
DIÁRIO DE IDEIAS E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Luciana Soares Muniz*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar aportes teóricos e metodológicos que fundamentam o trabalho com o Diário de ideias na escola, com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalho pautado na perspectiva cultural-histórica e em seu âmbito na Teoria da Subjetividade de González Rey, no campo da aprendizagem criativa com as contribuições de Mitjáns Martínez, bem como em nossas investigações no campo da aprendizagem criativa da leitura e da escrita (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). A utilização do Diário de ideias em contexto de sala de aula contribui para que a leitura e a escrita possam se constituir para estudantes e professores, processo de expressão, criação e comunicação, conectando as experiências da criança com o contexto escolar, em um processo de leitura de mundo, potencializando a qualidade de atuação com a leitura e a escrita no exercício protagonista da criança na sociedade.

Palavras-chave: Subjetividade. Leitura. Escrita. Aprendizagem. Diário.

Introdução

Como pesquisadora na área da aprendizagem criativa da leitura e da escrita, tenho me preocupado com a forma como as crianças aprendem e experienciam a escrita e a leitura em seu cotidiano. Para além de um caráter utilitário da leitura e da escrita, tenho defendido a necessidade de entendermos a qualidade da utilização destes e seus impactos no desenvolvimento da subjetividade do aprendiz. Tenho observado, no contexto escolar, que as crianças recorrem a pedaços de papel picado ou outros suportes, para escritas espontâneas que estão para além do que é solicitado formalmente na escola, assim como percebo a necessidade que elas têm de narrar suas experiências. Como potencializar estas ações no contexto escolar?

Em uma busca inquietante, proponho compreender o que é próprio das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, não apenas em termos de registro ou mesmo de nível de desenvolvimento da escrita, mas investigar olhares, necessidades, curiosidades, desejos e interesses diante das experiências no âmbito da cultura escrita. Neste contexto, considerei a potencialidade de desenvolver um trabalho com o "Diário de ideias" (MUNIZ, 2018, 2019, prelo), o qual foi um dos recursos metodológicos que utilizei em minha tese de Doutorado (MUNIZ, 2015), na qual investiguei a aprendizagem criativa da leitura e da escrita e o desenvolvimento da subjetividade das crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

*Professora da Área de Alfabetização da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU) e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com ênfase na aprendizagem criativa da leitura e da escrita. E-mail: luciana.muniz@ufu.br.



A utilização inédita deste recurso em contexto de sala de aula, era um desafio que me instigava, pelo interesse dos aprendizes pela expressão própria de suas ideias e pelo desejo de compartilhar com o outro suas experiências vividas em diferentes contextos sociais. O Diário de ideias constitui uma experiência potencializadora para favorecer a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, conectando as experiências da criança com o contexto escolar, em um processo de leitura de mundo e conhecimento de si mesma, potencializando a qualidade de atuação com a leitura e a escrita no exercício protagonista da criança na sociedade. Assim como, o trabalho com o Diário contribui para o envolvimento dos familiares dos aprendizes com o processo de aprendizagem das crianças, oportuniza a observação e o acompanhamento conjunto de interesses, gostos, preferências, potencialidades, dificuldades e necessidades dos estudantes.

O projeto desenvolvido na turma de 1º ano do ensino fundamental no ano de 2018, foi vencedor nacional no 11º Prêmio Professores do Brasil na categoria Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), e pela qualidade e impacto dessa experiência para os processos de ensino e aprendizagem das crianças e professores, o projeto assumiu ampla dimensão em diferentes regiões do Brasil e em âmbito internacional. A metodologia tem sido utilizada desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental na Eseba/UFU, assim como vem sendo implementada por escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Sendo assim, o presente artigo¹ tem como objetivo apresentar aportes teóricos que fundamentam o trabalho como Diário de ideias, bem como destacar aspectos metodológicos do desenvolvimento da proposta didática, com o intuito de contribuir como processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

1 Pressupostos teóricos que embasam a metodologia do Diário de ideias

A metodologia com o Diário de ideias se funda na perspectiva cultural-histórica e tem como pilar a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2004, 2005, 2007, 2011a, 2015, 2016, 2017), assim como se embasa na concepção de aprendizagem criativa desenvolvida por Mitjans Martínez (1997, 2002, 2004, 2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b) como processo da subjetividade humana, bem como em nossas investigações no campo da aprendizagem criativa da leitura e da escrita (MUNIZ, 2015, 2018, 2019; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

¹O presente artigo consiste em um recorte da publicação do livro “Diário de ideias” (MUNIZ, prelo).



