

ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E A
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

BC/9109469

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991



ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Ana Lúcia Horta Nogueira e
aprovada pela Comissão Julgadora em

Data: 28/8/91

Assinatura:



A ATIVIDADE PEDAGÓGICA E A
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: Metodologia do Ensino, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka. *v.f. calco*

Comissão Julgadora:

Ass. K. G. G.

Antônio Luís Bonfatti

*A elaboração deste trabalho foi partilhada
com muitas pessoas, entre elas:*

- Ana Luiza, orientadora e amiga, antes de tudo...*
- Meus pais, incentivadores há muito tempo...*
- Luiz, companheiro e colaborador especial...*
- Lila, Roseli, Ivone e Adriana, com quem dividi
muitos momentos...*

*Para as crianças com quem trabalhamos,
com quem tanto aprendemos...*

E para as outras que estão por chegar...

Este trabalho tem como preocupação central a explicitação do desenvolvimento da atividade intra-mental pela criança, durante a apropriação da escrita no contexto escolar.

A opção por realizar a pesquisa no interior da escola, através da atuação da professora-pesquisadora, permitiu a análise do processo de construção da atividade educativa, relevando o trabalho pedagógico enquanto pesquisa.

Para tanto, descrevemos aspectos metodológicos da prática educativa e relatamos situações de sala de aula, apontando os indicadores da atividade psicológica das crianças, a fim de explicitar a emergência da atividade intra-mental e as formas de inter-mediação, relacionadas com as atividades de leitura e escrita. Nestas análises, ainda, procuramos articular a atividade educativa aos processos de desenvolvimento das crianças.

Deste modo, como forma de contribuição, o trabalho se propõe a levantar, apontar e discutir questões relativas à construção da prática educativa.

1. Apresentação	1
2. O trabalho de pesquisa e a atividade pedagógica: considerações teórico-metodológicas	5
2.1. Os pressupostos teóricos	12
2.2. A prática educativa	29
3. A elaboração da atividade mental no contexto escolar	41
3.1. Processos de elaboração da atividade reflexiva na apropriação da escrita	42
3.2. Processos de negociação na construção da leitura	65
4. Considerações finais	86
Bibliografia	89

1. Apresentação

1. Apresentação

O problema que nos concerne no presente trabalho diz respeito ao desenvolvimento da atividade intra-mental pela criança, tendo em vista as relações de ensino observadas no contexto escolar, durante o processo de apropriação da escrita.

O interesse em trabalhar com este problema veio se esboçando desde há muito tempo, e começou a ser forjado nas diversas experiências em educação escolar que vivenciei como professora, trabalhando com crianças em fase de alfabetização. Estas experiências geraram muitas dúvidas e questionamentos: como o processo de desenvolvimento da criança é constituído nas interações sociais, dentro da escola? Como se dá o processo de aquisição da escrita pela criança, neste contexto? Em que medida, a organização de uma proposta pedagógica interfere neste processo de construção? Como a ação pedagógica é construída?

As tentativas de aprofundamento destas questões levantaram a necessidade de um estudo teórico, que, de um lado, explicitasse os modos de elaboração do conhecimento pelas crianças no contexto escolar, e de outro, o processo de construção da atividade pedagógica pelo professor. No entanto, o estudo isolado do processo psicológico ou da ação educativa não dariam conta de explicar a questão pedagógica mais ampla. Por

isto, o presente estudo, ao considerar os aspectos metodológicos da prática do professor, analisa, também, indicadores da atividade mental das crianças no contexto escolar.

Sendo assim, é importante destacar que a opção por uma determinada abordagem teórica - a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, que ancora este trabalho - esteve sempre perpassada por estas preocupações, uma vez que, não é qualquer abordagem que releva a dinâmica interativa como constitutiva da elaboração do conhecimento pela criança.

Segundo o referencial teórico adotado, são os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e permitem a explicitação do movimento interpessoal-intrapessoal na elaboração do conhecimento e das funções psicológicas. Assim, a mediação pode ser, desde já, apontada como uma categoria explicativa da emergência de funções mentais no processo de apropriação da escrita, articulando às condições de produção no contexto escolar. A realização deste estudo no interior da escola se justifica pelo fato dela ser a instituição social que se propõe a organizar situações de ensino, onde se pode apontar ainda a questão da intencionalidade da ação pedagógica.

O levantamento de questões e a forma de configurar o problema foram sendo elaborados a partir da inter-relação teoria e prática, na atividade do professor. A perspectiva sócio-histórica em psicologia acabou sendo determinante da forma de observar e de levantar os pontos considerados relevantes nesta pesquisa. Ao explicar o

desenvolvimento intelectual nas interações sociais, tomando o conceito de mediação enquanto categoria explicativa, esta abordagem possibilitou o redimensionamento do problema: a forma de ver a ação pedagógica.

Na próxima parte do trabalho, explicitamos aspectos teórico-metodológicos acerca da realização da pesquisa pela professora-pesquisadora, mostrando como sua atividade articulou pesquisa e docência; relacionando aspectos da atividade de pesquisa com a construção da prática educativa. Neste sentido, podemos perceber como a pesquisa foi sendo feita do interior da escola. Com relação à articulação teoria e prática, discutimos os pressupostos teóricos e a atividade pedagógica desenvolvida, destacando o processo e as condições de produção. Ainda nesta parte, alguns pontos teóricos, relacionados às questões de desenvolvimento e ensino, são discutidos de forma mais detida, quando levantamos diferentes pressupostos teóricos e comentamos suas implicações na prática educativa, destacando aspectos do processo de apropriação da escrita a partir da abordagem sócio-histórica.

Na terceira parte, optamos por analisar alguns episódios de atividades escolares de leitura e escrita. As análises destes episódios tiveram como preocupação central a explicitação da emergência da atividade intra-mental na criança, relacionada ao processo de elaboração da atividade pedagógica, a partir do conceito de mediação. Estas análises são apresentadas em dois momentos: em um primeiro, examinamos indicadores da atividade intra-mental nos processos de apropriação da escrita,

em um segundo momento, analisamos o processo interpessoal de construção da leitura.

Assim, procuramos apontar e analisar as sutilezas do processo de apropriação da escrita pelas crianças e suas implicações e relações com a atividade educativa. Deste modo acreditamos estar contribuindo, com este trabalho, para o debate destas questões educacionais.

2. O trabalho de pesquisa e a
atividade pedagógica:
considerações teórico-
metodológicas

2. O trabalho de pesquisa e a atividade pedagógica: considerações teórico- metodológicas

Partindo do interesse em aprofundar e compreender as inter-relações que se estabelecem entre a forma como as propostas pedagógicas são organizadas e desenvolvidas e a emergência de funções psicológicas relacionadas com a linguagem escrita nas crianças, passaremos agora à descrição e aos comentários de como este trabalho de pesquisa veio sendo realizado, bem como à explicitação de seus pressupostos teórico-metodológicos.

A vivência em sala de aula, enquanto docente, foi determinante no levantamento de alguns questionamentos relacionados com a apropriação da escrita pelas crianças e da forma de encaminhamento das atividades pedagógicas. O delineamento destas questões, assim como os processos de observação, também estiveram perpassados pelo enfoque e pelos aspectos teóricos, considerados relevantes na abordagem sócio-

histórica, que orientaram a pesquisa, como proposto por Vygotsky e seus colegas.¹

O trabalho com relação à construção e apropriação do conhecimento, a partir desta perspectiva teórica, acabou encaminhando o levantamento de questões com ênfase nestes processos - de construção e apropriação - em inter-relação com as interações sociais.

Assim, partindo destas considerações, as questões que nos colocamos são basicamente as seguintes: ao delinear uma proposta pedagógica, o professor parte de um conjunto de pressuposições acerca do aluno e de sua forma de desenvolvimento, da escola, do conhecimento a ser trabalhado, etc. Como estas pressuposições marcam e caracterizam o processo pedagógico? Como a imagem que o professor tem do aluno (conhecimento de características pessoais, processo de desenvolvimento, apropriação do conhecimento) determina e constitui as relações de ensino? Como é o processo através do qual as relações de ensino marcam e constituem o processo de desenvolvimento dos alunos?

Os pontos levantados neste questionamento nos remetem ao estudo de dois aspectos inter-relacionados: (1) o desenvolvimento da proposta pedagógica que se delineia a partir da atividade do professor e (2) as práticas educativas daí decorrentes, como integrantes e constitutivas do processo de elaboração de funções psicológicas relacionadas com a linguagem escrita.

1. Os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano serão apresentados e discutidos no item seguinte.

A realização do trabalho de pesquisa em torno desta questão central veio se dando a partir da idéia de que a educação, enquanto processo desencadeador do desenvolvimento psicológico, coloca-o em constante relação com os processos de aprendizagem. Ao organizar situações sistemáticas de ensino, a escola pode ser vista como instância de mediação entre as crianças e os instrumentos auxiliares de desenvolvimento cultural e do pensamento.

Com relação à realização de pesquisas no domínio da psicologia e da pedagogia, a partir das colocações de Vygotsky, Bronckart (1985) enfatiza a necessidade do estudo do desenvolvimento infantil, sobretudo no contexto das práticas educativas, já que os processos de educação é que reestruturam as funções psicológicas, de maneira fundamental.

Em termos de pesquisa, assumir esta abordagem apresenta como consequência o fato de que o contexto escolar passa a ser visto como um local de desenvolvimento dos processos e funções intelectuais, que se realizam no interior das relações de ensino que ali se estabelecem, o que possibilitaria a observação e o estudo da emergência destes processos.

O desenvolvimento da pesquisa na escola aponta, ainda, como aspecto relevante, a possibilidade de abordar a questão da intencionalidade pedagógica², demonstrada a partir das formas de intervenção do professor, no sentido de desencadear

2. Entendemos que a "intencionalidade pedagógica" implica o movimento constante de planejamento e avaliação, o conhecimento das crianças e do contexto social, a seleção e a organização do conteúdo a ser trabalhado. Não se confundindo, portanto, com uma programação pré-determinada.

processos de desenvolvimento da atividade intra-mental e da apropriação do conhecimento.

Decorre destes argumentos expostos, a opção pelo desenvolvimento da pesquisa no interior da escola, feita através de procedimentos participativos, como professora-pesquisadora. Esta posição possibilitou constante interação entre a atividade docente e a atividade de pesquisa, entre a intervenção e a observação.

Neste processo, houve momentos nos quais as duas atividades se sobrepuseram e se completaram, em outros, divergiram e até entraram em conflito. A efetivação destas duas atividades - docência e pesquisa, uma pressupondo a outra - implicaram o planejamento, realização, registro e avaliação da prática pedagógica levada a efeito no cotidiano. A atividade de pesquisa se inseriu dialeticamente no próprio trabalho pedagógico, à medida em que propiciou a observação e o levantamento de questões teóricas a serem investigadas na atividade educativa e a explicitação e aprofundamento do referencial teórico que forneceu subsídios para o planejamento e avaliação da ação educativa.

A atuação como professora-pesquisadora levanta um outro aspecto relevante: a atividade de docência e pesquisa como um trabalho que articula teoria e prática - constituindo a práxis pedagógica. Freitas aponta que a pedagogia reelabora e *"opera em um 'nível qualitativamente diferente' daquele das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico. (...) Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da*

teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática educacional multifacetada"³.

Podemos concluir que a atividade de pesquisa pode ser um momento de construção de uma ciência pedagógica, de elaboração de conhecimento acerca de questões educacionais. Neste caso, a elaboração do conhecimento estaria passando pela atividade pedagógica e de pesquisa, através das diferentes instâncias da própria atividade do professor-pesquisador.

Poderíamos ainda pensar este processo de elaboração de conhecimento enquanto um movimento de objetivação e de subjetivação na atividade do professor.⁴ A construção do conhecimento, realizada ativamente na própria relação do professor-pesquisador com seu "fazer pedagógico", é, portanto, um processo "objetivo-subjetivo": pois, não só há uma tentativa de apropriação e elaboração de um conhecimento que lhe permita apreender e explicar a realidade, como também o processo de elaboração deste conhecimento está total e permanentemente impregnado por questões culturais e históricas, isto é, pelas formas de elaboração de uma determinada sociedade, em um dado momento histórico.

Para a realização de estudos do desenvolvimento cultural da criança, principalmente no âmbito da educação,

3. L.C.Freitas, 1987, p.133.

4. Schaff (1987) aponta que, segundo a concepção marxista, a elaboração do conhecimento é um processo "objetivo-subjetivo": **objetivo** em relação ao objeto a que se refere e do qual é reflexo específico, e, simultaneamente, **subjetivo** devido ao papel ativo do sujeito durante o processo. No entanto, a subjetividade, aqui, é vista como tendo gênese e natureza social, não como subjetividade idealista.

Vygotsky propõe o método instrumental, que se efetiva através de observações do curso do desenvolvimento de um processo, pois, como ele levanta, *"se os processos psicológicos surgem e sofrem transformação ao longo do aprendizado e desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando sua origem e traçando sua história"*⁵. O autor aponta para a necessidade de estudo dos processos psicológicos, encobertos pelo comportamento habitual, como fenômenos em movimento e mudança no/enquanto processos sócio-históricos, cuja história é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas no interior das relações dialéticas entre homem e mundo. Para tanto, Vygotsky levanta alguns procedimentos de pesquisa:

- análise de processos e não de objetos;
- explicitação e não descrição de comportamentos;
- análise do comportamento como história do comportamento.

Estes pressupostos são altamente relevantes tanto no que diz respeito à realização de trabalhos de pesquisa como ao trabalho pedagógico em sala de aula. Assim, para a tarefa de organização e planejamento do trabalho pedagógico é necessário que o professor realize observações e acompanhe o desenvolvimento das crianças a nível do processo, e não apenas dos resultados. Consequentemente, o trabalho docente vai se delineando, também, como um trabalho de pesquisa, e neste sentido, levanta questões sobre o professor-pesquisador, que a nosso ver que merecem ser aprofundadas.

5. L.S.Vygotsky, 1984, p. 13.

Durante a pesquisa, a nossa atividade como professora-pesquisadora se desenvolveu durante um ano letivo, tendo a pesquisadora assumido uma sala de aula enquanto professora. A atividade de registro, na maior parte das vezes, foi realizada através de relatórios em Diário de Campo. Em alguns momentos, o registro de situações de sala de aula foi feito através de gravações em áudio, conforme isto pudesse se inserir no contexto das propostas pedagógicas.

Uma vez por semana, também estava presente em classe uma outra pesquisadora que fazia gravações em vídeo cassete de diferentes situações de sala de aula. A presença de uma pessoa ocupando um outro lugar, participando e discutindo as atividades, permitiu uma forma de objetivação dos procedimentos da pesquisa e da docência. O produto destas gravações acabou se tornando recurso para o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, abriu possibilidades de distanciamento e de análise para a professora-pesquisadora. Estas gravações, no entanto, não foram objeto específico de análise, no presente trabalho, porque não diziam respeito ao desenrolar cotidiano da prática pedagógica.

