudimentar.

Neste processo interacional, em que o adulto atribui nomes aos objetos, a criança ainda não compreende o que significa determinado objeto. Assim, ocorre uma “conexão externa entre palavra e objeto e não uma conexão interna entre signo e significado” (MARTINS, 2011, p. 135).

Os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento neste momento seguem caminhos diferentes, pois a princípio não há compreensão dos significados das palavras e dos objetos, visto que a criança utiliza as ferramentas que tem disponíveis no momento para manifestar suas insatisfações.

Chegamos deste modo a duas teses. Por um lado, o desenvolvimento da linguagem transcorre a princípio independente do desenvolvimento do pensamento, com a particularidade de que suas primeiras etapas se desenvolvem de um modo mais ou menos igual tanto nas crianças normais como nos profundamente atrasados. O próprio caráter de desenvolvimento da linguagem nesse primeiro período confirma por inteiro o já conhecido quadro de formação do reflexo condicionado com todas suas fases correspondentes. Assim, as primeiras formas de linguagem se manifestam independente do pensamento. Por outro lado, na criança de 9-12 meses aparece o emprego mais simples de ferramentas que surgem ainda antes que forme sua linguagem. Pode parecer que o pensamento se desenvolve por um caminho e a linguagem por outro (VIGOTSKY 2000, p.172).

Borella (2016), referindo-se a Vigotski (2001 a), afirma que, com o acúmulo de experiências discursivas, a criança passa para um terceiro estágio, regida por

operações externas que auxiliem a solução de problemas internos, por exemplo: a contagem nos dedos, chamado de estágio de signos mnemotécnicos, correspondente à linguagem egocêntrica.

Para Vigotski (2000), a linguagem e o pensamentos são dinâmicos, não se desenvolvem igualmente ou paralelamente nem subordinados um ao outro, mas se entrecruzam no momento em que a linguagem serve para orientar. O ponto deste cruzamento seria o aparecimento da fala egocêntrica.

A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer outra linguagem semi-surda (VIGOTSKY, 2001a, p. 136).

A fala egocêntrica origina-se das experiências verbais situadas nos atos discursivos no âmbito social:

[...] a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais... Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (YAROCHEVSKY, 1989, p. 123).

No decurso do desenvolvimento da linguagem, a fala egocêntrica não desaparece, mas se interioriza, ocorrendo a internalização das aquisições da criança oriundas das interações:

Quando a internalização começa, o discurso egocêntrico diminui. A criança passa a ser seu melhor interlocutor. Parte essencial desse processo, no entanto, é a existência de um ambiente que seja desafiador para a criança, tanto física como verbalmente. O "monólogo" descritivo de que o discurso egocêntrico é composto pode ser internalizado de forma criativa somente se for questionado e desafiado por vozes externas. Só assim a inteligência é possível, a "inteligência" definida não como a "acumulação de habilidades já dominadas", mas como o "diálogo de alguém com seu próprio futuro e como discurso para o mundo exterior" (EMERSON, 2010, p. 80).

Nesta fase, a criança usa a memória lógica, o que era externo passa a ser interno. A expressão organiza a atividade mental e vice-versa.

As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. A criança começa a contar mentalmente, a usar a “memória lógica”, isto é, a operar com relações interiores em forma de signos interiores. No campo da fala, a isto corresponde a linguagem interior ou silenciosa. O que mais chama a atenção nesse sentido é o fato de existir uma interação constante entre as operações externas e internas, uma se transformando na outra sem esforços e com frequência e vice-versa (VIGOTSKY, 2001, p. 138-139).

Bakhtin/ Volochínov (2010, p. 112) fazem referência de que a palavra falada está muito relacionada à fala egocêntrica mencionada por Vigotski quando afirma que “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental”.

Para Vigotski (2001a), o elemento que marca a convergência da linguagem e do pensamento é a palavra com significado. Ele considera que generalização e significado da palavra são atos específicos de pensamento.

Em certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento –, que têm seguido diferentes caminhos, parece que se encontram, se cruzam e é então quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (VIGOTSKY 2000, p.172).

Remetemo-nos à perspectiva bakhtiniana de Stella (2005, p. 178), que considera a palavra como um discurso que possui sua historicidade, ou seja, “a linguagem em uso, um elemento concreto de feitura ideológica”. A criança atribui significado à palavra segundo os atos discursivos de que já vivenciou, reconstruindo seu significado.

Por isso, "quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como facto de consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Oliveira (2001, p. 33), referindo aos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, enfatiza que ambos “se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem”.

Pelas relações estabelecidas com o que já está posto na realidade, o indivíduo cria novas formas de agir, passando a utilizar ferramentas para atuar neste complexo contexto histórico-cultural. A linguagem é uma ferramenta construída ao longo da história humana, e o homem, de posse da linguagem, começa a tomar consciência do seu papel na sociedade, não sendo meramente um produto dela, mas um indivíduo ativo e com possibilidade à transformação daquilo que aprendeu.

Köhle (2016, p. 78), sob a ótica bakhtiniana, afirma que “o mundo interior do indivíduo tem um auditório social estabelecido, e a palavra é retirada do estoque social de signos disponíveis”, isto é, a palavra resulta de processos de socialização e interação.

Para Vigotski (2010), existem inter-relações entre a fala como elemento linguístico com outras funções psicológicas. A criança controla o próprio comportamento pela fala, bem como o ambiente.

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção 'natural' é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (VIGOTSKY, 2010, p. 23).

Numa situação específica, a criança, com apoio da fala, identifica elementos distinguindo-os de outros elementos, isto é, ela consegue perceber o mundo por meio da fala. Assim sendo, a fala é um signo que ajuda a criança nas suas escolhas, na percepção, no planejamento da própria fala, aperfeiçoa a atenção e desenvolve a memória. São processos interligados no desenvolvimento humano.

Vigotski considera que a palavra é um microcosmo da consciência, é o mundo do homem consciente de si, e o mundo é a medida do homem.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 1998, p. 131-132).

A palavra marca a convergência entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, desde que a criança consiga atribuir significado.

Uma palavra dita pela criança no seu primeiro ano de vida pode se configurar em reações vocais e imitação, no segundo ano em imitação, compreensão e linguagem ativa (vocabulário assimilado) e no terceiro ano em compreensão e linguagem ativa, consistindo no vocabulário, na utilização de algumas formas gramaticais e construção de frases (POPOVA, 1995). Assim, a criança vai paulatinamente relacionando a linguagem como função de comunicação, localizando-a no contexto de interação social.

Lísina (1986, p. 129) afirma que “a linguagem é o produto da comunicação em seu contexto”. A criança compreende a função da linguagem como expressão do pensamento gradativamente.

Uma palavra dita pela criança “representa por seu significado uma frase completa, uma oração de uma só palavra” (VIGOTSKI, 2001b, p.297), isto é, a criança, ao pronunciar uma palavra, parte do todo para depois elaborar frases, daí a importância dos diálogos com os adultos para que a criança avance nos processos superiores de pensamento, atribuindo às palavras e frases significados e coesão (VIGOTSKI, 2001b).

Neste tópico, pudemos compreender que a linguagem percorre um caminho próprio dos gestos indicativos, balbucios, palavras soltas sem atribuição de significados e vai significando a fala até convergir com a linha de desenvolvimento do pensamento, quando ocorrem as generalizações, abstrações num constante movimento evolutivo para a palavra conceitual.

Compreendemos que a linguagem é aprendida num processo de intercâmbio social, relacional e produtivo, constituindo a própria palavra na palavra do outro, nos diálogos entre o indivíduo e a cultura e seus envolvidos nela. Tanto Vigotski quanto Bakhtin convergem no pressuposto de que a linguagem é produzida nos processos de socialização, mediados por signos. No próximo tópico, veremos como se dá o desenvolvimento da linguagem escrita, configurando-se num passo a mais no desenvolvimento infantil, ancorados nos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos.

1.2 O desenvolvimento da linguagem escrita

De acordo com os pressupostos vigotskianos e a perspectiva bakhtiniana, tanto a linguagem oral quanto a escrita se desenvolvem mediante as relações de intercâmbio social, pois ambas são construídas nos processos de socialização, sendo produtos culturais da humanidade.

Luria (2006, p. 144) afirma que “em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação”.

Com o desenvolvimento da linguagem oral, interligada com a atenção, a percepção e a memória, a criança passa a requerer outras maneiras de se expressar; então começam a aparecer os primeiros movimentos de escrita.

Deste modo, compreendemos que escrever faz parte da cultura do homem, pressupondo a compreensão de um conjunto de signos e símbolos gráficos, sendo a escrita aprendida diretamente pela mediação (LURIA, 2006).

A criança passa por um processo de aprendizagem bastante complexo para aprender a escrita, mas que acontece “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p. 143).

Destacamos que, mesmo antes de a criança frequentar a escola, a linguagem oral e a linguagem escrita se desenvolvem em outros contextos de aprendizagens, como é o caso da aquisição da língua que a família fala e das oportunidades que a criança tem de estar em contato com materiais escritos, proporcionando a inserção dela no mundo letrado. Mas é na escola que os contextos ganham potencialidade de maior desenvolvimento quando o professor oportuniza situações de contato com diversos materiais escritos que possam fazer a mediação entre a criança e o universo das palavras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006, p. 143b).

Para Vigotski (2010), a linguagem escrita é um sistema de símbolos e signos, denominado pelo autor de simbolismos de segunda ordem, e que para chegar a este, a criança passa pelo simbolismo de primeira ordem, que são o gesto, o jogo e o desenho.

Um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem em como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem” (VIGOTSKI, 2010, p. 132).

O desenho, as marcas, os rabiscos são pertinentes à idade das crianças da educação infantil e que nos interessam com maior ênfase em nossa pesquisa, pois a questão pensada é de que as crianças pequenas são capazes de produzir textos, sejam orais ou escritos, ainda que rudimentarmente, mas que possam atribuir a estes sentidos e significados. Para Vigotski (2000, p. 201), “o ensino deve organizar-se de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança”.

No percurso da carreira pedagógica, pudemos observar que a criança pequena ao ter em mãos um suporte textual – seja livro, revista, jornal, receita, etc. –, é capaz de fazer leitura das imagens e até hipoteticamente das palavras, pois foi a situação oportunizada a ela, com opções de leituras, que tornaram a atividade contextualizada e significativa, sendo mediada pelo professor.

O adulto escreve para lembrar-se de algo ou para transmitir mensagens a outras pessoas, esta é a função da escrita. A criança procura, por meio da escrita, registrar para se lembrar de algum evento e vai adquirindo aos poucos atitudes de grupo com relação à escrita (LURIA, 2006): uma delas é a transmissão de informações ou mensagens.

Para compreendermos como se dá a relação de apropriação da escrita pela criança, recorreremos a Luria (2006), psicólogo soviético e um dos colaboradores de Vigotski (2006), que se dedicava aos estudos sobre desenvolvimento humano. Em 1929, Luria realizou experimentos com um grupo de crianças russas com idades de quatro, cinco e seis anos, que não tinham frequentado a escola e não dominavam a escrita. Seu objetivo era compreender, por meio da pesquisa, o desenvolvimento da escrita.

Luria (2006) apresentava frases para que a criança se lembrasse, porém quando não havia possibilidade de lembrança, o pesquisador oferecia-lhe uma folha de papel e sugeria que escrevesse o que lhe fora dito (LURIA, 2006).

Observando que a criança ainda não escrevia, o pesquisador mostrava que os adultos, para se lembrar de algo, escreviam, e que ela poderia inventar uma forma de escrever as frases, por imitação.

Nosso intuito não é de descrever relatos de experimentos de Luria (2006) com aprofundamento, mas de suscitar a ideia de que, por meio desse estudo, o pesquisador obteve resultados satisfatórios que o conduziram a identificar e nomear duas fases de escrita nas crianças: a pré-instrumental e a instrumental.

Na fase pré-instrumental da escrita, foi possível verificar que a criança faz rabiscos mecânicos indiferenciados, isto é, não utiliza as marcas como recurso auxiliar de memória. Ela imita a escrita do adulto como se fosse um brinquedo, sem atribuir significado funcional; ocorre de forma externa, e a criança ainda não compreende que o objetivo da escrita é de se lembrar do que lhe fora ditado (LURIA, 2006).

Na fase pré-instrumental, as crianças entendem que “o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 2006, p. 149).

Em outro momento, as crianças, ainda na fase pré-instrumental, começam a pontuar marcas em lugares estratégicos da folha de papel para se recordarem das frases que o pesquisador lhes propusera. As crianças recorriam às marcas no papel para apontar as frases que o pesquisador havia ditado. Esses rabiscos deixaram de ser imitativos, porém ainda não representavam marcas diferenciadas que as ajudaria a recorrerem à memória. As crianças se esqueciam rapidamente do que procuraram marcar, pois não atribuíram significado algum às marcas (LURIA, 2006).

No decorrer da pesquisa, Luria (2006) observou que as crianças conseguiam fazer marcas diferenciadas no papel como algo que parecesse aquilo que lhes fora ditado.

“Outro critério de diferenciação das marcas utilizadas pelas crianças foi o conteúdo das frases. As crianças procuravam registrar quantidades, tamanho, forma, cor e outras características dos elementos referidos” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 200).

Em outro momento da pesquisa, surge a escrita por imagens (pictográfica): a criança desenha com elementos que a fazem recordar o que lhe foi dito. Ele considera

que “o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa” (LURIA, 2006, p. 157).

Na tentativa de registro de cor, forma, tamanho, quantidade as crianças produziam representações próximas da pictografia primitiva (escrita através de desenhos). O desenho começa, então, a convergir para a escrita, não como desenho em si, mas como um elemento que representa conteúdos determinados das frases faladas pelo experimentador. O desenho constitui, assim, um elemento auxiliar na produção de uma escrita diferenciada (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 203).

No decurso da pesquisa, surge então a escrita simbólica, quando a criança sabe que as letras do alfabeto servem para escrever, mas usa aleatoriamente sem formar as palavras. Assimila os códigos linguísticos de forma externa, ainda não entendem “o sentido e o mecanismo do uso das letras”, utilizando-as como marcas simbólicas, retornando ao que fazia na fase pré-instrumental, utilizando as letras como marcas indiferenciadas porque ainda não elaboraram significado (LURIA, 2006, p. 158).

“O desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 2006, p. 188).

A criança passa do processo de escrita simbólica para a escrita alfabética no momento em que consegue compreender que a escrita tem uma função e que ela pode se comunicar graficamente utilizando signos, mas ainda não sabe como escrever letras.

A escrita é um processo que se aperfeiçoa continuamente, porém não se desenvolve em linha reta. “Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra” (LURIA, 2006, p. 180).

Concebemos que o processo complexo de desenvolvimento da escrita é uma reconstrução humana, calcada nas relações estabelecidas entre a necessidade de comunicação e interação social, considerando a escrita um objeto social de apropriação da criança nas mediações que ela vivenciar.

Para que a criança aprenda a escrever, é necessário que ela tenha uma relação diferenciada com os objetos, encontrando no ambiente elementos que desempenhem

um papel instrumental, de suporte, de apoio à ação de aprendizagem da escrita; confiamos que esta seja a função da escola desde os primeiros anos de vida da criança, isto é, na educação infantil.

Então o gesto, o jogo e o desenho são considerados como a pré-história da escrita, segundo Luria (2006) e Vigotski (2010), como parte integrante do processo de aquisição da escrita formal. A criança, em contato com as experiências de leitura e escrita, passa a compreender que há necessidade de escrever utilizando-se das letras, assim vai elaborando paulatinamente condições psíquicas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Os gestos são a futura escrita da criança, que vai ampliando suas possibilidades, por meio de envolvimento nas vivências de escrita.

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais nas crianças e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasce a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança, como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar, e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou (VYGOTSKI, 2000, p. 5).

Além do gesto, Vigotski (2000) considera que o jogo é uma forma inicial de escrita, pois por meio dele a criança estabelece relações e significados para os objetos de forma concreta e subjetiva:

[...] o jogo simbólico infantil pode ser entendido como um sistema da linguagem muito complexo que mediante gestos informa e indica o significado dos vários brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire o seu significado; como o desenho que, apoiado a princípio pelo gesto, se converte em um signo independente (VIGOTSKI, 2000, p. 7).

Vigotski (2000, p. 11) afirma que “a representação simbólica na brincadeira e em um estágio mais inicial é, em essência, uma forma peculiar da linguagem, que leva diretamente à linguagem escrita”.

O desenho também é considerado por Vigotski (2000, p. 10) como uma pré-escrita, pois “o desenho começa a designar por si mesmo algum objeto, os traços esboçados recebem seu nome correspondente”.

A criança desenha o que sabe e não fidedignamente tal como é o objeto; ela cria formas, extrapolando a realidade dos objetos como uma escrita peculiar:

[...] podemos considerar que o desenho infantil é uma fase anterior à linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

Quando a criança relata o que desenhou, ela demonstra uma certa abstração, pois exige dela uma descrição verbal. Vemos, portanto, que “o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal” (VIGOTSKI, 2000, p. 12).

Considerando que a linguagem escrita e a oral são reconstruções das construções culturais da humanidade, o processo de humanização se dá por meio da transmissão do conhecimento elaborado pelo próprio homem histórico-social, nos processos de interação e mediação, começando na família e posteriormente na escola.

Assim sendo, à escola cabe o papel de transmitir os conhecimentos aos pequenos que estão chegando agora ao mundo, cuja cultura encontra-se pronta, não significando que irão somente absorver os conhecimentos sem a possibilidade de transformação. As crianças precisam ser mediadas a pensar, se apropriar e se humanizar. No próximo tópico deste capítulo, abordaremos o desenvolvimento do pensamento, visto que linguagem e pensamento são duas funções psicológicas superiores indissociáveis, adquiridas e internalizadas no processo de aprendizagem.

1.3 O desenvolvimento do pensamento

Como já apontamos anteriormente, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento percorrem caminhos diferentes, mas convergem quando a palavra com significado é manifesta pela criança (VIGOTSKI, 2001a).

No decurso do desenvolvimento do pensamento, ancoramo-nos em Leontiev (2004) para inferirmos que o pensamento está diretamente relacionado às atividades humanas. Para o autor, a definição de pensamento é o “reflexo consciente da realidade”, apontando para a direção das mediações para o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 90).

O pensamento relacionado às atividades humanas se imbrica com a necessidade de os indivíduos interagirem com as demandas da própria condição da vida humana, exigindo enfrentamento, organização e superação ao longo da

existência. São as capacidades mentais que instrumentalizam o homem à superação e adequação ao meio. Ele necessita das funções psicológicas superiores para organizar e superar as frentes das atividades humanas.

A linguagem tem a função de organizar o pensamento como já vimos anteriormente. A fala egocêntrica se interioriza exigindo que os pensamentos se organizem para o indivíduo agir. A linguagem deixa de ser somente um instrumento de comunicação, passando a ser também a forma consciente da realidade (LEONTIEV, 2004).

Tomando como base os pressupostos de Vigotski (2000) quanto ao desenvolvimento do pensamento, destacamos as fases que ele enfatiza em seus estudos, a saber: a fase do pensamento sincrético, a dos pensamentos por complexos e a do pensamento conceitual.

“O sincretismo é uma peculiaridade do pensamento infantil, que nos permite pensar em blocos íntegros sem dissociar e nem separar um objeto do outro” (VIGOTSKY, 2000, p. 266).

Martins (2011, p. 171) considera esta fase como sendo um processo de “agrupamento mental”, em que a criança, sem possuir ainda os conhecimentos necessários e com algumas funções psicológicas ainda em desenvolvimento, estabelece “conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer organização lógica, isto é, existe a combinação de elementos que não apresentam correspondência objetiva.

O “amontoado” formado por um grupo de objetos nada parecidos e organizados sem qualquer lógica mostra um raciocínio difuso, em que o significado do signo ainda não está relacionado a um traço constante dos objetos. Nesta fase, o significado das palavras para a criança não mostra mais do que uma conglomeração sincrética e vaga dos objetos individuais que as formam. Dada a sua origem sincrética, essa imagem é altamente inconstante. (DIAS et al, 2014, p. 496).

A criança, na fase do pensamento sincrético, nos anos iniciais de vida, externaliza a palavra que ainda não possui significado de aspecto interno; ela associa todos os elementos de que dispõe, mas com alguma percepção e uma coerência subjetiva.

Vigotski (2000, p. 267) afirma que, pela percepção, a criança, na fase do pensamento sincrético, “relaciona tudo com tudo. Deste ponto de vista objetivo, isto

significa que, para a criança, a conexão de suas impressões é a conexão dos objetos, ou seja, percebe a conexão de suas impressões como se fosse a conexão dos objetos”.

O pensamento sincrético está relacionado com as percepções e as impressões das crianças.

“Essas relações sincréticas e o acúmulo desordenado de objetos agrupados sob o significado de alguma palavra também refletem elos objetivos, na medida em que estes últimos coincidem com as relações entre as percepções ou impressões da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

Já na fase dos pensamentos por complexos, a criança apresenta maior coerência em suas generalizações e estabelece uma certa objetividade aos objetos e as coisas em geral. É uma fase marcada pelas relações concretas e não abstratas ou lógicas no contato direto da criança com o objeto.

Vigotski (2000) afirma que nesta fase de pensamentos por complexos a criança passa a organizar o pensamento de modo associativo, por coleção, em cadeia, por difusão e formação dos pseudoconceitos.

No pensamento por complexo associativo, a criança agrupa determinados elementos a um núcleo comum, em que possa fazer junções, estabelecendo correspondências entre eles. No pensamento complexo por coleção, a criança considera as semelhanças e diferenças para agrupamento de elementos. É fase da impressão concreta relacionada à prática funcional. O pensamento por complexo em cadeia, é determinado pelas relações que a criança estabelece com os objetos, formando elos interligados pelos significados.

No pensamento por complexo difuso, as relações entre os objetos são estabelecidas disseminadamente e são instáveis, não obedecendo a uma lógica. No pensamento por complexo de pseudoconceitos, a criança realiza generalizações, atribuindo uma lógica própria aos objetos; ocorre o processo de abstração sem necessariamente operar com o concreto, porém ainda diferem de um verdadeiro conceito, constituindo-se em uma ponte de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

As operações mentais por processos sincréticos e por complexos são marcadas pelas relações concretas e não abstratas ou lógicas, no contato direto da criança com o objeto e pela ação prática, evoluindo para a fase do pensamento conceitual (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski (1998), o pensamento potencial conceitual se destaca pela capacidade de a criança abstrair, isolar, analisar elementos separados de seu todo. Essa operação mental ocorre por volta da adolescência e vai evoluindo até a formação totalmente abstrata dos conceitos, mediante as mediações entre o homem e o mundo.

Compreendemos que o percurso para o desenvolvimento das funções mentais que levam à formação do pensamento conceitual segue duas linhas específicas: na formação dos pensamentos por complexos, a criança estabelece uma relação entre os objetos, agrupando-os por similaridades, características, diferenças, generalizações importantes que evoluem para a formação dos conceitos potenciais, quando consegue sintetizar e analisar elementos, pois a linguagem influencia o pensamento, oportunizando a compreensão e a evolução histórica da consciência (VIGOTSKI, 1998).

O pensamento se desenvolve nas aprendizagens por meio de mediações, sejam humanas ou por elementos inseridos no convívio da criança. Por isso, a escola exerce influência não só na formação da linguagem, mas também no pensamento, cabendo ao professor oportunizar reflexões e conceitualizações, ainda que primárias, desde a educação infantil. Portanto, a prática docente torna-se indispensável na formação do pensamento.

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações em que o indivíduo estabelece com o mundo por meio da linguagem, não somente a oral, mas também pela escrita, no próximo capítulo abordaremos como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, no que diz respeito à produção textual, considerando a dinâmica do letramento discursivo⁵ (KLEIMAN, 2007) como parte do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

2. PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se trata do tema produção de textos na escola, observamos, com base em nossa revisão bibliográfica descrita na introdução, que o maior número de pesquisas tem como principal problematização o desenvolvimento das práticas

⁵ Segundo Kleiman (2007, p. 4), “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

docentes que envolvem os alunos de ensino fundamental, médio ou superior, enquanto que, na educação infantil, devido às crianças ainda não saberem ler, fica implícita a ideia de que crianças pequenas não são capazes de produzir textos. As pesquisas na área que tratam desse assunto são exíguas, em especial na etapa da educação infantil, tornando-se necessário o desenvolvimento de mais estudos.

