CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ETELVINA APARECIDA GARCIA SATIN

O TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Ribeirão Preto

2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ETELVINA APARECIDA GARCIA SATIN

O TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Ribeirão Preto

2010

ETELVINA APARECIDA GARCIA SATIN

O TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Moura Lacerda para obtenção do título de mestre.
Linha 2: Prática Pedagógica-Constituição do Sujeito
Área de concentração: Educação Escolar
Orientadora: Profª. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite.

Ribeirão Preto

2010

Catalogação na fonte elaborada pela Biblioteca do

Centro Universitário Moura Lacerda

Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Satin, Etelvina Aparecida Garcia.
O trabalho em grupo na alfabetização: um enfoque histórico-cultural / Etelvina Aparecida Garcia Satin. -- Ribeirão Preto, 2010.
141f.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.
Orientador: Profa. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite

1. Interação social. 2. Mediação. 3. Alfabetização. 4. Trabalho em grupo. I. Souza-Leite, Célia Regina Vieira de. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

O TRABALHO EM GRUPO NA ALFABETIZAÇÃO: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Moura Lacerda para obtenção do título de mestre pelo programa de pós-graduação em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof ..... Instituição .....

Julgamento..... Assinatura .....

Prof ..... Instituição .....

Julgamento ..... Assinatura .....

Prof..... Instituição .....

Julgamento ..... Assinatura .....

Dedico aos professores, pesquisadores e educadores que buscam construir uma educação pública e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização desse trabalho. Em especial a minha orientadora Prof. Dra. Célia Regina Vieira de Souza-Leite pelo incentivo em todo o percurso e pela amizade. Ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Moura Lacerda, pelos cuidados com a minha formação e bem estar.

Aos professores, equipe escolar e alunos que participaram da pesquisa nas escolas, pela acolhida e convivência que me proporcionaram nos momentos das filmagens.

Aos meus pais, irmãos e filhos que tiveram muita compreensão e paciência durante a pesquisa. A Prof. Dra. Cristina José de Almeida, minha referência emocional e profissional. Jamais esquecerei tamanha bondade.

A Deus, fonte de toda a minha inspiração e fé, no qual sempre confiei e acreditei que conseguiria com a sua benção a realização da pesquisa.

Aos professores, diretores e grandes companheiros de caminhada na Educação e no Ensino Superior por incentivarem a busca do conhecimento na pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho procurou investigar e analisar como ocorre a interação com pares de crianças e a mediação e intervenção do professor ou de um membro mais experiente no trabalho em grupo na alfabetização. Para a realização desta pesquisa, partiu-se da hipótese de que as crianças, quando colocadas no trabalho em grupo e com oportunidade de estabelecer interação entre si, mediados ou não por um adulto, apresentam uma melhora qualitativa na aquisição da leitura e escrita. Pensando nessa ideia, procurou-se analisar como ocorre a aquisição da leitura e da escrita em crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental e verificar como o estudo em grupo, sempre usando duplas ou trios em que um aluno mais experiente ajuda os que apresentam maiores dificuldades, pode concorrer para que estes sejam alfabetizados. Foram utilizadas como referencial teórico as ideias de Vygotsky no que se refere às interações que ocorrem em grupos e à zona de desenvolvimento proximal. Participaram da pesquisa dez crianças do Ensino Fundamental de duas escolas, uma municipal e uma estadual, de um município do Estado de São Paulo, e duas professoras das séries das crianças envolvidas. A discussão procurou delimitar a contribuição da interação criança-criança e o papel do educador na mediação do processo de alfabetização do grupo de crianças. Partindo da teoria sócio-cultural de Vygotsky, realizamos uma pesquisa em que a técnica utilizada foi a da videografia e análise microgenética do trabalho das crianças. A observação direta também contribuiu para esclarecer algumas situações. Realizou-se uma análise qualitativa, baseada no conteúdo das fitas de vídeo que foram transcritas, verificando as interações, mediações, intervenções entre crianças, entre criança e professor, gestos, posturas, falas e verbalizações. As interações, mediações e intervenções de crianças e professores foram divididas em episódios que facilitaram a análise da pesquisa. Os resultados mostram que a interação e mediação criança-criança no contexto escolar podem garantir que aconteça uma evolução e ampliação do conhecimento. Observou-se que os agrupamentos que facilitaram a aquisição de conhecimentos são aqueles com níveis de conceituação mais próximos. Os agrupamentos com níveis de conceituação diferenciados provocam na dupla uma ruptura de interação em ambas as partes, tanto no parceiro mais experiente, que tenta conduzir o trabalho mesmo que seja sozinho, quanto no parceiro menos experiente, que procura dar sua contribuição, mas acaba percebendo que não conseguirá responder ao outro parceiro por não reconhecer a letra em questão, exigindo deste o mínimo do repertório que é o reconhecimento de letras e sons. Os conteúdos escolares propostos em fase de alfabetização são, na maioria das vezes, textos curtos, utilizados para a criança estruturar o falado ao escrito com o objetivo de construção da base alfabética da escrita, seja por meio de trabalhos individuais ou em duplas. A presença do adulto, seja na interação ou na medição, mostrou-se fundamental para a construção de novos conhecimentos. Em alguns momentos houve muitas interações e mediações do professor, em outros o professor apenas serviu como um organizador do ambiente para o trabalho das duplas, pouco intervindo na aquisição do conhecimento dos alunos. O professor deve garantir no trabalho de alfabetizador uma sintonia entre elementos, falas e recursos pedagógicos que garantam uma mediação qualitativa mais rica no grupo de crianças. O presente estudo sugere a ampliação do diálogo das crianças entre si e o fornecimento de pistas do educador, possibilitando que cada criança realize consigo mesma uma fala internalizada. Na medida em que soletram para o outro o que devem escrever é como se falassem para si também. Desse modo, a construção do processo de leitura e escrita pela criança tanto favorece o outro quanto ela mesma. Promover interações é muito mais que aproximar fisicamente as crianças; a disposição das carteiras, mesa e cadeiras é apenas uma condição que pode facilitar tal tarefa. Além da organização do ambiente, é necessário que o professor conheça a teoria histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e

desenvolvimento das crianças e, portanto, reconheça-se como membro mais experiente de um grupo cuja função é a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Interação social, mediação, alfabetização, trabalho em grupo.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the interaction between two children and the mediation and intervention of the teacher or a more skillful child in the work in group during the literacy process. The hypothesis is that children, when are working in group and having the opportunity to interact with one another, with mediation of adults or not, show a better acquisition in their reading and writing abilities. Considering this hypothesis, it was analyzed the process of acquiring reading and writing abilities by children in their first years at elementary school and verified how the work in group, that is, in couples or sets of three in which the most skillful helps the ones who have difficulties, may help children to acquire reading and writing abilities. The theoretical background of this research comprises of Vygotsky's ideas regarding group interaction and zone of proximal development. Ten children from two schools from a city of the state of São Paulo and two teachers of these children participated in this research. The analysis tried to identify the contribution of the interaction child-child and the role of the teacher in the mediation of the process of literacy of the analyzed group. Taking into account Vygotsky's sociocultural theory, this research was carried out by using the technique of video recording and microgenetic analysis in order to analyze children's work. The direct observation also contributes to elucidate some situations. A qualitative analysis was carried out based on the video recording, by means of which it was possible to investigate the interaction, mediations, interventions between children, between child and teacher, gestures, attitudes and speeches. The interactions, mediations and interventions of children and teacher were divided into episodes in order to facilitate the analysis. The results showed that the interaction and mediation child-child in the educational environment are important for the evolution and increasing of knowledge. It was observed that the work in group which were better for the acquisition of knowledge was the one in which the level of knowledge was similar. The groups in which the level of knowledge was very different generates a break between the children. The most skillful child tried to develop the work by itself whereas the least skillful realized that s/he was not able to carry out the activity because s/he did not know the letters. The proposed contents during the literacy process are, in general, short texts, used by the children to structure the oral text to the written one in order to build the alphabetical base required for the writing and reading ability, both by means of individual work or in the work with another child. The presence of the adult, either in the interaction or in the mediation, was fundamental to the construction of new knowledge. At some moments there were several interactions and mediations of the teacher, at other moments, the teacher only organized the environment of the work of the children, not influencing a lot in the knowledge acquisition of the children. The teacher, during the literacy process, should work in a way that there is an alignment among elements, speeches and pedagogical resources in order to make it possible a qualitative mediation for the children. This work suggests the enlargement of the dialog between children and the supplying of hints by the teacher, so that each child is able to talk to itself. As long as one child says the letters to another child to write it is as if s/he were talking to her/himself as well. In this way, the process of acquiring reading and writing abilities by the child is good for her/his peer in the same way it is good for her/himself. Promoting interactions is much more than approximate the children physically; the placement the tables and chairs is only one condition which facilitates the work. Besides the organization of the environment, it is necessary that the teacher knows the historical-cultural theory about the process of learning and development of children and, thus, recognize her/himself as a more skillful member in the group whose role is promoting the interaction and mediation of knowledge.

Keywords: Social Interaction. Mediation. Literacy. Group Work**.**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

SEÇÃO I – VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO 14

1. TEORIA DE VYGOTSKY SOBRE A EDUCAÇÃO 14
2. AS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM 16
3. O SOCIAL E O CULTURAL NA OBRA DE VYGOTSKY 21
4. AS RELAÇÕES DO SOCIAL COM O CULTURAL E AS FUNÇÕES SUPERIORES 25
   4.1. O ASPECTO MEDIADO DOS PROCESSOS MENTAIS SUPERIORES. 29
   4.2. INTERNALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES 31
5. INTERAÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO DO HOMEM: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS 34
6. A FALA EGOCÊNTRICA E A DIALÓGICA 37
   6.1. A FALA EGOCÊNTRICA 37
   6.2. A QUESTÃO DA DIALOGIA 39
7. A ALFABETIZAÇÃO 39
   7.1. ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA COMO FORMAS DE APRENDIZAGEM 51

SEÇÃO II – VYGOTSKY E SUA TEORIA SÓCIO-CULTURAL DE APRENDIZAGEM 53

1. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 53
2. O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL 58

SEÇÃO III – A PESQUISA DE CAMPO ANALISADA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY 61

1. METODOLOGIA USADA PARA O ESTUDO DAS ATIVIDADES DE GRUPO REALIZADAS PELAS CRIANÇAS 61
2. PROCEDIMENTOS 64
3. RESULTADOS DAS FILMAGENS DAS ATIVIDADES COM CRIANÇAS 65

DISCUSSÃO 123
CONCLUSÃO 132
REFERÊNCIAS 134
APÊNDICE 137

INTRODUÇÃO

O período da alfabetização de uma criança é sempre acompanhado de muita expectativa e, também, de muita ansiedade. Isso se justifica pelo fato de, no mundo em que vivemos, a escrita ser um modo privilegiado de registro e acesso a informações e ao acervo cultural e histórico da humanidade. Dessa forma, a aquisição da leitura e da escrita se coloca como um marco na vida escolar, uma vez que traz consigo a possibilidade de a criança entrar no mundo dos adultos.

Levando em consideração minha experiência de alfabetizadora, tenho observado que esse é, também, o momento em que a criança se separa de seus pais e começa outros relacionamentos com outras crianças e com adultos que ela desconhece. Não há dúvida que muitas crianças sofrem esse impacto e demoram a se adaptar.

Na busca incessante de conhecer como ocorre a construção da escrita, este estudo procura respostas para minhas inquietações, pois a escola é um espaço privilegiado de construções sociais e educacionais.

Esta pesquisa estará centrada na teoria de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento é uma construção social e a aprendizagem só acontece na relação entre as pessoas. Partimos do conceito de mediação de Vygotsky, que diz que toda aprendizagem é um processo social em que a interação exerce papel fundamental. A hipótese do trabalho é a de que as crianças, quando colocadas no trabalho em grupo, e com oportunidade de estabelecer interação entre si, mediados ou não por um adulto, apresentam uma melhora qualitativa na aquisição da leitura e escrita.

Também se buscam aqui respostas para outras questões:

a) Pela interação de crianças entre si, acontece uma evolução e ampliação do conhecimento?

b) A organização do pensamento da criança vai sendo ampliada ou modificada nas experiências de interação?

c) Como deve ser a construção dos conteúdos?

d) Que tipos de agrupamentos facilitam a aquisição de conhecimentos: crianças com níveis de conceituação mais próximos ou mais diferenciados?

e) A construção compartilhada de interações do tipo aluno-aluno ou aluno-professor ampliam a construção dos conhecimentos da escrita, de que forma?

f) Que tipo de condições o professor mediador deve criar para favorecer o trabalho em duplas ou trios?

Portanto o objetivo deste trabalho é investigar, descrever e analisar os processos de interação e as formas de compartilhamento que emergem na construção da língua falada e escrita, no contexto do trabalho em grupo.

Com este trabalho, pretendemos dar uma pequena contribuição aos professores alfabetizadores, não apenas fornecendo informações do valor das atividades realizadas em grupo como, também, uma oportunidade de discutir novas formas de atuação que fujam daquelas formas tradicionais de ensinar. Não temos a pretensão de ensinar aos outros mestres, mas apenas de provocar discussões que possam esclarecer o assunto e dinamizar a atuação profissional de nossos colegas.

SEÇÃO I

VIGOTSKY E A EDUCAÇÃO

1. A TEORIA DE VYGOTSKY SOBRE A EDUCAÇÃO

Autores histórico-culturais sempre estiveram ligados ao processo educacional. Neste capítulo abordamos as implicações da teoria de Vygotsky na educação.

A teoria de Vygotsky foi uma das mais debatidas ou citadas em educação nas últimas décadas. Suas concepções sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão do conhecimento.

Segundo Rego (1999), Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; no entanto, atribui uma enorme importância à dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação da pessoa com o mundo, e que acabam por fornecer, também, seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo. O aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores.

Segundo Vygotsky, quando a criança nasce, ela está perfeitamente formada do ponto de vista biológico, mas ainda não está completamente “humanizada”. O homem só se torna homem pela interiorização da cultura.

Para esse psicólogo russo, um instrumento essencial da educação formal é a aculturação. Mas isso não quer dizer que a educação informal seja menos importante. Para ele, a escola é o principal e melhor laboratório da psicologia humana, uma vez que é no contexto de uma interação ativa e sistemática entre a criança e o pedagogo, que a educação

fornece a ela, de forma organizada, os princípios lógicos que determinarão a reorganização de suas funções mentais (MOLL, 1996).

Podemos considerar que a mais importante contribuição de Vygotsky para a educação foi sua afirmação de que as crianças agem de duas formas no processo educacional: como agentes ativos, uma vez que são elas que elaboram internamente a atividade pedagógica; e como agentes receptores da instrução, uma vez que recebem os elementos a serem elaborados no processo educacional. De modo geral, a escola tem se preocupado com esta última concepção: as crianças como receptoras da instrução e não como elaboradoras dos conteúdos a elas apresentados.

Também foi abordada, na obra de Vygotsky, a polêmica relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, o processo do desenvolvimento evolutivo era tracionado pelo processo de aprendizagem. Isso contrariava a opinião de muitos psicólogos, entre os quais Piaget, que enfatizavam que a maturidade biológica era condição inevitável para a aprendizagem e que qualquer teoria que não respeitasse esse fato seria estéril (MOLL, 1996).

Para Vygotsky o desenvolvimento humano acontece de fora para dentro. É porque eu aprendo que eu me desenvolvo. O fato de aprender é que vai nortear o rumo do desenvolvimento humano e o caminho deste desenvolvimento está intimamente ligado ao fator cultural.

Segundo Correia *et al.* (2003), Vygotsky diz que não é preciso esperar até que o aluno esteja “pronto” (do ponto de vista do desenvolvimento) para adquirir um determinado conhecimento.

Para Vygotsky, a pedagogia cria processos de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento. Essa seqüência de ações resulta em zonas ou áreas de desenvolvimento proximal, ou seja, “mais próximas do centro”, que ele definiu como a distância entre o nível real e o nível potencial de desenvolvimento.

Outra contribuição fundamental de Vygotsky são suas idéias sobre o jogo, que ele considera de importância vital nos processos de educação pré-escolar. Com relação ao jogo nos primeiros anos de vida, Vygotsky assegura ser ele a principal atividade para a interiorização e a apropriação da realidade. De grande importância são, também, suas conclusões sobre as conexões entre o jogo, a linguagem e o pensamento (MOLL, 1996).

2. AS RELAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas; portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

A linguagem é capaz de transformar decisivamente os rumos de nossa atividade. Quando aprendemos a linguagem específica do nosso meio sociocultural, transformamos radicalmente os rumos de nosso próprio desenvolvimento.

Vygotsky dá grande importância à dimensão social, interpessoal, na construção do sujeito psicológico. Suas pesquisas sobre aprendizagem têm maior enfoque nos processos de desenvolvimento e no aparecimento de novas formas de organização psicológica, e não na redução da aprendizagem a elementos constitutivos.

A grande preocupação de Vygotsky era entender a relação entre as ideias que as pessoas desenvolvem e o que dizem ou escrevem. Para tentar descobrir qual é essa relação, ele não fez suas pesquisas especulando em uma mesa de escritório, mas foi a campo, pesquisou, fez experiências e afirmou: “a estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo” (VYGOTSKY, 1987).

Para aqueles que vêem na linguagem apenas um código aleatório, Vygotsky responderia: “uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra” (VYGOTSKY, 1987).

Vygotsky desenvolveu inúmeros conceitos fundamentais para que compreendamos a origem de nossas concepções e a forma como as exprimimos: “pensamento egocêntrico”, “pensamento socializado”, “conceito espontâneo”, “conceito científico”, discurso interior”, “discurso exteriorizado” e tantos outros (GARCIA, 2002).

Para justificar sua teoria, Vygotsky elaborou uma concepção sobre o funcionamento do cérebro humano que coloca o cérebro como base biológica. Afirmava que são as peculiaridades do cérebro que definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam a sua idéia de que as funções psicológicas superiores, como a linguagem ou a memória, são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem do processo de aprendizagem.

No ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento não são paralelas: elas se cruzam. Em dado momento, por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir desse ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente, a criança aparenta usar a linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, num determinado ponto, essa linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

A partir do momento em que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe uma denominação. Quando lhe falta a palavra para nomear um novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos (GARCIA, 2002).

De acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade (VYGOTSKY et all, 1988).

Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo, não são determinadas por fatores congênitos, são, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo está inserido. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender através de palavras.

Para Vygotsky, citado por Garcia (2002), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua, não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Dessa forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Além disso, quando a criança adquire um sistema lingüístico, todos os seus processos mentais são reorganizados: o pensamento adquire forma e novas modalidades de atenção, memória e imaginação são criadas. A linguagem sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento (DAVIS e OLIVEIRA, 1992).

A linguagem é, especificamente, o sistema simbólico dos grupos sociais humanos que representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas; portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Segundo Vygotsky (1987), o mundo real só pode ser construído e interpretado através de um universo de representação da realidade, ou seja, de representações simbólicas dessa mesma realidade. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Se a linguagem é fundamental para a construção e a interpretação do mundo real, o processo de internalização é fundamental para o funcionamento psicológico humano. Esse processo envolve uma atividade externa, interpessoal, que deve ser modificada para se tornar uma atividade interna, intrapessoal. O processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura produz o desenvolvimento cognitivo, processo que se constrói de fora para dentro.

Vygotsky usa o termo “função mental” para se referir aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Ele diz que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção e que, para que ocorra o desenvolvimento, dois fatores são decisivos: a interação social e a mediação (VYGOTSKY, 1994).