Neste trabalho, procuramos recortar, apresentar e analisar episódios que possibilitassem a explicitação de como os processos de desenvolvimento das crianças se relacionam com as formas de interação do contexto de sala de aula, consideradas enquanto condições de produção⁶. Tendo em vista este objetivo, foram privilegiados a descrição e o relato do processo, feitos

6. O conceito "condições de produção", usado aqui, é tomado emprestado da abordagem da Análise do Discurso, segundo o que é apontado por Pêcheux (1969) e Orlandi (1987, 1988).

pela professora, isto é, do movimento de produção nas atividades de leitura e escritura, na tentativa de "*captar o movimento da coisa na coisa em movimento*"⁷.

Optou-se por levantar indicadores das formas de atividade intra-mental, bem como as formas de negociação relacionadas com atividades de leitura e escrita. Nas análises destas atividades de leitura e escritura, a mediação é tomada como categoria de análise, enquanto a ação pedagógica como objeto específico de investigação.⁸.

Através destes procedimentos de pesquisa, pretendemos colocar em evidência aspectos e momentos do processo de elaboração mental, em relação com o trabalho pedagógico no contexto escolar. Levantamos, daí, algumas questões que orientam nosso trabalho: Enquanto condições de produção, como a ação educativa interfere no processo de desenvolvimento da criança? Em que condições essa ação educativa foi sendo construída? Como ela se caracteriza?

2.1. Os pressupostos teóricos

O estudo da apropriação e do desenvolvimento da linguagem escrita, no interior da escola, requer uma explicitação e análise da dinâmica deste processo. Tendo em vista o contexto

7. C.R.J.Cury, 1989, p.25.

8. Cury (1989) levanta a possibilidade do uso de categorias como instrumento metodológico de análise.

escolar, algumas questões relacionadas com a atividade pedagógica aparecem como relevantes: qual é a imagem que o professor tem acerca do desenvolvimento da criança? De que forma isto transforma a atividade pedagógica? A fim de entender o papel que a escola desempenha no desenvolvimento destas funções intelectuais, torna-se importante o aprofundamento teórico acerca do desenvolvimento dos processos psicológicos e da construção de conhecimento pelas crianças, nos remetendo ao estudo de enfoques teóricos que abordem este problema.

No campo da pesquisa psicológica, os processos de desenvolvimento do psiquismo humano e da construção do conhecimento vêm sendo discutidos segundo diferentes enfoques sobre o caráter inatista ou empirista das estruturas psíquicas. De maneira geral, podemos destacar três tendências amplas que trabalham com estas questões, de forma diferenciada.

As psicologias e modelos pedagógicos com base no inatismo, com tendência "naturalista", dão maior ênfase ao desenvolvimento de estruturas inatas e individuais. As tendências deste grupo tratam o processo de desenvolvimento e aprendizagem como independentes: o desenvolvimento deve preceder a aprendizagem; e esta, como processo exterior e paralelo ao desenvolvimento, não o modifica, apenas utiliza seus resultados. Como um exemplo desta posição, podemos citar os princípios teóricos de Piaget. Em termos pedagógicos, as implicações deste grupo são de que o ensino escolar se sobrepõe às estruturas e funções já maturadas e desenvolvidas pelas crianças.

Um outro grupo de teorias, considera que aprendizagem é desenvolvimento psicológico, ou seja, a cada etapa da aprendizagem, da formação de hábitos, corresponde uma etapa do desenvolvimento. Conforme as teorias deste grupo, aprendizagem e desenvolvimento são entendidos como processos semelhantes e simultâneos.

Estes dois grupos teóricos excluem a idéia de que a aprendizagem possa ter um papel no curso do desenvolvimento psicológico. Por isto, ao pensarmos nas questões que a prática de sala de aula vem nos colocando, torna-se importante e necessário buscar outros enfoques teóricos que relativizem estas duas posições anteriores.

Tendo como eixo a questão da aprendizagem e desenvolvimento, podemos identificar um terceiro grupo de teóricos, entre eles Koffka, que considera estes dois processos como interagentes e mutuamente dependentes, atribuindo importante papel ao aprendizado no processo de desenvolvimento psíquico.

Entre estas teorias, apontamos a abordagem da psicologia sócio-histórica e seus pressupostos, a partir dos quais desenvolvemos este trabalho. Esta abordagem, fundamentando-se na idéia de que, apesar de uma origem animal, as características humanas se desenvolvem tendo como base uma sociedade organizada pelo trabalho, procura apontar a existência de uma relação dialética entre homem e mundo.

Como um dos representantes da perspectiva sócio-histórica, Leontiev destaca que *"os primeiros trabalhos da Psicologia Soviética avançaram, por um lado, com a tese do*

psiquismo como função de um órgão material, o cérebro, que se exprime no reflexo da realidade objetiva; por outro lado, estes primeiros trabalhos avançaram fortemente a tese do papel do meio social e da determinação histórica concreta de classe do psiquismo humano".⁹ A estes, outros trabalhos se seguiram limitando-se, de forma generalizada, ao estabelecimento de relações entre psiquismo, fatores sociais e fatores biológicos.

Vygotsky foi o primeiro autor desta abordagem a "exprimir a tese de que a démarche histórica devia tornar-se o princípio diretor da edificação da psicologia do homem (...), introduzindo na investigação psicológica concreta a idéia de historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontológica".¹⁰

Defendendo a tese de que a atividade mental humana é histórica e socialmente constituída, Vygotsky e seus colegas - Luria e Leontiev - se propõem a explicitar como o desenvolvimento e o funcionamento mental integra aspectos históricos, culturais, psicológicos e linguísticos.

Vygotsky destaca que o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é parte e resultado da evolução geral da humanidade. Neste processo, o desenvolvimento da atividade mental, mediada por instrumentos sociais - signos e instrumentos materiais - destaca-se como a característica mais

9. A.N.Leontiev, 1978, p.151/152.

10. Idem, Ibidem, p.153.

significativa da atividade humana, modificando e reestruturando as funções psicológicas superiores.

No que diz respeito ao desenvolvimento das estruturas e funções psicológicas superiores, Vygotsky observa que o ensino escolar desencadeia processos de desenvolvimento psicológico, ressaltando a *"ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança"*.¹¹ Em decorrência disto, o trabalho realizado pela escola, geralmente entendido como criação de condições ou como treinamento de habilidades, pode ser revisto, e os processos educacionais passam a ser compreendidos como constitutivos, devido à ação pedagógica.

Em termos educacionais, a crença na *"tese segundo a qual o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais"*¹²: aprendizagem e desenvolvimento, conforme defendido por tais autores, permite recolocar algumas questões que envolvem o trabalho do professor.

Segundo esta concepção, o desenvolvimento infantil compreende processos de apropriação das aquisições realizadas no desenvolvimento filogenético - histórico , e não simplesmente processos de adaptação biológica, característicos da atividade animal. Estes processos de apropriação ocorrem tendo como base a construção e a internalização das funções psicológicas superiores.

A interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada

11. L.S.Vygotsky, in: Vygotsky et alii, 1988, p.106.

12. Idem, Ibidem, p.106.

pelo contexto sócio-cultural. A mediação social das atividades permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão mediar as operações abstratas do pensamento. À medida em que este processo é internalizado, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico no qual intervêm outras pessoas, que atribuem e/ou restringem os processos de significação. Bakhtin (1986) descreve as interações verbais sociais como forma de elaborar os instrumentos e os signos, explicitando que eles se constituem como signos ideológicos. Abordando os processos interativos dialógicos, onde os interlocutores elaboram a compreensão de forma ativa e responsiva, o autor considera a construção dos processos de significação, como processos ideológicos.

No contexto das interações sociais, Vygotsky (1984) estuda o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando a percepção, a atenção e a memória, como atividades mediadas.

No estudo sobre o desenvolvimento da percepção humana, o autor destaca que esta não se desenvolve contínua e biologicamente, a partir da percepção animal, mas sim como formas superiores de percepção categorizada. De início a percepção visual é simultânea, integral, mas à medida em que a interação social vai organizando-a sequencialmente, ela vai sendo analisada

e categorizada em seus diferentes aspectos. O processo de desenvolvimento da percepção humana, perpassado pelas experiências individuais e históricas, não se restringe, portanto, à percepção de um objeto como destituído de significado social, pois, a tudo que é percebido, é possível atribuir um sentido, que é apropriado no interior das relações sociais.

Relacionada à percepção está a atenção, cujo desenvolvimento tem como base, principalmente, o processo da percepção categorizada e dirigida: uma criança percebe aquilo que lhe é apontado e que recebe significado socialmente, desenvolvendo a capacidade de fixar a atenção em relação a estas coisas. Em consequência, a atenção se constrói como resultado daquilo que é apontado nas interações sociais. Deste modo, explicita-se a mediação do outro na construção desta função psicológica.

Em relação ao desenvolvimento da memória, Vygotsky considera que ele ocorre, inicialmente, com o auxílio de signos externos, como atividade mediada. Nos adultos, entretanto, o processo de memória mediada já é tão desenvolvido que ocorre sem o auxílio de signos externos.

A observação do processo de desenvolvimento destas funções psicológicas, leva a considerar, segundo esta abordagem teórica, que a atividade psíquica do homem não é apenas quantitativamente diferente da atividade animal, mas que a diferença reside, principalmente, na estrutura desta atividade, como atividade mediada pelos signos sociais. Deste forma,

destaca-se o fato de que a atividade psicológica apresenta-se sempre como mediada pelos processos sociais de interação social.

O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo - apropriação - no contexto das interações sociais. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro, que aponta e atribui significado social à realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. Levando em conta que aprendizagem e desenvolvimento *"estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança"* ¹³, a internalização traça um caminho: dos processos interpessoais para os processos intrapessoais.

Ao discutir os processos de apropriação e construção de conhecimento, Vygotsky considera a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psíquicas, apontando para a necessidade de definir dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real, de acordo com Vygotsky (1984), pode ser definido através da capacidade de resolução individual de problemas, evidenciando funções psíquicas completas, já estabelecidas. O desenvolvimento potencial pode ser

13. Idem, Ibidem, p.110.

definido, "por outro lado, se a criança resolve o problema depois de lhe fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças - em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha"¹⁴, ela demonstra que o desenvolvimento destas funções psicológicas está em curso. Desta forma, pode-se ter acesso a processos que ainda estão emergindo, que estão amadurecendo, pois, no contexto das interações sociais, o aprendizado desencadeia processos de desenvolvimento à medida em que é internalizado.

Da diferença entre estes dois níveis é que se pode definir a zona potencial de desenvolvimento, como um espaço de elaboração da atividade, vinculada às relações e interações sociais que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas. O estudo da zona potencial de desenvolvimento permite explicitar o processo de transformação da atividade interpessoal em intrapessoal, ao mesmo tempo em que propicia elementos para o redimensionamento da construção do conhecimento no interior da escola.

Os autores desta abordagem destacam, também, que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois é a linguagem, enquanto signo socializado, que irá mediar a internalização das funções desenvolvidas socialmente.

14. Idem, 1984, p.96.

A mediação pela linguagem merece maiores considerações. Segundo Vygotsky, a fala tem seu desenvolvimento enraizado entre a história individual e social. A fala egocêntrica, que auxilia a criança durante a resolução de problemas, é social, e ao se internalizar, constituirá a fala interna e o pensamento verbal, também de natureza social. Ao tratar dos processos de construção da atividade mediada, Vygotsky (1979, 1984) levanta alguns aspectos relevantes com relação a seu desenvolvimento, destacando que a mediação pelos signos tem um papel decisivo na organização da fala interior. Esta, por sua vez, pode exercer a função de auto-reguladora nas atividades humanas de resolução de problemas e de processos do pensamento.

O autor ainda destaca que a interdependência, existente entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, é constituída como produto do desenvolvimento sócio-histórico da consciência, e não como interdependência entre as raízes genéticas. Devido a esta relação, é possível observar que, na criança, o uso das estruturas gramaticais precede à própria lógica nelas contida. A articulação entre a fala e as estruturas gramaticais e sua internalização será elaborada no uso da linguagem, através dos processos de significação delimitados pela interação social.

Portanto, a fala e a escrita são vistas como atividades de representação e interlocução desenvolvidas histórico-socialmente. Representação, porque, as diferentes formas de linguagem tornam presentes, re-apresentam, aquilo que está ausente ou distante, através de signos, sejam eles sons,

sinais, gestos ou marcas no papel. Interlocução, porque a linguagem se desenvolveu devido a necessidade de comunicação e interação mais imediata, no caso da fala, e da necessidade de formas de registro e de comunicação, no caso das formas gráficas de representação. Daí o destaque dado às interações sociais durante o processo de desenvolvimento e apropriação destas formas de atividade simbólica.

Tratando da forma pela qual se dá o processo de aquisição da forma oral de linguagem, em uma abordagem sócio-interacionista, a psicolinguística discute que *"a linguagem oral é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados"*¹⁵.

Por ser um dos primeiros sistemas de signos que a criança utiliza, segundo a perspectiva sócio-histórica, a fala é vista como um elemento básico de mediação na construção e desenvolvimento de outras atividades representativas. Desde o nascimento até o final da idade pré-escolar, a criança realiza inúmeras atividades representativas. Uma das primeiras é o uso da fala, que permite denominar e se referir a ações e objetos distantes ou ausentes, e evocar e expressar sentimentos e emoções, através dos signos linguísticos. Entre as atividades representativas que a criança realiza nesta fase, podemos destacar o desenho, a narrativa e o jogo de faz-de-conta, explicitando a importância da linguagem neste processo.

15. C.T.G.de Lemos, 1985, p.76.

O desenho da criança se desenvolve a partir dos gestos. Inicialmente a criança efetua rabiscos pelo simples prazer do gesto motor. Os primeiros rabiscos das crianças são como marcas de seus gestos, que anteriormente eram feitos no ar. As pessoas que interagem com a criança vão chamando sua atenção para as marcas que seu gesto produz, e a criança tentará controlar sua atividade motora com a intenção de planejar seus traçados. E então, a partir do que é apontado socialmente para ela, a atividade da criança começa a dar origem a formas de grafismo e de representação. Neste momento, a capacidade de controle dos gestos irá depender, também, do desenvolvimento motor da criança.

Durante o desenvolvimento da criança, do simples gesto no ar até as formas de representação, os adultos ou outras crianças que interagem com ela exercem um papel muito importante para que ela perceba a possibilidade de explorar a atividade de marcar o papel de outra forma. O desenho da criança se desenvolve até atingir formas figurativas, narrando ou transmitindo uma mensagem. Desta maneira, a construção da atividade representativa da criança é elaborada socialmente, com o desenvolvimento do uso de signos - desenhos - que representem fatos ou objetos.

A narrativa, enquanto uma forma de atividade representativa desenvolvida pela criança, pode ser entendida como um tipo de discurso que permite a reprodução e a elaboração de histórias vivenciadas ou imaginárias, geralmente expressando as ações nos tempos verbais do passado. No início, o papel do adulto é predominantemente ativo, pois ele fornece os elementos para a

estruturação da narrativa. Através das perguntas, o adulto vai apontando para a criança a necessidade de estarem presentes na narrativa determinadas informações acerca do fato: Quem? Quando? O que? Onde? O que aconteceu?