1.1 Princípios da Teoria da Subjetividade: aprendizagem como processo subjetivo

A subjetividade, de acordo com González Rey (2012, 2017), pode ser entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura. O conceito salienta o caráter gerador dos indivíduos e grupos, favorecendo a compreensão de como eles, por meio de suas produções subjetivas, transcendem as influências imediatas do contexto da ação.

No âmbito da Teoria da Subjetividade, a aprendizagem escolar é compreendida como um processo subjetivo, o que possibilita entender como diferentes experiências vividas pela criança em distintos contextos sociais – perpassadas por processos emocionais em unidade com produções simbólicas sociais diversas, tais como raça, etnia, posição social, tipo de organização familiar, dentre outras – se organizam e tomam forma no momento de aprender, junto com outras produções subjetivas que a criança gera nesse processo.

Muitas emoções que emergem na ação de aprender, tais como medo, vergonha, timidez e outras, estão mais relacionadas com a história de vida da pessoa do que propriamente com o que acontece na sala de aula. Todo esse olhar subverte a concepção linear, simplista, cognitivista e determinista dominante na educação. Na medida em que assumimos uma concepção de educação para a vida, teremos o conhecimento e o trabalho com a subjetividade da criança como fonte do trabalho escolar em um estreito vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A criança chega à escola com uma constituição subjetiva que foi se formando pelas diferentes experiências vividas na sua história anterior e que se expressa de variadas formas em seu momento atual de aprender a ler e escrever. Desta forma, muitos comportamentos ou expressões da criança no momento de aprender são configurados por produções subjetivas que têm sua gênese em outros contextos de vida da criança e se expressam na forma como ela subjetiva a experiência atual de aprendizagem.

No processo de aprender, destaca-se um tipo de aprendizagem em que a produção de sentidos subjetivos possibilita o desenvolvimento pessoal da criança em meio a um caminho próprio, diferenciado e singular, de aprender como sujeito, definido este não “[...] pelas capacidades e processos cognitivos envolvidos no processo de aprender, mas pelas configurações subjetivas que explicam o desenvolvimento dos recursos do estudante nesse processo” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 36).

Ao considerarmos os aspectos subjetivos no campo da educação, a aprendizagem pode ser compreendida como processo de desenvolvimento. Desta forma, a aprendizagem e o desenvolvimento constituem “[...] dois processos que devem manter uma verdadeira relação



recursiva; toda aprendizagem eficiente se torna um processo de desenvolvimento da pessoa.” (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 60). Essa relação recursiva rompe com a ideia de causa e efeito diante das situações experienciadas pelo aprendiz, assumindo uma nova forma em que elementos diversos se nutrem uns dos outros sem perder a sua especificidade constitutiva.

Sendo assim, podemos encontrar diferentes formas de aprendizagem e queremos marcar neste trabalho a especificidade de um tipo de aprendizagem complexa, em que a criatividade emerge. Para isso, destacamos as características dessa forma de aprender, que atualmente tem sido demandada em documentos oficiais da educação, bem como pela sociedade como um todo, porém ainda é mais exceção do que regra no âmbito das escolas.

1.2 Aprendizagem criativa

Aprender criativamente diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como novidade e valor se expressam nessa produção, no sentido de transcendência do dado, assim como pela configuração dos processos subjetivos que a constituem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Como um tipo de aprendizagem complexa, a aprendizagem criativa não é algo simples e comum nos contextos escolares, muitas vezes dominados pelas aprendizagens caracterizadas pela reprodução e memorização das informações (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a). A aprendizagem criativa é a forma como a criatividade se expressa em um campo específico de atividade humana: a aprendizagem.

Mitjás Martínez (2012a, 2012b) enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três elementos: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

A informação personalizada permite ao indivíduo atuar com a informação em diferentes momentos e contextos e na sua condição de sujeito promover mudanças em seu modo de vida, capazes de abrir espaços de bem-estar em seu cotidiano. Ressaltamos que, assim como se faz importante a aquisição de conhecimentos, deve-se aliar a esse processo a formação de um indivíduo seguro, ativo, interessado e criativo, que ao personalizar o conhecimento, seja capaz de utilizá-lo na própria vida como fonte para novas produções subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2004).

