

**A escrita literária e suas contribuições
para uma educação desenvolvente**

Literary writing and its contributions to developmental education

Andreia dos Santos Oliveira¹

Resumo: O artigo apresenta relato de experiência sobre a escrita literária como Atividade que proporciona uma educação desenvolvente. Consciente de que o aprendizado ocorre por meio da Atividade social e culturalmente mediada e de que a escola é o espaço privilegiado para apresentar aos alunos a cultura mais elaborada, desenvolvi o projeto Escrita literária: desafios e possibilidades, cujo objetivo foi proporcionar aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Rondônia, câmpus Cacoal e Porto Velho Calama, a escrita significativa. Os resultados obtidos permitem a afirmação de que quando os professores criam novas necessidades nos alunos, respeitam a união indissociável entre afetivo e cognitivo, estes se sentem motivados para aprender e veem sentido no que fazem. Dessa forma, por meio da Atividade, tem-se elementos que subsidiam uma educação humanizadora e desenvolvente conforme defende a Teoria Histórico-Cultural, que permeará essa discussão.

Palavras-chave: Escrita literária; Teoria Histórico-Cultural; Educação Desenvolvente.

Abstract: The article presents an experience report on literary writing as an Activity that provides developmental education. Aware that learning takes place through socially and culturally mediated Activity and that the school is the privileged space to introduce students to the most elaborate culture, I developed the project Literary Writing: Challenges and Possibilities, which had as objective to provide first-year students from Integrated Technical High School at the Federal Institute of Rondônia, Cacoal and Porto Velho Calama campuses, significant writing. The results obtained allow the statement that when teachers create new needs in students, respect the inseparable union between affective and cognitive, they feel motivated to learn and see meaning in what they do. Thus, through the Activity, there are elements that support a humanizing and developmental education as defended by the Historical-Cultural Theory that will permeate this discussion.

Keywords: Literary writing; Historical-Cultural Theory; Developmental Activity.

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" câmpus de Marília (2021). Mestra em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (2015). Professora do Instituto Federal de Rondônia desde 2014. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4623-9757> Email: andrea.oliveira@ifro.edu.br

1 Introdução

Este artigo constrói-se sobre as reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski² e colaboradores no início do século XX. Essa teoria, cujo objetivo foi propor uma nova tese para o desenvolvimento humano, tem trazidos grandes contribuições para o processo educacional. A teoria defende que o homem nasce com possibilidades de se tornar homem, porém este processo depende das vivências que cada ser humano tem ao longo da vida. Assim, concebe o homem como ser histórico e cultural que, a partir das vivências com sujeitos mais experientes no processo de apropriação da cultura acumulada, humaniza-se. Destaco, portanto, a mediação e a relação dos sujeitos com o meio como importantes elementos para a humanização do sujeito. Para que essa mediação seja significativa, é preciso que os docentes ajudem os alunos a criarem novas necessidades, pois assim eles terão maior facilidade para aprender. Faz-se necessário também oportunizar o contato com a cultura mais elaborada, porque se, desde o início, o aluno tiver contato com a forma ideal, maiores serão as oportunidades de apropriar-se dela.

De posse desses conhecimentos, organizei o artigo em três seções. A primeira apresentará a origem, conceitos e importância da teoria de Vigotski para o processo educacional. A segunda abordará o conceito de atividade desenvolvido por Leontiev, e, por fim, relato de um projeto de ensino que, pela forma conduzida e pelos resultados alcançados, considero ser uma atividade que contribuiu para uma educação desenvolvente.

2 O papel da educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

No início do século XX, o psicólogo Vigotski contrariou as teorias Inatistas e Comportamentalistas vigentes à época ao formular a teoria que futuramente ficaria conhecida como Teoria Histórico-cultural (THC). Esta concebe o homem como ser histórico e cultural, uma vez que sua formação é condicionada pelo meio social no qual vive. Ao mesmo tempo em que é formado pelo meio e pelas relações sociais, o homem transforma o meio. A teoria defende ainda que não nascemos com todos os requisitos necessários à humanização. Nascemos dotados de funções elementares, mas necessitamos desenvolver as funções psíquicas superiores para a

²Utilizarei o nome Vigotski em todo o texto, exceto nas citações.

humanização. Nas palavras de Mello (1999, p. 4): “O homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura, que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes[...]”.