A construção do discurso narrativo infantil é uma atividade partilhada com o adulto que evoca, faz lembrar, pergunta e orienta sua elaboração. Neste sentido, Perroni (1983) destaca que aos poucos, o adulto vai se retirando, deixando a cada vez um espaço maior para ser ocupado pela criança, à medida em que ela passa a ter maior domínio sobre a capacidade de narrar. Explicita-se, assim, a construção da atividade de forma mediada pelo outro, que vai se deslocando à medida em que a atividade passa a ser elaborada intra-mentalmente pela criança.

Uma outra atividade representativa que a criança desenvolve nesta fase é o jogo de faz-de-conta. Sua principal característica é a substituição de uma ação que não pode ser realizada por outras, através do uso de um signo que permite evocar e re-apresentar tal ação. No jogo de faz-de-conta, a criança age em uma esfera orientada não somente pela percepção imediata, mas principalmente pelo significado que ela atribui àquela situação. Como afirma Vygotsky, *"a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê, (...) o pensamento está separado do objeto e a ação surge das idéias e não das coisas."*

16

16. L.S.Vygotsky, 1984, p. 110/111.

A importância do brinquedo de faz-de-conta com relação ao desenvolvimento, se deve ao fato de que a subordinação da ação aos significados e às regras do jogo de representação, faz com que a criança opere em situações que vão além de seu próprio desenvolvimento.

O processo de construção das diferentes formas de atividade representativa infantil ocorre mediado pelas interações no contexto social: o papel das pessoas que interagem com a criança, apontando possibilidades de representação, é relevante no sentido de mediar a organização e a elaboração partilhada das formas de representação. Neste, a fala do outro ou a própria, enquanto formas de regulação e auto-regulação, atuam como instrumentos de mediação da atividade mental. Daí a colocação de Vygotsky: *"o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só"*. 17

Tratando do desenvolvimento de uma outra atividade representativa, Vygotsky (1984) descreve o processo de apropriação da linguagem escrita como complexo e descontínuo. A história do desenvolvimento da linguagem escrita, como representação, tem início com o aparecimento do gesto como signo visual. Aos poucos, à medida em que a atividade representativa vai sendo mediada pela fala, a criança começa a desenvolver outras formas de representação, e a ação passa a se subordinar aos processos de significação.

De forma análoga aos primeiros objetos e desenhos que tiveram, inicialmente, sua simbolização atribuída pelo gesto,

17. Idem, in: Vygotsky et alii, 1988, p.113.

pela fala, e depois, independentemente deles, a escrita, como simbolismo de segunda ordem, transforma-se em simbolismo direto. Em termos pedagógicos, o deslocamento da atividade de desenhar objetos para "desenhar" (representar) a fala é muito importante. Neste caso, a intencionalidade pedagógica se destaca através da preocupação em redimensionar e reelaborar formas de atividade representativa já desenvolvidas pela criança - como o desenho, a narrativa ou o jogo de faz-de-conta - construindo uma outra forma de representação da fala, e não mais de objetos, através de signos convencionados socialmente.

Acerca do processo de apropriação da escrita, Luria destaca que, *"em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc., à qual ele se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar."*¹⁸

Estas considerações, a nosso ver, indicam que o processo de apropriação da linguagem escrita não pode ser

18. A.R.Luria, in: Vygotsky et alii, 1988, p.144.

analisado separadamente das atividades representativas que a criança desenvolve. Há uma continuidade entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois nas duas o processo se dá em idas e vindas, hesitações, reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios", como frutos da interação humana histórica e socializada, enquanto atividades comunicativas e cognitivas. No entanto, apesar da continuidade e interdependência entre os dois processos, é necessário salvaguardar as especificidades das diferentes formas de linguagem, oral e escrita, embora *"os processos pelos quais a linguagem oral é adquirida podem (possam) iluminar a reflexão ou o debate sobre como a linguagem escrita é adquirida ou aprendida"*. 19

Da mesma forma que a linguagem oral, a escrita como atividade humana tem suas raízes na interação social, e seu processo de significação pressupõe a interlocução e, conseqüentemente, a representação do interlocutor 20. Todavia, se a narrativa oral se concretiza, preferencialmente, na presença do interlocutor, sendo assim controlada por uma situação de produção mais imediata, na narrativa escrita o interlocutor torna-se presente através das representações abstratas de uma situação de interlocução - com um objetivo e um interlocutor fictício ou constituído - que poderá variar conforme as diversas modalidades de uso da escrita que a criança explora.

19. C.T.G.de Lemos, 1985, p.75/76.

20. Bakhtin, 1986.

Entendido como forma de interlocução, o processo de apropriação da escrita não se esgota enquanto construção de um conhecimento ou de um sistema de representação da fala.²¹ Podemos considerar que a atividade de escrita é uma atividade discursiva, na qual ganha *"força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita"*.²²

A partir da explicitação destes pressupostos teóricos, podemos retomar os questionamentos inicialmente colocados da seguinte maneira: como podemos abordar o trabalho desenvolvido pelo professor, na escola, em termos da elaboração da atividade intra-mental pela criança?

Conforme já foi apontado, na perspectiva sócio-histórica, da qual compartilhamos, o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com duas formas básicas de mediação: a mediação pelos signos, enquanto organizadora de instrumentos para a atividade intelectual, e a mediação pelo outro, que permite a construção partilhada da atividade mediada pelos signos. Considerando a relevância do processo de apropriação destes instrumentos, assim como, dos modos e das condições em que isto ocorre, não podemos deixar de apontar, ainda, suas implicações em termos sociais mais amplos.

21. Nos estudos realizados por Ferreiro (1982, 1985), Ferreiro e Teberosky (1985) e Teberosky (1982, 1989), as autoras destacam a aquisição da escrita como processo cognitivo de construção de conhecimento pelas crianças, descrevendo uma sequência psicogenética das diversas hipóteses formuladas por elas. Se de um lado estes estudos relevam o processo cognitivo, por outro, deixam de analisar os aspectos de interlocução e discursividade na linguagem escrita.

22. A.L.B.Smolka, 1989, p.63.

Em nossa sociedade, é geralmente a escola que se propõe a organizar situações sistemáticas para a apropriação dos instrumentos auxiliares do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem escrita e falada, o cálculo, as ciências, etc²³. Vem daí a necessidade de realizarmos estudos cuidadosos acerca das práticas de ensino e do conhecimento elaborado por elas, para compreendermos as relações que a escola constrói - enquanto instância mediadora - entre as crianças e a escrita.

2.2 - A prática educativa

Neste item, apresentaremos um relato e comentaremos como a atividade pedagógica, de ensino da leitura e escrita, foi sendo construída.

A atividade educativa de organização e sistematização da escrita teve seu início, desde a primeira semana de aula, abrindo várias possibilidades de trabalho com esta forma de linguagem. A partir do nome das crianças, de histórias lidas em classe, de textos individuais e coletivos (escritos pela professora à medida em que as crianças iam falando) e de rótulos de produtos comercializados, foram sendo destacadas algumas letras, palavras e frases. Este conjunto de palavras foi sendo usado em diversas formas de atividades de leitura e escrita (bingo, cópia, desenho conforme o texto, etc.).

23. Estas idéias são aprofundadas por B.Schneuwly, in: Bronckart et alii, 1985.

Através das comparações e observações que as crianças foram fazendo acerca da leitura e da escrita destas palavras, o som e o nome das letras foi sendo apontado e percebido por elas.

O momento da chamada é um exemplo rico com relação ao surgimento de questões relativas à escrita. Desde o início do ano, a partir da necessidade prática, colocada a todas crianças, de que lessem os nomes apresentados e verificassem se as crianças estavam presentes, elas foram percebendo a necessidade de observar e comparar mais atentamente as letras dos nomes. Por exemplo, somente o nome de uma criança da classe começa com "W", o que torna sua identificação mais simples a partir da letra inicial, mas como distinguir nomes iniciados com as mesmas letras (Fernando e Fabiana, Rony e Raimundo, Gislaine e Gileno, Camila e Carolina)? Nestes momentos, a professora chamava a atenção para as semelhanças e diferenças, falando o nome das letras. Por diversas vezes uma criança ia até a outra para comparar o nome escrito no cartão de chamada com o crachá que o colega usava.

Quando as crianças já estavam mais atentas para as letras, foi proposto que listassem e organizassem todas as letras que conheciam. A ordem alfabética foi uma das formas de organização proposta a partir de uma música infantil - **Abecedário da Xuxa**. As letras foram colocadas em ordem alfabética e todas as palavras que vinham sendo destacadas foram organizadas e afixadas sob o alfabeto, na parede da sala. Ainda trabalhando com o alfabeto as crianças aprenderam outra música infantil - **Be-á-bá** (do músico Toquinho).

Nesta ocasião, como as crianças estavam realizando um estudo sobre animais (classificando, pesquisando suas características, hábitos, etc), a professora propôs que fizessem um alfabeto da classe, dando a idéia de um alfabeto dos animais. Tendo como referencial um livro de literatura infantil - **De avestruz à zebra**²⁴ - as crianças selecionaram um animal para cada letra. Deixando a letra inicial mais destacada, o nome de cada animal foi escrito ao lado de seu desenho.

A organização do alfabeto e das palavras em destaque foi um primeiro momento de sistematização dos conhecimentos acerca da escrita - o nome e o som das letras - fornecendo elementos de consulta e de comparação para que as crianças realizassem atividades de escrita.

Desde este momento passou a ser proposto, sistematicamente, que as crianças realizassem atividades de escrita e de leitura de diversas maneiras: mais dirigida (nomear desenhos, palavras cruzadas, escrever nomes de animais que começam com determinada letra, etc) ou mais livre (escrever o texto de uma história, uma notícia para o jornal da classe, etc).

Estas atividades de escrita eram propostas para serem realizadas em grupo ou individualmente, mas como as crianças estavam sempre sentadas em grupo, mesmo quando faziam alguma coisa sozinhas, recorriam ao colega quando necessitavam. Isto fazia com que a atividade desenvolvida tivesse uma característica, predominantemente, coletiva, sendo que o produto final também trazia as marcas deste processo.

24. M.F.Carril, 1982.

Nas situações de leitura e escritura, era possível observar que as crianças realizavam estas atividades a partir de elementos que iam sendo apontados nas relações de ensino, enquanto formas de mediação. Cabia à professora propor atividades para que as crianças tentassem escrever, contando para isto com a ajuda dela e dos colegas. Um recurso importante neste momento, e bastante usado pelas crianças, era a busca de informações nos diferentes cartazes afixados pela classe - alfabeto, nome de animais, textos de histórias, notícias de jornal, listas de palavras.

Subjacente à proposta pedagógica, que criava espaço para que ocorressem situações como estas - auxílio dado pela professora e pelos colegas e consulta aos recursos dispostos pela sala, está a questão da construção do conhecimento conforme proposto por Vygotsky, como um processo interpessoal que se internaliza como processo intrapessoal e a questão da zona potencial de desenvolvimento.

Podemos apontar também a dialogia e a interlocução como outras características do processo de apropriação da escrita, enquanto atividade elaborada através dos processos inter-psicológicos. Observando a realização de atividades de escritura, percebemos que a criança pode elaborar a escrita como um processo discursivo, através da interlocução ²⁵. Podemos destacar o desenvolvimento desta atividade discursiva de duas formas:

25. Smolka, 1987.

- em um primeiro momento, mais imediato, estaria como interlocutor, por exemplo, a professora que interroga, auxilia e ensina a criança no trabalho de escrita e na organização das lembranças e na estruturação da narrativa escrita;
- em um segundo momento estaria um interlocutor menos presente, aquele que a criança imagina e representa como leitor/destinatário para aquilo que escreve.

A medida em que as crianças demonstravam ter internalizado determinados conhecimentos, através da realização individual de algumas atividades, a professora ia complexificando as atividades propostas. Como por exemplo: nas primeiras vezes em que as crianças usaram jogos com as letras do alfabeto (feitas de plástico, papel e madeira) elas exploraram o material "testando" combinações arbitrárias, enormes e ilegíveis, com quaisquer letras ou a partir das letras do próprio nome (Rony, yron, ynro, etc). Nas vezes seguintes, à medida em que a professora foi sugerindo que escrevessem os nomes e as palavras conhecidas, as crianças passaram a solicitar ajuda para escrever palavras novas (nome de familiares, objetos). Nestes jogos, as crianças passaram também a explorar a flexibilidade na hora de escrever, fazendo jogos de ritmo e rima (como por exemplo: jacaré/jaca/joca, sapo/sapato/pato).

A complexificação das atividades propostas pela professora pode, também, ser evidenciada pela transformação dos momentos de atividade de escrita e leitura. A partir de um determinado momento do processo, a professora passou a propor diariamente, como atividade de rotina, um momento de escrita e

leitura. O tema destas atividades variava conforme as sugestões e solicitações das crianças: listas de classes de palavras (roupas, alimentos, profissões), frases acerca de algum assunto da rodinha ou de histórias lidas. Inicialmente, como as crianças ainda não conseguiam escrever sozinhas, a professora podia, entre outras coisas, soletrar, escrever algumas letras e ajudar a descobrir as outras a partir de comparações com o som e a escrita das palavras conhecidas, ou apontar sílabas no quadro de sílabas, explicitando os recursos possíveis - apontando elementos de mediação da atividade intelectual, criando zonas potenciais de desenvolvimento.

Desta forma, a professora e o colega, que ensinavam e faziam juntos, mediavam a construção do conhecimento. Quando a professora soletrava, apontava comparações e escrevia junto com as crianças, o trabalho de escrita estava sendo realizado como atividade interpessoal e, à medida em que criava zonas potenciais de desenvolvimento, este conhecimento poderia ser internalizado e a atividade poderia ser realizada, posteriormente, como atividade intrapessoal.

A fim de iniciar o trabalho de evidenciação de outra unidade das palavras - as sílabas -, a professora leu para as crianças o livro de história *Chapeuzinho Amarelo*²⁶, apontando e explorando os jogos de linguagem suscitados por ele (lobo/bolo). Nesta ocasião, o trabalho pedagógico tinha como objetivo apontar a forma de segmentação silábica da palavra, pois, como Abaurre (sem data) levanta, a segmentação silábica não

26. C.Buarque, 1983.

é natural, muitas vezes a criança segmenta a fala e a escrita com base em outros elementos, como ritmo e entonação.

Como as letras do alfabeto já eram conhecidas, optou-se pela sistematização das sílabas através de uma matriz de dupla entrada, tendo de um lado as consoantes e de outro as vogais, possibilitando a formação de um quadro de sílabas cujo produto final foram as "famílias silábicas", de maneira a evidenciar para as crianças que as sílabas não são estruturas fixas nem rígidas. O quadro de sílabas passou a ser, ao lado do alfabeto, mais uma forma de organização das referências para consulta, ampliando os recursos para as atividades de escrita.

Um outro trabalho com as sílabas foi desencadeado a partir de um livro de animais cujos nomes e desenhos eram divididos em três partes, possibilitando a recombinação e composição, a partir das sílabas e das partes do corpo, de inusitados animais, suscitando o reconhecimento das sílabas e a leitura das palavras.

As atividades de leitura e escrita, propostas como atividades de interlocução (escrever um texto, uma notícia para serem lidos), estavam constantemente relacionadas com a construção de conhecimento. Por exemplo, enquanto pesquisavam e organizavam conhecimentos acerca dos animais, as crianças foram apreendendo as características e o funcionamento da escrita, nos seus contextos de utilização.