Essa relação do estudante com a informação ou com o conhecimento não se estabelece de forma passiva, mas é caracterizada pela confrontação com o dado, na possibilidade de problematização das mais diversificadas informações, com valor para o caráter questionador e também transgressor que configura a categoria sujeito e a faz essencial para uma aprendizagem



criativa. Confrontar-se com algo é se colocar reflexiva e intencionalmente diante da situação e de alguma maneira questioná-la.

É uma verdadeira empreitada marcada pelo movimento de busca diante das constantes curiosidades, das dúvidas e dos questionamentos que se têm diante da informação. Implica colocar-se como pensante ante o que é discutido ou mesmo apresentado, na busca de estabelecer relações, conexões, processo que envolve reorganizar, modificar, na culminância da geração de algo novo que vai além do dado. Gerar uma ideia que vai além do que está posto é uma característica da aprendizagem criativa que rompe com a noção de que aprender é apenas reproduzir ou compreender (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A aprendizagem criativa se organiza mediante processos subjetivos diversos, dentre os quais podemos destacar a imaginação, pela possibilidade que reúne de favorecer a transcendência da realidade e a geração de algo novo que, em alguma medida, vai além do dado. Mitjás Martínez (2014), com base no estudo da obra de Vigotski e da Teoria da Subjetividade de González Rey, destaca importantes ideias que convergem para a imaginação como processo subjetivo que se constitui de experiências e se expressa na inter-relação com a configuração subjetiva da ação do indivíduo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY, 2014).

A aprendizagem criativa pode se expressar em diferentes tipos de aprender, considerando-se o alto grau de envolvimento do estudante com o objeto de conhecimento. No presente artigo, vamos explorar a criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita.

1.1 Aprendizagem criativa da leitura e da escrita

A aprendizagem criativa não está apenas relacionada com o uso do que se aprende em diferentes contextos, mas com a forma como essa aprendizagem possibilita/promove/favorece novas aprendizagens. Podemos exemplificar tal assertiva pelo próprio processo de aprendizagem criativa da leitura e da escrita, em que uma criança começa a fazer tentativas de leitura das regras de um jogo, de um livro de histórias para contar para a irmã e se sentir inserida no contexto cultural do qual participa.

Em nossos trabalhos de pesquisa com estudantes em processo de alfabetização (MUNIZ, 2015; MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), temos ressaltado que a criatividade emerge na aprendizagem mediante as três características destacadas no tópico anterior, bem como pela relação lúdica. Esta foi definida por nós como a relação pessoal, espontânea, gratuita, investigativa e voluntária do sujeito com a aprendizagem. Relação essa que possibilita a evasão da vida real pela consciência de um faz de conta, de poder ousar nas produções e exceder as experiências vividas, pela criação de regras próprias e de um cenário imaginário.



Compreendemos que na aprendizagem criativa da leitura e da escrita estão presentes processos que envolvem o jogo e o brincar na singularidade de cada caso. Elaboramos intrincadas relações da relação lúdica com a aprendizagem criativa e, dentre os vários autores que tratam do tema, nossa base teórica incidu naqueles em que o lúdico não é dado pela especificidade da atividade de jogo em si, mas pela relação que se estabelece com qualquer atividade (BENJAMIN, 2002; BROUGÈRE, 1998).

Destacamos a proximidade com as elaborações de Huizinga (1999), que define elementos essenciais que caracterizam uma atividade como lúdica: a) uma atividade voluntária, em que a liberdade constitui um fator fundamental; b) o caráter desinteressado, gratuito, que favorece uma evasão da vida real, tendo consciência de estar fazendo de conta; c) o fato de se caracterizar também pelo isolamento e pela limitação, sendo processada em campos delimitados de maneira material ou mesmo imaginária, deliberada ou espontânea; e d) o reinado de uma ordem específica e absoluta.

Em consonância com Vigotski (2009), destacamos dois elementos das marcas da brincadeira na criação infantil: a) o caráter instantâneo da criação da obra pela criança, ou seja, de realizar de forma intensa e de uma só vez a sua criação; e b) a ligação com o interesse e a experiência da criança. O caráter inventivo do aprendiz é enriquecido pelas suas experiências da vida cotidiana, sendo por elas orientado (KISHIMOTO, 2011). É nesta perspectiva que consideramos que, nas elaborações escritas, a criança brinca ao registrar (COSTA; SILVA; SOUZA, 2013).

