

A EXPRESSÃO PELAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA: FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE 0 A 3 ANOS

EXPRESSION FOR ORAL AND WRITTEN LANGUAGES: FUNDAMENTALS OF HISTORICAL AND CULTURAL THEORY FOR EDUCATION FROM 0 TO 3 YEARS

Cyntia Graziella Guizelim Simões Gitotto ¹

Ana Laura Ribeiro da Silva ²

Resumo:

Apresentamos nesse texto algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças como forma de expressão humana e algumas possibilidades para a prática educativa visando esse desenvolvimento. Apontamos como práticas educativas baseadas na liberdade de expressão da criança as técnicas de Célestin Freinet: roda de conversa, livro da vida, jornal, aulas passeio, cantos e o registro pela imprensa. No processo de desenvolvimento da oralidade, as interações e a comunicação entre pessoas — adultos e crianças — formam as bases fundamentais à expressão livre e às outras qualidades humanas — pensamento, leitura, brincadeira... — que envolvem a colaboração, a solidariedade, a autonomia e o trabalho conjunto. Nesses movimentos de interação, educador e criança são essencialmente protagonistas das atividades compartilhadas e vivenciadas na escola da infância. Nesses momentos, a comunicação tem papel mediador entre as possibilidades de expressão e as situações de aprendizagem. Desta forma, compreendemos que é a partir da intencionalidade sob o planejamento dos espaços e das propostas feitas pelo educador que acontecerá a “escuta” daquilo que as crianças falam, pensam e desejam. Constituindo-se, assim, uma prática educativa baseada na expressão da criança como possibilidade para o avanço de seu desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: Linguagem oral e escrita; Teoria Histórico-Cultural; Educação de 0 a 3 anos; Pedagogia Freinet.

Abstract:

Here is some text that contributions of Historical-Cultural Theory on oral language development in children as a form of human expression and some possibilities for educational practice aiming at the development. We point out the educational practices based on the child's freedom of expression techniques Célestin Freinet: wheel conversation, book of life, newspaper, school tour, singing and recording in the press. In the development process of orality, interactions and communication between people - adults and children - form the cornerstones to free expression and other human qualities - thinking, reading, playing - Involving collaboration, solidarity, autonomy and working together. In these movements of interaction, educator and child protagonists are essentially shared activities experienced in school and childhood. In those moments, communication has the potential mediating role between speech and learning situations. Thus, we understand that it is from the intentionality in the planning of the spaces and the proposals made by the educator who happen to "hear" what the children speak, think and want. Constituting thus an educational practice based on the expression of the child as a possibility for the advancement of its full development.

Keywords: Oral and written language; Historical and Cultural Theory; Education 0-3 years Freinet Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Ao nascer, a criança já está inserida numa cultura falada e letrada, na qual as pessoas,

mesmo aquelas que não dominam a leitura e a escrita, fazem uso constante deste tipo linguagem. Como instrumento cultural criado pela humanidade a ser apropriado pelas gerações, a linguagem tem o papel essencial de comunicação

¹ Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (Unesp). E-mail: cynthia@marilia.unesp.br

² Professora da Rede Municipal de Ensino em Cubatão e da Faculdade de Bertioga-SP

de expressões humanas – ideias, sentimentos e vivências.

Há quase duas décadas, a educação de 0 a 10 anos vem ganhando destaque, especialmente, nos meios de comunicação, devido a sua importância na formação das habilidades e capacidades físicas, emocionais e psíquicas das crianças. No entanto, tem-se observado, em diferentes pesquisas (RIBEIRO; SASSO, 1999; RIBEIRO, 1999; LIMA, 2001; 2005; COUTO, 2007; VALIENGO, 2008) e na prática como professora da infância e supervisora de estágio em curso de formação inicial de educadores, bem como em nossa atuação na formação continuada de professores, duas tendências na educação infantil de forma geral: o espontaneísmo das atitudes educacionais e a antecipação da escolaridade por atividades mecanizadas.

A partir dessas pesquisas e experiências, percebe-se que a educação das crianças pequenas (0 a 3 anos) tem sido norteadada pelo espontaneísmo, ou seja, espera-se que a criança cresça e, por isso, se desenvolva para que lhe ofereçam desafios. Isso acontece devido tanto à concepção de criança como incapaz de aprender enquanto não tiver maturidade ou desenvolvimento para tal, como ao estado de ânimo das educadoras que, muitas vezes, por exemplo, não oferecem brinquedos às crianças para que não tenham que recolhê-los depois. Esta falta de intencionalidade vigora porque falta a compreensão tanto do desenvolvimento infantil, quanto da complexidade do ato educativo.