As atividades de leitura e escrita se intercalavam com momentos de sistematização da escrita (organização do alfabeto, do quadro de sílabas), quando a

linguagem tornava-se o principal objeto de reflexão e de conhecimento. Estes "momentos de parada" para organização e sistematização dos conhecimentos davam elementos para as atividades de escrita e leitura das crianças durante algum tempo, após o qual era preciso propor uma nova sistematização, mais complexa ou diferente. As sistematizações que eram propostas, em termos pedagógicos, tinham a função de estar criando instrumentos de mediação para a atividade intra-mental da criança, como uma alternativa ao auxílio imediato da professora.

A alternância observada com relação às atividades de sistematização dos conhecimentos sobre a linguagem escrita e de seu uso em outras atividades como instrumento simbólico, se justifica pela necessidade de desenvolver pedagogicamente e, por isto, intencionalmente, os conhecimentos e as funções psicológicas relacionadas com a escrita.²⁷ A partir disto, a atuação do professor pode ser justamente de apontar características do código linguístico e de propor diversas formas de sistematização, à medida em que percebe que os recursos disponíveis não estão sendo suficientes para a realização das atividades de leitura e escrita.

Ainda com relação à sistematização dos conhecimentos, relevamos que ela pode e deve ser feita de diferentes formas, para que as crianças possam perceber que não se trata de uma única forma fixa e possam lançar mão de vários

27. Entre os aspectos apontados por Góes (1984) e Martincowski (1989) podemos destacar a questão do caráter simbólico da escrita, suas funções sociais e seu funcionamento (relação com a dimensão sonora, metalinguagem, etc.).

recursos. De fato, observamos que as crianças utilizavam diferentes recursos como auxiliares da leitura. Entre eles, podemos destacar alguns:

- crianças que soletram as sílabas antes de ler;
- crianças que falam a "família silábica" e vão lendo à medida em que encontram a sílaba desejada;
- crianças que vão comparando letras e sílabas das palavras com letras e sílabas de palavras que sabem ler.

Estes diferentes recursos de leitura utilizados pelas crianças indicam as formas de sistematização e de ensino que vinham sendo apontadas em sala de aula. A professora, como mediadora, estaria explicitando e construindo instrumentos de mediação com a criança.

O trabalho de alfabetização teve continuidade de modo a evidenciar mais sistematicamente algumas complexidades e convenções da escrita, a nível ortográfico (uso de ch e x, r e rr, sílabas com erre e ele intercalados, etc) e a nível da estruturação de textos (uso de sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas), a partir da realização de diversas atividades com uso da linguagem escrita (leitura e produção escrita). Em termos pedagógicos, havia a preocupação em organizar atividades de forma que as crianças passassem a assumir o trabalho de revisão dos textos que escreviam.

Foram, também, sendo propostas às crianças outras formas de retomada do trabalho realizado. Uma destas propostas foi assistir as gravações em vídeo, feitas em classe desde o início do ano, como forma de desencadear esta retomada. A partir

disto, as crianças começaram a escrever um livro - "O livro da escola" - onde relataram os eventos mais relevantes. Este processo abriu, também, possibilidades para que as crianças percebessem e comentassem o próprio aprendizado ("Antes, eu não sabia...", "Quando entrei na escola, eu achava isto difícil...") e a si próprios ("Naquele dia eu estava 'banguela'...").

A proposição das atividades foi sendo alterada, à medida em que as crianças começaram a ler e escrever com maior autonomia. As crianças demonstravam usar a escrita como um "instrumento já dominado", dispensando e mesmo se negando a aceitar qualquer forma de auxílio, durante a realização das mais diversas atividades - escrever cartas, histórias, etc. Também nesta ocasião, pudemos perceber que as crianças liam e escreviam com satisfação, explorando a escrita de diferentes modos (como uma criança que escreveu em seu caderno: "Amanhã sou ajudante de classe", usando a escrita como um recurso à memória).

A partir destas observações, na tentativa de desencadear processos de atividade reflexiva, a professora começou a propor situações em que as crianças tivessem que rever sua produção escrita. No início, a professora apontava para que as crianças percebessem as inadequações na escrita. À medida em que as crianças foram ficando mais atentas, ela começou a sugerir outras formas de revisão, entre elas: a releitura do texto, alguma forma de rascunho, a correção pelo colega ou coletivamente.

Em situações como esta, a professora pode ir complexificando as propostas a partir da observação dos indicadores de elaboração da atividade pelas próprias crianças.

O trabalho pedagógico foi se delineando e complexificando a partir das diferentes atividades propostas, em face da própria internalização do conhecimento por algumas crianças. Desta forma, muitos dos recursos disponíveis em sala de aula deixavam de ser procurados por elas. No entanto, como também havia na classe crianças que ainda estavam em fase inicial da elaboração da escrita, estes recursos permaneciam à disposição.

As diferentes instruções dadas pela professora, em certa medida, definiam e caracterizavam as relações de ensino ocorridas em sala de aula. O papel desempenhado por ela e sua ação educativa se alteravam, principalmente, em função dos conhecimentos que as crianças iam demonstrando ter. Então, observamos entre criança e professora um espaço de inter-mediação que, inicialmente, era ocupado pela professora através das instruções , do ensinar e fazer junto - zona potencial de desenvolvimento. A medida em que as funções psicológicas iam sendo internalizadas pelas crianças, a atividade passava a ser auto-regulada, ocorrendo como atividade intrapsicológica.

As interações entre criança e professora foram constituindo um ao outro e transformando sua própria natureza. Assim, se por um lado, as explicações da professora levavam a criança a apreender e internalizar determinados conhecimentos, por outro, no processo de interação, a relação com criança foi

fazendo, também, com que a professora transformasse suas formas de intervenção.

Com relação a isto, pode-se analisar, ainda, o jogo de imagens presente nestas interações, da seguinte forma: enquanto a professora vai acompanhando e avaliando o processo de desenvolvimento das crianças, percebendo a internalização de determinados conhecimentos, seu nível de expectativas também vai se alterando. As crianças iam internalizando conhecimentos acerca da linguagem escrita e passavam a usá-la como um instrumento psicológico e, a professora, também, passava para um nível diferenciado de expectativas e exigências.

Todas as características, o funcionamento e as convenções do sistema linguístico poderiam ser apreendidas e internalizadas pelas crianças a partir do que apontado pelo outro. Pedagogicamente, o processo de apropriação da escrita pode ocorrer nas diferentes instâncias de atividade e uso da mesma, em um primeiro momento com o auxílio do outro (que comparava letras e palavras, apontava semelhanças, explicitava dúvidas, ensinava e fazia junto), até que a criança tivesse conhecimentos que permitissem assumir a condição de escritor independentemente desse auxílio.

Finalmente, acerca do processo de construção da atividade pedagógica, podemos destacar que sua elaboração articulou, de um lado, os conhecimentos teóricos que sustentavam a prática da professora e, de outro, a observação contínua dos indicadores de elaboração da atividade psicológica pelas crianças.

3. A elaboração da atividade mental no contexto escolar

3. A elaboração da atividade mental no contexto escolar

A preocupação em explicitar a emergência de funções psicológicas durante o processo de apropriação da escrita, no contexto das interações pedagógicas, nos levou a trabalhar na análise de diferentes episódios de sala de aula. A descrição e a análise destes episódios têm em vista evidenciar indicadores dos processos de elaboração da atividade mental pela criança, em inter-relação com a forma como as propostas pedagógicas são organizadas.

Na primeira parte, os episódios registrados são trechos do Diário de Campo feito pela professora, onde descreve as atividades propostas e os indicadores da elaboração da atividade intra-mental pelas crianças. Os episódios foram recortados tendo em vista apontar aspectos e nuances do processo de construção de uma forma de atividade reflexiva, enfatizando a construção da atividade intra-mental. Apontamos, ainda, como os indicadores da construção da atividade intra-mental pelas crianças se articulam com a construção da atividade pedagógica.

Em um segundo momento, o recorte e a apresentação do episódio transcrito e as análises tiveram como objetivo explicitar os processos de negociação durante a atividade. Com

relação à atividade de leitura, as análises tomaram como ponto de vista os processos inter-psicológicos, através da inter-mediação e das negociações entre as crianças.

3.1. Processos de elaboração da atividade reflexiva na apropriação da escrita

"Ontem, segunda-feira, enquanto mostrava para as crianças, no calendário, quantos dias de aula ainda iríamos ter, quando começarão e terminarão as férias, algumas crianças, como Anderson e Salvani, protestaram dizendo que ainda não queriam entrar em férias porque ainda não tinham aprendido a ler sozinhos, que ainda não sabiam tudo.

*Acho que algumas coisas, como a organização do ano letivo, estão confusas para as crianças. Vou levar um calendário do mês de julho para que marquem os dias de férias e de retorno as aulas, e planejar e esclarecer o que ainda iremos fazer até o final do ano."*²⁸

O comentário das crianças traz à tona a percepção que elas têm acerca do conhecimento que é esperado de crianças em uma 1ª série do 1º grau - ler e escrever sem ajuda; ao mesmo tempo em que delegam a tarefa do ensino destas atividades à escola.

28. Diário de Campo, 27/06/89.

Para elas, qual está sendo o significado de "ler" e "escrever"? Como vão apreendendo e construindo este significado em suas experiências de vida?

Em se tratando de crianças que já têm pelo menos quatro meses de experiência acadêmica, podemos suspeitar que a imagem que elas têm acerca das atividades de leitura e escrita esteja perpassada pela visão da escola sobre a forma adequada de desempenho destas tarefas, além da própria expectativa social de que a escola é responsável pelo ensino destas atividades.

Na intervenção das crianças observa-se uma forma de distanciamento, que pode ser indicada como a emergência de uma atividade de caráter reflexivo, na medida em que elas começam a objetivar o nível do domínio do conhecimento no qual se encontram: segundo o ponto de vista delas, sabem ler somente com ajuda, ainda precisam do ensino escolar para que possam aprender a ler sozinhas.

O protesto das crianças, com relação à proximidade das férias, aparece em nosso relatório marcando os dois eixos da reflexão no presente trabalho: (1) como é o processo pelo qual as crianças constróem o conhecimento e tomam consciência daquilo que sabem e do que ainda não sabem? Como a forma escrita de linguagem - enquanto instrumento de valor social e enquanto função psicológica - constitui esse processo? (2) Como a atividade pedagógica vai sendo construída e organizada? Como as formas de organização das propostas interferem no desenvolvimento e no processo de construção de conhecimento das crianças?

A atividade reflexiva, entendida como um processo através do qual há o distanciamento e a objetivação de uma atividade realizada anteriormente, que possibilita a criança não só agir, mas a refletir sobre a ação, vai se constituindo no processo de construção do conhecimento sobre a escrita. Como apreender indicadores desta função emergente na realização destas tarefas cotidianas no contexto escolar?

Diariamente, em salas de aula da 1ª série do 1º grau observamos crianças realizando atividades de escrita e leitura. Conforme as diferentes propostas pedagógicas, as crianças podem escrever textos, construir histórias, fazer cópias e ler os mais diversos tipos de materiais. A realização destas tarefas, no entanto, pode ocorrer envolvendo níveis diversos de ação reflexiva, isto é, pode implicar modos variados das crianças se colocarem e se verem na situação de leitura e escritura²⁹. Ou seja, ao escrever um texto, a criança pode estar atenta - ou não - para diferentes aspectos dessas atividades, desde o formato das letras e a correspondência fonema/grafema, até planejar e pensar sobre a própria atividade sendo desenvolvida.

Se tomarmos a proposição de Vygotsky, segundo a qual as funções sociais vão se transformando em funções internalizadas, podemos dizer que a atividade reflexiva, como processo emergente, é também construída no contexto das interações sociais, modificando e reestruturando, dessa forma, o funcionamento psicológico.

29. Neste trabalho, usamos os conceitos de escrita e escritura distintamente: escrita enquanto produto, e escritura dando ênfase ao processo e à atividade de escrever.

Vygotsky aponta que *"a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos do desenvolvimento"*³⁰, enfatizando que a sistematização escolar e as interações que têm lugar na sala de aula, portanto, assumem grande relevância no processo de desenvolvimento de novas estruturas psicológicas.

Isso nos leva a considerar a relevância e o significado dos recursos colocados à disposição das crianças em sala de aula (quadro de sílabas, textos de histórias, listas de palavras, alfabetários, etc.), dos quais elas começam a lançar mão, de maneira inicialmente assistemática, durante as atividades de leitura e escrita. Aos poucos os recursos - não só colocados, mas apontados pela professora, em várias instâncias - vão se tornando mais significativos e passam a ser procurados com frequência. Tais recursos começam a funcionar, como diz Vygotsky, como signos auxiliares no processo de internalização da escrita. Quanto a isso, destaco do Diário de Campo a seguinte passagem:

"Antes de dar início a uma atividade em que as crianças iriam escrever trechos e palavras mais significativos de uma história que havia sido lida anteriormente, Salvani me chamou e disse:

*- "Você esqueceu de pendurar o quadro de sílabas, eu preciso dele para escrever!"*³¹

O que significa a criança pedir ou lembrar do "quadro"? Nesta situação, a criança solicita um dos instrumentos

30. Vygotsky, 1988, p. 116.

31. Diário de Campo, 12/06/89.

de mediação que a auxiliam no processo de escritura. O processo de formação das sílabas e o conhecimento das "famílias silábicas", ainda não totalmente dominados e internalizados pela criança, encontram possibilidades de realização, justamente nestes recursos auxiliares. O mais interessante é que a criança começa a prestar atenção, e voluntariamente, usa um recurso à memória. Conforme explicitado por Vygotsky, a elaboração das funções psicológicas superiores vai constituindo a atividade auto-regulada.

Com relação a isto, podemos analisar, também, a forma como estes recursos vão sendo organizados e explicitados em sala de aula, conforme a proposta pedagógica. Enquanto a professora vai apontando relações, chamando atenção para determinados elementos da escrita, ensinando a realizar algumas atividades, explicitando as funções e o funcionamento da linguagem escrita, ela está realizando estas atividades de forma compartilhada com a criança, enquanto atividade inter-pessoal. A atividade da criança pode apresentar marcas de seu processo de elaboração, devido à utilização de determinados recursos pedagógicos como instrumentos de mediação do pensamento.

A passagem da atividade inter-pessoal para a atividade intra-pessoal acontece no curso do desenvolvimento, e conforme a ação educativa, esta transformação pode ser provocada³². Uma forma para que isto aconteça está relacionada

32. As situações de ensino, como forma de mediação pedagógica, podem desencadear processos psicológicos, e neste sentido, usamos a idéia de provocar processos de desenvolvimento, e não de aceleração da aprendizagem.

com as sistematizações que o professor pode fazer. Quando ele propõe uma forma de sistematização das informações que veio explicitando, ele está se deslocando no contexto imediato de elaboração da atividade, apontando outros mediadores que podem, também, ser utilizados pela criança, durante o processo de internalização. Por exemplo, o professor pode informar sobre as letras, apontar várias delas e mostrar a organização no alfabeto. Vem daí a importância de organizar, em sala de aula, uma diversidade de recursos a fim de que se possa explorar de diferentes maneiras as inúmeras possibilidades e formas de organização e sistematização do conhecimento.