Conceituamos a aprendizagem criativa da leitura e da escrita como uma forma complexa de aprender, expressão da subjetividade humana que se caracteriza pela condição de sujeito na experiência de aprender, na confluência das quatro características, que são: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) geração de ideias próprias e novas que transcendem o que está posto; d) relação lúdica com o aprender (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita constitui uma aprendizagem que ocorre em seu caráter sistêmico, e não como processo pontual, em um ou outro elemento do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a abrangência que o aprender tem nas relações do aprendiz com: a) o contexto de aprendizagem: reconhecimento de ser este um espaço-tempo a ser explorado em suas potencialidades para contribuir com a aprendizagem; b) as produções: expressões escritas, orais, pictóricas em um processo articulado de autoria e empreendedorismo que implica esforço, dedicação e energia do aprendiz. Estão associadas à reflexão, à imaginação, à curiosidade e ao caráter investigativo; c) os conteúdos curriculares: associados a uma postura problematizadora, questionadora diante dos conteúdos, não como verdades absolutas, mas como possibilidades de novas inserções e novas elaborações; d) a utilização dos materiais escolares: abertura para novas possibilidades de suas funções, como a própria criação de cadernos para registros pessoais; e) a avaliação e autoavaliação da aprendizagem: vinculada à responsabilização do aprendiz pelo



acompanhamento da própria aprendizagem e desenvolvimento; f) o trabalho pedagógico em geral: expressas em uma relação aberta e problematizadora diante do que é proposto no contexto escolar; g) os sistemas de atividades-comunicação: envolve tanto as relações entre professor-estudante, estudante-estudante, assim como do estudante com o livro, com as atividades propostas e com um outro imaginário. Elas se expressam em um clima comunicativo-emocional de troca de ideias, de defesa do próprio ponto de vista e de flexibilidade para mudanças.

Na aprendizagem criativa da leitura e da escrita, queremos destacar um importante trabalho de González Rey (1991), o texto *La personalidad y su importancia em la educación*, no qual o autor aponta a relevância da escola no ensino da leitura, buscando romper com práticas educativas que consideram o ato de ler como um fim em si mesmo e que desconsideram o sujeito que aprende. O autor ressalta a importância da leitura se constituir como unidade subjetiva do desenvolvimento, trazendo alguns pontos essenciais para serem cuidados no contexto escolar, vinculando a leitura para a criança com: a) o interesse por algo particular; b) a necessidade de ler; e c) os conteúdos que lhe resultem instigantes.

Neste viés, o aprendiz poderá viver a experiência da leitura sendo capaz de transformar o que lê e de experienciar o mundo de outra de forma. Por isso, ler não consiste em reproduzir ideias de alguém, mas sim na produção e elaboração própria de algo, constituindo-se como metamorfose do sujeito leitor. Há uma relação do leitor com o texto que o transforma em alguma medida para atuar no mundo de forma diferenciada e, por isso, a leitura não estaria no ato de decodificar, mas no que o leitor é capaz de se transformar pela leitura (LARROSA, 2003, 2010; CANTÚ, 2011, 2014).

González Rey (2011c) destaca a importância do termo *experiência* sob dois aspectos principais: a) ela sempre acontece como processo de vida atual; e b) transcende as dicotomias interno e externo, assim como ação e subjetividade. A experiência é a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham e está sempre associada à configuração subjetiva da ação. Por isso, a experiência é sempre curso, movimento, devir. Ela nunca é uma expressão da realidade em sua forma exata, mas uma configuração subjetiva do vivido, sendo que “[...] as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam representar fora dessa experiência. Essa é a realidade do humano” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 41).

Aprender criativamente a ler e a escrever implica a possibilidade de viver uma experiência subjetiva, trazendo a ideia de que ler e escrever são produções do sujeito que aprende e não uma réplica do real que se internaliza. A experiência subjetiva se caracteriza pela possibilidade que reúne de alternativas subjetivas que não se limitam ao simbólico, como reificação da linguagem escrita e oral, mas em unidade com as emoções geradas na ação, e se constitui como processo da subjetividade humana.



No ensino da leitura, é preciso considerar, dentre outros aspectos, a fantasia, o interesse por palavras novas e a capacidade para elaborar histórias (GONZÁLEZ REY, 1991). Em consonância com Tolstoi², Vigotski (2009) destaca que a criação literária infantil se entrelaça à autenticidade com que as crianças escrevem, mediante uma necessidade real de se expressarem pela palavra. Assim, elas investem em elementos como a clareza e a individualidade, que são pontos que a diferenciam da linguagem adulta, e, ao expressarem seus sentimentos, trazem emoção na concretude dos relatos, em um processo de desenvolvimento da personalidade da criança (VIGOTSKI, 2004, 1995). Essa ideia se contrapõe àquela de um trabalho pedagógico artificial, que desconsidera os interesses e as experiências das crianças.