Diante disso, buscamos compreender o fenômeno do desenvolvimento da linguagem e do pensamento considerando a dialogicidade que há entre Vigotski e Bakhtin, quando buscam explicitar que o desenvolvimento humano se dá nas relações que os indivíduos estabelecem com o ambiente, com o outro e por meio da mediação destas relações. Propomo-nos compreender como o jornal impresso pode se constituir como um mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento no processo da produção textual.

Em se tratando de crianças da educação infantil, consideramos que a escola exerce fundamental papel nos processos de aprendizagens, pois possibilita o contato com o outro e com os produtos culturais da humanidade. A instituição escolar representa um *locus* de experiências de linguagem que favorecem o desenvolvimento, considerando que este seja um constitutivo do ser humano.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 13).

Dermeval Saviani, pedagogo brasileiro que elaborou as bases da pedagogia histórico-crítica, considera que a escola deve ser um canal de transmissão de conteúdos científicos, porém trazendo em seu bojo a preocupação de um desenvolvimento intelectual e cultural, possibilitando que o aluno raciocine sobre as matérias escolares, compreendendo a sociedade, e que seja capaz de transformá-la por meio dos saberes acumulados historicamente e culturalmente, mas que necessitam estar em constante reflexão, sinalizando possibilidades de mudanças no meio social.

Apesar de a “educação sozinha” não ser “a redentora da sociedade”, não se pode negar a sua importância no processo de “emancipação do homem”, conforme Dominschek e Teixeira (2015, p. 184). A escola precisa exercer seu papel institucional

para que o homem aprenda a se relacionar com os conteúdos culturais e, apropriando-se deles, passe a pensar sobre a realidade e sobre formas de atuação sobre a mesma no sentido de transformação. Isto desde a etapa da educação infantil. Cabe à escola buscar os meios para que o processo ensino-aprendizagem se torne significativo, para que as crianças se apropriem dos conhecimentos do mundo como seres pensantes em processo de desenvolvimento.

As práticas docentes intencionais na educação infantil poderão se constituir num caminho para o desenvolvimento cognitivo, desde a mais tenra idade, envolvendo as crianças num contexto de letramento por meio das práticas de leitura e escrita de forma significativa, sistematizada e intencionalmente planejada.

Consideramos que a atuação mediadora do professor exerce papel fundamental quando proporciona aos alunos o contato com materiais diversos, que os insira nas situações de conhecimento de mundo, possibilitando aos pequenos elaborarem formas de pensar e de expressar suas ideias por meio da linguagem.

A criança já nasce inserida em um mundo cultural que lhe apresenta os valores, a linguagem, as tradições, as relações sociais, enfim, o meio e suas inter-relações; há um contexto social e cultural que deve ser levado em conta quando se trata do processo de ensino-aprendizagem.

Na escola, a criança está inserida num contexto escolar, reforçando ou transformando o que já aprendeu e apropriando-se de uma nova gama de conhecimentos que serão incrementados de forma gradual ao longo de sua vida, tornando-se um adulto consciente que ainda estará aprendendo por todo o ciclo vital.

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 79).

O desenvolvimento humano se dá num contínuo de evoluções, não só biologicamente ou geneticamente, mas num contexto sociocultural, por onde perpassam as relações humanas, exercendo influência sobre a formação do indivíduo que se apropria das ferramentas já existentes, criando novas formas de ação e atuação neste contexto, durante toda a vida.

Dentre as marcas culturais da humanidade em que estamos inseridos, a linguagem sobressai como aquilo que nos diferencia dos demais animais, pois somos dotados de um meio exclusivo de comunicação. E para nos comunicarmos utilizamos a fala, a língua e suas significações.

Ancoramo-nos em Bakhtin (2015) para pontuarmos que nos comunicamos por meio de enunciados que comportam variados gêneros discursivos:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Recorrendo a perspectiva bakhtiniana do emprego da língua em forma de enunciados orais e escritos consideramos o jornal impresso uma possibilidade de mediação entre a língua e a criança, pois ele é um suporte textual que contém diferentes gêneros discursivos, favorecendo a produção textual infantil quando utilizado em sala de aula de forma intencional e planejada pelo professor da educação infantil.

2.1 Perspectiva bakhtiniana: O dialogismo e a produção textual

Quando tratamos da linguagem como um produto cultural exclusivo do ser humano, acreditamos que ela se desenvolve na escola num contexto dialógico, por meio da participação das crianças em eventos linguísticos, possibilitando a elaboração e a comunicação de suas ideias, o que Bakhtin (2015) denomina de enunciados.

Pela experiência profissional, na educação infantil é bastante comum as conversas entre o professor e as crianças e entre as próprias crianças, umas com as outras, a respeito de vários temas em sala de aula. Ocorre, neste contexto, a prática da leitura e da conversa de forma intencional, tornando uma possível produção textual bastante significativa.

Nas conversas cotidianas entre as crianças e os adultos, podemos identificar condições favoráveis de aquisição de saberes e valores, considerando o tempo, a situação, o lugar, enfim, o momento cultural em que estão inseridos, envoltos em práticas enunciativas e gêneros discursivos, que são as situações linguísticas mais comuns na educação infantil.

Neste contexto de diálogos e aprendizagens, recorreremos a Bakhtin (2015) sobre o conceito de língua, enunciado e gêneros do discurso, sendo estes os três conceitos principais do autor, que ancoram a concepção de aprendizagem pela mediação nos quais os sujeitos ocupam um lugar de ouvinte/ falante, utilizando-se de um conjunto de formas discursivas, a partir de um contexto histórico-cultural.

Para Bakhtin (2015), as situações linguísticas estão inseridas em uma situação histórica que envolve atores sociais, que estão, por sua vez, inseridos numa cultura e que os leva ao dialogismo.

Para Araújo (2014, p. 183), “é a partir deste diálogo que surge a linguagem, que surge o sentido do texto e a significação das palavras, além do diálogo ser também constitutivo dos produtores do texto, ou seja, eles são constituídos a partir da interação, que antecede a própria formação individual”.

A língua, o enunciado e os gêneros de discurso estão relacionados diretamente ao dialogismo, que é inerente à linguagem, uma vez que ele perpassa pelos dizeres do falante e do ouvinte, constituindo-se em gêneros discursivos. Os discursos se dão em meio à interação, num contexto socioideológico, cuja realização mental é conduzida por uma orientação de ordem social; então, na interação dada neste contexto, os sujeitos estabelecem sentido e significação para a palavra.

A significação ocorre num campo geral e abstrato da palavra, produzida socialmente, porém os sentidos são únicos e se constituem subjetivamente nas relações estabelecidas e na constituição do sujeito com os outros. A produção de sentidos considera os sentidos dos outros, num contexto social, porém com sentido próprio (BAKHTIN, 2015).

“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Além da dialogicidade entre os sujeitos, para Bakhtin (2003) existe um diálogo entre os discursos, isto é, os discursos atuais se constituem de discursos anteriores.

Compreendemos que a comunicação se dá na enunciação entre os interlocutores da situação linguística, mediante a dialogicidade das interações e dos discursos.

Ao considerarmos a prática da produção textual utilizando a mediação dos jornais impressos na educação infantil, observamos que existe uma situação linguística permeada pela linguagem e pela interação.

Bakhtin (2015) considera que os gêneros discursivos têm um enfoque interacionista, isto é, o discurso é um produto da interação social dos fatos da linguagem. Portanto, o jornal poderá ser um portador de gêneros que venha a contribuir com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, na medida em que ele se apresenta como um suporte textual.

Bakhtin (2015) considera que os discursos se propagam por gêneros diversos como tipo estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela composição constitutiva e que eles mudam de acordo com as instituições em que se empregam situações discursivas de linguagem, pois carregam marcas histórico-sociais nos tempos determinantes de sua natureza.

O conteúdo temático é o objeto do discurso, o tema, cuja construção da composição discursiva é a estrutura formal dele, por exemplo: uma carta, uma notícia, etc. O estilo compreende o vocabulário empregado, as frases e a gramática e está relacionado ao tema.

Recorremos a um gênero discursivo na linguagem oral ou escrita para tornar possível uma interação social presente na atividade humana. “Os gêneros refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Todo gênero discursivo é carregado da ideologia que fora construída na relação com a sociedade, que se transforma constantemente e se refaz:

[...] a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construídos a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos [...] (MIOTELLO, 2007, p. 176).

Para Bakhtin (2003), todos os discursos enunciados carregam valores ideológicos que foram adquiridos a partir da interação social do indivíduo. E a construção dos sentidos ocorre nas trocas com o outro, de quem fala, de quem ouve e retorna.

Compreendemos que os gêneros são práticas sociocomunicativas construídas num momento histórico-social e dependem da situação de interação a que se prestam. Sendo assim, a escola poderá proporcionar momentos discursivos ideológicos para a inserção da criança na sociedade, contribuindo desde a etapa da educação infantil para a reflexão dos entornos do ambiente e alterá-lo se possível.

Respaldamo-nos em Silva (2011, p. 35), ao considerarmos que “conhecer os gêneros do discurso é um imperativo se queremos efetivar práticas de letramento em nossa vida, uma vez que todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero”.

Bakhtin (1992) classifica os gêneros discursivos em duas classes: os gêneros primários (simples), que seriam a conversa oral cotidiana e a carta pessoal, que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, entre outros – que "aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica" (BAKHTIN, 1992, p. 28).

Portanto, considerando Bakhtin (1992) e fazendo uma analogia ao uso de jornal em sala de aula, é possível que as crianças produzam gêneros discursivos classificados como primários (simples) e que uma roda de conversa poderia ser considerada como uma situação discursiva, pois a criança se expressa por meio de gênero discursivo (a conversa), de conteúdo espontâneo.

O gênero primário ocupa lugar numa prática social que se enriquece, evolui no processo de desenvolvimento da criança.

Pires (2002), em seu artigo, enfatiza que, para Bakhtin, a linguagem:

[...] é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1929, p. 127, apud PIRES, 2002, p. 37).

As aprendizagens aprimoram o desenvolvimento de discursos cada vez mais elaborados, quando as crianças incorporam novas palavras significativas de conteúdo ao seu vocabulário (BAKHTIN, 1997).

Por isso, uma prática pedagógica que considera as falas e as escutas das crianças favorece o desenvolvimento de discursos cada vez mais elaborados, pois, nas experiências e situações de linguagens, a criança aprende e se desenvolve.

Carvalho (2011) traz em seus estudos algumas considerações que concordamos serem pertinentes à nossa pesquisa, a respeito da definição de gêneros do discurso. Referindo-se a Bakhtin (1997, p.279), o autor destaca que:

[...] todas as atividades realizadas pelo ser humano estão relacionadas ao uso da língua, o qual se dá através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Para o autor, “[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...]” pelo seu conteúdo, por seu estilo e por sua construção composicional. Segundo a teoria bakhtiniana, “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, denominados de “gêneros do discurso” (CARVALHO, 2011, p. 31).

Podemos considerar, então, que os enunciados são gêneros discursivos e que em cada situação será empregado um tipo de discurso, ou de gênero característico e compatível com a necessidade da comunicação.

Recorremos a Bakhtin a fim de elucidarmos a ideia de produção de textos orais ou de enunciados, pois dele advém a concepção de que esta possibilidade produtora depende de sujeitos falantes, isto é, alguém fala para alguém, que escuta e responde. Sobre este tema, Bakhtin (1997) afirma que:

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Com a prática pedagógica que intenciona o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, as crianças, em contato com a professora e entre elas mesmas, constroem um ambiente discursivo, ideológico, carregado de sentidos e significados. O enunciado de uma criança ou do professor é interpretado pelo outro, que provoca

uma resposta ou opinião. Nesse contato com a linguagem, os sentidos são elaborados e manifestos.

[...] o enunciado é a unidade real da comunicação porque ele possibilita a alternância dos sujeitos do discurso, pois a sua natureza é dialógica. Não depende de um contexto para ser compreendido, porque, por si só, é capaz de responder, de comunicar algo, pois é dotado de conclusividade. Se o sujeito pode se comunicar através do enunciado, logo pode se expressar, manifestar suas ideias, suas opiniões e, conseqüentemente, provocar a resposta do outro (CARVALHO, 2011, p. 53).

Sobre a afirmação acima, podemos dizer que, no contexto da elaboração de um jornal, é possível considerar que as ideias verbalizadas das crianças pequenas constituem-se em texto oral, pois têm a intencionalidade de comunicar algo em seus enunciados, provocando a resposta do outro. A experiência tem a possibilidade de ser enriquecida quando a criança se utiliza da linguagem oral para se expressar, e a professora escreve, mostrando a ela que a fala se transforma em escrita. A criança tem contato com dois tipos de linguagens: a oral e a escrita, que estão relacionadas aos gêneros discursivos.

[...] o gênero pode ser definido como “[...] certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos [...]” com uma “[...] lógica própria, de caráter concreto e recorrem a certos tipos estáveis de textualização [...], mas não necessariamente a textualizações estáveis”, isto é, frases ou organizações frasais que sempre repetem, pois, os gêneros são tipos ou formas de enunciados (SOBRAL, 2009, p. 119, apud CARVALHO, 2011, p. 34).

Então, de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros são formas de enunciados, pois algumas informações são comunicadas de forma característica. Eles fazem parte de toda a atividade humana, apresentando-se de uma forma específica em cada situação. Recorremos a um gênero discursivo na linguagem oral e escrita para tornar possível uma interação social.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

“Essa heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) inclui “a curta réplica do diálogo cotidiano [...], o relato familiar [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

Rodrigues (2001, apud Carvalho, 2011, p. 35) remete-nos à ideia de que:

[...] a diversidade dos gêneros do discurso engloba desde o gênero mais simples, como uma conversa informal, até o mais rebuscado, como uma obra literária de grande complexidade. No entanto, apesar da heterogeneidade dos gêneros que os diferenciam uns dos outros, todos possuem uma característica comum que é a sua natureza verbal.

As crianças da educação infantil estão desenvolvendo a linguagem e o pensamento, utilizando-se primeiramente da linguagem verbal para expressar suas ideias, comunicar seus discursos ou enunciados. O professor poderá contribuir para a apropriação da leitura e da escrita das crianças atuando como mediador de situações de oralidade, que tenham a intencionalidade de criar textos orais que se configurem em um determinado gênero.

[...] os gêneros podem ser híbridos, isto é, quando são caracterizados pela união de duas linguagens, de ambientes social e/ou historicamente diferentes, no espaço de um mesmo enunciado. São duas vozes, duas linguagens e duas consciências sociolinguísticas individuais se confrontando e, ao mesmo tempo, fundidas no mesmo enunciado (CARVALHO, 2011, p. 36).

Os gêneros são aprendidos e conhecidos pelas pessoas que os usam na prática. Aprendemos desde cedo a enunciar, a comunicar, a dirigir nosso discurso com alguma finalidade. Ouvindo e falando com pessoas na vida real, utilizamos os gêneros discursivos com suas características próprias, de acordo com a situação vivenciada, bem como quando procedemos escrevendo uma carta, uma receita, um bilhete e até utilizando mais recentemente as linguagens tecnológicas, um *e-mail*, uma mensagem eletrônica, enfim, cada situação contextualizada exigirá uma forma de dirigir nossos enunciados, sob forma de gêneros discursivos propícios para nos fazermos entender.

Carvalho (2011, p. 39), referindo-se a Bakhtin (1997), ressalta que:

[...] mesmo que as pessoas não conheçam os gêneros na teoria, na prática elas usam com segurança e habilidade. Segundo ele, aprendemos a usar os gêneros do discurso quase que com a mesma naturalidade que aprendemos a usar língua materna, a qual dominamos facilmente mesmo antes de

estudarmos a sua gramática. Não aprendemos a língua materna através de gramáticas normativas e dicionários, mas, sim, através do seu uso concreto, em situações reais, ouvindo e reproduzindo na comunicação discursiva real com as pessoas à nossa volta. Não falamos por meio de orações, frases ou palavras isoladas, mas através de enunciados, que, por sua vez, se manifestam por intermédio dos gêneros do discurso.

Considerando as ideias do referido autor, podemos dizer que a criança pequena, desde cedo, aprende a utilizar-se de enunciados para comunicar-se, sejam gestuais ou verbais. Reportando-nos ao jornal escolar, podemos observar que existe a possibilidade de ele se constituir num recurso de comunicação da criança, identificando, em seus mais diversos gêneros discursivos, elementos comunicáveis de determinadas naturezas.

Quando a criança propõe a se comunicar utilizando uma forma de gênero discursivo, narrando por meio da fala um registro feito com desenhos, ocorre uma produção textual oral, que se entrelaça com a mediação do professor quando ele serve de escriba, propiciando à criança ver expressa em letras a sua ideia, tornando-se uma produção discursiva materializada em texto.

Salientamos que os fundamentos sobre o discurso humano encontrados em Bakhtin comungam com a teoria histórico-cultural, no que se refere ao desenvolvimento humano estabelecido nas relações e nos discursos entre seus interlocutores.

Entendemos que a produção textual na educação infantil se dá nos âmbitos dos gêneros discursivos empregados nas situações interacionais, quando ocorre a mediação humana e do contato que a criança estabelece com os objetos culturais. Nesta perspectiva, as situações de leituras, o contato e a familiarização com materiais escritos podem favorecer o desenvolvimento, pois são situações linguísticas em que os discursos se fazem presentes. Consideramos materiais escritos livros, gibis, revistas, encartes, rótulos de produtos, jornais, entre outros.

São inúmeras as possibilidades na educação infantil nas quais o professor pode desenvolver atividades, que vão muito além da alfabetização quando este proporciona uma variedade de materiais escritos ou fazendo leituras para as crianças (STEMMER, 2013).

Alguns professores, em busca de quebrar o paradigma de relacionar a leitura somente com os livros de literatura infantis na sala de aula, buscam trazer às crianças materiais diferentes, como os jornais impressos, utilizando-os como recurso de

inserção das crianças da educação infantil no mundo letrado, oportunizando o contato variado com gêneros, que este suporte contém. No próximo tópico, procuramos compreendê-lo em situações de letramento na educação infantil, servindo como mediador no desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

2.2 Letramento na educação infantil: Uma perspectiva discursiva

O termo letramento surgiu na década de 80 no meio acadêmico e se engendrou na escola, sendo confundido com a alfabetização. A alfabetização é uma das práticas do letramento (KLEIMAN, 2007).

Nas diversas esferas da atividade humana, o processo de letramento está relacionado com as práticas discursivas, visto que “neste processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano” (KLEIMAN, 2007, p. 2).

As situações de letramento estão por todos os lugares: nas placas de rua, nos *outdoors*, nas marcas e rótulos de produtos, etc. Enfim, o mundo letrado é vasto e faz parte de nossa convivência, e as crianças pequenas estão incluídas nele.

Contudo, é na escola que as crianças devem estar inseridas em diversos eventos de letramento, pois, segundo Kleiman (2007, p. 4), o letramento estrutura o trabalho escolar:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Na educação infantil, oportunizar experiências com a linguagem escrita é de vital importância para a inserção dos pequenos no mundo letrado, pois as crianças, em contato com o outro e com os elementos da cultura humana, apropriam-se dos significados socialmente organizados e passam a conhecer aquilo que não conhecem (OMETTO, 2012).

Para Smolka (1987), a leitura e a escritura são momentos discursivos porque o processo de aquisição se dá na interlocução e na interação; assim sendo, na educação infantil, o letramento se torna um processo interacional, discursivo e colaborativo.

Ometto (2012, p. 7) afirma que “ a sala de aula torna-se espaço central para o processo de aprendizagem e conceitualização, é nela que o adulto e a criança interagem de forma diferenciada da vida cotidiana”. Isto nos remete a refletir sobre a oportunidade de situações de letramento em que o professor privilegie espaço para uma aprendizagem permeada pelos discursos entre seus interlocutores, tonando o processo ensino-aprendizagem significativo.

Nossa concepção de letramento comunga com a de Kleiman (2007), quando a autora o relaciona como prática discursiva de leitura e escrita, que possuem múltiplas funções em seus contextos.

Kleiman (2007, p. 5) faz-nos entender que “um evento de letramento envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes, e os mobilizam segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns”. Deste modo, letramento deriva de interações humanas em que um indivíduo busca resposta para o seu discurso no diálogo, desafiando-se e desafiando o pensamento do outro.

Como a linguagem tem a função de formar e organizar o pensamento (VIGOTSKI, 2003), na interação com o outro, as situações de letramento de caráter discursivo propiciam conhecimentos e apropriação da linguagem.

Segundo Kleiman (2007), as situações de letramento na escola precisam ser marcadas pela prática social da escrita e não meramente pelo conhecimento dos sons ou da destreza suficiente para escrever letras.

É necessário que o professor envolva as crianças em eventos de letramento como prática discursiva, oportunizando a expressão de ideias e de hipóteses a respeito do que se planejou, mostrando que o discurso pode se tornar uma escrita, e que esta se constitui num gênero.

“Os esquemas de gênero auxiliam tanto os leitores quanto os escritores. Suas formas características auxiliam os leitores, proporcionando bases para a previsão de como será o texto [...]” (SMITH, 1989, p. 60).

Neste caso, o professor que envolve as crianças numa situação de letramento como prática social possibilita a produção de textos por meio dos gêneros discursivos, significando a fala e seu emprego numa determinada ideia.

Os discursos da criança podem não apresentar sentido para o adulto, porém eles se apresentam como aquisições anteriores já apropriados, agora utilizados para

elaborar novas formas de expressão de pensamento constituídos na fala do outro, seja do professor ou de outras crianças.

Não basta à criança dominar o código escrito para se expressar discursivamente, é necessário o sentido que ela dá àquilo que está expressando. As aquisições de escrita ocorrerão paulatinamente nas diversas situações de letramento em que está inserida, recorrendo sempre às aquisições anteriores.

Bakhtin (2010, apud SILVA, 2016b, p. 133-134) afirma que “a apropriação das formas da língua acontece por meio de enunciados concretizados em gêneros discursivos na relação com as experiências e consciências apropriadas em situações anteriores”.

O letramento estruturante do ensino se movimenta da prática social para o conteúdo (KLEIMAN, 2007). As crianças mobilizam comportamentos para procederem de forma que se apropriem da escrita como prática social em situações de letramento. Primeiramente, por imitação dos adultos (LURIA, 2006), para depois se tornarem conceituais.

[...] não há aprendizado fora da cultura, é na cultura que o sujeito aprende a ser homem. É na relação com os sujeitos mais experientes que a criança aprende a falar, andar, se comportar. Ela imita os adultos com quem convive e por eles é orientada nas mais diversas situações e vai assim aprendendo e se desenvolvendo (OMETTO, 2012, p. 6-7).

A imitação é uma forma de contato que a criança estabelece com a linguagem oral e que favorece a elaboração de conceitos sobre a função social da escrita.

“As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como os gêneros que terão uma vida útil em muitas outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Mesmo antes de dominarem a leitura e a escrita, as crianças, nas situações de letramento, entram em contato com as práticas comunicativas utilizando os gêneros discursivos, favorecendo a produção de textos orais que poderão ser escritos pela professora em algum determinado contexto de atividade pedagógica.

Se na prática social o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo, no trabalho com os seus colegas, com diferentes

saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente (KLEIMAN, 2007, p. 12).

Ao considerarmos que, na etapa da educação infantil, possam as crianças serem produtoras de textos, pois são capazes de produzir enunciados, ancoramos nossa ideia em Bakhtin (1986), quando relaciona o ato escrito ao ato verbal, referindo-se a um suporte escrito: “o livro, isto é, o ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

O autor nos dá condições de refletirmos que tudo é texto, tanto oral ou escrito, desde que tenha sentido como elemento de comunicação.

De acordo com Stemmer (2013), na educação infantil são inúmeras as possibilidades de situações de contato com o mundo letrado. Dentre elas, a autora enfoca:

[...] o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças; a organização do espaço físico que lhes permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira; o contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis, as salas e os espaços externos que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças; a expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz de conta; a escrita que aparece com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, bingos de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado, etc. (STEMMER, 2013, p. 138).

Entre essas possibilidades, elegemos como objeto de nosso estudo o jornal impresso como material escrito utilizado na educação infantil, bem como a contribuição da elaboração de um jornal escolar como uma proposta de letramento num contexto de prática social. No próximo tópico, abordaremos a possibilidade de letramento discursivo utilizando o jornal impresso como suporte textual.