O quadro se modifica na educação das crianças maiores (3 a 6 anos), que preconiza a aquisição da escrita a qualquer custo. O ensino prioriza o (re)conhecimento isolado das letras e da enumeração mecânica das quantidades e sua representação gráfica, sob a forma de número. Nessa etapa, o trabalho com a grafia e o traçado das letras se sobressai sobre as demais linguagens, compreendendo a maior parte do trabalho realizado. Envolvida pela mesma ausência de compreensão do desenvolvimento da criança e da complexidade do processo educativo, acaba-se, aí, por desenvolver a aquisição mecânica da linguagem escrita. A prática vivida, ainda hoje, nas salas de Educação Infantil longe de serem modernas, camuflam o tecnicismo e a mecanização das práticas tradicionais de silabação. Esta prática não está mais apoiada num livro texto cartilhado (que aliás, no discurso, é abominado), mas baseia-se nos mesmos princípios

de estudo das letras e das famílias silábicas apresentados por várias cartilhas (MORTATTI, 2000).

Quando pensamos na criança pequena muitos educadores nos questionam como trabalhar as linguagens oral e escrita. Para tanto retomamos um dos pressupostos fundamentais da *Teoria Histórico-Cultural*, quanto à linguagem: o de que o desenvolvimento da expressividade é a base da comunicação humana que caracteriza o Homem como ser social e coletivo. Desde que nasce a criança está exposta à comunicação e à expressão das pessoas que a cercam. Nesse processo, se apropria das diferentes formas de linguagem que garantem a comunicação entre as pessoas e passa, por estas formas de linguagens, a expressar seus sentimentos, desejos/vontades, a conhecer a si e ao outro e a conhecer a experiência humana que pode propiciar-lhe os conhecimentos sociais e culturais necessários para a vida em comunidade.

Dada essa vital importância às formas de expressão humanas, vamos aqui nos deter ao desenvolvimento da oralidade e das implicações do trabalho educativo com as linguagens oral e escrita para o desenvolvimento da expressividade infantil.

DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Considerando a principal tese da *Teoria Histórico-Cultural* de que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes podemos tecer uma série de considerações sobre o trabalho educativo da expressão oral e escrita realizado na escola da infância. Segundo essa concepção, – que foi explicitada e elaborada, pela primeira vez, por Karl Marx (LEONTIEV, 1978) como a concepção da materialidade dos processos psíquicos–, ao nascer, a criança não traz determinadas geneticamente habilidades, capacidades e aptidões humanas – pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Essas habilidades humanas serão formadas pela atividade que a criança realiza em seu convívio com as pessoas e com a cultura humana.

A apropriação da cultura humana se dá por meio das relações que a criança vai estabelecendo com outras pessoas e com os objetos da cultura aos quais tem acesso – acesso este que também é mediado pelas pessoas. Em outras palavras, à

medida que aprende a utilizar-se dos objetos – instrumentos e signos como as formas de linguagem oral e escrita – criados ao longo da história, ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo *aprende* a ser um homem” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor).

Nesse processo de apropriação da cultura humana, a educação e as condições histórico-sociais vividas pela criança têm íntima relação com a concepção de criança que têm os adultos que a rodeiam. O lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa – na família, nas instituições de educação, etc. – tem força motivadora em seu desenvolvimento, uma vez que estabelece as exigências, as expectativas, enfim, as relações sociais e as possibilidades que são propostas à criança. Como explícita Leontiev (1998, p. 63), “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”, que são proporcionados inicialmente pelos adultos e parceiros mais experientes que a cercam.

Segundo Mello (2001, p. 37),

Quando passamos a observar e 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 conhecer, produzindo teorias próprias. Essas teorias – explicações ou interpretações que a criança é capaz de dar ao que vê ou vivencia – não são explicações definitivas dos fenômenos e fatos, mas são a explicação ou interpretação temporária que a criança é capaz de dar as situações e são uma das condições essenciais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Assim, podemos dizer que percebendo a criança como alguém que é capaz de aprender, o educador oferece-lhe maiores oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, se tratada como alguém que apenas é capaz de aprender a partir de determinada idade e, por isso, é incapaz de certas aprendizagens até atingir tal idade, as

oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acontecerão em situações mais escassas e serão, assim, determinantes de sua experiência restrita e de seu desenvolvimento igualmente restrito.

Mukhina (1996, p. 40, grifos da autora) lembra que,

as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino*.

Assim, destaca-se dessas concepções a compreensão de Homem/criança como um ser capaz, ou seja, a compreensão de Homem pela possibilidade do que ele pode vir a ser e não somente do que é em determinado momento da vida.

Nessa perspectiva, considerando que o desenvolvimento psíquico da criança se dá como processo de assimilação da experiência histórica e social acumulada pelas gerações precedentes, como considera Lísina (1987, p. 274),

As crianças pequenas podem assimilar esta experiência somente no curso da interação com os adultos que os cercam, portadores viventes desta experiência; por isso a comunicação com os adultos é a condição mais importante do desenvolvimento psíquico da criança.