Essa teoria trouxe contribuições importantes para o fazer educacional, pois, ao compreender o homem como um ser histórico e social, destaca a importância da proposição de novas formas de organização e uso dos ambientes, novas maneiras de gerir o tempo, repensar o lugar ocupado pelo professor, pela cultura e pelo aluno.

Uma dessas contribuições está atrelada à relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois a THC inovou ao contrariar teorias defensoras de que o aprendizado ocorre apenas após o desenvolvimento humano. Ocorre exatamente o oposto, conforme explica Mello (1999, p.19) “[...]não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas o contrário; é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”. De acordo com a teoria em debate, não se pode confundir aprendizado com desenvolvimento, entretanto “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1989, p. 101). A aprendizagem é motivadora de funções em vias de maturação. Logo, para que haja desenvolvimento humano, é fundamental o ensino e a aprendizagem.

O aprendizado ocorre por meio de um processo denominado por Vygotsky (1989, p. 63) de internalização: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. Daí advém a importância das relações sociais, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1989, p. 64). Portanto, o aprendizado ocorre de fora para dentro, do social para o individual, a partir do momento que um processo interpessoal se desencadeia num intrapessoal (Vygotsky, 1989).

Ao defender as proposições citadas acima em relação à aprendizagem e desenvolvimento humano, o processo educacional ganha destaque. Os professores cujas práticas pedagógicas pretendem se firmar na Teoria Histórico-cultural devem compreender que os sujeitos não amadurecem sozinhos, como se fossem frutas esperando a estação adequada. Para essa maturação se efetivar, a cultura elaborada pela humanidade deve ser apresentada e mediada aos seres em desenvolvimento, consoante argumentam Asbahr e Nascimento (2013, p. 425):

Tal concepção de desenvolvimento reconfigura o papel da maturação no processo de aprendizagem e dá à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em sentido oposto ao que vemos nas teorias

maturacionistas, não cabe à escola esperar que a criança amadureça. Ao contrário, é seu dever criar condições para que a maturação se efetive.

Nesse sentido, “A criança não é um ser de aptidões como pensava a teoria inatista, mas um ser criador de aptidões” (Mello, 1999, p. 18). Por isso, o professor desempenha papel fundamental neste processo, tendo em vista que os conteúdos trabalhados por ele contribuem para a formação de novas funções psíquicas nos indivíduos: “E estas (novas funções) se originam a partir das condições concretas de vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada” (Mello, 1999, p. 18). Essas novas funções psíquicas superiores apenas se formarão mediante a estímulos autogerados como explica Vygotsky (1989). Por isso a necessidade do professor criar oportunidades de desenvolvimento de novas necessidades nos educandos.

Além disso, é papel do professor contribuir para o aprendizado daquilo que o aluno ainda não consegue fazer sem a ajuda de um sujeito mais experiente. Não é papel do professor ensinar aquilo que o aluno já sabe, aquilo que ele é capaz de desenvolver individualmente, e sim fazer as novas vivências incidirem em sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), porque dessa forma haverá contribuição para o seu avanço e aquisição de novos conhecimentos. A ZDP está em movimento, o que requer um mediador mais experiente que desafie o aluno ao novo conhecimento. Na concepção de Mello, é requisito para o bom ensino:

[...] o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento próximo[...]. Nesse processo o educador não deve fazer as atividades por e nem para as crianças, mas sim fazer com ela – atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não em lugar da criança (Mello, 1999, p.19).

O sujeito mais experiente tanto pode ser o professor como um colega de turma em nível mais avançado. O importante é a concepção do professor sobre o aprendizado sempre ocorrer de forma colaborativa promovida pelas interações sociais como defende Vygotski (1996). Entretanto, nem toda interação resulta em aprendizagem. Para isso, faz-se necessária uma organização do ensino, o que inclui o delineamento de objetivos claros e precisos e, a motivação dos alunos para o aprendizado (Facci, 2010).

Em suma, dentre as muitas funções exercidas pela escola na vida de seus alunos, destaco algumas consideradas importantes para a Teoria Histórico-Cultural, tais como: apresentar e mediar a cultura mais elaborada para que os alunos possam desenvolver funções psíquicas

superiores mais complexas. Assim sendo, para esta teoria, a escola exerce papel preponderante para o desenvolvimento humano, pois cabe a ela planejar situações intencionais em que novas necessidades sejam criadas para que possa ocorrer o aprendizado e, posterior a isso, o desenvolvimento. Entretanto, isso não é tarefa simples, já que os agentes formadores da comunidade escolar devem ter conhecimentos necessários sobre o ato de ensinar, porque “ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma” (Vygotski, 1993, p.244-245).