Para compreender as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é preciso entender uma das idéias centrais da teoria vygotskyana: a idéia de mediação. Essa idéia enfatiza a construção do conhecimento como uma ação mediada por várias relações. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Assim, o conhecimento é visto como a ação mediada por

outras relações. É o outro social que pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente ou do mundo cultural que rodeia o sujeito.

A mediação só é possível pela linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Além disso, é ela que faz a diferença no processo de aprendizagem. É ela que irá interferir na relação de aprendizagem da criança. Isso significa que a aprendizagem deixa de ser direta para ser mediada. É através dessa mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem no ser humano.

Para Vygotsky, a mediação depende de dois elementos importantes: o signo, que vai regular as ações psicológicas, e o instrumento, que regula as ações sobre os objetos. É através desses mediadores, instrumentos e signos, que a relação entre homem e mundo real é organizada pelas funções psicológicas superiores.

Garcia (2002), reforça a idéia de que em Vygotsky o conhecimento não ocorre a partir da interação direta sujeito-objeto. Essa interação é, em essência, mediada através de instrumentos e signos. Os instrumentos são objetos do mundo físico, aqueles que medeiam a ação do homem sobre a natureza.

A linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico, modificando seus processos psíquicos. A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características dos objetos, eventos e situações e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos.

Segundo Vygotsky, o que move o sujeito a constituir subjetivamente o mundo real, são os elementos da cultura. Entretanto, o psicólogo russo não fala da maneira como os sujeitos se apropriam dos instrumentos para conhecer o mundo.

Para Vygotsky, a escola não é um lugar onde o desenvolvimento se produz espontaneamente. Para ele, é notório o fato de não podermos falar de um só tipo de desenvolvimento. O que podemos afirmar é que este ocorre diante da interação social o que nos revela a importância do cultural na obra do autor.

3. O SOCIAL E O CULTURAL NA OBRA DE VYGOTSKY

O social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra de Vygotsky. Com base nesses conceitos, Vygotsky enunciou a "lei genética geral do desenvolvimento cultural", segundo a qual toda função psicológica foi, anteriormente, uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social.

O termo "social" é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permitindo, por si só, explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Já o termo "cultural" exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vygotsky, porque pode ser interpretado de várias formas diferentes (MOLL, 1996).

É preciso, porém, lembrar que a análise da natureza do social e do cultural deve estar relacionada com a questão da história. Essa é uma questão fundamental porque nos leva à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vygotsky. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky das outras concepções psicológicas e lhe dá um caráter inovador que permanece atual até os dias de hoje.

Segundo Vygotsky, no ambiente social, o indivíduo assimila os recursos sígnicos mediadores das ações humanas e disponíveis em uma cultura, e que lhe permitem apropriar-se da experiência das gerações passadas. Oliveira (2000) afirma que para Vygotsky o emprego

de instrumentos pelos ancestrais humanos transforma a atividade natural de nossos órgãos dos sentidos e motores; do mesmo modo, o uso de signos como recursos auxiliares da atividade psicológica humana, reestrutura toda essa atividade, intensificando e ampliando as possibilidades da mesma.

Os signos, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana, têm um papel similar ao dos instrumentos; tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade. Devido a essa similaridade, Vygotsky denominava os signos de instrumentos simbólicos, com especial atenção à linguagem, que para ele se configurava como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos e elaborado no curso da evolução e da história social da espécie.

Assim, as ações partilhadas que ocorrem em situações historicamente determinadas levam a criança a se apropriar de um saber construído em sua cultura. Ao mesmo tempo em que a criança se modifica, responde não apenas às suas necessidades como um organismo biológico, mas também as necessidades psicossociais que são históricas. Ao nascer, a criança tem disponíveis funções psicológicas elementares que, nesse processo, vão sendo transformadas, dando origem às funções psicológicas superiores.

Para Vygotsky, os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito. Ao contrário, as crianças se apropriam deles, desde o nascimento, na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam determinadas significações para suas ações em situações objetivas nas quais estão presentes determinadas formas de relações sociais e de uso de signos. Portanto, atos interinviduais criados na situação cognoscitiva convertem-se em ações intra-individuais da criança. Dessa forma, processos verbais adquiridos e dominados pela criança como atos sociais tendentes à satisfação de determinadas necessidades, transformam-se em instrumentos do pensamento e de toda organização e regulação do seu comportamento.

A perspectiva sócio-histórica considera que, na evolução das sociedades, os homens foram elaborando objetos, convenções, signos, como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho. As funções psicológicas superiores, formas mais elaboradas de perceber, memorizar ou solucionar problemas, vão sendo construídas no processo de apropriação da experiência histórico-social partilhada, ocorrendo por meio das interações que se estabelecem entre o indivíduo e outros parceiros sociais (OLIVEIRA, 2000).

Podemos, portanto, afirmar que a questão da história, como aparece na teoria vygotskyana, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural e é uma questão chave no debate da relação entre natureza e cultura.

Vygotsky entende a história de duas maneiras: em termos genéricos significa "uma abordagem dialética geral das coisas". Em sentido restrito, significa a "história humana". A primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico. Podemos concluir, então, que Vygotsky fala do materialismo histórico e dialético. Essa idéia é fundamental, uma vez que confere coerência lógica ao conjunto da obra de Vygotsky. Ele afirma que o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas sua aplicação à história.

Quando fala do significado geral da história, Vygotsky apóia-se na afirmação de Marx de que a única ciência é a história. Isso equivale a dizer que, sendo a única ciência, a história é produto da atividade humana e não um dado puro da razão ou a simples expressão da realidade natural das coisas. Dessa maneira, Vygotsky está afirmando que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética (VYGOTSKY, 2001).

Segundo Althusser e Badioli (1969), é o materialismo que confere à dialética seu caráter histórico, pois expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento, ou seja: a) a distinção entre o real e o conhecimento desse real e b) a primazia

do real sobre o conhecimento. Entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito.

O objeto do conhecimento não é o real em si, nem tampouco um mero objeto da razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência.

Vygotsky (2001) apresenta-nos o problema da relação natureza/cultura, em que faz a análise das funções elementares, ou naturais, e das funções superiores, ou culturais, e da sua articulação na unidade da pessoa. Em termos bem gerais, esse problema pode ser assim colocado: na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência; por outro lado, isso permite ao homem transformar seu próprio modo de ser. Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.

Não há um dualismo no processo. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Assim, afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale a dizer que é histórico, ou seja, que traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

O termo “social” aparece nos trabalhos de Vygotsky em diferentes momentos, lugares e contextos. Isso não é de estranhar, uma vez que o princípio e a origem social das funções superiores constituem a marca dessa nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz na psicologia (VYGOTSKY, 2001).

4. AS RELAÇÕES DO SOCIAL COM O CULTURAL E AS FUNÇÕES SUPERIORES

A história da psicologia mostra que ela sempre teve dificuldades para tratar da dimensão social do indivíduo. Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorra uma interação com o meio, a inserção social do indivíduo constitui, realmente, um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais de práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente.

Vygotsky acreditava que o pensamento segue não no sentido da socialização, mas da conversão das relações sociais em funções mentais. Ele inverte a direção da relação indivíduo-sociedade. Em vez de perguntarmos como a criança se comporta no meio social, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar as funções superiores de origem e natureza sociais (MOLL, 1996).

Embora use com freqüência o termo “social”, Vygotsky não aprofunda sua definição, mas estabelece três tipos de relações: 1)- entre o social e o cultural; 2)- entre o social e o simbólico; e 3)- entre o social e as funções mentais superiores (MOLL, 1996).

Num sentido bem amplo, Vygotsky diz que tudo que é cultural é social. Assim, o campo do social é bem mais vasto que o da cultura, ou seja, nem tudo que é social é cultural, mas tudo que é cultural é social.

O social é um fenômeno mais antigo que o cultural, podendo ser encontrado nas épocas mais remotas da humanidade e nas sociedades mais primitivas de vida. Isso nos leva a pensar que em contato com a cultura, o social adquire novas formas de existência contribuindo para a modificação da sociabilidade biológica. Por outro lado, a criatividade humana promove novas formas de organização das relações sociais.

Nesse sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque, sem essa sociabilidade natural, a sociedade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, também, resultado, porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais (VYGOTSKY, 1984).

Ninguém pode negar que no mundo animal existem muitas e variadas formas de organização social, algumas muito parecidas com as criadas pelos homens. Uma grande e fundamental diferença, porém, separa esses dois tipos de organização: é que, no mundo animal, as organizações se formam sobre bases biológicas, enquanto entre os homens a base é o social.

Na lógica do processo evolutivo, isso faz da sociabilidade animal o substrato da sociabilidade humana, como a natureza é o substrato e a condição de emergência da cultura. Diferentemente do que ocorre no mundo biológico, a sociabilidade humana não tem como base exclusiva a natureza; assumindo essa sociabilidade, o homem procura variadas formas de concretizá-la. Essas formas delimitam o campo daquilo que compreendemos por organização social ou sociedade.

Essas condições de existência social, ou formas de sociabilidade humana, variam em todas as organizações sociais, desde as mais simples sociedades tribais, até as mais complexas sociedades contemporâneas, e integram o elenco do que denominamos produções culturais.

Vygotsky (1984) define a cultura como um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem. Ele distingue vida social de atividade social. No primeiro caso, a conduta social é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade; no segundo caso, a atividade social é caracterizada como produto do trabalho social, nos termos em que colocam Marx e Engels.

Dessa forma, para Vygotsky, a cultura é a totalidade das produções humanas: técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais. Em síntese, tudo que não é dado pela natureza, mas é obra do homem.

Um terceiro tipo de característica a que Vygotsky atribui caráter social são as funções superiores, não só porque elas emergem das funções biológicas, mas, principalmente, porque sua natureza é social. Para Vygotsky, tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar, de tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permanecem quase sociais. Isso acontece porque elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual, e base da estrutura social da personalidade.

Vygotsky usa o "quase" não como um redutor de seu caráter social, mas para estabelecer uma relação de equivalência, não de identidade, entre as relações sociais enquanto estruturas da sociedade e as relações sociais enquanto estrutura social da personalidade. É uma diferença não de natureza, mas de modo de operar, conforme se trate de relações de pessoas, no mundo público, interpessoal, ou, no mundo privado, pessoal. Essa é uma concepção fundamental para compreendermos o desenvolvimento cultural da forma como foi proposto por Vygotsky (1984).

As funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, pensamento e linguagem, são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio.

As teorias anteriores a Vygotsky colocavam excessiva ênfase no processo de construção da consciência como um fenômeno auto-estruturante. Discordando desse ponto de vista, Vygotsky afirmou que há razões para se crer que as origens da vida consciente e do pensamento abstrato devem ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de vida da espécie humana.

As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano.

Vygotsky utiliza, indistintamente, diferentes termos para se referir ao mesmo termo: "formas superiores de conduta", "formas mentais", "processos mentais superiores" e "funções mentais superiores". De qualquer maneira, ao conceber o psiquismo como um conjunto de funções de caráter cultural, não biológico, Vygotsky se distancia tanto das teorias funcionalistas e estruturalistas, quanto das concepções biologizantes e mecanicistas (MOLL, 1996).

O termo "funções mentais" é uma constante, em Vygotsky. Conservando um certo grau de consistência e de continuidade, as funções mentais apresentam-se sempre sob o signo do novo. É claro que a capacidade de pensar, de falar, de registrar na memória, são funções permanentes da pessoa, mas estão sujeitas às leis históricas das condições de sua produção da fala, das idéias, das lembranças, etc. Essas funções são, portanto, condições de produção as quais não permanecem sempre, necessariamente, as mesmas. O que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós rememoramos, depende das condições concretas em que isso ocorre. Se isso não impede que idéias, discursos ou lembranças possam ser reproduzidas no tempo com uma certa persistência, elas têm de ser cada vez (re)pensadas, (re)ditas, ou (re)memoradas.

Nesse conceito de função, fundem-se, sem se confundirem, o ato de funcionar e o funcionar de certa maneira, o ato de produzir e o produto desse ato. Assim, as funções de pensar, de falar, de rememorar se concretizam no ato de pensar, de falar ou de rememorar alguma coisa, cuja significação pode não ser a mesma em cada instante.

O que pensamos, falamos, lembramos não é algo que já está pronto à disposição do indivíduo para o seu uso. As idéias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm que ser

produzidos. E, mesmo depois de produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas na memória, têm de ser "dados à luz" por um novo ato de pensar, falar, sentir, rememorar, etc. (MOLL, 1996).

Na obra de Vygotsky, o termo "função" aparece no campo sociológico e significa os papéis associados a determinadas posições sociais. É preciso compreender, também, que todo papel é função de uma posição social que, por sua vez, é função de outra posição e de outros papéis. Vygotsky afirma que o que os seres humanos retêm, na sua esfera privada das relações sociais, são as "funções da socialização" ou as "funções da interação". Embora não haja muita exatidão na tradução da obra de Vygotsky, o que importa é que, na sua concepção, as "funções superiores" são "relações sociais internalizadas" (MOLL, 1996).

4.1. O Aspecto Mediado dos Processos Mentais Superiores

Uma característica essencial dos processos mentais superiores é o aspecto indireto ou mediado das operações mentais psicológicas, mas seria um erro crasso acreditar que as operações superiores surgem como resultado da lógica pura. Elas não constituem o famoso "aha", pois não são descobertas ou inventadas pela criança sob a forma de um súbito despertar do discernimento ou de uma simples adivinhação. A criança não deduz intuitivamente, nem subitamente ou de maneira irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo.

As experiências têm demonstrado que as operações com signos resultam de um processo complexo e prolongado, sujeito às leis básicas da evolução psicológica. Essas operações com signos não são inventadas pela criança, nem podem ser ensinadas por adultos. Elas se tornam operações com signos após uma série de transformações qualitativas.

As funções superiores estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento e acompanham a evolução psicológica da criança, como resultado de um processo dialético.

De acordo com essa nova concepção de desenvolvimento psicológico, e considerando a sua origem, surgem duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: a primeira, a dos processos elementares, tem origem biológica; a segunda, das funções psicológicas superiores, tem origem sócio-cultural. As funções psicológicas superiores não podem ser estudadas sem nos reportarmos à sua pré-história, às suas raízes biológicas e à sua fundamentação orgânica. O centro da pré-história do desenvolvimento cultural está na infância, especialmente em duas formas fundamentais de comportamento: o uso de instrumentos e a fala.

Desde os mais precoces estágios de desenvolvimento individual, podemos detectar a potencialidade para as operações complexas com signos. Esse nível inicial de comportamento elementar passa por inúmeros sistemas psicológicos de transição até chegar aos níveis superiores ou formas mediadas de comportamento. Esse sistema de transição varia entre o biológico e o cultural.

Experiências realizadas pelos colaboradores de Vygotsky demonstram que, durante os anos pré-escolares, as crianças ainda não fazem uso de signos como meio de memorização. Mesmo quando usam uma figura auxiliar como meio de memorização, não é fácil, para elas, realizar a operação inversa. Nesse período, não é comum a criança lembrar o estímulo primário quando lhe é mostrado o estímulo auxiliar. Ao invés disso, o signo evoca uma série associativa nova ou sincrética (VYGOTSKY, 1994).

Nesse estágio do desenvolvimento, as leis que descrevem o papel das operações com signos são completamente diferentes das leis que descrevem o processo de associação que a criança faz entre palavras e signos nas operações com signos completamente desenvolvidas. Nesse período, as crianças apresentam um estágio intermediário entre o processo elementar e o instrumental, demonstrando a sua preparação para o desenvolvimento de atividades completamente mediadas.

Segundo Vygotsky (1994), o desenvolvimento de funções psicológicas mediadas representa uma linha especial de desenvolvimento que não coincide, de forma completa, com o desenvolvimento dos processos elementares.

4.2. Internalização das Funções Psicológicas Superiores

No campo psicológico, a invenção e uso de instrumentos são análogos à invenção e uso de signos usados para solucionar um dado problema psicológico. Na atividade psicológica, o signo age como um instrumento, de maneira semelhante a um instrumento de trabalho. Embora possamos fazer uma analogia entre X e Y, isso não implica que esses conceitos similares sejam idênticos.

Não devemos esperar muitas semelhanças entre os instrumentos e os meios de adaptação chamados de signos, porque, além das similaridades e aspectos comuns, encontrados nos dois tipos de atividade, há diferenças fundamentais.

Entre os psicólogos encontramos duas posições totalmente antagônicas. A primeira posição considera apenas o significado figurativo do termo “instrumento”. Para esses psicólogos, essa palavra indica uma função indireta de um objeto, como meio de realizar alguma atividade. As expressões usadas por eles são simples metáforas que servem para auxiliar na atividade psicológica. É o que encontramos na expressão “a língua é a expressão do pensamento”. A segunda posição tenta dar a essas expressões um significado literal, igualando o signo com o instrumento. Fazendo desaparecer a distinção fundamental entre eles, essa posição faz com que se percam as características específicas de cada tipo.

Vygotsky apresenta uma abordagem diferente das colocadas nessas duas linhas. Para ele, as distinções entre os instrumentos como meio de trabalho para dominar a natureza e a linguagem como meio de interação social dissolvem-se em adaptações artificiais.

O uso de signos é uma atividade mediada que consiste em afetar o comportamento humano através de signos, mas devemos acrescentar que a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos e signos.

A principal divergência entre signos e instrumentos é a maneira como eles orientam o comportamento humano. O instrumento é orientado externamente e tem como função servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. Dessa forma, a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. Ao passo que o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, ele é orientado internamente como um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo (VYGOTSKY, 1994).

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia, de forma ilimitada, o número de atividades em que podem operar as novas funções psicológicas. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Durante seu desenvolvimento, a criança passa por várias fases das operações com uso de símbolos. Na fase inicial, a criança depende muito dos signos externos. O desenvolvimento, porém, faz com que as operações sofram mudanças radicais: a operação da atividade mediada como um todo começa a ocorrer como um processo puramente interno. Embora possa parecer paradoxal, os últimos estágios caracterizam-se por um processo direto. Nos níveis mais superiores, parece que a criança deixou de ter qualquer dependência em relação aos signos. Essa é apenas uma ilusão, já que a todo momento ela avança para um nível superior.

A reconstrução interna de uma operação externa é chamada internalização. Esse processo consiste numa série de transformações:

a) Uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer a internalização. A transformação que utiliza signos e cujas características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática é de suma importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas, ou seja, interpsicológicas; depois, no nível individual, no interior da criança, ou seja, intrapsicológicas. Pode-se, portanto, afirmar que, todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Antes de internalizar-se definitivamente, o processo continua existindo e mudando como uma forma externa de atividade. Por isso, podemos dizer que as funções interiores são o resultado de um desenvolvimento prolongado.

A internalização de formas culturais de comportamento ocorre como um processo de reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Isso não ocorre apenas em processos de comportamento, ocorrem, também, na linguagem, tanto da fala externa ou comunicativa, como na fala egocêntrica, que é a base da fala interior.

O aspecto característico da psicologia humana e que constitui a base para o salto qualitativo entre a psicologia animal e a psicologia humana é a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY, 1994).

As funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública. Isso nos leva a afirmar que as funções psicológicas

constituem a projeção, no plano da pessoa ou da subjetividade, do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outras palavras, as funções psicológicas dependem da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais.