Entre 0 e 6 anos, a criança passa de seu estado de ingênua impotência ao da personalidade racional (MUKHINA, 1996). Ao nascer, tem a necessidade de sobrevivência (manter a temperatura do corpo, alimentação, troca e sono). Quando estas são supridas, passa a orientar-se por outras necessidades: ver, ouvir, pegar, movimentar-se pelo espaço circundante e comunicar-se – que são aprendidas em sua relação com os adultos.

Nas palavras de Mukhina (1996, p. 77-78, grifos da autora),

A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que

caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.

No final do 1º e início do 2º mês, dois momentos representam, segundo Venguer (1976, p. 71), a expressão da necessidade de comunicação com os adultos pela expressão das sensações emocionais da criança: *sorriso*, como resposta a concentração visual, a palavras carinhosas ou sorrisos dos adultos; *complexo de animação*, caracterizado pela concentração da criança no rosto humano, sorriso e movimentação dos braços e pernas.

As manifestações emocionais positivas que se formam durante os primeiros meses, através e sob as influências da comunicação com as pessoas circundantes, compreendem: o sorriso, o riso, as vocalizações expressivas e excitação motora. Segundo Lísina (1987, p. 288),

Os componentes do complexo de animação servem de base para que o bebê comece a diferenciar no meio circundante a pessoa adulta (concentração), realizar a comunicação mímica (sorriso) e especificamente vocal (vocalizações pré-linguísticas) com o adulto e atrair ativamente o adulto para a comunicação (excitação motora).

Esses aspectos serão de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem oral. A comunicação com o adulto cria as bases da capacidade de emitir os sons da linguagem humana. O desenvolvimento destas bases se caracteriza por três momentos essenciais: por volta dos três meses, a criança começa a emitir sons chamados de *gorjeios*; por volta dos quatro meses começa a imitar o ritmo dos sons pronunciados pelos adultos; e por volta dos seis meses, balbucia bastante e por longo tempo, o que propicia o aperfeiçoamento do uso dos lábios, da língua e da respiração. (MUKHINA, 1996; VENGUER, 1976; LÍSIMA, 1987).

Por volta do primeiro ano de vida, a criança procura compreender a linguagem oral, através da relação diferenciada entre o objeto e seu nome

manifestada pela busca e localização deste. A busca do objeto tem o sentido de continuar sua relação com o adulto e desencadeia a satisfação e a alegria pelo contato emocional e pela compreensão da linguagem.

A reação da criança a uma palavra que nomeia um objeto dependerá do desenvolvimento de suas possibilidades: “primeiramente só olha para o objeto; logo depois tratará de aproximar-se dele; e finalmente, entregará o objeto ao adulto ou apontará para ele de certa distância” (VENGUER, 1976, p. 78). A reação oral à palavra do adulto ocorre por volta do final do primeiro ano, pronunciando aquelas palavras que constituem a reserva ativa de palavras, especialmente, nomes de pessoas próximas (papai, mamãe, nenê e outras). Nomes de brinquedos, objetos, roupas, pessoas mais distantes e ordens constituem, nesse momento, a reserva passiva de palavras. A aprendizagem da fala tem um caráter ativo e constitui “um dos meios mais importantes para ampliar as possibilidades de contato pessoal entre a criança e o adulto” (VENGUER, 1976, p. 79).

Lísina (1987, p. 289), classifica duas formas de comunicação na faixa etária de 0 a 3 anos: a primeira é a “*situacional-pessoal*”, que se dá entre a criança e o adulto sem a inclusão de objetos, na qual o adulto é o principal objeto do conhecimento da criança, através de quem o bebê realiza todos os seus vínculos com o mundo circundante. Esta constitui a atividade principal da criança no 1º ano de vida. A segunda forma de comunicação nesta faixa etária é o que a autora chama “*situacional de trabalho*”, na qual a relação de comunicação se entrelaça, subordina-se e é motivada pela interação com o objeto. “A iniciativa antecipadora do adulto” – dar brinquedos ou objetos para a criança antes que esta tome a iniciativa de buscá-los por si mesma – tem papel decisivo para transformar a 1ª na 2ª forma de comunicação (LÍSIMA, 1987, p. 291).

Desta discussão é importante destacar dois elementos essenciais: o papel do adulto na criação de novas necessidades humanizadoras na criança (ver, ouvir, sentir, experimentar com objetos) e, como consequência disto, a possibilidade de experimentação autônoma da criança a partir de um ambiente intencionalmente organizado para isso.