Logo, afirmo, a partir dos expostos, a necessidade de professores com formações adequadas tanto sobre o conteúdo que se pretende ensinar, como sobre as formas de aprendizado humano. De posse desses conhecimentos, poderão pensar em situações que contribuam com o aprendizado e desenvolvimento humano.

A partir das contribuições de Vigotski sobre o aprendizado e desenvolvimento humano, vários de seus seguidores prosseguiram suas pesquisas e elaboraram conceitos importantes para os processos de educação formal. Exemplo disso é Leontiev e seu conceito de Atividade que passarei a expor na seção abaixo.

3 Conceito de Atividade na perspectiva histórico-cultural

O termo Atividade foi desenvolvido por Leontiev e seus colaboradores durante as décadas de 1930 a 1950. Para Repkin (2003), o termo foi recuperado da Filosofia alemã por Karl Marx e, em seguida, emprestado aos psicólogos para nomearem as ações que contribuem para uma educação desenvolvente. Leontiev (2001, p. 68) afirma que não se pode chamar qualquer ação de Atividade: “Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. É por meio da atividade que o sujeito melhor aprende haja vista motivo e objetivo coincidirem. É a atividade que promove o sujeito ser agente do processo. Nas palavras de Leontiev (2001, p. 68) entende-se por Atividade: “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev, 2001, p.68).

Pela definição apresentada acima, é correta a afirmação de que a Atividade não deve ser confundida com as tarefas escolares. Para que haja a caracterização de atividade, no momento em

que o sujeito desempenha uma ação, os motivos para a sua realização devem estar interligados com o objetivo final do processo. Trata-se de uma tríade interligada: motivo-ação-objetivo.

Esse conceito pode ser exemplificado da seguinte maneira: se o professor solicita do aluno a leitura de um livro de literatura cujo objetivo seja a apropriação da linguagem literária, mas durante sua realização o único motivo para fazer isso é obter uma nota ao final do processo, tem-se apenas a realização de uma tarefa escolar, já que não contribui para uma educação de qualidade, pois o objetivo da atividade não coincide com o motivo de sua realização. Sendo o motivo apenas a obtenção de nota, em um caso como este a atividade não é a leitura literária. Entretanto, se ao ler o livro, o objetivo do aluno estiver relacionado com o seu motivo, ou seja, apropriar-se da linguagem literária, neste caso tem-se a leitura como atividade. Na atividade, o sujeito da ação sabe onde chegar e está motivado para isso (Leontiev, 2001).

Nessa perspectiva de que o motivo deve estar relacionado ao objetivo final, o desafio maior do professor é criar novas necessidades nos alunos. Para isso, deve ter clara a concepção de que motivos e interesses não são inatos, mas criações históricas e sociais. Por isso, o fazer educacional deve ser planejado e intencional (Mello, 1999).

Leontiev (2001, p.70) classifica os motivos em compreensíveis e eficazes. Para melhor compreendê-los, apresento o seguinte exemplo: um aluno apenas produz um texto solicitado pelo professor para obter uma nota na disciplina. Este aluno tem consciência de que isso deveria ser feito para melhorar suas competências de escrita (motivo compreensível), entretanto, o faz apenas para obter a nota (motivo eficaz). Para ele, a nota é o que realmente importa. Entretanto, se, durante a execução da produção textual, o aluno percebe a importância desse trabalho para o desenvolvimento de sua capacidade escritora, o motivo que antes era apenas compreensível, transforma-se em eficaz. Sobre isso, Leontiev (2001, p. 70) adverte: “motivos apenas compreendidos tornam-se motivos eficazes em certas condições [...]”.