Neste viés, aproximamo-nos das ideias de Freinet (1975, 1977), para quem a aprendizagem da leitura e da escrita se relaciona à curiosidade infantil e desenvolve a vida afetiva da criança. Tal aprendizagem precisa basear-se na necessidade de expressão e de comunicação da própria criança. O referido autor relaciona a aprendizagem ao desenvolvimento da personalidade da criança, a partir do momento em que ela experiencia esse aprender como algo de sua vida cotidiana, de suas ações e de seus interesses. O autor ainda defende, no trabalho com as crianças, a utilização do texto livre. Dentre os elementos de desenvolvimento da personalidade, o autor destaca o reconhecimento pela criança de sua capacidade de explorar e descobrir coisas novas e a segurança que adquire no diálogo com o outro.

Nesse processo, compreendemos, como Benjamin (1992, 1993), a importância das narrativas como a capacidade de trocar experiências, enriquecida por detalhes do seu narrador. Na aprendizagem criativa da leitura e da escrita, percebemos como a aprendizagem se organiza como uma experiência subjetiva, movida pelo encontro com o outro, com quem dialoga, troca ideias, compartilha experiências, em um movimento de partilhar o que vive. A riqueza de detalhes das narrativas, os gestos, a forma como a criança nos mobiliza a sentir com ela o que vive, em meio a diferentes emoções, precisa fazer parte e constituir o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos que, se o objetivo é favorecer a aprendizagem criativa da leitura e da escrita (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), não é suficiente se deter nos processos de codificação e decodificação; estas são ações importantes, mas não expressam a complexidade do aprender. Como habilidade, o aprendiz pode escrever ou ler algo e quando terminar a atividade não conseguir operar com esse aprendizado. Propõe-se que o ensino da leitura e da escrita esteja em consonância com a formação de um aprendiz produtor e não assimilador de ideias, que seja capaz de, quando ler ou escrever, realizar essas ações pensando, gerando ideias próprias capazes de transformar suas ações.

² Obra do referido autor citada por Vigotski (2009): TOLSTOI, L. **Obras pedagógicas**. Moscou: Progresso, 1988.



Para isso, a sala de aula precisa ser um espaço social dinâmico e dialógico, com abertura a provocações, dúvidas e troca de ideias. O diálogo constitui a via para favorecer um espaço-tempo de aprender pautado pelo respeito e pela valorização da produção de ideias e não pela reprodução ou mesmo pela repetição de algo. Nesta direção, a diversidade está presente em todo e qualquer lugar em que os seres humanos se encontram, tendo em vista a singularidade de constituição e as experiências vividas pelos indivíduos. A diversidade condiz com o ser como único e nos convida à realização de um trabalho pedagógico personalizado, com aprendizagens personalizadas. A diversidade é uma riqueza para o próprio educador planejar e organizar as ações pedagógicas, abarcando a pluralidade de saberes, de vivências, de sentimentos, da própria cultura. Nesta perspectiva, ensinar não constitui um momento de depositar ideias que se esvaziam e se desfazem com o tempo, mas que modificam e transformam os sujeitos ali envolvidos na ação, numa relação dialógica pautada pelo contato vivo e reflexivo, marcado pelo compromisso social no trabalho com o outro (FREIRE, 2011b).

Em consonância com Freire (2011b), compreendemos que o diálogo consiste em uma via de mão dupla, em que todos os participantes têm o direito de expressão, e envolve ação e reflexão, momento em que a palavra se transforma em práxis (MUNIZ; ALMEIDA, 2013). Para que se efetive o diálogo, não pode haver dominação de um e/ou uns sobre outro e/ou outros. É preciso que todos os envolvidos exerçam o respeito em igualdade, na diversidade humana. No princípio da dialogicidade, é possível que professor e estudantes criem espaços-tempo de confiança, para que cada um se expresse e a relação flua na direção do acolhimento, da sensibilidade ao que vivo e ao que o outro vive, da busca atenta e instigante por novas experiências, respostas e perguntas.