Entre o segundo e terceiro ano de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem “inclui o aperfeiçoamento da compreensão da linguagem dos adultos e a formação da própria linguagem

ativa da criança” (VENGUER, 1976, p. 107). A atividade com objetos tem grande importância neste processo, pois cria a base para a compreensão do significado das palavras. Esta compreensão das palavras, primeiramente, relaciona-se à situação integral que a envolve – a pessoa que fala e o ambiente. Logo esta relação desaparece e a criança começa a compreender a palavra independente da situação em que é utilizada. As ações infantis começam, então, a subordinar-se a solicitações verbais do adulto.

Entre um ano e meio e dois anos a linguagem ativa da criança – aquela que ela pronuncia – evolui mais rapidamente e é, especialmente, acrescida pela iniciativa de perguntar “o que é isso?”. No início a linguagem da criança é diferente da linguagem do adulto, o que pode ser constituído por palavras inventadas pelos adultos circundantes considerando serem mais acessíveis à criança – como mamã, papa e etc. –, pela alteração sonora involuntária da criança – como “floresta” ao invés de floresta – ou por palavras criadas pela própria criança – como “mode” para referir-se a um bicho de pelúcia. Essa diferença é superada pela criança com um processo de educação adequado, no qual o educador – pais ou professores – não imitam seu modo peculiar de falar e falam corretamente quando falam com ela. A fala infantilizada do adulto para com a criança dá a ela uma referência equivocada sobre a maneira correta de pronunciar as palavras.

No segundo ano de vida, a palavra tem um caráter excitador: a criança começará, mais frequentemente, a realizar uma ação sob a orientação oral do adulto e, com isso, começará a regular sua conduta pela ordem verbal. Nesse momento a criança começa a compreender o sentido de proibição da palavra *não* e demonstra maior interesse em ouvir e compreender o que lhe fala o adulto.

Sob influência da linguagem se reestruturam os processos psíquicos da criança – percepção, pensamento, memória, atenção, imaginação. O tipo de comunicação com o adulto, entre o segundo e o terceiro ano de vida, diferencia-se da comunicação do primeiro ano. Segundo Lísina (1987, p. 290), “a criança na primeira infância passa para a colaboração, na qual os elementos e os episódios da comunicação estão entrelaçados com a interação objetual, subordinados a ela e motivados por ela”. A relação que a criança vai estabelecendo com os

objetos do meio circundante é mediada pelas possibilidades de manipulação e manutenção da comunicação com o adulto.

Desse modo, a apropriação da linguagem oral será mediada pelas relações que a criança vai estabelecendo com os adultos através dos objetos que vai conhecendo, pois constituirão um elo para a manutenção da comunicação entre adulto e criança.

A linguagem oral possibilita o acesso a diferentes realidades por meio das outras diversas formas de linguagem existentes como uma viagem no mundo fantástico das histórias infantis ou a linguagem audiovisual, ao assistir a um filme, por exemplo. Amplia, assim, as possibilidades de acesso a novas informações, a culturas diferentes, ao uso da imaginação e de novas emoções.

A relação da criança com o mundo que a rodeia – e que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – não é uma relação direta, mas uma relação mediatizada por sistemas intermediários – os signos, os instrumentos – que se interpõem nessa relação. Na gênese do desenvolvimento humano, e na história de cada criança, o signo é uma marca externa de que lança mão para auxiliar em processos psíquicos que exigem, por exemplo, a memória, a atenção, o controle da conduta.

O signo, como elemento de qualquer linguagem – palavra, gesto, código – direta ou indiretamente exprime um pensamento. No processo do desenvolvimento da criança, a utilização de marcas externas vai, aos poucos, dando lugar a representações mentais que substituem os objetos materiais. Os processos psíquicos superiores têm na linguagem oral o elemento mediador principal da relação do sujeito com o mundo. O fato de que essa representação mental do mundo objetivo não seja um fato individual, mas refira-se a significados socialmente construídos, permite a comunicação. A linguagem verbal é o sistema básico que viabiliza esta comunicação.

Com a palavra, ampliamos nosso conhecimento do mundo. A palavra estabiliza um significado, organiza o mundo para a criança que passa a ver e conhecer a cultura humana e a natureza. Desse ponto de vista, a apropriação da linguagem oral pela criança é fator essencial de humanização e deve merecer a atenção e a intenção do educador. (MUKHINA, 1996; MELLO, 2001; LÍSINA, 1987).

As atividades diversificadas, mediadas pelo professor/educador, nessa fase, ampliam as possibilidades de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho que propicie situações significativas de relatos, contações de histórias, brincadeiras rítmicas, rodas de conversas, dentre outras.

A linguagem oral é um dos elementos que constituem a comunicação diária entre adultos e crianças na Educação Infantil, por meio da relação com o outro, inseridas em um determinado contexto, ela se manifesta com finalidades diversas: manifestar sentimentos, anseios, ideias, compartilhar novidades, a própria realidade, pontos de vista, conhecimentos, fantasias, dentre outras.