2.3 O jornal impresso: uma possibilidade de letramento

O jornal impresso é um suporte textual que contém diversidades de gêneros, que podem ser oferecidos às crianças em situações de letramento.

Chartier (2002, p. 61-62) considera o jornal como um veículo, pois “os textos não estão fora dos materiais de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados”.

O texto se torna materializado quando está contido num suporte e para que este seja veiculado necessita de um suporte onde estará escrito.

Tanto o texto quanto o seu suporte “são pensados e criados para serem manuseados, transportados, colecionados, vistos, ouvidos e lidos, enfim, sujeitos a várias utilizações, assim como a participação na construção de práticas culturais e seus significados” (FRAGA, 2012, p. 71).

Apesar de os jornais impressos serem de baixo custo para a aquisição da escola, serem veiculados em larga escala e aparecerem com muita frequência nos círculos sociais, nossa experiência pedagógica nos permite dizer que ainda estão pouco presentes nas salas de aula da educação infantil, como mediadores entre a criança e o mundo.

Viana e Silva (1997) afirmam que não se pode ignorar o uso de jornais em sala de aula pelas inúmeras possibilidades de trabalho que favorecem o desenvolvimento da linguagem. Além de possibilitar reflexões sobre os variados gêneros contidos, permitem também o conhecimento e discussões dos temas sociais, a análise das múltiplas interpretações elaboradas pelos segmentos da sociedade, o estudo de um produto que tem função social específica e que leva os alunos a desenvolverem sua cidadania.

De acordo com os referidos autores, o jornal além de servir para exemplificar a função social da escrita como fonte de informação, também se torna um veículo para reflexão e que possibilita tomada de decisões, pois envolve questões sociais e culturais, levando o aluno a interagir com o mundo em que está inserido, desenvolvendo seu senso crítico de realidade social.

Mediada pelo professor e pelo jornal, a criança tem condição de pensar e elaborar processos de linguagem e ação; os assuntos do jornal podem fazer uma ponte entre a realidade e o ensino. Sendo assim, conteúdos e linguagens se entrelaçam, formando teias de conhecimento.

Segundo Bonini (2003, p. 210), o jornal é um hipergênero. Para o autor, são “suportes de gêneros e ao mesmo tempo, gêneros que se compõem a partir de outros gêneros”.

Baltar (2003, p.57) considera o jornal como “um suporte textual que faz parte da instituição midiática ou do ambiente midiático, que tem suas características próprias, uma delas se destaca por informar os cidadãos do que está se passando na sociedade”.

Este autor define o jornal como um suporte textual midiático que, inserido num ambiente escolar, torna-se uma ferramenta de exploração da linguagem, seja escrita, oral ou pictórica (BALTAR, 2003).

Quando se utiliza o jornal na escola, que é uma instituição escolar, portanto no ambiente escolar, ele passa a ter caráter pedagógico sem deixar de ter também o caráter informativo, o que dá condição de se tornar um instrumento de reflexão das atividades humanas, vinculando-o a um mediador de cultura. A criança passa a ter contato com um material escrito, e pictórico, pertinente a cada categoria de texto específico inerente a ele, que são os diferentes gêneros.

Então, um instrumento do ambiente midiático, aliado ao ambiente escolar, torna-se um instrumento híbrido de conhecimento, surgindo daí os gêneros híbridos, ora midiáticos, ora escolares (BALTAR, 2003).

É possível considerar que o jornal, a revista, os livros, as páginas virtuais da internet, entre outros, são lugares físicos que contêm gêneros em forma de textos, isto é, os gêneros se apresentam em algum tipo de suporte. “Suportes textuais são os espaços físicos e materiais onde estão grafados os gêneros textuais, como por exemplo, o livro, o jornal, o computador, o *folder*, o manual de instrução, etc.” (BALTAR, 2003, p. 57).

Os jornais impressos são hipergêneros que carregam gêneros discursivos e que apresentam os textos como materialização destes discursos, portanto são um espaço discursivo. “Em síntese, é o discurso que materializa a vida da linguagem, o que a relaciona com a existência real e com os outros enunciados já produzidos” (KÖHLE, 2016).

No suporte jornal, temos os gêneros horóscopo, tirinha, artigo de opinião, editorial, classificados, reportagem, notícias, história em quadrinhos. São considerados gêneros pois têm uma intencionalidade, uma ideologia, interlocutores e são compostos de uma certa estrutura. Dentro dos gêneros, existem as tipologias textuais: textos descritivos, injuntivos, expositivos, narrativos, argumentativos. Isto é, os gêneros são compostos por diversas tipologias, que são categorias didáticas.

No dia a dia, comunicamo-nos por enunciados caracterizados por gêneros e não por tipologias. Os enunciados apresentam determinadas características, relativamente estáveis do gênero utilizado.

Quando nos reportamos à escola, é tarefa do professor inserir as crianças em situações reais de experiências com os gêneros e não somente ensinar as características deles ou as tipologias textuais. Ancoramos esta inferência em Silva (2016 b, p. 131):

Essas características devem ser ensinadas à criança para que ela conheça e compreenda a estrutura que o texto lido apresenta e como seu texto deverá se apresentar nos seus atos de escrita, para que molde seu discurso dentro dessas características. Mas o mais importante é que ela conheça as funções reais dos gêneros em situações reais. Se se ensinar apenas as suas características, o ensino torna-se estéril, como o dos fatos gramaticais.

Considerando o jornal impresso como um suporte que contém os gêneros, inserir a criança nos textos jornalísticos favorece as bases para a compreensão dos sentidos, facilitando a compreensão e possibilitando a reflexão e o diálogo.

Portanto há necessidade do trabalho com os gêneros para que os sujeitos possam melhor elaborar seu pensamento, além de terem melhores condições de compreensão, porque conseguem refletir e dialogar melhor sobre como o autor faz seus posicionamentos, e desenvolver melhores condições para as posições responsivas. Portanto o trabalho com gêneros é de fundamental importância [...] (SILVA, 2016b, p. 146).

Quando as crianças têm contato com os gêneros do jornal impresso têm condições de prever como é o texto, permitindo o diálogo com o mesmo (SMITH, 1989).

Para Bakhtin (2010), quando a criança tem contato com os gêneros, compreende a situação de comunicação que no texto está proposta e emprega os discursos mais livremente. Além de compreender e dialogar com o texto apresentado, a criança possivelmente se posiciona frente ao exposto.

Silva (2016b, p. 145) destaca que “conhecer as características do gênero e suas funções contribui para a entrada do leitor no texto”. Assim sendo, quando o professor propicia momentos de aprendizagens com os gêneros, colabora para o letramento discursivo e possivelmente para a produção textual da criança. Na educação infantil, o professor, fazendo leituras do jornal, torna acessíveis às crianças

os gêneros como deflagradores de compreensão e de significados, fazendo convergir a linguagem e o pensamento que são empregados na expressão discursiva entre os interlocutores.

Pois “para aprender a ler as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças elas precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas” (SMITH, 1999, p. 125).

Mediante as considerações dos autores citados neste tópico compreendemos que a mediação do jornal na produção textual se concentra em oportunidade de contato das crianças com variados gêneros discursivos, que contêm suas características e suas funções próprias de leitura e escrita, possibilitando a apropriação do ato de ler, pois “toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza altamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Além das contribuições dos autores citados no presente capítulo, a pesquisa em campo possibilitou-nos compreender como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil. Por isso, no próximo capítulo, trazemos os procedimentos da pesquisa para melhor compreensão deste processo de ensino-aprendizagem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Com o objetivo de situarmos a nossa pesquisa e seu desenrolar, passamos à descrição do que consideramos valioso para o entendimento de todo o percurso realizado, enfocando a nossa problemática, a saber: como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil?

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob parecer número 2.286.870.

Neste capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos desenvolvidos e a descrição do campo e dos participantes da pesquisa.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

As pesquisas em Educação, em geral, têm um caráter sócio-histórico, pois as ações educacionais acontecem em determinados tempos, espaços e em grupos

sociais que possuem peculiaridades incomparáveis, cabendo então ao pesquisador reconhecer a intenção do que quer compreender, o que busca conhecer e o que pretende transformar. Isso nos remete à identificação desta pesquisa como sendo qualitativa exploratória.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 70) este tipo de pesquisa visa “melhor compreender o comportamento e experiências humanos”, “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), há cinco aspectos que caracterizam a pesquisa de natureza qualitativa exploratória:

Os dados são recolhidos pelo investigador diretamente do ambiente natural, portanto o pesquisador frequenta o local da pesquisa, observa as situações e recolhe o maior número de indícios para as análises que se pretende fazer da temática, à luz da teoria eleita. Há possibilidade de verificação da situação, mantendo o contexto e a originalidade.

O investigador descreve pessoas, situações, falas e até reações. Nesta pesquisa, foram registradas as observações em um diário de campo e as entrevistas semiestruturadas transcritas, sendo ambas analisadas posteriormente.

O investigador utiliza metodologias qualitativas, cujo processo em si é mais importante do que o produto. O pesquisador busca compreender todos os fatos que envolvem a sua problematização, de maneira processual. Referente a esta pesquisa, os fatos não serão tratados como dados quantificáveis.

A forma de análise é indutiva, isto é, parte-se dos aspectos singulares e particulares das situações. Não há intenção de confirmação de hipóteses pré-definidas antes do estudo. O investigador está aberto para considerar quaisquer possibilidades que surgirem no percurso da pesquisa.

O pesquisador busca entender o que levou os participantes a significar determinadas situações observadas, analisando o que está implícito nas situações registradas.

Bogdan e Taylor (1986), ao se referirem ao método qualitativo, afirmam que o investigador deve estar envolvido no campo de ação dos pesquisados, pois a metodologia envolve diálogo, escuta e observação constante do pesquisador, que registra em um diário de campo suas observações para posteriores inferências.

Merriam (1988, apud MARTINS, 2006) considera que, nas metodologias qualitativas, os investigados fazem parte de todo um contexto natural.

Entre as técnicas utilizadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A) com as duas professoras das duas salas observadas, compostas por crianças de três a cinco anos de uma escola pública municipal de educação infantil, localizada na cidade de Campinas, no Estado de São Paulo. Ocorreram dois encontros, sendo um dia com cada professora separadamente, na escola, no horário de trabalho docente individual, que faz parte da carga horária das professoras, com duração de 50 minutos cada uma, utilizando-se uma pauta previamente elaborada, porém acrescentadas outras questões para esclarecimentos aprofundados sobre a temática.

Encontramos apoio em Lüdke e André (1986, p. 33), que afirmam que, na entrevista, “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A vantagem da entrevista é “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas possibilitaram a obtenção de dados mais concisos dos diversos aspectos da vida social, dos comportamentos humanos e das concepções que conduziram às práticas pedagógicas.

Além das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE A), foram realizadas observações sistemáticas (APÊNDICE B), nas mesmas salas das duas professoras entrevistadas, sendo 14 em uma e 13 na outra, totalizando 27 sessões de observação com 3 h/a de duração cada, perfazendo 81 h/a, sendo registradas num diário de campo, constituindo-se em material empírico.

Compreendemos que material empírico é o conjunto de todas as informações obtidas no campo e nas entrevistas com os sujeitos envolvidos, num determinado tempo e espaço, isto é, num contexto histórico cultural. Ao ser organizado pelo pesquisador, esse material ganhou contornos de subjetividade, sendo então produzido por ele para posteriormente ser analisado.

Quanto à técnica de observação, ancoramo-nos em Baraldi (1999, p. 19):

A observação possibilita um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado e permite chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Para

se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação, deve ser controlada e sistematizada, ou seja, o observador deve planejar “o que” e “como” será observado, embasado teoricamente e munido de recursos físicos, intelectuais e psicológicos.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem a técnica da observação como meio “para se conseguir informações utilizando os sentidos para obter determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Acreditamos que, nas observações participantes, os sujeitos estiveram envolvidos num mesmo contexto situacional, em que possivelmente houve algumas mudanças comportamentais, e que estes puderam sofrer influência das relações estabelecidas nas experiências.

Durante as observações do trabalho desenvolvido das professoras, pudemos verificar a interação delas com as crianças; assim sendo, consideramos que a escola, e mais propriamente a sala de aula, seja o campo de pesquisa que melhor favorece observações importantes para a situação da pesquisa, pois:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

As observações das situações de aprendizagens e da prática docente na escola favoreceram as análises, a fim de compreendermos as implicações do desenvolvimento do pensamento e da linguagem pela mediação do jornal impresso na Educação Infantil.

Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (FRANCO, 2012, p. 36).

Merriam (1988, apud MARTINS, 2006) considera que, os registros das observações de campo, dos comportamentos observados, quando transformados em

dados descritivos, dão conta de analisar e conhecer melhor o desenvolvimento humano, pois foram coletados num contexto natural, isto é, no ambiente de ocorrência da problemática da pesquisa.

Nesta investigação, foi utilizada a estratégia de análise de dados qualitativos, por meio da técnica de análise do conteúdo, conforme Franco (2012, p. 26):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

As unidades de análise foram identificadas a partir da produção do material empírico, pois consideramos que, de acordo com Mucchielli, (1997, apud FRANCO, 2012, p. 30): “o conteúdo para o usuário da análise de conteúdo é como o líquido para o químico analista. Tudo está lá e não há nada fora. Os componentes químicos estão dentro e presentes por definição. Nada mais há o que se fazer do que analisar o que se dispõe”.

Na organização da análise, buscamos fazer uma pré-análise que “corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas que tem por objetivo sistematizar os preâmbulos a serem incorporados” (FRANCO, 2012, p. 53).

Na pré-análise, ocorre a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos e a referência dos índices (FRANCO, 2012).

Os eixos de análise foram identificados com base no conteúdo do material empírico produzido no campo, levando-se em consideração as contribuições de autores da teoria histórico-cultural e da perspectiva bakhtiniana.

Portanto, neste estudo, procuramos identificar eixos que considerem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem construído nas relações sociais, na mediação da professora e na utilização de jornais como suportes textuais, objeto da cultura humana de caráter midiático, inserido num determinado ambiente escolar.

A organização do material em eixos de análise é um processo de atribuição de significados ao conteúdo, exigindo a inferência do pesquisador (FRANCO, 2012).

Apoiando-nos em Franco (2012), compreendemos a inferência como o trabalho do pesquisador em identificar, codificar e comparar o material empírico produzido aos

pressupostos teóricos, isto é, compatibilizar o conteúdo do discurso com alguma teoria; em nossa pesquisa, com os estudos desenvolvidos pela teoria histórico-cultural, no que se refere ao desenvolvimento humano e sob a perspectiva bakhtiniana concernente à aprendizagem da linguagem por meio dos gêneros discursivos.

Reiterando, diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições das práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2012, p. 33-34).

Assim descrita a metodologia, passaremos a descrever o campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

3.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida numa escola de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. O critério de escolha utilizado foi o conhecimento prévio da pesquisadora sobre professoras que trabalhavam com elaboração de jornal escolar. Antes de iniciar as observações, conversamos com a diretora da escola, que nos apresentou às duas professoras que realizavam esse trabalho.

Entregamos às professoras uma síntese da pesquisa, contendo o resumo, a problemática, a metodologia e sobre nosso procedimento de observações nas salas delas. A proposta de investigação foi bem acolhida e agendamos os dias de observações, de acordo com os dias em que haveria o trabalho com o jornal na sala de aula.

Nos itens subsequentes, passaremos a descrição detalhada dos participantes envolvidos na pesquisa e dos espaços onde ela ocorreu, a fim de compreendermos o contexto da pesquisa.

3.2.1 A escola

A pesquisa foi realizada numa escola pública de Educação Infantil no Município de Campinas, composta por doze salas de aula, sendo quatro delas atendendo crianças entre três a cinco anos, em período parcial, denominadas agrupamentos III,

e as demais atendendo crianças de um ano e meio a três anos, denominadas agrupamento II, em período integral.

A escola está situada num bairro de periferia, composto por casas populares construídas na década de 1970. Em seus arredores, existem supermercados, igrejas, lojas que vendem de vestuários a alimentos e um grande shopping center. As famílias que constituem a comunidade escolar, em sua maioria, são moradoras do bairro e trabalham próximo à escola. A escola tem um prédio bem antigo, que conta com aproximadamente quarenta anos de funcionamento.

Possui salas amplas e bem arejadas, uma cozinha e um refeitório grandes. Existem duas salas de almoxarifado, quatro banheiros, sendo dois deles para funcionários e dois para as crianças. De acordo com as professoras, os banheiros não são muito adequados à demanda das crianças.

Na unidade escolar, há um galpão interno onde as crianças brincam com casinha de bonecas, bicicletas pequenas, uma cama elástica e uma piscina de bolinhas. O lugar é amplo, porém mal planejado para o uso adequado, visto que as crianças transitam para os banheiros e para o refeitório ao mesmo tempo em que uma sala de aula ocupa o mesmo espaço. Conforme as professoras, esse espaço será futuramente readequado.

Na área externa, dois parques embelezam a escola com suas árvores enormes e frondosas. Um deles é gramado, possui brinquedos de madeira, tem um “brincador de água”, assim chamado carinhosamente por todos, que é composto por um cercado com paredes de azulejos com torneiras, mas é pouco utilizado para o fim com que fora construído, devido à escassez de água. O espaço é utilizado pelas crianças para roda de música, brincadeiras com carrinhos e bonecas e apresentações de teatros. O outro parque é de terra e com sombra. Os brinquedos são de ferro e são diversos, tais como balanços, gangorras, trepa-trepas, escorregadores e gira-giras, além de contar com um tanque de areia protegido com grades para evitar que animais da rua o contaminem.

A escola conta com uma biblioteca bem organizada com inúmeros exemplares, mapas, globos terrestres e mídias com vídeos de desenhos animados. As turmas têm o seu dia de utilização agendado para empréstimos e contação de histórias.

Existe uma horta em que as crianças, sob a orientação das professoras, cultivam hortaliças que são consumidas em situações contextualizadas de

aprendizagens, demonstrando que as professoras consideram importantes as vivências e a contextualização da horta, sendo seus objetivos planejados de antemão.

As salas são agrupadas em um extenso corredor, têm armários, mesas e cadeiras pequenas, aparelhos de televisão e DVD, mesa de professor, varais para exposição de trabalhos e são bem organizadas.

Dando continuidade à descrição do ambiente estrutural, passaremos a descrever as salas de aula onde foram feitas as observações da pesquisa, pois consideramos que o meio exerce influência nas condições de aprendizagens.

3.2.2 As salas de aula

As salas de aula observadas são compostas por crianças de diferentes idades, contam com o número de 28 crianças em cada turma, com idades entre 3 a 5 anos, denominados agrupamentos III, o que, conforme relato das professoras em entrevista, torna o trabalho cotidiano bastante rico, pois as experiências que as crianças trocam entre elas favorecem a aprendizagem. Mas, por outro lado, há preocupações das professoras quanto à segurança dessas crianças, pois as maiores são mais ágeis do que as menores, e as famílias reclamam um pouco desta organização estipulada pelo município. Entretanto, essas condições não limitam o trabalho das professoras; pelo contrário: instiga-as a aprender e oportunizar situações diferenciadas de aprendizagens para cada idade em suas especificidades.

O ambiente educativo tem grande relevância para que as aprendizagens ocorram, principalmente na educação infantil, que requer um ambiente lúdico, organizado de forma intencional para aprendizagens, um espaço voltado para a interação, participação, autonomia e movimento.

As salas de aula em que foram feitas as observações têm estantes com jogos, brinquedos, livros, revistas, jornais, potes de massa de modelar, sucatas, lápis de cor, caneta hidrocor, tintas, sulfites, cartolinas coloridas, aparelho de som e vídeo e fantasias; um espaço lúdico que visa à aprendizagem das crianças e onde o professor media as situações em que ocorre o desenvolvimento da potencialidade de aprender.

Os seis conjuntos de mesas quadradas, com quatro cadeiras, estão dispostos na sala, de forma que possibilitam o movimento e as trocas de lugares, onde todos possam ver a todos.

As estantes com jogos estão acessíveis ao tamanho das crianças. Os jogos estão em potes transparentes, facilitando a visualização e a escolha das crianças. Os

livros, jornais, revistas e gibis, acomodados em caixas grandes separadas e de fácil manipulação. Os materiais de desenho, pintura e modelagem estão organizados também ao alcance das crianças, os demais em um armário suspenso e são distribuídos pela professora, tais como tesouras, palitos e materiais para colagem.

As salas são amplas e ventiladas, com duas portas de saída: uma para o corredor interno e outra para o externo, que está próximo à horta e ao caminho dos parques.

A disposição das salas e dos materiais demonstra que as professoras se preocupam em oferecer situações de escolha, organização, independência, em que cada criança assuma seus papéis no grupo no qual estão inseridas, circulando pelos espaços e brincando em todo o tempo, porém aprendendo cidadania, responsabilidade, cooperação, etc., valores que as professoras consideram importantes para a realização das atividades e dos aprendizados. Uma aprendizagem para além do conteudismo e dos exercícios de coordenação motora, de montagem de encaixes, de aprendizado de cores, sem as desconsiderar importantes, porém inter-relacionadas com aprendizagens contextualizadas e entrelaçadas ao planejamento.

Consideramos importante descrever, ainda que brevemente, a rotina das turmas para compreendermos a organização das atividades e localizarmos o *locus* das aprendizagens.

Nas duas salas, existem os horários das atividades do dia; as professoras têm cartazes que identificam cada momento. Ao chegarem, as crianças sentam-se na roda da conversa, onde se fala de tudo: o que aconteceu em casa, lugares que visitaram, o que comeram, enfim, uma conversa bem livre. O jornal faz parte dessa roda em dias específicos, quando a professora destaca algum gênero e faz a leitura, geralmente sobre um tema que estão trabalhando em sala. As crianças prestam atenção e participam emitindo opiniões. A professora as ouve e busca potencializar as falas, incentivando-as, elogiando-as e interferindo quando necessário para que todas ouçam e falem naquele momento.

Após a roda da conversa, vão ao parque, onde as brincadeiras são livres ou dirigidas, dependendo do planejamento da professora.

Existe um momento anterior ao lanche, que as professoras denominam como a hora da higiene, quando as crianças lavam as mãos, fazem as necessidades fisiológicas e então se encaminham para o refeitório, onde irão lanche. Em seguida, ocorre a escovação de dentes, orientada pela professora. Ao término da escovação,

a professora, ao som de uma cantiga, anuncia às crianças a contação de história. Então as crianças sentam-se em círculos, e a professora conta a história do dia. Em ambas as salas, ocorre a leitura das histórias diariamente.

Logo as crianças e as professoras organizam os cantos de atividades nas mesas, compostos por livros, jornais, revistas e gibis, que são denominados de canto da leitura; uma mesa com massa de modelar, outra com brinquedos, jogos, quebra-cabeças, desenho e pintura, recorte e colagem e etc. As crianças, então, circulam pelas atividades ao comando da professora, que anuncia: “troquem de mesa”!

Nas duas salas, a rotina segue praticamente a mesma ordem: Entrada, roda da conversa, parque, higiene, lanche e atividades em sala. Consideramos importante descrever o ambiente educativo para que compreendamos que as crianças brincam com objetos nesta fase, para desenvolverem suas potencialidades.

O ambiente, os recursos, as professoras e as próprias crianças são elementos mediadores da aprendizagem e que proporcionam desenvolvimento. Na teoria vigotskiana, tanto o meio como a mediação do professor têm grande valia para que, partindo-se do que a criança já conhece, ela possa adquirir outras aprendizagens que colaboram para a evolução do seu desenvolvimento, o que nos impulsionou a descrever sobre as professoras envolvidas neste processo estudado.

3.2.3 As professoras

De acordo com a teoria histórico-cultural, as interações e as mediações entre os sujeitos são fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento. O papel do professor na mediação das aprendizagens é fundamental, por isso caracterizamos as professoras da escola e principalmente as que foram observadas em suas práticas.

O número de professoras na unidade escolar é de doze titulares de cargo, duas adjuntas, que são as substitutas em caso de faltas das titulares, e uma professora de Educação Especial, que atende as crianças que possuem deficiências.

Todas as docentes possuem formação superior em curso de Pedagogia, seis são pós-graduadas e duas possuem mestrado em Educação.

Estão atuando no magistério há aproximadamente entre oito a trinta anos, todas têm experiências em ensino fundamental e educação infantil. A maior parte de suas carreiras, de modo geral, é atuando em educação infantil.