Vygotsky define o homem como uma pessoa social, um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo (MOLL, 1996). Em suas reflexões, ele levanta a questão da relação entre a "pessoa" e as "funções superiores" da pessoa, as quais são relações sociais internalizadas. A conclusão a que Vygotsky chega é a de que, embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que, se pensar, falar, sentir, rememorar, sonhar, etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha, etc. é função de sua história social, ou seja, "do outro", das múltiplas relações sociais em que está envolvida essa pessoa. Não são as idéias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, os sonhos que são internalizados, mas a significação que eles têm para o "eu" (MOLL, 1996).

5. INTERAÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO DO HOMEM – A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Hoje, considera-se que a própria operação de pensamento depende do tipo de material com que opera, porque qualquer pensamento estabelece uma relação entre os fenômenos da realidade de alguma forma representados na consciência.

Existem dois aspectos quando estudamos concretamente o pensamento e ambos têm importância primordial no estudo do processo de aprendizagem na escola. O primeiro aspecto é o crescimento e o desenvolvimento do próprio conceito. Mas, em vez de conceito, podemos

falar de significado da palavra. Não há nenhuma dúvida de que a palavra tem uma realidade psicológica e um significado variado. O segundo aspecto é que o significado da palavra é uma unidade sumamente importante de estudo do pensamento porque ela permite uma investigação em que o discurso e o pensamento estão representados em uma unidade.

Os conceitos científicos se desenvolvem na criança de modo diferente do que se desenvolvem os espontâneos. Parece que o fato de a criança estudar pela primeira vez um sistema de alguns conhecimentos científicos distingue-se tão acentuadamente das condições em que surgem os seus primeiros conceitos, que nos permite supor que o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos é outro.

Os conceitos espontâneos não se desenvolvem sem a ajuda dos adultos, ou seja, desenvolvem-se de cima para baixo e de baixo para cima porque a aprendizagem não começa na idade escolar. Quando a criança pergunta: “Por quê?” e o adulto lhe responde, quando ela escuta histórias contadas por um adulto ou por outra criança, ela está aprendendo.

Considerando que o conhecimento não nasce do nada, deduzimos que ele é proveniente das experiências vividas no dia-a-dia. A partir dessas experiências, é possível criar e transformar o conhecimento.

É imprescindível que a criança adquira, na escola, outros conceitos que não os espontâneos. Para tanto, a escola deve oferecer ao aluno condições e situações que lhe permitam desenvolver novos conceitos a partir do que já conhece (VYGOTSKY, 2001).

É isso que acontece com a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando entra na escola, a criança já tem noções de estrutura da fala e hipóteses da construção da escrita. É a partir daí que a escola deve agir. O que acontece é que o modo de falar da criança não é levado em consideração, já que a escola deve incutir nela o conhecimento da língua culta. Do mesmo modo, a aprendizagem da escrita será facilitada se o professor aproveitar o desenho, o gestual, as brincadeiras e os jogos para levantar as hipóteses que a criança tem a respeito da

escrita. Se todo esse cuidado for tomado, a criança terá no professor e nos colegas mais experientes o mediador que necessita para aprender mais rapidamente.

Pino (1991) afirma que, para Vygotsky, sempre que ocorre uma relação entre dois sujeitos, há intervenção recíproca de um sobre o outro; é a esse processo que é dado o nome de mediação.

A mediação ocorre através de instrumentos e signos. O signo é a unidade conceitual da semiótica humana. Ele se distancia das marcas (sinais) que guardam relação natural com o objeto, mas já é atividade mental sinalética e semiótica. Os signos são ações sobre o psiquismo; os instrumentos são ações sobre os objetos. A linguagem é o principal sistema de signos reversíveis, organizados segundo múltiplias funções em diversas situações interativas.

Pino (1991) afirma, ainda, que a conclusão a que se pode chegar é a de que a linguagem, sistema articulado de signos, construído socialmente ao longo da história, veicula significados instituídos relativamente estáveis, embora mutáveis, o que origina a polissemia das palavras. Entretanto, esses significados adquirem sua significação concreta no contexto da interlocução.

O desenvolvimento da linguagem e as operações com signos têm fundamental importância na perspectiva sócio-histórica, porque é através delas que as experiências de um indivíduo vêm a ter significado para outro e porque estão na base das funções mentais superiores, desde quando o signo passa a mediar a interação do indivíduo com o meio (PINO, 1991).

Para Pino, toda intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação constitui uma mediação. Assim, o termo mediação deve ser compreendido como se referindo à função que os signos desempenham na comunicação, na relação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural (PINO, 1991).

Um segundo conceito que deve ser analisado é o da interação. Para Vygotsky (2001), a interação social representa um elemento necessário ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. A noção de interação é entendida como "ação entre/junto com". Assim, interação é a ação conjunta e interdependente de dois ou mais participantes, que produz mudanças tanto nos sujeitos como no contexto em que a interação se desenvolve.

Numa interação social existem alguns elementos essenciais: a presença de pelo menos duas pessoas e a relação de reciprocidade e bidirecionalidade que se estabelece entre os participantes. Portanto, a interação social implica na participação ativa dos sujeitos num processo de intercâmbio que aponta diferentes níveis de experiências e conhecimentos. É claro que nem toda interação social implica uma aprendizagem, existindo categorias de interações que vão desde as puramente sociais às didáticas. É através dessas interações de caráter didático que os sujeitos "aprendem", ou seja, aproximam-se do conhecimento não como um objeto, que pode ser avaliado e observado independentemente do sujeito-observador, mas do conhecimento como uma forma de ser, isto é, conhecimento como ação adequada num contexto determinado.

A interação exige presença física, gestual, falas, verbalização. Na escola, a interação pode acontecer entre as crianças ou entre as crianças e os adultos. No segundo caso, o adulto intervém por solicitação da criança ou por necessidade de elucidar alguns aspectos da atividade do aluno.

6. A FALA EGOCÊNTRICA E A DIALÓGICA

6.1. A Fala Egocêntrica

Smolka (1993), ao falar do processo de alfabetização, levanta duas questões: a "fala egocêntrica" e a "dialogia". O fenômeno da fala egocêntrica foi abordado por Piaget em 1923, quando afirmou que a fala da criança é egocêntrica não apenas porque ela só fala de si, mas sobretudo porque ela não procura se colocar do ponto de vista do interlocutor.

Alguns anos depois, Vygotsky et all (1988) apresentaram um trabalho ressaltando a importância da fala egocêntrica, que Piaget considerava como não comunicativa, não dirigida para alguém especial. Os pesquisadores soviéticos consideravam que a fala egocêntrica não é, necessariamente indicativa do pensamento não socializado da criança. Para eles, a fala egocêntrica tem uma natureza fundamentalmente social e tem funções específicas, sendo precursora do pensamento racional, verbalizado. Ela seria, portanto, um aspecto da transição da atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual.

A fala egocêntrica e internalizada, que emerge na linguagem inicialmente comunicativa e fundamentalmente social, vai constituir a atividade mental, verbalizada e intelectiva do indivíduo na formação de processos como imaginação, organização, planejamento, memória, vontade e outros.

Algumas características da fala egocêntrica podem ser assim sintetizadas:

a) A fala egocêntrica é um dos modos de estudar o discurso interno, mas não é o único modo de internalizar a fala social; essa internalização pode ocorrer no silêncio, sem necessidade de oralização. Deve-se acrescentar que o fenômeno da fala egocêntrica não é homogêneo nem normativo.

b) No movimento de internalização, uma das formas de elaboração da atividade mental discursiva, a fala egocêntrica pode ser um indício de funções emergentes no processo de desenvolvimento.

c) Dois aspectos do processo de internalização são o seu caráter de mediação da atividade mental e a sua natureza social (SMOLKA, 1993).

6.2. A Questão da Dialogia

Smolka (1993) afirma ainda que Vygotsky ressalta a natureza social da atividade mental, a mediação, como chave do processo de internalização. Esse processo implica uma série de transformações. Uma operação que inicialmente era "externa" ou social, era fala para o outro, constitui a matriz de significações da fala para si. A fala egocêntrica é dialógica. O que a criança internaliza é a dialogia.

7. A ALFABETIZAÇÃO

Por suas implicações políticas e econômicas, a alfabetização tem sido considerada por educadores e sociólogos uma das questões sociais fundamentais. Isso é evidente se considerarmos que a educação tem sido usada como meio e instrumento de uma política educacional que não se restringe ao meio escolar, mas ultrapassa as fronteiras da escola, para interferir na própria estrutura política do país.

Muito se tem falado, nos últimos tempos, da "democratização do ensino", fundamentada na ideologia de que é possível alfabetizar o maior número de pessoas no menor tempo possível. O que ocorre, na verdade, é que essas práticas têm um efeito negativo sobre os alfabetizandos: elas não apenas discriminam e excluem, como também emudecem e calam.

A partir dos anos 1960 e 1970, o governo brasileiro propôs difundir e implementar a idéia da educação compensatória. Essa ideologia confundia propositadamente diferença com deficiência e, como devia atribuir o fracasso escolar a alguém, primeiro culpou o aluno que era incapaz de aprender, depois o professor que era incompetente para ensinar.

Para compensar as deficiências do professor, foram implementados cursos de treinamento e manuais didáticos que consideravam que o mestre era mal informado, mal formado e desatualizado. Apesar desses cursos e dos manuais didáticos, os métodos continuavam os mesmos e a evasão escolar continuava a ser o mais grave problema da escola pública.

Segundo Smolka (1993), a escola que se mostrou deficiente em sua tarefa pedagógica de alfabetizar, passou a culpar a criança pelo fracasso e apontar cada vez mais uma série de "patologias" nas crianças. Além dessas patologias, começam a mostrar problemas como o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação, a ausência de pré-requisitos para a alfabetização.

No começo dos anos de 1980, os educadores brasileiros (Weisz, Smolka, Rego, Kaufman, Rodríguez, Cardoso e Ednir) passam a conhecer mais de perto os processos de língua escrita, e de acordo com a tese de Emilia Ferrero sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares.

Segundo Rego (1986), a partir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém desta feita o foco das discussões era a emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolingüística que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita prevenindo-se desde o inicio da alfabetização o chamado analfabetismo funcional.

Foi nesse momento que se tornou evidente a influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, em conseqüência, também se torna evidente o importante papel que desempenha a presença ou a

ausência de adultos ou pessoas mais experientes como interlocutores e informantes para as crianças.

De acordo com o Rego (1986), a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (Ferrero e Teberosky 1986) o enfoque construtivista tornou-se, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois, além de revelar a evolução conceitual por que passam as crianças até compreenderem como funcional o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida por Goodmamm (1967) e Smith (1971) de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais onde o leitor ou o escritor lança mão de seus conhecimentos da língua por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem para que se possa atribuir significado ao que esta graficamente representado nos textos escritos.

A importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que no âmbito da linguística e da sociolinguística e da psicolinguística enfatizaram as diferenças entre as modalidades língua oral e língua escrita e demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita através do contato com diferentes gêneros textuais, explorando através de suas interações com adultos alfabetizados a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizadas de forma convencional enquanto que outras, apesar de alfabetizadas, apresentavam uma ausência se domínio da linguagem utilizada nas formas escritas de comunicação (Rego 1986; 1988; Abaurre 1986; Kato 1987).

Nessa perspectiva Rego (1986), afirma que a alfabetização dar-se-ia através de um aprofunda imersão das crianças nas praticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade de didática que não estivessem vinculadas a essas práticas.

Kaufman e Rodríguez (1995) apresentam uma classificação simples e precisa dos textos que estão sendo produzidos na atualidade, estando articulado com uma proposta

didática para que as crianças venham a ser boas leitoras e escrevam corretamente com autonomia. Segundo as autoras, deve-se trabalhar de forma construtiva com os erros e que sejam criadas situações de contato, exploração e reflexão sobre a produção de textos que permitam aos alunos otimizar seu aprendizado, aproveitando ao máximo suas possibilidades.

> *"não se trata, simplesmente, de ensinar a criança a falar, mas de desenvolver sua oralidade e saber lidar com nas mais diversas situações." (DIAS, 2001, p 36)*

Cardoso e Ednir (2004) ressaltam a importância de saber avaliar o aluno antes e durante o processo de ensino aprendizagem.

Para Smolka (1993), a alfabetização implica leitura e escrita e sua aquisição vai-se dando em sucessivos momentos discursivos, de interlocução e de interação. Levando em consideração o fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas e procurando situar essas formas em relação às condições concretas da vida, é preciso considerar o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica.

Desse modo, o professor monopoliza o espaço da sala de aula. Seu discurso se impõe. A conseqüência disso é a crença de que todo conhecimento deve passar pela escolarização, o que significa dizer que quem não vai à escola não possui conhecimentos. A ilusão à qual o professor está submetido decorre da não-consideração de vários aspectos cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários e superiores no cotidiano da escola.

Nesse lugar, o professor ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever.

Isso parece claro e evidente, portanto, não se questiona. A professora que sabe qual é a sua função pedagógica é capaz de ensinar crianças que ainda não desempenham seu papel dentro da sala de aula conforme o esperado. Isso gera na professora um sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso que ela acaba por transferir para as crianças. Ou seja, como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidencia-se, então, a luta de poder. Como as crianças não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que as crianças têm problemas, que elas são incapazes, que elas não prestam atenção e não tem os pré-requisitos desenvolvidos, o que significa dizer que não podem ser alfabetizadas. Essas conclusões e suposições, que na realidade se caracterizam como pressuposições, transformam-se em preconceitose é isso, segundo Smolka, que tem permeado, implicitamente, as relações de ensino (SMOLKA, 1993).

Dentro dessa perspectiva, as falhas ou os erros estão sempre nas crianças e nunca nos procedimentos utilizados pela escola, que são sempre “cientificamente” comprovados e legitimados. Entretanto, uma análise feita sobre outras práticas adotadas nas escolas pelos professores corrobora as concepções de que na aprendizagem e no uso linguagem não são levados em consideração o processo de construção, interação e interlocução dos alunos, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora do ambiente escolar e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.

Outras situações que acontecem no ambiente escolar, como os movimentos de interação entre as crianças e entre as crianças e o professor, são cerceados por questões disciplinares: um exemplo disso é a exigência do silêncio em sala de aula. Dessa forma, a alfabetização na escola fica reduzida a um processo, individualista e solitário, que pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, a alfabetização é estéril e estática, porque baseada é na repetição, na reprodução, na manutenção do *status*

quo. Configura-se assim um tipo de sujeito que não precisa perguntar, que não precisa da ajuda dos outros para aprender.

Essa situação não considera os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita. Baseando-se na teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky, Smolka (1993) parte do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo e conhecedor. Ao mesmo tempo, a autora indica a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita, mostrando que as crianças exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento.

Encarando a alfabetização sob esse ângulo, o erro passa a ter importância fundamental, dado o seu aspecto construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais. Ele explicita, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita. Em outras palavras, o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.

Smolka (1993) adverte, no entanto, que a teoria construtivista não pode explicar, em termos político-pedagógicos, o fracasso da alfabetização escolar. Um outro fator precisa ser considerado no processo de alfabetização: o significado e a importância das interações.

A teoria de Emília Ferreiro acabou sendo incorporada pelas redes de ensino sem a devida adaptação à realidade educacional brasileira, o que faz com que alguns conceitos provenientes da educação compensatória sejam, agora, substituídos pelo linguajar construtivista, novamente culpabilizando a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão. O que permanece implícito é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca um conflito fundamentalmente social. Como a escola não consegue ensinar a criança a ler e a escrever, ela aprende a usar um trabalho simbólico, uma forma de linguagem, de interação verbal. Por tudo isso, o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que,

primeiramente, passa pela linguagem falada, fica comprometido porque a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças.

A alfabetização não significa apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. A escola está mais preocupada em ensinar as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. Não trabalha com as crianças o significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escrita. Essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 1993).

Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos professores, a característica da escrita é uma, e identifica-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas, quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do discurso interior, que constituem sempre diálogos consigo mesmas ou com outros. Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante aqui é o fato de que, quando se permite às crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais para elas vêm à tona e se tornam matéria-prima do processo de alfabetização. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam. Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas permite que se inaugurem novos momentos de interlocução, de acordo com o que pareceu mais importante e relevante para cada uma, pelo que cada uma disse ou deixou de dizer. Assim, tendo oportunidade de se comunicar, a criança passa a expressar novos modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar seu mundo. A escrita começa a se tornar uma forma de interação da criança consigo mesma e com os outros.

Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança passa a escrever o que ela quer ou precisa dizer. Mas essa função da escrita para o outro e a presença de interlocutores também provocam uma tensão: no esforço de explicação do discurso interior,

abreviado, sincrético, povoado de imagens, as crianças vão experimentando e aprendendo as normas de convenção porque é justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz daquilo que eu escrevo, do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro essa possibilidade de linguagem, essa forma de dizer pela escrita. Aqui, novamente, se apresenta a questão dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola: esta tem ensinado as crianças a escrever apenas repetindo palavras e frases. A leitura e a escrita, na escola, têm um sentido equivocadamente unívoco de compreensão literal das palavras e dos textos. Aqueles que não conseguem aprender o que o professor ensina são reprovados e banidos da comunidade escolar. São essas crianças as culpadas pela incapacidade de entendimento e de compreensão (SMOLKA, 1993).

Mello (2005), ao falar da alfabetização, diz que a educação infantil está cada vez mais sendo contaminada com tarefas do ensino fundamental e que, levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças, trata-se de fazer o inverso: deixar que o ensino fundamental seja contaminado com atividades típicas da educação infantil, como as atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Essas atividades que, geralmente, a escola considera improdutivas são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade das crianças, além de servirem de base para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo.

A aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo que cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento. Mas o que acontece é que a escola continua apresentando para a criança uma escrita em que o mecanismo prevalece sobre sua utilização racional, funcional e social.

Segundo Mello (2005), para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil, que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. No seu desenvolvimento, a criança caminha da representação simbólica para as formas superiores de linguagem escrita. Essa forma superior de linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que a linguagem oral, elemento intermediário entre a realidade e a escrita, desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade.

Duas teses da teoria histórico-cultural contribuem para pensarmos sobre os procedimentos que levam à aquisição da escrita: a tese sobre como ocorre o processo de conhecimento humano e a tese sobre os momentos mais adequados para a influência do professor no processo de desenvolvimento infantil.

A primeira tese é de grande importância para a atividade escolar. Segundo ela, as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelo homem ao longo da história à medida que sentem a necessidade de utilizá-los para satisfazer os seus objetivos. No caso da escrita, considerando o fim social para o qual foi criada, é necessário utilizá-la para escrever ou registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se.

Com isso percebe-se que as atividades que, em geral, são utilizadas pela escola para ensinar a escrever, afastam-se da finalidade e do sentido da escrita. Ensinam-se, para as crianças da educação infantil e no processo inicial de alfabetização no ensino fundamental, letras e sílabas que não têm qualquer significado para elas.

Ante a complexidade da escrita, parece que a escola procurou uma forma de tornar o processo mais simples, mas, ao ensinar primeiro letras e sílabas para só depois chegar aos processos de comunicação e expressão, perdeu-se de vista a função social da escrita. Os exercícios de escrita que tomam grande parte do tempo das crianças são, em geral, treinos de escrita de letras, sílabas e palavras que não constituem atividade de expressão.

O mesmo acontece com a leitura. Esse fato marca a relação que a criança vai estabelecer com a escrita no futuro. Ao enfatizar o aspecto técnico, começando pelo reconhecimento de letras e perdendo um longo tempo numa atividade que não expressa informação, idéia ou desejo pessoal de comunicação ou expressão, a escola acaba por ensinar à criança que escrever é desenhar letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos.