A própria experiência com a leitura e a escrita destacada por Freire (2011a, p.11) revela o envolvimento das relações com a família, com os diferentes contextos vividos por ele que participaram das ações por ele empreendidas para aprender. Em sua frase célebre – “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” –, em que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo, compreendemos que o autor vincula as experiências da pessoa com a aprendizagem da leitura e da escrita, em um movimento denominado pelo próprio autor de “palavramundo”, na direção de unir esses dois momentos. Ele destaca ainda que essa aprendizagem precisa garantir o exercício pleno da cidadania.

Para constituirmos um espaço-tempo de viver a “experiência”, tal como destaca Larrosa (2003), como algo que nos toca, nos acontece e nos transforma, é preciso, como professores, que criemos possibilidades de expressão dos estudantes, para que eles falem o que sentem ao viver as experiências, e nos relatos, enriquecidos pelos detalhes, partilhem com o outro que poderá sentir, viver de alguma forma com o outro e transformar tantos outros.



Por isso, o fazer com o *Diário de ideias* no contexto da escola é um fazer compartilhado, construído com todos os participantes, em uma composição da roda como símbolo do diálogo, da escuta, da disponibilidade para ensinar e aprender. Embasamo-nos na proposta dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, no sentido de trazer as vozes de todos os participantes do processo de ensinar e aprender para as ações cotidianas, tendo em vista as experiências vividas, elementos da cultura que participam da forma de viver de cada um e a riqueza do vocabulário, mediante o diálogo como via para a produção do conhecimento.

Nesse processo, as linguagens são múltiplas e nos permitem processos de comunicação, de nos fazer entender e compreender o outro. Nesse respeito mútuo aos diferentes saberes, tecemos o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever como algo que faz parte do cotidiano do estudante e que não constitui um fazer separado de suas experiências, mas que nos permite outras formas de sentir o mundo pela palavra e dizer na palavra o que sentimos, criamos, imaginamos, o que é singular. São linguagens que precisam fazer parte do cotidiano escolar, da exploração e investigação das crianças, como possibilidades de expressão, comunicação e produção (EDWARDS, 1999).

Em uma aprendizagem criativa da leitura e da escrita, encontramos o encantamento, o estranhamento, problematizações e a busca por novas possibilidades de aprender. Há um envolvimento gratuito da pessoa com a linguagem escrita, como, por exemplo, ao empreender ações que envolvam, dentre outras possibilidades, elaboração de histórias, de escritas espontâneas sobre suas experiências, busca de confecção de materiais para registros próprios, tais como diários e cadernos, movimento em que a ação de ler e escrever se organiza em meio à imaginação, reflexão e geração de ideias e ações que em alguma medida se direcionam a ir além do que é posto ao aprendiz.

2 Metodologia do trabalho com o Diário de ideias

Para o trabalho com o *Diário de ideias*, assim como em outras propostas de trabalho em sala de aula (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019), temos reconhecido o valor heurístico dos princípios da Epistemologia Qualitativa que se concretizam na metodologia construtivo-interpretativa desenvolvida por González Rey (2005a; 2009; 2011b; 2014; 2016), para serem experienciados e tomar forma no trabalho pedagógico do professor, visando ao conhecimento dos estudantes, não apenas do que sabem em termos de conteúdos curriculares, mas também entendendo as produções subjetivas que compõem o processo de aprender em prol da emergência da criatividade na aprendizagem (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Dessa forma, queremos destacar o professor como investigador, em um processo que envolve o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento e o caráter dialógico do processo de produção de



conhecimento. Enfatizamos o potencial da relação dialógica para a utilização dos instrumentos, o que requer o envolvimento do aprendiz na direção de se expressar espontaneamente. Por isso, o diálogo é via essencial para o trabalho com a experiência de aprendizagem com o *Diário de ideias*. Sendo assim, propomos sempre que o professor convide os aprendizes a participarem das ações vinculadas ao diário, o que requer do professor a criatividade para propor possíveis adequações e/ou mudanças nos instrumentos, de modo a favorecer a atuação espontânea e o interesse da criança.

O professor poderá compreender elementos do processo da aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças e ampliar as possibilidades desse aprendizado para além do registro como um fim em si mesmo, da escrita como reprodução, ou mesmo da leitura como repetição do escrito, de ideias de outros, o que demanda olhar para a singularidade do aprendiz como produtor de conhecimento, em que o foco se coloca na qualidade do processo de exercer a escrita e a leitura, processo esse que envolve os sistemas relacionais e as produções subjetivas, bem como elementos da subjetividade social da sala de aula. Demanda ainda do professor ser criativo, tanto nas elaborações sobre as informações produzidas quanto na escuta sensível, atenta e interessada para as múltiplas possibilidades de expressão das crianças, tendo em vista as diferentes linguagens que o aprendiz pode utilizar.