No primeiro exemplo apresentado acima, a Atividade corresponderia à busca de nota em determinada disciplina e não à escrita. Neste caso, a escrita deve ser compreendida como ação “pois aquilo para o qual ela, por si mesma, se dirige [...] não é seu motivo” (Leontiev, 2001, p. 69). No segundo exemplo, a escrita é a Atividade. Segundo Leontiev (2001) a transformação de motivo compreensível em eficaz ocorre à medida em que o sujeito da aprendizagem objetiva uma nova necessidade, compreendida sempre em nível mais elevado. Mas isso não é um processo natural, depende da forma como o docente propõe a ação ao aluno e das intervenções realizadas. Tanto que é possível afirmar: aquilo que o professor propõe é potencializador ou não para uma

Atividade. A maneira como o objeto/cultura é apresentado aos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento de novas necessidades.

Tendo em vista essa definição do termo Atividade, apresento na seção abaixo relato de experiência do projeto de ensino *Escrita Literária: desafios e possibilidades*, desenvolvido com os alunos dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Rondônia, câmpus Cacoal e Porto Velho Calama. Julgo que as ações desenvolvidas estavam de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

4 A escrita literária como forma de Atividade: relato de experiência

Com o intuito de apresentar a escrita literária a alunos de Ensino Médio Técnico Integrado de maneira que fizesse sentido por cumprir com sua função social, desenvolvi ao longo dos anos de 2016 (câmpus Porto Velho Calama) e 2017 (câmpus Cacoal), no Instituto Federal de Rondônia, um projeto de ensino objetivando criar ambiente favorável à leitura e produção literária de modo que o ato de escrever fosse além de uma tarefa a ser cumprida e desempenhasse a função de atividade na perspectiva histórico-cultural. O projeto foi desenvolvido na disciplina de *Língua Portuguesa e Literatura* dos primeiros anos do Ensino Médio, modalidade integrado.

O projeto surgiu a partir da constatação de que muitos alunos não se interessavam por textos literários e não viam sentido no ato de escrever os mais diversos gêneros textuais. Entendo a recusa da escrita como consequência da distância existente entre a produção de textos na escola e a produção cotidiana, externa ao ambiente escolar. No ambiente escolar, muitas vezes, impera a artificialidade do produzir textos cujos únicos receptores são os próprios professores:

Está se tornando cada vez mais óbvio que o sistema tradicional de educação estabelecido é ineficaz. Sua ineficácia não consiste apenas no fato de que é complicado e caro, mas também no fato de que ele realiza tarefas educacionais puramente funcionais. Ele não dá impulso necessário para o desenvolvimento humano e para o auto-desenvolvimento (Repkin, 2003, p.87).

O docente tradicional corrige os textos apenas para destacar os erros cometidos pelos alunos. Essa forma de trabalhar com a escrita faz com que muitos tenham verdadeira ojeriza à produção textual, pois não há um apelo a realizar a ação de forma significativa. Isso resulta em afirmações como *Odeio escrever, Não gosto de português, Eu escrevo muito errado*, entre tantas outras.

Com o objetivo de contrariar os modos tradicionais de escrita na escola, propus um trabalho diferenciado. Consciente da necessidade do ensino da leitura e da escrita se tornarem necessidade interior dos alunos, atividade significativa na qual os aprendizes vejam relevância e não ato repetitivo e mecânico conforme defendeu Vigotsky (1989), desenvolvi o projeto de ensino denominado *Escrita literária: desafios e possibilidades*. Por isso, no início dos anos de 2016 e 2017, comuniquei aos alunos dos primeiros anos integrados do Ensino Médio Técnico sobre o projeto que culminaria na produção de livros literários. De início, os alunos ficaram preocupados, pois diziam ter dificuldades em escrever textos pequenos, quanto mais um livro.

Como muitos, apesar de já terem passado por todo o Ensino Fundamental, nunca tinham lido uma obra literária, preoquei-me em apresentar essa linguagem que sei possuir características diferenciadas por ter preocupação com a poeticidade da mensagem. Indaguei sobre os temas que mais chamavam a atenção dos discentes e sobre os quais eles gostariam de ler. A partir dessas informações que serviram para conhecer as preferências dos alunos, propus a leitura de diversos gêneros discursivos, autores e temáticas. Essa fase foi importante por permitir o diálogo dos leitores com os distintos textos bem como conhecer as especificidades do texto literário.

Após esta etapa, iniciou-se o momento de planejamento da atividade de escrita. Para isso, discuti com os alunos a que público o livro se destinaria. Como a maioria demonstrou o desejo de escrever para crianças e adolescentes, considerei importante propor novas leituras de obras da Literatura Infanto-Juvenil.