Para as crianças, as situações nas quais as capacidades linguísticas básicas, como falar e escutar são praticadas livremente, oportunizam, por meio do diálogo, a construção do conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro e a ampliação das relações interpessoais, além da própria ampliação dessas capacidades linguísticas. As atividades que envolvem a linguagem oral podem se tornar significativas à medida que exercem uma função em determinado contexto, seja contar ou criar uma história, compartilhar algum acontecimento, explicar uma brincadeira ou jogo, pedir uma informação, etc.

Do mesmo modo, a linguagem escrita está inserida nas práticas sociais. O contato, a inserção e as práticas que envolvem a leitura e escrita ocorrem antes do ingresso da criança na escola. Essas práticas discursivas de leitura e escrita, que envolvem o sistema simbólico e a tecnologia, constituem o conhecimento de mundo que a criança leva para a escola e (re)significa a partir das situações de aprendizagem.

Para isso, é preciso destacar as situações de aprendizagem e experiências que promovam a interação entre as crianças a fim de ampliar a comunicação e expressão, o acesso ao mundo letrado e a participação em diversas situações e práticas sociais, envolvendo a modalidade oral e escrita como formas de expressão e comunicação. Isso é o que procuramos esboçar no próximo item, apresentando algumas técnicas da Pedagogia Freinet, articuladoras da possibilidade de humanização das crianças pequenas.

A PRÁTICA EDUCATIVA: AS BASES DA E NA EXPRESSÃO INFANTIL

A prática educativa de 0 a 3 anos tem suas peculiaridades voltadas ao desenvolvimento de capacidades especificamente humanas nas crianças. Essas capacidades vão se constituindo nas vivências e nas oportunidades que a criança concretamente tem para que se desenvolva. Daí a importância da organização e dos fazeres na escola da infância serem intencionalmente planejadas para oportunizar o desenvolvimento das capacidades humanas na criança.

Considerando que o educador é aqui o mediador entre o mundo dos objetos criados ao longo da história humana e a criança, seu papel é essencialmente compreendido do ponto de vista do planejamento das ações educativas e dos espaços da escola da infância de maneira a promover o desenvolvimento esperado e mencionado anteriormente.

O desenvolvimento da expressão pela linguagem falada é orientado e mediado pelas oportunidades dadas à criança para a sua expressão. Ou seja, pela oportunidade de falar e ser ouvida. Nesse sentido, acreditamos que na Educação Infantil algumas técnicas de ensino de Célestin Freinet cumprem esse papel de dar oportunidades à criança de falar e ser ouvida, uma proposta de prática que respeita a livre expressão, o tateamento experimental e a cooperação como princípios norteadores do trabalho educativo. A introdução dessas técnicas na educação de 0 a 3 anos é algo gradativo e pode ir ser incorporado lentamente à medida que o educador oportuniza e cria possibilidades para a independência e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Entre as técnicas que podem ser trabalhadas, desde os mais pequeninos, está a *roda de conversa*. A *roda inicial* consiste em um momento privilegiado para a expressão da criança, é um momento de livre-expressão em que cada criança tem a oportunidade de manifestar-se mostrando algo que trouxe de casa, o brinquedo, o livro ou outro objeto que pegou ao chegar na escola, momento de expressar suas ideias, opiniões e sentimentos. Gradualmente, a educadora pode ir oportunizando este momento, mesmo que suas crianças ainda não falem, pois pode ser um momento de exploração sensorial: de tateamento de algum objeto ou de degustação ou um momento de relaxamento ao som de uma música, entre outros.

Conforme as crianças vão desenvolvendo a oralidade a roda se torna momento de efetiva conversa entre os pares. É a hora na qual se

planeja o dia: educadora e crianças conversam sobre o que farão e flexibilizam uma rotina a partir desta conversa e, assim, vai se tornando referência temporal que possibilita à criança ir percebendo e compreendendo as marcas temporais que desencadeiam a rotina escolar.

A roda de conversa é, portanto, uma atividade na qual se exercita a expressão oral, e se aprende a convivência no grupo, o controle da própria conduta, o respeito ao outro e, de maneira esplendorosa, se aprende a argumentar e defender suas ideias. Nesse momento surgem também os temas para os projetos da turma, as notícias que serão usadas para compor o jornal da turma, os combinados da turma, enfim, é um espaço privilegiado de convívio e exercitação da característica humana do diálogo.