Foi no sentido também de organizar e sistematizar o conhecimento - que a professora construía com as crianças, sobre elas e sobre seus modos de ensinar - que se deu o registro e a leitura do Diário de Campo.

A leitura deste Diário propiciou o reencontro com os primeiros momentos de preocupação com o desenvolvimento da atividade intra-mental de revisão do trabalho pelas próprias crianças. Torna-se, então, possível a reconstrução do percurso que foi sendo delineado pelas propostas pedagógicas articuladas ao processo de desenvolvimento das crianças.

Acompanhando a forma como a linguagem escrita ia sendo elaborada e construída procurávamos observar as relações entre as propostas pedagógicas e a emergência de novas funções psicológicas no processo de desenvolvimento das crianças.

Ouvindo as crianças e observando suas estratégias, poderíamos acompanhar a forma como a linguagem

escrita ia sendo construída, ao mesmo tempo em que poderíamos perceber indicadores de elaboração da atividade reflexiva. São momentos deste processo, enquanto atividade de revisão pelas crianças e enquanto trabalho mediado pela professora que serão analisados a seguir.

"As crianças haviam decidido escrever sobre brinquedos. Depois de acompanhar o desenvolvimento da atividade, propus uma "correção" coletiva: fomos escolhendo algumas palavras, e, à medida em que elas soletravam e davam sugestões da forma de escrever, fui escrevendo na lousa.

Não sei bem porque insisto na questão da correção, pois, são poucas as crianças que conseguem prestar atenção naquilo que escreveram e comparar com o que está na lousa. Normalmente, o que ocorre é que preciso avisar a cada uma das crianças, e neste momento, geralmente elas apagam tudo, sem procurar entender o que está acontecendo, e copiam da lousa.

*Preciso pensar até que ponto este tipo de coisa auxilia as crianças."*³³

Apesar da dúvida, da incerteza acerca da forma de desenvolvimento das atividades em sala de aula, o trabalho pedagógico com a escrita prosseguiu de forma semelhante: em posteriores atividades de produção de textos, a professora continuou mostrando para as crianças, quando necessário, as inadequações na sua forma de escrita. Na própria continuidade do trabalho, foi sendo possível observar alterações na forma das

33. Diário de Campo, 02/08/89.

crianças realizarem atividades de leitura e escrita. Podemos tomar estas alterações como indícios da elaboração da atividade reflexiva pela criança, a partir da ação pedagógica.

A atividade do professor também pode ser redimensionada a partir destas considerações. À medida em que se enfatiza a construção dos processos cognitivos no desenvolvimento da criança, a atividade do professor é deixada de lado. Diferenciadamente de outras abordagens do desenvolvimento psicológico, onde o professor é considerado organizador de situações, na abordagem sócio-histórica, o professor ou o adulto que interagem com a criança, regulando sua atividade, aparece como mediador dos processos de internalização das funções psicológicas e da elaboração de atividades intelectuais. Assim, pensamos a mediação como relação que constitui, que modifica e transforma a atividade mental da criança.

"Rony tentava escrever camiseta. Na primeira tentativa escreveu: CAMIZTA. Li para ele o que estava escrito e disse que faltava uma letra, e ele falou:

_ Ah! É o e (e escreveu CAMZTAE)

Li novamente e ele disse:

_ Então, o e não é aqui, é aqui (e escreveu CAMIZETA)."34

A situação descrita nos leva a considerar que, na medida em que a criança não conseguia atentar e reler sua escrita, a professora teve um papel relevante no sentido de ir

34. Diário de Campo, 18/08/89.

dando pistas para que ela fosse percebendo o que era necessário ser reelaborado.

Em situação de leitura com esta mesma criança, podemos analisar mais alguns elementos relevantes.

"Durante a leitura de um livro, frente a frase: "A gente...", Rony parou de ler. Mediante sua hesitação em continuar, eu disse:

_ Geee, e agora, como continua?

*_ Genti! Não! É o e, então é gente (repetiu enfatizando a letra e final, enquanto apontava para o texto)."*³⁵

Tentando analisar estes dois momentos, percebemos que a criança vai revelando estar mais atenta para o som e a posição das letras, e que, embora a forma lida pudesse satisfazer em termos de sentido no contexto narrativo da história, ela realiza a leitura respeitando rigidamente o som da letra. As duas situações mostram também, que a criança começa a ter uma atenção mais específica, fazendo uso, na leitura, de um recurso que foi sendo apontado de forma mais sistemática com relação à escrita.

"As crianças haviam escrito uma lista de palavras - as partes do corpo. Enquanto escreviam fui ajudando, apontando os sons e que letras deveriam usar.

Ao final da atividade, propus uma forma de revisão: fui escrevendo na lousa para que pudessem ir comparando, verificando se haviam escrito de forma adequada ou não.

35. Diário de Campo, 24/08/89.

De modo geral, esta atividade não é fácil para elas, muitas vezes acabam apagando e copiando em cima, sem olhar o que haviam feito.

Venho tentando "apurar" esta capacidade delas prestarem atenção no que fazem. Venho insistindo bastante neste tipo de coisa, e é possível perceber que algumas crianças já conseguem."³⁶

Entre as crianças da classe, podemos destacar algumas para uma análise mais cuidadosa desta atividade relatada:

"Joyce e Alex haviam escrito BERAÇO, e Leandro, BARÇO, no lugar de braço. No caso destas três crianças, fui lendo e chamando a atenção para o lugar das letras e as trocas que haviam feito para que pudessem reescrever.

Gileno havia escrito MAÕ, logo que escrevi na lousa ele disse:

_ Ih! Coloquei o acento (referindo-se ao til) em cima do o, vou arrumar e colocar no a.

Patrícia escreveu ONHO, no lugar de olho. Enquanto escrevia na lousa ela disse:

_ Errei! Eu usei da "família da minhoca"! Está errado."³⁷

Na situação descrita, Joyce, Alex e Leandro não conseguiram perceber o que estava inadequado na forma como

36. Diário de Campo, 22/08/89.

37. Diário de Campo, 22/08/89.

escreveram. Para eles, estava sendo indiferente a posição das letras, desde que no conjunto estivessem todas presentes. Ao ir apontando o lugar das letras, e a forma como a palavra poderia ser lida, foi se explicitando para elas a necessidade de atentar para determinadas características da escrita, como, por exemplo, a ordem e o lugar que as letras ocupam dentro de uma palavra.

Por outro lado, Gileno e Patrícia demonstraram um nível mais elaborado de revisão da própria escrita. Frente a forma escrita pela professora, conseguiram retornar a sua produção e verificar onde e porque haviam "errado", conseguindo justificar: a localização do til e a troca das letras.

Analisando o conjunto das crianças podemos perceber que a realização de uma atividade reflexiva por parte delas ocorreu diferenciadamente. As três primeiras crianças não conseguiram perceber a troca de posição das letras, e neste caso, o papel do adulto foi fornecer pistas, índices, para que atentassem para o que haviam escrito, mostrando que havia uma inadequação e fazendo com que elas fossem procurando e percebessem o que estava inadequado. As duas últimas crianças já demonstraram um nível um pouco mais complexo de atividade reflexiva, pois, frente a uma forma considerada correta, conseguiram rever o que haviam escrito.

Em situações como esta, é importante destacar que, como o trecho do Diário de Campo revela, havia por parte da professora a preocupação com a construção desta nova função mental relacionada com a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, e não somente com o fato de que elas escrevessem de

forma adequada. Neste caso, a intencionalidade pedagógica aparece como altamente significativa na forma como as atividades são propostas e desenvolvidas, e é isto que vai determinar o momento e o conteúdo do que será apontado e sistematizado para as crianças. A atuação da professora não foi de simples espectadora, de organizadora de condições na sala de aula, mas, ao apontar e fornecer a forma convencional da palavra escrita para comparação, ela foi atuando no sentido da elaboração desta função mental.

Como Vygotsky (1984) indica, o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores se efetiva nas interações sociais, quando "o outro" media a atividade, apontando, chamando a atenção para coisas relevantes. Portanto, a construção da atividade reflexiva é mediada pelo outro: inicialmente uma atividade interpessoal, que internalizada, torna-se uma função intrapessoal; a regulação da atividade deixa de ser feita pelo outro e a atividade passa a ser auto-regulada.

"A medida em que as crianças têm se desenvolvido mais em atividades de escrita, tenho solicitado que prestem mais atenção na questão ortográfica, na organização e estruturação de texto.

Estou tentando propor mais sistematicamente que as crianças leiam sua própria produção. É interessante analisar como no início elas se negavam, alegando que: "Já esqueci", "Não sei ler" ou "Não lembro mais", demonstrando como os processos de leitura e escritura são diferentes.

E neste momento, quando elas começam a se dispor mais a ler o que escreveram, parece-me que os dois processos começam a se encontrar".³⁸

É possível a análise desta situação no que diz respeito aos processos de leitura e escritura. De forma distinta de alguns outros países, no Brasil há uma tradição de alfabetização priorizando o aprendizado da escrita, e da leitura em um segundo momento. A partir da observação do desenvolvimento das crianças, da forma como elas se envolvem nestas atividades, podemos perceber que, no início, as atividades de leitura e escritura passam por processos distintos, pois é comum encontrarmos crianças que conseguem ler, mas não escrevem, ou que escrevem, mas não lêem. O que nos parece é que os processos psicológicos envolvidos na leitura e na escritura são inicialmente distintos, entretanto, no curso do desenvolvimento da criança, começa a haver uma articulação entre eles, de forma que os processos envolvidos na atividade de leitura podem passar a auxiliar a escritura e vice-versa.

Com relação a isto, percebemos que a articulação dos processos psicológicos relacionados com a leitura e escritura não acontece naturalmente, mas como resultado de alguma forma de ensino. Considerando que o ensino é capaz de desencadear processos de desenvolvimento, suspeitamos que a inter-ligação destes processos ocorre justamente a partir do que é apontado e ensinado para a criança. Ou seja, se a prática pedagógica é

38. Diário de Campo, 25/09/89.

organizada no sentido de explicitar as semelhanças e diferenças entre ler e escrever, relacionando estes processos, a criança terá condições de construir e trabalhar sobre esta relação. Por isto, não nos parece relevante a preocupação com a priorização, seja do ensino da leitura, seja da escritura, principalmente porque se ocorrerem simultaneamente, os processos de apreensão do ler e escrever se auxiliarão e se completarão mutuamente.

A medida em que o trabalho pedagógico foi se desenvolvendo, houve um determinado momento em que a professora resolveu propor para as crianças uma atividade que implicasse o rascunho, como uma nova tentativa de desencadear o desenvolvimento da atividade reflexiva de revisão do texto. Ao solicitar que as crianças lessem o que tinham escrito, havia, ainda, por parte da professora, a preocupação em integrar e relacionar as atividades de leitura e escritura.

"Lendo e analisando o que as crianças haviam feito ontem, na atividade de 'escrever cartas', resolvi sugerir que usassem a primeira versão como um rascunho, e que passassem para uma folha definitiva que seria enviada ao destinatário.

A reação imediata das crianças foi:

- O meu está tudo certo! Vou fazer igual!*
- Não tem que arrumar nada no meu!*

Depois de algum tempo, acabaram concordando com a proposta. Antes que comesçassem, foi combinado que iriam ler devagar, prestando atenção, e iriam copiando em outra folha, mudando o que estivesse "errado", sem alterar o texto original.

Roný
Eu vou manda uma carta de ramigo
O melhor ramigo meo é Oramigo
é o Roný é meo ramigo Roný
O Leandro é Oramigo do Roný
E o Roný meo ramigo Leandro
e eu vou manda uma Carta

("Rony, eu vou mandar uma carta de amigo. O melhor amigo meu é o amigo Rony, é meu amigo Rony. O Leandro é o amigo do Rony e o Rony melhor (?) amigo do Leandro. E eu vou mandar uma carta.")

Leandro havia escrito este texto inicialmente. Enquanto revia, chamou a professora e disse:

- Tia, aqui está escrito ramigo (apontando o rascunho), posso tirar o erre ou tem que copiar igual?

- Pode tirar para ficar amigo, não é isto que você quer escrever? Continue lendo e copiando para ver se você encontra mais alguma coisa.(...)

Eu sou Gileno
Gileno
Cidinha

Se mudou cario
eu gosto de bica de carinho
meu irmão ele gosta de brincar
de carrinho

("Eu sou Gileno. Cidinha, você me deu um carrinho, eu gosto de brincar de carrinho e o meu irmão, ele gosta de brincar de carrinho.")

Gileno, apesar de ter escrito seu texto sem nenhum auxílio, não conseguiu fazer uma leitura mais objetiva a fim de perceber, entre outras coisas, a necessidade do uso de uma única forma de escrita para as mesmas palavras - carrinho e brincar - presentes no texto de diferentes formas: carinho, cario; bica, brinca."³⁹

Leandro conseguiu ler e refletir criticamente sobre seu texto, percebendo alguns enganos cometidos em função da segmentação inadequada das palavras - melho/ramigo no lugar de

39. Diário de Campo, 17/10/89.

melhor/amigo; ou da relação do nome do amigo - Rony - com a grafia da palavra amigo. A criança estava tão atenta para a coerência de sua forma de escrever, que em todo o texto podemos observar a constância no uso da forma *ramigo* e, no momento da correção, ele substituiu a forma *ramigo* por *amigo* em todas as ocorrências. No caso de Gileno, foi necessário que a professora lesse para ele, apontando por diversas vezes, para que ele desse conta de onde estava e qual era o "erro", e pudesse reescrever o texto.

Neste episódio, podemos observar que as duas crianças estavam em um nível de desenvolvimento real diferente, pois, sem a ajuda do adulto, resolveram o problema de forma distinta, em diferentes níveis de elaboração. No entanto, é interessante atentarmos para o fato de que Gileno também conseguiu rever seu texto a partir das indicações que a professora foi lhe fazendo, o que pode ser tomado como indício de que estava elaborando a atividade no espaço da zona de desenvolvimento potencial. Através da mediação, da atividade inter-pessoal atuando em nível de desenvolvimento potencial, a criança pode realizar atividades que não realizaria, sem ajuda, dentro do seu nível de desenvolvimento real.

"As crianças andam "encantadas" com a descoberta da possibilidade de escrever nome de letras e números por extenso. Por isto, acabei propondo que escrevessem o "nome dos números".

Jeovane havia escrito da seguinte forma:

6 - seis

7 - oito

8 - nove

9 - deis

Apontei para o número sete e pedi que lesse:

_ O, oo...

_ Ooo iii... (fui ajudando).

_ Ooo... ooo... sete!

_ Ooo iii... como se lê aqui? (perguntei enquanto apontava a sílaba final).

_ Ooo iii... ta, te, ti, to... sete!

_ Jeovane, vamos ler de novo: ooi...

_ Ooi... to! Sete!

_ Vamos ler mais uma vez?