Essa forma de trabalho que enfatiza letras e sílabas dificulta a concentração da criança, uma vez que não faz sentido para ela. As atividades de treino propostas pela escola exigem um enorme esforço das crianças, que têm poucas chances de responder às expectativas da professora. A criança erra porque não tem as bases necessárias para dar conta da tarefa que lhe é proposta. Com isso, vai acumulando uma história de fracasso e de cansaço em relação à escola, que condiciona sua expectativa e sua relação futura com a escola.

Para aprender a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não elemento passivo do processo de ensino. Isso significa que a criança não se apropria da escrita apenas porque o professor deseja intensamente ensiná-la. Ela só irá aprender quando a escrita fizer sentido para ela, quando o resultado da escrita responder a uma necessidade criada na criança.

Atitudes e capacidades de controle da conduta e de domínio da vontade formam as bases necessárias para a apropriação da escrita. Por isso, a linguagem escrita deve ser mais uma das formas de expressão das crianças.

Ainda segundo Mello (2005), a educação infantil e o ensino fundamental devem ser “descontaminados” de procedimentos que tornem a aquisição da leitura e da escrita um mero instrumento de memorização de sílabas, letras e palavras. Citando Vygotsky, essa autora diz que as contribuições de Vygotsky para o processo de apresentação da escrita à criança de

modo que ela se torne um instrumento de expressão e conhecimento do mundo para uma criança leitora e produtora de textos, deve obedecer às seguintes diretrizes:

a) Que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela;

b) Que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa;

c) Que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma que a necessidade de falar;

d) Que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras (MELLO, 2005).

Oliveira (2000), analisando a obra de Vygotsky no que se refere ao conceito de interação, diz que, de uma perspectiva vygotskyana sócio-interacionista, o desenvolvimento humano ocorre através da ação do indivíduo sobre o meio. Segundo ela, as características do indivíduo e o conhecimento que ele tem do mundo estão em contínua mudança e se constroem na relação sujeito-mundo, especialmente nas relações interpessoais em que ele se envolve.

É, portanto, na interação que ocorrem a gênese das estruturas de pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmos como sujeitos pelos indivíduos. A perspectiva apontada considera, pois, que não há essência humana a priori, é na ação prática que se forma o Homem, na interação com pessoas e com objetos nas diferentes situações e, depois, na interação também com representações construídas a partir daquelas interações. Tal perspectiva destaca o papel do Outro, da exploração de objetos, da emoção, da linguagem e do jogo no desenvolvimento infantil. Isso ocorre na medida em que, desde o nascimento, a criança é colocada por outras pessoas, mais experientes, numa matriz interacional na qual aprende a tornar significativo seu comportamento.

Para Vygotsky (1984), desde os primeiros dias, as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos

definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. Daí que, de inicio, o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.

Nesse sentido, o processo de solução de problemas em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança pequena no que se refere aos papéis desempenhados por ela e por quem a ajuda, ele constitui um todo geral e sincrético. No entanto, no momento em que as crianças desenvolvem um método para guiarem a si mesmas e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VYGOTSKY, 1984).

Vygotsky destaca a fala dentre os elementos de origem sócio-cultural que atuam sobre a formação dos processos mentais superiores da criança. Ele considera que signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. Mas a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas ocorre quando elas internalizam a fala socializada, aquela previamente utilizada para dirigir-se a um adulto. Em vez de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas, usando a fala como instrumento para planejar. A linguagem passa assim a adquirir uma função intrapessoal (vai se constituir no pensamento), além de seu uso interpessoal (VYGOTSKY, 1984).

Pino (1991) diz que, de acordo com a teoria vygotskyana, por interação se entende a maneira como dois ou mais sistemas interferem um no funcionamento do outro. No entanto, essa definição serve para caracterizar apenas os sistemas biológicos ou físicos. Se ela serve para a compreensão desses sistemas, o mesmo não se pode dizer para a compreensão do homem na sua realidade sócio-cultural. Isso porque o homem não se define apenas como um sistema orgânico, um organismo que serve de suporte para as atividades, mas sim como um sujeito constituído pela linguagem.

O uso do termo “social” para qualificar a interação só faz sentido quando conotar uma situação social constituída por indivíduos que interagem. Em síntese, podemos afirmar que o ser humano situa-se não na ordem do biológico e das leis naturais, mas na ordem do simbólico e das suas leis histórico-culturais.

7.1. Oralidade, Leitura e Escrita como formas de aprendizagem

A principal preocupação do professor alfabetizador deve ser a de possibilitar que os educandos sejam capazes de produzir seus textos livremente, contar suas histórias de vida e reconhecer que são valorizados e respeitados. Não podemos negar a importância do letramento e da linguagem, mas devemos pensar, em primeiro lugar, na aquisição e no desenvolvimento da oralidade e da escrita pelo aluno. Essa posição significa que é preciso pensar, também, na interação, na troca de experiências, no prazer de se comunicar com os outros e no universo que a leitura e a escrita podem proporcionar ao educando.

Segundo Teixeira (2009), a oralidade, a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de todas as pessoas de forma articulada. Isso significa que uma contribui para o desenvolvimento da outra. Diante dessa evidência, o papel da escola é fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e o domínio das múltiplas funções da linguagem, de suas diferentes manifestações, com o objetivo de facilitar a comunicação entre as pessoas.

O aluno deve ter a oportunidade de ser não somente um leitor de textos, mas um leitor crítico daquilo que lê e de sua realidade, para que possa agir sobre ela, transformando-a. Só assim o aluno será o sujeito ativo de sua aprendizagem e um cidadão responsável para consigo e para com a sociedade (TEIXEIRA *et al.*, 2009).

A tarefa do professor, como educador, é abordar, em sala de aula, os mais variados textos, analisando as semelhanças e diferenças entre eles, a estrutura de cada texto, o

vocabulário utilizado, buscando incentivar a leitura, a interpretação e a produção, pelos alunos, dos vários tipos de textos encontrados em nossa sociedade.

Para agir de forma consciente, o professor deve fazer uma avaliação diagnóstica do nível de leitura e escrita das crianças, para realizar intervenções a partir das dificuldades apresentadas.

A oralidade precisa ser trabalhada, em especial, através da construção de histórias, leituras dramatizadas, leituras compartilhadas, teatrinho de fantoches, para, em seguida, as crianças serem convidadas a recontarem e escreverem a história do seu jeito.

É importante que a leitura seja trabalhada de forma prazerosa, lúdica e formadora de leitores. A literatura deve ser muito utilizada porque através dela as crianças imaginam, conhecem, crescem, formando o senso crítico. A leitura incentiva a escrita porque as crianças sentem vontade de reescrever as histórias trabalhadas oralmente.

Tudo isso não deve ser cultivado apenas na escola, mas, também, pela família e pelos segmentos político-governamentais. Trabalhando dessa forma, a escola faz com que a linguagem das crianças fique cada vez mais próxima da dos adultos, através da imitação e da comparação.

O principal objetivo do professor deverá ser o de estabelecer um trabalho que possibilite aos alunos desenvolverem suas habilidades, tornando-se leitores e escritores autônomos. Assim, o aluno terá oportunidade de dar a devida importância à linguagem, pela necessidade humana de comunicar-se, de decodificar o mundo, a sua realidade, para das novo significado a esse mundo, pelo conhecimento e transformação que possa fazer dele (TEIXEIRA *et al.*, 2009).

Devemos trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita como base para alfabetizar. Nesse processo evolutivo, tornaremos o ambiente em que vivemos mais humano e significativo (TEIXEIRA *et al.*, 2009).

VYGOTSKY E SUA TEORIA SÓCIO-CULTURAL DE APRENDIZAGEM

A natureza teórica deste capítulo se refere à teoria de Vygotsky e sua influência sobre a aprendizagem humana.

A preocupação de Vygotsky com a psicologia pedagógica está sempre presente em seus trabalhos. Segundo Moll (1996), a pedagogia é a rota essencial pela qual Vygotsky se aproxima da psicologia. Sete dos oito primeiros escritos de Vygotsky sobre psicologia, entre 1922 e 1925, têm a ver com problemas educacionais, tais como os métodos de ensino da literatura, o uso da tradução na compreensão da linguagem e a educação de cegos, surdos-mudos, retardados e crianças fisicamente deficientes.

São vários os autores que pretendem caracterizar a reformulação vygotskyana da psicologia como uma teoria sócio-histórica da mente, com um profundo envolvimento com fatores sociais e culturais. Dessa forma, Vygotsky poderia ser caracterizado como um psicólogo voltado ao materialismo-dialético.

A presença de Marx é chave para a possibilidade de estruturar uma teoria científica da mente humana. Vygotsky estava convencido de que uma psicologia científica só poderia existir se estivesse fundamentada numa perspectiva marxista. Em outro trabalho, incompleto e não publicado, Vygotsky apresenta um reposicionamento filosófico-metodológico que abriria as portas para a pesquisa científica do afeto (MOLL, 1996).

Durante o último estágio de sua vida, Vygotsky teve como objetivo reorganizar a psicologia sobre fundamentos marxistas e buscar soluções para os graves problemas da sociedade soviética, entre os quais a educação, que contava com altos índices de analfabetismo e problemas de defectologia como surdez, cegueira e retardo mental.

Ultimamente, o mundo ocidental tem demonstrado grande interesse pela contribuição de Vygotsky para a psicologia e a educação. A concepção vygotskyana de história e o uso que

faz dela, quando se refere à ciência, à psicologia e à história da psicologia, não se limita à história filogenética das espécies, do desenvolvimento das culturas ou à história da individualização ontogenética de cada pessoa, vai além disso, fazendo referência ao seu desenvolvimento conceitual, às suas descobertas empíricas e aos instrumentos teóricos que favorecem seu desenvolvimento ou impedem seu progresso.

A genialidade de Vygotsky revela-se na construção dos fundamentos de um novo sistema psicológico a partir de materiais tomados de empréstimo à filosofia e às ciências sociais de seu tempo (MOLL, 1996).

Muitos dos principais conceitos da psicologia vygotskyana, como a mediação, a prática e a atividade, ou a natureza histórica dos processos psicológicos superiores, foram adaptados das idéias previamente desenvolvidas por Marx e Engels. Acima de tudo, a psicologia de Vygotsky é uma aplicação do materialismo dialético e histórico ao universo psicológico.

O entendimento de que o desenvolvimento humano não depende da aprendizagem desconsidera as determinações históricas, não se constituindo, assim, na compreensão da totalidade do ser humano. A crítica também se estende à psicologia construtivista de Piaget, que, embora considere a interação entre o biológico e o social, prioriza a maturação, entendendo que a aprendizagem deve aguardar pelo desenvolvimento real, compreendendo o sujeito como abstrato e universal, inserido em uma sociedade estruturada harmonicamente (ABREU, 1998).

Vygotsky propõe a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade (ABREU, 1998).

Segundo Luria (1987), a psicologia histórico-cultural é uma ciência que se desenvolve em estreita ligação com outras ciências e que tem como objeto de estudo a

atividade do homem no plano psicológico e se propõe a tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estudos psicológicos.

A psicologia de Vygotsky é histórico-cultural por se referir à natureza mediada das funções mentais superiores. Diferentemente dos animais, que mantêm uma relação direta com a natureza, o processo de hominização surge com o trabalho, que inaugura a mediação com o uso de signos e instrumentos, permitindo a modificação do psiquismo humano e da realidade externa. Em um movimento dialético, os seres humanos criam novos cenários, que determinam novos autores, novos papéis.

Enquanto o uso de instrumentos possibilita a transformação da realidade, que passa a exigir um novo tipo de interação, é a utilização dos signos, especialmente a linguagem, que organiza e desenvolve as funções tipicamente humanas, as chamadas funções superiores da consciência (ABREU, 1998).

A psicologia de Vygotsky é histórica e cultural por propor a compreensão do ser humano inserido em uma cultura determinada, com suas ferramentas inventadas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, com as contradições impostas pela dialética que permitem que tal transformação ocorra, sendo a interação social fundamental para as funções que, num primeiro momento, são sociais.

Luria (1998) afirma que, de acordo com Vygotsky, a psicologia deve analisar como o ser humano, ao longo de sua evolução filo e ontogenética (evolução enquanto espécie e enquanto ser humano) interpreta e representa a realidade. A interpretação e a representação da realidade são realizadas pelo cérebro humano. O cérebro é considerado a base material que o ser humano traz consigo ao nascer e que está em desenvolvimento ao longo da história da espécie e durante toda a vida do ser humano, sendo entendido como um sistema aberto e de

grande plasticidade. É essa plasticidade do cérebro humano que permite que as funções sociais sejam apropriadas pelo homem, tornando-se individuais (ABREU, 1998).

Segundo Bock *et al.* (2001), à medida que vai construindo sua história individual e singular, o homem vai-se desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural. A subjetividade caracteriza o mundo de idéias, significados e emoções construídas internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências, de sua constituição biológica.

O mundo social e cultural, conforme vai sendo experimentado pela criança, possibilita que esta construa um mundo interior. Esse mundo não é inato, mas é construído aos poucos, à medida que a criança se apropria do mundo social e cultural de forma ativa. Criando e transformando o mundo externo, o homem constrói e transforma a si próprio.

Ao mesmo tempo em que é histórica e cultural, a psicologia de Vygotsky é instrumental. Para ele, a palavra "instrumento" refere-se à mediação que ocorre nos processos mentais superiores e com a qual os seres humanos modificam ativamente os estímulos que encontram, utilizando–os como instrumentos de controle das condições circundantes, reguladores de seu próprio comportamento.

A essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos. Os instrumentos orientam-se para fora, em direção à realidade física e social. Os símbolos são orientados pata dentro, em direção à auto-regulação da própria conduta.

As investigações de Vygotsky tentaram descobrir como as pessoas, com ajuda de instrumentos e símbolos, direcionam sua atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta.

Vygotsky (1984) afirma que, como seres humanos, vivemos em um universo de signos. Dessa forma, nossa conduta é determinada não pelos objetos em si, mas pelos signos que se ligam aos objetos. Em diferentes situações de nossa vida, incorporamos estímulos

auxiliares que quebram o imediatismo da fórmula estímulo-resposta: os signos reestruturam a consciência de cada ser humano e influenciam a consciência dos demais. São as influências culturais que determinam como a sociedade fornece à criança os objetivos e os métodos necessários para a compreensão e aquisição dos signos.

Pino (1991) afirma que os signos distanciam-se das marcas (sinais), que guardam relação natural com o objeto, mas já são atividade mental sinalética e semiótica. Os signos estabelecem uma relação artificial e variável com o objeto.

A linguagem é o principal sistema de signos reversíveis organizados segundo múltiplas funções em diversas situações interativas entre as quais se destacam a comunicação e a representação.

Por outro lado, existe uma estreita correlação entre linguagem e pensamento que, para Vygotsky, são processos interdependentes desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores. Ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Nesse sentido, a linguagem sistematiza a experiência direta das crianças e, por isso, adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento (DAVIS; OLIVEIRA, 1992).

A linguagem é, ao mesmo tempo, signo e instrumento de aculturação da criança. Tendo se desenvolvido por meio da história, a linguagem é a condição cultural que acompanha a condição histórica (MOLL, 1996).

2. O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP) tem exercido grande influência sobre a educação. Esse conceito pode ser assim sintetizado: um objetivo

difícil é oferecido; a criança recebe orientação de um adulto; ela alcança aquele objetivo e um outro lhe é oferecido; a criança o recebe, enfrenta-o e o resolve (de forma independente ou com a orientação de um adulto); e assim vai aprendendo e se desenvolvendo.

Vygotsky (1987) diz que, para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, torna-se necessária a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo esse autor, a Psicologia sempre esteve preocupada em detectar o nível de desenvolvimento real do indivíduo, ou seja, aquele que revela a possibilidade, por parte do sujeito, de uma atuação independente, mas não se preocupava com o desenvolvimento potencial, aquele que indica onde o indivíduo pode chegar sozinho ou com a ajuda de outra pessoa.

Vygotsky descreve dois níveis de desenvolvimento, denominados "desenvolvimento real" e "desenvolvimento potencial". O desenvolvimento real é aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O nível de desenvolvimento real é dinâmico, aumenta dialeticamente com os movimentos do processo de aprendizagem. O desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu, porém se encontram em processo. Isso significa que a dialética da aprendizagem que gerou o desenvolvimento real gerou também habilidades que se encontram em um nível menos elaborado que o já consolidado. Dessa forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá construir (OLIVEIRA, 2000).

A ZDP é, muitas vezes, tomada como um dos níveis de desenvolvimento; porém, trata-se precisamente do campo intermediário do processo. Sendo o desenvolvimento potencial uma incógnita, já que não foi atingido, Vygotsky postula sua identificação através do entendimento da ZDP.

Tomando-se como premissa o desenvolvimento real como aquilo que o indivíduo consolidou de forma autônoma, o potencial pode ser inferido com base no que o indivíduo consegue resolver com ajuda. Assim, a ZDP fornece os indícios do potencial, permitindo que os processos educativos atuem de forma sistemática e individualizada.

Palincsar (1998) afirma que a ZDP é, talvez, um dos mais usados e menos compreendidos construtos que aparecem na literatura educacional contemporânea. Entre os principais motivos para essa afirmação está o fato de as pessoas terem retirado a ZDP de sua estrutura teórica original, fazendo-a passar a ser usada como ferramenta explanatória, desconsiderando seu poder descritivo. Além disso, a interpretação literal da idéia de capacidade, através da qual as pessoas tendem a criar espaços para a performance assistida, não olha a gama de possibilidades de artefatos culturais que medeiam a aprendizagem na ZDP.

Segundo Chaiklin (2003), a interpretação comum de ZDP compreende três suposições:

a) *Suposição de generalidade,* por meio da qual se assume a aplicabilidade universal da ZDP;

b) *Suposição de ajuda*, que assume que a aprendizagem requer a intervenção de um especialista para que ela seja eficaz

c) *Suposição potencial*, por meio da qual a ZDP é vista como um tipo de propriedade natural do estudante, que permite a melhor aprendizagem com menor dificuldade.

O mesmo autor faz a crítica dessa interpretação comum, baseando-se em três fundamentos:

a) Ao invés de tratar da aprendizagem de qualquer habilidade específica, a ZDP deve estar relacionada ao desenvolvimento global ao longo do tempo;

b) É fato aceito que uma criança pode fazer mais se houver a direção e a colaboração de uma pessoa mais capaz. O que muitos pesquisadores evitam é entender o significado da assistência provida em relação à aprendizagem de habilidades e ao desenvolvimento global da criança;

c) O potencial de cada criança não é sua propriedade, como quando se diz “nesta fase ela está em sua ZDP”. Pelo contrário, a ZDP é uma indicação de presença de imaturidade ou do processo de amadurecimento das funções psicológicas que podem ser um trampolim para intervenções significantes.

SEÇÃO III

A PESQUISA DE CAMPO ANALISADA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY

1. METODOLOGIA USADA PARA O ESTUDO DAS ATIVIDADES DE GRUPO REALIZADAS PELAS CRIANÇAS

A pesquisa de campo, segundo Fazenda (2001), Lüdke e André (1986), faz com que o pesquisador busque no lócus escolar, isto é, no espaço da escola, a observação direta das atividades do grupo estudado e, quando necessário, entrevista com os informantes para captar suas explicações do que ocorre no grupo estudado. Conjuga-se nesse método também, a utilização de videotapes, fotografias, os quais podem fornecer um quadro vivo e completo da situação estudada.

Os critérios para a formação dos alunos para a pesquisa foram estabelecidos a partir da fala da pesquisadora para os professores em que aquela pediu a estes que escolhessem crianças em fase da construção da escrita e que pudessem trabalhar em grupo, os professores escolheram as crianças baseados neste pedido.