Em seguida, disponibilizei tempo para os alunos terem contato com algumas obras e analisarem a constituição do texto verbal, não-verbal e as marcas do texto literário. Eles perceberam que, além da narrativa verbal, ao escreverem para o público infanto-juvenil deveriam se preocupar com as ilustrações, tão comuns nos livros de literatura infanto-juvenil contemporâneos.

De posse desses conhecimentos, os alunos procederam na escolha da linguagem adequada, a temática e o enredo. Como os alunos estavam envolvidos na Atividade, ela ocorreu de forma prazerosa. Eles produziam textos para serem lidos por interlocutores que não apenas os professores, pois havia combinado com eles a leitura e a exposição das obras no Instituto Federal de Rondônia câmpus Cacoal e Porto Velho Calama e ainda a apresentação em um evento anual ocorrido no Instituto Federal de Rondônia³. Neste evento, há alunos, docentes e técnicos de

³ Trata-se do CONPEX- Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão. O evento ocorre anualmente na instituição.

todos os câmpus da instituição e, dessa forma, as produções teriam visibilidade. Nessa atividade, os discentes compreenderam a bitransitividade do verbo escrever:

Quando a criança compreende a função social da linguagem escrita - o que decorre de vivência com a cultura escrita -, ela cria para si a necessidade de ler e escrever como verbos bitransitivos: escrever alguma coisa para alguém e ler alguma coisa para alguém. Nesse caso, considerando a estrutura da atividade (Leontiev, 1978b; Leontiev, 1978^a), as ações que a concretizam - mesmo ações de treino de escrita de palavras isoladas - têm uma relação direta com o fim almejado para a atividade (Mello, 2010, p.337).

No ato da escrita, os alunos conversavam com o colega-parceiro de escrita, com a professora da disciplina, com os outros colegas da turma e até mesmo com outros docentes da instituição. Eles queriam opiniões críticas sobre a escrita. À medida que recebiam *feedbacks* positivos, mostravam-se ainda mais entusiasmados para continuarem suas produções. A partir das respostas positivas e incentivadoras, cada vez mais demonstravam motivações em produzir bons textos literários com características aproximadas às das obras lidas por eles. Afirmando, portanto, que os alunos estavam envolvidos em Atividade de escrita literária, pois desenvolviam a produção com motivações distintas de experiências anteriores, conforme explica Repkin (2003, p. 88):

Na atividade de estudo, o objetivo é bem diferente. Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito.

Durante a realização do projeto, as aulas de Língua Portuguesa deixaram de ser cansativas por tratarem a língua de forma mecânica, apresentando a gramática descontextualizada, textos sem contextos e objetivos para ceder espaço à vivência real da língua, à cooperação. A sala transformou-se em um espaço de colaboração e produção. O ambiente foi preparado intencionalmente para isso. Desfez-se a maneira tradicional de organizar o espaço escolar, em que o professor, detentor do conhecimento, fala aos alunos sentados em filas. E, em seu lugar, ouvi as vozes dos sujeitos.

Nessa perspectiva, como professora estava ali apenas para contribuir, sugerir, ajudá-los a desenvolver um conhecimento. Atuei, dessa forma, em suas zonas de desenvolvimento proximal, visto que o conhecimento de produzir textos, o domínio da Língua Portuguesa, eles já possuíam. Porém, agora deveriam ir além e produzir textos mais longos, com características peculiares e

pensar na forma de estruturar o suporte livro. Ao agir dessa maneira, estava pensando o papel do professor na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois Vygotski(2001) aponta a importância do ensino de qualidade em agir naquilo que o aluno é capaz de fazer com a ajuda de um sujeito mais experiente.

Essa forma de trabalhar contribuiu para que os alunos criassem novas necessidades e motivações no sentido de se apropriar da construção da linguagem literária, de pensar em um enredo que despertasse a atenção dos leitores, de produzir textos coerentes e de organizar a produção em um livro criativo:

Assim o mecanismo produtor de necessidades ou motivações pressupõe a criação de situações em que haja afetação, ou seja, dizer que o conhecimento é efeito de afecções significa reiterar a importância de produzir encontros (Merçon, 2009) que sejam meios de afetar positivamente, criando modos e relações que potencializem o afetar e o agir dos sujeitos afetados (Gomes,s/d, p.515).