_ Oi, oito! Oito? Então está errado! "Tá" trocado!"⁴⁰

Podemos iniciar a análise deste episódio partindo da idéia de que a criança imaginava que tivesse escrito corretamente, fazendo a correspondência entre a forma escrita e os numerais. Assim, em suas primeiras tentativas da leitura, mesmo iniciando a leitura adequadamente ("ooo, ooo iii..."), acabou prevalecendo a leitura do numeral. É interessante analisar que, embora desde a terceira tentativa ("ooo iii, ta, te, ti, to...") a criança já demonstrasse ter conhecimentos que lhe

40. Diário de Campo, 20/10/89.

permitissem fazer a leitura corretamente, a leitura do numeral (7) ainda se sobrepôs.

A ajuda da professora foi importante não tanto no que diz respeito aos processos de tentativa da leitura, mas no processo de construção do sentido: insistindo com a criança, fazendo com que ela se distanciasse do símbolo numérico, chamando sua atenção para as letras, para que fizesse a leitura da palavra escrita, mesmo que contrária ao esperado. A atuação da professora foi relevante ao ir mediando e regulando a leitura, até instaurar a desconfiança que a criança manifesta no último turno: "Oito? Então está errado!"

Com relação a este episódio, podemos levantar, também, o aspecto da inter-relação entre leitura e escrita. A criança havia escrito corretamente a palavra OITO, no entanto, como estava frente ao numeral 7, ela demorou para fazer a leitura adequada, mas, no momento em que conseguiu ler, ela tomou consciência da situação e percebeu o "erro". Por isto, no momento em que as atividades de leitura e escrita começam a se encontrar, podemos perceber que a atividade de escrita vai se tornando auto-regulada, na medida em que as crianças passam a conseguir a ler e rever o que escreveram com mais êxito, devido a emergência da reflexividade.

"Depois de uma atividade de montar histórias a partir de recortes de revista, Jeovane leu seu texto para mim, sem perceber algumas trocas de letras que havia feito. Apontei-

lhe as palavras e, espontaneamente, ele resolveu sublinhá-las para fazer a correção mais tarde."⁴¹

Ler e rever, o que havia escrito anteriormente, são atividades difíceis para as crianças, principalmente porque neste processo elas priorizam a construção do sentido. Ou melhor, como Jeovane para ler a palavra OITO, na situação anteriormente descrita, ou na leitura de textos, quando o contexto narrativo indica alguma "forma de leitura", mesmo quando as crianças têm elementos para fazer a leitura adequada, elas fazem a leitura dando maior importância ao estabelecimento de sentido, não como uma simples decodificação, mas a leitura como forma de construir e de constituir a significação. Em termos dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita, levantamos um aspecto relevante acerca das formas de leitura que são provocadas em sala de aula: a leitura de decodificação ou a leitura para a construção do significado.

Nesta situação, como forma de superar a sua dificuldade em fazer uma leitura percebendo as trocas, Jeovane lançou mão de um recurso auxiliar: marcar as palavras que foram apontadas pela professora para que retornasse a elas mais tarde e pudesse corrigi-las. Desta forma, a criança transformou a leitura do outro, a professora, em um signo - o sublinhado - que lhe serviria como recurso à memória posteriormente, apropriando-se da leitura do outro, para fazer uso dela em uma atividade intra-

41. Diário de Campo, 29/11/89.

pessoal. E assim, a mediação da professora é deslocada para um "signo" mediador.

"Escrevi na lousa os textos que duas crianças haviam feito em dias anteriores:

- "oavião caio napitasiocarro passocarro avião" (o avião caiu na pista e o carro passou o avião)

- "o rradio rrelogio que toca muinto alto" (o rádio relógio que toca muito alto)

*Minha idéia era propor uma forma de correção coletiva. Pedi que as crianças fossem lendo, e foi muito interessante observar sua leitura, pois, priorizando o sentido e a compreensão do texto, a maioria não percebeu os "erros", principalmente porque grande parte das inadequações se devem a problemas de segmentação e ortografia. Somente aquelas crianças com maior experiência com a linguagem escrita e com domínio de questões ortográficas perceberam alguma coisa."*⁴²

Pensando ainda na questão da revisão de textos, é interessante a análise deste episódio. Ao mesmo tempo em que as crianças vão auto-regulando suas atividades de leitura e escritura, elas ainda não conseguem realizar a "correção" total dos textos porque esbarram em questões convencionais da linguagem escrita. Neste caso, é necessário lembrarmos que nem sempre a revisão de um texto depende do domínio dos mecanismos de funcionamento da escrita, mas de uma experiência maior e do conhecimento de questões convencionais da linguagem escrita.

42. Diário de Campo, 30/11/89.

Durante a análise destes diferentes episódios, relatando situações de ensino e/ou de atividade com a linguagem escrita, pretendemos apontar indícios da emergência da reflexividade, da atividade auto-regulada, no processo de apropriação da escrita, a partir das formas de ação pedagógica. Através da revisão dos relatórios do Diário de Campo, como uma forma de reflexividade que transformou-os em material de pesquisa, também foi possível a reconstrução do caminho que a atividade pedagógica foi marcando.

"Assim como, para o aluno, o conhecimento não vem pronto, mas é, ao contrário, um processo (da elaboração do qual ele faz parte fundamental), também para os que produzem conhecimento, programas e métodos de ensino, existe um processo e uma divisão de trabalho.

*Nessa divisão de trabalho, cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão de trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso."*⁴³

Como já foi levantado anteriormente, o processo de construção da atividade intelectual está em relação com as condições de produção⁴⁴ do contexto escolar. Entendida como parte destas condições de produção, a atuação do professor torna-se

43. E.P.Orlandi, 1988, p.82.

44. O conceito de "condições de produção", usado aqui, é tomado emprestado da abordagem da Análise do Discurso, segundo o que é levantado por Orlandi (1987, 1988).

relevante: ele pode planejar e organizar situações de ensino que podem provocar o desenvolvimento psicológico da criança, tendo em conta a zona potencial de desenvolvimento.

Com relação ainda ao processo de re-construção da atividade pedagógica, não posso deixar de usar a voz de uma criança, registrada no Diário de Campo:

"Como recurso pedagógico para desencadear a retomada do processo vivido pelo grupo de crianças desde o início do ano, resolvemos propor que elas assistissem as gravações em vídeo cassete realizadas em sala de aula.

Durante o desenvolvimento desta proposta, Jefferson observou que a atividade também estava sendo filmada, e, referindo-se à gravação que estava sendo feita, ele disse:

- Se passar, vai ficar igual espelho!"⁴⁵

Neste "jogo de reflexividade", as crianças que se re-vêem no vídeo e constróem sua história em um livro. Nesse mesmo jogo, a atividade reflexiva das crianças que escrevem e re-vêem o próprio trabalho. Nesse jogo, ainda, a professora que se re-vê no trabalho, na re-leitura de seus relatos de sala de aula. E a prática educativa que se re-constrói nesta reflexão.

45. Diário de Campo, 2/10/1989.

3.2. Processos de negociação na construção da leitura

Neste item, trataremos da descrição e análise de um episódio de leitura partilhada por duas crianças, levantando os aspectos mais significativos com relação à construção conjunta da leitura.

O registro da leitura das crianças foi realizado através de gravações em áudio, por um gravador que ficou disposto na carteira delas. O recurso de gravação estava constantemente presente em classe, sendo explorado pelas crianças de diversas formas, como: gravar o que era lido para ser ouvido depois enquanto acompanhavam o texto escrito, registrar histórias orais elaboradas coletivamente, ouvir músicas ...

Em função disto, a presença do gravador durante a leitura das crianças não foi um fator inibidor, ao contrário, funcionou como um ouvinte/interlocutor no processo de leitura, pois, em vários momentos pudemos perceber a preocupação delas em falar mais alto e mais próximo do fone para que a gravação saísse de boa qualidade. Além disso, elas tinham a expectativa de se ouvirem lendo após terminada a leitura. Com isto, o uso do gravador não se restringiu ao registro, e passou a ser mais um recurso didático em sala de aula.

O dado de pesquisa do qual dispomos não é somente um registro da leitura das crianças, muito mais do que isso, é um registro da dinâmica da sala de aula: várias crianças falando ao mesmo tempo, conversas paralelas, interrupções, crianças que se

aproximam e que se afastam daquele cenário que se pretende registrar; enfim, a opção pela coleta de dados em sala de aula torna possível o acesso aos mínimos detalhes do cotidiano (sendo esta uma das razões que reforçam a opção pelo trabalho de coleta de dados na sala de aula, como professora-pesquisadora).

No entanto, se por um lado esta forma de registro nos revela o constante dinamismo da sala de aula, também apresenta um sério problema ao pesquisador no momento da transcrição, seleção e organização destes dados. Como transcrever gravações em áudio de forma a manter e mostrar este processo de "ebulição" que é a sala da aula? Como selecionar e organizar linearmente dados de uma realidade efervescente, onde cada criança demonstra um processo diferente da outra? Como apontar, na forma de transcrição, a elaboração conjunta da atividade e a interferência de uma criança sobre a atividade da outra?

Imagino que as questões com relação a seleção e organização dos dados, possam ser parcialmente resolvidas a partir da própria forma de transcrição e análise destes dados, na tentativa de considerar os processos descritos como partes deste dinamismo maior que é a sala de aula. Assim, a transcrição da leitura tem que trazer, de forma viva, o movimento deste processo. Além disso, se acreditamos que a elaboração e a apropriação da escrita ocorre como um processo intersubjetivo, que a fala/leitura de uma criança interfere na fala/leitura da outra ⁴⁶, este processo de interação e de diálogo entre as crianças tem que estar presente na transcrição que elaboramos.

46. Vygotsky, 1984.

Ao contrário de outras pesquisas em sala de aula que se preocupam em "limpar estes ruídos", o que desejamos é exatamente explicitar como estes "ruídos", ou seja, como as condições de produção constituem os sujeitos leitores ou os analfabetos. Entre os aspectos constituintes das condições de produção, é necessário resgatar o papel fundamental da proposta pedagógica, pois as práticas educativas integram e interferem no processo de estabelecimento destas condições.

Estas razões explicitadas determinaram, em certa medida, que a transcrição da leitura das crianças fosse realizada da seguinte forma:

- em letras maiúsculas foi escrito o texto da mesma forma como estava disposto no livro, alternando o texto do livro com a fala/leitura das crianças;

- a leitura das crianças, realizada simultaneamente, foi transcrita em duas linhas, cada uma referente a fala de uma criança, identificada pela inicial de seu nome entre parênteses, no início da linha. Foi necessário distinguir a fala/leitura de cada uma das crianças, pois, embora lessem em conjunto, a leitura não foi feita em "coro", chegando a divergir bastante em alguns trechos;

- como a leitura das crianças é um processo cheio de interrupções, superposições e simultaneidades, momentos de silêncio e de pausa, repetições do que o outro fala, retomadas do que já foi lido como tentativa de fazer sentido e de apropriar-se da forma lida, isto foi representado pelos espaços em branco, e,

fazendo correspondência, ao longo do tempo, entre o par de linhas referente à fala/leitura de cada uma das crianças;

- a fim de que a transcrição representasse a entonação e o ritmo da fala/leitura das crianças, aspectos altamente significativos, neste contexto, fez-se uso de curvas entonacionais;⁴⁷

- optou-se por numerar pares de linhas referentes à fala/leitura das crianças, pelo fato delas ocorrerem simultaneamente;

- na transcrição, a fala das duas crianças é identificada por (A) e (J) - referentes a Alex e Júnior, e a fala da professora por (P).

Assim, por exemplo, o momento em que uma criança interrompe sua leitura esperando que a outra leia para depois continuar, foi representado através de espaços em branco, e da correspondência entre o par de linhas referente àquele momento de leitura. Ou ainda, quando uma criança lê e repete o que foi lido em tom de descoberta do significado, isto foi demonstrado através de curvas entonacionais, e, se ainda fosse necessário, por algum outro tipo de informação entre parênteses.

Finalmente, desejamos apontar que a interpretação da transcrição pode ser realizada através da leitura, ao mesmo tempo, do par de linhas da fala/leitura das crianças referente ao

47. Gebara (1976) faz um estudo detalhado das relações entre as formas de expressão e os mecanismos entonacionais. Neste trabalho estaremos utilizando as conclusões da autora acerca das características entonacionais e suas implicações nos enunciados.

trecho do texto que era lido no momento, grafado em letras maiúsculas.

O episódio de leitura, que será apresentado a seguir, foi registrado durante uma atividade em que as crianças estavam sentadas em grupos de dois à quatro participantes, realizando atividades de leitura e escrita. Neste dia, o gravador estava "circulando" pelos grupos, gravando o processo de leitura das crianças. Este tipo de atividade já havia sido realizado outras vezes e as crianças tinham a expectativa de se ouvirem lendo, ao final da atividade. Durante a leitura as crianças utilizaram o livro **Brinquedos da Noite**⁴⁸, usado na classe como livro de textos.

Os trechos de diálogo e leitura transcritos duram aproximadamente 4 minutos. As duas crianças, Júnior e Alex, realizavam a leitura em um canto da sala, afastadas das outras crianças, que estavam ocupadas em outras atividades. Somente no início a professora estava perto e deu algumas sugestões.

"(P) - Agora, Alex, quer ler um pouquinho?"

(A) - Quero.

(P) - Então vem cá, Alex. Júnior, você vai ler junto com Alex?

(J) - Vou.

(P) - Onde vocês vão ler?

(J) - Neste daqui!

48. Iêda Dias da Silva (Org.), **Brinquedos da Noite**. Belo Horizonte: Ed. Vigília, 1987.

(A) - Do arco-íris! (referindo-se ao trecho do livro que tem a ilustração de um arco-íris).

(J) - Aaah! Eu vou ler do... (a gravação está incompreensível)

(P) - Mas eu acho que tem que escolher a mesma coisa, porque senão, não vai dar para entender nada!

(A) - Ah...ô, tia! Eu quero ler facinho...

(P) - E por que você quer ler esta e não quer ler esta?

(A) - Porque esta é mais fácil.

(J) - Ham, ham, ham, ham... (em tom de deboche)

(A) - Tá bom, vai!

(P) - Mas combine com ele o que que ele vai ler também, porque senão, vocês não vão chegar num acordo (professora se afasta para atender outra criança).

(A) - Nós vai ler aqui, oh! (folheando o livro) Aqui...

(J) - Vem prá cá, ô!

(A) - Aqui. Aqui, tia. Já tá gravando...já tá gravando...(falando baixinho)

(J) - Ei!! Tá gravando, tia ?!

(P) - Já está gravando. Pode começar, então!

(J) - Chiiiiuuuu (fazendo sinal de silêncio).

(P) - Pode começar a ler, anda! (falando baixinho)

(A) - Oi... (começando a leitura na pág.123)

(P) - Por que vocês não começam desse pedaço? (apontando a pág. anterior, onde começa o texto).

(A) - Aqui?

(P) - É... (a professora se afasta novamente e as crianças continuam a leitura sozinhas)."

"VIRGE MARIA QUE FOI ISTO MAQUINISTA?"