Participaram da pesquisa 10 crianças em fase de alfabetização que estudam em duas escolas, escola estadual e escola municipal, dos quais seis são da escola estadual e quatro são da escola municipal, cinco são do sexo masculino e cinco são do feminino, tal como apresentadas no Quadro I.

Quadro I - Alunos que participaram da pesquisa, sexo e escola em que estudam.

Aluno	**Sexo**	**Escola**
E	M	Estadual
M	M	Estadual
G	M	Estadual
R	M	Estadual
MV	F	Estadual
C	F	Estadual
GA	M	Municipal
B	F	Municipal
J	F	Municipal
P	F	Municipal

O aluno E participou de duas atividades: uma com o aluno M e outra com o aluno G.

Também participaram duas professoras de Educação Básica I (PEB-I), uma da escola estadual e outra da escola municipal.

As crianças foram filmadas durante três dias consecutivos em sessões que duravam cerca de uma hora, em cada sala das escolas estadual e municipal. Antes do início das filmagens, a pesquisadora conversou com as duas professoras a respeito do objetivo do trabalho, que era de agrupar parceiros para troca de saberes.

Foi solicitado às professoras que indicassem as duplas, pois elas conheciam os saberes das crianças. Foram marcados os horários e combinados os últimos detalhes das sessões de filmagens.

Antes do início das atividades, foi feita uma reunião com todas as crianças da sala quando foi explicado para as duplas que elas seriam filmadas, foram realizadas sessões de

filmagens de habituação onde o filmador foi apresentado e as crianças filmadas agindo livremente.

Foi, também, solicitada a autorização da Direção das escolas para que a pesquisadora permanecesse em sala de aula filmando as crianças enquanto a professora desenvolvia atividades de grupo com as mesmas.

Inicialmente houve uma divisão das crianças em duplas, realizada pela educadora. Ficou evidente que durante as filmagens a professora se mostrava insatisfeita quando um parceiro não realizava trocas com o outro. Muitas vezes, a professora trocava apenas um elemento do grupo para que a interação entre as crianças ocorresse de forma satisfatória.

As falas dos alunos foram filmadas e gravadas durante as atividades em duplas, em que um estava aprendendo e o outro, mais experiente, transmitia aquilo que já havia aprendido. Tudo isso era feito sob a supervisão da educadora, que estava em constante interação com seus alunos e fazendo a mediação sempre que necessário.

A análise de dados foi feita a partir da videografia e análise microgenética do trabalho das crianças. A observação direta também contribuiu para esclarecer algumas situações.

Algumas considerações precisam ser feitas sobre as técnicas utilizadas. A análise microgenética deve ser guiada por dois princípios: o primeiro diz respeito à análise de processos, ou seja, de resolução de problemas, que é sempre mais informativa do que a descrição de estratégias de resolução; o segundo diz respeito ao fato de que a análise deve inspecionar ações detalhadamente, sem perder de vista o significado da atividade em que essas ações se inserem (GÓES, 2000).

A videografia ou registro em vídeo de atividades humanas “apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais” (MEIRA, 1994).

A filmagem em vídeo pode

> *Capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e alunos. (O vídeo) é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações em maior densidade.*

2. PROCEDIMENTOS

Nas filmagens das crianças, procuramos observar como ocorriam os processos de mediação, interação e intervenção. Para tanto, servimo-nos dos conceitos dos autores relacionados no quadro a seguir:

Quadro II – Definição de mediação, interação e intervenção.

Mediação	Pino (1991) diz que a mediação consiste nos processos de incorporação da cultura e individuação que permitem a passagem de formas elementares de ação para formas complexas, mediadas. Ela se faz através de signos e instrumentos.
Interação	Oliveira (2000) afirma que interação é a construção das funções psicológicas no processo de apropriação da experiência histórico-cultural, por meio de ações partilhadas. A interação ocorre entre crianças ou entre crianças e adultos. Ela exige aproximação física, gestual, falas e verbalização.

Intervenção	Zaballa (1998) diz que a intervenção ocorre quando surgem conflitos de palavras ou de conceitos entre alunos.

3. RESULTADO DAS FILMAGENS DAS ATIVIDADES COM CRIANÇAS

Para análise desta pesquisa foram selecionados alguns episódios significativos definidos nas categorias de mediação, interação e intervenção criança-criança ou professor-criança.

A parlenda proposta fazia parte de um projeto de Parlendas do Programa Ler e Escrever proposto pela Secretaria Estadual para as classes de alfabetização. A parlenda foi proposta para a classe em que os alunos deveriam ler, escrever e memorizar em dias consecutivos, retornando a sala de aula, tendo nesse outro momento, atividades em grupos em que alguns alunos ditavam a parlenda e o outro escrevia.

> *Parlenda é "um conjunto de palavras de arrumação rítmica, em forma de verso que rima ou não" (HEYLEN, 1991). Brincadeira registrada em várias partes do mundo, é chamada "lenga-lenga" em Portugal, "rimes populaires" na França e "folk rhymes" nos países de língua inglesa. Segundo Veríssimo de Melo (1985), elas podem ser divididas em três tipos: 1) brincos - as recitadas pelos pais ou amas que se destinam a entreter as crianças; 2) mnemônicas - recitadas por crianças com o objetivo de fixação de algum conteúdo (números, dias da semana); 3) parlendas propriamente ditas - as mais complexas, recitadas por crianças.*

PARLENDA: tema do episódio 1 - alunos da Escola Estadual

A atividade foi executada por dois alunos da escola estadual que chamaremos M e E. O aluno E era a criança que ditava a parlenda para M escrever.

Antes da realização da atividade, a professora leu a parlenda durante alguns dias na sala de aula, entregou um livro de parlendas para as crianças e foram realizadas atividades de leitura e escrita de parlendas durante algumas semanas, segundo demandava o projeto. Em outro momento foi solicitado um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 1: Atividade com o texto oral com destino escrito. A parlenda que devia ser escrita pelos alunos da escola estadual era:

REI CAPITÃO
SOLDADO LADRÃO
MOÇA BONITA
DO MEU CORAÇÃO.

INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

A atividade começa com o professor fazendo a proposta de trabalho aos alunos num processo de interação. Nesse episódio, a professora conversa com o aluno M, estimulando-o a dizer o nome da parlenda que eles irão escrever. Portanto, temos aqui um episódio de interação professor-criança.

Prof.- Qual a parlenda que vocês vão escrever? O nome da parlenda, M?

M - Ham?

Prof. Qual o nome da parlenda? Rei...

M - Rei capitão, soldado e ladrão

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

A seguir, ocorre a primeira intervenção do professor quando ela estimula os alunos a começarem a atividade.

Prof. – Então começa a escrever.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

M – Rei... O R E I o CA, C e o A.

E – Junto?

M – Não, é separado... é aqui, ó... Rei Capitão... CAP o I, o T , o A é aqui?

E - Não. Aqui... M – o tiozinho, não é acento não, viu? O tiozinho, uma cobrinha. Rei Capitão, soldado... o S é separado, o O, L , é L aqui? É o L, eu acho.

Nesse episódio observa-se a mediação entre colegas. E, o aluno mais experiente, ensina M, aquele que apresenta mais dificuldade para a aquisição da escrita. Como mostra o trecho: "*Não, é separado... é aqui, ó... Rei Capitão... CAP o I, o T , o A é aqui?"*.

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

Prof – O que você acha que é?

M – É o L, eu acho L.

Prof – Coloca, então.

M - L, o D, o A e o O...

Nesse trecho da atividade, percebemos que há intervenção do professor, no sentido de contribuir para que o aluno M possa pensar em qual letra colocar e quais serão as letras que fazem parte do repertório escrito.

MEDIAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

Prof. – Fala a palavra... deixa ele escrever, depois você olha pra ver se está certo. Se é do teu jeito. Aí você conversa com ele. Não vai soletrando não, fala a palavra. O que vocês já escreveram? Passe o dedinho e lê pra mim os dois, que vocês já escreveram juntos? Olha, M, o que foi escrito?

M – Rei Capitão...

E – Soldado e ladrão.

Prof. – Ladrão... e depois? Vai na outra linha? Escreve o resto. Depois é o que?

M – É na outra linha. Será?

Prof. – É. Rei Capitão, soldado ladrão e depois, vem o que?

M – Soldado

Prof.– O que que vem, M? Moça...

M – Bonita...

Prof. – Então vai... vamos. Escreve moça... vai M, do teu jeito, escreve moça. E, você, tá entendendo? Moça, escreveu já moça? Então escreve.

M – É com M que começa.

E – Essa é a letra do seu nome.

Prof. – Vai, o que você acha? Conversa com o E. mo...

M – Mora...

E – Se por o R fica mora.

M – Moça.

Prof. – Então coloca, não pergunta, não. E aí? Mo... e depois E, vem o quê?

M – o C...

Prof. – Então coloca o C. E o que mais?

M – O cê-cedilha, cedilha.

E – E agora, o que você acha que é?

Prof. – Moça. Abre a boquinha, M, mo ça... olha o sonzinho que sai da boca.

E – O S.

M – S não, senão vai ficar moças.

Prof. – Ele acha que é com Ç e você acha que é com S. O que vocês querem colocar, hein, M? Deixa o S ou põe Ç? Pensa e escreve.

M – O ç... ça.

Prof. – Isso. É o cê-cedilha e o quê? Olha o E. Você tem que ouvir o E Moça. E depois tem que dar um espaço agora?

M – Tem que dar um espacinho.

Prof. – E agora, moça o quê?

M – Bo...

Prof. – Bonita. Muito bem, M. Então escreve bonita, do teu jeito. Depois o E te ajuda. Do teu jeito... Eu não vou falar, você vai escrever e pensar, põe do teu jeito que o E te corrige, se precisar. Vai...

M – Bo...

Prof. – Você é capaz, viu?

M – Bo...

E – E o que tem depois do B?

M – A.

E – Ba, vai ficar banita. Se por o A fica banita.

Prof. – Bo. Vai, que letrinha, M, o B e o quê?

M – O O. E agora?

E – Bo ni. O que que vem?

M – N e o I.

E – Boni ta, Boniiii, o que vem depois do i?

M – Vem o A.

E – Vai ficar boniA. O I não é de novo não, viu? BONITA, TA o que é que fica?

M – T.

E – Ta.

M – O A.

E – Aí, BONITA.

M – Rei Capitão, Soldado e Ladrão, Moça bonita

Prof. – E agora, o que que tá faltando?

E – Do.

M – Do meu coração.

Prof. – O que que tá faltando?

E – Do, o que vem, do.

M – Do.

E – Meu, meu.

Prof. – Quais são as letras, M, pra formar MEU? A palavra MEU começa com o quê? Pensa. Você sabe. A palavra MEU começa com que letra? Pensa nas letrinhas, coloca e E te ajuda. Pensa e coloca. Não fica com medo não. Vamo.

M – Me.

Prof. – Isso.

E – Ah! É separado, viu? Não é pertinho, não. É bem separado.

M – Aí escreve aqui?

E – É separado, mas não é longe, não. E agora: me U.

M – U.

E – É.

M – CORAÇÃO... é aqui.

E – É, separado.

M – Cora... ção... ão . É C, tá certo?

E – Ç...Ç... coração ... ão...Tá certo esse c... cora... agora ra... cão.

M – Agora é o A e o O?

Prof. – Isso, M, muito bem.

E – É, mas tem o tiozinho.

Prof. – Vê agora os dois, passa a pontinha do lápis embaixo e lê os dois juntos. Lê.

E e M – Rei Capitão, soldado ladrão, não...

Prof. – M, põe a ponta do lápis.

E e M – Soldado, não, moça bonita.

Prof. – Volta lá.

M – Meu coração.

Prof. – Volta, M, e leia com a ponta do lápis. Deixa ele pôr a ponta do lápis.

M – Mas começa aqui, primeiro?

Prof. – Começa lá do começo. Não começa Rei Capitão primeiro?

E e M – Rei Capitão, Soldado, ladrão.

M – Não... soldado... moça bonita

E e M – Do meu coração

Prof. – Não tá certo. Você não colocou a ponta do lápis. Vai de novo, vamo, M.

M – Rei Capitão... aí essa parte não dá pra ver.

Prof. – Depois... Rei capitão.

M – Soldado...

Prof. – Onde tá escrito soldado?

M – Moça...

Prof. – Onde tá escrito soldado, M?

M. – (Aponta, dizendo) Aqui.

Prof. – Mostra pra ele, E.

E – (Aponta, mostrando) Aqui, ó.

Prof. – Soldado ladrão... põe o dedinho e aí vai lendo...

E – Ladrão não tem.

Prof. – Não tem ladrão? Ocês não escreveram ladrão? Então escreve ladrão... volta no começo e leia.

E – LA.

Prof. – Ensina ele. LA.

E – O L e o A... vai... drão. O D, o R, o A e o O e o tiozinho. Agora passa na ponta do lápis em cima do ladrão.

Prof. – Então leia e começa tudo de novo.

E – Não é ladrãu. É ladrãO.

Prof. – Onde que ele tem que mudar?

E e M – Rei Capitão, Soldado Ladrão, Moça Bonita do meu coração.

Prof. – Parabéns.

Esse trecho da atividade demonstra o papel do professor no qual ele estimula os alunos a pensar e falar a palavra toda. Vejamos nesta fala: "Prof – *Fala a palavra... deixa ele escrever, depois você olha pra ver se está certo. Se é do teu jeito. Aí você conversa com ele. Não vai soletrando não, fala a palavra. O que vocês já escreveram? Passe o dedinho e lê pra mim os dois, que vocês já escreveram juntos? Olha, M, o que foi escrito?*"

O professor propõe a dupla que pense em quais letras e quantas letras poderão fazer parte do repertório a ser escrito. Com se observa no trecho:

"Prof. – Bo. Vai, que letrinha, M, o B e o quê?

M – O O. E agora?

E – Bo ni. O que que vem?

M – N e o I.

E – Boni ta, Boniiii, o que vem depois do i?

M – Vem o A.

E – Vai ficar boniA. O I não é de novo não, viu? BONITA, TA o que é que fica?"

O professor contribui para que os alunos escrevam a parlenda na ordem das linhas e na sequência em que ela se organiza. Como se observa no trecho:

“*Prof. – Ladrão... e depois? Vai na outra linha? Escreve o resto. Depois é o que?*

M – É na outra linha. Será?

Prof. – É. Rei Capitão, soldado ladrão e depois, vem o que?

M – Soldado”

O professor intervém diferente da intervenção dos alunos, porque domina a aquisição da base alfabética, coloca questões para a dupla discutir e resolver, ou seja, propõe problemas possíveis diante dos conhecimentos do grupo. Controla os papéis das duplas no sentido de contribuir para que os parceiros com níveis de conceituação aproximados possam ampliar seus conhecimentos. Como vemos no trecho a seguir:

“E – E agora, o que você acha que é?

Prof. – Moça. Abre a boquinha, M, mo ça... olha o sonzinho que sai da boca.

E – O S.

M – S não, senão vai ficar moças.

Prof. – Ele acha que é com Ç e você acha que é com S. O que vocês querem colocar, hein, M? Deixa o S ou põe Ç? Pensa e escreve.

M – O ç... ça.

Prof. – Isso. É o cê-cedilha e o quê? Olha o E. Você tem que ouvir o E Moça. E depois tem que dar um espaço agora?”

PARLENDA: tema do episódio 2 - alunos da Escola Estadual

A parlenda aqui citada fazia parte do livro do aluno do Programa Ler e Escrever para as classes de alfabetização. A parlenda foi proposta para a classe como atividade de leitura e escrita. Os alunos deveriam ler e memorizar a parlenda para que depois pudessem realizar algumas atividades de completar letras que faziam parte das palavras da parlenda. Em outro momento, a parlenda era proposta como atividades em grupos em que um aluno ditava e o outro escrevia.

A atividade foi executada por dois alunos da escola estadual que chamaremos E e G. O aluno E era a criança que ditava a parlenda para G escrever.

Antes da realização da atividade, a professora leu a parlenda durante alguns dias na sala de aula, entregou um livro de parlendas para as crianças e foram realizadas atividades de leitura e escrita de parlendas durante algumas semanas. Em outro momento foi solicitado um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 2: Atividade com o texto oral com destino escrito. A parlenda a ser escrita pelos alunos da escola estadual era:

SUCO GELADO

CABELO ARREPIADO

QUAL É A LETRA

DO NOME DO SEU NAMORADO

A, B, C, D, E, F, G, H...

INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

A atividade começa com a pergunta do professor de qual será a atividade a ser desenvolvida, mas, quando o aluno sugere que seja uma música, a professora intervém dizendo que a dupla irá escrever uma parlenda. O trecho abaixo retrata essa interação:

"Profª O que você vai escrever, E? O que você vai ditar pra ele?

E – C, não S

Profª – O que você vai ditar pra ele agora, o que que ele vai escrever?

G – Música

E – Música?

Profª – Qual parlenda?

E – Suco gelado.....su"

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nesse trecho da atividade abaixo temos a mediação de uma criança que orienta e ensina seu parceiro na escolha das letras que fazem parte do segmento sonoro a ser escrito:

"E – Suco gelado... su.

G – C e U.

E – Não é não... ó A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S... U agora o CO não é com q, não... é como? E agora?

G – Cadê o O?

E – Aqui, ó... gelado... não é com j não, viu? É separado."

INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

O professor intervém para dizer que o aluno deve primeiro deixar o outro escrever da forma que julgar correta, estimulando-o a pensar, para só depois propor pistas mediadas, solicita ao parceiro a falar a palavra toda e elencar algumas letras para que o aluno escolha. Como vemos a seguir:

"Prof. – Não fala que não é com j, não... deixa ele escrever primeiro, tá?"

E, mais adiante, nova intervenção:

Prof. – Fala a palavrinha, E, pra ele escrever.

E ainda:

Prof. – É com Q sim, não é com Q qual? Qual é como?

Nova intervenção:

Prof. – É o U, E?

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

E – E agora?

G – Sucu... agora o O.

E – Vai ficar jolado.

G – É gê, né?

E – Suco julado, não é assim.

G – Gê.

E – E agora? Suco gelado... e agora o que você pensa?

G – Penso no C e no O.

E – Mas tá errado os dois... tem apagar esse aqui e esse aqui que você fez... esse daqui não, tá certinho... agora é....

E – Gelado, não outro G não, já tem o G e O e, né, e aqui qual palavrinha que vem agora? Gela, gela.

G – O L e o A.

E – Aí, vai faz... é pra você fazer, gelado, vai logo... L, o L e o A, gelado, aqui o L e o A... o D, g e l a d o, do

G – Junto?

E – É.

G – Ge.

E – L... gelado, do, do...

G – O D e o O, do, do.

E – Ca... cabelo. A, B, C é com c ó... é separado, viu, ou, longe....é o C, não é o G não, depois o que que vem?

G – O A.

E – Então faz. Belo, Cabe... be... be o B e o E... lo... lo o que que vem depois.

G – O L e o O.

E – Aí. Tá ficando bom nisso, hein? Arrepiado, só que é separado. A...

G – É dois R, não é?

E – A é o A.

G – É dois r, não é? RR.

E – Arre, arre.

G – É dois R, não é?

E – É. Arre.

G – P P P.

E – Ai ai ai ai ai... suco gelado cabelo arre, arre, que letra que vem, a letra do meu nome, a primeira letra, que letra que é... arrE, arrepi, PI.

G – É o P.

E – E o I... a a... do... arrepiado... qual...

G – É separado, não é?

E – É, mas não é com Q não, viu?

G - Ah é com Q mesmo...