Após o planejamento do texto, realizei alguns momentos de diálogos envolvendo os alunos no planejamento inicial da escrita. Nessa etapa os discentes tiveram a oportunidade de expor os enredos, os personagens, espaços e público da obra. Dessa forma, todos colaboraram emitindo suas opiniões, sugestões para melhor desenvolvimento da obra e inclusive direcionando a história para um público específico. O adentrar o jogo de papéis – sou escritor – fez com que os alunos cumprissem todo o percurso de forma prazerosa, mas com seriedade.

Imagem 01: Aluna ilustrando a obra



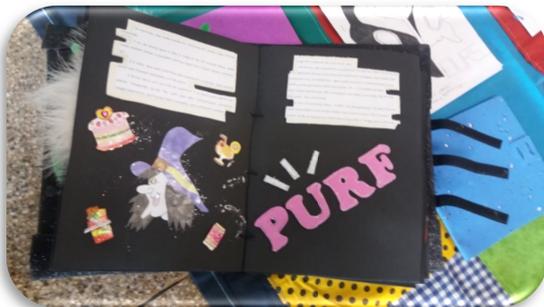
Fonte: arquivos pessoal da autora

A fase seguinte foi a de produção dos textos. Como o trabalho deveria ser feito em dupla, outras habilidades precisaram ser desenvolvidas: a cooperação, a negociação, o ajudar o amigo que estava com dificuldades. Em muitos momentos, os alunos entraram em conflito com seus

parceiros de trabalho, mas com diálogo, os desafios foram resolvidos. De posse do texto escrito, passou-se à fase de revisão. Os textos eram lidos pelos autores, colegas de classe e professores. Todos faziam sugestões na tentativa de melhorar o escrito. Após a produção do texto verbal, os alunos passaram à fase das ilustrações (Imagem 01).

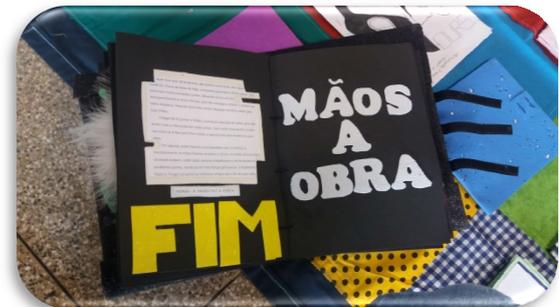
De posse dos textos escritos e ilustrados, passou-se a estudar a melhor forma de organizar os livros. Novamente, levei para a sala uma diversidade de obras destinadas a todas as faixas etárias para que os alunos se apropriassem das características das obras infantis e juvenis. Neste momento, eles perceberam a necessidade de produzir suas biografias, já que os livros analisados por eles apresentavam esse gênero discursivo.

Imagem 02: Livro brinquedo confeccionado pelos alunos.



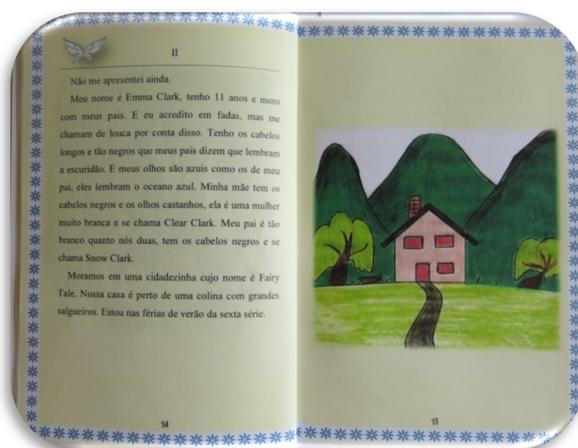
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 03: Livro brinquedo confeccionado pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 04: Trecho de uma das obras produzida pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 05: Algumas obras produzidas pelos alunos do câmpus Cacoal.



Fonte: Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao analisar os livros de literatura destinados ao público infantil e juvenil, os alunos perceberam que, além da presença de ilustrações, alguns traziam elementos proporcionadores de brincadeiras, como fantoches, jogos e até a ilustração em três dimensões e resolveram organizar a obra da mesma forma (Imagens 02 a 05).