- 1 (J) vri vri vri (repete gritando, em tom de disputa)
 (A) vi vi vi vri viir

- 2 (J) vir gue ma ma ri maria qui que foi i so
 (A) vir gue maaa mare mariaa que foi i so to

- 3 (J) ma qui (rindo) ma qui nis ta
 (A) isto mar qui marquinho não! maqui nista

AGORA SIM

- 4 (J) a go ra si sim
 (A) a go ra agora sir

CAFÉ COM PÃO

- 5 (J) ca fé com pão
 (A) ca fé com pão. Café com pão! (repete em tom de descoberta)

AGORA SIM

- 6 (J) a go ra sim
 (A) a gora sim

VOA, FUMAÇA

- 7 (J) voa fo fu ma ca sa do sapo
 (A) voaa foi i fumaça

CORRE, CERCA

- 8 (J) com quer que com que querrr quer ca ra
 (A) com quer que ra ree carcá carcá?

- 9 (J) que car que carcá
 (A)

AI SEU FOGUISTA

- 10 (J) á ai! seu (repete acentuando o u)
 (A) ói ai su se u seu (grita, acentuando o e)

- 11 (J) seu fo gu ita seu foguista
 (A) seu fogu i istá

BOTA FOGO

- 12 (J) bô ta fogo
 (A) bê ô ta bo ta fogo

NA FORNALHA

- 13 (J) na for na fôr
 (A) na for na fôr na formaa qã na formaça

- 14 (J) fur na lha fornalha furmaça bota fogo na...(rindo)
 (A) fornalha

- 15 (J) ô, tia, ele falou: bota fogo na for na fumaça
 (A) que eu... (continua lendo a linha de baixo)

- 16 (J) Bota fogo na fornalha...(repete imitando o ritmo do trem)
 (A) (a gravação está incompreensível)

(Interrompem a leitura nesta página e continuam em outra página do mesmo livro.)

QUE EU PRECISO

MUITA FORÇA

MUITA FORÇA

MUITA FORÇA"49

49. "O trem de ferro", Poesia de Manuel Bandeira, in: **Brinquedos da noite**, Org. por Iêda Dias da Silva, Belo Horizonte: Ed. Vigília, 1987, p. 122.

Gostaria de levantar alguns pontos do episódio da leitura das duas crianças, tendo em vista o processo de construção de conhecimento, considerado como um processo intersubjetivo, em inter-relação com o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Consideramos relevante comentar a forma de atuação da professora antes que as crianças iniciassem a leitura: ela convidou uma criança e depois a outra, perguntou o que elas pretendiam ler, e até mesmo deu algumas sugestões acerca do processo de escolha do trecho a ser lido. Desta forma, apesar dela não ter permanecido perto das crianças durante todo o tempo da leitura, ela explicitou alguns elementos para a organização da atividade. Além disto, a "voz da professora" e os recursos de leitura explicitados em sala de aula perpassaram a atividade das crianças.

Em uma visão mais geral da atividade de leitura, é bastante interessante observar como, durante todo o tempo, o processo de leitura/fala de uma criança é totalmente interpenetrado pelo da outra criança. A atividade de leitura, realizada como uma atividade conjunta, apresenta diferentes nuances do processo individual de cada criança e do processo inter-individual, ou seja, de como os processos se transformam devido à fala e as intervenções da outra criança, de como a mediação é constitutiva do sujeito.

Embora as crianças estivessem lendo juntas, havia momentos nos quais cada uma delas se isolava e realizava esta atividade sozinha; esta alternância entre atividade inter-pessoal e intra-pessoal esteve presente ao longo de todo o processo de

leitura. Neste episódio, podemos observar também os diferentes recursos que as crianças utilizaram, entre estes recursos, destacaremos a forma como se apropriavam da fala/leitura do outro, os recursos entonacionais utilizados na negociação da leitura e as relações que se estabeleceram na construção do sentido.

A negociação da leitura através da apropriação e incorporação

Nas linhas 1, enquanto tentavam ler a expressão "virgemaria", as crianças fizeram, ao mesmo tempo, uma leitura para si e para o outro. Quando pela última vez Júnior gritou - vri, entre outras coisas, ele estava tentando convencer / impor esta leitura a Alex, que até aquele momento, repetia a sílaba - "vi" - sem conseguir ler completamente.

Como esta situação mostra, a negociação entre as duas crianças é um processo bastante dinâmico, pois, logo que Júnior gritou - "vri", tentando se impor, Alex repetiu para transformar logo em seguida, conseguindo fazer a leitura adequada da sílaba - "vir".

Com relação ao processo de leitura de Alex, é relevante a suspeita que se coloca neste momento: ele vinha repetindo a sílaba - vi - sem conseguir avançar na leitura; no momento em que "acatou" a leitura imposta por Júnior - vri - e repetiu oralmente, logo em seguida ele conseguiu fazer a leitura adequada - vir. Assim, a suspeita que coloco é no seguinte sentido: no momento em que Alex repetiu a sílaba - "vri", ele se deu conta do som da letra erre, e reelaborou esta informação, conseguindo efetuar a leitura. É interessante analisar que apesar

da repetição da leitura do "outro", Alex conseguiu transformá-la a partir dos elementos explicitados por Júnior.

Ao lado disso, é possível afirmar também, que o processo de leitura das crianças estava, o tempo todo, apoiado em um prévio conhecimento do texto, pois esta poesia já havia sido lida em classe algumas vezes. Por isto, as crianças tinham um conhecimento vago acerca do assunto e do ritmo bem marcado do texto - representando o ritmo de um trem.

De uma forma ou de outra, o papel desempenhado por Júnior, no momento em que impôs o sentido - "vri", evocando lembranças, fornecendo elementos, foi fundamental para desencadear o processo de continuidade da leitura de Alex. A apropriação da leitura do outro não se limitou à repetição, mas foi além, chegando à transformação. Este é um momento onde é possível a explicitação de como a atividade interpessoal pode desencadear processos psicológicos internos, possibilitando a realização da atividade de maneira intrapessoal. Alex não estava conseguindo ler sozinho, mas a inter-mediação de Júnior, ao "fornecer" elementos para a leitura, levou-o a realizar a atividade. É relevante destacar, também, que o processo de mediação dessa atividade se deu através da leitura do outro, que nem era uma leitura adequada, mas que foi suficiente enquanto um "indício", uma "pista".

Quando Alex conseguiu ler a sílaba - "vir" - adequadamente, ele estava realizando um processo de leitura que se confirmava em nível da decodificação dos signos. A leitura realizada por Alex foi considerada adequada a tal ponto, que

Júnior aceitou prontamente. Na continuação da leitura, a palavra "virge" não foi lida adequadamente.

Nas linhas 2, a leitura das crianças continua em um ritmo mais acelerado, na presença de constantes negociações: Alex leu - "vir / gue / maaa" - sendo repetido por Júnior quase simultaneamente, até o momento em que Júnior deixa de repetir e reelabora a leitura de Alex, substituindo - "mare" - por - "mari", chegando a ler a palavra inteira: "maria".

Podemos ainda observar o uso do recurso da repetição e incorporação em diversos outros momentos. Nas linhas 10 e 11 - "Ai seu foguista" - uma criança vai retomando e reelaborando a leitura da outra, em um constante processo de alternância entre elas. No processo de leitura representado pelas linhas 12 - "fogo" - e 14 - "fornalha", Alex refez a leitura a partir de elementos apontados, repetindo a leitura feita por Júnior. Podemos analisar momentos semelhantes a este, como de atividade intrapessoal, quando a criança retoma e repete para si uma coisa que o outro falou.

Nas linhas 12, o recurso de apropriação da leitura do outro mostra um processo diferente daqueles que já levantamos até agora. Alex inicia a leitura da palavra "bota" soletrando - "bê o". Apropriando-se da fala de Alex, Júnior transforma estas pistas e complementa fazendo a leitura da sílaba - "bo". A leitura das crianças continua neste processo de alternância.

No momento da leitura da palavra "bota" é importante levantar também, a presença de uma marca do trabalho

educativo, pois, o recurso da soletração demonstrado por uma criança, aponta um dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, durante atividades de ensino da leitura e escrita.

Nas linhas 7, na leitura da palavra "fumaça", a relação do processo de leitura com a construção do sentido parece se estabelecer de outra forma significativa: Júnior acompanhava a leitura de Alex, até que, no final, ele fez um comentário - "sa do sapo". Nesta situação, além da apropriação da leitura do outro, pode-se analisar a explicitação de um recurso que Júnior tentou usar na leitura: "sa do sapo". A escolha deste recurso de comparação, de ajuda à memória, acaba levantando as marcas da ação pedagógica na atividade intra-mental da criança. Ou seja, a forma como os conhecimentos acerca da linguagem escrita estavam sendo organizados e sistematizados, pedagogicamente, emerge no momento em que a criança lança mão de um destes recursos como auxílio em sua atividade de leitura. Assim, a atividade da criança é marcada pelo trabalho pedagógico, como se neste momento estivesse presente a "voz da professora", enquanto mediadora da atividade.

Com relação a situações como estas, podemos destacar que a questão da emergência do uso de determinadas formas de sistematização elaboradas pedagogicamente, pode indicar que a elaboração da leitura pelas crianças está sendo mediada por estes recursos pedagógicos.

A necessidade que as crianças têm de repetir o que o outro fala/lê tem um significado relevante, como indica

Cláudia Lemos⁵⁰ com relação à aquisição da fala. O recurso da repetição está relacionado ao próprio processo de internalização, à apropriação da fala/leitura do outro, tornando-a sua, no processo intersubjetivo da constituição do leitor. O que nos parece é que através da repetição, a criança pode se apropriar e internalizar uma atividade que, em um primeiro momento, estava sendo elaborada intersubjetivamente.

Queremos ressaltar ainda que o processo de repetição da leitura do outro, enquanto forma de incorporação, não é um processo direto nem mecânico. Ao contrário, quando a criança repete o trecho lido/falado pelo outro ela está, ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o. Como já consideramos, anteriormente, o processo de apropriação é interativo.

Nas linhas 4 podemos observar que as duas crianças foram lendo juntas - "a/go/ra", em seguida Alex retomou e refez a leitura de forma corrente - "agora" - e Júnior deu continuidade na tentativa de ler a palavra "sim". É muito significativo neste trecho o fato de Alex refazer a leitura da palavra "agora" sendo ouvido por Júnior, que somente deu continuidade na leitura depois dele ter terminado. A alternância de ocupação do espaço entre as crianças é relevante, pois se há momentos em que a disputa entre elas é acirrada, há momentos, também, em que uma presta atenção na outra.

50. Cláudia T.G.de Lemos, no artigo "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original" (1986), explicita os processos dialógicos observados durante a aquisição da linguagem, sendo eles: o processo de especularidade ou incorporação, de complementaridade inter-turnos e de complementaridade intra-turnos.

Cabe ainda salientar que, nesta dinâmica, a espera de Júnior pode ser justificada por duas razões: ou a leitura feita, mesmo segmentada, satisfaz em termos do processo de significação ou ele ouviu e apreendeu a retomada feita por Alex. Neste último caso, a leitura de Alex serviu para apontar elementos, mediando a leitura de Júnior. Na continuidade da leitura da palavra "sim", é interessante como uma criança vai retomando e reelaborando a leitura da outra, e isto nos leva a crer no fato de que elas estivessem realmente se ouvindo.

A incorporação ou a repetição da fala/leitura do outro tem se mostrado como um recurso bastante utilizado pelas crianças durante a atividade de leitura. A análise destes processos ainda é possível a partir da relação entre pensamento e linguagem, se nos detivermos nas seguintes questões: em que medida, a primeira leitura que a criança faz desencadeia processos internos de compreensão? Como a repetição do trecho lido, por si próprio ou pelo outro, está relacionada com o processo de internalização? Qual a relação que podemos estabelecer entre a fala/leitura do outro, como forma de regular a atividade, com o desenvolvimento de estruturas do pensamento?

Situações como estas relatadas podem ser analisadas na perspectiva de uma relação entre pensamento e linguagem, pois a leitura do outro, enquanto mediação pela palavra, desencadeia processos de pensamento. Em termos dos processos psicológicos envolvidos nesta situação, a apropriação, enquanto um processo ativo, pode desencadear processos internos de elaboração. Quando uma criança repete o que a outra leu, ela

está retomando e atribuindo sentido à leitura do outro, e ao mesmo tempo, regulando sua atividade a partir dos indícios que o outro deu. O resultado desta elaboração é imprevisível, pois, como já vimos no episódio de leitura, a criança tanto pode confirmar como questionar e transformar a leitura do outro. Desta forma, a mediação não pode ser vista como "determinante", mas como "constitutiva" na elaboração da atividade intra-mental.

A negociação da leitura através de recursos entonacionais

No processo de negociação estabelecido entre as crianças durante toda a leitura, podemos apontar o uso da entonação como forma de fazer prevalecer ou de ceder à leitura do outro. Nas linhas 2, é relevante a entonação de Júnior ao ler a palavra "maria", pois, a entonação descendente de sua fala, como forma imperativa, marca e institui sua leitura como a mais adequada. É como se ao efetuar a leitura, considerada mais adequada, o aluno estivesse colocando um ponto final na discussão sobre as possibilidades de leitura daquela palavra. O uso da entonação descendente é mencionado por Gebara (1976) como um recurso prosódico em enunciados imperativos que ordenam.

A negociação entre as duas crianças continua até o início das linhas 3, quando Alex também usa o mesmo recurso da entonação descendente para fazer prevalecer sua leitura da palavra - "isto".

Na linhas 3, ao iniciar a leitura da palavra - "maquinista", Alex se enganou e acrescentou um erre inexistente, substituindo ma por mar, alterando o processo de leitura. Ao ler "mar / qui", talvez ele estivesse se remetendo ao nome de um

personagem presente neste mesmo livro, e, adivinhando ou antecipando o sentido, ele acabou lendo "marquinho", pois, à primeira vista, a presença das sílabas "ma / qui" remeteu-o a outra possibilidade de leitura. Logo em seguida, ele negou enfaticamente, como a curva entonacional descendente mostra, e reiniciou o processo de leitura, corrigindo a leitura anterior - "maqui".

Júnior, que esperava a leitura de Alex, interferiu reelaborando alguns dos elementos já apontados, e numa tentativa de correção, ele retomou a última fala de Alex e foi lendo pausadamente: "ma / qui / nis". A leitura deste trecho forneceu e reelaborou alguns elementos de forma suficiente para que Alex encerrasse a leitura de palavra - "maquinista", marcando o final com a entonação descendente, fazendo prevalecer sua voz. A alternância das duas crianças na ocupação do espaço de leitura, com uma retomando e reelaborando a leitura da outra, enquanto inter-mediação, demonstra que o processo de leitura é totalmente partilhado por elas.

Como podemos observar, este recurso da entonação descendente está presente em diversos momentos, e parece que tem quase sempre a mesma função: fazer prevalecer e impor sua leitura e sua voz sobre o outro. Podemos ver isto nas linhas 6, quando Júnior marca sua leitura da palavra - "sim"; nas linhas 10, ao discordar da leitura que Alex fez da palavra - "ai". Ou quando as duas crianças tentam impor sua leitura da palavra - "seu", acentuando ora a letra u, ora a letra e.

Nas linhas 12, o recurso de entonação descendente usado pelas duas crianças, na leitura da palavra "fogo", parece ter tido a função de concluir a leitura, tal como apontado por Gebara (1976), em enunciados declarativos.