E –U e O e , não Q U e o A.

G – q u a.

E – Qual.

G – O.

E – Qual?

G – É o U de novo.

E – Não é não. é o. L....é

G – é

E – e de E, viu?.... é separado,

G – eu fiz perto, mas é separado.

E – é separado, é meio longinho, não é pertinho G, você ta fazendo perto. Tem um acento no e... é tem um acento no e...a a qual é ...é separado não é? É separado do é... tá errando um monte de coisa! Parece que tá dormindo... qual é a letra, entendeu?

G – é o E, né?

E – é separado... separado é longe, não é perto não... qual é a e... tá errado G, tem que apagar... primeiro vem o L, tá tudo errado...qual é a letra, o E... e agora? que letra você pensa que vem?

G – o E.

E – Não é não... senão vai ficar LE E...que letra que vem?

G – LE.

E – A agora? Lê, Letra

G – Tua.

E – T o R. o T já tinha, esse aqui que você já fez, agora o R, faz o R. Qual é a letra tra,

G – tra

E – Não tem outro A não...do

G – D e o O

E – é separado, viu?

G – Precisa falar alto, E? Qual é a letra? É o D e o O de novo

E – do seu, seu

G – C e o E

E – S

G – É o S

E – Seu, qual a letra do seu, E U... namorado

G – Na na N e A

E – é, faz aqui, ó, aí não vai caber mais... MO

G – É MO... M de M, não é?

E – É, mas é o O, o M e o O... não vai sair barato não, viu? RA

G – O L e o A.

E – R.

G – É o R.

E – Não é dois R não... namorado... você faz longe...

G – Não sei se tá certo...

E – Acabou.

MÚSICA: tema do episódio 3 - alunos da Escola Estadual

Essa atividade parece mostrar a mediação que ocorre quando uma criança mais experiente ensina uma que apresenta menos experiência, vejamos que E propõe uma tentativa insistente de ensinar o aluno G, em que o aluno E, faz uma inferência do aluno G (parece que tá dormindo...) em relação às condições físicas de G.

A condução do professor neste episódio foi no sentido de fazer com que superassem alguma dificuldade, ela se colocou mais como observadora do diálogo dos alunos E e G.

Antes da realização da atividade, durante alguns dias, o professor ensinou como cantar a música. Logo o professor realizou algumas atividades de leitura e escrita da música e depois de alguns dias consecutivos os alunos já sabiam o texto de memória.

A atividade foi executada por duas alunas da escola estadual que chamaremos de R e MV. A aluna MV é mais experiente do que a aluna R, mas as duas precisam ser constantemente auxiliadas pela professora. Em outro momento foi solicitado um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 3: Atividade com música com destino escrito. A música que deveria ser escrita pelos alunos da escola estadual era:

BOI, BOI, BOI
BOI DA CARA PRETA
PEGA ESSA MENINA
QUE TEM MEDO
DE CARETA.

MEDIAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

Como se observa no trecho a seguir, o professor interviu na atividade para incentivar e dar pistas para as alunas na escrita. Foi preciso também que a professora chamasse a atenção sobre a postura (olhar, sentar) das alunas, já que atitude delas influenciava a aprendizagem.

Profª. – Vamos lá, atenção... O que vocês vão escrever? Qual o nome da música?

Prof.ª – Então vai, escreva.

Profª. – Olha a cabeça... Você tá com a cabeça... Isso!

Profª. – Não põe a cabeça... isso!

Há, também, mediação do professor no que diz respeito à escrita propriamente dita:

Profª. – De novo boi?

MV – BOI DA CARA PRETA.

Profª. – Então vai lá... escreva... tira a cabecinha... vai.

R – BOI BOI BOI... BOI DA CARA PRETA

MV – CA é o C e o A... ra é o R e o A... PE... é o P e o E.

Profª. – A cabeça...

R – T...

MV – E o A.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA... PEGA...

MV – ESSA...

R – PEGA... escreve aí PEGA

MV – PE... é o P e o E... GA...

R – Pensa em P, só pensa em P.

Profª. – GA, que jeito que é o GA?

MV – O G e o A.

Profª. – Você concorda que é o G e o A? R?

R – GA.

Profª. – Então vai... e depois?

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA... PEGA ESSA MENINA... não... BOI BOI BOI

Profª. – Presta atenção, MV.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

Profª. – Vamos tentar ler de novo? Junto? Ficou legal.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

Profª. – Onde que é o PRETA, mostra pra mim.

MV – PRETA é aqui R...

Profª. – E depois do PRETA vem o que? PEGA...

MV – PEGA.

Profª. – Tá escrito já, não tá PEGA? E depois, PEGA o quê?

R – A menina.

Profª. – A menina?

MV – ESSA.

Profª. – ESSA, então escreve ESSA.

R – O C e o A.

MV – É o C.

Profª. – R, dá uma olhadinha no que ela está escrevendo pra ver se você concorda? ESSA... e depois?

R – MI...

Profª. – R...

R – Depois você deixa eu escrever?

Profª. – Depois eu deixo, mas presta atenção.

MV – NINA... MA.

Profª. – Tá certo R... MENINA do seu jeito?

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

Profª. – Presta atenção MV.

R – PEGA ESSA MENINA.

Profª. – MENINA... até onde vai... aonde tá escrito MENINA?

R – QUE TEM MEDO...

Profª. – Onde tá escrito MENINA? Mostra pra mim... Isso! Depois?

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA...

Profª. – Põe o papel certinho, senão... fica feio...

R – ESSA MENINA...

Profª. – MENINA e depois?

R – QUE.

Profª. – Agora deixa a MV escrever.

MV – Q U E.

Profª. – Olha a cabeça MV... Q.

MV – D e o E.

Profª. – Olha a cabeça...

MV – M e E... DO D e O.

Profª. – Olha pro papel... MEDO...

MV – D e o E... CA... C e o A... RE... R e o E... TA... T e o A.

Profª. – Vamos ler as duas agora, passando o dedinho...

MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

Profª. – Pega o lápis.

R – Deixa eu...

Profª. – O que vocês vão escrever?

R- BOI DA CARA PRETA.

Profª. – Então escreva.

R – BOI DA CARA PRETA.

Profª. – Como é que começa a história? A música?

R – BOI DA....

Profª – Como é que vocês cantam?

R e MV – BOI BOI BOI

Profª. – Então escrevam.

R – BOI BOI BOI.

Profª. – Tira a mãozinha senão você não consegue ver o que você está escrevendo... Abra a sua mãozinha... ainda tá com a mãozinha...

R – Coloca a letra mais perto.

Profª. – Tem jeito de você escrever mais no meio do papel? Então escreve... mais no meio do papel, tá? Muito em cima... bem grande.

R –Tá

Profª – Bem grande... isso... BOI... vai falando...

Alguém que interfere – Desencosta a cabecinha um pouquinho

R – BOI DA CARA PRETA... não.

Profª. – É do outro lado?

R – Hã hã.

Profª. – É na outra linha?

R – Apaga... não... é BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

Profª. – Tá, então é na outra linha, né? Ela vai escrever embaixo... então vai...

R – Não C, tem outro BOI.

MV – Ai é memo (o aluno falou memo, e a professora não corrigiu).

Profª. – Deixa ela apagar... você só mostra que ela apaga... senta... ela que faz... você só dita... BOI... dita pra ela... DA CARA PRETA...

R – Isso aqui tá parecendo um B... PRETA... tá muito junto... não C.

Profª. – Que mais? Leiam o que vocês escreveram.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA.

Profª. – Que mais?

R – Não C, aí dá espaço... aí.

Profª. – O que mais?

R – Pera aí, deixa eu ver.

Profª. – Leiam a musiquinha.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA PEGA ESSA MENINA...

Profª. – E agora? Na outra linha, né? Vamos lá.

R – PEGA ESSA MENINA.

Profª. – Tirem a cabecinha da frente.

R – Não C, não é DEGA, é PEGA.

Profª. – Isso, mostra pra ela que letrinha que tem que trocar.

R – Tira aqui... GA... não é PEDA...

Profª. – Que letrinha você acha que é? PEGA... Que letrinha que ela tem que colocar pra ficar GA?

R – O G e o A.

Profª. – Então vai... PEGA...

R – ESSA MENINA... não, não tem acento C... C tem que ser aqui... dois s... ESSA... MENINA... não C, tem que dar espaço... NA... QUE TEM MEDO DE CARETA... aqui ó falta... não é... é o N aqui no lugar do E... não é... N... DO... é o D e o O... DE CARETA... aqui... ó, né? Pronto!

Profª. – Muito bem, leiam.

R e MV –BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

Profª. – Muito bem, parabéns!

A escrita dessa música demonstrou que, além de mediador do conhecimento, o professor precisa ser, também, o mediador da cultura, dos valores e das atitudes aprovadas pela sociedade. Havia constante necessidade de chamar a atenção das crianças para sua postura ao escrever e para atitudes disruptivas[1] (*Profª. – Tirem a cabecinha da frente.*) da aprendizagem em relação à colega.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

A condução do professor neste episódio foi no sentido de fazer com que a dupla superasse sua dificuldade, ela se colocou mais como observadora do diálogo dos alunos R e MV.

[1] Atividades disruptivas: posturas, gestos de perturbar, chamar a atenção da outra, saindo do foco da aprendizagem.

R – BOI DA CARA PRETA

R – BO... B e o O... BO... B e o O.

R – E o I.

R – B e o U...

R – BOI.

MV – BOI

MV – Aha!

R – Três vez.

R – Nosso caderno já tem três...

R – Ai isso aqui tá machucando eu...

R – BOI BOI...

R e MV – BOI...

R – BOI.

MV – BOI DA CARA PRETA.

R – BOI BOI BOI... BOI DA CARA PRETA.

MV – CA é o C e o A... RA é o R e o A... PE... é o P e o E.

R – T...

MV – E o A.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA... PEGA...

MV – ESSA...

R – PEGA... escreve aí PEGA.

MV – PE... é o P e o E... GA...

R – Pensa em P, só pensa em P.

MV – O G e o A

R – GA.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA... PEGA ESSA MENINA... não... BOI BOI BOI.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

MV – Preta é aqui R...

MV – PEGA.

R – A menina.

MV – ESSA.

R – O C e o A.

MV – É o C.

R – MI...

R – Depois você deixa eu escrever?

MV – NINA... MA.

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

R – PEGA ESSA MENINA.

R – QUE TEM MEDO...

R – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA...

R – ESSA MENINA...

R – QUE.

MV – Q U E.

MV – D e o E.

MV – M e E... DO D e O.

MV – D e o E... CA... C e o A... RE... R e o E... TA... T e o A.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

R – Deixa eu...

MV – BOI DA CARA PRETA.

MV – BOI DA CARA PRETA.

MV – BOI DA...

R e MV – BOI BOI BOI.

R – BOI BOI BOI.

R – Coloca a letra mais perto.

MV – Tá.

INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nesse episódio aparecem momentos em que os alunos estabelecem uma sintonia entre si no que diz respeito as letras das palavras a serem escritas. Leem juntos o texto escrito, o aluno menos experiente aceita ser orientado pelo seu colega e conseguem trabalhar respeitando os seus papéis:

R – BOI DA CARA PRETA... não.

R – Hã hã.

R – Apaga... não... é BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA...

R – Não C, tem outro BOI.

MV – Ai é mesmo.

R – Isso aqui tá parecendo um B... PRETA... tá muito junto... não C.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA.

R – Não C, aí dá espaço... aí.

R – Pera aí, deixa eu ver.

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA PEGA ESSA MENINA...

R – PEGA ESSA MENINA.

R – Não C, não é DEGA, é PEGA.

R – Tira aqui... GA... não é PEDA.

R – O G e o A.

R – ESSA MENINA... não, não tem acento C... C tem que ser aqui... dois S... ESSA... MENINA... não C, tem que dar espaço... NA... QUE TEM MEDO DE CARETA... aqui ó falta... não é? É o N aqui no lugar do E... não é? N... DO... É o D e o O... DE CARETA... aqui... ó, né? Pronto!

R e MV – BOI BOI BOI, BOI DA CARA PRETA, PEGA ESSA MENINA QUE TEM MEDO DE CARETA.

POESIA: tema do episódio 4 - alunos da Escola Municipal

A poesia aqui citada fazia parte do conteúdo a ser ensinado na sala de alfabetização.

A atividade foi executada por dois alunos da escola municipal que chamaremos P e GA. O aluno GA era a criança que ditava a parlenda para P escrever.

Antes da realização da atividade, o professor leu a poesia durante alguns dias na sala de aula, entregou a poesia para as crianças e foram realizadas atividades de leitura e escrita da poesia durante algumas semanas. Em outro momento foi solicitado um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 4: Atividade com poesia, com destino escrito. A poesia que deveria ser escrita pelos alunos da escola municipal era:

QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ
É POR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.

Essa atividade foi realizada com dois alunos da Escola Municipal, um deles identificado como GA e o outro como P.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Essa atividade mostrou que a mediação entre alunos ocorre quando há interação entre o aluno que está aprendendo e o aluno que está ensinando. Quando isso ocorre, parece que ambos se beneficiam do pocesso. Como vemos a seguir:

GA – A FOCA...

GA – é A... A FOCA... escreve aqui embaixo agora... QUER VER.

P – Como é?

GA– É... com Q U E.

P – Q E.

G – É U.

P – U?... Aqui?

G– Apaga esse E aí... QUER VER... QUER... E... R... VER... espacinho.

G– Quer... espacinho... o V... o R... não... o E... o.

P – A... longe... longe... FOCA... FICAR... FICAR... Aqui ó...

P – F.

G – FI C e A... R... FELIZ? F e E...

P – Longe?

G – Pouquinho... F e E.

P – F e E.

G – L e I... pertinho... S... tá ao contrário... é do outro lado... VER... FELIZ... É POR.

P – POR...

G – É... POR... É... põe o E.

P – É longe ou perto?

G – *É POR... P O... POR... R... R... POR UMA... U.*

P – *U? Vou escrever U.*

G – *M e A... BOLA...*

P – *B O L A.*

G – *NO.*

P – *M O.*

G – *C E L... NARIZ.*

P – *N... NA.*

G – *NA... RI.*

P – *RI.*

G – *NARIZ... S.*

G e P – A FOCA... QUER VER A FOCA FICAR FELIZ É POR UMA BOLA NO SEU NARIZ.

PARLENDA: tema do episódio 5 - alunos da Escola Municipal

A parlenda aqui citada fazia parte do conteúdo da classe de alfabetização.

A atividade foi executada por dois alunos da escola municipal que chamaremos J e P. O aluno J era a criança que ditava a parlenda para P escrever.

Antes da realização da atividade, o professor leu a parlenda durante alguns dias na sala de aula, entregou a parlenda para as crianças e foram realizadas atividades de leitura e escrita da poesia durante algumas semanas. Em outro momento foi solicitado um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 5: Atividade com o texto oral com destino escrito. A parlenda que deveria ser escrita pelos alunos da escola municipal era:

A CASINHA DA VOVÓ
CERCADINHA DE CIPÓ
O CAFÉ ESTÁ DEMORANDO
COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

O trecho a seguir revela que o professor tenta direcionar a dupla na ordem e sequência que se escreve a parlenda.

J – Falar casinha?

Profª – É, a casinha...olha pra ela e fala

P – Vai logo cabeçuda!!

J – A casinha da vovó, escreve vovó....

P – Vai logo dita logo...

J – Vovó

(As crianças mudaram de lugar)

J – A casinha da vovó.....Ela faz torto...vai logo....tá errado, tá faltando o H

P – O h em casinha?

J – É sua menina burrinha...o A...Vovó...não pode fazer assim, ó...casinha da vovó

P – eu escrevi vovó...

Profª – Continua...

J – A ca..si..si...

Profª – Leia o que você escreveu

J – A casinha da ...

Profª – Manda ela ler, manda ela ler

.

MEDIAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

No trecho a seguir a dupla apresenta conflitos ao escrever a palavra *casinha.* Nesse momento o professor procura questionar a dupla no sentido de que os alunos possam fazer uma única escolha.

Profª – Tá certo o jeito que ela tá escrevendo?Tá mandando você escrever, J?

P – Eu não, eu acho que não porque aqui tem som de Z mas eu acho que é o S.

Profª – você acha que é o S? e ela acha que é o Z...e agora? O que que a gente pode fazer, pensar sobre isso? Uma acha que casinha é com S e a outra acha que casinha é com Z...e aí..

J – Põe o S então....

Profª – Põe o S? Então deixa o S...agora vamos esquecer a palavra Casinha...

J – Põe o A

Profª – Vocês já chegaram num consenso...do S, chegaram num acordo, vamos esquecer a palavra CASINHA e vamos pular para outra parte da parlenda...então vocês já escreveram...o que vocês já escreveram?

P – CASINHA

J – A CASINHA

INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

No trecho abaixo o aluno J fala a palavra lembrando-se da sequência da parlenda e o parceiro P vai ditando as letras que fazem parte da palavra "café". O aluno J que no caso no trabalho em grupo é o mais experiente, orienta toda ação no ato de escrita do parceiro.

J – O CAFÉ

P – O CA...C e o A...FE....F e E...DE é o D e o E....MO...M e o O...RA...R e o A

J – tá faltando um risquinho aqui

P – Na onde?

J – Aqui no R...isso daí é P não é R não....A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ, O CAFÉ TÁ DEMORANDO, COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

J – A CASINHA DA VOVÓ... Ela faz torto... Vai logo... Tá errado, tá faltando o H

P – O H em CASINHA?

J – É, sua menina burrinha... o A...Vovó... Não pode fazer assim, ó... CASINHA DA DA VOVÓ.

P – Eu escrevi VOVÓ...

J– A CA... SI... SI...

J – A CASINHA DA...

J – Lê.

P – A CASI... DA...

J – DA VOVÓ... C...

J – VOVÓ... C...

Neste momento J e P intercalam a mediação, ora J é quem conduz o soletramento das letras e palavras, ora é o P que o faz.

MEDIAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

A atuação do professor como mediador se faz da seguinte maneira: ela procura deixar a dupla de alunos dialogando, e fica como observadora intervindo quando necessário. O professor apenas fornece a dupla algumas informações dos papéis de cada uma no trabalho em grupo, como vemos nas falas abaixo: "então dita para ela... não, não, deixa ela escrever... Você fala a letrinha... fala o que tá faltando... não pode falar nem escrever por ela... Toda vez que escrever tem que ler as duplas o que tá escrito..."

Profª – Que mais que tem?

J – C casinha de cipó

Profª – que mais? Então dita pra ela..você tem que ditar pra ela...

J – C e o A SI...NHA...isso aqui não é I não, isso aqui é F...aí de novo...

P – Aqui é o H

J – Ai menina...ai menina...ahhh não sabe nada...

P – aqui é o H

Profª - sem grito

J – A CASINHA DA VOVÓ

Profª – CERCADINHA...

J - DE CIPÓ

Profª – Então tá faltando...

P – de CIPÓ....P e o O

J – ai, tá faltando alguma coisa aqui...

Profª – Não não, deixa ela escrever...você fala a letrinha...fala o que tá faltando...não pode falar nem escrever por ela...vamos lá continua...

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nessa atividade, observa-se que o aluno J conduz as ações em relação ao tema proposto da atividade em dupla, soletrando para P a ordem das palavras, os espaços entre letras e palavras e a sequência da parlenda.

J – Lê.

P – A CASI... C

P – Vovó ... C...

J – C... Casinha de cipó

J – C e o A... SI...NHA... isso aqui não é o l não, isso aqui é n de novo

P – Aqui é o H.

J – Ai, menina... ai, menina... ahhh não sabe nada...