A roda também traz o momento mágico de ouvir histórias. É fascinante ver os olhinhos brilhando quando dizemos às crianças que vamos ler ou contar uma história. Pode se usar os mais variados recursos – um livro com suas ilustrações, fantoches personagens da história, caixas com elemento surpresa no final da história, aventais nos quais se fixam os personagens conforme aparecem na história. O mais importante é que este seja um momento rotineiro, que todos dias as crianças ouçam histórias e possam alimentar o mundo imaginário que se constitui com elas. Mesmo quando falamos dos mais pequenos, essa é uma atitude muito importante que o educador precisa alimentar em sua prática. Mesmo quando ainda não consegue compreender o que lhe leem os adultos, a criança ri e interage com o adulto, exatamente pela manutenção desta interação e desta atenção recebida pelo adulto (VENGUER, 1993).

Pelas intervenções e expressões das crianças neste momento de roda, o professor pode conhecer melhor a turma, perceber as dificuldades individuais, compreender as necessidades de um trabalho mais intenso com algum aspecto do desenvolvimento infantil, enfim, pode obter os elementos necessários para tornar a linguagem oral uma aprendizagem significativa, possibilitando à criança mais a frente fazer discussões, formular hipóteses, questionamentos e reflexões sobre qualquer problema – parafraseando Mello (2001), possibilitar à criança produzir teorias. O educador confirma ou não as hipóteses das crianças, estimula a experimentação, a reflexão e a argumentação que propiciará, mais tarde, o pensamento crítico. Desta forma,

gradualmente, conforme o grupo de crianças assim o permitir, o educador abre espaço à participação da criança nas decisões que lhe são possíveis desde o planejamento das atividades, seu percurso para o conhecimento e sua avaliação de forma autônoma e cooperativa.

A roda de conversa também ocorre no final do dia, quando possibilita a avaliação das atividades realizadas. Assim, a *roda final* é um momento privilegiado para a expressão infantil: as crianças podem relatar, ouvir opiniões e sugestões dos colegas e do educador, analisar o que deu certo ou não, contar a todos algo que aconteceu e só alguns viram, além de poderem registrar no livro da vida essas vivências tendo a educadora no papel de escriba e a vivência com a escrita em sua função social de registro. Com os pequenos pode ser um momento de partilha com as famílias e de reflexão pessoal do educador. Um espaço de interação entre as crianças e a educadora que pode ir conversando com as crianças e revivendo um aprendizado do dia: rolar sobre uma almofada, abrir uma tampa, enfim, algo que foi observado no dia e pode ser feito com a criança naquele momento.

Outra técnica da Pedagogia Freinet que dá mais argumentação e conteúdo às conversas infantis é a *aula-passeio*. Consiste em passeios, excursões ou saídas do espaço da escola que permitem às crianças um novo olhar e uma nova interação com o meio no qual vivem. Especialmente com as crianças pequenas e com os bebês pode ser a exploração de algum ambiente da própria escola ou próximo à ela: uma área externa com vista para a rua, uma sala de outra turma, uma voltinha na rua com carrinhos ou com triciclos para os que começam a andar. Para as crianças maiores, podem caracterizar-se numa visita a um determinado local – um parque da cidade, uma praça próxima à escola ou mesmo uma volta no quarteirão. Tudo o que é visto no passeio pode ser depois comentado e registrado pelas crianças, seja coletiva, seja individualmente, seja por meio da escrita – quando o professor é o escriba do texto coletivo ou de uma lista daquilo que as crianças lembrarem do passeio –, seja por meio do desenho ou outra linguagem que expresse os aprendizados: é “a vida entrando na sala de aula” (SAMPAIO, 1994, p. 16).

Para Freinet todos os momentos devem ter a participação das crianças. Assim, especialmente com os maiores, do planejamento à organização, a aula-passeio se constitui em uma atividade

coletiva, pois propicia a participação ativa das crianças e possibilita a ampliação das interações entre as próprias crianças e suas relações com os adultos. Para Freinet é igualmente importante permitir que o grupo de crianças opte por “sair simplesmente por prazer, pela curiosidade e interesse e não pela obrigação estabelecida pelos objetivos educacionais da escola” (SAMPAIO, 1994, p. 181).

Aos poucos, o educador vai estabelecendo o ritmo e as formas de registro das expressões infantis. Na proposta de Freinet, toda expressão da criança precisa ser registrada e para isso a *imprensa* é o instrumento de escrita mais utilizado nas demais técnicas Freinet. Para Freinet ela é instrumento que possibilita unir “o pensamento da criança ao texto definitivo” (FREINET, 1978, p. 39). Freinet (apud MELLO, 1992, p. 44), relatando sua experiência com a imprensa, destaca que

Através da imprensa na escola, as crianças começaram a falar na aula, a exprimir-se, pela palavra, pela caneta, pelo lápis, pela mímica. E esta expressão espontânea tornou-se o eixo essencial de toda a nossa pedagogia.

É forjando que nos tornamos ferreiros.

É falando que aprendemos a falar.

É escrevendo que aprendemos a escrever.

É exprimindo-nos que aprendemos a exprimir-nos, a tomar consciência de nós mesmos, a afirmar a nossa personalidade.