Além disso, consideramos o processo construtivo-interpretativo³ que esse tipo de trabalho demanda do professor. Cabe a ele o papel de elaborações de indicadores e hipóteses sobre o processo de aprender dos estudantes, o que contribui para pensar sobre o trabalho pedagógico considerando a possibilidade que esse conhecimento favorece para a reflexão sobre possíveis mudanças na prática pedagógica em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz.

Para isso, o professor pode realizar registros em seu diário de campo ao longo das experiências com os estudantes, assim como poderá realizar gravações de vídeos e registrar por meio de fotos e gravações em áudio alguns momentos dos instrumentos. Registros esses que cumprem a função de tomada de decisões perante o que se elabora, bem como se alinham ao planejamento pedagógico. Nesse processo, o professor poderá acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante e da turma como um todo, em um processo de avaliação processual com tomada de decisões e proposições de ações visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos.

2.1 Objetivos do trabalho com o Diário de ideias

Os questionamentos mencionados anteriormente são essenciais diante dos objetivos que abarcam o trabalho com o *Diário de ideias*. São eles:

³Para mais informações sobre a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa, sugerimos a consulta às obras de González Rey (2000; 2005; 2009; 2011b; 2014; 2016).



- a) criar espaço de registro e investigação da escrita e da leitura de mundo pela criança;
- b) entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências da vida dos aprendizes;
- c) oportunizar às crianças a compreensão da leitura e da escrita como processos de comunicação, produção e expressão;
- d) contribuir para o desenvolvimento da subjetividade.

Diante de tais objetivos e do arcabouço teórico que envolve o trabalho com o *Diário de ideias*, enfatizamos o caráter de *estudantes aprendentes e ensinantes*. O trabalho com o *Diário* fomenta a participação ativa, autoral e protagonista dos estudantes e professores em um processo que envolve aprender e ensinar com o outro. Participam dessa experiência inovadora princípios essenciais que tornam esse trabalho possível de ser construído conjuntamente com os participantes da proposta.

3 Em que consiste o Diário de ideias?

O Diário de ideias consiste em uma metodologia para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase no caráter autoral e criativo dos estudantes. Se organiza mediante um caderno⁴ personalizado pelo aprendiz e utilizado como diário, para registros espontâneos que envolvem diferentes possibilidades de marcar ideias, observações do mundo de forma geral, dentre outros interesses de registro. Para a criação do diário são utilizadas folhas de papel A4 coloridas, divididas ao meio e encadernadas com uma capa, contendo um espaço para inserir o nome e a foto do(a) autor(a).

O desafio no planejamento das ações está em engajar as crianças no registro da sua leitura e escrita do mundo, na parceria da família neste processo, bem como na dinâmica a ser utilizada em sala de aula para com as narrativas das crianças. Para isso, optei pela utilização de histórias que abordam o recurso diário, busquei na turma as experiências de escrita que as crianças já realizavam e oportunizei momentos formativos e de diálogos com as crianças e seus familiares sobre temáticas que envolviam a leitura e a escrita no cotidiano das famílias.

Nesta experiência de ler e escrever, torna-se essencial a parceria com os familiares dos estudantes, tendo em vista que muitos registros estão vinculados às experiências dos estudantes em diferentes contextos sociais. Como um diário, considere importante a sua permanência com a criança, seja na escola ou em outros contextos sociais, para que o aprendiz possa exercer a escrita e a leitura a partir de suas necessidades e interesses, tendo o diário sempre disponível para registros imediatos. No diário, estão relatos de histórias das crianças, de suas preferências, necessidades,

⁴O caderno Diário de ideias (2019) pode ser encontrado na modalidade online, para ser impresso e utilizado nas escolas e por demais interessados em ter um Diário de ideias, por meio do site da Editora da EDUFU.



dificuldades de aprendizagem ou mesmo relacionadas a aspectos afetivo-emocionais, facilidades e potencialidades de aprendizagem.