Ressalto que, durante todo o processo, houve a preocupação de que a escrita dos livros contribuísse para a apropriação de competências relacionadas ao ato de escrever. Não entreguei o objeto livro aos alunos apenas, mas ao proporcionar o contato, fiz intervenções direcionando-os para a observação e análise dos elementos importantes que deveriam ser compreendidos para desempenhar a Atividade. As intervenções foram pautadas nas orientações de Vygotsky (1995 *apud* Mello 1999, p.20):

Vygotsky (1995) demonstra que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta entre o sujeito e o objeto, mas é uma relação mediatizada por outros homens: é só na relação com o parceiro mais experiente que o relógio de pulso analógico deixa de ser um objeto quadrado ou redondo [...] e passa a ser um instrumento para marcar a passagem das horas. Ou seja, apenas pela experiência social o objeto assume o fim para o qual ele foi criado.

Na relação com o parceiro mais experiente o livro deixa de ser material com a presença de signos verbais e não verbais e passa a ser um instrumento de conhecimento e cultura. O projeto proporcionou que esta experiência social vivenciada pelos educandos contribuísse para que o objeto livro assumisse o fim para o qual foi criado.

O depoimento de uma das alunas evidenciou o sentido da atividade para ela e considero que o motivo para a realização da ação coincidiu com o resultado final do processo, contribuindo para a execução da atividade de ensino que culminou com a objetivação da expressão humana:

Escrever este livro foi muito gratificante e prazeroso, pois me dediquei de corpo e alma. Além do projeto ter ajudado na escrita e nos conhecimentos, me proporcionou um alívio. Escrever abriu minha mente e me fez seguir em frente com o coração limpo e aberto (D. V., 1º A Agropecuária).

Os motivos e interesses foram criados durante as situações de aprendizagem, fato este que resultou em uma Atividade e apenas dessa maneira é possível contribuir para uma educação desenvolvendo em que o aluno é sujeito de todo o processo e não mero expectador.

5 Considerações Finais

Com base no exposto, destaco a importância da Teoria Histórico-Cultural para a educação, haja vista o destaque do papel do professor como mediador das construções históricas e sociais. Ao concordar com Vigotski no sentido de conceber o homem como ser criador de aptidões, deve-se adotar uma concepção de educação desenvolvente e praticá-la, para contribuir com a formação de funções psíquicas superiores. Neste projeto desenvolvido, o intuito foi contribuir com a apropriação de algumas delas, tais como: imaginação - necessária ao processo criador do escritor -, capacidade de planejar - indispensável ao ato da escrita - e o uso da linguagem verbal e não-verbal.

Ao relacionar as atividades de escrita com essa teoria, defendo a necessidade de propor situações de escritas reais em que os sujeitos se sintam parte ativa do processo. Necessário se faz oportunizar momentos em que os alunos tenham claros os objetivos pelos quais estão escrevendo, para quem e com que intenções. Apenas assim, a escrita caracteriza-se como atividade desenvolvente que contribui com a formação de sujeitos capazes de dominar sua língua materna nas distintas situações.

Referências

- ASBARCH, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *Criança Não é Manga, não amadurece*: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. 2013. Disponível em: <http://geplei.sites.ufms.br/files/2015/10/Criança-não-é-manga.pdf>. Acesso em 15 mar.2018.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações metodológicas*. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Marília, SP: Cultura Amazônica, 2010.
- GOMES, Claudia Aparecida Valderramas. *O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais*. Disponível em: <http://geplei.sites.ufms.br/files/2015/10/O-lugar-afetivo-no-desenv-da-crianca.pdf>. Acesso em: 12 mar.2018.
- LEONTIEV, Alexei. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alex; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MELLO, Suely Amaral. *Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*. 1999. Volume 10. N.1(28). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mellosa.pdf>. Acesso em 25 mar.2018.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Volume 25. 2007. Infância e Humanização. In: *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação*. Volume 25, n. 1- janeiro/julho 2007. Florianópolis.

MELLO, Suely Amaral. *Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural*. Volume 10.2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4000981.pdf>. Acesso em 25 mar.2018.

REPKIN, Vladimir.V. Ensinodesenvolvente eatividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume. 41, nº. 4, setembro- outubro 2003, pp. 10-33. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/2505. Acesso em 25 mar.2018.

VYGOTSKI, Lev.Semenovich. *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicacionesdel M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Vilalobos. 7.ed.São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes: 1989.

VIGOTSKI, Lev. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: MartinsFontes, 1996.