Conforme o educador for introduzindo o registro em sua prática educativa a *imprensa* vai assumindo um papel essencial para a organização e a reprodução dos “textos” infantis articulando diferentes práticas expressivas. Segundo Sampaio (1994, p. 202), “a imprensa valoriza, principalmente, o registro de pensamento da criança, desmistificando a tipografia, desenvolvendo-lhe o espírito crítico frente aos textos impressos nos livros, revistas e jornais”. Segundo o ICEM (1979, p.13, grifos no original),

É uma técnica de vida.

É um texto escrito quando a criança deseja, em qualquer lugar e sobre qualquer base.

É a oportunidade para uma discussão, para um debate, para um diálogo: atividade que visa ajudar a criança a precisar e a dominar seu pensamento

levando em conta as exigências do código escrito.

É a expressão escolhida pela criança para comunicar seu pensamento que prevalece mesmo que não corresponda aos critérios estéticos e morais do adulto.

A expressão registrada das crianças são textos que podem compor o *jornal da turma*. Essa técnica é muito apreciada pelas crianças e por seus familiares. Consiste no registro de relatos ou opiniões expressas pelas crianças, dos quais um por dia é escolhido por votação (onde o voto das crianças e o do educador tem o mesmo peso), impresso e registrado por desenho por cada criança. Ao final do mês (ou outra data escolhida pelo coletivo) junta-se todas as notícias produzidas e estas são levadas para a família. Essa é uma prática muito peculiar, pois não só registra as expressões infantis como utiliza a escrita em sua função social de comunicação. Desta forma, consiste em um instrumento de socialização e divulgação da livre expressão. O conteúdo do jornal escolar centra-se em “textos livres, desenhos livres, relatórios de enquetes ou de pesquisas, textos cooperativos sobre a vida da classe, jogos” (ICEM, 1979, p. 12). “*Ele é o resultado* do trabalho de um grupo de crianças [...] que querem comunicar aos leitores as informações, as opiniões, as pesquisas feitas na classe” (ICEM, 1979, p. 12, grifos no original).

Estes textos também podem destinar-se a “coletâneas pessoal da criança, coletâneas da classe, afixação em mural, correspondência, etc. [...] pode também gerar outras atividades: debate, teatro, desenho, música, expressão corporal” (ICEM, 1979, p. 11). Dessa maneira, integram-se à “globalidade da expressão da criança” (ICEM, 1979, p. 11).

Outra forma de registro que pode ser incorporada a prática educativa por iniciativa do educador e, ainda, introduzir a criança de forma natural no universo da linguagem escrita criada é o *livro da vida* que consiste em um livro de registro coletivo e diário dos fatos considerados importantes pela turma para serem documentados. Essa pode ser uma técnica na qual o educador, no papel de escriba, registra a vida do grupo. Desde os bebês a educadora pode fazê-lo na perspectiva de refletir sobre a ação educativa e manter um registro das próprias observações.

É um documento vivo sobre a vida da turma. O registro das atividades realizadas, dos

imprevistos, das inquietações, das conquistas, das avaliações e da reflexão de cada um dá a ele um caráter singular que possibilita a expressão de sentimentos num registro diário e coletivo da organização do trabalho educativo.

Por meio do livro da vida, as crianças maiores vão compreendendo o crescimento e o desenvolvimento da classe como um todo, a importância da documentação como fonte de memória da vida, ao mesmo tempo em que vai criando para si a necessidade da escrita, aprendendo a respeitar a interpretação do outro, realizando e aprendendo a realizar a produção coletiva da história da turma, na qual ela é também autora e assim se percebe no grupo.

Para a articulação dessa dinâmica que constitui a atividade na Pedagogia Freinet, o espaço da sala de aula deve ter uma configuração distinta da sala de aula tradicional, pois deve promover e favorecer a autonomia e a participação das crianças. Para tanto, Freinet foi estruturando “cantos de trabalho, que comportam um número limitado de alunos” (SAMPAIO, 1994, 187), alguns fixos e outros variáveis. Segundo Sampaio (1994, p. 187), “o material a ser utilizado em cada canto - ateliê ou oficina - deve ficar organizado e ao alcance das crianças” de forma que

Sem a interferência direta dos adultos, a socialização das crianças ganha um ritmo próprio. Essa prática na sala permite uma vida cooperativa. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua vontade atendida imediatamente, pois os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o canto escolhido estiver lotado (SAMPAIO, 1994, p. 187).

Na educação de 0 a 3 anos, podemos pensar em cantos voltados aos desafios de cada aspecto do desenvolvimento infantil e ter espaços delimitados que ofereçam às crianças experiências diferenciadas. Pode-se pensar em espaços com móveis, espelhos, brinquedos industrializados, brinquedos produzidos com sucatas, livros de pano, plástico ou de páginas duras, enfim, possibilidades que promovam ou estimulem as diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Desse modo, cada canto é um espaço de desenvolvimento único para a criança, no qual ela trabalhará suas vontades e as possibilidades de cooperação e realização dentro do grupo escolar.