Nos registros, estão presentes as diferentes linguagens das crianças para expressão de suas experiências. Dentre outros elementos, elas registram: palavras, frases, textos, criam palavras, inventam histórias, fazem colagens de rótulos, fotos, imagens diversas, dentre outros materiais, curiosidades, gostos, preferências, interesses por temas diversos, elaborações pessoais, dentre outros. Por isso, é imprescindível que os registros do diário sejam trocados com os familiares, bem como entre os colegas na escola, momento que denominamos de "Colcha de retalhos: linhas de experiências". Para isso, semanalmente, utilizo uma colcha de retalhos para nos sentarmos sobre a mesma e compartilharmos nossas experiências registradas em nossos diários. Neste momento, fazemos o planejamento das nossas aulas, incluindo ideias e possibilidades que são colocadas pelos estudantes.

Após as rodas, as crianças selecionam elementos dos diários para serem publicados no site (www.diariodeideias.com.br), como um espaço formativo para familiares, estudantes, pesquisadores e demais interessados. As produções das crianças são compartilhadas na modalidade online e podem ser conhecidas por outras pessoas, tendo em vista o objetivo da escrita como canal de expressão, criação e comunicação.

Considerações finais

Diante do exposto, expresso a possibilidade do trabalho com o Diário de ideias de contribuir com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Como um metodologia que cria um espaço-tempo no contexto da sala de aula para que os estudantes expressem suas ideias, interesses, gostos, experiências e muito mais, o professor se mune de recursos para planejar as aulas, para conhecer a história de vida de cada estudante e promover ações junto aos familiares, que contribuam para a constituição de uma comunidade educativa, em que todos estejam engajados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta metodologia, a criatividade pode se expressar na autoria de registro do mundo pelo estudante, na forma singular e diversa que escolhe para marcar seu diário, nas ações cotidianas da escola, assim como em sua aprendizagem da leitura e da escrita, pela qualidade com utiliza o que aprende em diferentes contextos sociais. Portanto, nesta metodologia busca-se romper com a ideia de que ler e escrever são cópias, apenas decodificação, mas insere o estudante na experiência de ler e escrever como processos de comunicação, expressão e criação.



Ideas diary and its potentialities for the teaching and learning process of reading and writing

Abstract

This article aims to present theoretical and methodological contributions that underpin the work with the Diary of ideas at school, in order to contribute to the teaching and learning process of reading and writing. The work is based on the cultural-historical perspective and its scope in the Theory of Subjectivity by González Rey, in the field of creative learning with the contributions of Mitjans Martínez, as well as in our investigations in the field of creative learning in reading and writing (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). The use of the Diary of ideas in the classroom contributes so that reading and writing can be constituted as a process of expression, creation and communication, for students and teachers, connecting the child's experiences with the school context, in a process of "reading" the world, enhancing the quality of performance, with reading and writing as a protagonist exercise of children in society.

Keywords: Subjectivity. Reading. Writing. Learning. Diary.

Referências

- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Tradução de Maria Amélia Cruz et al. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- CANTÚ, G. **Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- CANTÚ, G. A experiência de ler: teoria, clínica, pesquisa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- COSTA, M. T. M. de S.; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. de. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREINET, C. **O método natural III**: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. La personalidad y su importancia en la educación. **Educación y Ciencia**, v. 1, n. 3, enero/junio, p. 25-29, 1991.



GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. *In*: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, p. 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2. reimp. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011c.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. A saúde nas tramas complexas da cultura, das instituições e da subjetividade. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. (org.). **Saúde, cultura e subjetividade**: uma referência interdisciplinar. Brasília: UnICEUB, p. 9-33, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, v. 36, p. 175-189, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação Pesquisa**. 2011, v. 37, n.1, p. 191-210. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014. São Paulo.



- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estúdios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas** da Faculdade de Educação UnB, Brasília, DF, v. 8, n. 15, 2002.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. *In*: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008b.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. *In*: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. *In*: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.
- MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. Brasília, DF, 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- MUNIZ, L. S. **Diário de ideias**: linhas de experiências. 11º Prêmio Professores do Brasil/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2018/alfabetizacao_123_anos/S_E_Ciclo_Luciana_Soares_Muniz_Diario_de_ideias.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2019.
- MUNIZ, L. S. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Revista Presença Pedagógica, Ed 153, Ano 23, Junho, 2019.
- MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Uberlândia: EDUFU, (no prelo).



MUNIZ, Luciana Soares; ALMEIDA, Pilar. Diálogos entre as obras de Paulo Freire e Fernando González Rey. In: Célio da Cunha; Maria Abádia da Silva. (org.). **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2013, v. 1, p. 3-378.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico**. Curitiba: Appris, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. tomo 3.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuiarazvitiarebionka**. Moskva: Eksmo, 1933/2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