As duas professoras da pesquisa foram selecionadas entre as demais da escola porque ambas desenvolviam trabalhos com jornais impressos em suas salas

de aula. Seus nomes serão preservados, conforme acordo e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; então, serão denominadas de professora Ana e de professora Bia.

A professora Ana é formada há dezenove anos em Pedagogia, tem doze anos de atuação na educação infantil e cinco anos na unidade. A professora Bia possui doze anos de formação em Pedagogia, atuando há dez anos na educação infantil e há três anos está trabalhando na unidade. Ambas possuem pós-graduação *lato sensu*: Ana em Metodologia do Ensino e Bia em Psicopedagogia Institucional.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise do material empírico, por eixos de análise, utilizando como principal norteador as observações em sala de aula, complementando com as informações das entrevistas semiestruturadas, trazendo nossas inferências com o intuito de compreender a dialética entre os processos da prática pedagógica e da aprendizagem das crianças da educação infantil, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil, utilizando o jornal impresso como mediador.

4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos, dos participantes e do campo da pesquisa em que se produziu o material empírico, descreveremos os procedimentos de análise, utilizando a técnica de análise de conteúdo a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras e das observações registradas no diário de campo.

Faremos o entrelaçamento das transcrições das entrevistas semiestruturadas com os registros de observação, a fim de compreender em que medida a prática docente reflete as concepções das professoras quando utilizam os jornais impressos, intencionando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem por meio da produção textual das crianças.

Identificamos os seguintes eixos de análise com base no material empírico produzido:

- 4.1 Inserindo a criança no mundo letrado;
- 4.2 Inserindo a criança na realidade circundante;
- 4.3 Crianças autoras.

4.1 Inserindo a criança no mundo letrado

Este eixo de análise apresenta e organiza as situações vivenciadas nas observações das salas de aula nas atividades realizadas com os jornais, imbricadas à análise das entrevistas com as professoras. Portanto, analisamos as práticas que intencionaram a inserção da criança no mundo letrado e de como as crianças aprendem sobre a função social da escrita, desde a educação infantil.

Ancoramos nossas análises à luz da teoria vigotskiana e da bakhtiniana, bem como em autores que compartilham destes pressupostos, pois compreendemos que os dois aportes teóricos “postulam que o homem é um sujeito social e situado historicamente, tendo a linguagem lugar de destaque em suas teorias”, apropriando-se das significações por meio do dialogismo nos contextos de aprendizagens (OMETTO, 2012, p. 2-3).

Vigotski (1995, p. 201) parte do princípio de que “[...] a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível”. Assim sendo, a inserção da criança no mundo letrado torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem, assegurando-nos “de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem” (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

Considerando que a aprendizagem se realiza por meio da mediação, observamos que o jornal impresso, inserido na sala de aula, possibilita a inserção da criança no mundo letrado pela mediação pedagógica. Dentro deste eixo de análise, destacamos algumas categorias:

4.1.1 As professoras organizam os materiais escritos valorizando o jornal como mediador para a inserção das crianças no mundo letrado;

4.1.2 As professoras leem para as crianças;

4.1.3 As professoras mostram as letras quando leem para as crianças;

4.1.4 Crianças lendo umas para as outras;

4.1.5 As professoras enfatizam as características dos gêneros dos jornais.

4.1.1 As professoras organizam os materiais escritos valorizando o jornal como mediador para a inserção das crianças no mundo letrado

Nossa primeira discussão parte da observação da prática docente que organiza e valoriza o contato com materiais escritos no tocante ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, considerando o jornal impresso como recurso favorecedor do processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança.

Num dos trechos do diário de observação, anotamos o seguinte: “a professora Ana arruma a mesa de leitura com livros gibis e revistas [...]” Verificamos que o acesso das crianças aos jornais impressos circulantes na cidade se concentrou no canto da leitura e na roda da conversa, momentos de aprendizagens assim denominados pelas professoras. Nessas situações, as crianças entraram em contato com diversos materiais literários, tais como livros, gibis, revistas e jornais impressos, este último, ênfase de nossa pesquisa.

Os materiais escritos no canto da leitura são diversificados nos dias da semana. Um dia é organizado com livros, outro com gibis e revistas e um específico dia para os jornais. As crianças compreendem que existem inúmeras possibilidades de leituras em suportes textuais.

Quando as professoras colocam os jornais no canto de leitura, juntamente com os demais materiais para que as crianças aprendam, acreditam que estão possibilitando uma familiaridade com os objetos escritos, contribuindo para que ocorram inúmeras formas de elaborações de pensamento e de linguagem.

Denota-se uma intencionalidade em inserir as crianças no mundo letrado por meio de atividades de contato com a leitura e a escrita.

Stemmer (2013, p. 133) considera que:

[...] as crianças inseridas num contexto permeado pela escrita de forma tão intensa não permanecem incólumes desde muito pequenas não apenas se interessam pelos diferentes materiais escritos com os quais convivem, como também manifestam uma curiosidade premente de decifrar e compreender o seu significado e de se comunicar através dessa linguagem [...].

A professora Bia, também em sua sala de aula, organiza os materiais escritos acreditando que o jornal se constitui num mediador entre a criança e o mundo letrado. Num trecho da entrevista, ela revela que:

Eu considero o jornal um rico material escrito, que contém além das letras e palavras, imagens e símbolos que representam as coisas. As crianças podem reconhecer e diferenciar várias formas de leitura e escrita. Por isso, coloco o jornal no canto da leitura e na roda da conversa. As crianças se interessam por aquilo que está escrito quando falo para elas que ali está escrito coisas que acontecem ou que vão acontecer (PROFESSORA BIA).

Ambas as professoras valorizam o jornal como recurso de leitura e escrita, oportunizando atividades que demonstrem à criança as diversas possibilidades de escrita e de necessidade de ler. As crianças são atingidas e desafiadas a manifestarem suas impressões a respeito do exposto a elas, de maneira sincrética ainda, porém na busca de compreensão dos elementos culturais ali contidos: letras, palavras, números e diversos símbolos.

Durante nossa observação, anotamos no diário as falas das crianças, estabelecendo relações com a leitura das imagens às palavras escritas:

Professora: - O que vocês acham que está escrito aqui? (A professora mostra uma imagem de jogadores).

Paulo: - É o jogador que fez um gol e gritou bem forte: Gol!

Dani: - Eu torço para o Corinthians e para o Brasil.

Maria: - Domingo teve jogo na TV. Lê professora!

Miguel: - O jogo de futebol vai ser domingo e todo mundo vai assistir.

Então a professora diz: - Muito bem, todos falaram bem, mas agora vou ler as palavras que estão escritas para vocês: desafio muito grande para os dois times que irão se enfrentar domingo. Parabéns a todos, pois a notícia era sobre o jogo.

Observamos que as crianças procuram estabelecer uma relação entre a interpretação das imagens e o ato de ler, mostrando-nos que a proposta da leitura dos jornais oportuniza a elaboração de pensamentos e de organização mental por meio da linguagem. As crianças buscam interpretar as primeiras impressões detectadas na imagem. Quando a professora lê, elas compreendem que existia uma relação entre o jogo, os times e a disputa entre eles, porém que existe uma norma culta de leitura, o que pode favorecer o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Petrovsky (1981, p. 62) afirma que “a acumulação de impressões extraídas da atividade material serve de base para o desenvolvimento da linguagem da criança. Somente quando a palavra está apoiada pelas imagens do mundo real, esta é assim assimilada com êxito”.

Além de valorizar o que as crianças disseram, a professora fez a mediação do conhecimento já instaurado na cultura humana, lendo literalmente o que estava escrito.

Encontramos coerência entre a fala da professora Ana em entrevista com a prática observada, quando questionada sobre a importância de usar o jornal na sala de aula. Vejamos:

Eu uso os jornais na sala porque ele é sem dúvida um recurso de muito valor, pois os alunos se interessam em reconhecer os códigos escritos, números e outros símbolos, além das imagens é claro, pois eles tentam ler pelas imagens. É meio confuso para eles no começo, mas com o trabalho eles se habituem com a leitura e a escrita. Eu desafio que eles leiam, e só depois de ouvir eu leio para eles para que conheçam a maneira da comunicação que está escrita no jornal. A maioria das professoras usa só os livros, eu gosto de usar todo tipo de material escrito. Acho que o trabalho fica mais rico. (PROFESSORA ANA).

Compreendemos que a professora Ana tem consciência da importância da criança pequena em se apropriar do código escrito e concebe que o jornal oferece variedade de signos que comunicam, sendo capaz de proporcionar a interação entre quem sabe ler de fato e quem busca ler.

Kleiman (2007) afirma que a criança pode se apropriar da função da escrita no contato cotidiano que envolva práticas significativas de leitura e escrita. A mediação pedagógica é fator determinante no processo de elaboração e apropriação, pois o professor “compartilha com a criança sistemas conceituais instituídos das possibilidades sógnicas e dos modos de dizer neles implicados” (FONTANA, 2000, p. 21).

A professora Ana encontrou nos jornais uma possibilidade de transmitir à criança os códigos escritos que representam signos gráficos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, isto é, o conhecimento do alfabeto e dos numerais, de forma significativa e contextualizada; não dentro de uma concepção pragmática, mas numa concepção calcada na pedagogia histórico- crítica, que acredita que o papel da escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2000, p. 19).

As situações de letramento em que as crianças estão envolvidas possibilitam que, em uma etapa de seu desenvolvimento mais avançado, a criança se aproprie

dos códigos escritos de fato e perceba qual é a função social da escrita, passando a utilizá-la para representar seu pensamento, quando estiver dominando a escrita formal.

4.1.2 As professoras leem para as crianças

Adentramos, então, nas considerações sobre as leituras das professoras para as crianças, considerando o jornal impresso como um suporte textual. Observamos, no seguinte excerto do diário de observação, que as professoras leem para as crianças os diversos gêneros do jornal:

A professora Bia lê para as crianças o jornal do dia, buscando relacionar o assunto planejado com alguma matéria. Ela encontra uma reportagem sobre um artista que recicla os materiais que seriam descartados no ambiente, enfocando a questão da preservação do meio ambiente. Após a leitura, a professora pergunta para as crianças sobre formas de preservar o nosso planeta. As crianças se manifestam dizendo: Não pode jogar lixo na rua, pode fazer plantinhas com garrafa pet. Plantar flores num pote de margarina vazio [...]

Inferimos que a professora Bia propicia uma interação na sua sala de aula com os assuntos do planejamento, utilizando o jornal como um suporte de uso social, onde estão escritas informações importantes para a vida, cujo objetivo é mostrar às crianças que a leitura tem conotação necessária para a sobrevivência humana.

Ometto (2012, p. 7) afirma que “a sala de aula torna-se espaço central para o processo de aprendizagem e conceitualização, é nela que o adulto e a criança interagem de uma forma diferenciada da vida cotidiana”. Assim sendo, a criança constrói um conceito de leitura de forma preliminar.

Em entrevista, a professora Ana comenta que:

Quando eu leio o jornal para as crianças sinto que elas se interessam pelos assuntos, pois compreendem que aquilo é algo real e não uma história como a dos livros infantis. É algo que faz parte da gente, então no começo é meio desinteressante, mas eu procuro meios para tornar a leitura contextualizada com aquilo que elas já sabem para então acrescentar novos conhecimentos. Quando leio, leio tudo do jeito que está escrito, nem que for texto longo e com palavras difíceis, depois eu explico. Eu ouço o que elas têm a dizer sobre determinado gênero que eu leio e elas também me ouvem (PROFESSORA ANA).

Consideramos que esta prática da professora Ana favorece a compreensão e a troca de saberes entre os participantes, pois:

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado ao contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.135).

A criança está sendo inserida no mundo letrado e das significações quando, por meio da leitura do jornal, as professoras oportunizam aprendizagens que possibilitarão a apropriação da leitura e da escrita, pois “para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas” (SMITH, 1999, p. 125).

Mesmo antes da aquisição total da leitura e da escrita, a criança pequena deve ser inserida no mundo letrado. De acordo com Bajard (2007), quando a professora faz leituras para as crianças, a representação sonora da linguagem torna a linguagem escrita mais acessível a ela de maneira que ela possa vivenciar atos de leitura e de compreensão.

Bajard (2007, p. 106) reporta-se ao livro para enfatizar a função da escrita e da leitura, porém o jornal também se constitui num instrumento mediador quando utilizado na sala de aula, pois: “[...] testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança [...] se torne um leitor”.

4.1.3 As professoras mostram as letras quando leem para as crianças

Outras situações de possibilidades de inserção da criança no mundo letrado foram observadas quando as professoras leem e mostram as palavras e letras para as crianças. Vejamos um recorte de entrevista com a professora Ana:

Sento com as crianças e leio as matérias do jornal, mostro as letras que formam as palavras, nomeio as letras e as identifico para que as crianças se familiarizem e saibam reconhecer que o que estou lendo está escrito mesmo. Associo a leitura das letras com as iniciais dos nomes delas, por exemplo. Mas não deixo de ler o todo. Diferencio letras de números e desafio que elas os reconheçam (PROFESSORA ANA).

Smolka (1988, p. 43) afirma que; “[...] quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, indicando uma forma de organização deste conhecimento”.

A criança pequena ainda não consegue ler da forma como os adultos leem, mas tem condições de organizar, elaborar o pensamento de acordo com a palavra, visto que é a palavra que organiza o pensamento (LEONTIEV, 2004), assim apropria-se da linguagem como objeto social.

A professora Ana, numa interação verbal e dialógica, promoveu uma relação entre a leitura e a escrita, designando para isso as letras e palavras representativas da linguagem; assim, a criança internaliza os signos que, por sua vez, se organizam por meio do pensamento. É um processo de apropriação no decurso do desenvolvimento mediante as aprendizagens.

A professora Bia, ao ler para as crianças, além de mostrar o código escrito, faz gestos de escritas no ar para identificar as letras, nomeando-as. Vejamos o excerto de uma anotação de observação do diário de campo:

Neste dia, a professora Bia trouxe o jornal para a roda da conversa e leu a primeira página para as crianças, depois nomeou identificando as letras. Solicitou que algumas crianças manifestassem o conhecimento de alguma letra da página. Alguns acertos, outros erros e houve a mediação da professora em nomear corretamente. A professora propõe uma brincadeira de mímica. Ela mostraria a letra do jornal e as crianças fariam os gestos dessas letras escrevendo no ar. Demonstrou como fazia e as crianças fizeram e procuraram sugerir a identificação das letras escritas no ar. Após a estratégia, a professora deu giz de lousa e encaminhou as crianças para a área externa, onde deveriam escrever letras no chão e foi nomeando com as crianças.

“O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um carvalho”. (VYGOTSKY, 1998, p. 141). Não consideramos somente o gesto no ar, mas também o movimento de escrita como a representação da linguagem oral para compreendermos que:

A evolução da escrita da criança começa com os gestos, as brincadeiras, os rabiscos e os desenhos. A professora compreende que as crianças além de estarem brincando podem e devem ser inseridas no mundo da grafia das letras, apropriando-se assim da linguagem escrita e não da escrita das letras (VYGOTSKY, 1998).

Observei que as crianças cada vez mais queriam escrever letras e números para representar uma linguagem oral quando desenhavam e pediam para que a professora escrevesse o nome daquele registro representativo da escrita inicial.

Bakhtin (2006) afirma que os processos interativos e dialógicos possibilitam a compreensão e a significação de conceitos e conseqüentemente favorecem o entendimento. As professoras ao mostrarem as letras e permitirem que as crianças se apropriassem deste conhecimento, possibilitaram que ocorresse a internalização e a construção de significados imprescindíveis para a compreensão do que seja a leitura e a escrita.

Demonstraram às crianças que o código escrito representa uma linguagem específica e diferente daquela a que estão acostumadas, a linguagem oral. Mas que ambas fazem parte do universo cultural humano, que possibilitam meios de inserção, de interação e de comunicação entre as pessoas.

Compreendemos que a leitura e a escrita são práticas que se aprendem, nas quais o mais novo aprende com o mais experiente num processo resultante de uma interação, mais enfaticamente, no caso da escola, pudemos observar nas práticas com os jornais impressos.

Num outro momento de observação, compartilhamos de uma experiência de leitura com as crianças da sala da professora Ana:

A professora sentou-se à roda da conversa com as crianças e leu em voz alta a notícia do jornal sobre o problema da poluição, mostrando a imagem de um rio com lixo de todo o tipo. Ela lia e apontava para as palavras maiores, isto é, para o título da notícia, apresentava também o nome do caderno onde a notícia estava contida. Comentou sobre o nome do fotógrafo que tirou a foto para a postagem. Leu a notícia toda sem resumir e ao final da leitura fez perguntas alusivas ao texto:

Professora Ana: - O que vocês acham que acontece quando jogamos lixo nos rios?

Paulo: - O rio morre, os peixes ficam sem ar.

Professora Ana: - o que podemos fazer para que o rio não fique sujo?

Daniel: - Não jogando lixo, colocar numa sacolinha e deixar o lixeiro levar.

Professora Ana: - Muito bem, isso mesmo!

Nesta situação de leitura e diálogo, a professora Ana oportunizou o conhecimento sobre uma temática que estava em seu plano de ensino e além disso mostrou a organização do texto jornalístico e do gênero notícia. Inferimos que, nesta prática pedagógica, enquanto a professora leu as crianças estavam construindo

sentidos para o texto, apropriando-se de certos conhecimentos que foram ressignificados por elas, de acordo com as elaborações de pensamento.

Quando a professora pergunta o que se compreende sobre a leitura realizada, se há resposta, compreendemos que a criança "[...] aponta para a professora o seu modo de perceber e de relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói" (SMOLKA, 1988, p. 43). A leitura do jornal promoveu uma situação favorecedora para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem numa forma discursiva, dialógica por meio da interação entre os interlocutores.

Desse modo, a criança buscou significar e ressignificar as palavras, colaborando para a compreensão do processo de elaboração conceitual da escrita, pois a ela foi oportunizada a compreensão de que se pode entender o mundo lendo.

A prática pedagógica teve a intenção de estabelecer um contato interacional favorecendo à criança "organizar as relações [...] com as pessoas e objetos da cultura de modo a possibilitar vivências humanizadoras" (BISSOLI, 2014, p. 839).

4.1.4 Crianças lendo umas para as outras

Outra situação que consideramos uma inserção no mundo letrado é quando observamos que a professora Bia oportuniza que as crianças leiam o jornal umas para as outras. Vejamos a seguinte anotação no diário de campo:

A professora Bia colocou o jornal no meio da roda da conversa, distribuindo um gênero para cada criança, que, deitadas no chão, olhavam e interpretavam as imagens, mostrando seus textos uns para os outros. As crianças buscavam ler a imagem como se fossem letras. A professora orientava e incentivava a participação de todas nessa troca de experiência com a leitura. As crianças atribuíam às imagens as seguintes falas:

- Isso está escrito assim: A mulher caiu no chão e se machucou. (A criança viu a imagem de uma senhora que estava sentada no chão pedindo ajuda aos que passavam e a reportagem era sobre o aumento de moradores de rua na região).

- Esse carro é bonito e está vendendo. (Era uma propaganda de venda de veículos).

- Hoje está sol, amanhã vai chover. (Sobre os símbolos da previsão do tempo).

A professora então lia para as crianças da maneira em que estava escrito o gênero, porém considerava o que as crianças estavam interpretando sobre as imagens.

Inferimos que a professora Bia oportunizou uma situação de letramento em sua sala, porque a leitura de imagens é algo possível às crianças desta faixa etária, pois ainda não aprenderam o código escrito. Porém, as crianças, no diálogo entre seus pares, compreendem que ler é algo que está expresso de algum modo no jornal. Quando ouvem a leitura da professora, as crianças elaboram formas de compreensão sobre o processo da escrita por meio da interlocução, arriscando ler da forma que podem naquele momento, isto é, na zona real de desenvolvimento.

Essa troca entre interlocutores possibilita a incorporação de vozes e que as crianças se constituam umas pelas palavras das outras, pois, segundo Smolka (1991, p. 56):

[...] o diálogo não significa apenas alternância de vozes, [...], mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio histórico [...] no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando a nossa atividade mental individual.

Em entrevista com a professora Bia, perguntamos por que considera importante esse momento de diálogo entre os pequenos, utilizando o jornal impresso como mediador, e a resposta foi:

A roda da conversa é o momento desse diálogo intencional, que coloca as crianças em confronto com as ideias umas das outras e por meio dessa troca a aprendizagem acontece. Peço que elas simulem uma leitura sobre a imagem que veem e compartilhe com o colega, que também dá a sua opinião ou não. Então eu leio para as crianças para que percebam que aquilo que está escrito pode não ser compatível com a imagem. Assim, elas reconhecem a necessidade de aprender a ler para saber mais (PROFESSORA BIA).

Observamos que a professora está atenta para os diálogos e mediando sempre a aprendizagem das crianças com o intuito de criar possibilidades para a atribuição de sentido e significado à leitura e à escrita, pois, quando expostas a atividades deste tipo, passam a compreender os processos de leitura e escrita mesmo sem ainda dominarem o código escrito (MARTINS, 2013).

Outro processo fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é a imitação das crianças nas atividades do adulto como leitor. Vejamos um evento ocorrido na sala de aula da professora Ana:

No canto da leitura a professora Ana disponibilizou os jornais e sugeriu que uma criança lesse para a outra. Observamos os seguintes diálogos entre as crianças:

Renata: - Mari, o que você está vendo aqui, leia a imagem para mim.

Mari: - Uma planta estragada.

Renata: - Não, eu quero que você leia.

Mari: - Eu não sei ler, só ver.

Renata: - Sabe sim, eu também sei. Aqui está escrito (apontando para o título da notícia, tal qual a professora faz): o fogo queimou a árvores e ela morreu. A leitura da Renata foi pausada como faz a professora quando lê, e então a Mari complementa: - Tadinha ela morreu, está escrito aí. Ela ficou estragada primeiro.

Renata: - Professora, lê para mim!

A professora então diz:

- Essa notícia está escrita assim: queimadas na região de Campinas põe em risco as plantas e os animais. As autoridades estão multando os proprietários de plantações que descumprirem a lei.

E passa a ler a notícia para as crianças.

"Ao realizar ações que se aproximam da atividade adulta, por meio do desempenho lúdico de papéis, a criança amplia seu sentimento de pertença social, ao mesmo tempo em que afirma a recém-conquistada autonomia de suas ações" (MARTINS, 2013, p. 71).

No desempenho de papéis pela imitação, ocorreu um diálogo no qual as crianças se apropriaram das vozes da professora, isto é, dos discursos anteriores já internalizados para interagirem com outras crianças. Nessa situação, o discurso perpassou pela voz do outro, pela imitação do adulto que lê, pela troca de vozes, pois:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental [...] é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 1986, p.147).

As crianças já vivenciaram as situações de leitura com a professora, por isso até na entonação de voz ocorre imitação. A imitação faz parte do universo infantil das crianças. Elas pegam um objeto e o transformam em outro, atribuindo-lhe outras funções que não é a daquele. Quando a criança imita, ela está brincando e "a essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais" (VIGOTSKI, 2010, p.124).

Para Popova (1985, p. 43), é necessário familiarizar a criança “com as ações e operações laborais dos adultos. Como resultado, desenvolvem-se o aspecto semântico da linguagem, a articulação e as funções de comunicação e generalização”. Assim sendo, quando a criança imita a leitura, o pensamento e a linguagem estão em desenvolvimento gradativo até que ela possa dominar o processo de escrita.

4.1.5 As professoras enfatizam as características dos gêneros dos jornais

Outra forma de prática pedagógica que visa à inserção das crianças no mundo letrado que podemos observar consiste na abordagem que as professoras dão aos gêneros dos jornais, sob o viés de uma perspectiva discursiva de letramento.

Nas entrevistas das duas professoras envolvidas, pudemos verificar que o trabalho com os gêneros do jornal ganha força e abre possibilidades de mediação por meio das propostas planejadas sistematicamente no tocante ao letramento discursivo, objetivando a produção textual

A professora Bia considera que produção textual é “toda a produção do aluno, em que ele demonstra transmitir uma mensagem, seja por meio dos desenhos, garatujas, letras soltas ou sílabas aleatórias” e que os gêneros dos jornais “podem dar condições de ampliação da compreensão das diversas formas de expressão e comunicação dirigida a diversos leitores”. Assim sendo, a professora acredita que “as crianças são capazes de serem produtoras de textos quando o trabalho com os gêneros é feito em sala de aula”.

A professora Ana considera que produção textual é “tudo o que as crianças fazem e contextualizam, isto é, pela fala, pelo desenho ou escrevendo do jeito delas”, ou seja, a professora considera que quando a criança compreende a função da escrita e da leitura como linguagem comunicativa, ela é capaz de produzir textos. Ainda salienta que “os diferentes gêneros que o jornal apresenta favorecem a compreensão de que um texto comunica algo para outros”.

De acordo com Bakhtin (2003), comunicamo-nos por meio dos gêneros que são práticas sociocomunicativas construídas num dado momento sócio-histórico, envolvidos por uma situação de interação; assim sendo, as professoras consideram que as práticas pedagógicas que utilizam o jornal como elemento mediador conduzem os envolvidos a um processo discursivo e potencialmente desenvolvidor da linguagem e do pensamento.

Neste viés, analisamos que os gêneros dos jornais possibilitam às crianças o contato com diferentes formas de comunicar uma mensagem, ou mesmo de enunciar algo a outrem.

As professoras Ana e Bia encontraram nos jornais impressos possibilidades de sistematizar o ensino de leitura e escrita, vislumbrando que "[...] o êxito obtido nas aprendizagens de leitura e escrita [...] em idades mais avançadas depende em grande medida da preparação com a qual a criança se depara com elas, o que reitera a importância do ensino sistematizado na educação infantil" (MARTINS, 2013, p. 89).

O jornal, como suporte midiático inserido no contexto da educação infantil, pode se constituir num instrumento pedagógico que favoreça a elaboração de sentidos dos textos, pois se apresentam em seus diversos gêneros possibilidades diferentes de leituras e escritas. Assim sendo, possibilita à criança o reconhecimento da leitura e da escrita como objeto social e ideológico, favorecendo o desenvolvimento da consciência e ampliando seus objetivos e interesses pelo processo de letramento.

Nas observações em sala de aula, verificamos que as duas professoras exploram com maior ênfase os gêneros notícias, reportagens, histórias em quadrinhos e editorial, destacando destes as temáticas que se relacionam com o planejamento da turma.

De forma intencional e sistematizada, as professoras consideram os gêneros como recursos auxiliares para a produção textual das crianças numa perspectiva de letramento discursivo. Vejamos uma situação registrada no diário:

A professora Bia retoma com as crianças o que é um jornal, perguntando quem sabe o que é. As crianças falam que tem letras, figuras e serve para a gente saber das coisas. Então a professora ouve, elogia e explica:
-Crianças muito bem isso mesmo, o jornal traz escritos que nos mostram o que está acontecendo ou o que ainda vai acontecer no mundo, na nossa cidade e quando a gente lê fica sabendo o que se passa. A gente fica esperto quando sabe ler. O jornal tem notícias como esta (a professora mostra uma notícia), tem reportagens diversas sobre animais, jogo, (mostra também), tem propagandas de vendas de carros, casas, comidas (mostra veículos, casas, produtos de supermercado). Tem também história em quadrinhos, que parece aquilo que tem no gibi, tem crônicas que são histórias do dia a dia das pessoas, tem a previsão do tempo (mostra a previsão) para nós sabermos se vai chover ou fazer sol. Enfim, tem muitas coisas. Nós vamos ler sempre o jornal na sala. Mas hoje eu vou ler para vocês uma notícia que é uma coisa que já aconteceu em nossa cidade e que precisamos pensar um pouco sobre ela. E assim ela lê uma notícia.

A professora apresenta o jornal como um artefato cultural que possui informações acerca dos acontecimentos cotidianos. Ela coloca os pequenos em contato com o mundo e, principalmente, com o mundo letrado, apresentando os textos escritos como objeto social de comunicação e da necessidade de conhecer o código escrito.

Popova (1985, p.43) afirma que “é necessário desenvolver nas crianças a capacidade de observação, de reconhecer os diferentes objetos e fenômenos” que estão relacionados à linguagem, a fim de que a criança “não só assimile a palavra, mas sim que aprenda a utilizá-la segundo a sua compreensão [...]”.

Quando a professora Bia pergunta às crianças o que é o jornal, ouve e elogia para só então depois explicar. Ela demonstra que a opinião das crianças é importante e que esta é uma reconstrução de significados necessária para a apropriação da linguagem, pois conforme Popova (1985, p.19, tradução nossa), “o procedimento das perguntas é essencial no desenvolvimento da linguagem”, tornando-se “uma forma de desenvolver o pensamento” (POPOVA, 1985, p. 43, tradução nossa).

Assim, a linguagem organiza o pensamento, e as crianças poderão se apropriar dos significados e contextos de emprego dos diversos gêneros discursivos contidos nos jornais.

Observamos que é preocupação da professora Ana que as crianças identifiquem algumas características dos gêneros para que compreendam o sentido do texto. Quando entrevistada, ela relata sobre a importância que atribui ao trabalho com os gêneros dos jornais. Vejamos:

Considero o trabalho com os gêneros importante porque são maneiras diferentes de leitura e escrita, e o contato com essas diferentes formas de leituras as crianças pode facilitar a produção textual na educação infantil. Acredito que quanto mais experiências com esses gêneros, maiores são as aprendizagens delas quando mais tarde escreverão textos ou se interessarão por leituras diversas, pois elas já estabeleceram formas de compreender os textos (PROFESSORA ANA).

A professora acredita que os gêneros do jornal favorecem o confronto entre os conceitos espontâneos difundidos pela conversa oral com os conceitos sistematizados que a situação escrita exige; assim, a criança cria “uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos ou elementares de um conceito” (FONTANA, 2000, p.22). A criança, em situações de leituras de diferentes

gêneros, poderá desenvolver mecanismos mentais de elaboração ainda que primitivamente sobre as peculiaridades de cada gênero. E no momento em que tiver que empregar esse ou aquele conceito de gênero, a criança poderá recorrer a experiências passadas e aprender mais além.

Num outro episódio, a professora Bia relata em entrevista que propõe às crianças “escrever as notícias da sala ou da escola para o jornal da turma para os pais, professoras e outras crianças lerem e saberem dos acontecimentos”. Inferimos que a professora atribui ao gênero notícia a função de comunicar algo acontecido; a criança “mesmo que não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental [...]” (FONTANA, 2000, p. 19).

As propostas de trabalho com os gêneros do jornal, para a professora Bia, possibilitam a elaboração mental para a efetivação de uma produção textual ainda que carente do sistema da escrita pelas crianças, porém com elementos que possibilitam relacionar o conteúdo com o tema e com o estilo, conceito desenvolvido por Bakhtin (2006) na formulação da teoria da enunciação.

Kleiman (2007) considera que as práticas identitárias e arquivais são significativas para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Dessa forma, a professora Bia considera a identificação das crianças, distinguindo este ou aquele gênero.

Ambas as professoras acreditam que a criança ainda em desenvolvimento vai elaborando conceitos sistematizados pela mediação pedagógica e pelo jornal nas situações de aprendizagens em que há diálogo e exposição de particularidades características dos gêneros, num movimento de compreensão e ressignificação, pois é permitida “as contra palavras dos alunos, dialogando com eles, possibilitando a Interanimação de vozes e conseqüentemente a geração de novos significados” (MACEDO; MORTIMER, 2000, p. 155).

Finalizando esse eixo de análise, compreendemos, por meio das observações da sala de aula, das entrevistas com as professoras e à luz dos aportes teóricos, que o jornal sendo utilizado na sala de aula da educação infantil serviu para que as professoras mediassem as relações entre a escrita e a leitura quando planejaram sistematicamente as situações de aprendizagens.

As práticas demonstraram a intencionalidade das professoras em inserir as crianças no mundo letrado, proporcionando momentos de familiarização, manuseio,

leitura e vivências que envolvessem o jornal impresso. Pudemos observar que as crianças elaboravam e organizavam o pensamento participando dos momentos em que se exigia delas a expressão de palavras, de tentativas de leituras como atos de ler e não como decifração de códigos escritos ou pronúncia de sons e fonemas, mas de forma organizada e contextualizada à função da escrita e da leitura.

Assim sendo, encontramos campo fértil no trabalho com os jornais impressos no tocante ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, pois:

[...] a cultura escrita exerce forte influência sobre a cultura infantil, e a criança desde muito cedo recebe essas influências e, se educada para compreender a relevância da linguagem (falada e escrita) compreende que existe uma relação entre o que se escreve e o que se lê, mesmo ainda não lendo o código escrito (BORELLA, 2016, p. 114).

No próximo tópico, analisaremos a contribuição do jornal na inserção das crianças na realidade circundante, considerando as práticas docentes e as concepções das professoras no tocante aos valores, formação de atitudes, de reflexão e de transformação.

4.2 Inserindo as crianças na realidade circundante

Retomando o problema de nossa pesquisa – a saber: como o jornal impresso pode se constituir em mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento na educação infantil –, analisaremos se as práticas docentes convergem para a compreensão de como ocorre a tomada de consciência da criança sobre a realidade em seu entorno, visto que a consciência é uma função mental superior.

Concordamos com Fontana (2000, p. 26) quando ela aborda a significação e o sentido, que “são produzidos na interação dessas vozes ou perspectivas sociais múltiplas presentes no contexto da interlocução, no fluxo da nossa consciência, é parte nossa e é parte do outro”. Assim sendo, faz-se necessário que o professor planeje sistematicamente um trabalho de conscientização da realidade junto às crianças.

As professoras de nossa pesquisa se valeram do jornal impresso considerando-o como instrumento cultural que possibilita discussões, trocas de impressões e formação de conceitos preliminares na fase da educação infantil.

Encontramos nas entrevistas colocações das professoras a respeito desta concepção de criança, que é capaz de pensar e de transformar alguma coisa em sua realidade. Vejamos o que disse a professora Ana quando questionada a respeito de como trabalha com os jornais aliados ao planejamento da sala:

Aproveito para trabalhar os conteúdos do planejamento envolvendo as questões de ecologia, reciclagem de materiais, respeito ao próximo, natureza. A questão do hábito da leitura e das notícias que chamam atenção e geram discussão desde a infância, acredito que quando discutimos algo polêmico e que temos como conscientizar as crianças para que isso melhore no futuro (PROFESSORA ANA).

A professora Ana traz os gêneros textuais dos jornais para que as crianças reflitam sobre a realidade e que estão imbricados à temática de seu planejamento. Acredita que as crianças são capazes de se conscientizar para transformar a realidade no futuro.

As possibilidades de mudanças são relativas às competências do poder público, dos adultos de maneira geral, porém essa condição não afasta a responsabilidade de um professor ser aquele que promove a reflexão e dá oportunidade de a criança elaborar pensamentos e transmiti-los pela oralidade manifestando o que pensam ou sentem.

[...] quando passamos a observar e a prestar atenção às crianças reais que temos ao nosso redor, passamos a perceber crianças diferentes em suas culturas e suas contradições, crianças que sabem pensar, que saem do anonimato, emergem da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos e passam a ter liberdade e capacidade de conhecimento, crianças capazes de relacionar-se, comunicar-se e conhecer-se, de conhecer o mundo e de interpretar o que conhecem, produzindo teorias próprias (MELLO, 2001, p. 37 apud SILVA, 2016a, p. 58).

A criança interpreta as situações e as relaciona à sua visão de mundo quando são envolvidas em eventos que promovam a sua inserção na realidade circundante, como foi observada na sala de aula da professora Bia:

As crianças se organizaram na roda da conversa e a professora mostrou o jornal do dia em que havia um assunto publicado sobre uma queimada nos canaviais da região. Leu para as crianças, algumas impacientes, outras atentas. Outras queriam falar que tinham visto o fogo, o cheiro, enfim, queriam interferir na leitura, mas a professora sempre voltando para o objetivo: a leitura da notícia. Mostrando a imagem para as crianças.

Interessante que ela não recorta a notícia, mas apresenta o todo para as crianças, isto é, ela lê a notícia toda. Após a leitura, ela pergunta às crianças sobre as consequências de uma queimada para os animais. As crianças fazem inferências do tipo:

- Morrem, vão embora para outro lugar.
- Entra nas casas das pessoas.
- As plantas ficam pretas.
- Fica fedido o ar.

Então o diálogo prossegue com os argumentos da professora sobre a temática. A professora pede que as crianças desenhem, no cantinho da pintura, as consequências das queimadas para o planeta, sendo colocado no jornal da sala posteriormente.

A professora Bia retira do jornal a notícia que se contextualiza ao seu planejamento – e que também leva as crianças a pensarem e se expressarem, por meio da linguagem verbal, o que sabem do assunto –, com a intencionalidade de as fazerem refletir sobre a temática que atinge a realidade e a vida das pessoas.

O diálogo instaurado na sala de aula é desencadeado tendo como elemento mediador o gênero notícia de jornal, cuja intencionalidade da professora é a de que as crianças elaborem pensamentos críticos frente à realidade que as cerca. O diálogo não só proporciona a troca de vozes, mas, por meio da interlocução, as crianças podem interpretar e reconstruir a realidade de forma intersubjetiva, permitindo uma “contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual”, porém num ambiente discursivo e propício ao pensamento e a expressão dele por meio da linguagem (SMOLKA; GOES, 1995, p. 10).

O ambiente discursivo carregado de enunciações dos indivíduos participantes “pressupõe um intenso processo de ressignificação individual, a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural” (TASSONI, 2000, p. 41). Assim sendo, o grupo propicia a ressignificação na dinâmica dialógica da abordagem sobre a temática que a professora privilegiou. Observamos que o jornal foi um instrumento que aproximou as crianças de uma realidade e que um suporte midiático pode se constituir num suporte pedagógico que sirva de elemento mediador entre a vida social e a criança, considerando-a como um ser consciente, desde que os professores compreendam que se

[...] queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a

expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2014, apud SAVIANI, 2017, p. 655).

Assim sendo, recorreremos à fala da professora Ana, observando que há um movimento de escuta valorizada dos saberes infantis que favorecem o exercício da cidadania e reflexão da realidade circundante:

Faço debates sobre os assuntos, valorizando a opinião de cada um. Meu objetivo é provocar, ver o que as crianças pensam a respeito dos assuntos, que tomem uma posição diante dos fatos! Refletir é bom desde pequeno! Ah, se a gente refletisse mais, não é mesmo? Meus objetivos são ouvir o que as crianças têm a dizer, incentivar a participação nas conversas, valorizando, e levar a considerarem os acontecimentos e quais proporções nos atingem como seres humanos. Ah! Valores e conhecimentos! (PROFESSORA ANA).

Fontana (1997, p. 85) ressalta que “a elaboração do mundo tem como intermediário o outro”. Neste sentido, a professora Ana oportuniza, por meio das leituras dos jornais, a elaboração de mundo, em que as escutas são importantes a todos e as reflexões levam as crianças a encontrarem uma forma de se expressarem quanto à sua visão de realidade circundante.

Quando a professora Ana indica que seu objetivo é provocar para saber o que as crianças conhecem sobre o assunto, ela está partindo daquilo que a criança já domina para então mediar suas ações pedagógicas de maneira que ocorra uma intervenção na zona de desenvolvimento iminente, conforme Prestes (2012).

A escuta das crianças é uma ação que poderá dar subsídios à professora para que ela planeje ações pertinentes ao que a criança ainda não conhece, dessa forma possibilita às crianças a aquisição de outros conhecimentos.

Além disso, quando as crianças ouvem umas às outras, aprendem que esse momento de silêncio privilegia a troca de ricas experiências que colaboram na constituição de si mesmas e dos outros, pois “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p.378).

Nas escutas entre os pares e da professora, a criança ouve, reorganiza mentalmente e formula seu próprio discurso, que é concordante ou não; cabe à

professora saber aproveitar o discurso dos interlocutores e acrescentar a este o seu próprio discurso, uma vez elaborado e sistematizado.

Vejam um trecho anotado no diário sobre uma prática na sala da professora Ana, que respalda a nossa inferência feita acima:

Após a chegada e organização e roda da conversa onde as crianças falaram de assuntos diversos e cantaram, a professora combinou as atividades do dia, lembrando que elas fariam uma entrevista com as merendeiras, cujo roteiro já havia sido elaborado no dia anterior e que essa entrevista faria parte do jornal da sala. Neste roteiro, havia perguntas que foram escritas pela professora, após as crianças levantarem as questões sobre um novo pão que foi servido na merenda.

Esta atividade proposta às crianças teve o intuito de constituir uma entrevista no jornal da sala. Surgiu o assunto numa roda de conversa quando a professora perguntou se as crianças tinham gostado do pão integral que foi servido na merenda. Muitas crianças disseram que não gostaram. Então a professora aproveitou a situação e sugeriu irem perguntar para as merendeiras por meio de uma entrevista que iria para o jornal da sala. Houve um movimento da professora em não calar as vozes infantis, mas de dar espaço para que elas questionassem o evento e transformasse aquela situação em momento de escrita, reportando-se à elaboração do jornal da sala. A seguir, as observações do diário de campo na sala da professora Ana, que sinaliza como o trabalho foi desenvolvido:

A professora “soprava” no ouvido das crianças as perguntas e elas faziam. Teve uma criança que falou que não precisava que a professora falasse porque ela já sabia o que ia perguntar. As merendeiras responderam às perguntas com muita atenção. De volta à sala, a professora fez uma discussão a respeito da entrevista enfatizando o valor nutritivo do pão e o benefício de consumirmos alimentos integrais para a saúde do nosso corpo. Algumas crianças que manifestaram não terem gostado do sabor se comprometeram com a professora de comer o pão da próxima vez quando servido, para ficarem fortes e saudáveis. A professora propôs que as crianças fizessem uma avaliação por meio de carinhas se gostaram ou não do pão. Carinhas sorrindo porque gostaram, e carinhas tristes as que não gostaram. Ao final tinham mais carinhas sorrindo. E um desenho sobre a importância de uma alimentação saudável. No mural foram colocados os desenhos, as carinhas de avaliação com o número de votos: 17 carinhas felizes e 5 carinhas tristes.

Recorremos a Mukhina (1996) para respaldar a prática da professora, que leva as crianças a refletirem e questionarem a realidade, acreditando serem as crianças

seres capazes de questionar e refletir sobre o acontecimento vivido. As mediações da professora contribuíram para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e transformadora:

O organismo em processo de maturação é o mais propício para um trabalho educacional. Qualquer um se lembra de algum acontecimento vivido na infância que influenciou toda a vida. O ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta (MUKHINA, 1996, p. 43).

Tal concepção considera as crianças como seres em processo de humanização, que, em contato com o mundo, se relacionam com outras pessoas e com o meio em que vivem, tendo a possibilidade de refletirem, compreenderem, modificarem ou reforçarem comportamentos frente aos acontecimentos.

Na entrevista com as merendeiras, as crianças tiveram a possibilidade de interagir com outros adultos, o que proporcionou uma relação direta com a linguagem oral. Da mesma forma, quando as crianças e professora elaboraram o roteiro de entrevista colocou as crianças numa situação relacional direta e significativa com a escrita.

Observamos que, nesta atividade planejada e sistematizada, “o conhecimento humano depende de uma relação que envolve três elementos e não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador, que torna possível o conhecimento” (PINO, 1997, p. 6). Portanto, as merendeiras e a professora representaram os sujeitos que conhecem e souberam dialogar com as crianças, a fim de tornar possível a compreensão da “coisa a conhecer”, isto é, daquilo que a professora planejou e oportunizou que as crianças se apropriassem no tocante à realidade viva, e as linguagens oral e escrita utilizadas na entrevista para o jornal foram os elementos mediadores do conhecimento.

Diante do exposto, inferimos que as crianças tiveram a oportunidade de participação elaborando o roteiro da entrevista com a professora, de diálogo com os adultos mais experientes, que proporcionaram a inserção delas na realidade, a fim de se apropriarem do conhecimento. Compreendemos que a possibilidade de avaliar o macarrão servido contribuiu para as crianças exercerem uma reflexão sobre a saúde e a importância de uma boa alimentação para a vida, quando a professora volta ao diálogo com as crianças após a entrevista.

De acordo com Vigotski (2010, p. 58), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”, portanto as experiências das crianças promovem aprendizagens que possibilitam a apropriação de conceitos que se internalizam e são incorporados de acordo com as necessidades advindas do próprio desenvolvimento infantil, pois a “transferência para dentro está ligada a mudança nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis” (VIGOTSKI, 2010, p. 58).

Consideramos neste trabalho que a realidade circundante também engloba os entornos da escola, pois as crianças em contato com o ambiente aprendem quando exploram e registram suas aprendizagens para publicação no jornal. Assim sendo, vejamos um relato do diário de observação, em que a professora Ana propõe uma atividade de registro da realidade por meio de um passeio à feira livre do bairro:

Na roda da conversa, a professora enfatizou que as crianças prestassem bastante atenção nas coisas que veriam na feira para depois colocarem uma notícia no jornal da sala que iriam elaborar. Acompanhei a sala à feira livre e observei que as crianças olhavam atentamente para tudo o que tinha lá, conforme a professora havia dito. Passaram por barracas de frutas, verduras, queijos, peixes e a famosa banca de pastel. Na volta, a professora e uma monitora chamavam a atenção dos pequenos para tudo o que viam pelo trajeto da feira a escola, a fim de que fosse registrado por meio de desenhos para o jornal da sala. As crianças ao chegarem tomaram água e sentaram-se a roda para finalizar o dia, comentando sobre tudo o que viram no passeio, com a proposta de fazer os desenhos dessas observações, que comporia o jornal da sala.

As crianças têm um motivo para observar o passeio, têm um propósito além de passear: registrar o passeio por meio do desenho para mostrar aos leitores do jornal da sala o que viram na feira do bairro. Segundo Leontiev (2006), é importante para a criança que a atividade se dirija por um motivo, um objetivo. Neste caso, o motivo é o passeio à feira, porém para a professora o registro se torna contextualizado, visto que a criança tem um propósito de observar a realidade em seu entorno, tornando o desenho uma maneira de informar, retratar ou rememorar aquilo que puderem compartilhar com o outro.

A esta proposta de elaboração de uma notícia no jornal, podemos inferir que a professora confere à criança a responsabilidade de observar, o que constitui o entorno para a apropriação do espaço do trajeto da escola até a feira, dos elementos que

circundam este entorno, as barracas, as pessoas em suas relações sociais, a troca de dinheiro por mercadorias, enfim, há inúmeras possibilidades criadas para que a criança, inserida num contexto, aproprie-se dos conhecimentos e os sistematize. A professora promoveu inúmeras possibilidades de compreensão das relações estabelecidas no âmbito da vida social., além da finalidade do registro para o jornal da sala.

Em entrevista, a professora Ana explicita que é importante que as crianças sejam inseridas em atividades que naturalmente desperte a curiosidade e a vontade de saber mais:

Quando desafio as crianças a observarem o entorno delas, quando fazem um passeio aos arredores por exemplo, a atividade se torna prazerosa e contextualizada com a produção de texto, pois elas têm que expressarem oralmente o que viram, dando chance de perguntem a respeito daquilo que presenciaram nas situações inseridas ou planejadas, por assim dizer. Tenho comigo que as crianças podem sentir a necessidade de saber das coisas para então registrar pelo desenho, levando-as a perguntarem, a pensarem e a transmitirem suas ideias sobre o mundo (PROFESSORA ANA).

A professora considera que as crianças aprendem por meio das relações com a realidade que elas vivenciam; assim, a atividade do registro do passeio desempenha uma função de comunicar e de questionar a realidade, a fim de que a criança possa elaborar formas de apropriações dos elementos do mundo.

Neste eixo de análise, inferimos que as professoras consideram de grande valor os jornais impressos como elementos da cultura humana que possibilitam o contato das crianças com o mundo. As crianças inseridas na realidade circundante desenvolvem condições para refletir e apontar caminhos, observando, tomando ciência por meio das atividades pedagógicas daquilo que faz parte do universo humano.

Os registros para o jornal da sala se tornam elementos que possibilitam a elaboração de pensamento e a expressão por meio da linguagem quando as crianças interpretam subjetivamente a realidade, confrontando-se com a possibilidade de mudança constante da mesma.

No próximo eixo, analisaremos como as práticas pedagógicas propiciaram a autoria das crianças e a ressignificação dos elementos culturais a que estiveram expostas quando envolvidas nas atividades com os jornais impressos.

4.3 Crianças autoras

Nas observações em sala, consideramos de fundamental importância a mediação das professoras oportunizando os jornais nos cantos da leitura e nas rodas de conversas, situações que possibilitaram a familiaridade entre as crianças com os gêneros dos jornais impressos, favorecendo assim o interesse das mesmas na elaboração de um informativo da sala.

As professoras, ao longo do período observado, propuseram inúmeros registros de acontecimentos na escola para que fossem inseridos no jornal da sala, elaborado com os desenhos das crianças como recurso de memória e transformados em produção textual, tendo a professora como escriba daquilo que as crianças expressaram.

“Portanto, a proposição de atividades de desenho como meio, e não apenas como fim, contribui em muito para ampliar a adoção da imagem como um expediente auxiliar, isto é, como símbolo, dado imprescindível à construção da escrita alfabética” (MARTINS, 2013, p. 92).

O desenho como proposta para desencadear a produção textual não se constituiu em um fim, isto é, desenhar por desenhar sem incluir este desenho no contexto de uma atividade intencional que visasse ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, mas como recurso auxiliar simbólico para que a criança se apropriasse da linguagem escrita.

Observamos que, na elaboração do jornal, o desenho propiciou a expressão das crianças constituindo-se numa escrita de primeira ordem, pois é a representação direta do objeto, isto é, as crianças desenhavam um objeto para representar algo (VIGOTSKI, 2003). Quando as professoras escrevem o que as crianças quiseram relatar por meio dos desenhos, elas mostram que existe outra possibilidade de expressar ideias por meio do código escrito. Assim, a criança, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, vai aprimorando os conceitos sobre a escrita, pois já se apropriou de sua função social e compreende que haverá a necessidade de domínio deste código futuramente para suprir suas necessidades de comunicação e interação.

Num trecho de entrevista, a professora Ana declara que reconhece o desenho da criança como uma forma de escrita:

As crianças têm oportunidade de expressar o que pensam e de maneira contextualizada quando a leitura se junta com a escrita. Elas desenham e expressam o que quiseram comunicar, então eu escrevo e acredito que assim elas compreendem que são capazes de produzir textos por meio dos desenhos que possuem voz pois transmitem algo para o leitor do jornal da sala (PROFESSORA ANA).

O trabalho com a leitura dos gêneros do jornal favoreceu a compreensão das crianças a respeito da elaboração do jornal da sala, pois vivenciaram atos de leitura e escrita que possibilitaram esta produção. Assim, a elaboração do jornal da sala apresentou um “caráter intencional de organização, sistematização, planejamento e reflexão”, possibilitando “em sua completude a apropriação das funções psicológicas superiores” (BORELLA, 2016, p.136), na nossa pesquisa, a linguagem e o pensamento.

O jornal da sala da professora Ana (ANEXO 1) contemplou na primeira página a identificação do nome do jornal e, em seguida, nas demais páginas os seguintes gêneros:

- Editorial.
- Notícias: Preservação do meio ambiente, passeio à feira do bairro, dicas de leitura, esportes na escola e almoço de Natal.
- Histórias em quadrinhos: A família feliz e O monstro.
- Reportagem: Pintura nova na escola.
- Entrevista com as merendeiras.
- Previsão do tempo.

O jornal da sala da professora Bia (ANEXO 2) trouxe na primeira página a identificação da turma com o nome do jornal e nas demais páginas os seguintes gêneros:

- Editorial.
- Notícias: Nossa escola fez 40 anos, passeio na biblioteca Monteiro Lobato no Bosque dos Italianos, vida saudável, dicas de leitura, esportes na escola e galeria de artes.
- Histórias em Quadrinhos: Presente para a Cuca e A festa do Saci.
- Crônica: As crianças de nossa turma.
- Previsão do Tempo.

Destacamos algumas produções dos jornais de ambas as salas a fim de analisarmos as práticas pedagógicas que nos auxiliaram a compreender o processo de autoria das crianças.

Em uma das observações na sala de aula da professora Ana, pudemos acompanhar algumas etapas, no canto da leitura e na roda de conversa, que vieram a culminar, neste momento da elaboração do jornal da sala, com a produção de uma notícia.

Este trecho do diário de observação ressalta a respeito de um trabalho artístico utilizando sucata, transformando-se em uma notícia no jornal da sala:

A professora Ana, ao ler matérias do jornal sobre a poluição do planeta, trouxe à sala matérias de jornais que mostravam sobre o tratamento que as pessoas davam ao lixo. Focalizando para uma proposta de reaproveitar sucatas na confecção de brinquedos ou objetos com esses materiais, trabalhando na prática com a questão da reciclagem, mobilizou os pais para que enviassem à escola embalagens de produtos que seriam utilizadas para o trabalho. Ela conseguiu fazer uma ligação entre a leitura, a reflexão sobre a temática e algo prático e possível às crianças no contexto da educação ambiental, mediada pelas matérias jornalísticas agregadas ao seu planejamento. Após a confecção dos objetos com sucata, as crianças desenharam para colocar no jornal da sala, criando um texto coletivo sobre o reaproveitamento de materiais recicláveis. A professora fotografou os objetos para colocar no jornal.

Denotamos que a professora, por meio da leitura, utilizou o jornal impresso como instrumento de mediação não só de produção textual, mas de conscientização e mudança de atitude com relação ao lixo. Claramente podemos ver o conceito de humanização, de interferência do homem no meio em que vive. As crianças tiveram experiências, refletiram e consideraram possíveis transformações a partir daquilo que já possuíam, para então se apropriarem de conceitos relevantes à vida e elementos para a elaboração da notícia para o jornal da sala.

A professora Ana contemplou três atividades desencadeadoras de aprendizagens: leitura, prática e produção textual sobre a importância de reciclagem. Pois compreendeu que “é no esteio das atividades de ensino que o sincretismo dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo começa a ser superado dando lugar a discriminações, distinções, comparações e classificações mais sistematizadas e coerentes” (MARTINS, 2013, p. 80).

Figura 01- Preservação do meio ambiente do Jornal Margarida.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Ana (2017).

A professora, não somente preocupada em levar as crianças à reflexão dos assuntos, mas num movimento de multidisciplinariedade, aborda sobre as características peculiares dos gêneros do jornal, demonstrando que mesmo na mais tenra idade é possível considerar as crianças como autoras de textos, sendo mediadas.

Outra situação de elaboração de um gênero recorrente no jornal impresso das duas salas é o das histórias em quadrinhos. Antes de elaborar a história para o jornal da sala, a professora Bia oportunizou o entendimento das crianças para que tipo de gênero elas iriam se utilizar para produção de uma história em quadrinhos. Vejamos o relato de uma observação do diário de campo na sala da professora Bia:

Professora Bia: - Crianças vamos ler uma história em quadrinhos do jornal para aprendermos a escrever uma para o nosso jornal?

Amanda: - Eu quero ler professora, mas eu não sei ler. Posso falar o que está desenhado?

Pedro: - Não é para inventar. É para ler! Deixa que eu leio.

Professora Bia: - Daqui a pouco você lê, Pedro, agora é a Amanda. E então Amanda você pode ver as imagens e tentar descobrir o que está escrito nos balões.

Amanda: - Está bom. A menina estava brava com o menino e bateu nele.

Professora: - Por que será que ela estava brava?

Pedro: - Eu sei, eu sei. Porque o menino xingou ela e não pode xingar o amigo.

Professora Bia: - Mas precisava bater no menino?

Amanda: - Não.

Rafaela: - Conversando, porque a gente é gente e não é animal para machucar. Os bichinhos mordem, mas a gente conversa para resolver.

Professora Bia: - Todos concordam com a Rafaela?

Crianças da mesa: - Sim.

Pedro: - Agora eu posso ler, professora?

Professora Bia: - Pode sim Pedro.

Pedro: - A menina ficou brava porque o menino xingou ela e deu um tapa no menino. Mas ainda bem que não fez dodói, o tapa foi devagarzinho, nem doe! Assim que está escrito aqui, gente!

Professora Bia: - Vocês criaram uma história. Agora eu vou ler para vocês o que está escrito.... então, uma história em quadrinhos é curta, simples, que tem começo, meio e fim e que representa as falas de personagens ou um texto (PROFESSORA BIA).

Neste diálogo, instaurado entre a professora e as crianças, a história em quadrinhos possibilitou a criação de um texto oral permeado por objeções, porém com sentido e significado para seus interlocutores, pois “o sentido é constituído pelos interlocutores, pela situação, pelo contexto, pelas imagens que os interlocutores se fazem, pela forma como eles representam a situação e se representam na situação” (BAKHTIN, 1986, apud FONTANA 2000, p. 125).

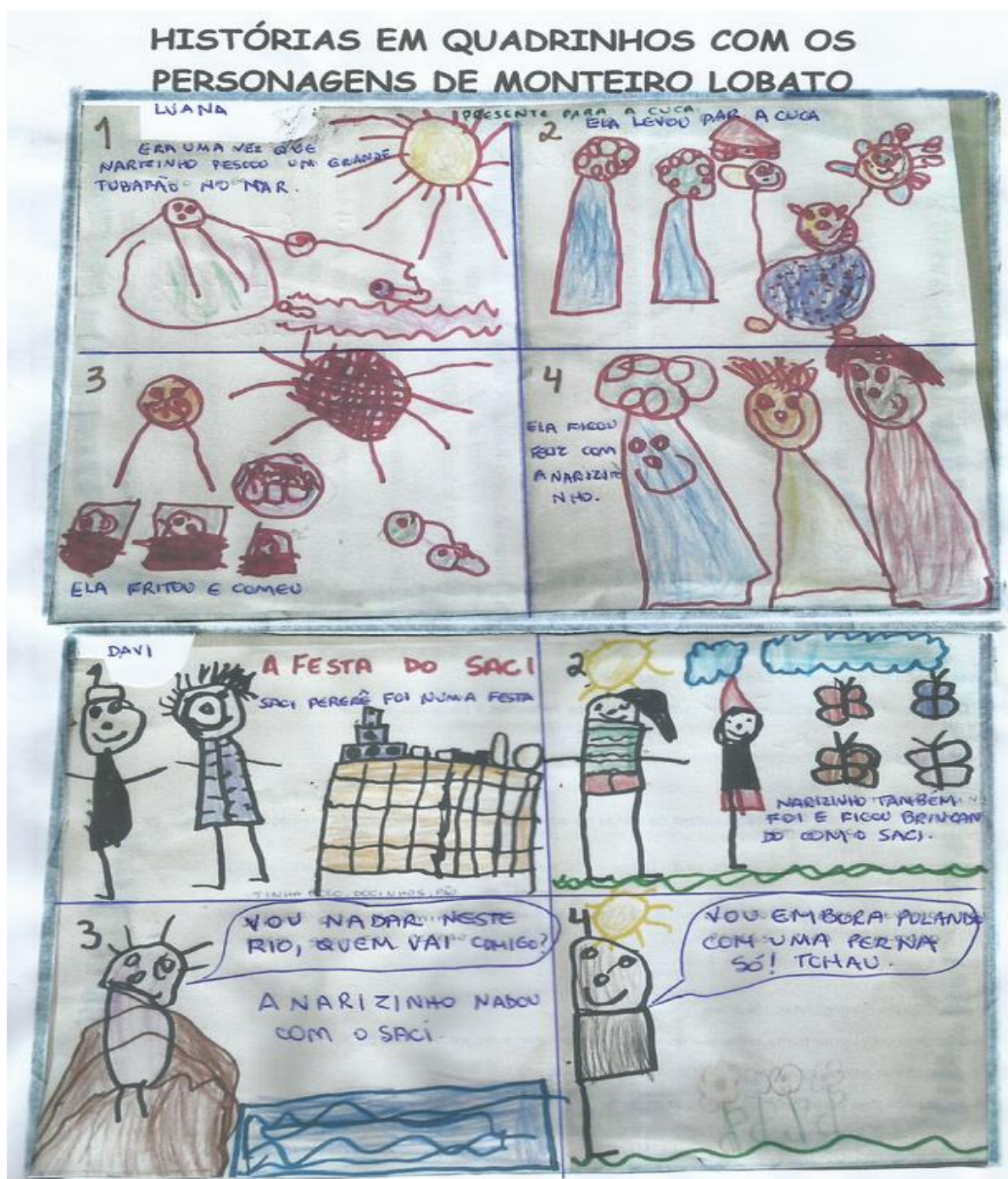
A professora intencionalmente coloca Amanda numa condição de sujeito pensante que tem condições de estruturar seu pensamento por meio da linguagem. Pedro interfere no diálogo buscando em suas experiências anteriores interpretar a imagem produzindo um texto oral. Também Rafaela se manifesta de acordo com as habilidades que já domina, apresentando uma fala coerente com suas vivências.

A mediação da professora exerceu fator fundamental, pois despertou na mente das crianças “um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades” que elas já dominam (FONTANA, 2000, p. 19). Da mesma forma que ao elaborar seus textos para o jornal da sala, as crianças contaram com as experiências vividas nos atos de leitura dos gêneros dos jornais.

As leituras de histórias em quadrinhos foram constantes nos trabalhos das duas salas de aula, o que favoreceu a elaboração das histórias para o jornal.

A professora Bia propôs a elaboração de uma história em quadrinhos sobre um evento em que a sala participou na biblioteca Monteiro Lobato, onde as crianças tiveram contato com a literatura deste autor e com seus personagens. As crianças desenharam, e a professora escreveu a história mediando a sequência, tornando possível estabelecer sentidos ao texto. As crianças elegeram as duas seguintes histórias: Presentes para a Cuca e a festa do Saci.

Figura 02 - História em quadrinhos do Jornal Natureza.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Bia (2017).

Observamos que os registros por meio de desenhos, e que se tornam textos redigidos pela professora, representam as marcas de experiências e das reflexões feitas pelas crianças sobre os assuntos e temas culturais antes abordados.

Vigotski (1998) refere-se ao cérebro humano como um órgão que tem a capacidade de conservar e reproduzir experiências passadas e também de combinar, criar, reelaborar novas formas de modificar o presente. Assim, nesta proposta, inferimos que as crianças desenvolveram capacidades mentais estruturantes para a produção textual por meio de um determinado gênero.

A professora Bia contribui com suas palavras: “as crianças têm a oportunidade de expressarem o que pensam e de maneira contextualizada quando a leitura se junta com a escrita. Então elas são capazes de escrever, mesmo por desenhos”. “O desenho, ao mesmo tempo em que conduz à maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita” (MARTINS, 2013, p. 80).

A teoria histórico-cultural concebe uma criança com grande potencial de aprendizagem quando ocorre a apropriação da cultura pela atividade. Então o docente precisa considerar que a prática de atividades com relação à escrita e à leitura na educação infantil se completa quando as crianças compreendem a função social dos atos de escrita e leitura se consolidando em situações de aprendizagens.

Silva (2016a, p. 101) atribui que “a apropriação da cultura humana pela criança necessita de uma tríade: acesso ao objeto cultural, alguém que saiba utilizá-lo ou instruí-la no modo de usá-la e sua atenção direta sobre o objeto, sua atividade com ele”.

Outra atividade que presenciamos na elaboração do jornal da sala ocorreu na turma da professora Ana, que, no cantinho de leitura, propôs um diálogo para que as crianças compreendessem sobre a previsão do tempo. Vejamos um excerto do diário de observação:

A professora Ana distribuiu vários exemplares de jornais com a previsão do tempo e desafiou as crianças a falarem o que sabiam sobre este tipo de gênero do jornal. Então as hipóteses foram levantadas pelas crianças que se expressaram dizendo:

- Esse solzinho é para todo mundo saber se vai fazer sol.
- Essas nuvens mostram que o dia pode chover, o sol chora e chove.
- Não é assim que chove! É a água das nuvens que o sol derrete e chove.
- Essas nuvens são de chuva, olha os risquinhos. Vai trovejar também.

A professora ouviu as crianças e acrescentou:

- Tudo o que vocês falaram tem sentido, os desenhos do sol, nuvens e chuva servem para as pessoas saberem como vai ficar o clima nos próximos dias. Tem umas pessoas que estudam isso, chamam-se meteorologistas. Eles vêm as fotos do satélite que está acima do céu azul que vemos. Bem lá para cima! Quem sabe o que é satélite? As crianças disseram não saber. Então a professora explica:

- É uma máquina que voa lá no espaço e tira foto dos planetas para nós sabermos sobre a natureza, as tempestades que terão no mundo. É assim que os meteorologistas estudam e passam para os jornalistas colocarem nos jornais. Crianças, agora vamos desenhar uma previsão do tempo para colocarmos no jornal da sala. Cada um vai desenhar um sol para ilustrar um dia ensolarado, nuvens para representar o tempo nublado e chuva para informar o tempo chuvoso.

Dos trabalhos feitos, as crianças escolheram alguns desenhos para representar o clima da semana, assim ficando a representação para o jornal:

Figura 03 - Previsão do tempo do Jornal Margarida.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Ana (2017).

Observamos que as crianças buscam por elementos gráficos que possibilitam a produção e a compreensão de um texto. Por si só, o desenho reflete a imagem da proposta da previsão do tempo, e a professora não aponta uma escrita para os símbolos.

O diálogo entre os interlocutores nesta atividade propiciou a troca de saberes já dominados pelas crianças, que tiveram a oportunidade de falar e de serem

escutadas e da mediação da professora, que acrescentou a elas conhecimentos que ainda não sabiam.

“A expressão das ideias é uma necessidade infantil, e a linguagem escrita deve configurar-se como forma de expressão dessas necessidades” (SILVA, 2016a, p. 40), portanto a professora proporcionou a expressão das ideias, mas não representou os símbolos da previsão do tempo, produzida pelas crianças, em linguagem escrita, perdendo a oportunidade de um evento escrito que possibilitaria a apropriação das crianças do conhecimento da grafia das palavras, num contexto significativo.

Se a professora escrevesse ensolarado, nublado e chuvoso, as crianças teriam a percepção de que as informações sobre o tempo poderiam ser escritas também, para além do desenho como forma comunicativa, sem prescindir-lo como a representação primária da escrita.

“O desenho, ao mesmo tempo em que conduz à maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita” (MARTINS, 2013, p. 80).

A escola é responsável em proporcionar o encontro entre o diálogo oral e o texto escrito, visto que desde cedo as interações com o mundo letrado propiciam o desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam ser envolvidas nos diálogos e estabelecer relações entre a oralidade e a escrita como dois sistemas imprescindíveis para a vida em sociedade, e isso ocorre na interação entre adultos e crianças, numa relação de ensino na escola, “cuja finalidade imediata – ensinar /aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados” (FONTANA, 2000, p. 21).

Consideramos que a proposta de elaboração da previsão do tempo, enquanto gênero relato (CHAPARRO 1998), como produção textual não foi desenvolvida a contento, pois o texto elaborado não foi análogo ao assunto discorrido no diálogo instaurado na sala de aula. Entendemos que a dinâmica do desenvolvimento deve estar “centrada nas dimensões empíricas do vivido”, portanto as falas e trocas interacionais não foram relatadas na forma escrita no gênero solicitado, tornando o texto vago e com lacunas a respeito da temática abordada (MARTINS, 2013, p. 71).

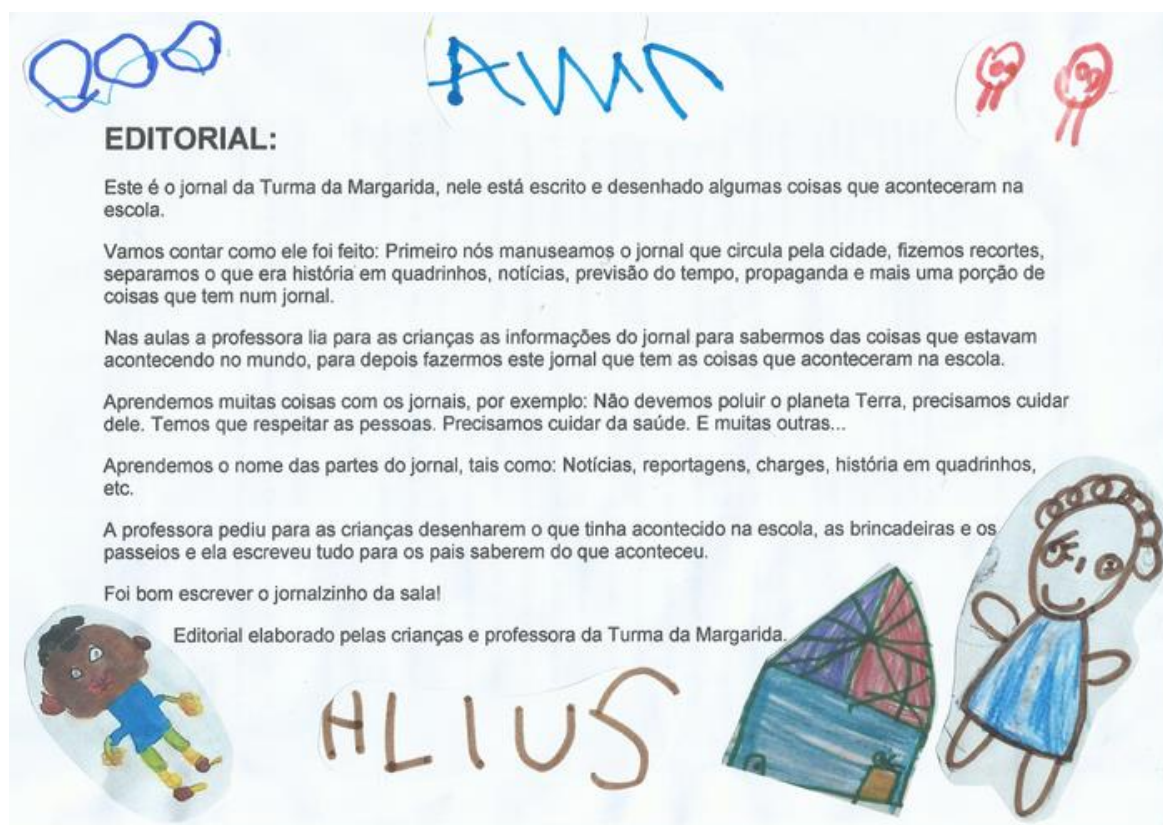
Outro gênero em evidência nos jornais das salas é o editorial. Numa das observações na sala da professora Ana, pudemos observar a seguinte proposta de texto:

Então a professora propôs um editorial, explicando que era um texto coletivo em que cada criança podia falar a respeito de como foi feito o jornal, quem fez o que fez, do que gostou, do que não gostou, do que aprenderam, enfim, sobre as vivências com os jornais impressos e sua elaboração, e que a professora iria escrever. Na lousa, a professora escreve as falas:

- A gente brincava com o jornal, de ler e a professora lia para nós.
- Eu não gostava muito de ler jornal, mas depois eu gostei.
- O jornal fala de coisas que aconteceram ou que vão acontecer no mundo.
- Gostei das histórias em quadrinhos.
- Eu gosto dos esportes, jogo bola com meu pai e com meus amigos aqui.
- As meninas jogam bola, não só os meninos.
- Tem amigo que inventa coisas para escrever no jornal da sala.
- A gente aprendeu sobre não poluir a terra.
- Não pode desperdiçar água.
- Tem que respeitar os outros.
- A cozinheira é legal!
- Os pais vão ler nosso jornalzinho.
- Vai para o *blog* da turma o jornal que eu fiz.

Considerando as aquisições anteriores aprendidas nas situações de leitura, observamos que há coerência entre o diálogo das crianças, porém se tornou necessária a escrita organizada da professora, que pudesse expressar um editorial para o jornal. Assim, o editorial ficou desta forma:

Figura 04 - Editorial do Jornal Margarida.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Ana (2017).

O texto contém as falas das crianças de maneira organizada pela professora, que lê para as crianças após sua finalização, mostrando uma forma de escrita coerente com a norma culta e social. As crianças também manifestam a ideia de texto escrito escrevendo letras aleatoriamente. A professora leva em consideração que:

Com a ajuda do adulto, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. Isto significa que é possível estabelecer não só o desenvolvimento adquirido até o presente momento e seus processos de apropriação, mas também é possível identificar os processos que ainda estão ocorrendo no percurso de seu desenvolvimento. Diante desta premissa, o adulto acaba por assumir um papel fundamental na condução deste processo, cabendo a ele a função de contribuir para que a criança atinja a habilidade de realização das atividades por si mesma (MORAES, 2009, p. 42).

Na sala da professora Bia, recortamos um trecho do diário de observação em que ela explica às crianças o que seria um editorial, com o intuito de elaboração para o jornal da classe:

Neste dia, a professora após as escutas e falas, trouxe o jornal para a roda e falou sobre o editorial de um jornal, o que ele representa de maneira bem simplificada:

- É um texto em que os jornais têm que mostrar os principais assuntos do dia e o que a pessoa acha sobre aquilo que está escrito. Quando a gente terminar nosso jornal, vamos fazer um resumo do que ele vai ter de informação e vamos escrever se gostamos ou não de fazer o jornalzinho. Vamos ver nesse editorial do jornal o que está escrito.

A professora lê para as crianças e pergunta o que poderia ter no editorial do jornal da sala. As crianças levantam a mão e uma por vez falam:

- Prô, escreve que vai ter desenhos, letrinhas, quadrinhos, notícias do trabalho dos bichinhos.
- Tem o futebol no parque.
- Põe do passeio da feira, aquele que eu fiz, sabe?
- O solzinho e a chuvinha.
- Pode pôr uma historinha do dia?
- Fala que o Gustavo fez cocô na calça... (Risadas das crianças).
- Isso não, é feio! Foi sem querer! (Gustavo se defende).
- A gente pode fazer nós? E aparecer no jornal.

E as colocações foram se seguindo. A professora ouvia e opinava sobre. Finalizou escrevendo na lousa as opiniões das crianças e disse que iria organizar para escrever no editorial do jornal, mas que elas fariam os desenhos e assinariam com seus nomes.

Nesta situação a professora Bia insere as crianças na elaboração do editorial, enfocando um gênero específico que busca transmitir uma mensagem direcionada a

um público que lia o jornal da turma, um texto explicativo. A professora Bia proporciona uma atividade prática de interação entre pares, mediada por ela. Assim:

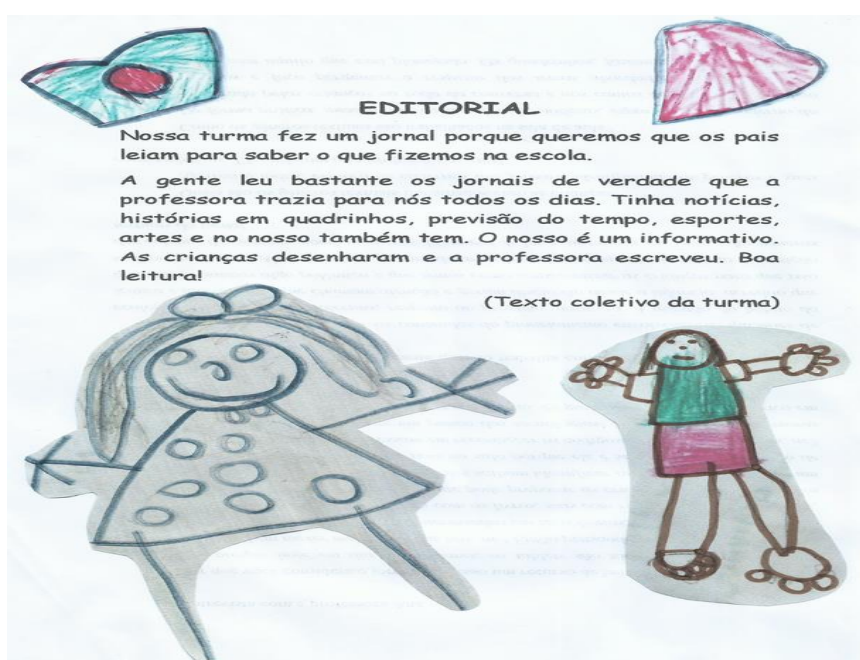
As representações formadas na base das atividades práticas estabelecem condições para se realizar o que chamamos de pensamento. O pensamento empírico, como forma primária de pensamento, se constitui desse processo que transforma as imagens captadas pelos sentidos numa expressão mental verbalizada (MARTINS, 2013, p. 70).

A professora Bia organiza as falas das crianças e produz um texto com as enunciações feitas no diálogo promovido antes da escrita. Observamos que as falas foram simplificadas para a edição do jornal.

O texto foi reelaborado e lido para as crianças observarem se estava faltando alguma informação, demonstrando aos pequenos que a participação deles seria fundamental para a realização da proposta.

Bakhtin (2000) ressalta que as estruturas dos gêneros estão sujeitas a alterações, dependendo do contexto em que estão inseridos. Neste caso, a professora buscou atribuir sentido a um determinado discurso escrito, aproximando o texto da realidade da característica própria do gênero, porém sem manter o rigor da escrita que compõe um editorial de jornal, pois, em se tratando de crianças, seria um texto muito além da compreensão dos pequenos. O editorial do jornal da sala da professora Bia ficou desta forma:

Figura 05 - Editorial do Jornal Natureza.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Bia (2017).

Inferimos que, nas duas situações de elaboração dos editoriais, “ao representar modelos de ações e relações, ela (a criança) não está apenas imitando, mas também refletindo sobre seus conteúdos. Por consequência dos progressos da consciência” (MARTINS, 2013, p. 77). Os objetivos deste gênero discursivo foram explicados pelas professoras antes de serem escritos com a contribuição dos interlocutores. A construção de sentido do texto, o porquê, para quem e para que ele deveria ser escrito foram esclarecidos; as crianças foram inseridas no contexto de sua elaboração.

O gênero entrevista, que possui um caráter de narrativa, de acordo com Chaparro (1998), foi elaborado pela sala da professora Ana, abordando sobre a merenda servida na escola: um pão integral que causou estranheza e certa rejeição entre as crianças. Após a entrevista, a professora reelaborou o texto, leu para as crianças e finalizou para colocar no jornal da sala. O texto da entrevista para o jornal foi o seguinte:

Figura 06 - Entrevista do Jornal Margarida.

ENTREVISTA COM AS MERENDEIRAS: QUE PÃO É ESSE?

Comemos um pãozinho diferente no dia 29/10, ele era mais escuro do que o outro. As crianças queriam saber o que aconteceu com o pão da merenda então entrevistamos as merendeiras:

1-Do que é feito esse pão? (Adam)
De farinha integral. (Merendeira Isabel).

2-Quem comprou este pão para a gente? (Cecília).
Foi o prefeito e as pessoas que ajudam ele. (Neuza).

3-Por que ele é preto? (Vitória).
Ele é feito com uma farinha que se chama integral, ela é mais escura, mas não é preta, é meio marrom. Mas faz bem para a saúde. (INÊS)

4-E o outro pãozinho era feito com que para ser branco? (Vinícius)
Com farinha de trigo branca, por isso ele é branquinho. (Cida).

5-Por que é bom comer este pão marronzinho? (Pedro Henrique).
Porque faz bem para a barriguinha, para a pele, é mais saudável, quer dizer faz bem! (Isabel).

6-Obrigado pelas respostas. A professora falou que vamos fazer umas carinhas e colocar no jornalzinho para mostrar quem gostou ou não do pãozinho marrom. (Emily).

Fonte: Acervo pessoal da Professora Ana (2017).

A crônica para o jornal foi um gênero trabalhado pela professora Bia. Vejamos como se deu o processo registrado no diário de observação:

O dia chuvoso iniciou-se com as combinações da rotina diária, e a professora explicou na roda que hoje as crianças iriam ouvir uma crônica do jornal. Perguntou se alguém sabia o que era uma crônica, e as crianças falaram:

- Notícia.
- História.
- Letras.
- Esportes.
- Desenho.

Enfim, levantaram várias hipóteses a respeito; então a professora explicou que uma crônica é um tipo de escrito que tinha no jornal e que falava sobre alguma coisa que acontecia no dia das pessoas. Procurou a página da crônica do dia e leu para elas. Na mesa do desenho, orientou que as crianças pensassem numa crônica que ela iria escrever as ideias para depois fazerem os desenhos. As crianças falavam, e ela escrevia. Após, elas faziam o desenho do que haviam falado e a professora havia escrito. Naquele dia, ela conseguiu fazer oito crônicas (PROFESSORA BIA).

Nesta situação, observamos que a estratégia de produção textual se inverteu, pois primeiramente as crianças expressariam as ideias que seriam escritas pela professora e depois fariam os desenhos, ilustrando a crônica criada. Desta forma, a professora demonstra que as enunciações podem ocorrer antes das imagens como forma de criação de pensamento e de linguagem e não somente de maneira interpretativa de imagens.

Para Bakhtin (2010), “o mundo interior do indivíduo tem um auditório social estabelecido, e a palavra é retirada do estoque social de signos disponíveis”. A criança tem conhecimentos interiorizados que dão condições a ela de se utilizar deles para produzir textos. A professora oportunizou esta elaboração por meio desta atividade, acreditando que quanto mais situações de aprendizagens, maiores serão as aquisições intelectuais das crianças.

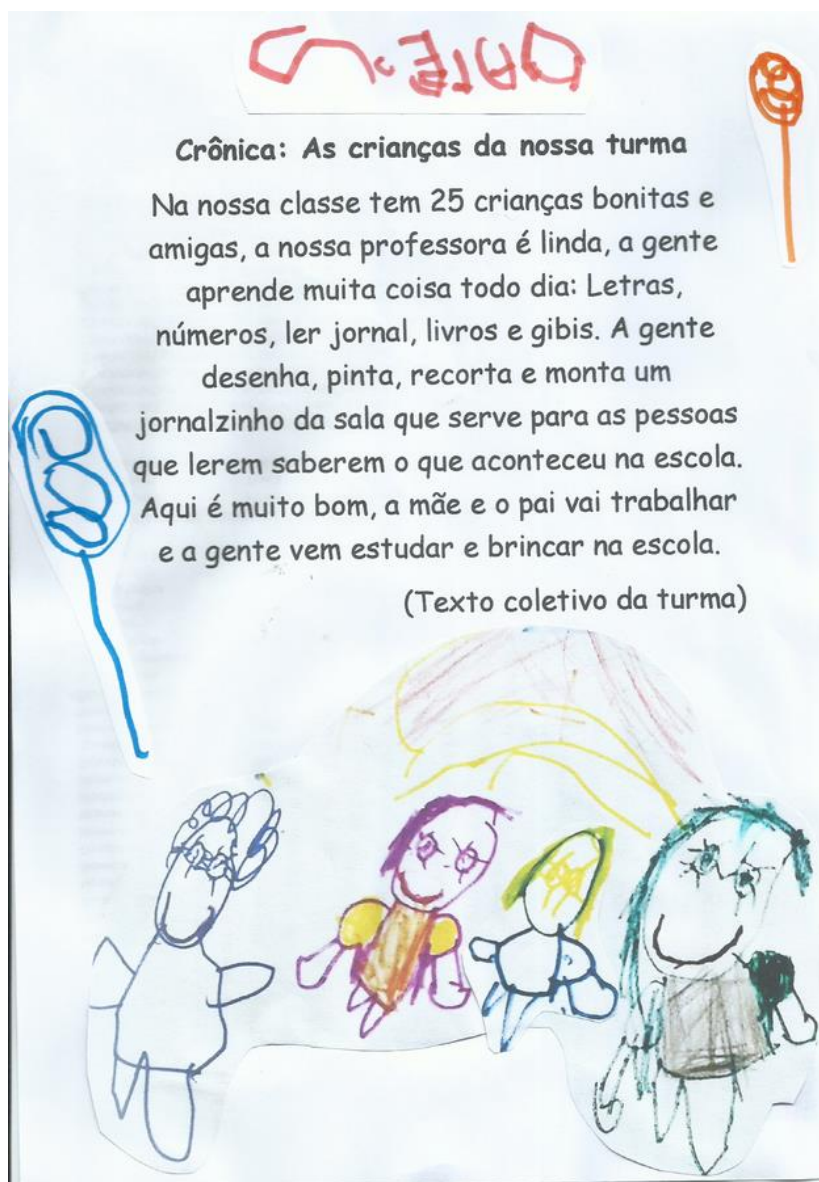
“As crianças nos mostram como, a partir dos lugares sociais que ocupam, compreendem as palavras, os conceitos que vamos trabalhar com elas. Elas nos falam de algumas faces secretas que conseguem aprender nas palavras” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 114). A professora Bia buscou saber o que as crianças sabiam para então ensinar novas palavras e mostrar a possibilidade de escrever o que se fala.

Considerando o caráter eminentemente social da aprendizagem e, em se tratando do processo de apropriação da linguagem escrita, contar apenas com a exposição da criança em experiências cotidianas de uso da escrita não é o suficiente. É preciso reiterada intervenção do professor não só no sentido de esclarecer e informar sobre os aspectos relacionados ao código, mas também buscar maneiras de tornar a escrita significativa, relevante e

necessária para a atividade em curso naquele momento (TASSONI, 2000, p. 42).

Das crônicas feitas, as crianças votaram em uma que foi feita num trabalho coletivo, sendo a seguinte:

Figura 07 - Crônicas do Jornal Natureza.



Fonte: Acervo pessoal da Professora Bia (2017).

Assim, finalizamos as análises do material empírico por eixos, passando para as considerações finais deste estudo, enfatizando que o assunto abordado carece de mais aprofundamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a escola é a instituição que tem como função primordial inserir culturalmente as crianças no mundo, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois, por meio das interações sociais estabelecidas, as funções elementares de pensamento evoluem para formas mais abstratas, que permitirão ao indivíduo condições necessárias para o reconhecimento e controle da realidade.

Por intermédio destas relações com a cultura, a criança desenvolve a linguagem oral, escrita e o pensamento; porém, a mediação pedagógica se faz necessária para que haja inserção de forma planejada, sistematizada e intencional, por meio das práticas educacionais. No processo ensino-aprendizagem, as mediações são importantes para favorecer as elaborações e apropriações do mundo escrito e circundante pela criança. A mediação entre a criança e o mundo pode ser exercida pelo próprio professor, pelas crianças do grupo e pelos instrumentos que o professor utiliza para ensinar.

Na revisão bibliográfica, que deu delineamento a esta pesquisa, observamos que os estudos sobre o jornal como mediador do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na educação infantil são exíguos, carecendo de mais aprofundamentos por parte dos estudiosos. No tocante aos resultados de alguns estudos, observamos que a concepção dos professores, a prática pedagógica e os mediadores que supostamente possibilitariam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento nem sempre dialogaram entre si. É necessário que os profissionais da educação tenham uma base teórica aprofundada sobre as diversas concepções que envolvem o universo educacional, para que, então, ocorra um entrelaçamento efetivo entre o objetivo, a concepção e as práticas adotadas, a fim de que os alunos obtenham êxito na apropriação da linguagem.

Por meio da literatura, foi possível estabelecermos uma relação dialógica entre alguns pressupostos da teoria histórico-cultural e da perspectiva bakhtiniana no tocante ao desenvolvimento humano, estabelecido pelas interações sociais que ocorrem nos processos de inserção dos indivíduos na cultura, pela mediação.

Constatamos, em nossas observações no campo da pesquisa, que as professoras, além de serem mediadoras, lançam mão de vários instrumentos mediadores para inserir as crianças na cultura, entre eles destacamos os jornais

impressos, pois os consideram um meio pelo qual a criança pode dialogar com a realidade circundante, compreender a função social da escrita e reconstruir sentidos, elaborando formas de apropriação da cultura.

Na tentativa de desmistificar a questão sobre alfabetizar ou não na educação infantil, a busca empreendida pelas professoras é maior no sentido de significar as aprendizagens e oportunizar o desenvolvimento integral das crianças, considerando-as seres capazes de pensar e de se manifestar por meio da linguagem, descaracterizando a alfabetização da mera mecanicidade da escrita das letras. Assim sendo, a questão da alfabetização fica vinculada às consequências do trabalho desenvolvido em sala de aula, não objetivada como prioridade mecanicista, mas como consequência de aquisições mais elaboradas de pensamento e de linguagem, promovidas pela mediação dos jornais, as quais consideramos como situações de letramento discursivo na educação infantil.

Nas práticas pedagógicas com a elaboração dos gêneros para os jornais das salas, as professoras mostraram às crianças que existem diferentes elementos de linguagens, em que os desenhos foram transformados em texto, quando interpretados e informados por elas. A interpretação é convertida em escritos gráficos quando redigidos pela professora, representando a linguagem oral pela linguagem escrita.

Na elaboração dos desenhos e das interpretações das crianças, que são escritas pelas professoras em forma textual, observamos que as marcas de experiências e das reflexões, feitas pelas crianças sobre os assuntos e temas culturais abordados de antemão, capacitam a formação de opiniões e, por consequência, a exposição de pensamentos muitas vezes de forma sincrética.

As crianças percebem que precisam desenvolver maneiras de se comunicar mais eficazmente por meio das letras e sons, que são os signos escritos, que ora já foram gestuais, orais, desenhos e que carecem de aperfeiçoamento. Isto quer dizer que a escrita precisa ser compreendida pela criança como necessária e imprescindível, assim ela terá motivação para querer escrever.

Portanto, mais que uma questão de técnica de escrita das letras, a produção de um jornal pelas crianças possibilitou inseri-las em situações de letramento, por meio das práticas sociais da leitura e escrita, empregadas de forma significativa e contextualizada à realidade circundante, estabelecidas pelos diálogos com os textos contidos nos jornais.

As propostas pedagógicas planejadas utilizando os jornais proporcionaram situações de letramento numa dinâmica discursiva em que os gêneros foram explorados nas rodas de conversa e nos cantos de leitura, colocando as crianças em contato com o código escrito, possibilitando discussões, reflexões e tomadas de atitudes quanto à realidade circundante, pois as temáticas do planejamento foram direcionadas para os gêneros jornalísticos, oportunizando a coerência e a compreensão num contexto organizado de ensino-aprendizagem.

Observamos que, por meio dos diálogos instaurados a respeito das temáticas planejadas pelas professoras, as crianças ficaram mais curiosas e desafiadas a buscar argumentos na linguagem para organizar e expressar pensamentos, pois a sala de aula tornou-se um espaço para escutas, dialogismos e reconstruções de conceitos.

Compreendemos que os desenvolvimentos da linguagem e do pensamento se dão por caminhos diferentes, porém que se entrelaçam em algum momento do percurso da aprendizagem, num processo dialógico e social.

As professoras demonstraram coerência entre as falas das entrevistas e as práticas propostas às crianças na utilização dos jornais impressos, mostrando uma postura consciente de mediação no processo ensino-aprendizagem.

Para a elaboração dos jornais das salas, compreendemos que o trabalho anterior, com a familiarização e exploração dos gêneros dos jornais impressos, contribuiu para a compreensão das crianças no tocante à produção textual, ainda que de forma rudimentar, pois, reconhecendo a função social da escrita e da leitura, foram capazes de produzir textos dentro da proposta, mesmo sem dominarem o código escrito.

As professoras, ao ler e escrever, demonstraram às crianças comportamento leitor e escritor, oportunizando a ousadia dos pequenos ao serem desafiados a elaborar um jornal da sala, possibilitando a eles condições favoráveis para se identificar como autores dos gêneros propostos. A criança, em contato com a possibilidade de autoria, vai se apropriando dos conceitos socialmente organizados sobre a leitura e a escrita.

Foi possível verificarmos que as crianças expostas às situações de leitura e escrita conseguiram estabelecer relações com os gêneros dos jornais, contribuindo para a reflexão, a réplica, a avaliação e a constituição de sentidos, concretizada na elaboração dos jornais das salas, pois ocorreu uma reconstrução ativa no processo

de apropriação da função da linguagem como forma de comunicação, bem como da expressão do pensamento como forma de interação humana necessária à vida.

Consideramos que alguns entraves dificultaram a atividade com os jornais, não inviabilizando o trabalho, porém constituindo-se em complicadores para uma prática realizada a contento, tais como a falta de investimento da escola na aquisição dos jornais, pois as professoras particularmente os compravam com seus recursos para efetuar o trabalho com as crianças; o número excessivo de alunos na sala de aula, sem haver auxiliares das professoras que ajudassem na organização das atividades; a falta de oportunidades de tempo e espaço para o compartilhamento com as demais professoras da unidade, isolando, de certa forma, um trabalho sistematizado de duas salas, que poderia ser incorporado nas outras oito salas da escola, oportunizando reflexões constantes sobre a prática docente e replanejamento de atividades, a fim de proporcionar o desenvolvimento infantil.

Como contribuição aos educadores, este estudo possibilitou a compreensão de que, desde a etapa da educação infantil, as crianças são produtoras de textos se envolvidas em atividades sistematicamente planejadas e mediadas, que as conduzam a elaborações e apropriações dos conceitos cotidianos para os conceitos sistematizados.

O contato e a familiarização com diversos materiais escritos se mostraram de grande relevância nas atividades propostas às crianças, com maior ênfase aos jornais impressos, constituindo-se num instrumento mediador do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. As crianças puderam elaborar textos por meio dos contextos vividos em sala de aula, conduzidas pelas ideias do que seriam os gêneros de um jornal, favorecendo o entendimento e a compreensão das crianças sobre a função social da escrita e de sua importância para a vida, relação estabelecida pelas experiências nas situações de leitura e escrita mediadas pelas professoras.

As crianças envolvidas na produção do jornal escolar, objeto desta pesquisa, não são copistas de traçados, mas buscam transmitir uma ideia para o papel, com objetivo de comunicar algo, sabendo que terão interlocutores para interagir com suas produções, no caso específico, as famílias e as próprias crianças. O que expressaram, por meio do desenho e de sua interpretação da realidade, possibilitou a compreensão de sentido na elaboração do jornal.

As crianças foram desafiadas a ter a responsabilidade de pensar e de comunicar as situações do cotidiano, com o intuito de informar, comunicar, expressando-se o pensamento pela linguagem.

Nas atividades de produção dos jornais, as crianças sentem-se valorizadas e incluídas no processo ensino-aprendizagem, pois, de maneira mesmo elementar, se identificam como produtoras de textos e responsáveis por comunicar ao público o que aconteceu na escola, compreendendo a importância da escrita e da leitura como instrumentos culturais, tornando-se, então, participantes do desenvolvimento histórico-cultural em que estão inseridas.

Por fim, consideramos que, para além da produção prática do jornal escolar, as crianças envolvidas nesta atividade puderam construir uma relação de estreito significado entre a linguagem oral e as formas de representação gráfica, o que beneficiará sobremaneira sua relação com a linguagem escrita quando, futuramente, forem submetidas ao ensino propriamente dito desta forma de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIASSI, P. I. C. **O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: Análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis- SC**: Dissertação de mestrado, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128853>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

ARAÚJO, A. S. **As noções de enunciado para Bakhtin, Foucault e Pêcheux**: Linguagem Estudos e Pesquisas. Vol. 18, n. 01, p. 181-206, jan. /jun.2014 UFG/Regional Catalão. Disponível em: <<https://docgo.net/embed/35042-152016-1-pb-pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 5ª. ed. São Paulo: WMT Martins Fontes, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Estética da criação verbal**: Tradução feita a partir do francês por Maria Em santina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <arquivos.info.ufrn.br/.../BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo>. Acesso em: 8 mar. 2018.

_____. **Gêneros do Discurso**: In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Gêneros do Discurso**: In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª. ed. Hucitec, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O autor e a personagem na atividade estética**: In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BALTAR, M. A. R. **A Competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Porto Alegre, março 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2516>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BARALDI, I. M. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru: EDUSC, 1999.

BARRERA, S. D; SANTOS, M. J. **Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação.** Educação revista, n. 62. Curitiba, dez., 2016, p. 69-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400069&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BARRETO, R. G; GUIMARÃES, G. C. **O Ensino da Leitura no Discurso Pedagógico Contemporâneo:** Educ. Real, v. 40, n. 2. Porto Alegre, jun.2015, p. 573-590. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200573&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BISSOLI, M. F. **O desenvolvimento da linguagem oral da criança: Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática pedagógica na creche.** Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, Set/dez 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p829>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R; TAYLOR, S. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación:** La búsqueda de significados. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1986.

BONINI, A. **Os gêneros do jornal: O que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?** Revista Linguagem em (Dis) curso. Tubarão, v. 4, n. 1, p. 210, Jul/dez 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/portugues_artigos/generojournal.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: Contribuições de práticas literárias na primeira infância.** Dissertação de mestrado, Unesp. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138334>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R. A. **O jornal escolar como estratégia para produção e publicação de diferentes gêneros textuais em sala de aula: Um estudo de caso do jornal "Galera Roldão".** Dissertação Mestrado. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95822/299716.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CASCUDO, L. C. **Literatura oral no Brasil.** 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Itatiaia. São Paulo, USP, 1984.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d'aquém e d'além-mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro.** Jortejo. Satarem, v. 16, n. 1, p. 19-40, Mar/ago 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COSTA, Mônica C. M. **Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da educação infantil**: Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2317>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DIAS, M. S. L. et al. **A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento**. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 18, n. 3, dez. Maringá, 2014, p. 493-500. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300493&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2018.