As técnicas elaboradas por Freinet não existem separadas de uma nova atitude do educador em relação às crianças. Por isso, porque não existem em si mesmas, mas dentro de um conjunto de concepções que envolvem uma nova forma de relação entre educador e criança: uma relação baseada na concepção de criança capaz que exige do educador uma atitude de escuta das vozes infantis, de propiciador da autonomia e da independência como mediador entre elas e o mundo que as cercam.

Essa relação educador-crianças – democrática e profundamente respeitosa com as crianças – garante, também por parte das crianças, atitude respeitosa em relação aos adultos que as tratam com respeito. Baseada intimamente na ideia de manutenção das relações humanas e comunicativas e no desenvolvimento da expressividade da criança, a conduta do educador desencadeia uma série de ações de respeito e compreensão das crianças como seres únicos e portadores da vida, como diria Madalena Freire (1983) “aqui e agora”. Uma concepção de desenvolvimento humano baseada na vivência, na emoção e na expressividade de suas ideias e ideais. Nessa perspectiva de intensa participação das crianças, importa destacar que o educador não perde seu papel como coordenador do processo, mas deixa de ser mero controlador, fiscal ou dono. A partir deste princípios promovemos aquilo que chamamos de pedagogia da escuta tratando da atitude do educador que está ao lado como parceiro e não contra suas crianças em seu processo de encontro com a cultura social e historicamente acumulada, que as percebe como alguém capaz de fazer teoria desde que é ainda muito pequena e, por isso, dá voz a ela no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Teoria Histórico-Cultural* nos traz algumas proposições pertinentes para o trabalho educativo de 0 a 3 anos. Entre elas, a concepção de criança como ser capaz, o desenvolvimento das capacidades humanas a partir da relação estabelecida com as pessoas ao seu redor e da importância da própria expressão para seu desenvolvimento. A partir dessa concepção percebemos nas técnicas Freinet as possibilidades para o desenvolvimento da expressão na educação, especialmente, de 0 a 3 anos.

Ao longo deste texto, apresentamos alguns apontamentos do desenvolvimento da linguagem oral como forma de expressão humana e algumas possibilidades para a prática educativa visando o desenvolvimento da oralidade como forma expressão infantil. As práticas educativas apontadas neste texto são baseadas nas técnicas de Célestin Freinet que são fundamentadas na liberdade de expressão da criança.

Do que anunciamos, no processo de desenvolvimento da oralidade, as interações e a comunicação entre pessoas — adultos e crianças — formam as bases fundamentais à expressão livre e às outras qualidades humanas — leitura, brincadeira... envolvem a colaboração, a solidariedade, a autonomia e o trabalho conjunto. Nesses movimentos de interação, educador e criança são essencialmente protagonistas das atividades partilhadas e vivenciadas na escola da infância.

Nesse processo de interação entre as crianças e o educador a comunicação tem papel mediador entre as possibilidades de expressão e as situações de aprendizagem. Assim, é a partir da intencionalidade da organização do planejamento e dos espaços feita pelo educador que possibilitará a “escuta” daquilo que as crianças falam, pensam e desejam.

Referências

COUTO, N. S. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever.** 2007, 192f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

FREINET, É.. **Nascimento de uma Pedagogia Popular:** os métodos Freinet. Trad. Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1978.

ICEM. Primeiros contatos com a Pedagogia Freinet. **Dossiê Pedagógico da revista L'Éducateur.** Trad. Ruth Joffily Dias, 1979.

LEONTIEV, A. N.. “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 261-84.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador:** o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

_____. **Infância e Teoria Histórico-Cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M (org.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS** (Antropología). Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 274-298.

MELLO, R. R. **Pedagogia Freinet:** Um Caminho para uma Educação Ativa. 1992, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MELLO, S. A.. Concepção de criança e prática pedagógica: uma reflexão. **UNIFAC em Revista**, Botucatu, v. 1, abr. 2001, p. 35-42.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/COMPED/INEP, 2000.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIBEIRO, A. L. **A educação de 0 a 3 anos: influências das diferentes práticas educativas nos níveis de desenvolvimento efetivo e potencial.** Relatório de pesquisa financiada pela FAPESP, orientada pela Profª. Dra. Suely Amaral Mello, Dez.1999.

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

VALIENGO, A. **Educação Infantil e Ensino Fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008.162f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VÉNGUER, L. A. **Temas de Psicologia Pré-escolar.** Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1976.

_____. **Actividades inteligentes:** jugar en casa com nuestros hijos en edad preescolar. Madrid: Visor, 1993.