O recurso da entonação no processo de negociação de sentido entre as crianças aparece ainda nas linhas 13 / 14, de uma outra forma. Alex tentava ler a palavra - fornalha: leu formaça, em entonação ascendente, como se estivesse deixando a leitura em suspenso, como se o sentido não tivesse lhe parecido adequado. Ocupando este espaço deixado por Alex, Júnior continua a leitura: "fur / na / lha"; corrigindo, em seguida, por outra forma que lhe pareceu mais adequada: "fornalha", marcando sua leitura com a entonação descendente. Em seguida repetiu a leitura de Alex - "formaça" - e passou a fazer comentários ridicularizando a leitura do colega - linhas 15 - repetindo o trecho da forma que considerou melhor - linhas 16 - fazendo uso, até, do ritmo da poesia como um argumento a mais para validar sua leitura sobre a do colega.

Com relação às interações que se estabeleceram entre as crianças durante a atividade de leitura, é necessário ressaltar a presença frequente de uma forma de disputa entre elas, quase que um "duelo" para impor a leitura ou a voz. Embora realizassem a leitura em conjunto, não podemos idealizar estas interações, pois estavam totalmente impregnadas pelo jogo de imagens, pelas relações de força e de poder que se estabeleciam entre as crianças, no contexto geral da sala de aula: por trás da fala e da maneira como uma criança se dirige e negocia com a

outra, há toda uma imagem que dita quem é o outro e aquilo que pode ser falado para ele. No entanto, apesar da diferença de "estilo" de leitura - dos recursos e procedimentos utilizados - é possível observar que no jogo de forças não houve predomínio de uma criança sobre a outra, e que a ocupação do espaço ocorreu de forma alternada e bastante disputada.

Portanto, não é à toa que em determinados momentos as crianças utilizavam o recurso da entonação, ou até mesmo do tom de voz mais alto, para fazer prevalecer sua voz e sua leitura. Ainda, nas linhas 14, 15 e 16, quando Júnior ridicularizou a leitura realizada por Alex, ele usava sua leitura, que julgava a mais adequada, como um elemento que lhe dava um "status" diferenciado - o status de quem sabia ler corretamente - permitindo-lhe ridicularizar o outro. Nesta situação, Júnior tentou, ainda, recorrer à professora como possibilidade de legitimação de seu conhecimento e poder.

A negociação e a construção do sentido na leitura partilhada

Nas linhas 5, na leitura do trecho "Café com pão", Alex foi se adiantando no processo de leitura: "ca / fé / com / pão", sendo acompanhado quase que ao mesmo tempo por Júnior. Após a primeira leitura, a forma como Alex repetiu o trecho lido, em tom de descoberta, pode ser interpretada como o momento no qual ele conseguiu atribuir sentido(s) ao que estava lendo, indicando a apreensão de sentido através da leitura. Quando a criança repetiu o trecho lido, ela estava refazendo a leitura numa tentativa de apropriação do significado, lendo para si e para o outro. A repetição da leitura poderia, também, ser

analisada como um momento no qual a criança usa uma possibilidade de construção do sentido do texto, como um argumento a mais para validar sua leitura, como se dissesse: "eu li, é café com pão!".

No final das linhas 11, após a alternância entre eles, como que fazendo uma síntese da leitura que foi sendo construída pelos dois, Júnior repetiu "seu foguista". Sua leitura, neste momento, pode ser observada como a retomada e a leitura da significação para si e para o outro.

O processo de leitura demonstrado pelas linhas 8 e 9 parece passar por outros caminhos: as crianças simplesmente não conseguiram realizar uma leitura que parecesse satisfatória no nível semântico. Elas insistiram na decodificação de letras e sílabas - "com / quer / que /ra" - de diversos modos, através das repetições e reelaborações que uma fazia da leitura da outra. Até o momento em que Alex leu a palavra "cerca" de sua maneira - "carcá", marcando-a com a entonação descendente (final das linhas 8). Logo em seguida, talvez porque esta palavra não tenha lido bem, ele repetiu em tom de pergunta - "carcá?", dando início a um diálogo. A participação de Júnior no diálogo se deu em forma de resposta - "que car que carcá", impondo com entonação descendente, como que confirmando a leitura de Alex e encerrando a leitura deste trecho.

Em uma visão mais geral do processo de leitura no episódio, podemos observar momentos em que há indícios de que as crianças não conseguiram realizar a decodificação do texto nem construir o sentido (como na linha 1, na palavra "virge"). Entretanto, o episódio de leitura demonstra como as crianças

foram, dialogicamente, construindo a significação do texto a partir de diversos outros elementos, como o ritmo, o jogo de palavras e as rimas da poesia, tornando presente um dos sentidos representados pelo texto: "a passagem do trem". Isto mostra a possibilidade da construção, pelas crianças, de sua "história de leitura" (Orlandi, 1988) deste texto, considerando os processos de leitura a partir de uma perspectiva mais abrangente, onde se pode observar o processo de produção de sua significação.

Embora as formas de negociação da leitura entre as crianças tenham sido tratadas de forma separada, é necessário apontar que elas se integram e se articulam durante toda a atividade, pois, simultaneamente, as crianças apropriam-se de diversas formas da leitura do outro, usando a construção da significação aliada a recursos entonacionais e outros recursos que nem foram apontados aqui.

Ao explicitar algumas formas através do destaque de determinados momentos do processo de leitura, pretendíamos apreender os meandros do movimento de inter-mediação. Nestas análises, nosso objetivo foi apontar as sutilezas do processo de construção conjunta da leitura e da significação, no encontro e desencontro das vozes.

4. Considerações finais

4. Considerações finais

Gostaria de finalizar este trabalho retomando, sintetizando e apontando formas de ampliar as questões mais significativas que viemos relatando, discutindo e reconstruindo, durante a realização da pesquisa.

O processo de desenvolvimento das crianças é constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. No contexto educacional, a criança pode se apropriar da escrita através dos processos de atividade mediada. A construção da atividade pode ocorrer através da mediação pelo outro, que aponta e atribui significado à realidade social, e da mediação pelos signos, como um processo de elaboração de instrumentos para o pensamento.

Viemos destacando, através das descrições e análises dos episódios, de que modo a observação do processo de desenvolvimento das crianças, pelo professor, pode orientar a organização de uma proposta pedagógica. Salientamos, também, em termos metodológicos, que a prática educativa pode ser sustentada por uma visão de desenvolvimento psicológico relacionada com aspectos metodológicos. A realização da atividade pedagógica, de tal forma, só se torna possível devido à inter-relação de questões práticas e teóricas, enquanto elaboração de

conhecimento. Daí a importância do trabalho do professor como pesquisa, pois é desta articulação que se constrói a especificidade pedagógica.

Conforme explicitamos e analisamos, anteriormente, a atividade interpessoal de elaboração do conhecimento (no processo de leitura partilhada) e a emergência da atividade intrapessoal (no processo de construção da atividade reflexiva) estão inter-relacionadas com as condições de produção do contexto escolar. Nestes processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta dos processos de significação. Destacamos, ainda, a intencionalidade da ação pedagógica como um dos constituintes das condições de produção.

A análise das relações de ensino, enquanto condições de produção constitutivas dos processos de atividade intelectual das crianças, nos remete ao caminho inverso: os processos de desenvolvimento das crianças, observados a partir dos mais diversos indícios, como condições de produção da proposta pedagógica. Neste sentido, a atividade do professor-pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, constituída e constitutiva com relação ao contexto social. Por isto, podemos dizer que entre as observações do desenvolvimento das crianças e a construção da proposta pedagógica se estabelece uma relação dialética, que pode ser apreendida e explicada pelo conceito de mediação, segundo explicitado pela abordagem sócio-histórica em psicologia.

No estabelecimento destas condições de produção, podemos relevar o contexto social mais amplo, através das formas de representação da situação social. Assim, a análise dos processos pedagógicos, constituídos na/pelas relações sociais, não pode se dar isolada da análise de como a dinâmica social interfere nos mesmos e do lugar que a instituição escolar ocupa na sociedade. As condições sociais de produção, no processo de apropriação da escrita pelas crianças e no processo de elaboração da atividade educativa pelo professor, são constitutivas da elaboração dos significados. Nos processos dialógicos de significação, os significados previstos socialmente são constituintes das condições de produção, atravessando as atividades de leitura e escritura: das crianças que lêem e constróem uma "história de leitura", das crianças que apreendem o sentido da escrita e do professor que reconstrói o sentido da atividade pedagógica.

Com relação a estes processos, no âmbito social, apontando suas multiplicidades e restrições, Barthes levanta que "o escritor não tem a possibilidade de escolher a sua escrita numa espécie de arsenal intemporal das formas literárias. É sob a pressão da História e da tradição que se estabelecem as escritas possíveis de um determinado escritor (...) as palavras têm uma memória segunda que se prolonga misteriosamente no meio das novas significações"⁵¹. Recolocamos, desta forma, as condições de produção do momento histórico no qual o professor escreve e inscreve seu trabalho.

51. R.Barthes, 1984, p.22.

Bibliografia

Bibliografia

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito ?". in: **Estudos Linguísticos** - XIV Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, I. Unicamp, 1987, pp.129-135.
- _____. "Oral and written texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences". Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, sem data.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Trad. por M. Margarida Barahona. Sem Ed., Lisboa: Edições 70, 1984.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. por M. Lahud (e outros). 3ª Ed., São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.
- BRASLAVSKY, Berta. "O método: panacéia, negação ou pedagogia?". Trad. de Adriana Fridzman. in: **Cadernos de Pesquisa**, 66, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, ago. 1988.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 5ª Ed., Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, 1983.
- BRONCKART, Jean Paul (et alii) **Vygotsky Aujourd'hui**. Paris: Delachaux/Niestlé, 1985.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. por Ruth R. Josef. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- DOWNING, John. "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". in: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Editado por Emilia Ferreiro e Margarita Gómez Palacio. México: Siglo XXI, 1982.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Trad. de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRO, Emilia. "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". in: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Editado por Emilia Ferreiro e Margarita Gómez Palacio. México: Siglo XXI, 1982.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. de Horácio Gonzalez. 1ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de D.M.Lichtenstein (et alii), 1ª Ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos de. "Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas". in: **Educação e Sociedade**, 22, São Paulo: Cedes: Cortez, Set-Dez 1986, pp. 12-19.

_____. "Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'". in: **Educação e Sociedade**, 27, São Paulo: Cedes: Cortez, Set. 1987, pp. 122-140.

GEBARA, Ester Mirian Scarpa. **Alguns Aspectos da Intonação no Português**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Dep. de Linguística: IFCH: UNICAMP, 1976, 109 páginas.

GÓES, Maria Cecília R. de. "Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas". in: **Cadernos de Pesquisa**, 49, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio 1984.

_____. "A natureza social do desenvolvimento psicológico". in: **Cadernos Cedes**, 24, Campinas: Cedes: Papirus, 1991, pp.17-24.

LEAL, Antônio. **Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização**. 9ª Ed., São Paulo: Ática, 1987.

LEMONS, Cláudia T.G. de. "Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". in: **Revista Educação e Sociedade**, 20, São Paulo: Cedes: Cortez, abril 1985, pp. 75-89.

_____. "Interacionismo e Aquisição da Linguagem". in: **Revista Delta**, Vol. 2, nº 2, 1986.

_____. "Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original". in: **Adquisición de language / Aquisição de linguagem**. Editado por Jürgen M.Meisel Frankfurt/M: Vervuert, 1986, pp. 11-22.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. por M. Dias. 1ª Ed., Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1978.

- LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Trad. Diana Myriam e Mário Corso. 1ª Ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. **Estudo da passagem da etapa pré-alfabética, em crianças de 1ª série**. Dissertação de Mestrado, São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas, Ufscar, 1989, 135 páginas.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. Trad. por J.C. Bruni e M.A. Nogueira, 6ª Ed., São Paulo: Hucitec, 1987.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. "Reflexões sobre a Psicogênese da Leitura". in: **Estudos Linguísticos XVI Anais do GEL**, Campinas: Unicamp, 1987.
- MEREDIEU, F. "A conquista de uma língua". in: **O desenho infantil**. F. Meredieu. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MOREIRA, Marco Antônio. "O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências". in: **Em Aberto**, 40, Brasília: Mec/Inep, out./dez. 1988, pp.43-54.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. "A escola e suas mediações: como se usa o material didático". in: **Revista Educação e Sociedade**, 16, Campinas: Cedes, dez. 83, pp.138-145.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**. 2ª Ed. revista e aumentada, Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e Leitura**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. "A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada". in: **SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, Cenp., Revendo a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/Cenp, 1985, pp. 11-21.
- _____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Tese de Livre-Docência em Psicologia, São Paulo: Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo, 2 volumes, 602 páginas, 1987.
- PERRONI, M. Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Tese de Doutorado, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1983, 208 páginas.
- PÊCHEUX, M. "Analyse de Contenu et Théorie du Discours" (Cap.I). **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod Editeur, 1969.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. por Octávio Mendes Cajado. 6ª Ed., São Paulo: Difel, 1980.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky.** 1ª Ed., São Paulo: Cultrix: Edusp, 1983.

PINO, Angel. "O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano". in: **Cadernos Cedes**, 24, Campinas: Cedes: Papirus, 1991, pp.32-43.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. "A importância política da realização da especificidade da educação". in: **Revista da Ande**, 12, São Paulo: Ande, 1987, pp. 22-26.

SAVIANI, Dermeval. **Educação : do senso comum à consciência filosófica.** 7ª Ed., São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 23ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Assossidados, 1991 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SCARPA, Ester M.. "Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? ". in **Estudos Linguísticos XIV Anais de Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, Unicamp, 1987, pp. 118-128.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** Trad. por M.P.Duarte. 4ª Ed., São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

SILVA, Iêda Dias da. **Brinquedos da Noite**, primeiro livro, ilustrações de Adão Rodrigues Moreira. 27ª Ed., Belo Horizonte: Ed.Vigília, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza B.. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 2ª Ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1989.

_____. "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". in: **Cadernos Cedes**, 24, Campinas: Cedes: Papirus, 1991, pp. 51-65.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** Trad.de Ruth Delgado. 2ª Ed., Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **? Puede haber una actitud "de izquierda" en pedagogia?** sem edição, México: Editorial Cartago de México, 1981.

TEBEROSKY, Ana. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". in: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectua y escritura.** Editado por Emilia Ferreiro e Margarita Gómez Palacio. México: Siglo XXI, 1982.

_____ **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Trad. B. Cardoso, 1ª Ed., São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Trad. por M. Resende. 42ª Ed., Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org. M.C. Neto e outros. Trad. por J.C. Neto e outros. 1ª Ed., São Paulo: Martins Fontes Ed. Ltda, 1984.

_____. "La methode instrumentale". in: **Vygotsky Aujourd'hui.** Org. J.P. Bronckart. Paris: Delachaux/Niestlé, 1985.

_____ (et alii) **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. por M. da Penha Villalobos. 1ª Ed., São Paulo: Ícone: Edusp, 1988.

WERTSCH, James V. (org.). **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives.** 1ª Ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____ **Vygotsky y la formación social de la mente.** 1ª Ed., Barcelona: Paidós, 1988.