P – Aqui é o H.

J – A CASINHA DA VOVÓ

J - DE CIPÓ.

P - DE CIPÓ... P e o O.

J – Ai, tá faltando alguma coisa aqui...

J - Péra aí.

J - É porque...

J– A CASINHA.

J– DA VOVÓ.

J – CERCADINHA DE CIPÓ.

J – O CAFÉ.

P – O CA... C e o A... FE... F e E... DE é o D e o E... MO... M e o O... RA... R e o A.

J – Tá faltando um risquinho aqui.

P – Na onde?

J – Aqui no R... Isso daí é P não é R não... A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ, O CAFÉ TÁ DEMORANDO, COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

P – NO... não... Tem... o T e o... E e M... PÓ.

J – Aqui tá faltando risquinho.

P – Na onde?... Ah aqui na cabecinha...

J e P – A CASINHA DA...

J e P – A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ, O CAFÉ TÁ DEMORANDO, COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

J e P – Tá.

J – A CASINHA DA VOVÓ.

J – A CASINHA DA VOVÓ... não... o Z não... DA VOVÓ... CE... CERCADINHA DE CIPÓ... DE CIPÓ... O CAFÉ TÁ DEMORANDO... TÁ DE...MO...RAN...DO... COM... CER...TEZA... NÃO TEM PÓ... NÃO TEM PÓ.

J e P – A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ, O CAFÉ TÁ DEMORANDO COM CERTEZA NÃO TEM PÓ.

J – Tá

J – A CASINHA DA VOVÓ... Vai... aqui tá errado...

J – Colocou o R...

J – O ZI.

J – É o Z e o I, você fez o Z errado... não é o cinco... Z de vaca....

P – O Z?

J – É.

P – Z ou V?

J – Z... o I.

J – Tá.

J – É o D e o A

J – A CASI... você não pôs o I aqui... põe o I aqui... DA... D e o A... o A... Deixa eu ver... A CASI DA...

P – Dá espaço?

J – É... A CASI... DA... VO... V.

J – É o V e o O.

P – Eu já fiz o V e o O.

J – Mas é aqui.

P – Aqui?

J – Só dá um espacinho... um pouquinho longe... assim ó... aí põe o V de novo

P – Eu sei.

J – Põe o V de novo e o acento... Põe o O e o acentinho.

J – A CASI... Z... DA VOVÓ... VO, né?

J – Eu acho que é V e o O.

J – É o V e o O.

J – V e o O.

P – Aonde?

J – Aqui.

P – O V e o O aqui? Aqui perto?

J – Põe o V e o O de novo.

P – V e o O?

J – Acento... A CASINHA DA VOVÓ... A CASINHA DA... Tá errado aqui, ó... tá faltando letra... aqui.

J – T.

P – J.

J – Eu não, eu acho que não porque aqui tem som de Z, mas eu acho que é o S.

P – Põe o S então...

J – Põe o A.

P – CASINHA.

J – A CASINHA.

J – DA... D e A.

P – VOVÓ.

J – DA VOVÓ... Põe o V e o O.

J – E o acentinho.

J – É.

J – C.

J – CER CA.

P – Tem o A.

J – DINHA... D e o I... não, é o D e o I, não é o D e o A... CER CA DI... D.

P – D?

J – DE CIPÓ...

P – Dá espaço?

P – DE.

P – DE CIPÓ.

J e P - DE CIPÓ.

P – CI... S.

J – SI.

P – PÓ... DE CIPÓ...

J – DE CIPÓ... P e O.

J e P – A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ.

J e P– O CAFÉ TÁ DEMORANDO.

J e P – O CAFÉ.

J – O CAFÉ Tá... T e A.

P – Eu tô no café.

J – Então é T e A.

P – Eu acho que é com F.

J – O CAFÉ... você não acabou... ó U.

P – F.

J – É.

P – CAFÉ.

J – TÁ... T A.

J e P – DE... o D e o E... MO...

P – Dá espaço?

P – DEMORAN... R... ANDO

J – Que letra é essa?

P – O E.

J – Esta.

P – O R.

J – O CAFÉ... TÁ DEMORANO... COM.

J – COM.

P – Com C.

J – C e o O... C e A.

J – Ah é COM.

P – É o O.

P – O C e o E.

J – COM CERTE... T E...

P – Dá espaço?

J – Não.

P – T e o E.

J e P – DE... MO... M e o O.

J – O CAFÉ TÁ DEMORANO.

P – TÁ DEMORANO.

J e P – NO... N e o O.

P – TÁ DEMORANO...

J – O CAFÉ TÁ DEMORANO... COM.

J e P – A CASINHA DA VOVÓ, CERCADINHA DE CIPÓ, O CAFÉ TÁ DEMORANO, COM CERTEZA... NÃO TEM PÓ...

J e P – Não.

J – Vai.

P - PÓ.

J – P e O, tem um acentinho.

J – Aha.

J – A CASINHA DA VOVÓ... A borracha...

J – I... DA.

P – DA?

J – VOVÓ... CERCADINHA... perto...

P – O quê?

J – É perto do E... aqui ó... pertinho... R... C e A... DI... D... NHA... N... H... A... DE CIPÓ... DE, põe o E... CIPÓ... C... o acentinho no O... O CAFÉ... C... É... E... acentinho no E... CAFÉ... TÁ DEMORANDO... DE... MO... perto... perto... M... é M.

P – M?M de macaco...

J – RANDO... R... aqui ó... aqui ó é R... é A... N... é N... RANDO... é D DEMORANDO... RANDO, COM CERTEZA... C... N... é N... apaga aqui também... COM CERTEZA... E.... R... T... TE... ZA, NÃO TEM PÓ... aí pronto.

J – A CASINHA... CASINHA... DA, não põe um pouco mais perto aqui, ó... DA VOVÓ...

P – Aqui?

J – Não, mais pra lá não pra cá... não, tá certo... põe mais pra cá, põe... VOVÓ CERCADINHA DE DE CIPÓ O CAFÉ... TÁ DEMORANDO... perto... perto... DE DE DEMORANDO... M... R RANDO, COM CERTEZA...

P – Com S?

J – Não.

P – É com Z CERTEZA?

J – ZA... é...com Z... NÃO.

P – NÃO TEM PÓ.

J – Não, ó tá aqui embaixo... agora escreve TEM... PÓ.

P – Aqui no final.

MÚSICA: tema do episódio 6 - alunos da Escola Municipal

Para essa atividade também houve uma prévia preparação dos alunos. O professor ensinou como se cantava a música, quais as brincadeiras infantis relacionadas com as atividades realizadas e, com isso, conseguiu que as crianças ficassem interessadas para escrever e ler a música.

A atividade foi executada por dois alunos da escola municipal que chamaremos de J e P. O aluno J é mais experiente do que a aluna P, mas os dois precisam ser constantemente auxiliados pelo professor. Depois de alguns dias, o professor solicitou um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 6 - Atividade com música com destino escrito. A música que deveria ser escrita pelos alunos da escola municipal era:

CAI, CAI, BALÃO,
CAI, CAI BALÃO
NA RUA DO SABÃO
NÃO CAI NÃO,
NÃO CAI NÃO,
NÃO CAI NÃO
CAI AQUI NA MINHA MÃO.

INTERAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

No trecho abaixo se observa que o professor conduz a dupla a ler o que escrevem para organizar a seqüência da fala e da escrita.

Profª – Leiam o que vocês escreveram....

J e P – CAI CAI BALÃO AQUI NA MINHA MÃO

Profª – E aí? Depois o que que vem?

J e P – NÃO CAI NÃO

INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

No trecho do episódio abaixo observa-se que o aluno P questiona os espaços que se deve ou não colocar entre palavras e letras e o aluno J em alguns momentos soletra as letras e as sílabas que fazem parte da palavra que P irá escrever.

P – A... é o A...

J – QUI...

P – Dá espaço aqui?... Q e o I, né?

J – NA.

J e P– N e o A.

P – Dá espaço?

J – MI, MI... M e o I...

P – A.

J – MÃO... MÃO...

P – Dá espaço?

J – O M, o A e o O.

P – Na minha mão...

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

J – CAI BALÃO...AQUI

P – A...é o A...

J – QUI...

P – Dá espaço aqui?...Q e o I, né?

J – NA

J e P – N e o A

MÚSICA: tema do episódio 7 - alunos da Escola Municipal

O professor ensinou como se cantava a música e conseguiu que as crianças memorizassem a música para o trabalho em dupla.

A atividade foi executada por dois alunos da escola municipal que chamaremos de J e P. Depois de alguns dias, o professor solicitou um trabalho em grupo no qual um aluno ditava e outro escrevia.

EPISÓDIO 7: Atividade com música com destino escrito. A música que deveria ser escrita pelos alunos da escola municipal era:

A CANOA VIROU
POR DEIXÁ-LA VIRAR
FOI POR CAUSA DA MENINA
QUE NÃO SOUBE REMAR.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nesse trecho notamos que a P pediu ajuda para J sobre o que ia escrever. Isso é visto quando ela diz: “eu não sei quase nada”. E J continua dando pistas para P, como em “ROU... é R.”

J - CANOA.

P - NO NO.

J – NO

P – CA NO A

J – VIROU.

P – VI VI.

J – ROU... é R.

P – R?... É com O, caramba... eu não sei quase nada... aqui ou aqui?

J – Você vai colocar o R.

P – Aqui?

J – Era junto.

P – Ah...

J – A CANOA VIROU, POR... aqui... POR... BOR? (risos)... é POR, parece B...

P – Eu pus o P não o B.

J – POR.

P – O L e o O?

J – POR... P O...

P – P? Ah também... não sei quase nada. Eu sei que é P.

J – PPPPPP.

P – Mas eu não sei o que que é P, né? P eu acho que é T.

J – P.

P – O.

J – POR.

P – P e o O?

J – POR... é... R ... R... R.

P – Parece porco.

J – POR DE DE.

P – D e o I?

J – D e o E... Não é junto....

P – Ei, meu Deus, você fala cada coisa moleque! M explica direito M... explica direito melhor... você explica muito estranho caramba.

J – DEIXÁ-LA... é junto com o D... DEIXÁ-LA.

P – Aqui?

J – DEI I.

P – DEI... é o D e o I... caramba.

J – D E I... D o E e agora o I... junto!

P – Eu não sei... cara de bundo! Cadê a borracha?

J – DEIXAR-LA... o X e o A... DEIXAR-LA... o L e o A, o R... Junto...

P – Ai, você fala cada coisa junto, moleque... ai ai...

J – DEIXAR-LA.

P – É você que tá roncando, moleque?É, você que tá roncando assim com a barriga?

INTERVENÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA

O aluno P quer saber se irá escrever a palavra “causa” com a letra “S” ou “Z”. Nesse momento, o professor intervém para ajudar as duas crianças, com vemos no trecho: “o que vocês acham? É com Z, o que será? É com S?”.

O professor questiona os problemas ortográficos com a dupla e logo o aluno J fala o verso da música: “É por causa” e então o aluno P diz: “ZA... Z e o A” resolvendo então o conflito da dupla.

Profª. – O que que vocês acham? É com Z, o que será?

P – É com Z.

Profª. – Quem que tem som de Z?

P – O Z.

J – O S.

P – O quê?

J – O S tem som de Z.

P – O S é esse aqui, ó.

Profª. – O que você acha? E você, o que você acha?... É com S?

J – É com Z.

P – Qual que é o Z mesmo, é o de TATU?

P – Ah.

Profª. – E você, o que acha P? Com Z ou com S?

P – Z.

J – É por causa...

Profª. – Ah eu tô achando que não...

P – ZA... Z e o A.

Profª. – Ah eu tô achando que não...

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nesse trecho observa-se que o aluno J coordena as ações no sentido de que além de ditar o verso da música ele também soletra as palavras dando pistas para que P possa escrever a palavra.

J – Ai é S... Agora que eu fui lembrar.

P – Ai você é bobão mesmo hein, moleque.

J – FOI POR CAUSA... FOI POR CAUSA.

P – DA... DA.

J – DA P.

J – D e o A... Ai agora chega a parte facinho... QUE NÃO SOUBE REMAR... QUE

P – QUE... Q e o E... Bobo da corte...

J – Q e o E... Q U E.

P – QUE o que caramba.

J – Q ó o Q.

P – Ai.

J – U e E... Q U E... FOI POR CAUSA DA P QUE NÃO... o N o A o Tio e o O.

P – O N de navio?

J – O N... N.

P – N de navio?

Em alguns momentos da mediação entre alunos, há a intervenção do professor para esclarecer algumas dúvidas das crianças.

Profª. – Escreve, escreve NÃO.

J – N... A... tio... tio... O... FOI POR CAUSA DA ANA BEATRIZ QUE NÃO SOUBE... SO SO... o S e o O... SOUBE.

P – BE... o B e o E.

J– É junto.

P – Não sei fazer mesmo...

Profª . – Deixa eu ver se ela escreve.

A intervenção do professor serve para encaminhar a mediação dos alunos P e J, quando ela pergunta: “sabe, V”; ou quando diz: “dita, dita para ele”.

J – SOUBE.

P – Nossa, escrevi de mão agora...

J – Ah pode deixar... REMAR... RE.

P – O R e o E.

J – RE... REMAR... RE RE.

P – REMA.

J – REMAR... MAR.

P – O M e o AR.

J – O M A R.

P – Ai, meu Deus.

J – M.

P – M de navio?

J – REMAR.

P – Ai M...

J – O R e o E... MAR...

P – Aqui... eu escrevi o R e o E, você não viu?

J – Escreve.

P – Você não entendeu, bobo.

J – REMAR.

P – O M e o AR.

J – REMAR... REMAR... que letra que tá faltando aí?

P – O R e o E... o R e o E.

J – REMAR... o R... ACABOU...

J – Coloca o A... o C e o A... o N e o O... e o A... Dá espaço e coloca o V... Dá espaço... o I... o A... o R... o O e o U... Coloca o P... aí... Coloca mais perto... Coloca aqui que é o O... Agora o R... Agora você coloca o D... o E... o I, coloca perto... o X e o A... o o E... Dá espaço... o L e o A... ai apaga que tá errado... apaga tudo que tá errado...

P – Tudo?

J – Aí já tá bom... Agora coloca o POR... é P... O... O... o R... Dá espaço e coloca o D... o E... o I... X e o A...

P – E agora?

J – É... coloca o F.

P – O F?

J – É... dá espaço, V...o O... o I...

Profª. – Sabe V?

J – É que eu não lembro o próximo.

Profª – Dita, dita pra ele...

J – É que eu não lembro o próximo...

P – POR e o que você vai ditar agora? Vai J.

J – Coloca o POR...

P – Aqui?

J – Não, dá espaço... o O... o R... Dá espaço...

P – SE A CANOA VIROU POR DEIXAR ELA VIRAR... FOI POR CAUSA... QUE NÃO SOUBE REMAR... já lembrou?

J – Coloca o C... o A o U, o S e o A... coloca o D e o O.

P – O D e o O?

J – Dá espaço aí... dá espaço, P

P – Eu dei.

J – O D e o O aí, ó.

P – Não, não é o D e o O... é o D e o A...

J – Senão fica POR DEIXAR ELA VIRAR... POR DEIXAR ELA VIRAR, FOI POR CAUSA DO... então tem que ser o DO.

P – Então colocou o DO já... Tem que apagar esses dois aqui.

J– Dá espaço.

P – Vou colocar o DO aqui.

J – Aí coloca o teu nome... Agora coloca o Q.

P – O Q.

J – O U... o E... espacinho... coloca o N... o A... o O... e o tiozinho.

P – No A?

J – É... aí dá espacinho... o S... o O... o B e o E.

P – O B e o E.

J – Dá espaço e coloca o R, o E, o M.

P – O M?

J – Aha... o A e o R... já acabou....

J – A CANOA...

P – CA CA.

J – O C e o A... NO.

P – O N e o O.

J – A... VI.

P – V e I.

J – RO.

P – É o R e o O.

J – E o U... VIROU... VIRO U... Apaga aqui... onde tá o E é o O... U... VIRO U... POR.

P – É o P e o O.

J – POR... R... espaço... DE.

P – DE.

J – Espaço I... XAR.

P – X e o A.

J – É o X... DEIXAR... R... XAR... espaço... R... apaga o X... ELA... espacinho... VI.

P – O V e o I.

J – RAR...

P – O R e o A.

J – O R de novo... FOI... espacinho... FOI.

P – O F e o O.

J – E o I... I... de quem que você quiser colocar aqui na frente você coloca.

P – Aha.

J– Mais um espaço... vai... o que você vai colocar?

P – Não sei...

J – Vai,P...

P – Você tem que ditar.

J – Faz o P... M... A... T... E... U... S... QUE... Q E, quer dizer, QU... U... o E... o espaço... NÃO... N A O tio, RE RE... R e E... apaga o E... o E e o R... agora coloca o R... o E... QUE NÃO SOUBE REMAR... MA... não, mais junto... REMAR... A... R... eu acho que deve ter acabado, né?

J – O A... põe o A.

MEDIAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

Nesse trecho do episódio observa-se que o aluno J vai ditando para o aluno P todas as letras das palavras que fazem parte da música, como vemos na fala de J: "... o A... o N... o O... o A... o V... o A... V... I... o R... o O...".

O aluno P tem algumas preocupações em relação a qual letra usar e também com o espaço do papel no qual ele escreve, como vemos no trecho: "*O D? Agora não cabe... Agora embaixo... não cabe... O P não é..".*

J – C... o A... o N... o O... o A... o V... o A... V... I... o R... o O... vai põe o O aí... o O, não é o I... o V...V... o I... o R... o O... P... P... o U...

P – O U?

J – É... D...

P – O D.

J – O D... e não o T... o E... põe o teu nome...

P – Eu coloquei...

J – O P... U.0

P – O U?

J – É... o D.

P – O D?

J – É o D... o E... X... o A... o Q... o U... o N... o A... o O... tio.

P – Tio?

J – É o Tio... tiozinho em cima do O... o Q... o I... o N de novo, o A... O.

P – Agora não cabe...

J – Cabe... o ÃO.

P – O ÃO?

J – ÃO.

P – Tiozinho em cima... olha lá...

J – Deixa lá... as criança... N... não aí não, P...

P – Agora embaixo... não cabe...

J – O A... o O... COM... o S... O... D... I... o R... o I... o N... N, não é M... o O... o M... M, não é N não... o A... o M... não é o N não... M de Maria... o A... o F... O... C... o C... põe o P vai...

P – O P não é...

J – P?...CO... C...

P – O C de novo?

J – C de cavalo... vai... C de cavalo....vai,P... C... o A... o Z.

P – O Z?

J – É, o Z... Z... D o U o G... o A... o B... o R... o E e o L... o E e o L.

P - Criança2 – É o I e o L.

J – Escreveu? Lê o que que você escreveu? Lê,P... vai logo... é pra você ler o que que você escreveu... lê o que que você escreveu... lê o que escreveu... você sabe... vai...

J- A CANOA VIROU...

P – A CA de casa...

J – É CA, não é U.

P– Então...

J – C.

P – A CANO... o O.

J – Errou... é o C aqui...

P – VI... cala a boca...

J – Aqui é o C.

P – A CANOA...

J – NO NO... N e O... N O... A CANO... NO...

P – Ai que bom... recreio...

Profª – Não... depois, quando você terminar, você vai...

J – Vai logo... A CANOA...

Prof.ª – Vai se demora...

J – Vai NO NO.

P – É... o O.

J – É O O.

P – NO de novo...

J – O A.

P – A... é o V e o A.

J – É só o A, só... não em cima do O... depois do O.