DOMINSCHEK, D. L.; TEIXEIRA, A. L. S. SAVIANI; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**: Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). *Rev. Bras. Educ.*, v. 20, n. 63, Dec. 2015. Rio de Janeiro, 2015, p. 1081-1084. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000401081&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2017.

DUARTE, N. et al. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. *Educação & Sociedade*. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n71/a04v2171.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

EMERSON, C. **Palavra exterior e fala interior**: Bakhtin, Vygostky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. p. 66-93. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FARIA, W. S. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural**. Dissertação. São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2648>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. 3ª. ed. Campinas - SP: Editora Autores Associados, 2000.

FONTANA, R. A. C; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

FRAGA, A. S. **Imprensa estudantil e práticas de escrita e de leitura: A Revista O Estudo** (Porto Alegre/RS, 1922 a 1931). Dissertação de mestrado. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63169/000869393.pdf?sequence=>>>. Acesso em: 15 out. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª. ed. Brasília: Liber livro Editora, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIRÃO, F. M; BRANDÃO, A. C. P. **Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente**. *Educação em Revista* Belo Horizonte,

v.30, n.03, julho-setembro. 2014, p. 121-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a06.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

GONÇALVES, S. **Tessituras Argumentativas: Um Espaço Para a Interação**, Dissertação. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_71a7c04c6ae3e522a56ff142de9546cb>. Acesso em: 29 mar. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53. dez. 2007, p. 1-25. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

KÖHLE, E.C. **A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais**: Dissertação de mestrado. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148028>>. Acesso em: 7 set. 2018.

LEONTIEV, A. N. O. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**: In: Vigotskii, L. S. Luria, A. R. Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. Editora Ícone, 2006.

LURIA, A. R. **Vigotskii**: In: Vigotskii, L. S. Luria, A. R. Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª. ed. Editora Ícone, 2006.

LÍSINA, M. I. **La actividad de comunicación y su desarrollo**: In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. Antologia de la psicología pedagógica de las edades. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1986.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. S. A. N; MORTIMER, E. F. **A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita**. Educ. Soc., Campinas, v.21, n.72, agosto. 2000, p. 153-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2018.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de recontextualização**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, L. M. **Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos**: In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar, Martins, L.M. Arce, A. (orgs). 3ª. ed. Editora Alínea, 2013.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Bauru - SP., 2011. Disponível em: <https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**: In: ARCE, A. & MARTINS, L.M. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas-SP: Alínea, 2009.

MARTINS, L. M; ARCE, A. **A educação infantil e o ensino de nove anos**: In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar, Martins, L.M. Arce, A. (orgs). 3ª. ed. Editora Alínea, 2013.

MARTINS, M. S. C. **A linguagem infantil**: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar, L.M. Arce, A. (orgs). 3ª. ed. Editora Alínea, 2013.

MARTINS, V. N. P. **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras**: Tese, um estudo de caso com o programa Finale, no 1º Ciclo. 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/1/A-%20Capa.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

MIOTELLO, V. **Ideologia**: In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: conceitos-chaves. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAES, F. A. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**: Dissertação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009. 118f. p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2515>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; BRANDÃO, A. P. C. **A. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, dez. Brasília, 2016, p. 519-533. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300519&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 2001.

OMETTO, C. B. C. N. **As mediações da professora nos processos de constituição do sujeito falante**. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP. 2012, Campinas-SP. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1339d.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

PETROVSKY, A. V. **Particularidades psicológicas de las etapas anteprescolar y pré-escolar**: In: PETROVSKY, A. V. Psicologia pedagógica y las edades. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1981.

PINO, A. L. B. **Processos de significação e constituição do sujeito**: Temas psicol., v. 1, n. 1, abr. Ribeirão Preto-SP, 1993, p. 17-24. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2018.

PINO, A. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências**. In: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS - UNICAMP. 1997. **Anais...** Campinas-SP: Gráfica da Faculdade de Educação.

PINTO, M. O; PEREIRA, L. A. **Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores... às práticas dos alunos**. Braga, v. 29, n. 2, dez. Revista Portuguesa de Educação, 2016, p. 109-136. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PIRES, V. L. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. 2002. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=578342>>. Acesso em: 15 out. 2018.

POPOVA, M. I. **El lenguaje de los niños de edad temprana**: In: SOJIN, F. A. (org). El desarrollo del lenguaje en los niños de edad pré-escolar. Havana-Cuba: Editora Pueblo y Educación, 1985.

POSSATI, J. F. **A reescrita dialógica**: Tese, Universidade Estadual de Campinas. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909000>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

REGIS, M. O. **O Letramento de Crianças – Da linguagem falada à Escrita**: Dissertação de mestrado 2015. Disponível em: <<http://up.mackenzie.br/stricto-sensu/educacao-arte-e-historia-da-cultura/teses-e-dissertacoes-detalhada/artigo/o-letramento-de-criancas-da-linguagem-falada-a-escrita/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

RESENDE, V. B; MACIE, F. I. P. **Letramento escolar: reflexões sobre a produção escrita de adolescentes**: Educação revista, v. 31, n. 4, p. dez. Belo Horizonte, 2015, p.157-178. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400157&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ROCHA, R. B. S. S. **O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, v. 7, n. 1, jun. São Paulo, 2012, p. 199-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SALES, G. M. **Leitura e produção textual: didatização sociocognitiva do gênero discursivo tirinha**. Tese de doutorado. 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7660>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down**: Dissertação de mestrado, UNESP. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/116050>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SCHNEUWLY, B. **Les opérations langagieres**. In: SCHNEUWLY, B. *Le Language écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux e Niestle, 1988.

SAVIANI, D. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Psicol. Esc. Educ., v. 21, n. 3, dez. Maringá-Paraná, 2017, p. 653-662. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 mai. 2018.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7ª. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2003.

SILVA, A. L. R. **Leitura na educação infantil: Implicações da teoria histórico-cultural**. Tese. 2016a. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137750/silva_alr_dr_mar.pdf?sequence>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SILVA, A. N. F. **Programa ler e escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental**: Dissertação de mestrado, 2016b. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147998>>. Acesso em: 5 set. 2018.

SILVA, D. D. **Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade**. Tese. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2275>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, V. S. **Letramento e ensino de gêneros**: Educ. foco, v. 16, n. 1, mar. / ago. UFJF. Juiz de Fora, 2011, p. 19-40. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>>. Acesso em: 8 mai. 2018.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski**: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**: Tese de doutorado. Campinas-SP, 1987. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252229>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como um processo discursivo**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

_____. **A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise** CEDES (24). Editora Cortez, 1991.

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

STELLA, P. R. **Palavra**: In: BRAIT, B. Bakhtin: Conceitos-chave. Contexto. São Paulo, 2005.

STEMMER, M. R. G. **A educação e a alfabetização**: In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar, Martins, L.M. Arce, A. (orgs). 3ª. ed. Editora Alínea, 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: A mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de mestrado UNICAMP. Campinas-SP, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252287>>. Acesso em: 17 out. 2018.

TOMAZONI, E. **Produção Textual Escrita e Escola**: Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96267>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas semiestruturadas com professoras

- 1- Por que você considera o jornal impresso um recurso de leitura na sala de aula?
- 2- Como os conteúdos dos jornais impressos ajuda no trabalho pedagógico?
- 3- Quais gêneros são trabalhados com as crianças e quais são os seus objetivos com esta prática?
- 4- Em que momentos você insere os jornais na sala de aula?
- 5- Nesses momentos de inserção dos jornais, quais os seus objetivos que pretende alcançar?
- 6- Quando você propõe a elaboração do jornal para as crianças, quais são seus objetivos com esta prática?
- 7- O que você considera como produção textual da criança na elaboração do jornal da sala?
- 8- De que forma você identifica se as crianças desenvolvem o pensamento e a linguagem quando trabalham com os jornais?
- 9- Você considera que a elaboração de um jornal escolar pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na educação infantil? Por quê?

APÊNDICE B: Roteiro das observações nas salas de aula

Situações de aprendizagens utilizando os jornais impressos.

- Em que momentos a professora utiliza os jornais impressos para desenvolver a linguagem e o pensamento?
- As crianças participam da atividade planejada com interesse?
- A professora contextualiza o planejamento da turma com a utilização dos jornais impressos como material de informação e cultura?
- De que forma ocorre a inserção das crianças em situações de letramento de maneira discursiva nas atividades tendo os jornais impressos como mediadores?

Trabalhos com os diversos gêneros dos jornais impressos.

- Quando a professora lê as matérias jornalísticas as crianças conseguem compreender que ali se encontram formas discursivas nos gêneros explorados?
- Qual é a intenção da professora quando trabalha com os gêneros jornalísticos?
- As professoras compreendem que os momentos de inserção dos jornais por meio da leitura são momentos de interlocução?
- Como as crianças se apropriam das letras, dos conhecimentos e da cultura humana por meio das interlocuções possíveis pela mediação do jornal?

Na elaboração dos jornais da sala.

- O que a professora considera como produção textual na educação infantil?
- Como as crianças expressam o que pensam fazendo as matérias para o jornal da sala por meio dos desenhos e da linguagem?
- Quais são as possibilidades de desenvolver o pensamento e a linguagem das crianças quando elaboram os jornais?
- As crianças percebem a função social da escrita e da leitura?

APÊNDICE C: Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Professor (a):

A pesquisa intitulada “O jornal impresso como mediador no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil” está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora: Inês Aparecida Buglini Casarin do Curso de Mestrado em Educação da PUC Campinas. O objetivo da pesquisa é compreender sobre as possibilidades do jornal impresso ser um mediador da produção textual nas crianças da educação infantil bem como os gêneros textuais abordados em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Este projeto se propõe a estudar a diversidade de possibilidades que o professor pode oferecer aos alunos explorando os gêneros textuais contidos no jornal, tornando as crianças produtoras de textos e leitores. Considera-se este estudo relevante, pois permitirá contribuições à formação inicial de professores da educação infantil. Além do aumento de produção de conhecimentos na área que beneficia todos os profissionais inclusive os sujeitos da pesquisa.

O seu envolvimento nesse trabalho é voluntário, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. Sua participação se dará por meio de entrevista com duração de vinte minutos, que será transcrita. A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão como sujeito da pesquisa poderá ser solicitada em qualquer momento. Informo ainda que o termo será feito em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. A pesquisa ficará arquivada por cinco anos na posse da pesquisadora.

O projeto em questão foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade PUC-Campinas, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Caso concorde dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo e participe da entrevista semiestruturada.

Atenciosamente,

Mestranda: Inês Aparecida Buglini Casarin
inescacasrin@gmail.com. Telefone: (19) 33260495

Orientadora: Profª Drª Heloisa Helena de Oliveira Azevedo
hazevedo@puc-campinas.edu.br

Telefone de contato (0xx19)33436777-Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas- comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Horário de Funcionamento: Das 8:00 às 17:00 de segunda a sexta-feira

Estou esclarecido (a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Assinatura:

Data:



PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

Nós precisamos cuidar do planeta Terra, não sujar a água, jogando lixo. Devemos jogar o lixo no lixo. E respeitar as pessoas para vivermos bem. (Fernando e Débora)

Aqui na escola fizemos trabalhos com material reciclado. Ficou muito bonito. Fizemos brinquedos com garrafas e outros materiais usados, assim preservamos o planeta mais feliz! (Pablo, Willian, Erik e Felipe Cardoso).

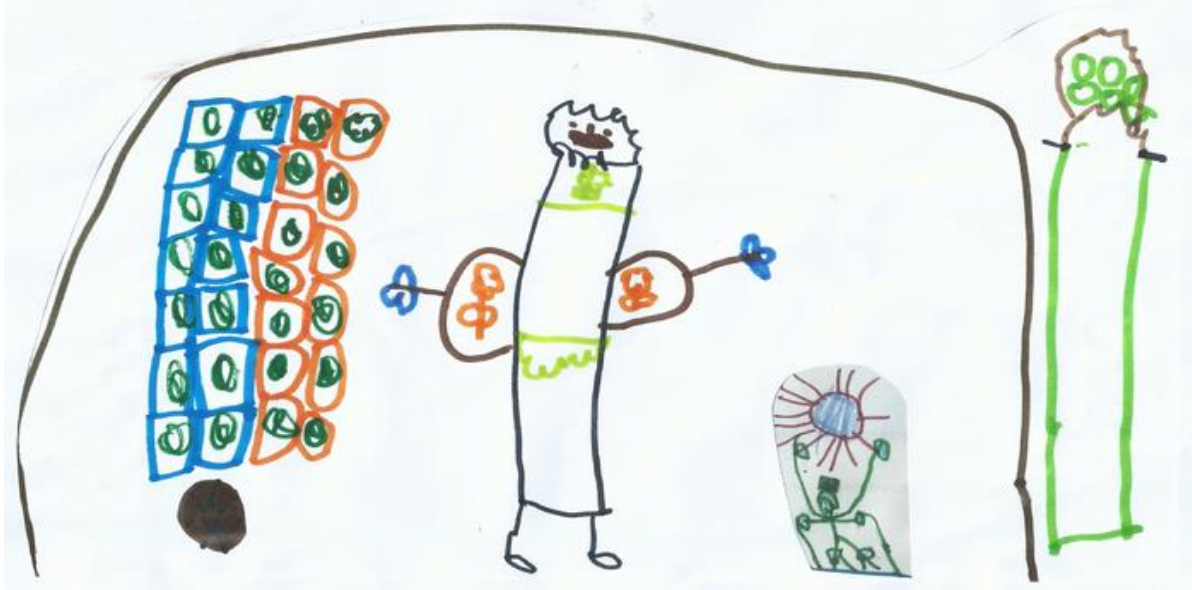


NO DIA 19/9/2017 NOSSA TURMA FOI PASSEAR NA FEIRA. VIMOS AS BARRAS DE FRUTAS, PEIXES, BRINQUELOS, VERBOS, LEGUMES, OVOS, QUEIJO E PASTÉIS. DEPOIS DE VER TUDO COMEMOS PASTEL E SUCO.

NOTÍCIA: PASSEIO À FEIRA LIVRE DO BAIRRO

CADERNO DE ESPORTES NA ESCOLA

No nosso parque tem um gramado e traves onde jogamos futebol e vôlei. As crianças fazem gols e marcam pontos. (Rute, Flávia, Vanderson, Gleice, e Helena).



HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A FAMÍLIA FELIZ



O MONSTRO



PREVISÃO DO TEMPO

No jornal tem todo dia a previsão do tempo, como não cabia tudo fizemos a dessa semana. (Ana Laura, Lourenço, Ariane, Gustavo)

SEGUNDA-FEIRA



QUARTA-FEIRA



SEXTA-FEIRA



TERÇA-FEIRA





QUINTA-FEIRA



REPORTAGEM: PINTURA NOVA NA ESCOLA

Nesse ano nossa escola passou por uma reforma e foi pintada, ficou tão bonita. Não podemos estragar. Antes as paredes estavam sujas, descascadas e muito feias, agora ficaram bonitas. Onde a gente toma lanche, o refeitório ganhou quadrinhos engraçados de comidas. A biblioteca está laranja e quase arrumada. Os brinquedos do parque também foram pintados. Escola nova, precisamos cuidar bem dela porque a gente fica aqui todo dia. Se alguém rabiscar as paredes ficam feias e gasta mais dinheiro para pintar. Então as crianças vão cuidar.



















ENTREVISTA COM AS MERENDEIRAS: QUE PÃO É ESSE?

Comemos um pãozinho diferente no dia 29/10, ele era mais escuro do que o outro. As crianças queriam saber o que aconteceu com o pão da merenda então entrevistamos as merendeiras:

- 1-Do que é feito esse pão? (Adam)
De farinha integral. (Merendeira Isabel).
- 2-Quem comprou este pão para a gente? (Cecília)
Foi o prefeito e as pessoas que ajudam ele. (Neuza).
- 3- Por que ele é preto? (Vitória)
Ele é feito com uma farinha que se chama integral, ela é mais escura, mas não é preta, é meio marrom. Mas faz bem para a saúde. (INÊS)
- 4-E o outro pãozinho era feito com que para ser branco? (Vinícius)
Com farinha de trigo branca, por isso ele é branquinho. (Cida).
- 5- Por que é bom comer este pão marronzinho? (Pedro Henrique)
Porque faz bem para a barriguinha, para a pele, é mais saudável, quer dizer faz bem! (Isabel).
- 6-Obrigado pelas respostas. A professora falou que vamos fazer umas carinhas e colocar no jornalzinho para mostrar quem gostou ou não do pãozinho marrom. (Emily).

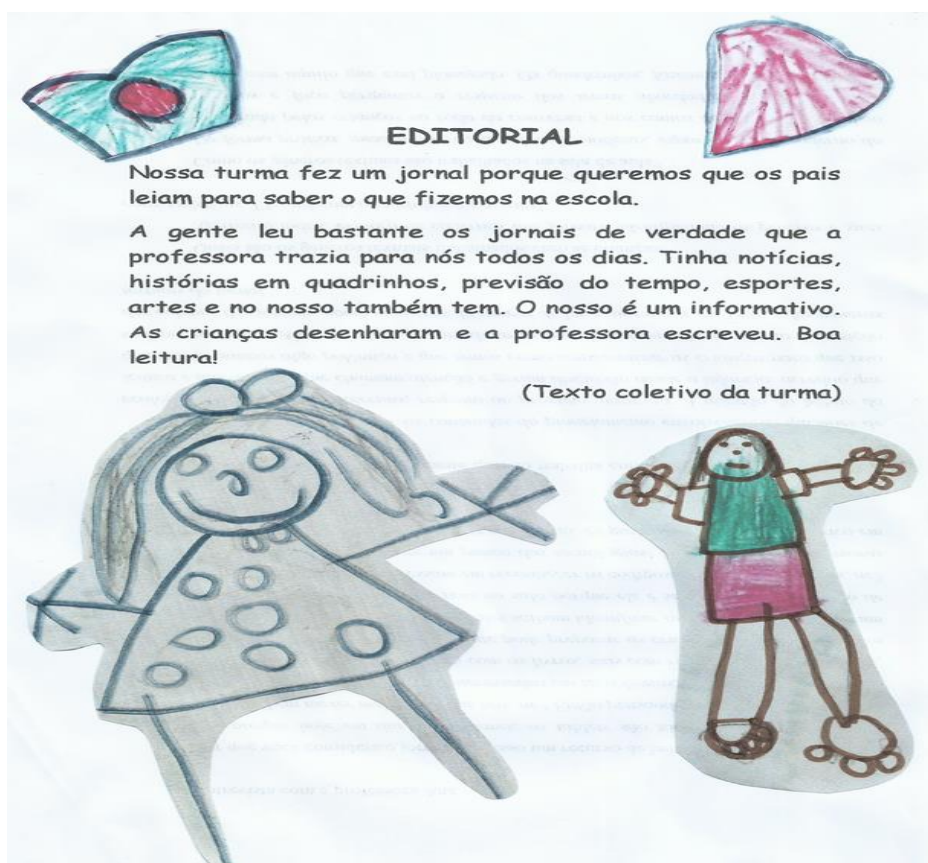
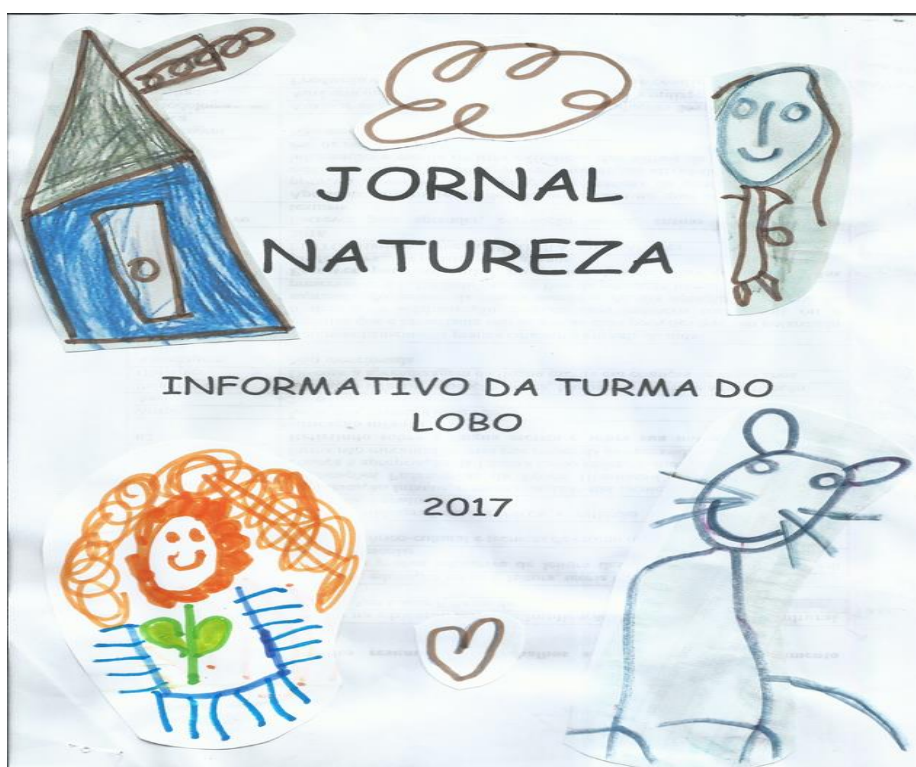
DICAS DE LEITURAS:

Um mundinho de paz de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

A Carolina recomenda que as crianças conheçam este livrinho muito importante para entendermos sobre o cuidado com o nosso planeta e com as pessoas que moram aqui.



Anexo 2: Exemplar do Jornal Natureza dos alunos da Professora Bia:



NOTÍCIA: Nossa escola fez 40 anos e nós fizemos o painel, vejam como ficou bonito:



A escola fez 40 anos e na festa teve muita coisa gostosa para comer, muita gente e muitas danças! Foi bem legal!

(Camila e Sophia)



PASSEIO NA BIBLIOTECA DO MONTEIRO LOBATO: PARQUE DOS ITALIANOS

A EMÍLIA MORA NO LIVRO DO SÍTIO E LÁ É MUITO LEGAL.

(CAROLINE)



O VISCONDE MORA TAMBÉM NA BIBLIOTECA. (LUIZ)

VIDA SAUDÁVEL

Aprendemos que precisamos nos exercitar e ter uma alimentação saudável para nosso corpo funcionar bem. Fomos à feira para ver as coisas que tem lá para comermos e aproveitamos para fazer uma boa caminhada! As frutas, legumes e verduras são ótimas para nosso corpo ficar bem, além dos ovos, leite e carnes. Foi muito importante esse estudo!

(Laura, Vivian, Pedro, Luís e Breno)



Dicas de leitura: **Bruxa, Bruca venha à minha festa**

É uma história muito interessante da Chapeuzinho Vermelho que convida as pessoas para uma festa à fantasia. Bruca não existe mesmo, é só roupa e nariz de massinha! Não precisa assustar!

(Alex, Bruno, Pietro e Heloisa)



ESPORTES NA ESCOLA

É importante praticar esportes, na escola a gente joga bola no campinho. (Welliton)



Tem cesta de basquete na árvore do parque e a gente joga bola dentro e faz ponto. Tem que esperar a vez, não pode passar na frente do amigo. Tem que ter respeito! (Suellen, Vitor e Beatriz).



GALERIA DE ARTES

Neste mês trabalhamos as obras de Tarsila do Amaral, uma grande artista brasileira. Ela pintou muitos quadros e nós fizemos os nossos:

(Mariana e Nicoli)

CARNAVAL EM MADUREIRA

ABAPORU

O TOURO

MANACÁ
O OVO

SOL POENTE

Previsão do tempo

Todo dia tem sol, às vezes tem chuva e nuvem!
(Isabella)

TAMPA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM OS PERSONAGENS DE MONTEIRO LOBATO



CRÔNICA

Crônica: As crianças da nossa turma

Na nossa classe tem 25 crianças bonitas e amigas, a nossa professora é linda, a gente aprende muita coisa todo dia: Letras, números, ler jornal, livros e gibis. A gente desenha, pinta, recorta e monta um jornalzinho da sala que serve para as pessoas que lerem saberem o que aconteceu na escola. Aqui é muito bom, a mãe e o pai vai trabalhar e a gente vem estudar e brincar na escola.

(Texto coletivo da turma)