P – Dô um supapo na tua cara...

J – A CANOA.

P – VI VI... V e o I.

J – Espaço... espaço...

P – O V e o I... A CANOA VI.

J – VIROU... RO.

P – R...

J – Ai é isso daqui... ai...

P – Ai...

J – ROU U... U.

P – O D e o U.

J – U de uva.

P – O D e o U.

J – É o UUUUU... senão vai ficar A CANOA FUROU.

P – A CANOA CUROU? A CANOU VIIII.

J – POR... POR...

P – O U e o OR.

J – O U só... aqui, ó... POR... P O R.

P – P O.

J – R.

J – R.

J – Aqui é o T, não é o P... Coloca o P, faz aqui.

P – Ai então faz o senhor...

J– POR, meu Deus...

P – Ele vai levar um supapo.

DISCUSSÃO

O estudo sobre a alfabetização, o trabalho em grupo e o papel dos mediadores, adultos e crianças, permearam este trabalho.

Considerando a nossa hipótese de que todo conhecimento é adquirido através das relações interpessoais que posteriormente se tornarão intrapessoais, o objetivo deste trabalho foi investigar, descrever e analisar os processos de interação e as formas de compartilhamento que emergem na construção da língua falada e escrita, no contexto do trabalho em grupo. Também foram utilizadas as reflexões teóricas de Vygotsky sobre a escrita e seu processo de construção.

O ponto de partida enquanto hipótese era de que as crianças, quando colocadas no trabalho em grupo, e com oportunidade de estabelecer interação entre si, mediados ou não por um adulto, apresentam uma melhora qualitativa na aquisição da leitura e escrita.

Outras questões poderiam ser observadas, discutidas podendo ser ou não confirmadas.

Houve uma evolução e ampliação do conhecimento de crianças pela interação, como vimos no episódio 6, no item interação criança-criança:

"P – A... é o A...

J – QUI...

P – Dá espaço aqui?... Q e o I, né?

J – NA.

J e P– N e o A."

Segundo Smolka (1993), não se ‘ensina’ simplesmente a ‘ler’ e ‘escrever’, aprende-se a usar ‘uma’ forma de linguagem, ‘uma’ forma de interação verbal, ‘uma’ atividade, ‘um’ trabalho simbólico: em outras palavras, o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que primeiramente passa pela linguagem falada, fica comprometido porque a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças. A emergência do discurso na escrita inicial.

Mas em alguns casos, houve pouca ampliação do conhecimento, pois as duplas escolhidas criteriosamente pelo professor proporcionaram poucas pistas ao outro permitindo pouco ganho qualitativo no processo de alfabetização. O episódio 7 ilustra essa questão:

“J – ROU... é R.

P – R?... É com O, caramba... eu não sei quase nada... aqui ou aqui?

J – Você vai colocar o R.

P – Aqui?

J – Era junto.

P – Ah...”

Smolka (1993) diz que a função da escritura ‘para outro’ e a presença de interlocutores também provocam uma tensão: no esforço de explicação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens – é nesse trabalho de explicitação das idéias por escrito para o outro que as crianças vão experimentando e aprendendo as normas de convenção porque é justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou consegue fazer) do meu texto, daquilo que eu escrevo no meu texto, do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

Os critérios muitas vezes escolhidos para agrupar crianças em fase de alfabetização, ainda merecem mais atenção e observação do professor. O episódio 2, mediação criança-criança ilustra essa afirmação:

"E – E agora?

G – Sucu... agora o O.

E – Vai ficar jolado.

G – É gê, né?

E – Suco julado, não é assim.

G – Gê.

E – E agora? Suco gelado... e agora o que você pensa?

G – Penso no C e no O.

E – Mas tá errado os dois... tem apagar esse aqui e esse aqui que você fez... esse daqui não, tá certinho... agora é...."

Percebemos que em alguns agrupamentos, a organização do pensamento da criança vai ampliando ou modificando nas experiências de interação, sejam elas com adultos ou crianças. O episódio 1 demonstra a ampliação e modificação de conhecimentos:

"*M – Rei Capitão...*

E – Soldado e ladrão.

Prof. – Ladrão... e depois? Vai na outra linha? Escreve o resto. Depois é o que?

M – É na outra linha. Será?

Prof. – É. Rei Capitão, soldado ladrão e depois, vem o que?

M – Soldado

Prof.– O que que vem, M? Moça...

M – Bonita...

Prof. – Então vai... vamos. Escreve moça... vai M, do teu jeito, escreve moça. E, você, tá entendendo? Moça, escreveu já moça? Então escreve."

Segundo Smolka (1993), em termos pedagógicos, o que se faz relevante aqui é o fato de que, quando se permite as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais para elas vêm à tona e se tornam 'matéria-prima' do processo de alfabetização. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam. Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas permite que se inaugure novos momentos de interlocução, de acordo com o que pareceu mais importante e relevante para cada uma, pelo que cada uma disse ou deixou de dizer. A escrita começa a se tornar uma forma de interação consigo mesma e com os outros, uma forma de 'dizer' as coisas.

Os conteúdos escolares propostos em fase de alfabetização, são na maioria das vezes textos curtos, tais como, parlendas, músicas, poesias e outros. São utilizados para a criança estruturar o falado ao escrito no qual o mero objetivo seria a construção da base alfabética da escrita seja em trabalhos individuais ou em duplas.

Portanto, a escola ainda deve repensar a construção dos conteúdos que ela ensina.

A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer e pensar – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e tem banido (reprovado) aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola não percebe é que a incompreensão não é resultado de uma incapacidade do indivíduo, mas de uma forma de interação. (SMOLKA, 1993)

Segundo Smolka (1993), quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos professores, a característica da escritura é uma, e identifica-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do 'discurso interior' (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).

Nas filmagens observa-se que os agrupamentos que facilitam a aquisição de conhecimentos são aqueles, nos quais crianças com níveis de conceituação mais próximos buscam interação. O episódio 2 no item mediação criança-criança ilustra essa afirmação:

"E – Então faz. Belo, Cabe... be... be o B e o E... lo... lo o que que vem depois.

G – O L e o O.

E – Aí. Tá ficando bom nisso, hein? Arrepiado, só que é separado. A...

G – É dois R, não é?

E – A é o A.

G – É dois r, não é? RR.

E – Arre, arre.

G – É dois R, não é?

E – É. Arre."

Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança passa a escrever o que ela quer ou precisa dizer. (SMOLKA, 1993)

Os agrupamentos com níveis de conceituação diferenciados provocam na dupla uma ruptura de interação em ambas as partes, tanto no parceiro mais experiente que tenta conduzir o trabalho mesmo que seja sozinho, quanto ao parceiro menos experiente que procura dar sua contribuição, mas acaba percebendo que não conseguirá, responder ao outro parceiro por não

reconhecer a letra em questão, exigindo deste o mínimo do repertório que é o reconhecimento de letras e sons. Os dados do episódio 1 mediação professor-criança revelam essa ruptura:

"M – Bo...

Prof. – Você é capaz, viu?

M – Bo...

E – E o que tem depois do B?

M – A.

E – Ba, vai ficar banita. Se por o A fica banita.

Prof. – Bo. Vai, que letrinha, M, o B e o quê?"

Observa-se no trabalho que, a construção compartilhada de interações do tipo CRIANÇA-CRIANÇA, desde que sejam parceiros com conceituação aproximados, é mais significativa. Há interação nas duplas, também um parceiro troca informações com o outro de forma equilibrada e os discursos são compreendidos por ambas as partes. Percebe-se que as trocas de saberes são organizadas, compreendidas e valorizadas pelas duplas. Vale lembrar que a presença do adulto, seja na interação ou na mediação, é fundamental para a construção de novos conhecimentos. Houve muitas interações e mediações do professor, que para muitas duplas foram significativas. Em outros momentos, o professor apenas serviu como um organizador do ambiente para o trabalho das duplas, denotando pouca intervenção na aquisição do conhecimento dos alunos. Na tentativa de poder garantir o trabalho de alfabetizador, o professor deve estar muito sintonizado com elementos, falas e recursos pedagógicos que garantam uma mediação qualitativamente mais rica no grupo de crianças.

A mediação vista, como processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação constitui um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento. Ou seja,

ela é o instrumento que promove o aprendizado e impulsiona o desenvolvimento humano. A alteração do desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é de suma importância para a construção de conhecimentos. Segundo Weisz (2009) cabe ao professor organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. A função do professor é observar a ação da criança, acolher ou problematizar / desestabilizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode contribuir para que a concepção da criança sobre o objeto de conhecimento avance. É papel do professor apoiar a construção do conhecimento pelo aprendiz. O professor torna-se o agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, propondo desafios às crianças e orientando-as a resolvê-los. Assim, por meio de intervenções, o professor pode contribuir para o fortalecimento de funções que ainda não estão consolidadas, e para o desenvolvimento de outras. Torna-se mais rico, sobretudo, quando são proporcionadas atividades grupais, em que os alunos mais experientes poderão cooperar com os demais.

O professor mediador deve criar momentos de reflexão entre as teorias e a prática. Percebe-se que muitas vezes, há um certo distanciamento ou desconhecimento do professor em relação aos conhecimentos da escrita das crianças, visto que, muitas vezes os conhecimentos das crianças modificam rapidamente e o professor não percebe essas modificações. O trabalho em duplas precisa ser repensado na escola. Também outra questão importante é que deve ser repensado os critérios de agrupamentos de crianças para a formação de grupos na alfabetização.

> *Vygotsky (1987) assevera-nos que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)". Para ele, as origens da vida consciente e do*

> *pensamento abstrato deveriam ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas históricosociais da espécie humana, procurando analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação destes sujeitos com a realidade.*

O importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo formado. Ocorre interação entre as pessoas e é neste espaço que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. É necessário perceber que o papel do professor e do aluno são vistos não como momentos de ações isoladas, mas como momentos convergentes entre si, e que todo o desencadear de discussões e de trocas colabora para que se alcancem os objetivos traçados.

O estudo presente sugere a ampliação do dialogo das crianças entre si, o fornecimento de pistas do educador, favorecendo assim, que cada criança realize consigo mesma uma fala internalizada. Na medida em que soletram para o outro o que devem escrever é como se falassem para si também. Deste modo, a construção do processo de leitura e escrita pela criança tanto favorece o outro quanto ela mesma.

> *"O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processo psicológicos enraizados na cultura" (VYGOTSKY, 1994)*

Promover interações é muito mais do que aproximar fisicamente as crianças, a disposição das carteiras, mesas e cadeiras é apenas uma condição que pode facilitar tal tarefa.

Além da organização do ambiente, é necessário que o professor conheça a teoria histórico-cultural sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e, portanto, que reconheça os membros mais experientes de um grupo cujas funções são a promoção de interações e a mediação do conhecimento.

CONCLUSÃO

A conclusão final neste estudo procura apontar, na perspectiva sócio-histórica, a apropriação do trabalho em grupo na alfabetização. O universo educacional é um campo propício para favorecer esta apropriação, à medida que proporciona as interações sociais, propaga a convivência e cria condições materiais e humanas que envolvem todos os indivíduos.

O trabalho em grupo pode deixar de ser visto como um mero recurso e sim como um recurso essencial na educação e em especial na alfabetização. Portanto, este estudo sugere:

- Um outro olhar do educador de seu papel para a criação de um contexto de trabalho em grupo na alfabetização, no qual ele possa mediar e intervir. Para Vigotsky (1994), aprendizado não é desenvolvimento, mas leva o indivíduo a desenvolver processos que talvez não chegassem a se realizar. Sabendo que o aprendizado desencadeia o desenvolvimento, ressalta-se a importância da intervenção e mediação pedagógica na formação do indivíduo.
- Que o educador possa criar condições às crianças de interagirem em grupos, no sentido de ampliar seus conhecimentos no espaço educacional. Como os grupos são sempre heterogêneos, a interação entre os seus parceiros é de grande valor, pois cada indivíduo contribui para o desenvolvimento dos outros, servindo como mediador entre o companheiro e a cultura construída socialmente.
- Que o educador desenvolva outro olhar sobre a criança. É importante lembrar que Vigotsky não sugere que o aluno deve ser passivo, e nem o professor deter o poder na relação e se tornar ditador e autoritário. O sujeito deve ser respeitado em seu conhecimento lembrando-se sempre que ele não é um recipiente vazio a ser preenchido por informações. Ao professor cabe

selecionar o que há de mais rico na cultura humana e que ele julga ser imprescindível para o processo de humanização e para a cidadania dos indivíduos.

- Que outros estudos possam nascer a partir deste, que investiguem com maior profundidade a alfabetização no trabalho em grupo, as formas de interação para a contribuição destes aspectos na criação de novos contextos.
- Que se repense o papel da escola e sua responsabilidade na alfabetização, incorporando formas de pensar/fazer, que se possa contribuir para a construção do novo na possibilidade de emergir uma escola que de fato seja democrática e com potencial emancipador.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B. Lingüística e Psicopedagogia. In: Scoz B.; Rubinstein E.; Rossa E.; Barone L. **Psicopedagogia** – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ABREU, A. **Psicologia histórico-cultural de Vygotsky**. 2 ed. Juiz de Fora-RJ: UFJF 1998.

ALTHUSSER, L.; BADIOLI, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global Editora, 1969.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

CARDOSO, B., EDNIR, M. **Ler e escrever, muito prazer!** 2. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

CHAIKLIN, S. **The Zone of Proximal Development inVygotsky.** 2003. Livro eletrônico. Disponível em <http://{livros google.com/livros>. Acesso em 07 de jul. de 2010.

CORREIA, M. F. B.; LIMA, A. P. B; ARAUJO, C. R. As contribuições da psicologia Cognitiva e a Atuação do Psicólogo no Contexto Escolar**. Revista Psicologia:** Reflexão e Crítica, 2001. vol 14, n. 3. p. 553-561. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL14N3/7840.PDF> Acesso em 20 de mar. 2010.

DAVIS, C.e OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

DIAS, Ana Iorio. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas,1986.

GARCIA, N. J. **Vygotsky, um gênio da psicologia**. 2002. Livro eletrônico. Disponível em <www.ebah.com.br/complexos-doc-a53906 html>. Acesso em 20 de mar. de 2010:

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, Ano XX, n.50. Abril. 2000.

p. 09-25. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf> Acesso em 20 de mar. 2010.

GOODMAN, K. S. **Reading:** a psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 4, 1967. p.126-135.

HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, riqueza folclórica**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas de Psicologia**. n.3, 1994. p.59-71.

MELLO, S. A. (ORG.). **O processo de aquisição da escrita na educação infantil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação:** implicações pedagógicas das psicologias sóciohistórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.) **Interações sociais e desenvolvimento:** a perspectiva sócio-histórica. Campinas: Editora Papirus, 2000.

PALINCSAR, A. M. S. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e sociedade**. Ano XXI, n.71, jul., 2000. p.45-78. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf> Acesso em 27 de mar. 2010.

PIAGET. J. **A linguagem e o pensamento da criança.** Barcelona: Editora Labor, 1923

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, n.24, Campinas: Papirus, 1991. p. 32-46.

REGO, L. L. B. **The role of early linguistic awareness in children`s reading and spelling**. Tese de Doutorado. University of Oxford, 1991.

REGO, L.L.B. & Dubeux M.H. **Resultados de uma intervenção pedagógica no pré-escolar e no primeiro grau menor**. In: L. Buarque & L.L.B. Rego (ORGS.). Alfabetização e Construtivismo: teoria e prática Recife: Editora Universitária, 1994.

REGO, L.L.B. **Literatura Infantil:** uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

REGO, L.L.B. Repensando a Prática Pedagógica na Alfabetização. **Isto se Aprende com o Ciclo Básico:** Projeto Ipê curso II. Secretaria do Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1986, p. 44-55.

REGO, T. C. **Vygotsky**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SMITH, F. **Understanding Reading.** New York : Holt, Rinehart & Wilson, 1971.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 6. ed. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

TEIXEIRA, F. S; AMARO, M.; VIENA, V. **Alfabetização e linguagem:** refletindo sobre oralidade, leitura e escrita. Disponível em <Diaadiaeducacao.pr.gov.br> 2009. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 133.

ZABALLA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE

ANEXO A

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Rua: Padre Euclides, 995 – Telefone: 55 + (16) 2101-1025

CEP.14085-420 - Ribeirão Preto – SP - Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO – ESCLARECIMENTO PARA CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Nome da Pesquisa:

"O trabalho em grupo na alfabetização: um enfoque histórico-cultural".

Pesquisador Responsável: *Etelvina Aparecida Garcia Satin*

Descrever abaixo as informações dadas aos pais dos participantes da pesquisa:

1. Justificativa e objetivo da pesquisa;
2. Procedimentos que serão utilizados e seu propósito, bem como a identificação dos procedimentos que são experimentais;
3. Desconfortos e riscos esperados;
4. Benefícios que se pode obter.

As informações supracitados devem ser redigidas em termos simples, conhecidos pelos pais dos participantes e de forma que possam entender:

Meu nome é Etelvina Aparecida Garcia Satin sou professora **e** aluna do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação do Centro Universitário Moura Lacerda e realizarei uma pesquisa sobre como o trabalho em grupo pode ajudar as crianças na sua alfabetização. Essa pesquisa será dirigida a alunos em fase de alfabetização de duas escolas: uma estadual e outra municipal.

Esta pesquisa visa compreender e analisar os processos que ocorrem na construção da Língua escrita, quando a criança trabalha em grupo. Junto aos professores, o nosso objetivo é pesquisar como é realizado o trabalho em grupo nas classes de alfabetização e como eles atuam junto aos alunos durante a realização das atividades.

Serão realizadas filmagens em salas de alfabetização no qual alunos sejam agrupados criteriosamente pelo professor. Para os pais das crianças que serão filmadas em trabalho de grupo, serão solicitados uma autorização das filmagens. Caso os pais não aceitem as filmagens as crianças serão substituídas por outras indicadas pela professora e autorizada pelos pais.

Na realização da pesquisa, poderemos encontrar respostas confusas, não pertinentes ou mesmo não verdadeiras. Mas também poderemos encontrar respostas que nos permitam chegar às conclusões que nosso trabalho pretende comprovar. Sempre que as respostas não forem condizentes com a realidade encontrada, serão descartadas por não estarem de açodo com os objetivos da pesquisa.

Na verdade, o que esperamos é que possamos encontrar dados verdadeiros que nos permitam analisar como as atividades em grupo, sob orientação consciente e responsável do

professor e de parceiros experientes poderão contribuir para a aquisição da leitura e da escrita pela criança.

_____

Etelvina Aparecida Garcia Satin

Aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

José Bonifácio, 15 de abril de 2010.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

Eu, _____ R.G. _____ , abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa, tendo recebido as informações desta folha, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados: contidas no anverso

1- A garantia de receber a resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados com a pesquisa;

2- A liberdade de retirar meu consentimento após ter sido entrevistado (a) e deixar de participar da pesquisa, neste caso não assinarei este termo;

3- A segurança de que não serei identificado (a) e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade;

4- A garantia de que meu filho ou aluno não será prejudicado nem identificado pelas respostas por mim dadas;

5- Que se existirem gastos adicionais estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

_____

Pais ou Responsável

José Bonifácio, ____ de _____ de 2010.

ANEXO C

Eu, _____,

responsável por _____,

autorizo que as atividades psicopedagógicas realizadas pelo(a) aluno(a), bem como os registros sobre sua atuação, sejam gravados para que possam ser analisados para a Dissertação de *Etelvina Aparecida Garcia Satin*, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, resguardando-se o devido sigilo quanto à identificação do(a) aluno(a).

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo