



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE RECURSOS: A CO-  
CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO**

**VIVIANE FERNANDES FARIA PINTO**

**Brasília, julho de 2010.**

---

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE RECURSOS: A CO-  
CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O  
DESENVOLVIMENTO**

**POR: VIVIANE FERNANDES FARIA PINTO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA PROF. DRA. DIVA ALBUQUERQUE MACIEL**

**Brasília, julho de 2010**

---



---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

Dissertação aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

**PROF. DRA. DIVA ALBUQUERQUE MACIEL**

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

---

**PROF. DRA. SILVIANE BONACCORSI BARBATO**

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília (UnB) - Membro Interno

---

**PROF. DRA. MERCEDES VILLA CUPOLILLO**

Instituto de Pós-Graduação Grupo Lusófona (IPGL) - Membro Externo

---

**PROF. DRA. NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ**

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) - Membro Suplente

---

**Brasília, julho de 2010**

---

*Qualquer lapso, abalo, curto-circuito*

*Qualquer susto que não se mereça*

*Qualquer curva de qualquer destino*

*Que desfaça o curso de qualquer certeza*

*Arnaldo Antunes*

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.*

*Fernando Teixeira Andrade*

## AGRADECIMENTOS

*“Quando se sonha sozinho é apenas um sonho. Quando se sonha junto é o começo da realidade”.*

*Cervantes*

Foram muitas as pessoas que estiveram ao meu lado e colaboraram para a realização deste trabalho. A elas meus sinceros agradecimentos:

Às professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Norma Lúcia Queiroz e Cristina Madeira Coelho, pelo apoio e pela disposição, sempre gentil, em dialogar com meu trabalho.

Às professoras da pós-graduação que contribuíram para minha formação como pesquisadora: Ângela Branco, Claisy Marinho-Araújo, Denise Fleith, Lúcia Pulino e Maria Cláudia Oliveira.

Às professoras Silviane Barbato e Mercedes Cupolillo pela participação na banca examinadora.

Às colegas de mestrado e do LABMIS, em especial, à Marcella Padilha e Angélica Dantas, pela convivência e por compartilhar comigo seus conhecimentos.

Aos colegas do Inep que compreenderam meus momentos de ausência e seguraram “as pontas” quando tanto precisei.

À amiga Silvana Gouurlart Perez pela ajuda fundamental e pela disposição em colaborar, sempre.

À amiga Jaqueline Fernandes que tornou mais leve os dias em que passamos nas bibliotecas da cidade.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado, ouviram com paciência minhas reclamações e me apoiaram nos momentos de incerteza. E para aqueles que, mesmo estando distante, torceram por mim.

À família, que tanto amo, pelo apoio em todos os momentos da vida: minha mãe Dona Edna, meu pai Sr. Nezito e aos meus irmãos Diego e Rodrigo. Guigo, agradeço também pelo auxílio na conversão dos vídeos.

À família que me acolheu: Dona Shirley e Sr. Milton, pelo carinho.

Ao meu companheiro Marquinho, pelo incentivo, torcida e convivência, que tanto tem me ensinado. Agradeço pelo empurrãozinho quando o mestrado era apenas um sonho, afinal, “*sonho que se sonha junto é realidade*”.

Um agradecimento especial à minha orientadora Diva Maciel, que acreditou e confiou no meu trabalho. Obrigada pelas palavras de apoio e pela mão segura com a qual me guiou nessa caminhada.

Finalmente agradeço aos participantes do estudo (escolas, professoras e alunos) sem os quais nada disso seria possível.

*Dedico este trabalho aos professores e alunos que, diariamente, co-constroem as práticas de educação, em especial à professora e à criança participantes desta pesquisa, que me permitiram partilhar desses momentos mágicos.*

*Dedico ainda à minha avó-madrinha, Dona Santinha, que no decorrer dessa pesquisa partiu para outro plano, deixando saudades.*

## **Interações professor-aluno na sala de recursos: a co-construção da aprendizagem e suas contribuições para o desenvolvimento**

*Viviane Fernandes Faria Pinto*

### **RESUMO**

À luz de uma perspectiva cultural do desenvolvimento humano, compreende-se que o desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos complexos, inter-relacionados e co-construídos, não podendo ser compreendidos isoladamente. Nesse sentido, as interações e as relações sociais estabelecidas no cotidiano são aspectos fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Sendo a escola uma instituição cultural, oferece múltiplas possibilidades de aprendizagem, não apenas de conteúdos escolares, mas, sobretudo, de pistas e de mensagens semióticas que são, diariamente, compartilhadas. Neste contexto, a relação professor-aluno assume um papel importante para ambos os processos. Partindo dessas considerações, este estudo procurou descrever e analisar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos processos de interação de uma díade formada por uma professora e por uma criança em um espaço de atendimento especializado (a sala de recursos), com foco nas estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas nos processos de interação. Participaram do estudo uma criança, à época da pesquisa, com sete anos e dois meses de idade, matriculada em uma turma do 1º ano de Ensino Fundamental, com diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e registro de linguagem fono-articulatória atípica e sua professora da sala de recursos. Para a construção da pesquisa, realizou-se um estudo de caso com observações naturalísticas apoiadas por registros em diário de campo, filmagens digitais, entrevista e análise documental. As informações construídas foram analisadas por meio de procedimentos de análise microgenética de dez episódios de interação da referida díade, selecionados dos registros em vídeo, sendo a discussão ampliada com os outros registros. Observou-se que a condução do processo pedagógico pela professora ocorreu, basicamente, a partir de diversas estratégias comunicativas e metacomunicativas tais como espelhamento, redundância, silêncios e pausas; a oferta de suportes e atuação efetiva nas diferentes Zonas de Desenvolvimento (Proximal, de Movimentação Livre e de Promoção de Ação) que oportunizaram momentos significativos para co-construção da aprendizagem. Tais observações ressaltam a importância do atendimento individualizado para crianças que integram programas inclusivos. Além disso, apontam também para a contribuição da análise microgenética no sentido de evidenciar aspectos singulares e pontuais que perpassam o trabalho pedagógico (especialmente no que se refere à co-construção da linguagem oral e escrita). Este trabalho indica ainda que as interações estabelecidas em espaços escolarizados são canalizadoras de desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, conclui-se que as possibilidades presentes em espaços de atendimento educacional especializado constituem-se como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagem, dados os múltiplos caminhos de interação, trocas e construção de símbolos e significados compartilhados. Neste processo, destaca-se a importância da ação mediada para o desenvolvimento e aprendizagem. Salienta-se que tais aspectos particulares, ao serem evidenciados com base na micro-análise, podem colaborar para um melhor entendimento das práticas pedagógicas e assim (re)orientar ações de ensino em contextos variados.

**Palavras chaves:** *relação professor-aluno, interações sociais, desenvolvimento, linguagem.*

## **Teacher-student interactions in the resource room: co-construction of learning and its contributions to the development**

*Viviane Fernandes Faria Pinto*

### **ABSTRACT**

From the cultural perspective of human development, learning and development are considered as complex phenomena: they are interrelated and co-constructed and cannot be understood in isolation. In this sense, interactions and social relations constituted in everyday life are fundamental aspects in the process of human development. As a cultural institution, school offers many learning opportunities, not only school subjects but especially semiotic clues and messages that are daily shared. In this context, teacher-student relationship plays an important role for both processes. Based on these considerations, this study sought to describe and analyze the possibilities of development and learning from the processes of interaction of a dyad formed by a teacher and a child in an area of specialized care (the resource room), focused on metacommunicative and communicative strategies used in the process of interaction. Took part on this study a seven year old child, at the time of the survey, enrolled in 1st year grade of middle school, diagnosed with delayed psychomotor development and atypical phono-articulatory registration of language. The second participant was their teacher of resource room. This research carried out a case study with naturalistic observations supported by daily records in the field, digital footage, interviews and document analysis. For analysis and discussion of the information constructed, we chose microgenetic analysis of interactive episodes of that dyad, recorded on video. The results showed the educational process conducted by the teacher through various communicative and metacommunicative strategies such as mirroring, redundancy, silences and pauses, the provision of supports and effective acting in different areas of development (Proximal, Movement Free and Promotion Action) that made possible meaningful co-construction of learning, which emphasizes the importance of individualized care for children that attend inclusive programs. These observations point out the contribution of microgenetic analysis in order to highlight unique and specific aspects that goes through the pedagogical work (especially with regard to joint construction of oral and written language). Furthermore, this study indicates that the interactions established in schooling spaces are channeled for development and learning. Thus, we conclude that the possibilities present in spaces of specialized educational services constitute themselves as boosters of development and learning, given the multiple ways of interaction, trade and construction of symbols and shared meanings. In the process one highlights the importance of mediated action for the development and learning. Also one underlines that these particular aspects, to be evidenced from the micro-analysis, can contribute to a better understanding of teaching practices and thus (re) direct actions of teaching in different contexts.

**Key Words:** *teacher-student relationship, social interaction, development, language.*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>4</b>
1.1. Desenvolvimento humano & cultura .....	4
1.2. Contribuições da linguagem para o desenvolvimento e aprendizagem.....	13
1.3. O caráter co-constutivo da linguagem escrita.....	26
1.4. Aprendizagem nos espaços escolarizados: a importância da relação professor-aluno .....	31
<b>II – OBJETIVOS .....</b>	<b>38</b>
<b>III- METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
3. A pesquisa: seus fundamentos e suas estratégias .....	39
3.1 Reflexões sobre o processo de pesquisa: referencial teórico-metodológico .....	39
a) Pesquisa qualitativa no contexto da ciência contemporânea.....	39
b) Estudo de Caso e Análise Microgenética.....	42
3.2 A descrição do estudo empírico: passo a passo para a construção da pesquisa.....	44
3.2.1 Definição do estudo de caso: contexto de pesquisa e sujeitos participantes.....	44
a) Descrição do contexto de pesquisa.....	45
b) Participantes .....	47
A professora e um pouco de sua história.....	47
A criança do estudo.....	49
3.2.2 Instrumentos e Materiais.....	52
3.2.3 Descrição do estudo empírico: procedimentos de construção das informações.....	53

a) 1a Fase: Estudo Exploratório.....	54
b) 2ª Fase: definição dos sujeitos e espaço de pesquisa.....	55
c) 3ª Fase: Entrevista e Análise Documental.....	56
3.3 – Dos procedimentos de análise e discussão das informações.....	59
a) Tratamento das gravações: sumarização das filmagens.....	59
b) Categorias de análise.....	61
<b>IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>63</b>
4.1 Sobre a seleção e procedimentos de análise dos episódios .....	64
4.2 Considerações sobre a prática pedagógica observada .....	66
4.3 Análise microgenética: contextualização geral dos episódios analisados. ....	71
4.4 Apresentação, discussão e análise dos resultados .....	75
4.5 Discussão Geral dos Resultados.....	158
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>172</b>

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Matrícula de Alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	45
Quadro 2: Instrumentos e Materiais .....	52
Quadro 3: Síntese das ações para construção das informações .....	54
Quadro 4: Sessões de Filmagem.....	56
Quadro 5: Síntese passo a passo para a construção da informações .....	58
Quadro 6: Procedimentos para realização da 2a Etapa do Estudo Empírico.....	61
Quadro 7: Lista de episódios analisados.....	63
Quadro 8: Síntese Prática Pedagógica .....	67
Quadro 9: Episódio 01 .....	76
Quadro 10: Episódio 02.....	86
Quadro 11: Episódio 03.....	94
Quadro 12: Episódio 04.....	100
Quadro 13: Episódio 05.....	104
Quadro 14: Episódio 06.....	108
Quadro 15: Episódio 07.....	118
Quadro 16: Episódio 08.....	129
Quadro 17: Episódio 09.....	140
Quadro 18: Episódio 10.....	148

**LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES**

Figura 1: Relação cultura, desenvolvimento e aprendizagem. ....	9
Figura 2: Produção do conhecimento científico na perspectiva sociocultural-construtivista ....	41
Figura 3: Representação do Referencial Teórico-Metodológico.....	43
Figura 4: Croqui da sala de recursos .....	46
Figura 5: Fotografias do Espaço de Pesquisa. ....	47
Figura 6: Esquema de representação das ações para a construção do estudo empírico .....	53
Figura 7: Procedimentos para Construção das Informações .....	57
Figura 8: Um dos jogos pedagógicos utilizados em um dos atendimentos .....	68
Figura 9: Imagens de diferentes estratégias pedagógicas adotadas pela Professora .....	69
Figura 10: Estratégias Pedagógicas 2 .....	70
Figura 11: Imagem parcial da tela do computador com uma atividade.....	72
Figura 12: Capa do Livro .....	74
Figura 13: Interação com o calendário permanente.....	147
Figura 14: Informações metacomunicativas a respeito da interação professor-aluno.....	159
Figura 15: Relação a partir de objetivos convergentes:.....	161
Figura 16: Relação a partir de objetivos divergentes .....	161

## APRESENTAÇÃO

O interesse por compreender a relação entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a ação socialmente mediada teve início com uma pesquisa realizada em meados de 2007, período em que cursava uma especialização (pós-graduação *lato sensu*) conduzida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Essa experiência possibilitou traçar os primeiros passos dessa caminhada, baseada nas importantes considerações das teorias Histórico-Cultural e Sociocultural-Construtivista sobre a intrínseca relação entre desenvolvimento humano, aprendizagem e linguagem.

Considerando essa importante relação, realizou-se, à época, um estudo com o intuito de identificar e analisar processos de desenvolvimento da linguagem e suas implicações para a aprendizagem, por meio das relações sociais, com foco específico nas interações entre pares. O interesse era contribuir para a compreensão de aspectos relativos às interações criança-criança no espaço escolar e a influência dessas interações no desenvolvimento daquelas que apresentavam atrasos de linguagem. Observamos a frequência com que ocorriam as interações criança-criança, a qualidade das interações, as estratégias de comunicação adotadas e os momentos significativos de co-construção da linguagem. Para efetivação do estudo, foram realizadas observações na sala de aula, entrevistas com a professora e família das crianças e atividades semi-estruturadas registradas em vídeo.<sup>1</sup>

A pesquisa, aqui apresentada, foi inicialmente proposta com o intuito de prosseguir o estudo iniciado em 2007. Desse modo, a intenção era analisar as interações entre pares, com foco em duas crianças identificadas com atrasos de linguagem, que fizeram parte daquele estudo, e o processo de co-construção da aprendizagem na sala de aula. Contudo, no decorrer da pesquisa, foram enfrentadas dificuldades, especialmente, quanto à aquisição das autorizações para filmagem da sala de aula. Além disso, reflexões advindas do movimento de interação com o espaço de pesquisa acabaram por suscitar a necessidade de se contribuir para a compreensão da importância da relação professor-aluno nos processos de aprendizagem nesse tipo de contexto. Assim, o atual estudo centrou-se em observações de uma díade professora-

---

<sup>1</sup> Pinto, V. F. F. *Qualidade dos processos interativos criança-criança no contexto de sala inclusiva: implicações para o desenvolvimento e aprendizagem*. Monografia de Especialização. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília.

criança no contexto do atendimento da sala de recursos. O olhar, portanto, foi redirecionado das interações entre pares para a relação professor-aluno, durante o processo de atendimento especializado de uma criança com atraso na linguagem.

Como fundamento teórico principal, utilizou-se os pressupostos da teoria sociocultural-constructivista. Essa perspectiva teórica compreende as interações estabelecidas cotidianamente e a participação guiada, como aspectos fundamentais para a constituição humana. Para essa perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem são fenômenos complexos e inter-relacionados, não podendo ser compreendidos isoladamente. Ocorrem na inter-relação de diversos fatores e por meio das múltiplas relações estabelecidas pelos sujeitos em desenvolvimento. Nesse sentido, tanto os processos de interação quanto à construção da linguagem ocupam lugar central no processo de desenvolvimento

Os espaços formais, destinados à aprendizagem como a escola, apresentam-se como *locus* privilegiado para que redes de relação se estabeleçam, sendo, por isso, um espaço potencial de desenvolvimento. Contudo, muitas vezes, crianças que apresentam algum tipo de deficiência, podem não ter as mesmas oportunidades de estabelecer relações e as interações constituídas no cotidiano escolar acabam por ser mais restritas se comparadas às crianças com desenvolvimento típico. Para as crianças cuja deficiência afeta o desenvolvimento da linguagem, a restrição quanto aos processos interativos pode ser ainda mais acentuada em relação a outros tipos de necessidades especiais, o que aponta para a necessidade de atendimentos especializados para essas crianças. Baseada nessa compreensão decorre a necessidade de que a escola esteja atenta ao processo de desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões (oral e escrita), e atue de forma a colaborar, intencionalmente, para promoção dessas competências.

Considerando a importância da linguagem para o processo de desenvolvimento humano e sua intrínseca relação com o processo de aprendizagem; observando a importância dos processos interativos para o desenvolvimento e, levando em conta a necessidade de atendimentos especializados para crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento e/ou dificuldades de aprendizagem; este trabalho se propôs investigar as interações professora-criança em um espaço de atendimento especializado para crianças com necessidades educacionais especiais da rede pública do DF. O foco da

dissertação, portanto, ateve-se aos processos comunicativos e metacomunicativos presentes nas interações estabelecidas neste espaço e nas possibilidades de co-construção da aprendizagem e desenvolvimento neste contexto, em especial da linguagem (oral e escrita). Assim, estabeleceu-se como objetivo *analisar processos de co-construção do desenvolvimento e aprendizagem, a partir das interações dialógicas estabelecidas na díade professora-criança*.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos. Segue-se a essa apresentação, o primeiro capítulo dedicado à fundamentação teórica do trabalho. Este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira é apresentada uma revisão de conceitos referentes ao estudo do desenvolvimento humano centrado em uma perspectiva cultural, fundamentado na teoria *sociocultural-construtivista*. Nela, abordamos, em especial, a intrínseca relação entre desenvolvimento e aprendizagem. A segunda seção destaca o papel da linguagem para o desenvolvimento humano. As discussões iniciam-se com uma revisão de diferentes abordagens teóricas que trataram do desenvolvimento da linguagem oral e o papel constitutivo das interações sociais nesse desenvolvimento. Em seguida, na terceira seção, são abordadas questões que envolvem o desenvolvimento da linguagem escrita. Finaliza-se o primeiro capítulo, discutindo-se estudos que apontam as contribuições da educação escolarizada para o desenvolvimento humano, com destaque para a importância da relação professor-aluno nesse processo.

No segundo capítulo, apresentam-se os objetivos do estudo para em seguida, no terceiro capítulo, abordarmos a descrição e discussão do estudo empírico, que foi estruturado em outras três seções: o referencial teórico-metodológico, a descrição do passo a passo para realização do estudo e os procedimentos para a análise e discussão das informações construídas. No quarto capítulo, são apresentadas a análise e discussão das informações construídas no estudo, por meio da análise microgenética de dez episódios de interação selecionados entre quatro de um total de sete sessões registradas em vídeo. Por fim, estão postas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

# I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“O fato essencial é que a constituição genérica e inata do homem moderno (...) parece-nos, agora, ser tanto um produto cultural quanto biológico”*  
Clifford Geertz

## 1.1. Desenvolvimento humano & cultura

A ciência do desenvolvimento humano, enquanto área autônoma do conhecimento surge na tentativa de se compreender os processos de transformação experimentados ao longo da vida. O entendimento dessas transformações implica, necessariamente, em se compreender como ocorrem os processos de aprendizagem. Essa não é uma questão simples de ser respondida já que há uma vasta literatura que se refere à relação desenvolvimento e aprendizagem. Não se pode afirmar que uma teoria foi ou será capaz de unificar todo o corpo do conhecimento científico para explicar o desenvolvimento humano, no entanto, ao longo dos anos, surgiram diversas concepções a fim de explicar este fenômeno. Tais concepções trataram de forma bastante distinta e até antagônica, as razões e influências que promovem ou colaboram com o desenvolvimento. Isso só corrobora o entendimento de que este campo do conhecimento é vasto, extremamente complexo e carece ainda de mais estudos.

Durante muito tempo, houve a compreensão de que ou o conhecimento era adquirido a partir da maturação biológica e se devia mais a uma questão interna ao sujeito, concepção que ficou conhecida como *Inatismo* ou que o conhecimento era adquirido exclusivamente por meio das experiências vividas pelo indivíduo ao longo da vida, concepção denominada *Empirismo* ou *Ambientalismo*. No geral, essas abordagens ignoraram o papel do próprio sujeito no seu processo de desenvolvimento ou a importância do contexto cultural neste fenômeno. (Rey, 2004; Valsiner 1998; Valsiner & Cairns 1992).

Em contraponto a tais concepções, entende-se que ao se abordar o desenvolvimento humano não é possível considerar a influência de um único aspecto ou de uma única perspectiva. Ao contrário, concebe-se o desenvolvimento humano como resultado de uma multiplicidade de influências, fatores e causas que estão imbricados e inter-relacionados. O desenvolvimento, portanto, não acontece de forma linear, mas resulta de um complexo sistema de interações travadas pelo sujeito durante seu processo

de maturação, que não se restringe aos aspectos biológicos. É necessário considerar, por exemplo, as diversas interações estabelecidas entre pares em seus múltiplos ambientes, com o próprio ambiente e com as mensagens presentes no universo histórico e cultural com os quais o sujeito dialoga ao longo da vida, entre outros. Isto significa que o processo de construção do conhecimento acontece na interação e inter-relação de fatores internos e externos ao indivíduo e que tem, como uma das características principais, a multiplicidade de fatores imbricados nesse complexo processo (Valsiner, 2007). Essa característica interativa, dialógica e co-construtiva inerente ao desenvolvimento humano, aponta para a importância das interações estabelecidas tanto para a aprendizagem quanto para a própria constituição subjetiva do sujeito. Nessa perspectiva, enfatiza-se tanto a postura ativa do sujeito em seu processo de desenvolvimento, como a importância do contexto sócio-cultural do qual ele participa (Maciel, Branco & Valsiner 2004).

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano e a aprendizagem não podem ser compreendidos de forma unidimensional, verifica-se que a compreensão deste fenômeno complexo envolve um olhar aberto às diferentes áreas do conhecimento (desde àquelas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento biológico, passando pelos estudos sociais e culturais). O processo de desenvolvimento humano, pois, não ocorre de forma isolada: trata-se de um fenômeno complexo, multi-dimensional que se processa em meio às relações e interações sociais permeado pelos significados, valores e regras co-construídos culturalmente. Isso implica em um olhar voltado tanto aos aspectos individuais, quanto para os aspectos sociais permeados pelas características históricas e culturais que perpassam a relação desenvolvimento e aprendizagem.

A íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem nem sempre foi compreendida desse modo e talvez ainda não o seja por algumas perspectivas teóricas. Essas diferentes visões que ora dicotomizam desenvolvimento e aprendizagem e que ora os confunde, foram questionadas por Vigotski. Para ele (2001), algumas abordagens teóricas compreendem a aprendizagem como um processo independente do desenvolvimento, nas quais essas duas facetas seguem cursos paralelos. Neste caso, o desenvolvimento precederia à aprendizagem, o que pode ser exemplificado nos pressupostos da teoria de Piaget, por exemplo. Outras concepções já apontam para o não discernimento entre desenvolvimento e aprendizagem e uma terceira vertente parte de

uma visão dualista, na qual por um lado o desenvolvimento independe da aprendizagem e, por outro, a mesma aprendizagem é tida como coincidente ao desenvolvimento (Vigotski, 2001).

Outras visões ampliaram a noção de inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, contudo é a partir dos estudos e considerações de Vigotski e colaboradores que a interdependência destes conceitos passa a ser claramente explicitada. Se contrapondo a essas abordagens, Vigotski procurou demonstrar “a unidade e diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento bem como salientar o papel fundamental da ação educativa neste processo.” (Kostiuk, 2005, p. 44). Dessa maneira, a relação entre aprendizado e desenvolvimento passa a ser compreendida como um processo dialético onde um impulsiona o outro sucessivamente. Para Vigotski (2001), “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que atua em numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (p. 115). Essa visão indica que aprendizagem e desenvolvimento estão implicados, havendo relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

A relação colocada para o nível de aprendizagem da criança e o nível de seu desenvolvimento vai além da capacidade real, o que traz profundas implicações para a concepção desses processos e sua relação com os contextos educativos. Afirma Vigotski (2001) que “na atividade coletiva guiada pelos adultos à criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente (p. 112).” Essa assertiva aponta para a compreensão de que a diferença entre o que é capaz de realizar sozinho e aquilo que é capaz de realizar com auxílio define a área de desenvolvimento potencial da criança (Vigotski, 2001). Em síntese, é possível afirmar que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se dá entremeadada pelas interações e relações sociais estabelecidas e, por isso, tal relação é compartilhada e mediada pelos símbolos e significados culturais socialmente construídos.

Outra importante abordagem, ao se tratar do desenvolvimento humano, é a teoria *sociocultural-construtivista* que surge da síntese criadora entre os postulados da teoria de Piaget e as proposições e estudos de Vigotski (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Branco & Rocha, 1998; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 1989, 2007). Esta perspectiva evidencia a gênese social da aprendizagem e do desenvolvimento onde tais

processos são percebidos como resultado de multi-influências e fatores interconectados, impregnados de significados culturais. O modelo bi-direcional, que pressupõe uma relação dialógica e de mútua constituição entre sujeito e cultura, também é um fator importante quando pensamos no desenvolvimento humano (Valsiner, 1989, 1998, 2007).

Dada a importância da cultura para a compreensão do desenvolvimento humano, cumpre abordar rapidamente o que se entende por esse conceito. De acordo com Laraia (2003), o conceito de cultura não é único e vem sendo construído há algum tempo. Foi sintetizado por Tylor que destacou o amplo sentido etnográfico do termo. Podemos afirmar que esse conceito é entendido de forma complexa e envolve conhecimentos, crenças, aspectos artísticos, costumes, hábitos, etc., adquiridos pelo ser humano enquanto membro de uma comunidade. Neste sentido, a cultura envolve fortemente um caráter de aprendizagem em oposição a uma ideia inata, transmitida por mecanismos biológicos. A cultura confere unidade à espécie humana e, “por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural”. (Laraia, 2003 p. 34). Em síntese, podemos definir a cultura como um sistema simbólico, criado pela mente humana, que medeia nossa interação com o mundo.

Desse modo, a cultura exerce uma função primordial no processo de construção do desenvolvimento. Este aspecto singular da espécie, ao mesmo tempo em que é produzido e modificado pelos seres humanos, também os modifica, transforma e regula suas ações. Assim, esse processo se constitui dialeticamente em uma via de mão dupla, o que ressalta a natureza social da personalidade humana que se processa no movimento de internalização e externalização de fenômenos psicológicos (Valsiner 1998, 2007). A construção de significados resulta, pois, de um processo dialógico dinâmico que ocorre em contextos que são culturalmente estruturados. Neste sentido, podemos afirmar que todas as mensagens culturais que os indivíduos recebem ao longo do desenvolvimento são re-elaboradas e re-significadas ativamente e externalizadas de alguma maneira.

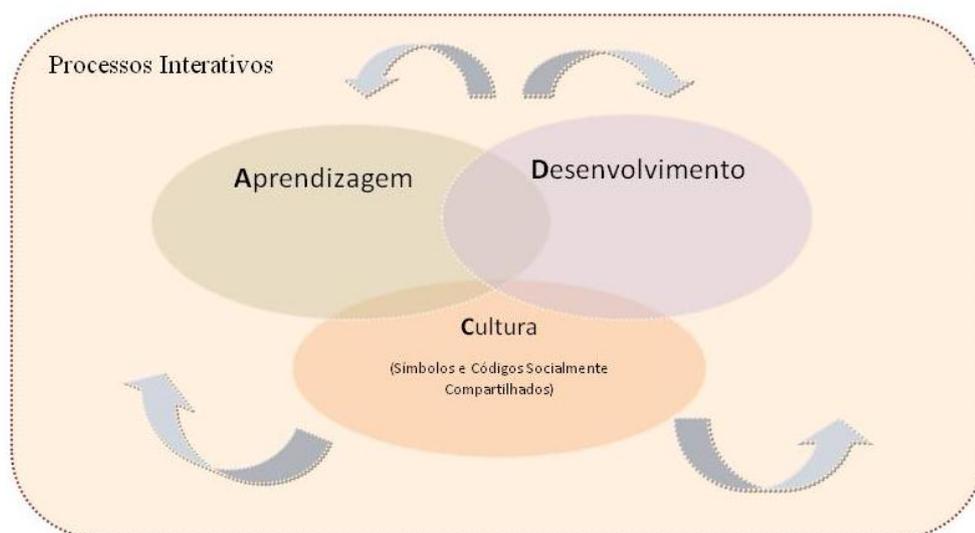
A cultura deve ser considerada como um processo que se constitui mutuamente entre a pessoa e o mundo social. O papel da cultura deve ser percebido a partir de uma relação processual bi-direcional e não como um aspecto puramente regulador das ações humanas. Nesse movimento, a própria constituição do sujeito será resultado de um processo co-constutivo e inter-relacional, repleto de influências históricas e culturais

que, apesar de atuar de forma preponderante na constituição humana, não podem ser encaradas de forma determinista (Valsiner 1998, 2007). Assim, esse processo bi-direcional elabora-se em termos de apropriação ou de participação orientada do indivíduo nos eventos e práticas sociais, o que pressupõe uma ação ativa do sujeito neste processo de mútua constituição entre *indivíduo-sociedade*. Esse processo dialético e bi-direcional de constituição humana é reafirmado por Geertz (1996). Sob o ponto de vista desse antropólogo, o ser humano não é apenas produtor da cultura, mas também, em um sentido biológico, é produto dessa mesma cultura. Esse aspecto se evidencia quando se analisa alguns estudos apresentados por Valsiner (2000), que indicam influência cultural no desenvolvimento motor de crianças em diferentes grupos étnicos. Partindo de uma perspectiva similar, Rogoff (2005) contribui com este entendimento ao apresentar pesquisas que apontam para a intersecção entre os processos de desenvolvimento biológico e a cultura, conforme indicativos de estudos a respeito de diferenças verificadas no desenvolvimento de bebês em distintas comunidades culturais.

A inter-relação entre fatores internos e externos ao indivíduo foram descritos e sintetizados por Valsiner (1989, 1998, 2007) por meio do conceito de *separação inclusiva*. Por meio desse conceito, compreende-se que internalização e externalização têm uma importante função nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se que há uma inter-relação constante entre a cultura pessoal, interna e a cultura coletiva, externa. Para Valsiner (1998), a relação entre estes dois aspectos se processa de forma cíclica e dinâmica e permite a construção de significados pelos sujeitos, não só em relação ao mundo, mas em relação ao próprio significado de si, aspecto fundamental quando se pensa em desenvolvimento. Desse modo, o modelo de bi-direcionalidade de transferência cultural pressupõe um caráter de mútua construção no qual os indivíduos agem sobre o mundo transformando as mensagens culturais às quais têm acesso, na medida em que se transformam. Nesta perspectiva, as interações estabelecidas e os processos comunicativos estão presentes também quando pensamos na relação entre desenvolvimento e aprendizagem. (Maciel & Cols. 2004; Valsiner, 1998).

Desse modo, entende-se que não há como dissociar a tríade *cultura-aprendizagem-desenvolvimento*. Esses três elementos devem ser entendidos em uma constante relação. Assim, nessa perspectiva, se ampliam as noções de cultura,

desenvolvimento e aprendizagem, apontando para o entendimento de intersecção entre estas três esferas. Isso implica em uma percepção contrária ao entendimento do desenvolvimento e aprendizagem como aspectos individualizantes e auto-contidos e da cultura como uma entidade isolada e abstrata (Valsiner, 1989, 2007). Em outras palavras, tais processos só podem ser percebidos por meio de uma abordagem sistêmica de mútua inclusão e constituição que se relaciona ao conceito de *separação inclusiva*. Isto é, embora cultura, desenvolvimento e aprendizagem sejam conceitos distintos, não podem existir plenamente de forma isolada o que implica no estudo dessas esferas como partes integrantes de um mesmo sistema (Valsiner, 1989, 1998, 2007). Neste sentido, ao tratarmos de desenvolvimento nos reportamos, inevitavelmente, à aprendizagem e à cultura e vice-versa, em um movimento de mútua constituição, conforme representação gráfica na figura 1.



*Figura 1: Relação cultura, desenvolvimento e aprendizagem.*

É possível afirmar, portanto, que as múltiplas possibilidades de inter-relação entre desenvolvimento, aprendizagem e cultura ocorre entremeadada pelas experiências, emoções e valores vivenciados, compartilhados e co-construídos, durante o curso de desenvolvimento vida. Isto significa que o ser humano é constituído pela interdependência da ação do próprio sujeito com os significados que se constroem sobre ele no diálogo estabelecido com os “outros sociais”. Pode-se afirmar, portanto, que o

processo de significação ou constituição do desenvolvimento perpassa pelo diálogo e pelo significado entre o “eu” e os “outros” que se inicia junto com a vida humana. De acordo com Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004):

As relações sociais são consideradas como fundantes não só nos primeiros anos de vida como também ao longo de toda a vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que desde o início da vida, as relações são co-construídas a partir das “interações”. Isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio dos processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio através da coordenação de papéis e posições, dentro de contextos específicos (p. 25).

Sendo assim, partindo de uma perspectiva que considera a cultura e o universo semiótico, que pressupõe os símbolos e códigos socialmente compartilhados, como aspectos importantes para a constituição humana, não podemos compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem sob um único aspecto, mas como resultado de uma multiplicidade de fatores e causas inter-relacionados (Valsiner, 1989). Um olhar direcionado ao desenvolvimento humano, portanto, deve estar atento à complexidade desse processo, bem como às interações estabelecidas pela criança durante seu processo de maturação (que envolve as interações com adultos e pares em seus múltiplos ambientes e com as mensagens simbólicas que permeiam seus espaços de atuação). Podemos ilustrar a complexidade, bem como as múltiplas perspectivas envolvidas nesse processo, ao pensarmos em um sistema de teia. Em síntese, isto significa que o processo de construção do conhecimento acontece a partir interação e inter-relação de fatores internos e externos que tem, como uma das características principais, a multiplicidade de fatores inerentes a este complexo processo (Maciel & Cols. 2004).

O desenvolvimento humano entendido de forma dinâmica, ressalta a importância dos processos comunicativos verbais e não verbais para a constituição subjetiva do sujeito. Compreende-se o desenvolvimento enquanto processo passível de mudança a depender dos diferentes contextos, períodos temporais, experiências, valores e emoções co-construídas em determinados grupos sociais. Desse modo, o desenvolvimento humano é impulsionado e constituído pelas práticas sociais inseridas em um contexto

cultural que cumprem um importante papel em todas as esferas do desenvolvimento (biológico, cognitivo, afetivo, etc.) e que tem início desde os primeiros momentos de vida.

Acerca dos processos de comunicação e metacomunicação, vale destacar que, enquanto a comunicação envolve a construção de significados sistematizados em rede (verbais e não verbais) entre os sujeitos participantes da interação. A metacomunicação, por sua vez pode ser compreendida de forma mais abrangente já que está relacionada aos processos afetivos, de cognição e de motivação que permeiam as relações sociais. Nesse sentido, desde o nascimento a criança está rodeada por um mundo criado pelo homem que se evidencia nas coisas mais simples (como na interação com objetos) até questões mais subjetivas e complexas como na expressão de proposições e conceitos refletidos pela linguagem (Leeds-Hurwitz, 1993), Assim, o desenvolvimento se dá em um mundo humanizado. Não ocorre de forma meramente adaptativa, mas por meio da apropriação dos instrumentos simbólicos (Leontiev, 2005). Desse modo, é possível afirmar que a comunicação está relacionada à aprendizagem na medida em que esses aspectos mantêm profunda relação. (McDermott, 1977).

Podemos considerar, portanto, que nos tornamos humanos nas interações e relações estabelecidas nos processos comunicativos e por meio do contexto histórico-cultural com o qual dialogamos ao longo de nosso desenvolvimento. Sendo a linguagem um dos aspectos constitutivos fundamentais desse processo, ela é um dos elementos que contribui para o processo de constituição da subjetividade humana. Em outras palavras, nossa principal característica, enquanto espécie, centra-se nas interações e relações estabelecidas sob um contexto que é constituído histórica e culturalmente, no qual se destacam os processos comunicativos e relacionais. A linguagem se impõe enquanto um dos sistemas simbólicos mais marcantes que fazem a mediação não só com a construção do conhecimento, mas com a própria noção e significação de si, sendo os processos comunicativos e metacomunicativos pré-verbais que permeiam as relações sociais, aspectos importantes para a co-construção de significados e compartilhamento de símbolos que não só precedem a aquisição da linguagem, mas que contribuem para sua ela.

Dessa maneira, partindo de um enfoque sistêmico e interdisciplinar do desenvolvimento humano, observa-se uma intrínseca relação entre desenvolvimento e

aprendizagem enquanto aspectos co-construídos nos processos de socialização que acontecem durante a vida. Nesse sentido, esses processos devem ser compreendidos de forma interdependente e manifestados desde os primeiros momentos de vida. Para Maturana (1998), “o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (p. 60). Sendo, pois, o desenvolvimento humano caracterizado pelas mudanças e reorganização contínua do indivíduo durante o curso de vida, este desenvolvimento dependerá das interações sociais constituídas, apesar de não ser determinada apenas por elas. (Valsiner, 1989).

“Somos conhecedores ou observadores no observar,  
e ao ser o que somos, o somos na linguagem”  
Maturana

## 1.2. Contribuições da linguagem para o desenvolvimento e aprendizagem

Conforme discutido na seção anterior, um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem humanos, refere-se aos processos de significação que são co-construídos na medida em que interagimos com nossos pares e partilhamos de múltiplos símbolos e códigos socialmente constituídos o que ressalta a natureza semiótica do funcionamento humano. Tais símbolos e códigos, os quais são apropriados quando em contato com o outro, vão compondo o universo simbólico com o qual os sujeitos dialogam, sendo fundamentais para o movimento de *identificação/diferenciação* em relação ao mundo externo o que possibilita uma relação mediada com o mundo.

Considera-se que um destes sistemas simbólicos que contribuem de forma preponderante para a formação humana consiste no sistema de linguagem. A linguagem proporcionou um salto qualitativo de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento filogenético e ontogenético. A peculiaridade e especificidade da linguagem, bem como seu papel de destaque no processo de constituição humana, têm despertado o interesse de estudiosos e pensadores de diferentes áreas do conhecimento: filosofia, educação, psicologia, entre outras. A linguagem é entendida como um dos aspectos fundamentais quando falamos na relação desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo por se caracterizar enquanto especificidade da espécie humana. Para Maturana (1998), “o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional” (p. 19). Assim, destaca-se a centralidade creditada à linguagem e ao universo semiótico no qual os sujeitos estão imersos, assim como dos processos comunicativos para a constituição do ser humano.

Diversas concepções procuraram explicar a construção e o desenvolvimento da linguagem tipicamente humana. Historicamente, as abordagens que trataram da aquisição da linguagem seguiram as mesmas tendências teóricas que procuraram explicar o desenvolvimento humano. Neste sentido, inicialmente houve uma polarização

entre teorias empiristas e inatistas. Posteriormente, as abordagens socio-interacionistas<sup>2</sup> trouxeram contribuições consideráveis acerca da importância do “Outro Social”, bem como do contexto histórico-cultural para o processo de construção da linguagem.

A abordagem empirista concebeu a aquisição da linguagem essencialmente como resultado de um processo de imitação e aprendizagem. Cole e Cole (2004) afirmam que este processo é entendido pelos teóricos empiristas da mesma maneira como outros aspectos do desenvolvimento dependendo, fundamentalmente, de mecanismos do condicionamento clássico e operante, o que envolve o reforço positivo ou negativo provocado pela reação dos adultos em relação às crianças. Assim, de acordo com Cole e Cole, apesar de a concepção empirista entender a aquisição da fala como resultante da aprendizagem, esta desconsidera a autonomia do sujeito, já que não supõe a capacidade de produção da linguagem pela criança. Em outras palavras, a concepção empirista ou comportamental, entende que estudar a linguagem pressupõe analisar hábitos verbais. Isto é, depende da verificação do esquema *estímulo-resposta* que se aplica a todos os comportamentos humanos (Aimard, 1986; Penna, 1970).

No que se refere à aquisição da linguagem, a concepção inatista teve grande influência nas discussões que trataram desta temática a partir de 1960 e, neste sentido, os estudos de Noam Chomsky ganharam grande destaque. Contrapondo-se à concepção empirista, para este estudioso os seres humanos são geneticamente dotados de um sistema próprio para o desenvolvimento desta competência e associada a esta *genética* propícia à aquisição linguística, existe uma espécie de estrutura de gramática universal que se manifesta em todas as crianças em qualquer lugar, independente do contexto cultural, social, econômico e etc.

Embora Chomsky reconheça as variações linguísticas como elementos apreendidos por meio da imitação e da relação com o outro – aquilo que ele denomina de estrutura superficial – em seus pressupostos há predominância do enfoque de questões inatas como aspectos determinantes. Para Chomsky, há um mecanismo, que ele chamou de DAL (dispositivo de aquisição da linguagem), que se configura como um

---

<sup>2</sup> Essa denominação abarca perspectivas teóricas que, embora considerem a importância das interações sociais enquanto elementos constitutivos do desenvolvimento, não coincidem plenamente. Podemos citar como perspectivas dentro dessa denominação mais ampla: o construtivismo, a concepção histórico-cultural e a perspectiva sociocultural-construtivista. Assim, neste trabalho, ao falarmos de concepções socio-interacionistas nos referimos aos aspectos coincidentes dessas perspectivas.

aspecto genético, que permite o reconhecimento de regras universais ou estruturas gramaticais que estão presentes em qualquer sistema linguístico. De acordo com Penna (1970), na perspectiva de Chomsky, estas estruturas ou condições universais presentes na linguagem não são aprendidas e são subjacentes a grupos de diferentes nacionalidades ou culturas. Para Chomsky: “todo espírito humano dispõe de uma estrutura inata que permite construir uma gramática baseada em dados que são fornecidos pelo ambiente” (conforme citado por Aimard, 1986, p. 18). De acordo com Chomsky (1980), o estudo da linguagem deveria ser considerado da mesma forma como o estudo de qualquer órgão físico do ser humano, sendo a linguagem comparável a um “órgão mental” pertencente ao conjunto de faculdades mentais inatas. Nesta perspectiva, “aprender é, antes de tudo, uma questão de preencher detalhadamente uma estrutura que é inata” (Chomsky, 1980 p. 35).

Na percepção de Luria e Yudovich (1985) as abordagens empiristas e inatistas, demonstraram falhas no nível teórico e no nível prático. Para os autores, tanto a concepção empirista quanto a inatista reduzem a importância da educação, uma vez que a primeira compreende o aprendizado como a mera tradução de hábitos, já a segunda percebe as influências educativas apenas como meio para acelerar ou retardar a maturação biológica, principal aspecto a ser considerado no processo de aquisição da linguagem.

Sob nosso ponto de vista, as abordagens socio-interacionistas trouxeram elementos importantes para a compreensão deste processo, o que contribuiu para superar limitações presentes nas explicações inatistas e empiristas. O grande diferencial dessas perspectivas, em relação às demais, refere-se ao reconhecimento da importância e centralidade da interação social no processo de construção e desenvolvimento da linguagem. Isto é, somente a partir das considerações dessas concepções teóricas é que se levantou a necessidade de considerar a interação (em especial da criança com um adulto) durante o processo de desenvolvimento da linguagem. É preciso reconhecer que existe um sistema biológico que permite o desenvolvimento da linguagem, mas este processo não pode ser desenvolvido longe de um sistema social, o que na perspectiva histórico-cultural envolve ainda o importante papel da cultura. Dessa forma, esse desenvolvimento está ligado, primordialmente, a uma função social, daí a necessidade das interações para que as habilidades linguísticas possam ser desenvolvidas

plenamente. O reconhecimento das interações e relações sociais no desenvolvimento das habilidades linguísticas pressupõe também uma compreensão bidirecional e dialógica deste processo. De acordo com perspectivas socio-interacionistas, a interação social e o desenvolvimento da linguagem são processos interdependentes. A apropriação da linguagem ocorre “pela ação solidária de três fatores: a interação como o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa, e com objetos linguísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos”. (Perroni, 1992, p. 14).

Abordamos as contribuições comuns das perspectivas socio-interacionistas. Contudo a dimensão da linguagem para o desenvolvimento e alguns aspectos relativos ao processo de apropriação e desenvolvimento desta competência difere entre as perspectivas consideradas socio-interacionistas. Em termos gerais, para as perspectivas teóricas baseadas em Piaget, a construção da linguagem ocorre por meio das reestruturações cognitivas que ocorrem a partir dos 18 meses, período no qual, de acordo com a descrição de estágios piagetianos, a criança começa a fazer correlações simbólicas. Para Piaget, não há nenhum aspecto ligado ao desenvolvimento humano que seja originado de estruturas cognitivas inatas, sendo o desenvolvimento resultado de uma construção contínua impulsionada pelas interações do sujeito, em especial com o meio e com os objetos. De acordo com Aimard (1986), a linguagem não ocupa lugar central na teoria piagetiana, esta é tão somente uma parte do funcionamento psíquico geral e sendo assim, constitui-se como uma manifestação da função simbólica.

Vigotski (1993) reconhece as importantes contribuições de Piaget para o entendimento do processo de desenvolvimento da criança. Contudo faz questão de destacar um ponto divergente importante: enquanto para Piaget, a linguagem se desenvolve do nível individual para o social e a fala egocêntrica cumpriria apenas uma função de direcionamento temporário do pensamento e tornar-se-ia, desnecessária a partir da maturação. Para Vigotski (1993), contrariamente, “a linguagem inicia no nível social e só depois, apoiada pela fala egocêntrica, será transformada em fala interior, reguladora do pensamento” (p.17). Neste sentido, a linguagem egocêntrica é decisiva na passagem da linguagem exterior (social) para a linguagem interior que se caracteriza pela interdependência com pensamento. Isto significa que para Vigotski, ao contrário de Piaget, a linguagem tem, sobretudo, um caráter social, isto é, primeiro cumpre uma

função externa de atingir o outro e só posteriormente cumprirá um papel interno de regulação do pensamento (Vigotski, 2000).

Para Vigotski e colaboradores, a linguagem é apropriada por meio das interações sociais que são travadas cotidianamente. Neste sentido, a linguagem é de início um meio de comunicação, ou seja, é essencialmente interpessoal e só posteriormente transformada em linguagem interna, reguladora do pensamento, tornar-se-á intrapessoal (Vigotski, 1993; Luria & Yudovich, 1985). Nas palavras de Vigotski (2001): “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (p. 114).

Assim, o sistema linguístico, que representa um dos aspectos culturais mais importantes de um sistema social, é também meio de perpetuação deste próprio sistema. As crianças, mesmo antes de dominar a competência de linguagem e, portanto, antes ainda de ter a capacidade para compreender este complexo sistema simbólico, tem, por meio dela, introduzida uma série de valores, normas e regras que permeiam seu sistema social e regulam suas ações. Assim, a importância da linguagem não se limita às possibilidades de comunicação, mais do que isso, se considera a linguagem como um importante sistema de mediação semiótica. Sobre isso afirma Luria e Yudovich (1985):

a palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias um dos aspectos fundamentais para caracterização da espécie humana (p. 11)

Dessa forma, a linguagem se evidencia como um produto do sistema social que contribui para a formação das formas mais complexas de pensamento (atenção voluntária, memória, generalização), além de organizar o comportamento (Penna, 2003). Essa questão é trazida por Luria (2001) quando afirma: “embora no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana” (p. 197). A abordagem de Vigotski e de seus colaboradores rejeita qualquer interpretação que considere a construção da linguagem como resultado de

fatores genéticos ou como mera aquisição mecanicista, assumindo, especialmente, o caráter social da linguagem ao entender que os processos mentais superiores, mediados pela linguagem, cumprem uma função social e são gerados a partir destas interações. Nesse sentido, a linguagem ocupa um lugar central na constituição subjetiva do sujeito uma vez que passa a mediar a relação com o mundo que o rodeia.

Durante o curso de desenvolvimento, o bebê tem sua capacidade de compreensão e uso da linguagem aperfeiçoado. A vida social e mental da criança, portanto, vai se modificando qualitativamente à medida que há a apropriação deste sistema simbólico. Para a teoria histórico-cultural, a inter-relação entre o sujeito e o outro configura-se como uma condição para construção da linguagem e envolve as percepções, aspectos motores, emissão de sons, etc. que vão sendo vivenciados pelo bebê e que pressupõe a interação com o adulto, o que constitui a chamada pré-linguagem. Desse modo, é possível considerar o desenvolvimento da linguagem como um processo interindividual. Apesar de representar uma condição para construção da linguagem oral, a pré-linguagem não deixa de ser, em si, uma forma de linguagem, já que possibilita a comunicação com o outro, fazendo parte, portanto, do processo de construção do conhecimento. Os sons que outrora eram utilizados de forma lúdica vão, pouco a pouco, sendo utilizados de forma intencional passando a constituir-se como ação voluntária. Isto é, passam a ter o intuito de provocar uma resposta no outro o que significa uma forma de intervenção consciente na realidade.

Desse modo, compreende-se que a linguagem não é apenas a tradução de uma cognição prévia, mas tem um importante papel na construção do próprio conhecimento. Embora tenhamos um sistema biológico que nos confere a capacidade de desenvolver a fala, sem as interações e sem o contexto social que dá sentido ao sistema linguístico, este não existiria, daí a natureza social da linguagem. Embora não haja consenso acerca dos processos de construção da linguagem e, embora saibamos que existe uma série de fatores que influenciam seu desenvolvimento, estudos apontam que, mesmo antes de sermos capazes de nos comunicar de forma competente por meio da linguagem, já demonstramos preferência pela linguagem oral, distinguindo-a de outros sons e somos capazes de diferenciar nossa língua materna de outras línguas. Com base em um desenvolvimento típico, espera-se que por volta dos seis anos as crianças sejam usuárias competentes da linguagem oral. (Aimard, 1986; Cole & Cole, 2004).

As interações sociais vivenciadas pela criança em seu dia-a-dia auxiliam para que ela inicie o processo de simbolização e passe a distanciar o significado da palavra do objeto/ação e posteriormente realize a passagem da linguagem social para a linguagem interna e para o pensamento verbal. Como já afirmado anteriormente, a linguagem ocupa um lugar central na constituição subjetiva do sujeito, uma vez que passa a mediar à relação com o mundo exterior caracterizando-se como um complexo universo de representação simbólica e força propulsora do desenvolvimento. Uma das questões mais relevantes quando falamos em desenvolvimento e aprendizagem refere-se ao universo semiótico com o qual interagimos. Neste sentido, a linguagem exerce um papel fundamental nas relações sociais, já que é o sistema simbólico mais comumente utilizado como intermédio para estabelecer relação com nossos pares. Vila (2004) afirma que “o instrumento mais importante que as pessoas empregam para se comunicar é a linguagem, sistema de natureza simbólica que, entre outras coisas, permite “representar” a realidade” (p.92).

A importância da linguagem, contudo, não se limita às possibilidades de comunicação. Mais do que isso, a linguagem trata-se de sistema de mediação semiótica extremamente complexo, responsável pelo salto qualitativo no desenvolvimento humano, em particular no que se refere aos pensamentos superiores, tipicamente humanos (Vigotski, 2000). Em outras palavras, a linguagem, enquanto sistema simbólico de mediação, não é responsável apenas por dinamizar a interlocução entre os seres humanos, mas é especialmente responsável pela emergência das funções psicológicas superiores como o pensamento generalizante e abstrato que nos confere identidade enquanto espécie. Para Vigotski (1993), a comunicação humana requer um significado que por sua vez pressupõe generalização, um estágio avançado na compreensão da palavra: “as formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada” (p. 5).

Para Luria e Yudovich (1985), a palavra não só indica correspondência entre objetos e o mundo externo, mas oportuniza a abstração e generalização, relacionando esses objetos às categorias mentais. Por meio da linguagem é possível aos seres humanos superar a experiência concreta: pensar no passado, presente e futuro, planejar ações, generalizar conceitos e vivenciar experiências, mesmo que não concretamente.

Sendo assim, destaca-se o universo semiótico e a ação de compartilhar significados simbólicos como características que nos diferenciam das demais espécies.

Dessa forma, tanto a linguagem interior, quanto o pensamento, nascem da complexa rede de inter-relação estabelecida entre a criança e as pessoas que a rodeiam nos diferentes contextos: se processa entremeada pelas atividades e ações sociais, pelas participações guiadas pelos companheiros que dão suporte e ampliam as capacidades de inserção e compreensão do sujeito em seu meio, além de promover o desenvolvimento de habilidades que permitem o uso competente das ferramentas simbólicas propiciadas pela cultura. Isso indica que a base sociocultural das habilidades e ações humanas não se separa das bases biológicas em nosso processo de desenvolvimento. Em outras palavras, podemos afirmar que as habilidades que a criança desenvolve, são balizadas pelas ações e expectativas oferecidas pela comunidade da qual participa. Dessa maneira, a linguagem está relacionada ao contexto histórico e cultural das atividades sociais com os quais os sujeitos interagem e que fornecem suporte ao desenvolvimento. (Rogoff, 2005; Valsiner 2007).

A linguagem constitui-se, assim, como um dos sistemas de signos mais marcantes para a realização de atividades tipicamente humanas, que medeiam não só a construção do conhecimento como a própria noção de si ou *self*<sup>3</sup> (Fogel, Koeyer, Bellangamba & Bell, 2002; Lyra, 2000, 2006). Em outras palavras, os processos comunicativos que emergem nas interações sociais têm uma função importante não só de co-regulação da interação, mas especialmente como forma de compartilhar significados e sentidos. Os processos comunicativos e metacomunicativos compreendem, portanto, as vocalizações, os gestos, as expressões faciais, as pausas e entonações contínuas e ininterruptas que atuam no processo de construção de significados que caracterizam a interação humana. Assim, nos processos comunicativos, tanto aquilo que é dito quanto o que é omitido, serão fatores que possibilitam as interações sociais, bem como o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito (Branco & Cols. 2004). É possível identificar fases no desenvolvimento dos processos comunicativos e de construção da linguagem que se coadunam ao processo de

---

<sup>3</sup> A noção de *self* a qual nos referimos neste trabalho, entende este processo enquanto movimento psicológico de co-construção da noção de “si” nos indivíduos, o que traz em seu cerne ações nos níveis interpessoal e intrapessoal.

constituição do *self* na criança pequena. Com relação à construção do *self*, entende-se que os processos de internalização/externalização das canalizações culturais ocorrem de forma ativa e contínua e garantem a individualidade de pessoas que participam de um mesmo sistema social. Neste sentido, o conceito de alteridade assume um papel central, já que a formação do *self* ocorre em função do “*outro*” em um processo de distinção e identificação contínuo, permeado pelos encontros e desencontros que estabelecemos durante nossas relações (Valsiner & Cairns, 1992).

Para Fatigante, Fasulo e Pontecorvo (2004), a importância da metacomunicação nos processos comunicativos evidencia-se na possibilidade de formação dos *frames*<sup>4</sup> que norteiam a interpretação do que é afirmado em um nível denotativo, durante um processo de interação, de forma que as mensagens não necessitam ser explícitas já que a metacomunicação proporciona aos participantes, de um dado episódio de interação, informações ou pistas para compreensão daquele evento (se estão carregados de propostas amigáveis, ou de intimidação, por exemplo). Sinais não verbais como entonação de voz, gestos e olhares apontam para os *frames* de convergência, divergência ou de ambiguidade (contraditórios). De outro modo, podemos dizer que a metacomunicação abre uma série de caminhos interpretativos, negociados ou definidos, a partir do desdobramento das interações. Envolve, pois, todos os elementos e opiniões trocadas entre aqueles que se comunicam de forma contínua. A metacomunicação, portanto, tem um papel importante no desenvolvimento dos eventos interativos e comunicacionais. Em outras palavras, os processos interativos podem ser pautados por objetivos convergentes ou divergentes (*goal orientation*). Esses objetivos ficam evidentes aos participantes do processo interativo através das mensagens perpassadas durante a interação.

Apesar de se constituir como uma condição para o desenvolvimento humano, em especial para a emergência da linguagem verbal, as comunicações não verbais estabelecidas durante a primeira infância não cessam com ela. A metacomunicação permeia as interações sociais durante toda a vida, possibilitando a abertura de canais

---

<sup>4</sup> *Frames* são compreendidos neste trabalho como os contextos relacionais (ou espaços de interação). São constituídos a partir dos processos de comunicação e metacomunicação que o definem enquanto *frame* de objetivos convergentes ou divergentes. Os *frames* não são estanques: as mensagens metacomunicativas podem tanto manter *frames* prévios, quanto ajustar adaptações que permitem o surgimento de novos processos e objetivos durante um processo de interação.

dialógicos com o mundo exterior e fazendo parte, portanto, do processo de construção do conhecimento dos sujeitos. Desse modo, verifica-se que comunicação e metacomunicação são elaboradas e reelaboradas desde o nascimento, se constituem como espaços de construção e compartilhamento de significados e meios de inserção na vida social, que é necessariamente mediada pelos códigos, símbolos e signos culturalmente co-construídos. Esta inserção envolve as emissões e percepções por meio de sinais corporais, emissão de sons, pausas e entonações, etc. que serão utilizados nos contextos relacionais vivenciados pelo indivíduo desde seu nascimento.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses. Na relação com a fala do adulto a criança pode ampliar suas formas de compreensão do mundo (Luria & Yudovich, 1985). Citando Echeverría (2006), compreendemos que a linguagem não se trata de apenas uma ferramenta passiva que nos permite descrever como são as coisas. A linguagem é ativa e por meio dela participamos de um processo ativo de construção e interpretação da realidade. Tal fenômeno é, assim, o que nos torna os seres singulares que somos. É por meio da linguagem que conferimos sentido a nossa existência. Somos, portanto, seres linguísticos e vivemos em um mundo permeado pela linguagem.

Com base nessas discussões, compreende-se a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e para a mediação na relação com o outro. Verifica-se que esta é uma competência importante para o estabelecimento de redes de interação que serão fundamentais para impulsionar o desenvolvimento e a construção do conhecimento do sujeito. Embora consideremos a linguagem como um instrumento que oportuniza um salto qualitativo significativo no desenvolvimento, não se pode desprezar a importância das interações e mediações simbólicas não verbais vivenciadas pelos seres humanos desde o início da vida (Fogel & Cols., 2002; Hermans, 2001, Lyra, 2000, 2006). Isso reforça a compreensão do desenvolvimento humano enquanto um fenômeno complexo, dinâmico, impulsionado pelas experiências vividas e pelas significações construídas nos processos de socialização que se constituem ainda na primeira infância e intimamente imbricado aos processos de aprendizagem são, em si, canais para a constituição dialógica do indivíduo (Fogel, & Cols., 2002; Hermans, 2001; Lyra, 2000, 2006). Dessa forma, os processos comunicativos e metacomunicativos estabelecidos nas interações. Nessa perspectiva, podemos afirmar que os processos comunicativos que se

estabelecem desde o nascimento são canais para a co-construção da subjetividade humana (Fogel & Cols., 2002; Lyra, 2000, 2006). Em outras palavras, podemos afirmar que as interações comunicativas e metacomunicativas se entrelaçam profundamente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, ao de construção dos sujeitos. Isso significa que ambos, desenvolvimento e aprendizagem, resultam dos processos interativos e comunicativos de base verbal e não verbal que se estabelecem em contextos relacionais e dialógicos.

A comunicação conduz à co-construção de significados e envolve um inter-jogo relacional. Esse processo define-se enquanto um fenômeno vasto e complexo através do qual as mensagens são continuamente criadas, construídas e reconstruídas pelos participantes das interações sociais. A comunicação e a metacomunicação têm um papel fundamental na dinâmica dos processos de internalização e externalização que ocorrem durante certo espaço de tempo, em que os significados sociais são permanentemente elaborados e transformados no processo de interação humana (Branco & Cols., 2004). Essa construção dos significados ocorre sob influência de processos semióticos afetivos, bem como das sugestões sociais processadas dentro dos contextos sociais. Esses processos destacam-se no desenvolvimento humano na medida em que se percebe que a criança, participando da interação com os adultos e pares, participa dos eventos sociais que lhes permite dialogar com a realidade, possibilitando a formação de novas experiências. Em resumo, é pela ampla interação que as crianças passam a compreender a simbologia presente nas ações humanas (Fatigante & Cols., 2004).

Os processos comunicativos e relacionais são, sem dúvida, um dos elementos que contribuem para o processo de constituição da subjetividade humana. Conforme ressaltado, compreendemos o sistema linguístico como um elemento importante tanto para a construção do conhecimento, como para percepção e significação de si. Apesar disso, os processos comunicativos pré-verbais que permeiam as relações sociais são aspectos fundamentais para a co-construção de significados e compartilhamento de símbolos que não só precedem a aquisição da linguagem, mas contribuem para ela. Os processos comunicativos, portanto, não se restringem à linguagem oral e abrangem qualquer forma ou estratégia que resultam em interação (Tacca, 2000). De acordo com Leeds-Hurwitz (1993), o campo da comunicação inclui diversas áreas não estando restrita à linguagem verbal. Envolve, por exemplo, como as pessoas expressam suas

ideias tanto para si quanto para os outros por meio da escolha das palavras, da alimentação, da forma como se vestem e como agem na interação com o outro. Dessa forma, as possibilidades simbólicas criadas pelas interações mediadas pela comunicação e metacomunicação são espaços singulares para a emergência e construção de significados. Os processos comunicativos, portanto, desempenham um papel fundamental nos contextos interativos, pois garantem a co-construção dos significados nos âmbitos inter e intra-individual (Branco, 2006).

Em outras palavras, as mensagens derivadas dos processos comunicativos que emergem nas interações sociais têm uma função importante não só de co-regulação da interação, mas especialmente como forma de compartilhar significados e sentidos. Os processos comunicativos compreendem, portanto, as vocalizações, os gestos, as expressões faciais, as pausas e entonações contínuas e ininterruptas que atuam no processo de construção de significados que caracterizam a interação humana. Nos processos comunicativos tanto aquilo que é dito quanto o que é omitido serão fatores que possibilitam as inter-relações sociais, bem como a própria organização do *self*. Neste sentido, mesmo a ação corporal em interação não será simplesmente uma ação motora ou mera imitação, mas uma possibilidade real de construção de significados sobre o mundo e sobre si, pressupondo um caráter de progressiva representação simbólica.

Conforme já discutido, para a perspectiva sociocultural-constructivista, o outro mais experiente exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento, o que foi reconhecido pela concepção sociocultural-constructivista. Quando se pensa no desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) esta proposição também é verdadeira. Se considerarmos que o desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida progride em um ritmo muito veloz (isso no que se refere à aquisição lexical, embora saibamos que o desenvolvimento da linguagem seja um processo muito mais amplo) <sup>5</sup> é possível dimensionar a importância da linguagem no estabelecimento de relações na escola, entre a criança e o professor e entre a criança e seus pares, o que influenciará tanto o desenvolvimento da linguagem quanto a aprendizagem, compreendida de forma mais ampla. O contexto da escola configura-se, portanto, como ambiente privilegiado

---

<sup>5</sup>Afirma-se que uma criança de um ano e meio compreende cerca de 25 palavras, com seis anos esta criança terá um vocabulário aproximado de 1.800 palavras (em: Spodeck & Saracho, 1998 pp.79).

para impulsionar o desenvolvimento da linguagem, o que por sua vez influenciará o desenvolvimento global. Estes suportes ao desenvolvimento da criança são propiciados pelas interações estabelecidas entre *professor-aluno* e entre pares no contexto da escola: envolvem as negociações, conflitos sócio-cognitivos, argumentações, questionamentos, discussões, aspectos metacomunicativos, etc. que serão aspectos importantes na constituição subjetiva do sujeito.

### 1.3. O caráter co-constutivo da linguagem escrita

*" Ler não é decifrar, escrever não é copiar".*

*Emília Ferreira*

Compreendendo a importância da linguagem oral para o desenvolvimento humano e para a mediação com o outro, percebemos a importância deste recurso no que se refere a as interações estabelecidas em sala de aula e para desenvolvimento de desdobramentos de outras formas de linguagem, como a linguagem escrita. Em sociedades letradas como a nossa, a escrita ocupar lugar de destaque na constituição dos indivíduos. De acordo com Maciel (2003), “sendo a linguagem escrita uma construção humana de indiscutível significado na história da humanidade e do indivíduo, ainda que polêmico, seu estudo passa a ser fundamental para a compreensão das relações cognição versus cultura.” (p. 18).

Observa-se atualmente o fluxo crescente de informações e formas variadas como tais informações são veiculadas e construídas. A inserção nessa sociedade exige o domínio da linguagem escrita que há tempos vem se consolidando como base das sociedades modernas. Isso reforça a ideia de que a linguagem escrita desempenha um papel fundamental para o acesso aos bens culturais, essenciais para inserção do sujeito no mundo moderno. A importância creditada à linguagem escrita acaba por intensificar pesquisas e estudos no campo da linguagem.

Por outro lado, o domínio ou não da escrita desvela jogos de poder arraigados em nossa sociedade e que implicam na manutenção do ‘*status quo*’ de estratos sociais dominantes. A perpetuação de uma sociedade desigual, em grande parte é justificada pelas desigualdades verificadas no processo de escolarização que se reflete nos altos índices de analfabetos funcionais<sup>6</sup> presentes nas camadas populares. Ainda de acordo com Maciel (2003) “considerando a importância da alfabetização na sociedade atual, não ter acesso aos processos de decifração da língua escrita e a formas mais complexas de letramento, implica em ficar privado dos modos de acesso à parte significativa dos bens culturais e, portanto, do poder”. (p. 20).

---

Embora muitos acreditem que os problemas na aquisição da linguagem escrita devam-se à problemas orgânicos, Cypel, citado por Golbert (1988) aponta que apenas uma pequena porcentagem dos problemas de aquisição da linguagem escrita refiram-se a condições cognitivas adversas. Os dados apresentados acabam por questionar a eficácia dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. Sobre essa questão, Smolka (1996) afirma “a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (p. 15).

A despeito das questões políticas e sociais que envolvem o processo de construção da linguagem escrita, podemos afirmar que essa competência se desenvolve em um processo dinâmico no qual é possível identificar algumas fases. A esse respeito Ferreiro (1996) afirma que há várias formas de representação que precedem o sistema de escrita regido por princípios alfabéticos: modos de representação alheios sem qualquer correspondência sonora, modos de representação silábicos e modos de representação silábico-alfabético.

É preciso destacar que o processo de aquisição da linguagem escrita, tão vinculado à escola, inicia-se muito antes da entrada da criança neste contexto. Ainda para Ferreiro, “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor” (p. 69). Ainda nas palavras dessa autora, “o ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada (com todos os aspectos inferenciais que isso supõe) e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente” (p.70).

É possível afirmar, portanto, que no decorrer do processo de construção da escrita, os movimentos de interação com essa linguagem permitem que a criança desenvolva variedades e modos distintos para interpretar e colocar sentido na escrita tais como: adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura, entre outros, onde tais interpretações dependem dos contextos e significados atribuídos no contexto de suas experiências. Por outras palavras, esse processo de desenvolvimento da linguagem envolve um dinâmico processo de construção ativa do

sujeito que absorve a informação dada, deixa de lado o que não é assimilável e introduz elementos interpretativos próprios a esse processo (Cagliari, 2000; Smolka 1996).

Nos últimos tempos vem se consolidando a ideia de alfabetização e letramento como dois processos que, embora distintos, são complementares no processo de aquisição da língua escrita. De forma simplificada, podemos afirmar que a alfabetização refere-se mais especificamente ao processo de apreensão do código alfabético, isto é, da técnica e acerca do funcionamento da linguagem escrita, já o processo de letramento está associado à compreensão dos significados e aos usos e práticas sociais da língua escrita em um dado contexto. Embora não haja consenso teórico em relação a uma única definição desses termos, em especial, quanto ao letramento, é possível afirmar que a formação de um leitor competente passa, necessariamente, por esses dois processos. Embora se considere que os dois conceitos são importantes para definirmos usuários competentes da língua escrita, tais conceitos não são sinônimos, cabendo a necessidade de diferenciá-los. Dessa forma, compreende-se alfabetização e letramento enquanto conceitos distintos, mas inter-relacionados, simultâneos e interdependentes. Essa inter-relação entre os conceitos é sintetizada por Soares (2003) quando afirma que o processo aquisição da escrita se faz basicamente por duas vias, uma através do aprendizado de uma técnica para codificar/decodificar e outra que consiste em desenvolver as práticas e usos dessa mesma técnica.

O desenvolvimento da linguagem escrita envolve processos cognitivos pelos quais o sujeito passa em um movimento individual, contudo, destaca-se que, ao tratarmos da língua escrita, também é necessário considerar sua dimensão social. De acordo com Smolka (1996), “alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. (...) o próprio processo de construção também vai se dando em uma sucessão de momentos discursivos de interlocução e interação” (p. 29).

A construção do conhecimento e a produção de significados a respeito da escrita se processam através dos significados compartilhados por meio das representações sociais e a partir das trocas simbólicas, permeadas pelos usos e experiências sociais, experimentadas no processo de interação verbal. Para Smolka (1996), “nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado” (p. 61). Supor a língua escrita como um código vivo, culturalmente compartilhado, dialógico e interativo, abre múltiplas possibilidades para a prática

pedagógica. É possível, trabalhar com a leitura e escrita contextualizada e utilizá-la em diferentes contextos e situações. Nesse sentido, compreende-se que “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se constrói, como conhecimento humano (p. 45).

Embora o debate entre métodos de alfabetização seja relativamente recente, Vigotski (2000) já criticava a forma como esse processo vinha se desenvolvendo na escola. Sobre isso Vigotski afirma:

a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser "relevante à vida" da mesma forma que requeremos uma aritmética “relevante”. Uma segunda conclusão, então, é de que a escrita, deve ter significado para as crianças (...) a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (p. 133)

A ideia de construção da língua escrita como um processo discursivo, interativo e dialógico, que deve ser contextualizado nas práticas sociais, salienta as possibilidades de ação e de negociação dos sujeitos que participam do processo, bem como questiona práticas de ensino-aprendizagem centradas em processos cognitivos individuais e descontextualizados que reduzem a escrita a uma técnica, o que em muito corrobora para os altos índices de repetência e evasão verificados no sistema educacional brasileiro (Smolka, 1996). Não podemos deixar de apontar que, muitas práticas pedagógicas em relação à leitura e escrita são influenciadas pelas imagens que professores constroem dos seus alunos e que, muitas vezes, apontam para a incapacidade dessas crianças em aprender, seja por identificarem falta de pré-requisitos, dificuldades motoras, pobreza, problemas de ordem mental, por falta de estrutura na família, entre outras evidências que justificariam essas ideias pré-concebidas (Patto, 1990; Smolka, 1996; Tacca, 2000). Isso aponta para a importância do espaço escolar, enquanto *locus* privilegiado de ação para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento o que revela o papel central ocupado pelo professor seja na promoção seja na inibição da aprendizagem.

Embora seja sabido que os processos de alfabetização e letramento se iniciam antes da entrada da criança na escola, este é, sem dúvida, espaço fundamental pra pensar e promover o desenvolvimento desta linguagem, o que ressalta o papel do professor. Na seção seguinte pretende-se discutir de forma mais aprofundada essa questão.

#### **1.4. Aprendizagem nos espaços escolarizados: a importância da relação professor-aluno**

A ação mediada nos processos de desenvolvimento e aprendizagem é evidenciada em diferentes contextos de ação social. Isso pressupõe a gênese cooperativa da aprendizagem que se processa em todas as instâncias (institucionais ou não) e que podem ou não ter um caráter explícito de instruir. A escola, enquanto espaço institucionalizado de aprendizagem dispõe de um amplo espectro de possibilidades e caminhos para a promoção do desenvolvimento e de canalização cultural que envolve tanto ações pedagógicas, intencionalmente voltadas à aprendizagem de conteúdos escolares, como oportuniza espaços de interação não intencionais, permeados por valores, emoções, símbolos e códigos sociais. Assumir essa assertiva significa entender que o aprendizado humano perpassa, necessariamente, pela assistência guiada (Rogoff, 2005). Da mesma forma, perceber a escola enquanto espaço potencial de desenvolvimento, inclui o entendimento de que aprendizagem se constrói pela atuação do professor e que a inserção do estudante em um contexto intencionalmente voltado à aprendizagem, tem implicações profundas no processo de desenvolvimento.

Embora ainda muitos considerem a aprendizagem como um processo individual, sendo tarefa da escola apenas estimulá-lo e verificá-lo, é preciso considerar que a escola, enquanto instituição e artefato da cultura é permeada por um contexto de práticas sociais caracterizada pela presença das interações sociais. Em outras palavras, trata-se de um contexto no qual a aprendizagem é mediada pela interação social baseada em uma forma de discurso típico caracterizado pela mediação didática na qual as comunicações estabelecidas são caracterizadas pelas negociações, de modo que a aprendizagem, nos contextos escolarizados, nunca é unilateral. De acordo com Kostiuk (2005), a educação alcança seus objetivos quando é capaz de por em ação as capacidades potenciais do aluno de forma norteadora. Nesse sentido, afirma:

O processo educativo, ao colocar a criança perante novos fins e novas tarefas, ao colocar novas perguntas e procurar os meios necessários, conduz o desenvolvimento. Por outro lado, a própria educação depende do

desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais (p. 58)

Desse modo, considerar a atuação do “outro social” no desenvolvimento humano, sintetizada pelo conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) trouxe implicações profundas para a ação pedagógica. De forma simplificada, a ZDP refere-se a um período do desenvolvimento onde a criança ainda não é capaz de desempenhar certas tarefas sozinha, mas já é capaz de realizá-las com o auxílio de um adulto ou de alguém mais experiente. Há de se considerar que, durante muito tempo, acreditou-se que a definição daquilo que deveria ou não ser ensinado seria determinado pelo nível real de desenvolvimento real do indivíduo, isto é, o ensino deveria basear-se nas construções já consolidadas pelo sujeito. Dessa maneira, o conceito de ZDP, apresentado por Vigotski, aponta para outra direção, na medida em que pressupõe que o ensino deve ser em si um motor propulsor do desenvolvimento e atuar, sobretudo, no nível potencial de desenvolvimento. Estudos e pesquisadores vinculados às teorias socioculturais vêm indicando a importância do conceito de ZPD para o aprendizado, demonstrando como as crianças se beneficiam da interação com membros mais experientes da cultura. (Mehan, 1998). Essa ideia é traduzida quando Vigotski (2001) afirma: “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114) ou ainda que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (p. 115).

Vigotski já destacava o papel da escola o desenvolvimento ao afirmar que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (Vigotski, 2001 p. 116). Diversas pesquisas em âmbito nacional e internacional vêm apontando para a centralidade das interações na sala de aula, em especial para o papel do professor nos processos de aprendizagem. Destacam-se nesses estudos, a identificação de ações e rotinas específicas das interações que tem como objetivo explícito o processo de construção do conhecimento. Tais estudos descrevem os *scripts* da situação formal de ensino e aprendizagem que revelam esquemas com informações específicas sobre ações, procedimentos e contingências desse contexto característico que é o ensino escolarizado em que se destacam os processos de canalização cultural (Maciel & Cols. 2004; Maciel, 1996, Valsiner, 2007). Esse conceito pode ser entendido

como uma ação social sobre a qual algumas atitudes da criança são encorajadas em contraposição a outras indesejadas que são, por isso, desencorajadas. A construção de significados é elemento importante quando consideramos a aprendizagem. Essa construção também acontece a partir da qualidade da interação professor-aluno.

Outros estudos têm indicado como a relação professor-aluno pode implicar em maior ou menor grau de desenvolvimento e aprendizagem dependendo da forma como é constituída (Bohoslavsky, 1983; Maciel, 1996; McDermott, 1977; Mehan, 1998; Moll & Greenberg 1996; Patto, 1990; Rosenthal & Jacobson, 1983; Tacca 2000, 2004). Tais estudos demonstram como a relação *professor-aluno* influencia, de forma direta, os processos de desenvolvimento, e como a ação pedagógica pode favorecer a aprendizagem ou, ao contrário, não só desfavorecer, mas desenvolver parâmetros para a interpretação e canalização do comportamento de crianças (por exemplo, de grupos minoritários) para atuações inexpressivas e pouco favoráveis à aprendizagem, por meio de acordos e contratos estabelecidos tacitamente (McDermott, 1977; Mehan, 1998, Tacca, 2000).

Em uma revisão de trabalhos científicos nacionais e internacionais realizados entre os anos de 1979 e 1983, acerca da relação professor-aluno, Cabral (1987), identificou que a maior parte dos estudos que fizeram parte da amostra, indicou que o desempenho e a formação do auto-conceito do aluno são afetados pelas expectativas neles depositadas pelos professores e que, além da possibilidade de gerar o não desempenho pleno de seus potenciais, colaboram para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Essas conclusões se confirmam no estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1983) após ampla pesquisa a respeito das expectativas dos professores no desempenho dos alunos. Os pesquisadores identificaram que as crianças das quais se esperava maior progresso intelectual apresentaram vantagens sobre as demais, o que não ocorreu em relação àquelas sobre as quais não havia expectativa sobre um desenvolvimento especial. Os autores, pois, consideram sobre a probabilidade de que as expectativas dos professores afetem o desempenho dos alunos. Sobre isso afirmam: “as crianças podem aprender mais quando os professores acreditam nessa probabilidade” (p. 289). Nesse caso, a diferença está na criação de um contexto no qual as condutas do professor provenientes das expectativas construídas acerca das capacidades e características dos mais ou menos capazes, acabam por influir na forma como esses

professores agem favorecendo ou não a aprendizagem, por meio do tipo e frequência da comunicação estabelecida, por exemplo, (Morales, 1999).

Em uma pesquisa desenvolvida em uma escola de periferia da cidade de São Paulo, Patto (1990) identificou que os conceitos construídos pela escola em relação aos alunos, famílias e comunidade na qual a escola pesquisada se situava, refletiam-se na condução do processo pedagógico, traduzido, muitas vezes, em atitudes recriminatórias e de ataques à auto-estima dos alunos. Assim, as atitudes refletidas na forma com que as professoras se relacionavam com seus alunos, acabavam por ratificar as ideias pré-concebidas por elas.

Tacca (2000) desenvolveu um estudo qualitativo acompanhando o trabalho de duas professoras da 2ª série do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, consideradas experientes, com o objetivo de analisar os processos de significação construídos no espaço da sala de aula, por meio da dinâmica interativa estabelecida entre as professoras e seus alunos. A pesquisa apontou que as crenças, valores e práticas de comunicação das professoras, em relação à aos seus alunos, conduziam a prática pedagógica direcionando para a promoção ou inibição de aprendizagens significativas.

Sobre a relação professor-aluno, Bohoslavsky (1981) analisa a atuação do professor e aponta que, está nas mãos dos professores a condução do processo pedagógico. Assim, é o professor que regula a relação com o aluno pelo ato da comunicação. O professor é quem define o tempo, o espaço e os papéis na relação co-estabelecida com seu aprendiz por meio da integração de signos e códigos advindos de diferentes fontes e espaços: linguagem oral e escrita, os códigos da instituição a qual é vinculado, dos conteúdos ministrados e aqueles pessoais que carrega consigo enunciados por meio de canais metalinguísticos. Dessa maneira, compreende-se que a atuação do professor em relação ao processo pedagógico só pode ser compreendida ao se desvelar as relações estabelecidas, o que pressupõe os aspectos comunicativos e metacomunicativos implicados nesse processo. A metacomunicação, pois indica a natureza qualitativa da interação o que pressupõe aspectos tais como tom de voz (que indica convergência ou divergência em relação à ação da criança), sorrisos, toques, expressões fisionômicas, a busca do olhar, etc. Todos esses aspectos relacionados aquilo que é comunicado verbalmente darão o tom daquela relação para uma relação de

confiança ou não o, que, implicará no sucesso ou não daquela prática pedagógica (Maciel, 1996).

Pela metacomunicação são estabelecidas as relações de confiança, fundamentais ao aprendizado. Um estudo importante que destaca os processos de comunicação e metacomunicação que se estabelecem na sala de aula, é a pesquisa realizada por McDermott (1977). Esse importante estudo demonstrou como as relações de confiança e acordos que se estabelecem entre professores e alunos implicam em maior ou menor aprendizagem, onde as relações de confiança estabelecidas contribuem para um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. Para McDermott, “na sala de aula, essas questões são traduzidas em termos de como o professor e a criança podem entender o comportamento um do outro, de maneira direcionada para alcançar os objetivos comuns que os mantém trabalhando juntos” (p. 199). O resultado da pesquisa constatou que, no decorrer da prática pedagógica, determinados acordos tácitos são firmados entre professores e alunos o que, em muitos casos, refletem-se em ações que não promovem a aprendizagem. Com base nessa discussão, compreende-se que as relações de confiança são importantes, visto que, caso não se estabeleçam, as ações de trocas e compartilhamento de significados, condição para a construção da aprendizagem, ficam prejudicadas.

Conforme já referido, há diversas formas de atuação do professor em relação aos alunos para a promoção de aprendizagens significativas. Teoricamente essas ações podem ser classificadas em alguns conceitos. Já explicitamos o conceito de Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotski (2000), que se refere aquilo que a criança não está apta a fazer sozinha, mas é capaz de fazer com auxílio do outro. A ZDP institui um espaço fundamental para atuação pedagógica, já que aponta o espaço para atuação pedagógica de forma a possibilitar avanços qualitativos no desenvolvimento. Ampliando os conceitos propostos por Vigotski, é possível identificar outros dois níveis de atuação do professor em relação aos processos de aprendizagem: a Zona de Movimento Livre (ZML) e a Zona de Promoção de Ação (ZPA). De acordo com Valsiner (1987), a ZML diz respeito a um conjunto de restrições que limitam a liberdade de ação da criança (*constraints*). Isto é trata-se de uma ação diretiva da professora em relação à criança por meio do estabelecimento de limites, onde determinadas as ações são ou não permitidas. Em geral, os *constraints* são estabelecidos

pelo adulto e evidenciados quando a criança extrapola a zona de ação, tacitamente constituída. Em outras palavras, a ZML delimita o ambiente, os objetos e espaços disponíveis, assim como as ações que ela pode realizar. De acordo com Valsiner (1987), a ZML refere-se a uma “estrutura cognitiva das relações criança-ambiente, socialmente construída. É socialmente construída porque está baseada nos sistemas de significados culturais dos adultos e são construídas em interações com eles. É uma estrutura cognitiva porque organiza as relações criança-ambiente com base nos significados culturais da sociedade, que se tornam internalizados pelo desenvolvimento da criança nos processos de suas ações dentro desse ambiente” (p. 107)

Opondo-se a ZML, verifica-se a ZPA, que é orientada à promoção de novas habilidades. Refere-se ao encorajamento, aos mecanismos de estímulo, e de novas possibilidades, mas que nem por isso são sempre aceitos pelos alunos (o que implica em uma maior divergência ou convergência de *frames*). Na ZPA, concentram-se atividades que o “outro social” sugere e canaliza por meio da motivação e na condução do interesse da criança. Esta zona nasce a partir do objetivo do adulto ou professor e caracteriza-se por “atividades, objetos, ou áreas no ambiente com relação aos quais as ações da criança são promovidas”. Para Valsiner, tais zonas são dinâmicas e funcionam de forma articulada gerando o mecanismo pelo qual a canalização cultural do desenvolvimento infantil é organizada ao longo das interações.

Assim, ao se analisar a relação professor-aluno, durante o processo pedagógico, esses conceitos assumem papel central. Maciel (1996), em um estudo empírico, identificou como essas zonas evidenciam-se nas práticas pedagógicas por meio da interação estabelecida entre uma professora e o aluno durante o processo de aprendizagem. De acordo com Maciel, além de organizar a ZML/ZPA da criança, o professor tem que tomar decisões rápidas sobre como conduzir a interação com a criança com a qual está interagindo sabendo, por exemplo, como reagir frente às situações em que a criança resiste aos objetivos propostos, cedendo ou encontrando novas formas de conduzir o processo. Essa capacidade do professor encaminhar o processo de forma flexível revela uma “boa pedagogia” e garante maiores possibilidades de sucesso no processo de interação. Neste sentido, não é tanto o método pedagógico, mas a interação que se estabelece como condição mais importante para o sucesso da prática pedagógica, nas quais se destacam as estruturas de suporte, as

estratégias de indução de participação ativa, a ação diretiva em relação à canalização de atenção da criança, a confiança perpassada no que se refere à capacidade da criança na resolução das tarefas propostas a oferta de pistas para que a criança chegue à resposta correta, os *feedbacks* sinalizando o acerto ou não, elogios entre outras estratégias importantes.

No trabalho de aprendizagem em espaços escolarizados, os processos de desenvolvimento e aprendizagem assumem um movimento bi-direcional. Neste sentido, tanto o professor quanto o aluno, participam ativamente da construção dos significados. Ao trabalharem juntos, professor e aluno acessam diferentes zonas de desenvolvimento e aprendizagem que contribuem para a transformação pessoal de cada um deles e da orientação das práticas pedagógicas estabelecidas na escola e diferentes formas de responder a elas. A aprendizagem é um processo conflituoso de embate gerado pela intersecção entre os modelos individuais pré-existentes e as novas informações presentes nos contextos interacionais.

De forma geral, pode-se afirmar que o reconhecimento dos espaços escolarizados, bem como a ação do professor, configura-se como importantes *lôcus* de desenvolvimento. Tal percepção, por sua vez, expressa um olhar atento à importância das relações mediadas para o desenvolvimento e para a aprendizagem humana. Acreditando na postura ativa do sujeito e na importância da relação professor-aluno é que se verifica a possibilidade de criação de estratégias diversas a fim promover a aprendizagem.

Dessa maneira, cientes da importância do papel mediador e do atendimento especializado como um canal importante para o desenvolvimento de crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, apresenta-se, a seguir, os objetivos deste estudo.

## II – OBJETIVOS

Com base nas discussões teóricas expressas nesse trabalho, foram propostos como objetivos do estudo:

### **Geral**

Identificar e analisar as interações de uma professora e uma criança com atrasos no desenvolvimento fono-articulatório da linguagem em um contexto de atendimento especializado (sala de recursos), observando as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas nos processos interativos para a co-construção da aprendizagem e desenvolvimento com foco na construção da linguagem (oral e escrita).

### **Específicos**

- a) Identificar e analisar momentos de interação professora-criança estabelecidas no espaço do atendimento especializado, observando as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas;
- b) Identificar e analisar as distintas estratégias pedagógicas utilizadas para a co-construção da linguagem oral e escrita;
- c) Identificar a inter-relação entre problemas na articulação fonológica da criança e suas implicações para o processo de alfabetização.

### III- METODOLOGIA

*Eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Quero os todos pastos demarcados... Como é que posso com este mundo? (...) Ao que, este mundo é muito misturado...*

*Guimarães Rosa*

#### **3. A pesquisa: seus fundamentos e suas estratégias**

O presente estudo foi construído utilizando a metodologia qualitativa a partir de um estudo de caso com uso da análise microgenética. O estudo de caso foi realizado com base em observações de episódios interativos de uma relação diádica entre uma professora e um aluno atendido em uma sala de recursos da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF). Assim, neste capítulo apresentamos sucintamente reflexões sobre as bases teóricas que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa para em seguida apresentarmos o passo a passo da construção do estudo empírico, bem como os procedimentos de análise e discussão das informações construídas.

#### **3.1 Reflexões sobre o processo de pesquisa em desenvolvimento humano: referencial teórico-metodológico**

Nesta seção são abordadas as bases teóricas que orientaram o desenvolvimento do estudo. Desse modo, são tecidas algumas reflexões acerca dos três principais conceitos que permeiam o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa: a abordagem qualitativa, o estudo de caso e a análise microgenética.

##### **a) Pesquisa qualitativa no contexto da ciência contemporânea**

A ciência, em sua constituição histórica, estabeleceu-se sob pressupostos epistemológicos que procuravam a comprovação do conhecimento produzido, o que para alguns teóricos acabou por fundamentar uma visão realística e ingênua de mundo (Japiassú, 2002). O conhecimento científico clássico tinha como pressuposto filosófico a crença em uma regularidade do objeto de estudo que possibilitaria utilização de

métodos universais de pesquisa para se conhecer a verdade, independente das especificidades do objeto de estudo. De acordo com Castanõn (2007), o próprio significado do termo *ciência*, que etimologicamente refere-se ao “saber”, traduz a ideia de um conhecimento “superior” que acaba por desconsiderar outras formas de leitura do mundo, tais como o conhecimento cotidiano ou fruto de experiências subjetivas.

O campo de pesquisa das ciências humanas avançou muito a partir das discussões que envolveram as metodologias de pesquisa. Novos paradigmas se contrapuseram a uma percepção epistemológica positivista que predominou na ciência durante o século XX, tendo a pesquisa qualitativa se consolidado enquanto importante instrumento para a condução de pesquisas em ciências humanas e sociais.

De acordo com Rey (2002, 2005), a pesquisa qualitativa está imbricada em um processo dialógico e inseparável do teórico com o empírico. Neste contexto, a subjetividade existe enquanto sistema complexo de significações e sentidos. Isso implica na percepção de que o conhecimento não se dá de forma direta, mas por vias implícitas e indiretas do objeto de estudo. Assim, a produção científica constitui-se como um processo interativo imerso em um contexto que é cultural e histórico, fruto de uma construção socialmente implicada.

Assim, com base nas propostas teóricas que fundamentam esse trabalho, em especial na teoria sociocultural-construtivista, compreende-se que as pesquisas nas áreas humanas e sociais devem contemplar a percepção de cada unidade da realidade investigada, sem perder a visão de totalidade deste mesmo sistema. Esta concepção afirma que pesquisador e objeto de estudo estão dialeticamente articulados, sendo a construção do conhecimento proveniente do resultado da co-construção de idéias, a partir do diálogo sistemático com a realidade. O conhecimento científico, portanto, trata-se de uma construção e re-elaboração constante entre o pesquisador com os pressupostos epistemológicos e informações construídas na interação com o contexto empírico. Neste sentido, a produção científica deve ser entendida como uma construção humana e não como uma apreensão mecânica e linear da realidade (Branco & Rocha 1998; Branco & Valsiner, 1999; Branco & Valsiner, 1997; Madureira & Branco, 2005; Rey, 2002, 2005). Essa concepção é reforçada pelo entendimento de Gaskins, Miller e Corsaro (1992), acerca das abordagens interpretativas. De acordo com os autores, os estudos interpretativos levam em consideração algumas premissas importantes: a

importância do contexto cultural para compreensão do fenômeno pesquisado; a participação ativa dos sujeitos em rotinas e sistemas culturais e o papel constitutivo da linguagem que permite a entrada e participação dos sujeitos nos espaços constituídos e culturalmente significados. A figura 2, a seguir, de Branco e Valsiner (1997), representa o entendimento da perspectiva sociocultural-constructivista acerca da produção do conhecimento científico e do movimento cíclico que envolve não apenas os processos, mas os sujeitos envolvidos bem como o contexto histórico-cultural:



Figura 2: Produção do conhecimento científico na perspectiva sociocultural-constructivista

## **b) O estudo de caso e a análise microgenética**

Para a construção da pesquisa foi realizado um estudo de caso, com inserção da pesquisadora no *locus* de pesquisa, utilizando observações naturalísticas<sup>7</sup>. O estudo de caso é uma técnica metodológica recorrente em estudos que envolvem educação e psicologia. Esse método propõe a exploração de aspectos particulares de uma realidade multidimensional, apontado as características subjacentes ao fenômeno pesquisado e valorizando uma realidade micro-social sem, no entanto, perder o foco de questões mais amplas (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992). As características do conhecimento gerado através do estudo de caso são, de acordo com André (2008), mais concretos, na medida em que encontram referência nas experiências vividas e mais contextualizados, visto que se inserem dentro de um determinado contexto. Nessa perspectiva se afasta de propostas mais formais e abstratas de produção do conhecimento, na medida em que permite ao leitor uma postura ativa ao interpretar e estender a generalização dos dados para as populações de referência determinadas por ele.

A análise das informações construídas nesse estudo foi feita com o uso da análise microgenética. Este tipo de análise configura-se em uma importante possibilidade de investigação para as áreas de pesquisa qualitativas. Trata-se de uma metodologia originada em estudos histórico-culturais iniciados por Vigotski e colaboradores e que vem sendo amplamente utilizada em estudos que envolvem a interface psicologia e educação. Tal metodologia permite a análise dos processos de desenvolvimento em transformação e de aspectos muito particulares de processos interativos, que de outro modo talvez não pudessem ser observados e analisados. De acordo com Góes (2000), a metodologia microgenética exige atenção aos detalhes de episódios interativos, nos quais se destacam os sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais do contexto. Em outras palavras, a metodologia microgenética possibilita a compreensão da dinâmica presente nas interações sociais tais como os processos de negociação, as ações de convergência ou divergência de

---

<sup>7</sup> As observações naturalísticas nascem inspiradas em estudos das áreas naturais, em especial, da biologia e prevêem a não interferência do pesquisador no contexto pesquisado. Contudo, se ressalta que, a partir da concepção de produção do conhecimento científico adotada no estudo, considera-se que a simples presença do pesquisador no espaço de pesquisa (ainda que não participe diretamente de nenhum evento) não é neutra em tem implicações que precisam ser consideradas.

objetivos, a bi-direcionalidade das ações e aspectos relativos à comunicação e metacomunicação, etc.

Os sujeitos da pesquisa estão em constante processo criativo durante seu processo de interação com o mundo e tais processos podem ser acessados de forma mais adequada por meio da estratégia de pesquisa microgenética (Branco & Valsiner, 1997). Essa abordagem permite ao pesquisador a percepção de aspectos subjetivos e minuciosos dos momentos interativos sem, contudo, se desconectar da visão global de contexto (Branco & Rocha, 1998, Branco & Valsiner, 1999). Trata-se de uma metodologia cuja complexidade é indicada por Rosseti-Ferreira e Cols.(2004), quando as autoras afirmam que a abordagem microgenética: “exige um trabalho longo de ir e vir no *corpus*, em um diálogo contínuo com a teoria” (p.32). Consideramos que esse aparato metodológico permite concentrar o foco de análise nos detalhes de interação, nas relações subjetivas, no contexto social, entre outros aspectos, que se constituem pertinentes aos objetivos e à perspectiva teórica adotada nesse estudo. O esquema gráfico, a seguir, representa o referencial teórico-metodológico da pesquisa:

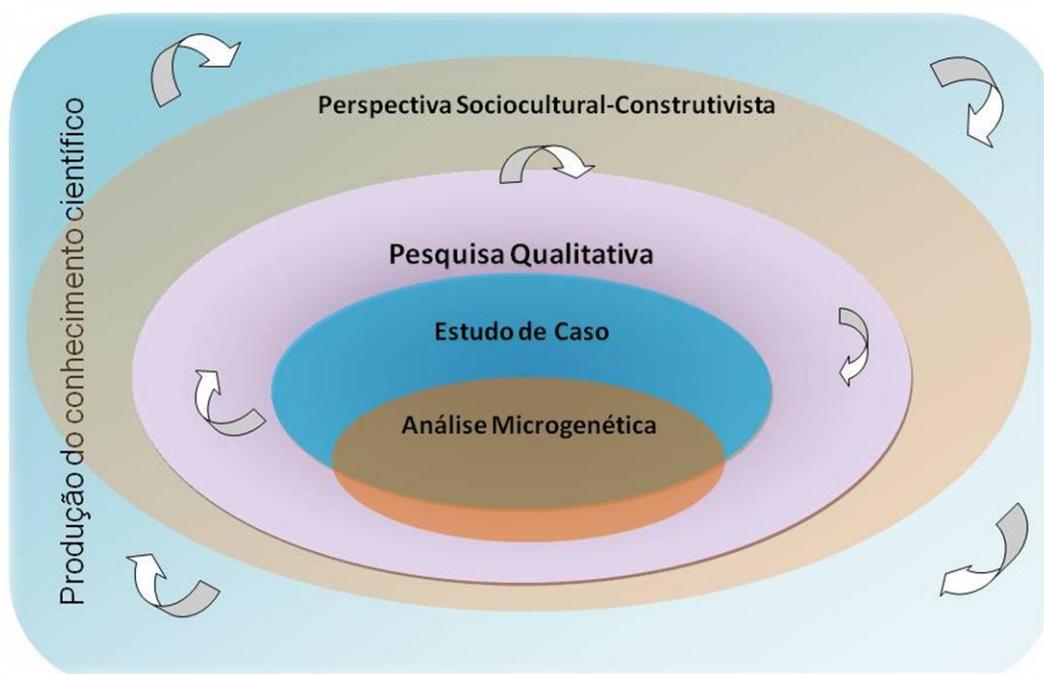


Figura 3: Representação do Referencial Teórico-Metodológico

## **3.2 A descrição do estudo empírico: passo a passo para construção da pesquisa**

Apoiados sobre as reflexões que entremeiam a produção do conhecimento científico a partir de estudos qualitativos, optou-se pela realização de um estudo de caso. Assim, conforme já explicitado, a investigação foi construída com base em observações naturalísticas de atividades e episódios de interação registrados por diário de campo e filmagem digital em uma sala de recursos destinada ao atendimento de crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, matriculadas na rede pública do DF. As informações construídas neste contexto foram analisadas microgeneticamente.

### **3.2.1 Da definição do estudo de caso: o contexto da pesquisa e os sujeitos participantes**

Participaram deste estudo uma criança, aqui batizada Augusto<sup>8</sup>, com sete anos e dois meses de idade, matriculada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública localizada no Plano Piloto (Brasília, DF), de uma instituição destinada ao atendimento da pré-escola<sup>9</sup> de crianças na faixa etária de três a seis anos de idade, e sua professora<sup>10</sup> da sala de recursos. As informações apresentadas acerca dos participantes, bem como sobre o *lócus* da pesquisa, foram obtidas por meio: (a) de relatos gravados em áudio, resultante de entrevistas semi-estruturadas realizadas com a professora; (b) da análise documental de relatórios arquivados na pasta de Augusto e (c) com base em notas de campo elaboradas pela pesquisadora no decorrer das observações.

---

<sup>8</sup> Nome fictício adotado para preservar a identidade do participante.

<sup>9</sup> Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, há no Distrito Federal duas realidades bem distintas. Muitas classes, embora sejam turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, estão alocadas em Instituições de Educação Infantil, como esta que citamos. Outras estão inseridas em escolas classes. Para saber mais sobre as implicações dessas diferenças, recomendamos a leitura da pesquisa “Ensino Fundamental de 09 anos: Reflexões sobre a inserção de crianças de 06 anos no Ensino Público e Atuação Docente” (Dantas, 2009).

<sup>10</sup> Será referida neste estudo como Professora ou (P).

### a) Descrição do contexto de pesquisa

O estudo foi realizado em uma sala de recursos<sup>11</sup> localizada em uma escola da rede pública do DF. A sala de recursos integra a oferta de ensino especializado às crianças com necessidades educativas especiais, dentro da política para o Ensino Especial. Foca o atendimento de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. De acordo com a SEDF, o Ensino Especial atendeu no ano de 2008 a 13.689 alunos da rede pública. Deste total, 7.868 foram matriculados em classes comuns e foram computados como alunos do ensino fundamental. Os demais 5.821 estavam em classes especiais e nos centros de ensino especial, conforme quadro a seguir:

DRE	Matriculas por Classe			Total
	Inclusiva	Exclusiva	Especial	
<b>Plano Piloto</b>	1.197	493	159	1.849
<b>Brazlândia</b>	346	211	74	631
<b>Ceilândia</b>	1.175	806	389	2.370
<b>Gama</b>	507	529	146	1.182
<b>Guará</b>	362	212	75	649
<b>Núcleo Bandeirante</b>	497	-	145	642
<b>Planaltina</b>	570	365	40	975
<b>Sobradinho</b>	546	256	150	952
<b>Taguatinga</b>	978	309	345	1.632
<b>Samambaia</b>	414	299	110	823
<b>Paranoá</b>	214	-	156	370
<b>Santa Maria</b>	416	192	127	735
<b>São Sebastião</b>	289	-	148	437
<b>Recanto das Emas</b>	357	-	85	442
<b>Total</b>	<b>7.868</b>	<b>3.672</b>	<b>2.149</b>	<b>13.689</b>

Fonte Censo Escolar 2008

#### *Quadro 1: Matrícula de Alunos com Necessidades Educativas Especiais<sup>12</sup>*

A sala de recursos pesquisada não dispõe de um espaço exclusivo na escola, sendo utilizada também para a guarda de materiais e instrumentos pedagógicos e como sala para a Orientação Educacional. Trata-se de uma sala relativamente pequena, em formato retangular, com uma janela, três armários (um de madeira e dois de aço), um

<sup>11</sup> Para maiores informações acerca da regulamentação em âmbito nacional das Salas de Recurso, sugerimos consulta às resoluções: CNE/CEB Nº 2, de 11/02/2001; CEE Nº 68/2007 CEE Nº 70/2007 e SE Nº11 DE 31/01/08.

<sup>12</sup> Fonte: www.sedf.gov.br - Acesso realizado em 15/04/2010.

espelho, duas mesas redondas com cadeiras, um quadro-mural de cortiça decorado com papel colorido, reportagens e matérias relativas à educação. Além deste mobiliário, a sala dispõe de um computador com mesa e cadeira, conforme pode ser visualizado no *croqui* e fotografias da sala, a seguir. No geral, os atendimentos ofertados na sala de recursos são divididos em sessões de cerca de 50 minutos realizadas duas vezes por semana.

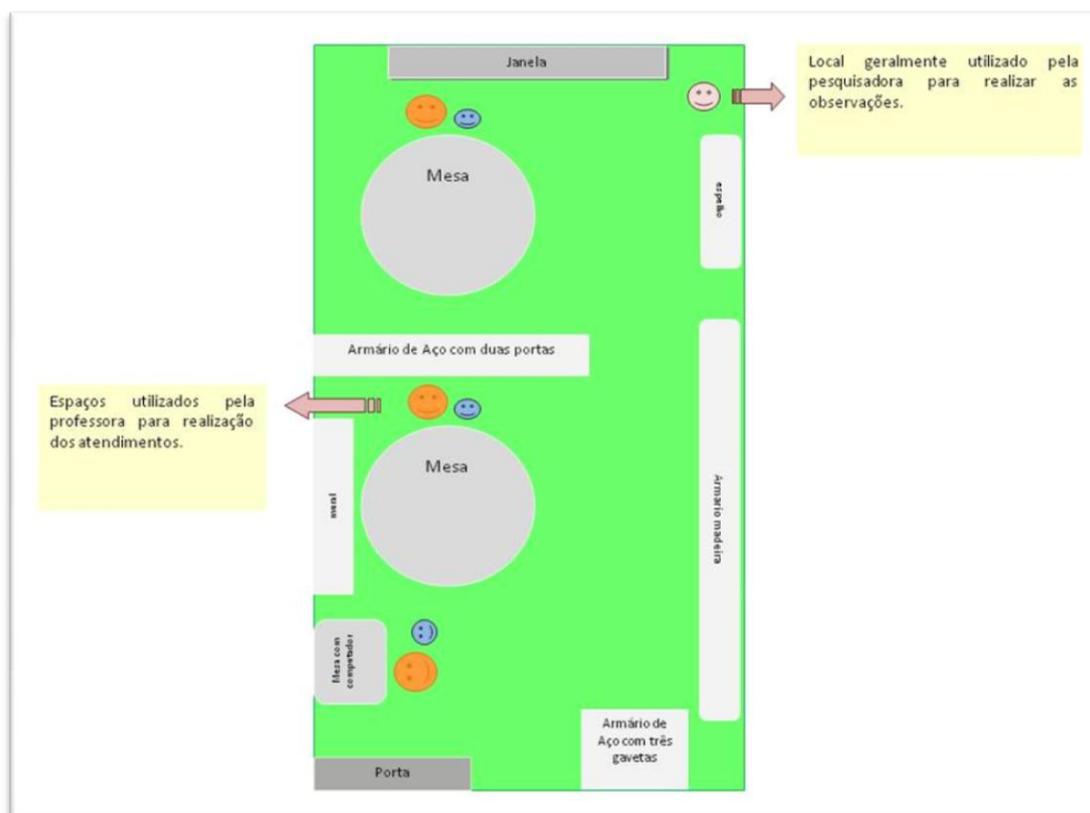


Figura 4: Croqui da sala de recursos



*Figura 5: Fotografias do Espaço de Pesquisa.*

## **a) Participantes**

### **A professora e um pouco de sua história**

#### ***Formação Acadêmica***

A professora participante do estudo possuía 34 anos de idade e pertence ao quadro de servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF). Ingressou na rede pública de ensino em 1995, tendo, à época do estudo, 14 anos de atuação na SEDF, todos eles dedicados ao Ensino Especial. Ingressou na carreira docente a partir da formação em magistério nível médio e ainda durante essa formação realizou um curso na área de Educação Especial vinculado ao projeto “Salto para o Futuro”. Já trabalhando na SEDF, matriculou-se no curso de licenciatura em Artes Plásticas em uma faculdade privada, curso que foi trancado mediante seu ingresso no curso de Bacharelado em Arquivologia pela Universidade de Brasília. A professora relata que, durante o curso de graduação, fez várias disciplinas optativas na Faculdade de Educação, entre elas destaca “O Aluno Portador de Necessidades Especiais”. Ainda

sobre sua formação cursou, após a conclusão da Graduação, licenciatura na área de Informática, utilizando uma bolsa oferecida pela SEDF.

### ***O Ingresso na SEDF***

Sua primeira experiência na SEDF foi com uma turma da 1ª série e, no ano seguinte, foi convidada a assumir uma turma de Ensino Especial. A professora crê que o convite ocorreu por ela ser, à época, a única da escola a possuir curso de formação na área do Ensino Especial. A classe possuía 12 alunos, diagnosticados como “portadores de deficiência mental leve”, avaliados como crianças que dispunham de potencial para serem alfabetizadas. A turma classificada como de “Integração Parcial” funcionava dentro de uma escola regular na regional do Paranoá. Essas classes se vinculavam a uma política adotada neste período, que visava garantir a integração dos alunos portadores de deficiência que estivessem aptos para tal. Para a professora este foi um grande desafio, visto que, além de ser inexperiente, não pode contar com apoio da direção da escola.

Nesse período fez vários cursos na área de Ensino Especial, buscou material de apoio na SEDF e no MEC tendo conseguido desenvolver um trabalho reconhecido pela comunidade escolar. Foi convidada pela fundadora do Programa de Estimulação Precoce no DF, Francisca Rosineide Furtado, a participar como coordenadora e professora na 1ª classe de estimulação precoce da Regional do Paranoá em 1998. A professora destaca que a constituição desse espaço foi resultado de uma ação política da comunidade local, já que nasceu através da reivindicação da comunidade no decorrer do projeto “Orçamento Participativo” implementado pelo Governo do Distrito Federal (GDF) naquele período. Interessou-se por fazer um curso de *Ecoterapia* e não tendo a possibilidade de ser liberada para isso, foi convidada para trabalhar no Centro de Deficiência Visual (CDV), instituição reconhecida pela referência no trabalho com deficiência visual e onde se situa o centro de estimulação precoce. A partir dessa atuação, inscreveu-se em um curso de formação no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, com carga horária de 600 horas.

### ***Distanciamento da SEDF e o Retorno***

Após sua estada no Rio de Janeiro e retorno para Brasília foi informada sobre uma seleção oferecida pelo governo japonês para trabalhar com pesquisa na área de estimulação precoce para deficientes visuais. Inscreveu-se no processo seletivo e teve

oportunidade de desenvolver um trabalho que durou um ano e meio, no Japão. Durante este período, desenvolveu uma pesquisa cujo tema foi “Atendimento preventivo à primeira Infância”. Retornando para Brasília, optou pela continuidade do trabalho na área de Ensino Especial assumindo, em 2008, a sala de recursos em uma escola do Plano Piloto, na qual foi realizada a pesquisa.

### ***O Trabalho na Sala de Recursos***

Com relação ao trabalho de atendimento educacional especializado, na sala de recursos, a Professora considera um trabalho difícil que exige muito do professor, especialmente no que se refere aos aspectos emocionais, do próprio professor e dos problemas emocionais apresentados pelos alunos, principalmente relativo à auto-estima das crianças. Outra dificuldade, na visão da professora, envolve a estafa de grande parte das crianças devido ao número de atendimentos e atividades realizadas por elas.

Os alunos são encaminhados para a sala de recursos, pela equipe de diagnóstico, composta por uma pedagoga e uma psicóloga que avaliam a necessidade do atendimento. Outras crianças são egressas do *Programa de Estimulação Precoce* da SEDF. Para organização dos trabalhos de atendimento a professora, diante da avaliação apresentada pela equipe, realiza pesquisas sobre as características das crianças de forma a garantir um bom desenvolvimento das atividades com cada aluno, haja vista que, na sala de recursos, são atendidas crianças com as mais diversas necessidades.

#### **b) A criança do estudo**

Augusto nasceu de uma gestação não planejada após longo relacionamento entre pai e mãe, rompido a partir da gestação. Cresceu estabelecendo pouco contato com a família paterna, tendo sido criado pela mãe e uma tia. A mãe relata que a gestação ocorreu sem maiores problemas. Nasceu de parto cesáreo prematuro, com 32 semanas devido ao princípio de eclampsia da mãe. Chorou logo ao nascer, mas nasceu cianótico. Durante o crescimento do bebê, a mãe percebeu que alguns aspectos do desenvolvimento não correspondiam ao esperado. Após investigação, Augusto foi diagnosticado como possuidor de “Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor”

(ADNP)<sup>13</sup>. Foi avaliado pela “Escala de desenvolvimento Heloísa Marinho” na SEDF e, por esse motivo, participou do programa de estimulação precoce. Atualmente participa do atendimento educacional especializado em uma sala de recursos da SEDF duas vezes por semana. Aos sete anos Augusto apresenta atrasos no desenvolvimento da linguagem e um discreto atraso no desenvolvimento motor. Sobre a co-relação entre distúrbios de linguagem e atrasos no desenvolvimento motor, Golbert (1988) afirma que “as dificuldades motoras podem ser concomitantes ou até mesmo responsáveis pelas dificuldades da palavra” (p. 78). Essa é uma hipótese importante quando pensamos no desenvolvimento da criança, com a ressalva que não há como saber, com precisão, de que forma interagem os diversos fatores que podem vir a ser responsáveis pelo desenvolvimento atípico da linguagem (Aimard, 1986).

### ***Trajetória na SEDF do DF***

Augusto ingressou no programa de estimulação precoce em outubro de 2003, na época com um ano de idade, no Centro de Ensino Especial 02 de Brasília. A estimulação precoce é oferecida na SEDF como atendimento educacional especializado para crianças entre zero a três anos de idade. Em 2004, aos dois anos de idade, passou por exames fonaudiológicos, tendo sido detectadas respostas inadequadas para a idade e atrasos no desenvolvimento das habilidades de linguagem. Nas avaliações psicopedagógicas, realizadas durante seu atendimento na Secretaria de Educação, identificou-se que o aluno utilizava a linguagem oral, porém com distúrbios articulatorios. Os diversos atendimentos na sala de recursos registrados nos relatórios<sup>14</sup> de Augusto sugerem adaptações curriculares de pequeno porte como: (a) alteração da organização espacial (sentar-se próximo ao professor e longe de janelas e portas, dada a

---

<sup>13</sup> De acordo com Halpern, Barros, Horta e Victora (1996), os riscos para atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor estão concentrados em três grupos principais: crianças que apresentam problemas inatos do organismo; crianças com risco biológico relacionado às condições de gestação e nascimento e aquelas que possuem risco ambiental, por exemplo características sócio-econômicas desfavoráveis e cuidados de saúde inadequados. A diversidade de fatores identificadas aponta para causas múltiplas de atrasos no desenvolvimento infantil.

<sup>14</sup> Apesar do histórico e trajetória do aluno estar registrado em diversos relatórios de atendimento, constatamos que estes documentos são muito vagos, esporádicos e repetitivos, não oferecendo uma dimensão clara, ao leitor, dos avanços e dificuldades detectados naquele momento e as opções de atividades e atendimentos ofertados em função das características da criança.

facilidade de se distrair com barulhos externos) e (b) aumento do tempo de certos objetivos para execução e tarefas.

Os relatórios pedagógicos de avaliação, indicam que Augusto apresenta dificuldade na articulação de sílabas e palavras o que vem interferindo no processo de aquisição da leitura e escrita tanto na articulação de sons acusticamente próximos (como *v-f*, por exemplo) quanto de fonemas não próximos tais como o *c-t*. Ainda de acordo com os relatórios do período de atendimento de 2003 a 2007, na estimulação precoce, Augusto era uma criança que tentava se comunicar; possuía boa coordenação motora ampla e fina, entendia e obedecia a comandos. Apresentava atenção e interesse na execução das atividades propostas, mas necessitava da supervisão do professor para manter o ritmo de trabalho. Era uma criança que apresentava boa autonomia para se alimentar e apresentava controle esfíncteriano.

Aos quatro anos de idade e após este período de atendimento na educação precoce, um estudo de caso foi realizado, para definição dos encaminhamentos para o ano letivo de 2007. Diante da avaliação positiva com relação ao seu processo de desenvolvimento, o aluno foi encaminhado para matrícula no 1º período do jardim de infância em sala classificada como inclusiva, com a redução de turma, prevista para a estratégia de matrícula, com oferta de suporte da sala de recursos. Foi sugerido ainda, o acompanhamento bem como nova avaliação pela equipe da educação infantil, para redefinição, se necessário, deste encaminhamento<sup>15</sup>.

### ***Augusto na perspectiva da Professora***

Para a professora, que vem desenvolvendo o trabalho com Augusto desde abril de 2008, a criança chegou ao seu convívio como uma criança “muito dura”, pouco aberta às expressões e manifestações explícitas de carinho, com uma auto-estima comprometida e desconfiança acerca das próprias capacidades. Com relação aos trabalhos em 2009 com Augusto a professora estabeleceu como meta alfabetizá-lo. Para isso, buscou diferentes métodos e atividades as quais foram objeto de análise neste estudo.

---

<sup>15</sup> O encaminhamento, aqui referido, foi assinado por psicólogo, pedagogo e professores da SEDF.

De acordo com a Professora, Augusto é uma criança insegura e pouco aberta às expressões afetivas. Há certa dificuldade de se compreender a expressão oral de Augusto e ele apresenta bastante dificuldade em matemática. Na visão da professora, Augusto era uma criança que vivia repetindo: “*Eu não consigo*”, “*Eu não sei*”, “*Você quem sabe*”, “*Faz por mim*”. De acordo com a professora, essas frases costumavam permear todo o trabalho com ele. Desse modo, outro objetivo do trabalho realizado era que Augusto reconhecesse que até a professora erra, sugerindo à necessidade de se trabalhar também a auto-estima do aluno.

### 3.2.2 – Instrumentos e Materiais

Foram utilizados como instrumentos e materiais nessa pesquisa: diário de campo, roteiros de entrevista, filmadora digital com tripé e gravador de áudio, conforme quadro abaixo.

*Quadro 2: Instrumentos e Materiais*

<b><i>INSTRUMENTOS E MATERIAIS</i></b>	<b><i>UTILIZAÇÃO</i></b>
<i>Diário de campo</i>	<i>Anotações e registros durante a construção dos dados de pesquisa</i>
<i>Roteiro semi-estruturado</i>	<i>Realização da entrevista</i>
<i>Filmadora digital Panasonic HDS9</i>	<i>Registro digital de episódios de interação</i>
<i>Gravador de Áudio</i>	<i>Registro das Entrevistas</i>
<i>Tripé</i>	<i>Fixação da Câmera Digital</i>

### 3.2.3 – Descrição do estudo empírico: procedimentos de construção das informações<sup>16</sup>

A realização desse estudo pode ser dividida em duas etapas: uma para construção e outra para análise e discussão das informações. Elaboramos uma representação gráfica dos procedimentos realizados, de forma a garantir uma melhor compreensão do processo de produção do estudo, que pode ser observado na Figura 6:

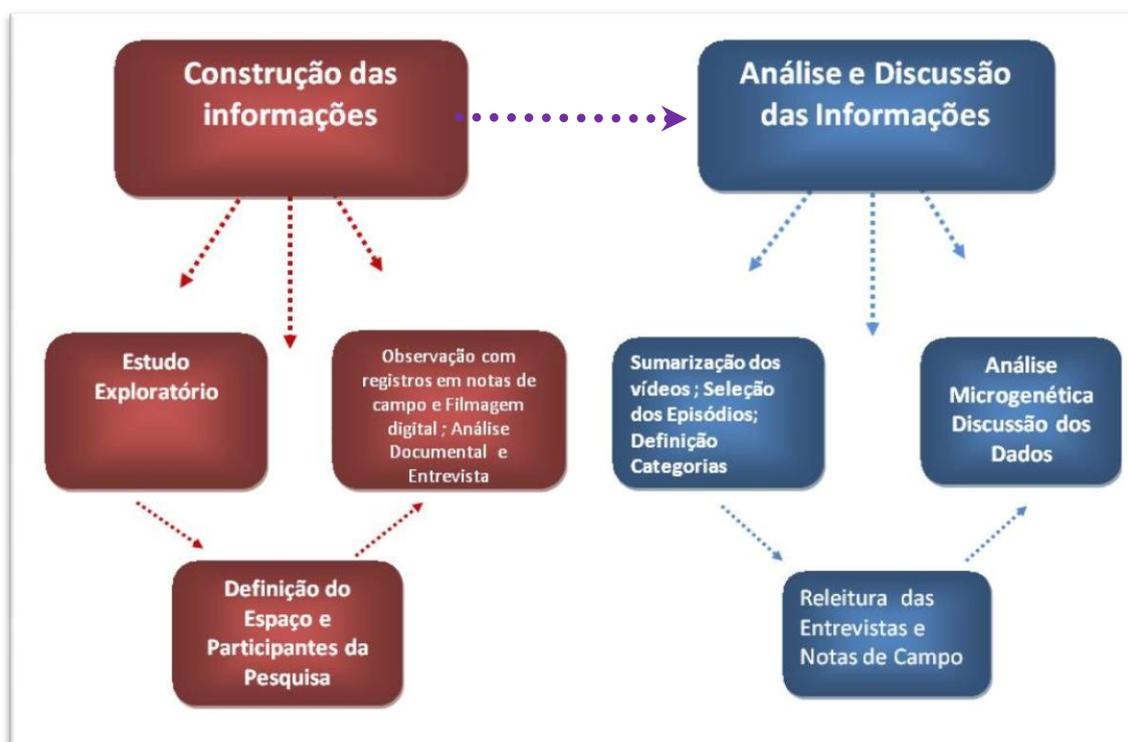


Figura 6: Esquema de representação das ações para a construção do estudo empírico

Conforme abordado anteriormente, além das observações e filmagens, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e análise documental com o objetivo de auxiliar as análises dos episódios de interações registrados, bem como para agregar informações para caracterização dos sujeitos participantes e do contexto de pesquisa. O quadro

<sup>16</sup> Para descrição dos procedimentos para construção das informações, dividimos os procedimentos desenvolvidos em duas fases que estão divididas em etapas. Embora a seriação em etapas possa trazer a falsa impressão de linearidade do processo, ressaltamos que se trata de uma divisão meramente didática para uma melhor compreensão do trabalho, visto que nem todas foram realizadas de forma sequencial, ao contrário, em alguns momentos tais ações ocorreram de forma concomitante e sobrepostas.

abaixo traz uma síntese dos procedimentos para construção das informações e o período em que foram realizadas

*Quadro 3: Síntese das ações para construção das informações* <sup>17</sup>

<b>AÇÃO</b>	<b>ESPAÇO</b>	<b>REGISTRO</b>
<i>Observação</i>	<i>Sala Regular</i>	<i>Notas em diário de campo</i>
<i>Observação</i>	<i>Sala de Recursos</i>	<i>Notas em diário de campo</i>
		<i>Filmagem Digital</i>
<i>Entrevista</i>	<i>Sala de recursos</i>	<i>Gravador de Áudio</i>

### a) 1ª Fase: realização do estudo exploratório

A partir da aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília<sup>18</sup> e na SEDF, foram pré-selecionados alguns sujeitos que atendiam aos requisitos propostos para o estudo (crianças, na faixa etária de três a sete anos que apresentassem atrasos no desenvolvimento da linguagem oral e que fossem atendidos pelo programa de atendimento educacional especializado da SEDF). Houve uma pré-seleção de possíveis sujeitos por meio da indicação de uma pedagoga que atuou durante muitos anos como integrante de uma equipe de diagnóstico multidisciplinar na SEDF e que, posteriormente, desempenhava a função de Coordenadora Pedagógica de uma Instituição de Educação Infantil. Diante da indicação de 05 potenciais sujeitos, por ela indicados, foram realizadas observações iniciais para posterior definição daqueles que fariam parte do estudo. Nessa fase, foram realizadas aproximadamente 30 horas de observação com anotação em diário de campo em salas de aula regular. Todas as salas observadas tinham alunos atendidos em sala de recursos.

<sup>17</sup> Com base no referencial teórico-metodológico adotado neste estudo, sempre que houver referência à “**construção das informações**” estamos nos referindo aos procedimentos tradicionalmente conhecidos como “coleta de dados”. E quando nos referirmos aos procedimentos de “**análise das informações**” referirmo-nos aos procedimentos, tradicionalmente identificados com “análise dos dados”. Cabe ressaltar que não se trata de uma mera renomeação dos termos, mas fundamenta-se na concepção teórico-metodológica que embasa a realização da pesquisa. Seguindo esta linha teórica, além dos participantes citados, a própria pesquisadora é também considerada como participante do estudo.

<sup>18</sup> Procedimentos éticos exigidos para realização de estudos com seres humanos, conforme resolução 196/96.

Essas observações iniciais ofereceram à pesquisadora uma imersão na dinâmica escolar, agregando informações pertinentes acerca do processo de aprendizagem dessas crianças. Além disso, foram realizadas situações estruturadas. A inserção na escola, nessa fase, contemplou 15 momentos de observação, com permanência mínima de duas horas em sala de aula, totalizando 30 horas, além do tempo destinado à realização das situações estruturadas. Tais observações serviram para a aproximação da pesquisadora com o contexto pesquisado: além de possibilitar a imersão no contexto do estudo, permitiu a posterior delimitação do espaço e dos sujeitos da pesquisa prioritários ao estudo.

### **b) 2ª Fase: definição dos sujeitos e espaço de pesquisa**

Após uma pré-análise das informações construídas por meio de observações e situações estruturadas realizadas, verificou-se a necessidade de aprofundar a investigação. Para isso, foi realizado um recorte entre os três contextos observados (as três salas de aula regular e a sala de recursos). A escolha da sala de recursos como espaço de pesquisa privilegiado, decorreu da dificuldade em se obter a autorização dos responsáveis de todas as crianças das turmas para a realização das filmagens, somado ao fato, de que a possibilidade de investigar a relação professor-aluno se fortaleceu durante a primeira fase de imersão no contexto de pesquisa. Esses pontos evidenciaram a necessidade de ajustar-se o objeto da pesquisa à dinâmica e aos limites impostos durante a realização da fase de campo.

Desse modo, optou-se por focar a pesquisa nas relações professor-aluno, tendo sido definido como espaço privilegiado de pesquisa, as interações estabelecidas no espaço de apoio especializado, a sala de recursos. Após algumas observações iniciais e a partir da autorização da professora da sala de recursos e da mãe de Augusto, foi agendada uma data para iniciar os registros em vídeo. Foram realizadas sete sessões de filmagem, conforme tabela 3. Cada sessão durou cerca de 50 minutos de gravação, com exceção de uma, que por problemas técnicos, teve um registro aproximado de 18 minutos. Os vídeos foram filmados em uma câmera Panasonic HDS9 que permitia que os dados gravados fossem armazenados na própria memória da câmera, facilitando o processo de registro em vídeo. As observações nessa fase somaram 12 horas.

*Quadro 4: Sessões de Filmagem*

<b>SESSÃO</b>	<b>DATA</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
1	24/08	40min17seg	Lista de Compras
2	27/08	51min38seg	Lista de Compras
3	08/09	42min20seg	Leitura Livro, Calendário e Lista de Compras
4	15/09	37min29seg	Calendário e Tarefa mimeografada
5	17/09	39min26seg	Lista de Compras e Jogo Eletrônico
6	24/09	16min24seg	Jogo Pedagógico
7	27/09	39min57seg	Ditado

### **3ª Fase: Entrevista e análise documental**

Em uma terceira etapa, foram realizadas entrevista e a análise documental. Inicialmente estavam previstas duas entrevistas a serem realizadas: uma com a professora e outra com mãe. Apenas a entrevista com a professora foi realizada visto que a história da criança estava bem documentada e tendo em conta os objetivos deste estudo, avaliamos que a entrevista com a mãe não agregaria informações significativas à pesquisa. A entrevista realizada com a professora e a análise documental com os registros da trajetória da criança na SEDF (desde o atendimento na estimulação precoce até os atendimentos na sala de recursos), bem como os laudos médicos foram utilizados para caracterização dos sujeitos participantes, oferecendo uma base importante para a interpretação e análise dos episódios de interação.

Em resumo, as três fases para a etapa de construção das informações, nesta pesquisa, estão representadas no esquema a seguir:



*Figura 7: Procedimentos para Construção das Informações*

*Quadro 5: Síntese passo a passo para a construção da informações*

<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>ESPAÇO DE PESQUISA</b>	<b>SUJEITOS PARTICIPANTES</b>		
Aprovação Comitê de Ética	Sala de Recursos Sala Regular	Professoras e Alunos Classe Regular (Estudo Exploratório)	Observação Conversas Informais	
Aprovação SEDF		Professora da Sala de Recursos	Entrevista Observação Análise Microgenética	
Solicitação de autorização aos participantes		Criança		Análise Documental Observação Análise Microgenética
Observações				
Filmagens				
Entrevista				
Ações para Construção das Informações		Observação		
		Entrevistas Semi-Estruturadas		
		Análise Documental		
Instrumentos e Materiais de Pesquisa		Filmadora Digital		
		Tripé		
		Diário de Campo		
		Roteiros de Entrevista		

### **3.3 – Dos procedimentos de análise e discussão das informações**

Para a análise e discussão das informações foi realizado um processo que envolveu:

- (a) revisão das anotações feitas em diário de campo;
- (b) análise das entrevistas realizadas, baseada em de uma abordagem interpretativa.
- (c) tratamento dos episódios de interação: sumarização, seleção, transcrição, análise e discussão dos episódios selecionados e transcritos, a partir das categorias de análise elaboradas.

Os episódios interativos registrados em vídeo foram analisados microgeneticamente, com foco nas estratégias comunicativas e nas possibilidades de co-construção da aprendizagem na micro-esfera das interações sociais estabelecidas na díade professor-aluno. Durante a análise, informações consideradas pertinentes das anotações em diário de campo e das entrevistas foram cruzados com a análise dos vídeos.

#### **a) Tratamento das gravações: sumarização das filmagens**

Após a finalização das filmagens, os dados gravados na memória da câmera digital foram transferidos para um microcomputador no formato AVC/H.264, sendo necessário convertê-los para o formato “mpeg”. A conversão permitiu que os vídeos fossem compatíveis com o programa *Windows Media Player* e outros similares, facilitando o trabalho de análise. Para conversão utilizou-se o próprio programa disponibilizado pela Panasonic, o software “*HD Writer 2.5E*”.

Com o objetivo de realizar uma análise inicial dos episódios interativos filmados foi realizada uma sumarização dos episódios gravados, inspirado nos procedimentos adotados por Maciel (1996) e replicado nas pesquisas de Dantas (2009), Queiroz (2006) entre outras. Essa ação consistiu em um exaustivo processo realizado pela pesquisadora de assistir e re-assistir todos os episódios filmados descrevendo o conteúdo de cada um dos episódios. Após esse processo de revisão e registro das gravações, foi possível realizar as primeiras anotações e reflexões acerca da análise das informações construídas pesquisa, bem como pré-eleger os episódios que poderiam vir a ser objeto da análise microgenética. Essa ação permitiu a escolha dos episódios mais significativos, para posterior transcrição daqueles eleitos para análise microgenética

Após a primeira fase de análise dos vídeos, e da pré-seleção de alguns episódios considerados mais significativos para o alcance dos objetivos propostos no estudo, realizou-se uma segunda fase de análise na qual os episódios selecionados começaram a ser transcritos. Assim, os episódios pré-selecionados foram nomeados, assistidos e re-assistidos turno a turno. A utilização dos recursos *Pause, Stop, Play, Rewind, Fast-Forward*<sup>19</sup> permitiram o congelamento, a repetição de imagens ou o adiantamento, facilitando o processo de transcrição dos mesmos realizado por meio do editor de texto. Posteriormente, a partir da pré-seleção e da definição das categorias de análise, partiu-se para a análise microgenética, propriamente dita. As duas primeiras Sessões de Filmagem foram transcritas na íntegra, servindo como base para as transcrições posteriores, realizadas apenas dos episódios<sup>20</sup> selecionados.

---

<sup>19</sup> Recursos do programa que permitem: congelar, reiniciar ou iniciar o vídeo (do ponto onde parou) voltar ou acelerar ou adiantar as cenas, respectivamente.

<sup>20</sup> Importante ressaltar que as atividades observadas tinham dois objetivos principais a serem trabalhados pela professora: alfabetização e o desenvolvimento da oralidade.

O quadro de sumarização foi elaborado com três colunas: na primeira foi descrito o número da sessão e o nome. Na segunda coluna foi feita a descrição do episódio com as falas e ações dos participantes e o tempo de duração do episódio. Na terceira coluna foram feitas algumas observações para esclarecer ou enfatizar algum aspecto relativo ao episódio. As falas foram destacadas por aspas e escritas em itálico.

*Quadro 6: Procedimentos para realização da 2ª Etapa do Estudo Empírico*

Ações para a Análise e Discussão das Informações Construídas	Sumarização dos Vídeos
	Definição das Categorias de Análise
	Seleção dos Episódios mais significativos
	Releitura das notas de campo e entrevista
	Análise Microgenética

### **b) Categorias de análise**

As categorias de análise do estudo foram elaboradas na interação com os dados construídos por meio da imersão no exame das informações e por meio da reflexão com base na literatura e em pesquisas que compreendem os pressupostos da psicologia cultural. Neste sentido, destaca-se a compreensão do desenvolvimento humano enquanto processo dinâmico impulsionado pelas complexas relações estabelecidas entre os aspectos intra-individuais e inter-individuais (históricos e culturais) que são, em si, mutuamente constitutivos. Destacam-se, neste contexto, as contribuições oferecidas pela inserção e participação dos sujeitos nos diferentes eventos e instituições sociais são aspectos importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, na qual a mediação semiótica é parte, fundamental, de organização das funções psicológicas humanas.

Além desses pressupostos, orientaram a construção de categorias, estudos que consideraram as relações estabelecidas entre adultos e crianças. Além desses aspectos conceituais, foram levadas em consideração, questões relativas às atividades realizadas, bem como outros aspectos emergentes das interações estabelecidas pelos participantes. Neste sentido, destacam-se conceitos relativos às interações inspirados na perspectiva sociocultural-construtivista. A construção das categorias de análise foi inspirada nas propostas de análise presentes nas pesquisas de Ajello, Pontecorvo e Di Marco (2005); Maciel (1996); Orsolini (2005) e Pascussi e Rossi (2005).

No que se refere à análise dos resultados, ressaltamos que, a partir das categorias propostas, visamos houve o objetivo de observar e discutir o processo de promoção da co-construção do conhecimento, com base nos processos de interação relevantes à construção da aprendizagem. Assim, através das interações, reguladas pela Professora, propõe-se análise dos processos de co-construção nos níveis da ação, da oralidade e da escrita, dos significados compartilhados, bem como as estratégias de ensino mediada pela linguagem. Neste sentido, os episódios foram analisados com base em:

- Convergência/divergência de objetivos;
- Possibilidades de atuação do docente nas zonas de desenvolvimento (ZDP; ZPA, ZML);
- Co-construção da aprendizagem;
- Co-construção da linguagem oral e escrita.

## IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dada a natureza do tipo de investigação realizada e, conforme discutido no referencial teórico-metodológico, os resultados, a análise e a discussão são apresentados em um único capítulo. Neste capítulo, as informações construídas são apresentadas em cinco tópicos. No primeiro há uma explicação geral sobre o processo de escolha dos episódios e os procedimentos de análise. No segundo, avalia-se de forma geral a prática pedagógica observada. No terceiro tópico, é realizada uma contextualização geral dos episódios escolhidos, para em seguida, no quarto tópico, iniciarmos a transcrição, análise e discussão propriamente dita dos dez episódios selecionados, conforme os procedimentos metodológicos de pesquisa apresentados no item 3.3 do capítulo III. Após essa apresentação, no último tópico, são levantadas e discutidas, de forma geral, as temáticas mais recorrentes e significantes observadas nos episódios analisados. Desse modo, são aqui analisados dez episódios, selecionados de recortes de quatro sessões de filmagem entre as sete sessões realizadas, conforme quadro a seguir.

*Quadro 7: Lista de episódios analisados*

<b>EPISÓDIO</b>	<b>NOME</b>	<b>DATA</b>	<b>SEÇÃO</b>
1	‘Coca-Cola’	24/08	1
2	Já pode escrever tudo que eu sei que você dá conta’	24/08	
3	‘Data e o que mais?’	24/08	
4	‘Ufa’	24/08	
5	‘Cinto Ovos’	27/08	2
6	“Difícil...”	27/08	
7	‘Esse é fácil pra mim’	27/08	
8	‘Quero que você leia comigo, pode ser’	15/09	4
9	Tem mais macacos ou tem mais papagaios?	15/09	
10	‘Dralefante’	29/09	6

## 4.1 Sobre a seleção e procedimentos de análise dos episódios

A escolha dos episódios deu-se por meio do processo de sumarização, cujos procedimentos foram apresentados no item 4.3 (a), do capítulo dedicado à metodologia. A sumarização permitiu à pesquisadora uma familiaridade com os dados gravados, oportunizando a identificação dos episódios que poderiam vir a ser analisados microgeneticamente. Assim, após a sumarização das sessões de filmagem, foram pré-selecionados quinze episódios e, dentre os episódios pré-selecionados, dez são aqui analisados.

Os episódios estão transcritos na íntegra e ilustram os processos de co-construção da aprendizagem e desenvolvimento, através dos processos de interação da tríade professora-aluno, participantes deste estudo. Foram selecionados aqueles episódios considerados significativos, face à representatividade dentre as categorias de análise propostas para o estudo, tais como eventos que evidenciaram trocas, negociações, co-construção de relações de confiança, bem como mediação do desenvolvimento e da aprendizagem. Em outras palavras, foram selecionados para análise, episódios considerados pertinentes à compreensão dos processos de co-construção do desenvolvimento e aprendizagem, que emergem dos processos comunicativos e metacomunicativos observados na relação professor-aluno, conforme os objetivos do estudo.

Os episódios selecionados estão apresentados em ordem cronológica e transcritos com todos os turnos de fala. Na introdução de cada transcrição é apresentada uma breve descrição do contexto estrutural do episódio (materiais utilizados, organização do espaço, atividades propostas, instrumentos utilizados, etc.), bem como aspectos relativos à dinâmica da prática pedagógica. Na transcrição, procurou-se transpor da forma mais fiel possível o contexto observado, bem como as falas e eventos metacomunicativos dos participantes.

Os episódios estão transcritos em um quadro que está dividido em quatro colunas. Na primeira coluna estão enumerados, sequencialmente, os turnos de fala. A segunda indica as falas e eventos referentes à Professora e a terceira apresenta falas e eventos referentes a Augusto. A quarta coluna é um espaço para registrar aspectos relativos à metacomunicação (entonação, sorrisos, indícios de dúvida, pausas, etc.), bem

como outros comentários complementares considerados importantes para compreensão da dinâmica interativa. Além disso, este espaço contém uma interpretação pontual dos episódios, turno a turno, inspirados nas classificações dos enunciados e eventos observados, conforme pesquisas de Ajello, Pontecorvo e Di Marco (2005); Maciel (1996); Orsolini (2005) e Pascussi e Rossi (2005). Segue-se à apresentação dos episódios a análise e discussão dos mesmos. Finalizando há uma seção onde são abordados os aspectos de convergência dos episódios selecionados no qual se apresenta uma discussão geral referente às análises.

Vale lembrar que, conforme apresentado em capítulos anteriores, a discussão realizada centra-se no trabalho de uma professora com um aluno frequente à sala de recursos da Secretaria de Educação do DF, durante o processo de atendimento pedagógico. Em todos os episódios filmados, os objetivos da Professora em relação a Augusto giram em torno da promoção da leitura e escrita e do desenvolvimento da oralidade da criança. É importante salientar que, diferentemente dos objetivos da professora, o que se busca analisar neste estudo refere-se aos aspectos interativos baseados nos processos comunicativos e metacomunicativos avaliados e não em resultados. Em outras palavras, não se estabeleceu como objetivo apresentar/discutir resultados de aprendizagem, mas o processo de desenvolvimento e aprendizagem verificados nas interações estabelecidas na díade *professora-aluno*.

De acordo com Tacca (2004), o professor ocupa um lugar de destaque no contexto pedagógico, trata-se do organizador do processo, posição essencial para mediar o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos. Essa relação constitui-se, portanto, como balizadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que permitem ao professor “confirmar o aluno como sujeito, devolvendo-lhe seu valor como pessoa e aprendiz” (p. 101). Para McDermott (1977) a importância das relações sociais entre professores e alunos no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem é um fator essencial quando pensamos em práticas pedagógicas bem sucedidas. É preciso lembrar que ao se abordar o desenvolvimento humano a partir das relações sociais observa-se um processo bi-direcional. Isso significa que os processos de mudança entremeados pelas interações não se referem apenas ao aluno, mas ao próprio professor que também recebe mensagens que lhe imprimem mudanças há todos os instantes. Neste sentido, o contexto pedagógico constitui-se em um espaço repleto de

possibilidades de trocas e negociações que permitem uma ampla construção de códigos e mensagens significativas para constituição dos sujeitos. Igualmente, destaca-se nessa análise, o papel da interação cooperativa e de conflito para a co-construção do conhecimento, no qual o espaço escolarizado se estabelece de forma privilegiada para o uso das capacidades argumentativas e experimentações de significados compartilhados em nível social. Nesse sentido Pontecorvo (2005) afirma:

a ação conjunta coloca-se em nível discursivo e, como tal, é objeto de uma negociação complexa entre os participantes, na qual é indispensável proceder uma análise pontual dos mecanismos subjacentes ao discurso para compreender como pode ser conduzido o discurso do professor, quais as suas estratégias e como os indícios oferecidos pelo estudante são captados e levados a um nível superior, mediante um processo de apropriação recíproca. (p. 84).

Dessa maneira, essa proposta de análise, se orienta pela compreensão do processo social que emerge da interação, centrada nos significados socialmente compartilhados. Consideramos essa proposta de análise importante para a compreensão dos processos que ocorrem nos espaços escolarizados, em especial, nas oportunidades de co-construção do conhecimento, propiciadas pela relação professor-aluno que se expressam pelos processos de comunicação e metacomunicação. Desse modo, os episódios interativos analisados e discutidos referem-se à transcrições que evidenciam as estratégias pedagógicas da professora para promoção da aprendizagem por meio do uso da comunicação e metacomunicação.

## **4.2 Considerações sobre a prática pedagógica observada**

As estratégias pedagógicas adotadas são uma etapa importante quando consideramos o processo de ensino-aprendizagem. Neste trabalho, adotamos a conceituação de estratégias pedagógicas, conforme apresentado por Tacca (2006), isto é, “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto” (p. 48). Consideramos que essa definição amplia entendimentos que restringem as estratégias pedagógicas aos métodos e técnicas, incluindo, portanto, aspectos subjetivos referentes às relações sociais estabelecidas

durante o processo. Neste sentido, é preciso considerar dentre as estratégias questões relativas às emoções, ao afeto, à forma como o professor conduz as atividades, etc.

Quanto aos aspectos mais subjetivos da prática da professora, observou-se o estabelecimento de uma relação aberta, afetiva e atenta capaz de canalizar a atenção da criança e conseguir uma participação ativa e significativa, mesmo nos momentos de maior dificuldade. No que se refere às estratégias pedagógicas observadas, a maior parte delas tinha como objetivo a promoção da leitura/escrita, por meio de atividades ora mais relacionadas à escrita (como ditado, por exemplo), ora à leitura (como palavras e frases no uso do calendário permanente, livros e identificação de vogal/palavra com jogos pedagógicos). Observou-se que as estratégias pedagógicas relacionadas à linguagem oral de Augusto eram, predominantemente, trabalhadas de forma incidental em meio às atividades de atendimento pedagógico, acima citadas, conforme observamos no quadro síntese a seguir.

*Quadro 8: Síntese Prática Pedagógica*

<b>CONDUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<i>Oferta de estruturas de suporte</i>
	<i>Estratégias de indução de participação ativa</i>
	<i>Canalização da atenção da criança para a atividade proposta</i>
	<i>Canalização para a construção de uma resposta autônoma</i>
	<i>Utilização da Redundância</i>
<b>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS</b>	<i>Atividades de Leitura/Escrita Palavra, Frase ou Texto</i>
	<i>Atividade de Leitura Palavra, Frase ou Texto</i>
	<i>Atividades de Escrita (Palavra)</i>
	<i>Desenvolvimento da Oralidade</i>
	<i>Desenvolvimento de Conceitos</i>
<b>INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS</b>	<i>Equipamentos Eletrônicos (Computador, Jogos eletrônicos, Imagens digitais)</i>
	<i>Jogos Pedagógicos</i>
	<i>Livros de História</i>
	<i>Calendário Permanente</i>
	<i>Papel e Lápis</i>
	<i>Espelho</i>

No entanto, houve a utilização de jogos pedagógicos, cujo objetivo era a identificação de fonemas a partir das vogais escritas<sup>21</sup> (jogo pertencente à coleção denominada “Método Fonovisuoarticulatório” (conhecido como “Métodos das Boquinhas”<sup>22</sup>). O trabalho realizado com esse jogo pedagógico (figura 09) representou um objetivo mais explícito de desenvolvimento da oralidade atrelado ao desenvolvimento da leitura/escrita.



Figura 8: Um dos jogos pedagógicos utilizados em um dos atendimentos

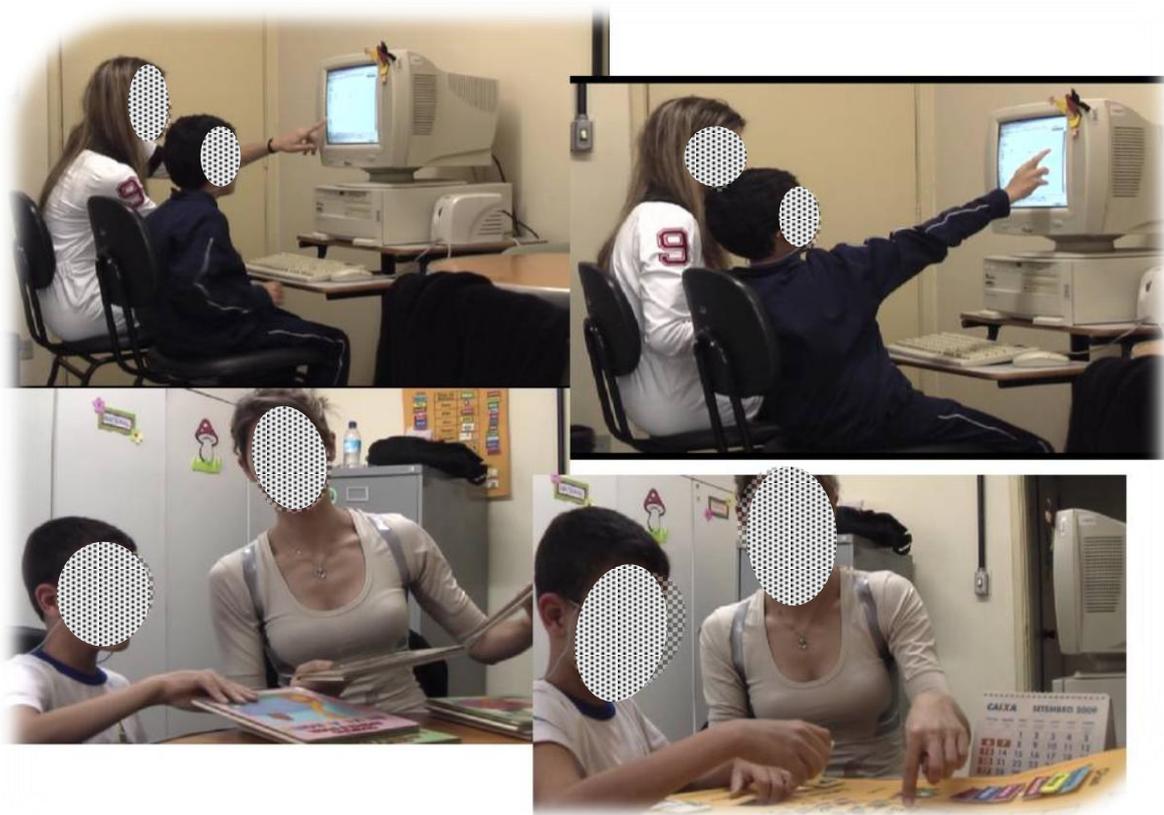
Consideramos importante salientar a importância do trabalho escolar para o desenvolvimento da linguagem oral, não só na educação infantil, em especial para crianças que apresentam dificuldades relacionados ao uso da oralidade, como verificado no caso de Augusto. Considera-se a importância de se trabalhar a oralidade articulada ao desenvolvimento da linguagem escrita na sala de aula. Isso, pois, embora articuladas, a linguagem oral e a escrita apresentam características diferentes, e ambas devem ser trabalhadas atendendo as suas especificidades. De acordo com Reyzábal (1999):

<sup>21</sup> Trata-se de um jogo com formato similar ao dominó. Em cada peça aparecem as vogais de uma dada palavra, por exemplo: sapato \_a\_a\_o sendo que a peça anterior traz dicas para a resolução do problema. O objetivo do jogo é fixar o domínio das vogais e seu uso na escrita, desenvolver a consciência fonêmica e fonoarticulatória, que são a percepção acústica do som da letra na palavra e a sua ordem de ocorrência. É composto por 25 peças com figuras e sequências de Boquinhas e letras e um quadro de todas as Boquinhas (articulemas) e suas respectivas letras (grafemas).

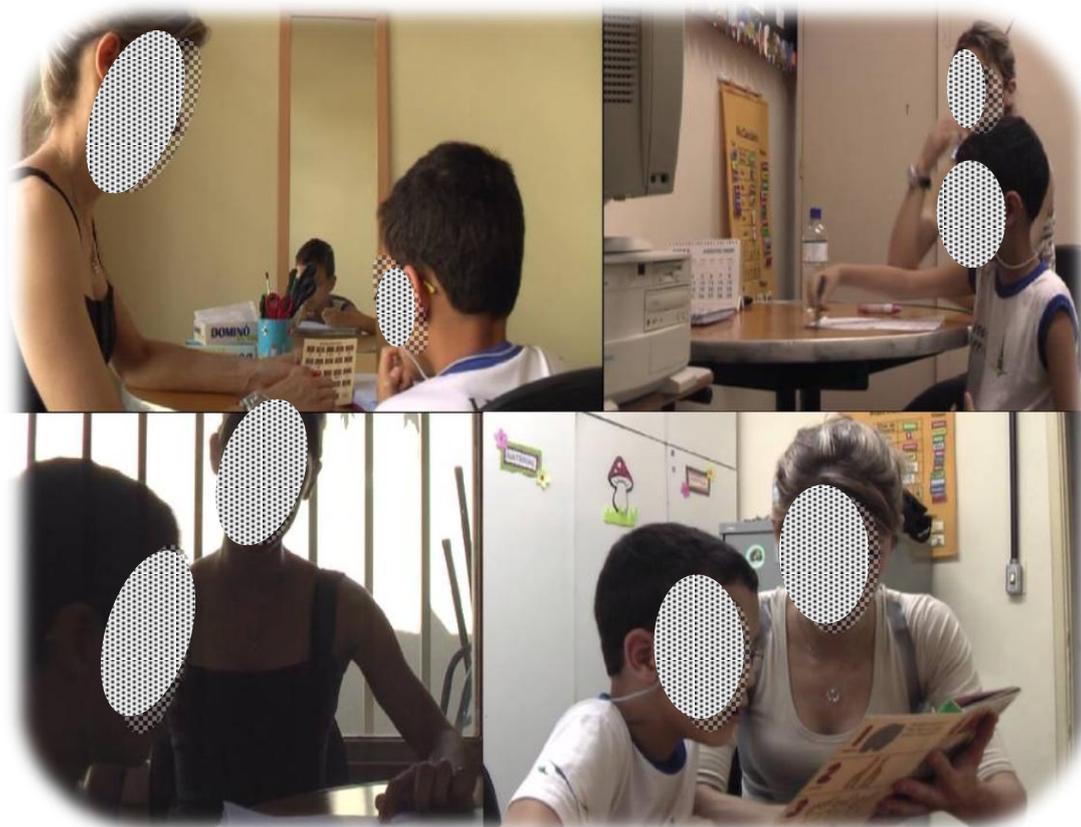
<sup>22</sup> De acordo com os idealizadores do método, são utilizadas estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias. Está baseado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia e é indicado para alfabetizar crianças e reabilitar indivíduos com distúrbios de leitura e escrita. Sua fundamentação encontra-se também nos estudos de Dewey (1938), Vygotsky (1984, 1989), Ferreiro (1986), Watson (1994), entre outros. (Fonte: [www.metododasboquinhas.com.br](http://www.metododasboquinhas.com.br). Acesso em 5/4/2010)

sempre se espera que os alunos escutem e entendam e até que respondam apropriadamente, mas em geral, como já dissemos, a comunicação oral dos estudantes não é trabalhada de forma adequada na sala de aula. No entanto, é preciso reconhecer que na vida extra-escolar, “real”, a capacidade comunicar-se oralmente (e, conseqüentemente, de organizar o pensamento sobre esta base) é um recurso fundamental e o principal veículo de interação social. (p. 56)

Observamos como instrumentos pedagógicos o uso de equipamentos eletrônicos (computador e fotografias digitais), calendário permanente de feltro, papel, lápis, atividades impressas, uso do espelho, livros e jogos pedagógicos, conforme imagens 10 e 11 a seguir.



*Figura 9: Imagens de diferentes estratégias pedagógicas adotadas pela Professora*



*Figura 10: Estratégias Pedagógicas 2*

Foi verificada uma variedade importante no uso de recursos pedagógicos o que implicou em uma dinamicidade ao trabalho pedagógico e uma motivação explícita por parte da criança na realização das tarefas propostas, com destaque para aquelas em que se fazia uso de equipamentos eletrônicos. Ressaltamos, com relação ao uso dos equipamentos eletrônicos que, de acordo com Snyders (1989), “todas as crianças em nossa civilização se interessam pela técnica, pelos objetos técnicos, como: carro, moto, a geladeira, a televisão e o computador (em Maciel, 1996, p. 90). Talvez isso explique o grande fascínio e interesse demonstrado por Augusto nas tarefas que envolviam o computador, bem como a curiosidade revelada pelo olhar atento e as perguntas que pareciam mostrar interesse em aprimorar e compreender melhor o uso desse equipamento.

De acordo com a Professora, a própria utilização do computador, enquanto recurso pedagógico partiu do interesse de Augusto percebido por ela. Ainda de acordo

com as palavras dela, o uso dos equipamentos eletrônicos funcionou como forma de canalizar a atenção da criança para a tarefa, dada a extrema facilidade com que ela dispersava atenção, frente a outras propostas pedagógicas. Além disso, como poderá ser observado nos episódios transcritos, que a professora, ao direcionar as ações, opta por estratégias distintas baseadas em orientações ou sugestões de ação por meio do estabelecimento de uma comunicação efetiva com a criança, onde é possível visualizar os acordos de trabalho estabelecidos por ambos no decorrer das interações. Consideramos essa estratégia de condução da prática pedagógica positiva para o estabelecimento de uma relação favorável ao processo de ensino-aprendizagem, ao contrário de outras em que a opção pelo direcionamento do processo se dá de forma autoritária (McDermott, 1977).

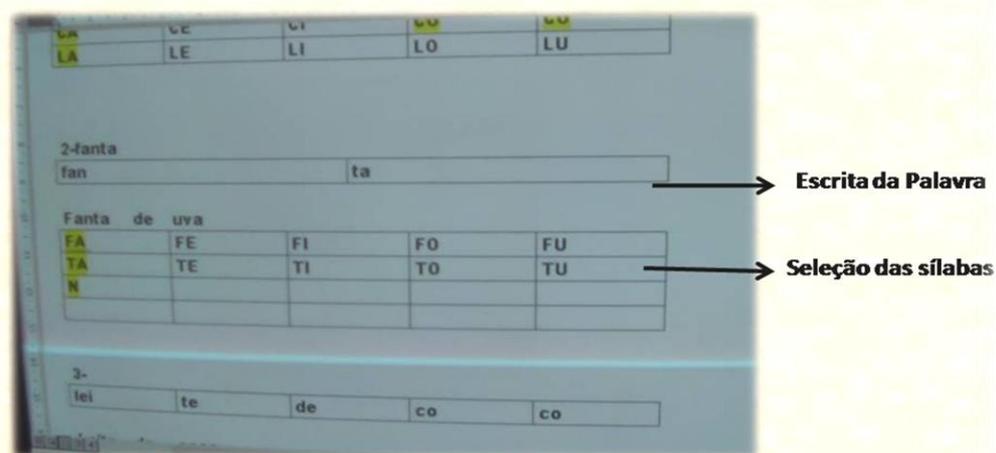
Com relação às atividades escritas, foi possível observar propostas pedagógicas que ora colocavam a criança em contato com os usos sociais da língua escrita (como foi o caso da lista de compras) bem como outras que destacavam mais a questão da técnica e padrões da língua escrita como no caso do ditado, ou dos jogos pedagógicos que destacavam o aspecto fonológico da linguagem. Desse modo, dois aspectos importantes da escrita puderam ser experimentados por Augusto nessas atividades: tanto a familiarização com o sistema da escrita quanto à construção de significados em relação ao uso do sistema em situações cotidianas, como no ato de fazer compras, por exemplo.

#### **4.3 - Análise microgenética: contextualização geral dos episódios analisados.**

Os sete primeiros episódios analisados referem-se a recortes das duas primeiras sessões de filmagem, observadas durante dois atendimentos distintos. Cada atendimento gravado teve duração aproximada de 50 minutos. Nos episódios em questão, a Professora utilizou o computador como instrumento de mediação para a condução da prática pedagógica. A atividade realizada com o uso desse equipamento configura-se como continuidade de outro evento no qual a professora propôs a elaboração de uma lista de compras com o aluno. De acordo com a professora, a ideia surgiu em uma tentativa de trazer um pouco do universo da criança para as atividades desempenhadas

na sala de recursos, visto que a mãe de Augusto trabalha em um supermercado próximo à escola.

Após a elaboração da lista, houve uma visita ao supermercado, momento em que os produtos foram examinados e fotografados. Assim, até o início das atividades registradas, a Professora e Augusto haviam visitado o supermercado, escolhido e manuseado os produtos e fotografado os mesmos. Após esse encontro, a professora elaborou um instrumento pedagógico. Nesta atividade os produtos da lista de compras foram enumerados de 1 a 13. Cada palavra dispunha de espaços em branco (correspondentes ao número de sílabas da palavra) e abaixo desses espaços era disposto um quadro com um conjunto de sílabas no qual a criança deveria localizar as sílabas que compunham determinada palavra da lista de compras, para em seguida escrevê-la no espaço apropriado (conforme figura 12 a seguir).



*Figura 11: Imagem parcial da tela do computador com uma atividade*

O trabalho foi planejado pela professora para ser realizado com apoio do computador. Assim, a professora criou uma atividade no editor de texto “word” na qual a criança deveria, a partir da imagem fotografada, identificar as sílabas e escrever o nome do produto fotografado. Na atividade a primeira tarefa de Augusto era dizer qual era o nome do produto fotografado. Em seguida, deveria identificar o número de sílabas da palavra e indicar sequencialmente, quais eram as sílabas necessárias para formar a palavra, para posteriormente, escrevê-la.

Essa atividade foi observada em três atendimentos, todos filmados na íntegra. Em notas de diário de campo, registrou-se o grande interesse do aluno na realização da atividade mediada pelo computador. Além disso, observou-se que Augusto estava bastante familiarizado com o equipamento, tomando a iniciativa de ligá-lo e inserir os dados de usuário e senha para acessar a área de trabalho e, com o auxílio da professora, abriu a atividade que já estava previamente arquivada no computador. Várias ações e comunicações, realizadas durante a atividade, apontaram que o computador já havia sido utilizado por eles em outras ocasiões, o que foi confirmado pela Professora em entrevista.

Em relação a essa ação pedagógica, destacamos que a estratégia adotada pela professora privilegia o uso social da língua escrita e conjuga os processos de apreensão do código alfabético (identificação de letras, sequência/organização alfabética, identificação de fonemas e sílabas, etc.), com os usos sociais e contextualizados da língua escrita. Entendemos que tal proposta associa o que se identifica como processos de alfabetização e letramento, respectivamente. Conforme apontamos no capítulo teórico destinado à discussão dos processos de aquisição da linguagem oral e escrita, embora ainda não haja consenso em relação à definição única, especialmente, quanto ao letramento, é possível afirmar que a formação de um leitor competente passa necessariamente por esses dois processos. São conceitos distintos, mas inter-relacionados e caminham paralelos durante o processo de aquisição da língua escrita. Ao nosso entender, a proposta de visita ao supermercado colocou Augusto em contato com as múltiplas possibilidades de uso da linguagem escrita, ao mesmo tempo em que o aproximou de sua realidade familiar, haja vista que o supermercado em questão era o mesmo no qual sua mãe trabalhava. No que se refere à alfabetização, Ferreiro (1996) considera necessário oferecer às crianças experiências diversas relativas aos múltiplos usos da língua, quer como usuários, quer como produtores. Para Ferreiro, destaca-se o aspecto de utilidade social da língua escrita, o que precede a preocupação com a introdução do código alfabético, cujo domínio é, tradicionalmente, considerado a única chave de acesso à língua escrita

Os episódios oito e nove foram selecionados da quarta sessão de filmagem, na qual, a atividade pedagógica proposta partiu do trabalho realizado com um livro de literatura infantil. Nele houve a leitura conjunta do livro, cuja capa está reproduzida abaixo (figura 13).



*Figura 12: Capa do Livro*

O episódio dez refere-se a um recorte da 6ª sessão na qual o trabalho pedagógico foi mediado pelo uso de jogos pedagógicos. No episódio dez está descrita uma sequência de trabalho na interação com o jogo no qual Augusto deveria um quebra-cabeças, seguindo uma organização de peças em ordem alfabética.

#### **4.4: Apresentação, discussão e análise dos resultados**

Neste tópico procederemos a apresentação de cada um dos 10 episódios selecionados, seguida por uma breve discussão e análise. Cada episódio é iniciado por contextualização, seguido de um quadro onde o episódio é integralmente transcrito. O quadro está organizado em quatro colunas. Na primeira estão colocados os turnos. Na segunda coluna são transcritas as falas e eventos relativos à professora. Na terceira as falas e eventos relativos à criança e na quarta estão postas análises e discussões turno a turno.

##### **a) Episódio 01: Coca-Cola**

Após a o acolhimento da criança na porta, a Professora pede licença e se retira da sala. Ao sair, solicita que a criança vá ligando o computador e localizando a atividade. Neste momento, permanecem sozinhos na sala Augusto com a pesquisadora que têm a oportunidade de interagir e se conhecer melhor. Após uma breve conversa, Augusto solicita auxílio da pesquisadora para inserir nome de usuário e senha. Foi observado que Augusto demonstrava familiaridade com o equipamento, fazendo algumas perguntas retóricas acerca do processamento do mesmo, indicando querer estabelecer contato com a pesquisadora e esclarecer algumas dúvidas na ausência da Professora.

Assim que a professora retornou, questionou (A) se este já havia localizado a atividade. Ele respondeu que não fazendo um gesto em negativo com a cabeça. (P) se acomodou na cadeira, pediu que ele chegasse mais para frente (o aproximando do teclado) e começou a dar as instruções para localização da atividade, momento em que se inicia o recorte do episódio analisado. Ressalta-se que este episódio, embora se configure como uma continuidade de uma atividade externa, de visita ao supermercado, constitui-se como a introdução a uma nova atividade sendo, por isso, balizada por uma série de explicações introdutórias. Neste sentido, destacam-se as verbalizações motivacionais, caracterizadas pelo convite à participação e para o engajamento do aluno na atividade proposta.

Quadro 9: Episódio 01

SESSÃO 01			
EPISÓDIO 01 – COCA-COLA			
TURNOS	PROFESSORA	AUGUSTO	ANÁLISE
1.	Ó... (Diz apontando para a tela do computador e indicando para (A) o local que deve ser clicado).	A está sentado em frente ao computador com o <i>mouse</i> na mão. Inicialmente tenta localizar a atividade, mas não consegue e pede ajuda de (P) que aponta na tela com o dedo onde deve (A) clicar.	Direcionamento direto para participação e início da atividade (intervenção específica).
2.	(P): <i>Clica aqui ó, Iniciar... A gente vai procurar (...)</i> Isso...	(A) clica no lugar indicado por (P).	Direcionamento com proposta de ação – Intervenção Específica.
3.		Clica no local indicado por (P).	(A) demonstrando certo grau de dificuldade no manuseio do <i>mouse</i> , continua e clica no local indicado.
4.	<i>Agora a gente vai procurar um programa. Começa com “P” Programa.</i>		Fala destacando as sílabas de Programa (pistas indiretas para auxiliar a ação da criança).
5.		(A): <i>han...</i>	Réplica de mínima concordância (concordância simples).
6.	<i>Começa com P.</i>		(P) ao perceber a dificuldade de A para localização do local do arquivo, oferece outros indícios e pistas para que ele localize a tarefa.
7.		(A): <i>Aqui?</i>	Pedido de confirmação.
8.	<i>Isso.</i>		Novamente aponta, na tela do computador, com o dedo indicador. (P) fala “isso” de forma mais longa, com ênfase, valorizando o acerto da criança.
9.	(P): <i>Olha só, não é aí... Documentos</i> (diz apontando a tela com o dedo) <i>Documentos com D, Do. Documentos.</i> (A ênfase de (P) em explicitar a palavra parece indicar que (A) já “deveria” conhecer a palavra ela aparenta não entender porque ele não encontra). (P) prossegue: <i>Documentos Começa com “D” Documentos</i> (ri brevemente) <i>Aí! Opa! Passou. Volta, volta, volta... Essa pastinha, ó</i> (indicando na tela). <i>Uma pastinha ó. Com papel dentro. Qual começa com D? A Palavra que começa com D.</i>		Nesse trecho (P) se utiliza de várias estratégias para auxiliar (A) na localização do arquivo. Negação direta, pistas e ênfase em letras/sílabas supostamente já dominadas pela criança; oferece pistas de cunho visual e finalmente lança uma problematização. Tentativa de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

10.		(A): <i>Essa?</i> (apontando para o computador).	Pedido de Confirmação (relaciona-se diretamente à problematização levantada por (P) no turno anterior).
11.	(P) percebe que ele indicou a palavra incorreta. Aponta a palavra documentos. <i>Essa ó Documentos...</i>		(P) indica a resposta correta ao perceber as dificuldades de (A) em indicá-la.
12.		<i>Eu não consigo</i> (demonstra certa dificuldade para manusear o mouse.)	Aluno solicitando auxílio da professora por vias indiretas (embora não seja explícito ao pedir ajuda, verbaliza sua dificuldade em cumprir parte do que estava sendo solicitado a ele).
13.	Pondo mão sobre a mão de (A) diz: <i>É que às vezes você precisa ir um pouco mais devagar, ó. Pra poder achar, tá? Agora vê se você consegue achar Lista de Compras (A) . Vê se você acha...</i>		Intervenção organizativa com apelo a tarefa e pedido de concordância. Atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.
14.		(A) <i>Tá.</i>	Réplica de mínima concordância (concordância simples)
15.	(P): <i>A gente vai ver (...) Nós vamos ver as fotos que tiramos lá no Big Box<sup>23</sup> tá bom? E você vai escrever as palavrinhas, tá bom? Já tem as sílabas e você vai escolher.</i>		Apelo à tarefa com pedido de concordância.
16.		(A): <i>Tá.</i>	Réplica de mínima concordância (concordância simples)
17.	<i>Tá? Pra escrever as palavras.</i>		Explicação e pedido de confirmação com apelo à realização da tarefa.
18.	<i>Tá bom? As sílabas das palavras já estão aí.</i>		(A) Aponta para a tarefa na tela sem concluir a frase.
19.		(A): <i>olha.</i>	(P) e (A) respondem juntos. Esse evento ressalta os acordos metacomunicativos estabelecidos pela dupla, visto que pareciam expor algum tipo de código.
20.	<i>Ponto</i>	<i>Ponto</i>	Problematização realizada pela professora para iniciar a atividade pedagógica, propriamente dita.
21.	<i>Qual a primeira palavrinha da nossa lista de compras? (Pergunta mostrando a fotografia do produto no aparelho eletrônico).</i>		Problematização
22.		(A): <i>Coca-Cola.</i>	Responde apoiado pela fotografia
23.	<i>Isso. Então a gente vai escrever coca-cola. Qual sílaba que a gente vai usar?</i>		Ênfase no i, notadamente mais longo. Motivação e valorização do acerto.

<sup>23</sup> Rede de Supermercado.

24.		(A): <i>Essa</i> (tenta apontar com o <i>mouse</i> ).	Reformulação e apelo à tarefa.
25.	(P) não se atenta a tentativa de (A). Ao mesmo tempo solicita, gestualmente, (metacomunicação), o <i>mouse</i> e diz: <i>Pode ir falando pra mim que eu vou passando aqui, vou realçando e depois você vai escrever, tá?</i>		Expressão de concordância e problematização.
26.		(A): <i>Co...co... ei!</i> (tenta chamar atenção de (P) ) <i>Tá aqui !</i> (Aponta a sílaba CO com o dedo indicador na tela do computador e esboça a iniciativa de escrever a palavra no teclado)	Reformulação. Expressão de incentivo/concordância
27.	(P): <i>Qual a sílaba? Isso, muito bem. Pera aí, deixa só (...)</i> <i>Por enquanto você não vai digitar, tá?</i>		
28.		(A): <i>Tá.</i>	Réplica de mínima concordância (concordância simples)
29.	(P) usa o recurso realçador do editor de texto e realça a sílaba indicada por (A). (P): <i>Co...Qual a outra?</i> (referindo-se à sílaba)		Apelo à tarefa
30.		Ca.(A) responde com base em seu conhecimento da palavra, visto que não se apóia no texto escrito para responder.	Concordância/Incentivo, Espelhamento e Apelo à tarefa.
31.	(P): <i>Isso, Ca. Que mais?</i>		<i>Feedback</i> de incentivo e problematização
32.		(A): <i>Co.</i>	Espelhamento e regulação
33.	(P): <i>Co de novo que já tá né.</i>		Discordância. Reafirmação da resposta.
34.		(A): Discorda da (P) apontando para a outra sílaba CO na tela: <i>a...esse...</i> (apontando a tela).	Oposição simples. Divergência com tentativa de explicação adicional.
35.	(P) aparenta surpresa: <i>Opa tem dois!</i> (se referindo à sílaba co que aparecia duas vezes na atividade). <i>E a próxima sílaba?</i>		Acolhimento da intervenção de (A).
36.	(P) repete a palavra destacando as sílabas: <i>Co-ca-co-la</i> . (P) pergunta novamente: <i>Qual é a sílaba?</i>		Ao repetir a palavra inteira destacando suas sílabas e repetindo a mesma pergunta anterior (P) oferece à criança pistas que a resposta não está correta.
37.			(A) compreende a mensagem e rapidamente reformula apontando a resposta correta com o dedo.
38.	(P): Isso, “LA”. Muito bem.		Expressão de concordância,

			Espelhamento e Expressão de Incentivo (estímulo).
39.	<i>Agora você vai escrever, tá? Cada retângulo desse, é um espaço pra uma sílaba.</i>		Apelo à tarefa. Explicações específicas.
40.		(A): <i>Tá</i>	Concordância simples
41.		(A): <i>Tá</i>	Concordância simples
42.	(P): <i>Tá bom?</i>		Pedido de confirmação
43.		(A): <i>Tá. Pode escrever?</i>	Concordância simples. Pedido de confirmação.
44.	(P): <i>Pode escrever.</i>		Confirmação simples. Resumo do conteúdo para continuidade da tarefa proposta.
45.		A), escrevendo com o teclado do microcomputador: “C” “O” Co. Muda?	<i>Pedido de auxílio para continuidade da tarefa.</i>
46.	(P) reforça o comando: <i>Isso cada retângulo é para uma sílaba, tá?</i>		(o contexto sugere que (A) havia solicitado auxílio para mudar o cursor de um espaço para outro, mas a (P) parece entender que (A) não havia compreendido se era ou não para mudar de espaço). Retomada de explicações iniciais. Retomada para continuidade da tarefa.
47.		<i>Anhã...Pode escrever?</i>	(A) reformula a pergunta
48.	(P): <i>Pode escrever! O próximo ó, o próximo retângulo aqui ó. Qual sílaba que a gente vai colocar? Na palavra “Coca”?</i>		Explicação seguida de problematização
49.		(A) olha para o teclado e responde: “Ca”. <i>Anhan.</i>	(A) digita alterando o olhar para o teclado e a tela do computador e ao terminar expressa uma concordância ou uma indicação que havia terminado.
50.	(P): <i>Isso! Coca?</i>		<i>Feedback</i> positivo seguido de problematização
51.		(A): <i>Cola.</i>	Completamento do raciocínio iniciado por (P).
52.			(A) se aproxima da tela e dá a entender que iria perguntar algo.
53.	(P) se antecipa e diz: <i>Aqui tá separando tá?</i> (Diz apontando o hífen na tela do computador). <i>Aí você vai escrever o cola aqui. Tá bom?</i>		(P) se antecipa a algo que ela considera que poderia gerar dúvidas em (A) e explica como (A) deveria agir.
54.		Novamente (A) se aproxima da tela com o dedo indicador apontado para a tela	(sem repeti-la em voz alta, como de costume).
55.	Novamente (P) se antecipa: <i>Aqui tem um tracinho</i> (digita o traço). <i>Tá bom? Aí você vai começar daqui. Cola. Qué vê? Olha na</i>		Embora (A) não tenha expressado, sua postura ao se aproximar da tela e apontar ensaiando uma fala

	<i>foto</i> (diz pegando o aparelho multifuncional <sup>24</sup> com as imagens).		sugerem a (P) dúvida com relação ao hífen.
56.		(A) olha a imagem no aparelho multifuncional e volta a olhar a tela do computador.	
57.	(P): <i>Você consegue ver? Ó...Diz se aproximando novamente de (A) com o aparelho multifuncional.</i>		
58.		<i>Eu consigo!</i>	Diante da insistência de(P) em mostrar o hífen (A) se posiciona de forma firme.
59.	(P) faz um aceno com a cabeça e põe o aparelho multifuncional sobre a mesa		(P) acata o posicionamento de (A).
60.		(A) digita a sílaba CO novamente (em silêncio).	sem repeti-la em voz alta, como de costume.
61.	(P): <i>Co...</i>		
62.		(A): <i>Ca.</i>	(A) <i>Completa o raciocínio de P dando prosseguimento à construção da palavra.</i>
63.	(P) repete: <i>Co...</i>		Alguém bate na porta. (interrupção de 08'17 até 08'35).
64.		(A): <i>Lá.</i>	(A) antecipa a próxima sílaba.
65.	(P): <i>Isso! Lá...</i>		Professora confirma e enfatiza o acerto com entusiasmo.
66.		(A): <i>Aqui</i> (diz segurando o mouse e completa) <i>Ei, muda?</i> (referindo-se aos espaços estipulados para digitar as sílabas.	Pedido de confirmação seguido de pedido de auxílio.
67.	<i>Você pode mudar também, tá? Que que a gente faz? Ó, esse cursor aqui (diz mexendo o cursor do computador) é porque eu tô mexendo com o mouse né? Agora eu coloco o cursor aqui e clico. Pronto! Agora você pode digitar.</i>		(P) procura incentivar a autonomia de (A) sugerindo que ele se aproprie nas próximas vezes da ação.
68.		(A): <i>Ahan tá.</i>	
69.	(P): <i>Você pode tentar na próxima</i>		Alguém bate na porta. (interrupção de 08'17 até 08'35).
70.		(A): <i>Pronto.</i>	<i>A indica para a professora que já concluiu a tarefa.</i>
71.	(P): <i>Vamos para a próxima?</i>		Ela propõe a continuidade sem revisão ou retomada das ações.

<sup>24</sup> Aparelho à semelhança de um MP9 ou MP10 que congrega aparelho celular, máquina fotográfica, gravador, entre outras funções.

### ***Episódio 01: análise e discussão***

Neste episódio, ressalta-se o esforço da professora em oferecer explicações acerca da atividade, bem como as negociações em torno da tarefa. Observa-se, turno a turno, tentativas para motivar a criança na realização das ações propostas, confluindo para a construção de convergência de objetivos, o que pode ser observado nos turnos de 1 a 6 e no aparecimento recorrente de apelos à tarefa e pedidos de concordância, o que fica evidenciado na introdução, por exemplo, pela frequência no uso dos termos “*tá?*”, “*tá bom?*”, conforme observa-se nos turnos 15, 17 e 18. Esses pedidos de confirmação auxiliam no estabelecimento co-participativo de *frames* convergentes, entre os participantes da interação. Além disso, destaca-se neste episódio, as tentativas constantes da professora em estabelecer contato visual com a criança os sorrisos e as entonações de voz indicando um *frame* positivo para a realização da atividade. Assim, podemos afirmar, que este episódio aponta para interação com objetivos convergentes, onde tanto (P) quanto (A), se mostram motivados para realização da tarefa, o que pode ser percebido pela troca de olhares, sorrisos e entonação de voz, registrados em diário de campo. De acordo com Pascucci e Rossi (2005), as negociações que podem ocorrer na introdução inicial das atividades pedagógicas são de suma importância para o sucesso da atividade de aprendizagem e envolvem a *não neutralidade* da formulação dos pedidos feitos pelo professor. Isto é, tais instruções vêm carregadas de significados implícitos que são apreendidos por aqueles que participam do processo interativo. As autoras afirmam que, muitas vezes tais solicitações correm o risco de serem ambíguas ou inadequadas para as crianças. É o caso, por exemplo, de professores que ao tentar trabalhar a língua escrita, fazem solicitações que poderiam ser resolvidas pelo uso da oralidade não se adequando ao objetivo da tarefa. Tendo em vista a importância do processo inicial para o sucesso da aprendizagem, estes aspectos devem ser evitados.

Compreendemos que este esforço em estabelecer acordos de forma que a criança se sinta motivada para realização da tarefa é uma estratégia importante. Com base na perspectiva sociocultural-constructivista, compreende-se que as interações sociais estão, a todo instante, implicadas nos processos de comunicação e metacomunicação relacional que envolvem os comportamentos e estratégias comunicativas verbais e não verbais indicadores de *frames* que se referem aos contextos para a interpretação de significados na situação. Os *frames* acabam por apontar para a qualidade das interações

e relações estabelecidas, isto é, destacam o contexto qualitativo das relações. A metacomunicação relacional contribui para o sistema motivacional das pessoas e inclui valores, crenças e orientações para objetivos, fundamentais quando pensamos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a convergência de objetivos caracteriza a construção de *frames* positivos, aspecto importante quando pensamos em práticas pedagógicas de sucesso. Lembramos que os processos de negociação ocorrem de forma bi-direcional. Os pedidos de confirmação evidenciados neste episódio enfatizam a troca social estabelecida nos processos interativos da relação professor-aluno. Quando afirmamos que desenvolvimento e aprendizagem, se constituem de forma dialógica, ressalta-se a co-construção desses processos.

Neste episódio fica evidente que a Professora procura, a todo instante, assumir uma posição de mediação didática, o que nas palavras de Pontecorvo (2005) “significa o ponto de encontro entre o mais e o menos experiente, de quem sabe e de quem ainda não sabe fazer sozinho, entre professor (ou pais) e a criança” (p. 29). Essa ação mediada fica evidente em diversas passagens do episódio. Nessa perspectiva, destacamos os turnos 9, 11, 13, 53 e 55, caracterizados pela oferta de suportes e pistas para auxiliar Augusto no desenvolvimento da ação (seja na localização da pasta “Documentos”, que pressupõe o desenvolvimento da leitura, seja no manuseio do equipamento, via apoio motor, seja na compreensão para realização de alguns detalhes para realização da tarefa.

O papel de auxílio ou tutoria também é marcado pela problematização do adulto, que é traduzida pelas questões que vão sendo, pouco a pouco, introduzidas no diálogo e que demandam algumas ações específicas por parte da criança (ou aprendiz). É esse tipo de pontuação que torna possível a construção progressiva do conhecimento e que define as formas e o papel da interação social no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nos processos de interação, cujos objetivos envolvem a aprendizagem, o tutor ou professor, utiliza-se de diferentes estratégias de ensino. Uma das estratégias possíveis é formular e reformular questões e problematizações que levem o aluno a refletir ou centrar sua atenção em um dado raciocínio ou atividade ou estimula-o a localizar alguma informação ou responder a algum questionamento. Essas estratégias ficam evidentes em falas como “*A gente vai procurar um pro-gra-ma*” “*Começa com P*” turnos 4 e 6; turno 13 e “*Agora vê se você consegue achar Lista de Compras. Vê se*

*“você acha”*; turno 31 *“Que mais?”* A ação de problematizar e evitar fornecer respostas prontas se evidencia entre outros turnos tais como: 9, 21, 23, 27, 29, 35 e 48.

O adulto sensível ao nível de raciocínio das crianças reformula várias vezes as suas perguntas, ou seja, reapresenta várias vezes o mesmo problema, mas de formas diferentes, até que possa ser compreendido (Perroni, 1992). Ações como essa podem ser visualizadas no turno 9 a 12. Neles a professora oferece diferentes pistas para que Augusto localize a pasta onde está arquivada a tarefa e vai aumentando os suportes, na medida em que percebe a dificuldade da criança em encontrar a resposta.

Ao analisar o processo de interação nessa díade, observa-se a predominância do um “padrão discursivo da sala de aula” o qual é identificado pela estrutura tripartite: 1) questionamento do professor 2) resposta dos alunos 3) *feedback* (avaliação) do professor, conforme observamos nos turnos 21 a 23; 26 a 27; 36 a 38; 48 a 50 e 61 a 65. Para Pontecorvo (2005) esse padrão discursivo clássico não se constitui como a melhor estratégia de construção do conhecimento e aprendizagem por não dar abertura para discussões. Apesar disso, compreendemos que neste processo de atendimento individual e especializado essa se torna uma estratégia importante para a co-construção do conhecimento e aprendizagem, dada a especificidade desse espaço em relação ao trabalho coletivo em sala de aula, onde as possibilidades de ampliar a discussão e o debate são bem maiores.

Além dessas questões, observa-se que a professora varia suas ações para promoção da aprendizagem. Uma dessas ações refere-se à fragmentação das explicações, ofertando à criança um tempo importante para assimilação da dinâmica na atividade. No episódio analisado, observa-se primeiro que (P) explica a primeira parte da tarefa (turno 15) e só após Augusto ter concluído essa primeira parte (que consistia na identificação da palavra e seleção de sílabas que a compunham) é que ela introduz a segunda ação, na qual Augusto precisaria escrever a palavra identificada (turno 39). Essa explicação ainda é subdividido em outras partes (turno 53). Podemos inferir que a Professora opta por essa estratégia (de definir níveis diferentes de dificuldade na resolução da atividade) como forma de antecipar diferentes níveis de dificuldade antes de propor a ação ao aluno. Para Pontecorvo (2005),

nas primeiras realizações das tarefas previstas, o adulto (pais ou professor) oferece à criança uma orientação externa, iniciando ou completando a ação, dizendo ou indicando o que é preciso fazer, fazendo com que focalize sua atenção apontando a ação com encorajamentos e confirmações. (p. 48)

Essas atitudes do adulto frente ao aprendiz traduzem o conceito proposto por Wood, Bruner e Ross (1976), que pode ser traduzido como ‘*scaffolding*’ (andaimes). Isto é, refere-se aos apoios oferecidos pelo adulto durante o processo interativo. Assim, à medida que a criança vai se apropriando da tarefa e ganhando autonomia, o adulto recua e diminui as intervenções. A oferta desses suportes se ‘materializam’ de diferentes formas durante o processo de interação, tais como: recrutar a criança para a tarefa, manter a orientação para a atividade para o problema ser resolvido, simplificar os componentes da tarefa e enfatizar os pontos mais importantes, mostrar soluções e reduzir o grau de liberdade, o que Valsiner (1989, 2007) compreende por *constraints*. Com base nessa análise, é possível afirmar que a professora procura recrutar Augusto para a tarefa, convidando-o a participar e procurando mantê-lo motivado ao enfatizar seus acertos percebidos na recorrência de utilização de falas como “*Isso*” (turnos 23, 31, 46 e 50) ou “*Isso, muito bem*” (turno 27, 38) e pela linguagem metacomunicativa tais como: acenos de cabeça (turno 59), sorrisos e entonações entusiásticas, registradas quando da observação.

Conforme pesquisa de McDermott (1977), as relações de confiança estabelecidas durante o processo pedagógico, não são unilaterais. Dependem da ação tanto do professor quanto do aluno. Durante as observações do trabalho realizado na sala de recursos nessa díade, ficou evidente uma sólida relação de confiança implicada no processo de ensino-aprendizagem. Neste episódio, se considera importante os sinais emitidos por Augusto, em momentos em que sentia dificuldades na execução da atividade, o que eram, em sua maioria, percebidos e considerados pela Professora. Citamos, por exemplo, recorrente postura de Augusto em reafirmar sua dificuldade no manuseio do *mouse* e solicitação de ajuda, conforme turno 12, e outras pistas menos implícitas, como aparecem nos turnos 10 e 24, ou quando (A) se sente a vontade para apontar um equívoco da professora e reafirmar sua posição (conforme observa-se no turno 34). Tudo isso pode ser identificado como um processo de alternância de papéis

(Maciel, 1996), no qual o aluno, temporariamente assume a função de direcionar o processo pedagógico “instruindo” o professor.

## b) Episódio 02: ‘Já pode escrever tudo, que eu sei que você dá conta’

O episódio dois segue a sequência iniciada no episódio um. Trata-se de uma continuidade da atividade pedagógica “Lista de Compras” retirada da mesma sessão, com a professora e Augusto dando continuidade à identificação das sílabas e escrita das palavras com apoio das imagens e equipamentos eletrônicos. Na sequência, apresentamos o episódio três que se trata de um desmembramento da mesma situação. Nos episódios a seguir privilegiam-se, na análise e discussão, aspectos relativos ao processo interativo dialógico estabelecido entre a criança e a professora e bem como as possibilidades de alternância de papéis.

Quadro 10: Episódio 02

SESSÃO 1			
EPISÓDIO 02: ‘Já pode escrever tudo que eu sei que você dá conta’			
TURNOS	PROFESSORA	AUGUSTO	ANÁLISE/COMENTÁRIOS
1	<i>Vamos ver qual é a próxima palavra da nossa lista de compras? Depois a gente vai lá no Big Box comprar, tá? Quando terminar todo esse exercício.</i>	(A) está segurando o <i>mouse</i> e olhando para a tela do computador.	(P) e (A) prosseguem a realização da atividade. Neste momento há uma clara tentativa de (P) em construir um <i>frame</i> de interação convergente por meio da motivação Na sua fala, (P) tenta motivar (A) a dar continuidade à tarefa se referindo à possibilidade de um passeio quando concluírem a atividade. Em seguida dá um comando para canalizar a atenção de (A) para a tarefa.
2	(P) prossegue sua fala: <i>Vamos ver o tanto de foto né?</i>	(A) tenta manifestar-se emitindo alguns sons.	(P) ao concluir sua frase com “né”, que se trata de uma compactação da expressão “Não é?” explicita a tentativa de construir um <i>frame</i> convergente por meio de objetivos comuns. Podemos supor que a tentativa da professora é para que (A) se engaje na realização da tarefa, ao mesmo tempo em que procura não dar margens para divagações (ao não se atentar para as tentativas de intervenção da criança).
3	(P) aponta o aparelho para (A) e diz: <i>Passa pra gente ver a próxima foto.</i> (P) estimula e ‘oferece’ o aparelho eletrônico para que (A) possa manipulá-lo junto com ela		(P) estimula e ‘oferece’ o aparelho eletrônico para que (A) possa manipulá-lo junto com ela (P) aos poucos vai aumentando a autonomia da criança em relação à tarefa e à manipulação dos aparelhos eletrônicos.
4		(A) se debruça sobre o aparelho eletrônico e questiona: <i>Aqui?</i>	Pedido de confirmação.
5	(P): <i>Isso! Upa! Passou demais. O que que vem agora?</i>		Confirmação seguida de Problemáticação.

6		(A): <i>Eistee....</i>	Tentativa de (A) em dizer Leite.
7	(P): <i>Opa! Pera aí só um pouquinho. Qual é a frase?</i>		Professora solicita um pausa para enfatizar e chamar a atenção para a resposta de (A). (Atuação ZML).
8		(A): <i>e...eee.....eite de corco.</i>	(A) repete se esforçando na pronúncia (pronuncia ‘arrastado’ dando destaque às sílabas). Aqui consideramos que além da dificuldade fono-articulatória, se <u>agrega a dificuldade em ler a palavra.</u>
9	(P): <i>Vamo, vamo caprichar mais, o. Le</i>	(A) continua olhando para a tela do computador.	(P) interrompe e pede para ele repetir.
10		(A): <i>Le...</i>	(A) repete
11	(P): <i>A linguinha lá ó.</i>		(P) orienta no posicionamento da língua, trabalhando a linguagem oral da criança.
12		(A) Continua repetindo “LE	
13	Leeee-iii-tee.	Leeee-iii-tee.	Os dois juntos dizem, guiados por (P), Lee-iii-tee.
14		(A) Dá continuidade: <i>te de coco.</i>	
15	(P) olha pra (A) sorrindo: <i>Hum...como melhorou o coco, né?</i>		(P) sempre fala olhando atentamente para (A) muitas vezes sorrindo. Procura estabelecer contato visual constantemente.
16		(A) acena a cabeça concordando e diz: <i>Hanhan.</i>	Réplica mínima de concordância.
17	(P): <i>Tá saindo bem o coco. Fala de novo.</i>		Professora aponta avanços (trabalho motivacional), mas pede que a criança prossiga o trabalho.
18		(A): <i>Leee, Lee, Leeetch, Lee.</i>	Augusto repete com dificuldade
19	(P): <i>Coloca a linguinha lá em cima: LE LE.</i>		(P) percebe a dificuldade e intervém, oferecendo um “modelo”
20		(A): <i>Le.</i>	(A) repete pausadamente.
21	(P): <i>Le (várias vezes) repete um pouco agora. “LE”. Cadê a linguinha?</i>		(P) incentiva (A) repetir mais vezes o fonema.
22	<i>LE</i>	<i>LE</i>	Os dois juntos
23	(P): <i>Isso!</i>		Incentivo.
24		(A): <i>...Te de coco.</i>	(A) completa a pronúncia da palavra.
25	(P): <i>Muito bem, nem precisa mais né? Falar, repetir o coco.</i>		(P) oferece um <i>feedback</i> positivo diante do esforço de (A) em pronunciar a palavra de forma adequada.
26		(A): <i>Ei.</i>	(A) tenta chamar a atenção de (P),

			sem sucesso.
27	(P) prossegue: <i>Então vamos separar agora, do leite, as sílabas, vamos?</i>		(P) não percebe a tentativa de intervenção de (A) e prossegue a atividade.
28		(A), junto com a (P), bate as palmas das mãos separando as sílabas da palavra Leite.	Pela familiaridade com que (A) separou as sílabas utilizando o método de falar em voz alta e bater palmas, sugere que essa estratégia era utilizada em outras situações.
29	(P): <i>Então, vamo lá?</i>		(P) procura estimular (A) para a continuidade na tarefa.
30		(A) apontando para a tela do computador: <i>olham quantos sílaba!</i>	(A) Se mostra envolvido com a atividade e aponta para a tela se referindo às sílabas com entusiasmo.
31	(P): <i>Acenando a cabeça. Vamos lá? Ah, fala pra mim primeiro quais são as sílabas que a gente vai marcando aqui.</i>		(P) expressa com um aceno de cabeça e um leve sorriso nos lábios atenção quanto à intervenção de (A), mas dá prosseguimento à atividade. Nesses momentos é possível perceber as intervenções no sentido de canalizar a atenção da criança para a tarefa, o que vai ao encontro da avaliação da professora com relação à (A) no que se refere à facilidade de dispersão frente às atividades propostas. Atuação na 'ZML'
32		(A): <i>"E", não" "A" "D".</i>	(A) Inicia uma resposta e volta atrás, alterando-a.
33	<i>Han? Pergunta</i>		Pedido de explicação. (P) parece não entender a resposta de (A).
34		<i>"A", "D".</i>	(A) Repete.
35	(P): <i>Apontando para a tela. A gente tá aqui agora ó.</i>		Ao apontar para a tela indicando onde estão, (P) tenta indicar para (A) que a resposta que deu é incorreta.
36		(A): <i>"A", "D". Não, Não...</i>	(A) inicialmente insiste na resposta, mas volta atrás negando-a. (É possível supor que se trata de uma resposta frente à estratégia adota por (P) no turno anterior.
37	(P): <i>Para aí um pouquinho (A) chega pra trás ó. Senta direitinho ó. Isso que agora você me deu um espaço. Qual dessas sílabas aqui eu vou usar para escrever a palavra Le-i-te.</i>		(P) dá uma pausa, reorganiza o espaço e reformula a questão.
38		(A) aponta com o dedo.	(A) Opta por responder apontando na tela

39	(P): <i>Isso! Sílabas?</i>		(P) aponta que a indicação está correta, mas insiste para que (A) responda verbalmente.
40		(A) <i>EEE.</i>	
41	(P): <i>LE. Deixa eu ver. Vamos treinar um pouco? Olha, olha, ó</i>	LE	<i>Os dois juntos LE.</i>
42	(P) pede que (A) observe sua pronúncia e ao mesmo tempo coloca a mão dele sobre a sua garganta.	LE	Repetem Le várias vezes.
43	(P): <i>Com essa sílaba vamos juntar a letra...</i>		Utiliza o recurso da completamento para instigar a fala e raciocínio de Augusto.
44		(A): <i>"T" "E".</i>	(P) pede que (A) indique uma letra e não uma sílaba <i>"vamos juntar a letra..."</i> , conforme vinha fazendo. Como (A) inicialmente ignora o i da palavra 'Leite', ao invés de responder te (sílabas) responde dando os nomes das letras, mostrando que já distingue de forma relativamente clara entre letras e sílabas.
45	(P): <i>Lete ou Leiiiite. Qual a letrinha que tá faltando?</i>		(P) adota a estratégia do espelhamento repetindo a palavra, conforme (A) havia indicado e depois repete a palavra corretamente enfatizado o "i" esquecido por (A).
46		(A): <i>"i".</i>	Resposta simples.
47	(P): <i>Ah o "i", vou marcar o "i".</i>		Espelhamento.
48		(A): <i>aqui o "i" sozinho. Ei...(inaudível). Porque "i" tá sozinho? O "i"?</i>	Pedido de Explicação. (A) observa que o i não está compondo uma sílaba como as outras (diferença na forma) e questiona (P).
49	(P): <i>Agora ele não vai mais ficar sozinho. Quando a gente escrever aqui ele não vai ficar mais sozinho não, tá? Só aqui é (aponta para o espaço onde o i aparece sozinho). Você pode escrever, tá bom? Você pode escrever aqui em cima, tá bom?</i>		(P) parece se esquivar da pergunta perdendo uma oportunidade de discutir ou aprofundar outras questões relativas à escrita. (P) conclui sua fala solicitando pedido de confirmação com apelo à concordância de (A).
50		tá.	Confirmação simples.
51	<i>Le-i...</i>		(P) usa a estratégia da completamento para manter Augusto engajado na atividade.
52		<i>TE. Diz apontando na tela a sílaba.</i>	Augusto atende a solicitação implícita e completa a palavra.

53	<i>Já escreve a palavra leite aqui em então ó, tá? Pode escrever em cima da linha, tá? Pode escrever em cima da linha.</i>		Atuação na ZPA. Professora propõe um avanço na atividade que vinha sendo realizada.
54		(A) Apenas ri.	O riso de Augusto denota atenção, engajamento e prazer na realização da atividade, dando indícios de um contexto pedagógico favorável à construção do desenvolvimento e aprendizagem.
55	<i>Fica bem melhor se você escrever aqui.</i>		Orientação proposta como sugestão.
56		(A): olhando para ao teclado parece não encontrar as letras que procura e acena negativamente dizendo algo (inaudível). Segura os óculos com as duas mãos parece tentar concentrar foco na procura das letras.	Augusto demonstra fisicamente um considerável esforço cognitivo.
57	(P): <i>Já pode escrever tudo que eu sei que você dá conta. Leite de coco.</i>		Professora reforça o comando valorizando a capacidade da criança em realizá-la.

### ***Episódio 02: análise e discussão***

Em relação ao episódio um, observa-se neste segundo episódio o estímulo de (P) para que Augusto vá adquirindo mais autonomia em relação à proposta de atividade. Isso se evidencia, por exemplo, quando a professora sugere que o próprio Augusto manipule as imagens no equipamento eletrônico, como podemos observar no turno 2: “*Passa pra gente ver a próxima foto*” ou quando pede que o aluno indique as sílabas da palavra Leite (turno 31) “*Ah, fala pra mim primeiro quais são as sílabas que a gente vai marcando aqui*”; ou no turno 52 quando (P) insiste que Augusto já pode escrever a palavra Leite. Rommetveit, citado por Pontecorvo (2005) afirma que a interação *adulto-criança*, em um processo de aprendizagem, pode levar a uma redefinição da situação por parte dos sujeitos que participam da atividade por meio de um progressivo compartilhamento da tarefa e da construção de uma subjetividade cada vez mais crescente. Isso pressupõe uma participação progressiva, isto é, aquele que aprende vai se tornando cada vez mais ativo, participativo e autônomo na realização das tarefas, por meio da diminuição da regulação externa realizada pelo professor. Observa-se o estímulo ao desenvolvimento da autonomia, como uma tarefa das mais importantes na prática docente. De acordo com Morales (1999) “apoiar a autonomia do aluno

relaciona-se com a margem de liberdade que lhe é concedida nas atividades de aprendizado” (p. 57). Essa consideração reforça uma postura flexível na condução do processo pedagógico que permitam ao aluno criar hipóteses e, eventualmente, confirmá-las ou desconstruí-las.

Ressaltamos que no início da atividade a Professora busca estimular o aluno para manter-se motivado à realização da tarefa, propondo uma visita posterior ao supermercado para efetivamente “comprar” os produtos listados. Essa estratégia soma-se ao próprio uso dos equipamentos eletrônicos parecem manter Augusto bastante empenhado na resolução da atividade.

Observa-se que (P) procura contextualizar o uso da linguagem escrita por meio da sugestão de se concretizar o uso da lista de compras elaborada por eles, em uma situação cotidiana, conforme evidenciado nos turnos 1 a 3. De acordo com Tacca (2006), “a estrutura motivacional projeta-se nos processos de pensamento e orienta a conduta do sujeito. Ensinar, assim, significa mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que encontra-se unida aos processos de pensamento” (p.50).

Uma estratégia importante na condução pedagógica observada é o uso recorrente dos chamados *whimperatives* (McDermott, 1977). São comandos ou direcionamentos formulados no formato de indagações. De acordo com McDermott, no formato de questão o comando sugere apenas uma expectativa a ser atendida. A forma como esse ‘comando interrogativo’ será recebido, depende do tipo de relação estabelecida entre professor e aluno. Na díade analisada, entendemos que seu uso dos *whimperatives* compele à criança à participação, conforme observamos nos turnos 1, “*Vamos ver qual é a próxima palavra da nossa lista de compras? E se repete nos turnos 2 e 3 ou ainda “vamos ver qual a letrinha que está faltando?”*”, conforme turno 45. Nestes casos, embora não seja esperado pela professora que a criança se recuse a dar continuidade à tarefa, trata-se de um comando, formulando no intuito de que a criança sinta-se motivada a acatar e não compelida ou obrigada a fazer, o que aumenta as possibilidades de um engajamento maior e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem.

Uma questão importante de destacar são as estratégias recorrentes para construção do desenvolvimento e aprendizagem adotados pela professora. Observa-se

que no processo de desenvolvimento e aprendizagem é importante considerar a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente que motiva o outro a ir além do que está dado (Pontecorvo, 2005). Isso se revela, por exemplo, na fala evidenciada no turno 07 “*Opa! Pera aí só um pouquinho. Qual é a frase?*” ou no turno 09 quando orienta “*vamo caprichar mais, o Le*”; o que indica para a importância do professor em assumir o papel daquele que não se satisfaz com qualquer resposta e que em dados momentos se opõe, propondo objeções perguntas, delimitações, motivando o aluno a procurar explicações ou respostas melhor fundamentadas. O trabalho do professor, portanto, deve se pautar por aquele que exige do aluno. Muitas vezes afeto e exigência são considerados incompatíveis. O professor afetuoso é visto como aquele que nada exige e o professor exigente como alguém não afetuoso. Na realidade afeto e exigência não são incompatíveis. Ao contrário, são características importantes quando pensamos em práticas pedagógicas bem sucedidas. Além disso, a própria reformulação da orientação revela uma atitude do professor atenta e implicada no desenvolvimento da aprendizagem. Para Perroni (1992), o adulto atento reformula sua fala de forma a chegar ao seu interlocutor. Nesse episódio essa reformulação pode ser verificada no turno 3, no qual a professora reelabora sua fala com o intuito de se fazer entender por Augusto.

A construção de prática pedagógica pautada por uma interação dialógica fica evidente neste episódio. Observa-se que a condução do processo pedagógico ocorre de forma dialogada e interativa, o que se evidencia, por exemplo, ao observarmos a utilização de diversas operações discursivas da professora, como instrumentos reguladores da aprendizagem. Nestas regulações verifica-se, por exemplo: operações comunicativas de orientação, como por exemplo, nos turnos 11 e 18; de auxílio, conforme se observa nos turnos 13, 21, 23, 27, 35 e 43; de informação (como a oferta de dados novos); de finalização (turno 2, entre outras estratégias comunicativas possíveis. Considerar o desenvolvimento e aprendizagem como um processo dialógico e co-construtivo, estabelecido nas interações de professores e alunos em torno do conhecimento em construção, é um conceito relevante já que possibilita a construção de relações de confiança que implicam em contextos pedagógicos favoráveis à aprendizagem (McDermott, 1977). Embora seja possível verificar diversas falas que pretendem incentivar a criança na continuidade do trabalho e que procuram valorizar os acertos, não podemos restringir a construção de um ambiente pedagógico favorável

apenas a esses aspectos. O professor exigente também cumpre um importante papel. Sobre isso Pontecorvo (2005) afirma que:

identificamos a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente, por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, que se opõe aos outros propondo objeções, perguntas, delimitações: isso motiva o grupo a ir 'além do dado' a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas (p. 70).

Essa constatação nos remete a pensar o papel do professor ao mediar os processos de interação na co-construção do conhecimento. Embora não identifiquemos em Augusto uma defesa elaborada de argumentos, o que acreditamos ser em grande parte motivada pelas dificuldades de usos mais complexos da linguagem oral, identifica-se tentativas de oferecer á professora respostas melhor fundamentadas ou reformuladas ao ser questionado, conforme constatamos nos turnos 25 a 27. Há de se considerar que pensar e argumentar manifesta-se com mais ênfase no diálogo, na conversação e na discussão (isto é, em formas sociais de discurso) que são privilegiadas na interação entre a Professora e Augusto na sala de recursos.

Cabe destacar que a professora procurava, em várias ocasiões, estabelecer contato visual entre ela e Augusto, especialmente em momentos de dúvidas ou esclarecimentos. O contato visual é um dos recursos primordiais no estabelecimento de relações de confiança e foi observado em diversos momentos durante o decorrer das observações. Considera-se que uma das mais importantes formas de comunicação humana refere-se à interação face-a-face, já que a compreensão dos significados pode ser negociada pelos participantes em tempo real, o que não ocorre na comunicação escrita, por exemplo.

Além desses, aspectos metacomunicando a relação de confiança e o incentivo da professora foram verbalizados em diversos momentos. De forma ilustrativa, destaca-se a frase final que indica a confiança depositada por (P) em relação à capacidade de Augusto em resolver o problema posto: *'Já pode escrever tudo que eu sei que você dá conta. Leite de coco'*.

### c) Episódio 03: ‘Data e o que mais?’

Este episódio está inscrito dentro de um diálogo estabelecido durante o desenvolvimento da atividade pedagógica “Lista de Compras” onde Augusto já havia indicado as sílabas da palavra identificada pela imagem e na qual a professora propôs que a palavra fosse lida por eles.

Quadro 11: Episódio 03

SESSÃO 1			
EPISÓDIO 3: ‘Data e o que mais’			
TURNOS	PROFESSORA	AUGUSTO	ANÁLISE
1	<i>Vamos ler o que está escrito?</i>	Augusto permanece observando a tela do computador e mexendo com o <i>mouse</i> .	(P) tenta canalizar a atenção de Augusto de novo para a tarefa utilizando o recurso <i>whimperatives</i> , conforme proposto por McDermott (1977).
2		<i>Não.</i> (diz sem tirar os olhos da tela)	Réplica de oposição simples. Augusto nega, apontando uma divergência de objetivos em relação à indicação da professora.
3	<i>Não?</i> Diz olhando para Augusto e com tom de voz indicando surpresa.		Espelhamento. (P) repete a negativa de Augusto com tom de surpresa, indicando descontentamento, com a resposta de (A). Essa atitude de (P) indica os constraints ou a Zona de Movimentação livre (ZML) do contexto pedagógico.
4		<i>O “I”.</i>	(A) Retoma a atividade justificando sua resposta. Como se dissesse que não leria a palavra já que ainda faltava a letra ‘i’.
5	<i>Ahn se não fica Leite. Eu acho que com i fica mais gostoso. Que aí a gente fala assim Leiiiiite</i> (risos).		Dando uma condução positiva à intervenção de (A) ela faz uma brincadeira em relação à falta do ‘i’, valorizando a intervenção da criança.
6		Inserir a letra “I” e olha para a (P) denotando um pedido de reforço ou aprovação.	Pedido de confirmação não explícito.
7	(P) parece compreender o olhar de (A) e atende com entusiasmo: <i>Isso! Leite. Isso, pode escrever tudo já.</i>		Reforço e motivação pelo acerto.
8		<i>de...</i>	
9	<i>Isso!</i>		Motivação.
10		<i>Oxi! Eu mudei!</i>	Ao inserir espaço para digitar o restante da palavra o computador

			altera para letra maiúscula, o que chama atenção de Augusto.
11	(P): <i>É se viu que ele já colocou ai ele coloca letra maiúscula automático. Viu como ele é inteligente o computador? Tem muita coisa que ele já sabe.</i>		(P) motiva Augusto a refletir sobre os usos e possibilidades do computador.
12		<i>Quem é esse...</i> (Apontando a tela do computador diz algo incompreensível). Continua a ideia lançada por (P) de (tem muita coisa que ele já sabe) e enumera nos dedos: <i>Data é? Data, o que mais?</i>	Espelhamento e Alternância de Papéis. Ao dizer: “Data, Data e o que mais” (A) assume a função de (P). Na fala de Augusto é possível se reconhecer uma das estratégias mais comuns adotadas por ela para condução da atividade pedagógica.
13	<i>O que mais que ele sabe?</i>		(P) aceita novamente a intervenção e dá continuidade.
14		<i>hanhan</i>	Confirmação simples.
15	(P): <i>Ele sabe corrigir as palavrinhas lembra? Que quando a palavrinha tá errada ele pega e coloca em vermelho. Mas não tem todas as palavras aí mas tem muitas palavras. Que mais, que mais que dá pra fazer que o computador sabe? Vamos ver.</i>		(P) inverte a sua posição e solicita que (A) enumere o que ele sabe a respeito do computador.
16		<i>Jogo.</i>	Resposta simples
17	<i>Han?</i>		Pedido de confirmação
18		<i>Jogo.</i>	Resposta simples.
19	<i>Jogo né, manda executar os jogos né? Tá então, Leite...</i>		(P) procura retomar a atividade pedagógica que havia sido desviada pela intervenção de (A) (marcação de <i>constraints</i> ). Atuação na ZML
20		<i>De...Sabia que ele vai voltar pro D minúsculo? Apontando para tela: Aqui o S, o D. O D desceu...</i> (incompreensível)	Frase subentendida, não está claro se esta é a sentença elaborada por (A). Acreditamos que ao dizer “desceu” (A) estaria se referindo à transposição automática do computador de letras digitada em maiúsculo para minúsculo, o que é reafirmado pela fala da professora no turno posterior.
21	<i>Mas agora é minúsculo mesmo.</i>		Oferta de explicação.
22		<i>Ei apert...passa o D E</i> (refere-se ao realce de sílabas adotado nas palavras anteriores).	Alternância de Papéis: (A) assume temporariamente a condução da atividade, solicitando à (P) que realce as sílabas selecionadas.
23		Enquanto a (P) realça as sílabas (A) diz: <i>O “D”, isso, aí, pinta.</i>	Comando de (A) para (P).
24		(A): <i>Hanhna o ‘d’ não é?</i>	Pedido de confirmação
25		A) olhando para o teclado: <i>d, d, d...Cadê o D?</i>	Supomos ainda que nessas falas haja orientação do pensamento via fala egocêntrica, seguido de pedido de auxílio.
26	(P) aponta com o dedo indicador para teclado.		Auxílio não verbal
27		(A): <i>Agora tá aqui. Olha</i> (insere 4 espaços com teclado, preparando para digitar a próxima palavra. Se vira para (P). <i>O computador!!</i>	

28	<i>Hun?</i> (observando)		Pedido de explicação
29		Apontando para a tela: <i>olha o D, olha</i> (insere mais um espaço) <i>Tá bom?</i>	Pedido de confirmação.
30	<i>Tá bom, deu até demais. Não precisa dar muito não, só um pouquinho um pouquinho. Só uma vez já tá bom.</i>		Explicação.
31		(A) aperta a tecla <i>backspace</i> no teclado.	Augusto neste momento mostra excesso de zelo e empenho na realização da atividade
32	<i>Pode deixar assim. Na próxima a gente vai fazer do jeito que tem que ser feito, tá?</i>		ZML Percebe-se nesta intervenção de (P) a demarcação de <i>constraints</i> onde ela procura canalizar a atenção de Augusto para a tarefa, demarcando o que é mais importante.
33		<i>Tá!!</i>	(A) Aceita a intervenção de (P)
34	<i>Mas tá bonito. Vai leite de...</i>		(P) parece ter ficado com receio de sua fala anterior ser interpretada como crítica e se preocupa em elogiar o trabalho de (A).
35		Observando o teclado: <i>Coco. C, O, C, O. Pronto.</i>	Fala egocêntrica. O pensamento verbalizado, guia a ação da criança (linguagem enquanto reguladora da ação).
36	<i>Isso!</i>		Motivação.
37	(P) prossegue: <i>Agora vamos selecionar ali né? Quer tentar?</i>	Parece ensaiar uma tentativa de fala, mas é interrompido por (P).	Atuação de (P) na ZPA.
38		(A): <i>Que?</i>	Pedido de explicação.
39	(P): <i>Você passar o realce? Quer tentar?</i>		ZPA: (P) estimula que (A) realize uma tarefa, que até então vinha sendo realizada por ela.
40		(A): <i>Que?</i>	Pedido de explicação.
41	(P): <i>O que que faltou? A gente já, já pegou a sílaba (Le) (i) (Te) (De) o (De) e agora a palavrinha é?</i>		Oferta de explicação.
42		(A): <i>Coco.</i>	Resposta simples.
43	(P) <i>Coco vamos achar a sílaba?</i>		Uso do ‘Whimperatives’
44		(A): <i>Aqui</i> (aponta com o cursor do <i>mouse</i> ).	Resposta simples com indicação via instrumento ( <i>mouse</i> ).
45	(P): <i>Isso...Será que você...Você quer tentar? (P) segurando a mão de (A). A gente pode fazer junto isso aqui.</i>		Motivação. Atuação na ZPA e ZDP
46		(A) observa atento.	
47	(P): <i>O a gente vem aqui ó e segura no botão ó...Aqui é difícil. Pera deixa sua mão parada, sua mão parada. Selecionou daí vai lá em cima ó realce. Vamos passar por próximo?</i>		Atuação na ZPA e ZDP

### ***Episódio 3: análise e discussão***

Neste episódio observam-se alguns aspectos importantes da relação professor aluno que evidenciam momentos co-construção por meio de uma situação *conflitual*. A professora, ao propor que Augusto leia a palavra, elabora o comando em tom de pergunta (turno 01). A expectativa da professora é que a criança sintasse motivada a cumprir o comando que está implicitamente embutido no questionamento feito por ela. Neste caso, observa-se que a criança contrariou às expectativas de (P) ao dizer “Não” (turno 02) o que desencadeou a reação da professora, que se utilizou do recurso do espelhamento e da entonação de sua voz, para indicar que aquela não seria uma atitude esperada (turno 03). Frente à situação Augusto procura justificar sua resposta indicando que faltava ainda uma letra para que ele pudesse ler a palavra (conforme turno 04). A tentativa de se justificar é uma forma de restabelecer na díade “a ordem social que foi, momentaneamente, perturbada” (Pontecorvo, 2005, p. 77) pelas ações consideradas como violação da norma socialmente instituída.

Outro aspecto neste episódio, que chama atenção é um breve diálogo a respeito das possibilidades de uso do computador, que inicia após uma correção automática do Word, (turnos 12 a 21). Neste breve diálogo, é possível supor que as trocas interativas estabelecidas pela professora e pela criança, possibilitam a co-construção do raciocínio e do conhecimento. Identifica-se, nessa interação, de um tipo de troca entre os interlocutores que é a retomada do tema introduzido por um interlocutor com a intenção de introduzir acréscimos, variações, elaborações, etc., como é possível observar nesse diálogo estabelecido sobre as funcionalidades do computador.

Além disso, esse mesmo trecho sugere que Augusto assume, temporariamente, o papel da professora ao inserir no contexto da conversa uma problematização seguida de uma indução/motivação à resposta. Essa ação, que pode ser classificada como uma ‘alternância de papéis’ entre Augusto e a Professora não se restringem aos contextos pedagógicos. Esses aspectos intrínsecos às relações pedagógicas se ampliam para outros tipos de relação que estabelecemos em nível social (nível familiar ou no contexto de trabalho, por exemplo) no qual se observa que a cultura e os aspectos semióticos são assim compartilhados.

De acordo com a perspectiva sociocultural-constructivista, a cultura é uma construção semiótica influenciada pelas canalizações culturais promovida pelos outros com os quais nos relacionamos sendo que nos processos de aprendizagem é necessário

destacar a importância do conceito de internalização visto que a aprendizagem construída primeiramente no nível inter-psicológico (e se processa nas interações) e apenas posteriormente irá se consolidar no nível intra-psicológico. O conceito de canalização cultural, portanto, assume função primordial nas análises do processo pedagógico. Neste sentido, destacam-se ainda os conceitos de *participação guiada* proposto por Rogoff (2005) de *scaffolding*, conforme proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) ou ainda de *canalização cultural* de Valsiner (1998; 2007). Esses conceitos apontam para uma análise dos processos de ensino aprendizagem com base em uma perspectiva interativa, cujos contextos relacionais exigem atenção quanto aos processos de construção do conhecimento e desenvolvimento de significados implicados nesses processos.

Após alguns minutos dessa conversa a professora chama a atenção de Augusto para que ele se concentrasse novamente na atividade proposta. A atuação da professora nesse aspecto também é uma estratégia importante a ser considerada. Refere-se aos processos de canalização para realização da tarefa ou de definição da Zona de Movimentação Livre (ZML) a qual é negociada por professores e alunos no decorrer das interações. Isto é, o professor ou adulto em interação busca ações e estratégias que visam concentrar atenção do aluno, focalizar aspectos críticos do problema, ou os seus conteúdos específicos, perguntas, etc., conceito similar ao de canalização cultural ou de *constraints*. (turno 19). Ao mesmo tempo, observa-se a atuação da professora em outros espaços para promoção da aprendizagem, conforme observamos a atuação nas chamadas zonas de promoção de ação, como por exemplo, nos turnos 39, 45, 47.

Nos turnos 25 e 35, identificamos possíveis resquícios de fala egocêntrica utilizada para orientar o raciocínio e ação, confluindo com a construção da linguagem escrita, o que indica articulação entre o discurso interior e a escrita. Outra estratégia possível de ser observada no nível das trocas conversacionais é a estratégia comunicativa do “espelhamento” do professor, compreendido como repetição ou reformulação de enunciado da criança. Observa-se que nessa estratégia o adulto, ou professor possibilita ao outro ouvir e resignificar suas construções e raciocínios de forma que possam ser consolidados ou reformulados. Para Pontecorvo (2005), o espelhamento é produtivo quando segue de uma reformulação elaborada por parte da criança, o que evidencia um processo de co-construção entre professor e aluno. (turnos 3, 12).

De acordo com Pontecorvo (2005), a presença da mediação oferecida pelo ensino estabelece-se como facilitador, ou como uma espécie de acelerador da aprendizagem. Podemos considerar neste episódio como mediadores do processo de ensino não só os recursos didáticos (atividade proposta, o equipamento eletrônico), mas o próprio discurso do professor, a organização da atividade, bem como é conduzido o processo de interação. Em outras palavras, podemos afirmar que estes são instrumentos mediadores para se atingir os objetivos de ensino.

### d) Episódio 04: ‘Ufa’

Trata-se de um episódio que segue a lógica dos episódios apresentados anteriormente. Aponta para uma intervenção importante de (P) quanto ao significado social da linguagem em relação a um evento da interação. Embora a atividade já estivesse ocorrendo a um bom tempo, não se observa perda do estímulo ou motivação para realização da mesma. Tanto Augusto quanto a Professora mostram-se bastante motivados para realização da atividade.

Quadro 12: Episódio 04

SESSÃO 1			
EPISÓDIO 4 ‘Ufa’			
TURNO	PROFESSORA	AUGUSTO	COMENTÁRIOS
1	<i>Vamos passar por próximo? Então vamos lá. O número três depois do três vem o...</i>	Augusto observa a professora.	(P) procura dar continuidade a tarefa fazendo uso dos ‘whimperatives’. Tentativa de construir <i>frames</i> convergentes e engajamento em torno da tarefa.
2		(A): <i>Tuatro.</i>	Resposta simples.
3	(P): <i>Vamos falar então a palavra quatro.</i>		(P) interrompe o objetivo principal proposto pela atividade e propõe uma intervenção para desenvolvimento da linguagem oral de (A).
3		(A): <i>Tatro.</i>	Resposta simples. Com esforço para atender à oralização formal.
4	(P): <i>Deixa eu ver. Olha pra mim</i>		(P) solicita que Augusto vire-se para que ela observe a articulação da palavra.
5		(A): <i>Tatro.</i>	Resposta simples. Com esforço para atender à oralização formal
6	(P) Aponta o dedo para a garganta: <i>De novo.</i>		Supomos que a tentativa de (P) é de orientar (A) na articulação da palavra.
7		(A): <i>Quatro.</i>	Atendimento ao esperado por (P) enquanto pronúncia adequada para a palavra.
8	(P): <i>Acena com a cabeça.</i>		Aprovação metacomunicada por (P) a (A).
9		(A) volta a olhar para a tela e chama a atenção de (P): <i>Ei. Que tá fazendo...</i> (inaudível).	Estratégia de finalização. (P) não se atém à intervenção de (A) e dá continuidade à atividade.
10	(P): <i>Vamos passar? Onde que é a Ba... a Barra de rolamento do programa.</i> (P) aponta com o dedo na tela.		Atuação de (P) na ZPA. Tarefas inicialmente realizadas por (P) como realce de sílabas, operação da barra de rolamentos vão sendo, pouco a pouco, transferidos à (A).
11		(A): <i>Aqui. Ai é difícil para mim</i> (referindo-se ao controle do <i>mouse</i> ).	(A) se engaja, mas aponta sua dificuldade para (P).
12	(P) colocando a mão sobre a de (A) no <i>mouse</i> : <i>Que que a (P) falou? Vai devagarzinho, ó... Vai devagarzinho, tá? Se você for muito rápido... Não é fácil mesmo...Opa! Vamos ver</i>		(ZDP). (P) dá indícios que está retomando orientações dadas em outra ocasião. Atua na zona de desenvolvimento da criança oferecendo auxílio para que ela consiga realizar a ação, ao

	<i>como é a palavra. Peraí, peraí, peraí, como é esse número</i> (apontando na tela do computador).		mesmo tempo em que reforça que de fato há uma dificuldade na execução de forma a não inferir falta de capacidade de (A) na realização da tarefa.
13		(A): <i>Tatro, Tuatro</i>	(A) identifica novamente que se trata da palavra número quatro.
14	<i>Ah tá, então ó, ó</i> (colocando a mão na garganta) <i>vamos treinar só o qua?</i>		Delimitação, recorte feito por (P) para auxiliar no desenvolvimento da oralidade.
15		(A): <i>QUA</i>	Com esforço atende à pronúncia esperada.
16	<i>Ah então tá, agora saiu bem o som do Q</i> (apontando a letra no teclado) <i>Porque tava parecendo o som do ... "T"</i>		Ao perceber que concentração (A) consegue pronunciar bem a sílaba, ela não insiste na repetição.
17	"T"	"T"	Os dois falam juntos
18	Aponta o "T" no teclado <i>Tava parecendo Tuatro, agora ficou...</i>		(P) usa o teclado para apontar para (A) as diferenças entre a pronúncia do Q e do T.
19		(A): <i>Quatro.</i>	Atende à pronúncia esperada
20	(P): <i>Qual é a próxima</i> (mostrando a foto no aparelho multifuncional)		Uso do 'whimperatives' para continuidade da tarefa.
21		(A): <i>Ufa</i>	Tentativa de responder à pergunta.
22	(P): <i>Uva. Fala pra mim.</i>		
23		(A): "U".	
24	"U".	"U".	Os dois juntos: "
25		(A): <i>o U tá sozinho</i> (incompreensível)	A criança percebe que a professora quer que ele repita a sílaba 'vá' e tenta se esquivar, talvez pela dificuldade apresentada.
26	(P): <i>Vamos deixar o "U" mais feliz agora. Vamos juntar qual é a sílaba?</i>		ZML (P) não desconsidera a intervenção de (A), mas retoma sua intenção ao pedir que a criança diga qual sílaba falta.
27	"U"		Uso da estratégia de 'completamento'
28		(A): <i>Fa</i>	Resposta simples.
29	(P): <i>Vá....(concordando)</i>		Espelhamento. Ao invés de destacar explicitamente que a pronúncia de Augusto estava incompreensível, (P) repete a palavra destacando que compreendeu a resposta de (A).
30		(A): "V".	Ainda assim, Augusto faz questão de destacar que se referia à letra "V", indicando que ele sabe a resposta correta.
31	(P): <i>Isso escreve pra nós então a palavrinha aqui em cima, que você já sabe.</i>		(P) faz questão de destacar que Augusto já sabe escrever. Estratégia para atingir a questão motivacional.

### ***Episódio 04: análise e discussão***

Conforme afirmado anteriormente, a dinâmica interativa que permeia as práticas pedagógicas são aspectos importantes quando pensamos em processos de aprendizagem. Nesse sentido, as negociações, a alternância de papéis a convergência ou divergência de objetivos e a participação guiada (bi-direcionalidade) são elementos que emergem dessas práticas e bom sinalizadores da qualidade das interações estabelecida e, portanto, indicadores de práticas pedagógicas eficazes ou não.

Consideramos a identificação de zonas de atuação do professor (ZDP, ZML e ZPA) muito útil ao analisarmos práticas pedagógicas, pois por meio delas é possível evidenciar concretamente a atuação na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, trazendo à tona aspectos que acabam por não serem percebidos de forma tão clara durante a interação professor-aluno. É possível identificar como as práticas interativas são permeadas pelas negociações e pela alternância de ação: ora se atua na delimitação do espaço, ora se propõe ampliação desses mesmos espaços. (conforme se observa nos turnos 10, 12 e 26).

Destaca-se, ainda, a pluralidade e múltiplas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem presentes e identificáveis em processos interativos. Uma proposta pedagógica, como esta utilizada pela professora, a depender da forma como é conduzida, amplia as possibilidades de desenvolvimento do aprendiz. Embora o objetivo principal fosse a construção da língua escrita por meio da leitura, identificação de sílabas e escrita de palavras, observamos que são abertos canais para a co-construção da língua oral (turnos 2 ao 7; 13 ao 17 e 22 ao 30); para desenvolvimento das habilidades motoras e de habilidades com o computador, conforme turno 8 a 12, além da própria escrita.

Na construção do referencial teórico, apontamos para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem enquanto processos dinâmicos e complexos. A resposta de Augusto atendendo aos padrões esperados, após exercício efetuado com a professora (turnos 2 a 7) e a fala posterior que parece indicar um retrocesso (turno 13 a 17) em relação a esse avanço, vem corroborar à ideia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem em um processo dialético de idas e vindas. Isto é, estes processos são dinâmicos e, sobretudo, não lineares, sendo a alternância entre acertos e erros esperadas para esse processo.

A consciência de Augusto em relação ao seu processo de aprendizagem, bem como o papel ativo dessa co-construção, também se evidencia no episódio. A criança, embora reconheça suas próprias limitações e dificuldades, muitas vezes verbalizadas por meio de frases recorrentes tais como: “*difícil pra mim*” (turno 11), faz questão de destacar a diferença entre sua dificuldade de pronunciar alguns fonemas e de identificá-los ou escrevê-los. É o que observamos, por exemplo, no trecho que vai do turno 24 ao 31. Esse trecho parece indicar que Augusto inicialmente se esquivava da repetição da palavra que ele já sabe de antemão que não corresponderia à pronúncia correta. Como a professora insiste, a despeito de sua manobra, Augusto repete, mas faz questão de indicar que sua pronúncia ‘*Fa*’, refere-se à sílaba ‘*Va*’. Isso indica que, embora Augusto muitas vezes, se mostrasse fragilizado frente às suas dificuldades, em outros fazia questão de destacar suas próprias capacidades e conhecimentos.

É possível supor que a necessidade de Augusto em diferenciar aquilo que sabe, em contraposição ao que não sabe, seja reflexo do trabalho realizado pela professora de valorização dos acertos da criança. Isso acaba por nos remeter a questões que extrapolam a aprendizagem de conteúdos escolares e versam sobre a co-construção da identidade e da noção de *self* dessa criança. De acordo com a perspectiva sociocultural-constructivista, a constituição do *self* se dá em função do outro, o que salienta a importância da alteridade no processo de desenvolvimento humano. Trata-se de um processo contínuo de aproximação e identificação e distanciamento e distinção em função de encontros e desencontros que permeiam as interações e relações estabelecidas. (Valsiner & Cairns, 1992).

### e) Episódio 05: Cinto Ovos'

Episódio ainda extraído da atividade lista de compras. Destacamos nesse episódio estratégias adotadas para co-construção da linguagem, por meio do apelo à funcionalidade social da língua.

Quadro 13: Episódio 05

SESSÃO 1			
EPISÓDIO 5 'Cinto Ovos'			
TURNOS	PROFESSORA	AUGUSTO	COMENTÁRIOS
1.	(P): <i>E agora o que a gente vai fazer? Vamos passar pro próximo? Depois do quatro vem o número...</i>		Tentativa de manter a criança motivada para a tarefa. Tentativa de construção de um <i>frame</i> convergente.
2.		(A): <i>Cinto.</i>	Resposta simples.
3.	(P): <i>oooo...ó</i> (diz apontando para o cinto da calça) <i>Cinto, esse aqui?</i>		Estratégia de apontar para os diferentes significados e múltiplas possibilidades de interpretação indicadas pela fala da criança.
4.		(A): <i>Não. Cinto o número. Cin-to.</i>	(A) Percebe que sua pronúncia pode prejudicar a compreensão do que pretende dizer, talvez por isso ele repete a palavra e em seguida dá pistas para ajudar a compreensão do interlocutor, dizendo "o número" para ressaltar que se trata de um número e não do cinto da calça, como havia sugerido (P).
5.	(P): <i>Cinto é o que a gente coloca aqui pra calça não cair ou para ficar bonito. Cin...</i>		Apesar da argumentação de (A), (P) retoma e esclarece melhor seu argumento.
6.		(A): <i>To.</i>	Resposta simples.
7.	(P)Cin... (apontando o dedo indicador para a garganta e com os lábios demonstrando a articulação do som) Cin...		(P) adota a estratégia da completamento.
8.		(A): <i>"O"</i> .	Dada a dificuldade de pronunciar o fonema (A) pronúncia apenas a vogal "o".
9.	(P): <i>Cin...</i> (Fazendo um "C" e um "O" com a mão)		Estratégia dúbia, não nos parece adequada para auxiliar Augusto, visto que este deu indícios de saber a diferença, mas que ainda sim tem dificuldades em pronunciar-la.
10.		(A) <i>Cin-"O"</i> .	Dada a dificuldade da pronúncia, passa a manter apenas a vogal na última sílaba.
11.	(P): <i>Que letra é essa?</i> (fazendo um c com a mão)		Tenta indicar que está faltando uma letra na pronúncia.
12.		(A): <i>"C"</i>	(A) confirma que sabe a diferença entre o C e o T.
13.	(P): <i>E essa aqui?</i> (fazendo um 'O' com as mãos).		Tenta usar a mesma estratégia para tentar fazer com que Augusto pronuncie a sílaba 'co'
14.		(A) <i>"C"</i> .	Augusto fica confuso.
15.	(P): <i>Não, essa aqui ...</i>		(P) desfaz o e refaz o "O", tendo em vista a incompreensão de (A)
16.		(A): <i>"O"</i>	Augusto suprime o som do T.

17.	(P): Colocando o “C” e “O” com as mão na frente da garganta.		
18.		<i>Cin - “O”</i> ;	Mais uma vez Augusto indica que sua dificuldade não é em identificar como se escreve cinco, mas apenas na pronúncia do fonema.
19.	(P): <i>CO</i> ,	“O”.	
20.	(P): <i>CO</i> .		
21.	<i>Cinco</i>	<i>Cinco</i>	Os dois juntos
22.	(P): <i>Co</i> .		(P) enfatiza a pronúncia da sílaba.
23.		<i>Co</i> .	Pronúncia se aproxima do padrão esperado.
24.	(P): <i>Cinco</i> .		
25.		<i>Cinco</i> .	Pronúncia fica muito próxima de uma pronúncia adequada.
26.	(P): <i>Vamos falar a palavra agora então?</i>		(P) enfatiza a repetição.
27.		<i>Cinco</i> .	Pronúncia se aproxima do padrão esperado.
28.	<i>Isso! Porque cinto é o que a gente coloca aqui</i> (apontando para a cós da calça). <i>“Moça eu quero cinco ovos”</i> . (mostrando os cinco dedos) <i>Se você falar pra moça assim “Moça eu quero cinto ovos. Cinto ovos? Hanhan? Aí você passa agora com a barra. (referindo-se a mudança do texto)</i>		No exemplo de (P) ela usa uma situação hipotética. Contudo seu exemplo fica descontextualizado, o que prejudica a compreensão de (A), conforme se evidencia nos turnos posteriores.
29.		<i>Cinco?</i>	(A) Não compreendeu o exemplo dado por (P) (sem contexto).
30.	<i>Cinco, isso, ótimo. Isso ele vai saber, vai pegar.</i>		
31.		<i>Que o moço?</i>	Pedido de esclarecimento. Augusto parece não compreender o exemplo dado por (P).
32.	<i>Lá do big Box quando você pedir pra ele.</i>		Torna o exemplo um pouco mais contextualizado.

### ***Episódio 05: análise e discussão***

Esse episódio coloca em evidência aspectos importantes quando pensamos na co-construção da linguagem. Há indícios de que a aprendizagem da leitura e da escrita com fins sociais (inclusive religiosos) aumentam as possibilidades de sucesso no processo de alfabetização. Essa constatação destaca que a aprendizagem significativa e contextualizada possibilita melhores resultados quando pensamos no desenvolvimento da linguagem. Desse modo, formatos mais flexíveis e criativos e a oferta de atividades do tipo exploratórias, abrem maiores possibilidades de engajamento na tarefa e consequentemente de desenvolvimento e aprendizagem. Observamos, nos episódios em que a professora desenvolve a atividade ‘lista de compras’ uma ação importante para

dar significado social não só ao uso da linguagem escrita, mas a própria linguagem oral, como por exemplo, nas múltiplas possibilidades de interpretação motivadas pela pronúncia inadequada de determinada palavra (por exemplo, turnos 3, 5 e 28). Nesse sentido, destaca-se, em especial, a tentativa da professora em mostrar para Augusto as possíveis confusões que poderiam surgir ao se pedir ao balconista no supermercado *'cinto ovos'* ao invés de *'cinco ovos'* (turnos 28 a 32). Aí se observa pistas ofertadas acerca do contexto social real onde as práticas comunicativas se concretizam.

Propostas pedagógicas que se utilizam da contextualização social avançam já que superam propostas em que ensinar resume-se a apontar erros e aprender a copiar ou repetir. Não que essas estratégias não sejam importantes, mas é preciso ampliar as práticas pedagógicas a fim de se possibilitar a emergência de aprendizagens significativas. Essa interação na qual tanto aluno, quanto a professora dialogam são muito importantes quando consideramos à aprendizagem. Para Smolka (1996),

quando ao professora soletra e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta, ou escreve ela é quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação o conhecimento se constrói. (p. 43)

A regulação pela professora desse processo interativo em prol da atividade é uma aspecto recorrente nesse episódio. A professora diante da dificuldade de Augusto, busca recursos diferenciados para tentar fazer com que a criança avance em termos de sua pronúncia, sendo algumas estratégias melhor sucedida que outras. Observa-se, no entanto, que em alguns momentos (P) parecia confundir a pronúncia de Augusto (que se dava com alguma dificuldade) com seus conhecimentos em relação à escrita da palavra. Verifica-se que Augusto procurou destacar a diferença entre seus conhecimentos em relação à escrita da palavra e sua pronúncia, embora não conseguisse demarcar essa diferença em sua verbalização. Esse aspecto se evidencia quando (P) aponta para Augusto o cinto da calça e ele nega dizendo referir-se ao número *'cinto'* (turno 4). Apesar de sua indicação, (P) não foi sensível a essas pistas oferecidas por Augusto e insiste na indicação de que cinto, refere-se ao objeto e não ao número. Consideramos essa insistência perigosa à manutenção da motivação necessária para um processo pedagógico exitoso, dada as possibilidades de sentimento de fracasso que podem estar

implicados nesse processo interativo. Por outro lado de acordo com notas de campo, a dinâmica envolvida nesse episódio demonstra um tom de brincadeira na condução de (P) que reforçada pelo sorriso constante, e pelo exemplo carregado de bom humor (turno 28).

Além desses aspectos ressaltamos a repetição (ou espelhamento) como uma estratégia pedagógica considerável na análise da condução da professora. Solicitar e induzir a repetição ao mesmo tempo em que oferece os modelos, são recursos importantes para o aprendizado, embora gere em alguns momentos maior resistência por parte do aluno. A professora utiliza-se desses recursos, especialmente na tentativa de que Augusto progrida no desenvolvimento de sua oralidade (turnos 9 ao 27).

### f) Episódio 06: ‘Difícil’

O episódio seis foi extraído da segunda sessão de filmagem. Nesse dia (P) dá continuidade à atividade apresentada nos episódios anteriormente descritos. (P) pede que (A) vá ligando o computador. (A) senta-se em frente ao equipamento e atende ao pedido de (P). (P) se aproxima sorrindo e senta-se ao lado de (A). Pergunta se ele se recorda de onde pararam na última aula. (A) rapidamente responde “*Sei, arroz*”. (P) questiona que tipo de arroz e (A) responde “*Arroz banto*”. Ao observar que (A) apresentava dificuldades de pronunciar o fonema ‘BR’, (P) iniciou uma intervenção em relação à pronúncia de (A). Salientamos que este episódio será analisado de forma articulado ao Episódio de número seis, apresentado em seguida, dada a articulação de ambos que será mais bem explicitada na discussão.

Quadro 14: Episódio 06

SESSÃO 2			
EPISÓDIO 06: “DIFÍCIL”			
TURNO	PROFESSORA	AUGUSTO	COMENTÁRIOS
1	<i>Tudo bem? Perninha...Vamu chegar pra frente?</i> (diz sorrindo e dando umas batidinhas no joelho do aluno indicando para ele chegar para frente).		Era recorrente que a professora solicitasse a correção da postura de Augusto, como observamos nesse turno.
2		(A) impulsiona a cadeira para frente e (P) o auxilia empurrando a cadeira	
3	<i>Lembra? Qual a palavra que a gente parou no na aula passada?</i>		
4		(A) responde apontando para a tela do computador: <i>Arroz...</i>	Augusto respondeu rapidamente mostrando engajamento com a atividade. Apesar disso dá uma resposta incompleta, parecendo antecipar, de certa forma, sua dificuldade tentando evitá-la.
5	(P) <i>Arroz...Que tipo de Arroz?</i>		Estratégia para obter a resposta completa por parte de Augusto.
6		(A) <i>Arroz Banto.</i>	Resposta completa, conforme pergunta de (P).
7	(P) olhando para (A) com o corpo inclinado na sua direção: <i>Arroz... Que tipo de Arroz?</i>		(P) se inclina indicando a tentativa de observar a pronúncia de (A).
8		(A): <i>Arroz Banto</i>	
9	(P): <i>Arroz?</i>		(P) usa da estratégia da completamento.
10		(A): <i>Banto, Banto.</i>	A atuação de (P) para desenvolvimento da linguagem centra-se na pronúncia de alguns fonemas específicos, e não ocorre no sentido de promoção de um discurso narrativo, isto é, não privilegia

			ações narrativas.
11	(P): <i>Olha só, vamos olhar a foto?</i> Diz pegando o aparelho multifuncional com as fotos. <i>Essa foto quem foi que tirou? Você né? Você que tirou a foto.</i> (P) aponta o nome do rótulo		Tentativa de (P) de destacar a participação ativa de Augusto na construção da atividade.
12		(A) Acena com a cabeça. <i>Arroz... Banto, não é? Banto</i>	Ao mesmo tempo em que responde, solicita confirmação por parte da professora.
13	(P): <i>E essa letrinha aqui ó ó?</i> Diz ampliando a fotografia.	.	Uso do recurso tecnológico, para apoiar a resposta de (A).
13		(A): “B”	Resposta Simples.
14	E essa aqui?		(P) tenta dar pistas de que a pronúncia de Augusto deixou uma letra de fora.
15		(A) “B”.	Ao repetir “B”, (A) sugere que talvez (P) não tenha entendido sua resposta.”
16	(P): E essa?		(P) insiste.
17		(A): “R”	
18	(P): <i>“R”...Vamos colocar o som do “R” então? Como a gente coloca o som do “R”?</i>		
19		(A) “A”... “A”...Arro...Arroz <i>Baaanto, Banto. “B” “R”.</i> (A) sabe que não está pronunciando o r e o demarca separando e pronunciando o nome das duas letras).	Acreditamos que Augusto, ao dizer B R de forma separada tenta indicar mais uma vez para a Professora que sabe como escreve a palavra, procurando separar de sua pronúncia.
20	(P) “B” “R” <i>Então como é que a gente fala? Igual “B” “A” ? É igual? Eu falo banco? “B” “A”...Tem que colocar o som do “R”né? Então fica?</i>		Problematização.
21			(segundos de silêncio...) O silêncio de Augusto parece indicar uma resistência ao questionamento de (P). Indícios de <i>frames</i> divergentes.
22	(P) prossegue: <i>Qual o nome do nosso país?</i>		(P) tenta usar outra palavra (estratégia para tentar fazer com que Augusto diga ‘BRA’
23		(A): <i>Bagil...</i>	Resposta simples.
24	<i>Han então a gente vai treinar um pouquinho o som do “B” “R”. Branco.(fala escandida)</i>		Proposta de ação.
25		Augusto, apontando para o aparelho multifuncional: <i>Deixa eu ver?</i>	É possível supor que se trata de mais uma tentativa de resistência para não repetir a palavra ou uma tentativa de buscar auxílio para responder.
26	(P) pega o aparelho: <i>Ó...Tá vendo?</i>		Tentativa de (P) de incluir outros elementos para auxiliar Augusto na tarefa (ofertas de suportes).
27		Olha a fotografia e aponta para a sílaba “BRA” na tela do computador: <i>Aqui.</i>	
28	<i>Isso...fala agora a palavra.</i>		Confirmação e comando.
29		<i>BAN...Olhando para (P), repete: BAN. CO</i>	
30	<i>Faz sinal de negativo com a</i>		(P) metacomunica que a

	<i>cabeça.</i>		pronúncia de Augusto não está de acordo com o padrão.
31		<i>Não...Arroz Ban...to</i>	A negativa inicial de Augusto parece indicar que ele concorda com a professora.
32	<i>Branco (destacando o R).</i>		(P) faz uma fala escandida, destacando o som da letra 'R' na palavra.
33		<i>BarrBanto</i> (coloca o som do r no início da palavra). <i>Deixa o som do R eu não sei (diz negando com o dedo e com a cabeça.</i>	(A)Emprega grande esforço e insiste em afirmar e estabelecer para (P) seus limites.
34	<i>É, a língua treme. Brrrranco. Brrrrrr. Sabe fazer esse barulho?</i>		
35	<i>Igual de Carro?</i>	(A) continua balançando a cabeça em negativa, mas tenta imitar o som.	
36	<i>Com a língua lá em cima no céu da boca. Assim ó...Brrrrrr</i>		
37		(A): <i>Brrrrrrrr. Faz o barulho balançando a cabeça em negativa.</i>	
38	(P): <i>A linguinha, deixa eu ver</i> (P) pega no queixo de (A) e se coloca de frente para ele. <i>Olha só</i> (diz apontando para a boca) <i>Olha pra minha boca. Vê se você consegue ver como eu estou fazendo. RRRRRRRRRR</i>		(P) faz o som em seguida
39		(A) repete por 3x: <i>Num contigo...</i>	Estão (P) e (A) frente a frente (contato visual direto).
40	<i>Não?</i>		A indagação sugere ênfase em um tom de compreensão e não de surpresa ou decepção.
41		Balança a cabeça em sinal negativo	Augusto indica seus limites à (P)
42	<i>Tenta, tenta! Põe a linguinha lá. RRR, RRR...</i>		(P) insiste.
43		(A) repete o som (seco)	(A) tenta novamente, parece empenhado em avançar.
44	(P): <i>Ó cê tá fazendo o som aqui, aqui...</i> (aponta para a garganta) <i>Tá na garganta...</i> (diz pegando na própria garganta). <i>Tenta fazer na língua</i> (diz apontando para a boca). <i>RRRRR.</i>		(P) oferece outros suportes para (A).
45			(A) <i>ensaia alguma fala, mas desiste.</i> Supomos que Augusto desiste face à dificuldade de articulação.
46	(P): <i>Você tá colocando a linguinha? A linguinha lá no céu da boca?</i>		Orientação de (P) para auxiliar (A) na pronúncia da palavra.
47		(A): <i>Acena que sim com a cabeça.</i>	Linguagem metacomunicativa.
48	<i>Deixa eu ver... A linguinha... Ó... Que sono hein! Cadê, num tô vendo...</i>	Augusto boceja.	
49		(A): começa a dizer algo, mas desiste e volta a tentar fazer o	(A) inicia uma fala, mas desiste. (P) continua com suas

		som.	orientações.
50	(P): <i>Tem que ter ajuda da língua também. É esse som mais a ajuda da língua.</i>	A repete o som.	Enquanto (A) repete, (P) fica de frente segurando seu queixo
51	(P): <i>A gente usa aqui também...</i> (após um a série de repetições)		
52	(P) pega a mão de (A) e coloca em sua garganta: <i>Ó...Brrranco.</i>		
53	(O Alarme do relógio da (P) dispara no momento da fala de (A). (P) bota a mão dele novamente na garganta: <i>Agora saiu...Parece que agora saiu...Fala de novo.</i> )		
54		(A): <i>Banco.</i>	Resposta simples.
55	(P): <i>Branco (2x).</i>		(P) oferece modelo para Augusto.
56		(A): <i>Banto</i>	Augusto tenta replicar.
57	(P) <i>Braaa.</i>		(P) secciona a palavra. Estratégia para canalizar atenção de Augusto
58		(A): <i>Baa</i>	
59	(P): <i>ó, ó...Ba, BA... "B" "A"...BRA...(pega uma das mãos de (A) e põe na garganta dela e a outra na dele próprio). Põe a mão aqui pra você sentir</i>		(P) Usa a comparação fonética para auxiliar Augusto, ao mesmo tempo em que utiliza estratégia fonaudiológica para auxiliar Augusto a diferenciar a pronúncia dos dois fonemas BRA e o BA.
60	(P): <i>Bra</i>		
61		(A): <i>Ba (3x)</i>	Augusto repete. Parece mostrar interesse em conseguir chegar à pronúncia correta.
62	(P): <i>Tá saindo "B" "A". Bra...</i>		
63		(A) <i>Ba (2x).</i>	
64		(A): <i>Difícil</i> Diz olhando para baixo.	
65	<i>Difícil... Brasil</i>		
66		(A) <i>Basil...</i>	
67	(P): <i>Hum...Vamos treinar mais pra chegar lá. Vamos então escrever branco?</i>		(P) reconhece os limites de Augusto, mas indica que a ação poderia ser retomada em outro momento.
68		<i>Não primeiro vamu (inaudível) aqui ó</i> Diz apontando as sílabas da atividade com o dedo na tela do computador.	Augusto apresenta resistência e propõe outra ação.
69	<i>Isso, primeiro vamos realçar né? Realçar o...</i>		(P) aceita a sugestão de (A)
70		<i>Aqui...</i> Volta apontar a tela do computador.	(A) Continua com sua postura diretiva
71	(P) olhando para (A) e segurando o mouse: <i>hum?</i>		Induz (A) dizer qual a sílaba, ao invés de apenas apontá-la com o dedo.
72		(A) se recosta na cadeira e segura o queixo com mão: <i>É "A", "B", "C"...</i>	Ao invés de dizer a sílaba Augusto recita as três letras iniciais do alfabeto, talvez como tentativa de esquivar-se da pronúncia que considera difícil.

73	(P): <i>Han?</i> (espanto) <i>Branco.</i>		A pergunta da professora indica que Augusto não deu uma resposta adequada.
74		(A): <i>Han...A, A...</i>	Diante da reação de (P), (A) reformula sua fala.
75	(P): <i>Bran-co</i>		Fala escandida
76		(A): <i>A,A, A...E, I, O, U.</i>	
77	(P): <i>Vogais?!</i> (surpreendida)		A entonação de voz da professora indica para A que sua resposta não está de acordo com o esperado.
78		(A): <i>Vogais...</i>	Resposta simples.
79	<i>Tá certo são as vogais, mas como eu escrevo a palavra "Branco"...Começa com a letra?</i>		Diante das respostas de Augusto, (P) reformula sua pergunta.
80		"B".	Diz apontando a letra B na tela do computador
81	<i>"B". Então é esse aqui? O Bra?</i>		Aponta na tela do computador.
82		<i>Não</i>	Discordância simples.
83	<i>Não é esse aqui, o Bra?.</i>		Pedido de confirmação
84		(A): aponta a tela do computador	A responde apontando na tela.
85	Também apontando: <i>Esse aqui, o CA?</i>		As imagens gravadas não nos permite visualizar se (A) de fato havia apontado a sílaba incorreta, ou se a professora não compreendeu o que ele indicou.
86		Aponta para a tela novamente: <i>Não! Esse!!</i>	Augusto foi incisivo e seguro de sua resposta.
87	(P): <i>Então o Bra... Esse aqui é o BRA. Brannnn</i> (destaca a vogal nasalizada). <i>Letra? Ahannn... Branco.</i>		Explicação.
88		(A): se recosta na cadeira e fica em silêncio por alguns segundos... Aponta para o aparelho eletrônico.	Procura auxílio no aparelho eletrônico.
89	<i>Foto?</i> (P) Pega o aparelho multifuncional.		Atende a solicitação implícita de Augusto.
90		(A) ao olhar a foto diz quase que imediatamente: "N".	Utiliza-se do apoio da fotografia para responder.
91	<i>"N" Vamu usar essa letrinha aqui, né? Bran...</i>		Destaca em sua fala a sílaba com o fonema 'N' ao mesmo tempo em que usa a estratégia da completamento.
92		<i>É. Co.</i>	Completa a palavra iniciada por (P).
93	<i>Co.</i>		Espelhamento.
94		<i>"C" "O".</i>	Demarcação das letras que compõe a sílaba.
95	<i>Então escreve aqui pra nós</i>		Solicitação. (P) pede para o aluno escrever a palavra.
96		<i>Han...Aqui</i> (aponta a sílaba CO na tela).	Indica a resposta com o dedo.
97		(A): <i>Deixa eu ver...</i> (inclina-se para pegar o aparelho multifuncional)	Procura apoio com o aparelho multifuncional.
98	(P) delicadamente segura a mão de (A) e o aparelho com as duas mãos e diz: <i>Não! Agora você vai fazer sozinho, tenho certeza que você consegue!</i>		Estabelecimento de <i>constraints</i> . (P) estabelece a ZML indicando que nesse momento Augusto irá escrever sem ajuda.

99		Depois de alguns segundos de silêncio, (A) Joga o corpo na cadeira franzindo os ombros: <i>Tá!</i>	Augusto mostra certo descontentamento, mas aceita a indicação da Professora.
100		(A): <i>É letra minúscula?</i>	Pedido de esclarecimento.
101	<i>Letra minúscula</i> (diz balançando a cabeça afirmativamente).		Esclarecimento.
102	<i>Letra minúscula, tá certo! Começa com B.</i>		Espelhamento. (P) retoma a fala de (A) anteriormente parecendo tentar passar confiança para Augusto.
103		(A) digita B. Fica observando a tela do computador e repetindo: <i>Bannn... É...</i>	Observa-se a incidência de fala egocêntrica a qual orienta a escrita.
104	(P) <i>Tá certo!</i>		Incentivo.
105		(A): <i>Min</i> (inaudível) digita “N”.	
106		(A): “C”... “O”... <i>Banco.</i>	Incidência de fala egocêntrica (orientação da escrita).
107	(P) <i>se aproxima da tela do computador e aponta para a sílaba BRA.</i>		Estratégia adotada por (P) para fazer (A) perceber a uma letra suprimida.
108		(A): <i>Han?</i>	Pedido de esclarecimento.
109	(P) <i>Olha Bem...</i>		(P) canaliza atenção de Augusto.
110		(A): <i>Banco...Ban...</i>	Augusto repete olhando para a palavra escrita por ele.
111	(P): <i>Você tá me falando de uma letra, uma vogal...Que não tá aqui! Fica Branco?</i>		Problematização. (P) começa indicando que falta uma letra, para ser mais específica aponta que falta uma vogal.
112	<i>Não tem vogal, Fica B-R-N-CO. Como eu faço pra ficar Bran-co?</i>		A fala de (P) ao dizer Branco é escandida, para enfatizar as sílabas.
113		<i>Não sei...</i>	Augusto indica sua dificuldade como forma de pedir auxílio.
114	(P): <i>Tenta Lembrar...</i>		A fala de (P) é de desafio. Faz referência a algo que Augusto sabe e precisa relembrar.
115		Faz sinal de negativo com a cabeça: <i>Eu quero ver a foto.</i>	Augusto parece buscar alternativas e caminhos para auxiliá-lo na resposta, estratégia que fica recorrente na postura de Augusto quando se depara com alguma dificuldade.
116	(P): <i>Não, agora sem a foto...</i>		A negativa da Professora parece indicar que ela percebeu que nos momentos de dificuldade (A) acabava desviando a atenção para olhar as fotos e começa a evitar essa estratégia.
117		(A): “N”	Tentativa de responder. Augusto parece usar do recurso da ‘adivinhação.’
118	(P): “N” já tá.		(P) oferece suporte para que (A) reavalie sua resposta.
119		(A): “I”	Nova tentativa.
120	(P): <i>Aí fica Brinco. Se coloca “I” aqui, fica Brinco...Como eu faço pra ficar “Bran-co”?</i>		(P) procura demonstrar através da análise e comparação fonética o erro de Augusto, ao mesmo tempo em que oferece pistas ( <i>scaffolding</i> ) para que ele

			chegue à resposta correta..
121		(A) se inclina para frente (próximo a tela do computador).	Nessa passagem Augusto faz menção que vai apontar, mas bota o dedo na boca sinalizando que está pensativo, sugerindo dúvida
122	(P) <i>Qual é a vogal? Qual é a vogal?</i>		(P) oferece outras pistas para que Augusto alcance a resposta correta ( <i>scaffolding</i> )
123		(A): “O”?	Nova tentativa.
124	(P): <i>Bronco?</i>		Novamente apela para a análise fonética.
125		(A): <i>Não!</i>	(A) reavalia sua resposta.
126	(P): <i>Qual é a palavra que eu quero escrever?</i>		(P) tenta fazer com que Augusto repita em voz alta a palavra, mas em seguida ele chega à resposta correta.
127		(A): “A”.	Resposta simples.
128	(P): <i>Ahhh... Letra “A”... Então coloca lá a letra “A” Agora ele aceitou, tava vermelho, né... Agora ele aceitou</i> (referindo-se ao corretor ortográfico do editor de texto). <i>Agora ficou...</i> (apontando para a palavra escrita)		(P) enfatiza a resposta como se dissesse “Finalmente!” Faz uma relação entre marcação do computador e a verificação do acerto do aluno.
129		(A): <i>Bannn...</i> Diz olhando para baixo.	Augusto enfatiza a sílaba com a qual tem dificuldade de verbalizar.
130	(P): <i>Lê aqui ó!</i>		(P) aponta para a tela e pede que ele leia a palavra.
131		(A): <i>Arroz bannco</i>	(A) atende à sugestão de (P).
132	<i>Isso... Vamos ver mais uma, mais uma...Depois do cinco vem o número...</i>		(P) dá continuidade à tarefa.
133		(A): <i>Seis...</i>	Resposta simples.
134	(P): <i>Isso...</i>		Confirmação.

### ***Episódio 06: análise e discussão***

Embora essa atividade tenha sido realizada durante todo período do atendimento anterior (que gerou os recortes da sessão um), tanto a Professora quanto Augusto pareciam muito motivados para a realização da atividade. Augusto ainda se lembrava da última palavra que haviam trabalhado no atendimento anterior, tendo respondido prontamente à professora ‘*Arroz, arroz baanto*’ quando questionado sobre o ponto em que haviam parado (turnos 1 a 5). Esse aspecto motivacional constitui-se importante quando pensamos nas práticas pedagógicas de sucesso.

A aquisição da linguagem se constitui como um processo inter-individual ou transacional que tem como pré-requisitos no período pré-linguístico os esquemas de interação da criança com o adulto interlocutor básico. Essa interlocução ocorre no dia-a-

dia, através das interações cotidianas. Contudo, nos espaços formais de aprendizagem essa interlocução passa a cumprir objetivos expressos de desenvolvimento de competências ligadas a conteúdos escolares. Daí a importância dos contextos escolares, no que se refere à linguagem. Apesar dessa importância, observa-se um ponto crucial em relação ao objetivo de desenvolvimento da linguagem. Embora a motivação estivesse presente no início da atividade, verificamos resistência de Augusto, especialmente em relação às propostas da professora no trabalho com relação à oralidade. O desânimo provocado pela insistência exaustiva de (P) parece ter provocado um efeito contrário ao estabelecimento de *frames* positivos para interações pedagógicas. (P) permaneceu um período considerável insistindo para que (A) repetisse algo que parecia estar, naquele momento além das possibilidades da criança (turnos (turnos 5 ao 20 e 28 ao 66)).

Pesquisas e estudos que tratam da motivação para realização de atividades, recomendam que a dificuldade dos exercícios devam ser alternadas, entre aqueles considerados mais fáceis e outros considerados mais difíceis para que a criança não se desestimore. Embora a condução de (P) tenha se dado em um tom de tranquilidade, observou-se grande desconforto de (A) com a insistência de (P). Desse modo, considera-se que não é uma atitude estratégica insistir nas dificuldades, visto que isso pode causar desmotivação, o que causaria um efeito oposto a toda intenção pedagógica: a promoção da aprendizagem. Observa-se que Augusto impõe seus limites ao expor suas dificuldades por meio de acenos com a cabeça e com o olhar cabisbaixo (turnos, 31, 35 e 41) e, posteriormente, mais abertamente comunica sua dificuldade verbalizando '*difícil*' (turno 64). Apenas ao verbalizar sua dificuldade é acatado pela Professora, que propõe que esta ação seja retomada posteriormente.

Apesar do empenho da professora para colaborar com o desenvolvimento da oralidade de Augusto, (P) não foi sensível às tentativas de Augusto em se expressar (turnos 45 e 49) nem em reconhecer os limites insistentemente apontados pela criança manifestados por expressões faciais e gestuais, por negativas e verbalizadas como: "*Não consigo* ou "*Difícil*". É possível supor que o estímulo à narrativa da criança fosse mais útil e significativo para alcançar o objetivo de desenvolvimento da oralidade, do que insistir em exercícios repetitivos da forma como vinham sendo proposto. Tendo em vista o aspecto motivacional, pedagogicamente, a insistência em ações muito além da zona de desenvolvimento real/proximal da criança pode produzir um efeito contrário

aos objetivos da professora, que seria o de desenvolver as habilidades lingüísticas de Augusto.

Para Golbert (1988) algumas atitudes do adulto podem bloquear o caminho pedagógico. Por exemplo, ao não se preocupar pelo que a criança diz, ao pedir que se cale, ao corrigir sistematicamente, exigindo a forma correta, ou apresentar a pergunta e a resposta ao mesmo tempo. Esses aspectos apontam para a qualidade interativa estabelecida e quanto a caminhos mais favoráveis ou menos favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário destacar a sensibilidade necessária para que o professor possa atuar nas zonas de desenvolvimento sem, contudo, extrapolar a ação que pode vir a prejudicar o desenvolvimento e a aprendizagem ao invés de colaborar para promovê-los. É possível que as próprias tentativas e recuos de Augusto na construção de uma narrativa, tenham ocorrido com o objetivo de evitar novos “erros” e como consequência novas “correções” (que indicam a construção de *frames* divergentes e pouco favoráveis à aprendizagem). Por outro lado, apesar dessa estratégia de repetição excessiva, aqui considerada equivocada, verificamos outras estratégias da professora que vinham a promover uma situação interativa positiva, caracterizada por expressões afetivas metacomunicadas (busca pela interação face a face; entonação de voz calma e incentivadora) bem como verbalizadas pelo uso do “*Isso?*” “*tá certo!*”, “*né?*” conforme observado nos turnos 69; 91; 102; 104; 134.

Embora consideremos que a insistência em algo que parecia além da zona de desenvolvimento proximal de (A) tenha sido um equívoco, o indicativo de (P) para que isso seja retomado em outro momento pode indicar para (A) que embora tenham esbarrado em um limite naquele momento, trata-se de um limite temporário e, portanto, apto a ser superado. Trata-se de uma negociação importante para a (re)construção de um *frame* de interação positivo e propício ao estabelecimento de relações de confiança (turno 67). Essas trocas comunicativas são importantes na medida em que, de acordo com Lyra (2000), o caráter relacional, mutuamente dependente ou dialógico dos parceiros faz com que cada troca comunicativa seja entendida como pertencente a ambos, impossibilitando, assim, a separação do emissor, receptor ou da própria mensagem comunicativa.

Neste episódio, as negociações em torno da aprendizagem são evidenciadas, assim como outros aspectos relativos ao desenvolvimento de Augusto. O trabalho de (P)

em relação à linguagem oral é substituído pela proposta inicial da tarefa, a de identificar as sílabas para escrita das palavras da lista. Neste momento é possível verificar que a alternância de papéis, mais uma característica de contextos pedagógicos mais abertos. A professora propõe que Augusto escreva a palavra (turno 67), mas ele interrompe e aponta que a Professora esqueceu-se de realçar as sílabas (turno 68). Esse turno evidencia que Augusto recordava-se das regras estabelecidas pela Professora ao oferecer as orientações iniciais em relação a essa atividade. De forma que Augusto não só retoma o estabelecimento das normas como orienta (P) a cumprir ‘o papel’ estabelecido para ela. A professora acata a intervenção de Augusto (turno 68) e posteriormente dá continuidade às ações previstas na tarefa.

Com relação ao processo de desenvolvimento da escrita, observa-se a recorrente estratégia de Augusto de repetir em voz alta aquilo que escreve, (o que pode ser observado nos turnos 72, 75, 76, 80, 92, 103, 105, 106). Essas formas de lidar com a produção escrita foram observadas não apenas nesse episódio, mas em outros. Há de se considerar que durante essa fase, a inter-relação entre a linguagem oral e escrita é explicitada e trata-se de um recurso importante no desenvolvimento da linguagem escrita. Para Vigotski (2000), a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada, no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário.

Neste episódio é possível observar ainda, alguns aspectos que poderiam significar, para alguns, retrocesso no processo de aprendizagem. Augusto começa a repetir algumas letras (turno 72). (P) solicita que (A) explique e pede que ele indique como se escreve ‘branco’ o que é explicitado pela forma como ela repete a palavra de forma escandida. A professora mostrou-se surpreendida pelas respostas de Augusto, especialmente quando ele começa a dizer as vogais (turnos 71, 76 e 78). Os turnos sinalizados evidenciam, mais uma vez, que o processo de aprendizagem ocorre em um processo de co-construção ativa e em cooperação na qual se exclui a possibilidade de uma perspectiva que prevê o desenvolvimento e aprendizagem como processos lineares e cumulativos. Observa-se a reestruturação constante do diálogo estabelecido em movimentos não lineares que vão se concretizando na interação através da condução dos processos comunicativos efetivados (turnos 71 a 88).

## Episódio 07: ‘Esse é fácil pra mim’

Esse recorte refere-se à continuação da atividade “Lista de Compras”. Nele destacamos dois aspectos que consideramos fundamentais no processo de co-construção do ensino-aprendizagem: a primeira é com relação às possibilidades para formação de conceitos pela criança e a outra é o entendimento da criança enquanto protagonista de seu próprio desenvolvimento. A discussão desse episódio interliga-se ao episódio anterior, dada a forma como se articulam duas falas importantes da criança em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Quadro 15: Episódio 07

SESSÃO 2			
EPISÓDIO 07			
TURNO	PROFESSORA	AUGUSTO	ANÁLISE
1	(P): Inclinando-se para pegar o aparelho multifuncional: <i>Vamos ver qual é a próxima.</i>	(A) está sentado diante do computador e observa a professora.	Chamada para engajamento. Fala motivacional para continuidade da tarefa.
2		(A): olhando para a imagem no aparelho: <i>Anhãn... É batata?</i>	Pedido de confirmação.
3	(P): <i>Essa tem casca...Batata também tem casca né? Essa aqui a gente coloca em salada. Lembra o nome?</i>		(P) tenta dar pistas para que (A) chegue à resposta correta, contudo, percebe a ambiguidade da pista e reformula a ‘dica’ oferecida.
4		(A) <i>Não...</i> (Diz balançando a cabeça em negativa).	Negativa simples sem argumentação.
5	(P): <i>Não? Alguns segundos de silêncio. Você gosta de cebola?</i>		(P) oferece uma pista mais incisiva. Procura fornecer pistas (andaimes) sem dar a resposta diretamente, oportunizando a participação da criança.
6		(A): <i>Cebola!</i>	Augusto responde alto. A entonação demonstra alegria com a descoberta da resposta.
7	(P): <i>Ah, lembrou? Vamu ver a batata aqui, pra ver como é diferente (localiza no aparelho a imagem fotografada no supermercado da Batata)</i>		Tendo em vista a confusão inicial, (P) parece tentar apontar para Augusto as diferenças entre a cebola e a batata colaborando para a formação de conceitos.
8		(A): <i>Batata?</i>	Resposta com pedido de confirmação.
9	(P): <i>É vamu procurar aqui... Viu como mudou...</i>		(P) confirma e salienta uma alteração feita automaticamente pelo computador.
10		(A): <i>Essa é a batata...</i>	Resposta elaborada.
11	<i>Essa é a batata, viu como tá diferente? Casca lisa... Ô a cebola, tá?</i>		Tentativa de contribuir para a formação de conceito de Augusto: “Batata” diferente de “Cebola”, tendo como referência a casca.
12		<i>Cebola!</i>	Augusto diz cebola, como quem indicado para (P) que entendeu ou sabe a diferença.
13	(P): <i>Como que escreve cebola?</i>		(P) retoma a atividade de letramento e usa a estratégia dos

			<i>whimperatives.</i>
14		(A): C...	Augusto parece começar a soletrar a palavra.
15	(P): <i>Você come cebola?</i>		A tentativa de (P) não é mais fazer com que a criança identifique a palavra. Nos parece que a tentativa aqui é de aproximar a palavra da experiência cotidiana de (A).
16		(A): <i>ahãn?</i>	Pedido de explicação.
17	(P): <i>Você gosta de cebola?</i>		(P) repete a pergunta.
18		(A): <i>Ah eu como a cebola a minha 'bota' arde. Diz apontando para a boca.</i>	(A) mostra que é capaz de relacionar cebola a uma experiência cotidiana.
19	(P): <i>Arde.</i>		Espelhamento (confirmação).
20		(A): <i>"C" (diz apontando com o dedo na tela a sílaba "CE").</i>	(A) responde a pergunta de (P), mas rapidamente retorna ao objetivo da atividade (identificar as sílabas que compõe a palavra Cebola. Isso evidencia motivação, por parte do aluno, em prosseguir a tarefa.
21	(P): <i>Quase sussurrando... Isso, "CE".</i>		Reafirmação e Valorização do acerto do aluno.
22	(P): <i>olha para (A) e sorri.</i>		(P) metacomunica valorização pelo trabalho que (A) vem desenvolvendo. A busca pelo olhar face-a-face são um importante recurso para metacomunicar o estabelecimento de uma relação amistosa e de confiança. Importantes para o sucesso da relação pedagógica.
23		(A): <i>Cebo... Bo "B" O.</i>	(A) usa da estratégia de repetir a palavra para identificar a próxima sílaba. Repete o nome das letras que compõem a sílaba "B" e "O".
24	(P): <i>Me mostra</i>		(P) demonstra estar atenta à construção verbal de (A), mas reforça a necessidade da identificação visual da sílaba na tela.
25		(A) aponta na tela a sílaba "BO")	(A) responde positivamente à solicitação de (P).
26	(P): <i>Cebo...</i>		(P) repete as sílabas já identificadas por (A),
27		(A): <i>"LIA"</i>	(A) Responde e completa a palavra iniciada por (P). Essa ação de 'complementação' (conforme discutido por Pontecorvo, 2005) do raciocínio iniciado por outro indica, uma forma de co-construção dada pelas interações elípticas, isso é, quando não é necessário explicitar completamente o raciocínio, porque nem chega a completar o raciocínio, que é seguido por outro participante do processo interativo.
28	(P): <i>Cebo...</i>		(P) procurar reforçar a expressão oral da palavra.
29		(A): <i>"Lia", "Lia..." "R"?</i>	Nos parece que (A) ficou confuso com a estratégia de redundância adotada por (P). O fato de ter

			completado corretamente a palavra, mas ter incluído um “R” ao final, indica uma tentativa de chegar a uma resposta correta, que não aquela já utilizada.
30	(P): <i>Cebo...</i>		Ao que tudo indica, a solicitação de repetição não seria pela identificação da sílaba, mas pela pronúncia de (A), o que não ficou claro no processo de condução pedagógica, gerando dúvida por parte do aluno, quanto à sua resposta.
31		(A): <i>inaudível</i>	
32	(P): <i>Fala de novo. Qual é a palavra?</i>		(P) insiste na repetição.
33		<i>É com “L”?</i>	A ênfase de (P) gera dúvida em Augusto em relação a sua resposta. Nova tentativa de chegar à resposta correta.
34	(P): <i>É com “L” fala de novo...Cebo...</i>		Estratégia da completamento.
35		(A): <i>Lia...</i>	Resposta simples.
36	(P): <i>La (...) Vamu treinar um pouquinho...Ó, vamu treinar um pouquinho que tá saindo cebolia...Cebo... Senta direitinho</i>		Aqui (P) deixa mais claro o motivo de sua intervenção a pronúncia da sílaba final da palavra. (P) mostra-se, geralmente, preocupada com a postura de (A).
37		Arruma o corpo e encosta na cadeira.	(A) Atende ao comando de (P).
38	(P): <i>Cebo...</i>		Uso da estratégia de completamento
39		(A): <i>La</i>	Resposta simples com pronúncia considerada próxima à adequada.
40	(P): <i>Ah, agora sim...</i>		Confirmação da pronúncia próxima aquela esperada.
41	(P): <i>Cebo...</i>		(P) repete a estratégia, como para reforçar.
42		(A): <i>La...</i>	(A) repete de forma insegura ou tímida (voz em um tom baixo).
43	(P): <i>LA. Exagera um pouco esse LÁ. A língua ó, vamu usar mais a língua?</i>		(P) incentiva (A) a pronunciar a sílaba de forma mais segura.
44	(P): <i>LA</i>	(A): <i>LA</i>	(P) e (A) alternadamente <i>La</i> (3x)
45		(A): <i>Esse é fácil pra mim.</i>	A estratégia de (P) aparentemente dão resultado e refletem um posicionamento mais seguro de Augusto em relação à sua oralidade. Isso é externalizada pela fala “Esse é fácil pra mim” o que evidencia claramente uma resposta às dificuldades vivenciadas durante os exercícios expressos no episódio 6 (Difícil).
46	(P): <i>Esse é fácil? Que bom! Então pode escrever pra nós aqui... Tem que pegar qual sílaba agora? Qual que você escolhe?</i>		(P) se satisfaz com a expressão de Augusto e retoma o evento de letramento (escrita da palavra).
47		(A) <i>aponta a sílaba LA na tela.</i>	(A) responde utilizando um recurso não verbal.
48	(P): <i>Isso</i> (enquanto realça a		Orientação para a tarefa.

	sílaba). <i>Então agora você vai escrever a palavrinha.</i>		
49		(A): <i>Tá!</i>	Confirmação simples (aceitação da proposta) Frame convergente.
50	(P): <i>Você vai escolher qual sílaba agora?</i>		(P) dá um comando ambíguo já que a escolha das sílabas já havia sido feita. Nesta etapa, (A) deveria escrever a palavra. O comando ambíguo reflete-se na resposta de (A).
51		(A): <i>Uma sílaba...</i>	Supomos que aqui (A) não referia-se ao número de sílabas em si, mas foi uma frase retórica.
52	(P): <i>Uma sílaba só?</i>		(P) parece não ter se dado conta do comando que deu a (A) e surpreende-se com a resposta. No turno 50 ela disse que ele precisaria escolher uma sílaba, mas na realidade são três para formar a palavra.
53		(A): <i>Hanhan (acenando sim com a cabeça)</i>	Confirmação simples.
54	(P): <i>Será? Quantas sílabas você escolheu?</i>		Problematização. (P) dá pistas para que Augusto chegue à resposta esperada.
55		A): <i>Uma, duas, três (contando na tela do computador).</i>	Estratégia de contagem para chegar à resposta correta.
56	(P): <i>Escreva a palavra pra nós então.</i>		Orientação direta.
57		(A): <i>Tá.</i>	Confirmação simples, indicativa de um frame positivo.
58		(A): <i>O A, O E, A não ta sozinho não é? Tá junto</i>	(A) faz referência a outras palavras trabalhadas, nas quais percebeu que algumas vogais estavam “sozinhas” no exercício proposto por (P). Ex: Leite de Coco.
59	(P): <i>Tá junto. Tá junto de qual letra?</i>		(P) procura despertar a consciência fonológica em (A) fazendo com que ele pense com qual letra o (A) está junto, já que não está sozinho.
60		(A): <i>Uma...</i>	(A) começa uma fala, mas para.
61	(P): <i>Uma letra, que é a letra?</i>		
62		(A): <i>LA.</i>	(A) acaba não respondendo à pergunta (qual a letra), mas diz qual é a sílaba.
643	(P): <i>Ela não fica só com som de “A” né? Fica? O som fica?</i>		(P) reformula sua pergunta para se aproximar da resposta de (A).
64	<i>Enquanto fala (P) fecha a porta e (A) levanta a perna, distraído com seu próprio joelho, parecendo não ouvir as colocações de (P).</i>		
65		(A): <i>Apontando o joelho para (P): Ei...</i>	(P) se distraí olhando para o próprio joelho e chama atenção de (P).
68	(P): <i>“La”, fica?</i>		(P) prossegue com sua pergunta.
69		(A): <i>“L” “A”...</i>	Ao contrário do proposto inicialmente (A) chega à decomposição da sílaba: LA = L + A
70	(P) <i>passa mão no joelho de (A), põe a mão em seu rosto virando-o para ela e repete:</i>		(P) percebe a distração de Augusto e busca a comunicação face a face de forma direta, não

	LA?		se satisfazendo com a resposta distraída de Augusto.
71		(A): <i>La.</i>	Responde olhando para (P).
72	(P): <i>La (concordando com a cabeça).</i>		(P) concorda veementemente como quem diz 'agora sim!'
73		(A): <i>El, você tira isso pra mim?</i>	Augusto volta novamente sua atenção para o joelho e solicita diretamente a intervenção de (P).
74	(P) se aproxima e esfrega o joelho de (A): <i>Ó isso aqui é de lavar, vai gastando a roupa... Não é? (inaudível)</i>		(P) explica para (A) que aquilo não sai com uma expressão de concordância ao final da frase. A estratégia de buscar a concordância, parece ao mesmo tempo, indicar que não adianta insistir nessa ação.
75		(A): <i>É isso não é?</i>	Concorda, mas continua olhando fixamente para o próprio joelho.
76	(P): <i>É... Vamo? Escrever??</i>		(P) confirma, mas reconduz o foco do aluno para a tarefa pedagógica.
77		(A) " <i>C</i> "... <i>Olha...o é minúsculo (diz apontando para a tela do computador).</i>	(P) havia ensinado (A) durante essa atividade como escolher letras maiúsculas e minúsculas no teclado do computador.
78	(P): Diz acenando com cabeça: <i>É minúsculo.</i>		Confirmação simples.
79		(A): <i>Ce...Cebo...O Bo é bem melhor pra mim..</i>	(A) parece destacar e fazer referência à palavra anterior na qual sentiu muita dificuldade em pronunciar a sílaba 'BRA' e que foi exaustivamente trabalhada por (P). (A) parece delimitar o que considera fácil e o que considera difícil auxiliando (P) a identificar seus limites.
80	(P): <i>Hun? O Bo o que?</i>		(P) solicita que (A) repita sua colocação. Pedido de explicação.
81		(A): <i>O Bo é melhor pra mim! (Repete batendo a mão no peito).</i>	Novamente o aluno procura ressaltar algo que considera fácil em oposição ao outros mais complexos e difíceis.
82	(P): <i>O Bo é melhor pra você? Mais fácil?</i>		(P) Espelhamento e pedido de confirmação.
83		(A): <i>É.</i>	Confirmação simples.
84	(P) acenando que sim com a cabeça		(P) concorda.
85		(A): <i>É esse não...BR não...</i>	Aqui (A) procura demarcar de forma mais explícita o que suas considerações se remetendo à dificuldade que ele enfrentou no exercício de pronúncia do BRA em contraposição à facilidade do fonema BO de Cebola. Procura deixar tão explícito que não pronúncia a sílaba em si, mas as duas letras em separado B e o R.
86	(P) Apontando na tela do computador: <i>Esse já foi né? A gente já trabalhou é o número 5. Você já montou aqui. Você tá no número 6. Esse pedacinho aqui. Mostra com os dedos a parte da atividade que estão trabalhando. Aqui você escreve a palavra. E aqui</i>		Apesar de toda argumentação de (A). Nesse turno (P) parece não ter compreendido a insistência de (A). Pela sua fala indica que o BR já foi trabalhado, ressaltando que agora eles estão trabalhando a palavra de número 6 na lista e que a anterior já havia sido vencida.

	<i>dentro tem as sílabas pra você escolher.</i>		
87		<i>Tá... Cebooooo... "B" "O"... Ce-bo-la... LA Cebola... LLLLA. Cebola, dois L e dois A</i>	Augusto retoma a atividade e repete a palavra para identificar a letra que falta.
89	<i>(P): Dois L e dois A?</i>		(P) pedido de confirmação.
90		<i>(A) Acena que sim com a cabeça.</i>	Confirmação simples.
91	<i>(P): Tem certeza?</i>		Pedido de confirmação.
92		<i>(A): Não!</i>	Negativa simples.
93	<i>(P): Que você escolheu aqui das sílabas?</i>		(P) indica para (A) quantas sílabas LA ele selecionou, para auxiliar na revisão do raciocínio. Importante destacar que (P) nunca dá a resposta diretamente, procurando permitir o levantamento de hipóteses pela criança.
94		<i>(A): Um L e um A...</i>	(A) reformula sua resposta.
95	<i>(P): Isso....Porque se você colocar o L e o A duas vezes, assim ó (digita mais um LA na palavra cebola) fica assim: Cebolala. Tá?</i>		(P) escreve a palavra com duas sílabas LA e aponta para (A) como ela seria lida, caso fosse escrita dessa maneira (propõe análise fonológica).
96		<i>(A): Certo...</i>	(A) parece indicar que compreendeu a colocação de A(P)
97	<i>(P): apaga a palavra escrita: Vou deixar você escrever...</i>		(P) abre espaço para que (A) escreva a palavra.
98		<i>(A): Não...Assim ó... A escreve a palavra com dois L e dois A cebollaa</i>	(A) parece testar diferentes hipóteses acerca da escrita e procura auxílio de (P) para confirmar ou não suas hipóteses.
99	<i>Assim: LL AA?</i>		Pedido de confirmação.
100		<i>Acena que sim com a cabeça...</i>	Confirmação simples.
101	<i>Ah, mas a gente não escreve assim no português não...</i>		(P) oferece pistas acerca da convencionalidade da escrita na língua portuguesa.
102		<i>É em inglês não é? Diz enquanto escreve a palavra cebola.</i>	Hipótese de (A) para uso da escrita, conforme sugerido por ele.
103	<i>Sorri e se ajeita na cadeira: em inglês?? Ai Meu Deus... É deve ter alguns nomes estrangeiros que tem LL, tem sim..Tem alguns nomes.</i>		(P) parece ficar embaraçada com a pergunta de (A) sem saber que responder. Após pensar um pouco indica que em línguas estrangeiras há possibilidade de se usar dois LL para escrever uma palavra, confirmando uma hipótese levantada pela criança.
104		<i>Já acabei...</i>	Indicação de que concluiu a tarefa.
105	<i>Já acabou?</i>		Pedido de confirmação.
106		<i>Já.</i>	Confirmação simples.

### ***Episódio 07: análise e discussão***

Esse episódio evidencia várias questões a serem consideradas na interação estabelecida nesse processo de ensino-aprendizagem. Chama atenção a oferta de *feedbacks* pela professora à criança de forma relativamente constante. As avaliações e retornos durante o processo de ensino-aprendizagem são importantes para que a criança consiga se reorganizar e cooperar no desenvolvimento de seu próprio processo de aprendizagem. Essas avaliações contínuas e imediatas colaboram para que o aprendiz possa reorientar seu desenvolvimento e estabelecer novos objetivos e estratégias de ação, caso necessário ou reforça caminhos já adotados. Observamos nos episódios seis e sete que a professora procurou aliar à atividade de leitura escrita, possibilidades de desenvolvimento da oralidade de Augusto, conforme é possível observar nos turnos 02 ao 68 do episódio anterior (seis) nos turnos 26 ao 45 desse episódios (sete). Conforme anotações em diário de campo, Augusto ficava muito atento às orientações que envolviam sua pronúncia. Essa questão concretiza-se na reação apresentada por (A) de forma distinta nesses dois episódios.

No episódio anterior (seis) observa-se que apesar do esforço, (A) aponta para (P) seus limites em relação à pronúncia da articulação dos fonemas “BR” estabelecendo seus próprios limites em relação ao que era proposto por (P). Importante observar, que (P), apesar da demora, (P) foi sensível ao posicionamento de (A), embora tenha sinalizando que em outro momento eles retornariam a esse exercício. Conforme salientamos, essa uma condução importante uma vez que indica para a criança que, embora haja um limite momentâneo, ele não é perene e, por isso pode ser retomado em outra ocasião. A reação de (A) frente aos exercícios orais sugeridos por (P) nesse episódio ocorrem de forma bem distinta. Ao confrontar a pronúncia “*cebolia*” com a pronúncia padrão “*cebola*”, (A) não encontra grandes dificuldades. Ao afirmar: “*Esse é*

*fácil pra mim*” (turno 45), (A) parece fazer questão de demonstrar seu potencial em aprender, em clara oposição ao limite apresentado no episódio seis em relação à sílaba “*BRA*”. Essa referência vai ficando mais evidente com ápice nos turnos 82 a 85, nos quais Augusto indica de forma mais explícita: após indicar que para ele, ‘*BO*’ era mais fácil ou nas palavras de Augusto “*melhor pra mim*”, (turno 82), Augusto complementa sua ideia afirmando que “*o BR não*” (turno 85).

Embora nos momentos de maior dificuldade Augusto apresentasse posição de resistência ou negativismo em relação às possibilidades de desenvolvimento da sua oralidade, observamos que, no geral, Augusto estava sensível às possibilidades de melhora em sua pronúncia, talvez pelas dificuldades de ser entendido em algumas situações. O fato é trazido à tona pela criança novamente em outro momento no qual deveria pronunciar a palavra ‘cenoura’ ao invés de “cenoa”. Quando consegue pronunciar o som do “R” (A) apresenta entusiasmo afirmando “*Olha eu aprendi!!*”

Podemos supor que esses momentos de confronto entre aquilo que em um momento parece ‘difícil’, em contraponto ao que é considerado ‘fácil’, demonstra em Augusto indica indícios de ser capaz de avaliar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem apontando seus limites e possibilidades. Em entrevista, (P) argumenta que (A) sempre se mostrou inseguro fazendo questão de afirmar que não era capaz ou que não conseguia, apontando indícios de baixa auto-estima, o que foi registrado em diário de campo em algumas situações. Contudo, na articulação do posicionamento apresentadas por (A) nesses dois episódios, indicam as oportunidades de mudança e aprendizagem por meio da ação mediada e pela atuação nas zonas de desenvolvimento e a percepção de (A) em relação à sua aprendizagem. Neste sentido, no trabalho desenvolvido observa-se abertura para interações, trocas e negociações nas quais a

aprendizagem de Augusto se faz a partir de um processo bi-direcional. (conceito auto-estima)

Com relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, observamos aspectos interessantes nesse episódio acerca das hipóteses de uso da língua levantados por Augusto (turnos 87 a 102). As suposições levantadas por Augusto apontam para o entendimento que a linguagem escrita constitui uma atividade cultural complexa, que implica em variações diversas, inclusive de idioma. Nesse sentido, a reflexão de Augusto indica a construção ativa pela criança de significados acerca da escrita durante seu processo de interação.

Nesse trecho, a suposição de (A) que a palavra ‘cebola’ poderia ser escrita com duas letras “L” e com duas letras “A”, é interpretada por (P) como se fosse uma duplicação da sílaba final e confronta Augusto com a palavra que seria escrita com essa duplicação: *cebolala* (turno 95). Augusto por sua vez, insiste na formação da palavra com duas letras “L” e duas letras “A”: ‘*cebolaa*’. (P) é colocada em uma situação de desequilíbrio, pois a estratégia do confronto fonológico que vinha sendo adotado para indicar para (A) a escrita das palavras não cabe nesse evento.

A explicação oferecida por (P) no turno 101 “*ah, mas no português agente não se escreve assim não*” abre para Augusto outras hipóteses que não eliminam essa possibilidade de escrita, dada a possibilidade dessa escrita em outro idioma. (P) mais uma vez é colocada em uma situação de desequilíbrio comunicado pelo se ajeitar na cadeira, pelos risos, pela interjeição “*Ai, meu Deus*” (turno 103) e pelas pausas que evidenciam momentos de reflexão. (P) acaba concordando com (A) o que confirma a hipótese da criança. Desse modo, consideramos que essa passagem apóia as colocações de Smolka (1996) acerca dos processos cognitivos e interativos da criança durante o desenvolvimento da escrita. Para essa pesquisadora, as crianças usam recursos distintos para dar sentido e interpretar a língua escrita tais como adivinhação, reconhecimento, nomeação, decodificação, predição, a própria leitura entre outros. Uma crítica de especialistas no desenvolvimento da leitura e escrita é que muitas vezes os espaços escolares não oportunizam às crianças a possibilidade de experimentar suas hipóteses uma vez que as atividades estão muito voltadas para a escrita padrão e elas são cobradas

excessivamente para elaboração daquilo que é considerado “correto”, o que se constitui um erro pedagógico (Cagliari, 2000; Smolka, 1996).

### **Episódio 08: ‘Quero que você leia comigo, pode ser?’**

Nesse dia, (P) solicita que Augusto vá ligando o computador e sai da sala para atender a uma representante de equipe de diagnóstico. Permanecem na sala Augusto e a Pesquisadora. Augusto atende ao pedido da Professora e começa a ligar o computador e inserir o nome de usuário e senha. A pesquisadora e Augusto conversam enquanto isso. Augusto insere o nome de usuário e senha repetindo as letras digitadas em voz alta. Ao digitar a letra ‘L’ da palavra Aluno, Augusto comenta com a pesquisadora “O ‘L’ parece com o ‘U’, o ‘N’ não.” Supomos que sua fala trata-se de uma referência à semelhança sonora entre o U e o L explorados pela professora em outra ocasião.

O episódio inicia com Augusto em pé, próximo a mesa, manuseando o livro que levava para casa no atendimento anterior. (P) ajeita as cadeiras e ambos sentam-se à mesa, dando início ao atendimento. A professora sugere que eles trabalhem com o livrinho levado para casa, mas acabou por oferecer à criança, diversos livros quebra-cabeça da mesma coleção da qual Augusto havia levado um título para casa. (P) lê os diferentes títulos e pede que (A) escolha um. Ele seleciona o livro intitulado “Selva Alegre”. (P) estabelece com ele um acordo no qual ela diz que vai ler o início da história e ele vai ajudar lendo o nome dos bichos.

Destaca-se nessa sessão, às negociações travadas por (P) e (A) no decorrer da atividade. Nesse dia, além dessa atividade, (P) trabalhou com (A) o calendário permanente (explorando data, estação do ano, tempo) e ainda finalizou a atividade ‘Lista de Compras’.

Quadro 16: Episódio 08

SESSÃO 04			
EPISÓDIO 08			
TURNO	PROFESSORA	AUGUSTO	COMENTÁRIOS
1	(A)...		Após acomodação de ambos, (P) dá início ao atendimento pedagógico.
2		<i>Que?</i>	
3	<i>Vamos ver então a historinha que você pegou?</i>		'Whimperatives'.
4		<i>Ahã...</i> Diz mostrando o livro para (P).	Confirmação simples (demonstração de um frame convergente).
5	<i>Qual que você quer ler? Tem outros aqui ó... (Vai até o armário pega outros livros da mesma coleção)</i>	(A) Folheando o livro que havia levado para casa se aproxima de (P) junto ao armário e diz: <i>Quero</i>	(P) altera a proposta inicial e amplia as alternativas.
6	(P) e (A) se aproximam da mesa. (P) traz outros livros na mão: <i>vamos sentar primeiro então né?</i>	(A) senta-se à mesa, acenando que sim.	Pistas que indicam frame positivo com objetivos convergentes.
7	<i>Tem esse aqui "A Fazenda Feliz"<sup>25</sup> "A Selva Alegre", "Transportes", "Brinquedos"...Qual que você vai querer?</i>	(A) Manuseia os livros e aponta para um deles.	(P) lê os títulos enquanto mostra as capas para (A).
8	<i>Selva Alegre?</i>	(A) Acena com a cabeça afirmativamente	Pedido de confirmação. (A) confirma.
9		(A) Abre o livro e diz <i>"Opa!" Tem uma página...</i> (inaudível)	(A) começa a manipular o livro com entusiasmo e faz um comentário do qual não foi possível entender a sentido, mas por inferência, entendemos que Augusto refere-se a uma das peças de montar do livro que estava faltando.
10	<i>Tá faltando um pedaço<sup>26</sup> né? Pera aí só um pouquinho (Diz manuseando os outros livros)</i>	(A) Continua manuseando o livro.	(A) Se mostra bastante interessado pelo livro.
11		(A) aponta para a peça que falta e diz <i>Perdeu, perdeu...</i>	(P) passa a manusear o livro com entusiasmo e percebe que falta uma peça.
12	(P) acenando com a cabeça confirma: <i>É perdeu. Por isso que esse livro veio parar aqui...Pra não perder as peças... Olha só...Então eu vou contar um pedacinho da história, tá? E você vai ler o nome dos bichos tá bom?</i>	<i>Ahan...</i>	(P) confirma o comentário de (A) e propõe com Augusto uma divisão de tarefas em relação à leitura. Finaliza sua fala com "tá bom" clara tentativa de estabelecer um frame convergente.
		<i>Tá</i>	Confirmação simples.
13	(P) abre o livro sobre a mesa ao lado de (A): <i>Então ó</i> (diz apontando, com o dedo indicador, o texto que está lendo) <i>Essa é a selva alegre</i>	(A) se aproxima do livro debruçando-se sobre ele.	(P) procura direcionar a atenção de (A) para o texto está lendo, o que fica evidente quando diz <i>"então ó"</i> e aponta com o dedo indicado para direcionar o campo visual de (A)

<sup>25</sup> Livro cartonado com páginas dobráveis, com figuras recortadas e móveis. Referência: Sage, A. (1990). *Selva Alegre*. Editora Bertrand Brasil. Coleção "Aperta e solta".

14	(P) aproxima o livro de (A): <i>Você está vendo todos os animais que vivem aqui como a zebra e o leão? Aperte os animais e você verá que eles se soltam. Agora coloque-os de volta em seus lugares.</i> (P) finaliza a leitura): <i>Vamos tirar então? Todos, todos... Ai a gente aperta aqui atrás ó...</i> (diz apertando) <i>pra soltar lá</i> (diz apertando a primeira peça)	(A) Inicia a desmontagem.	(P) aproxima ainda mais o livro do campo visual de (A) como uma estratégia de manter o foco da criança concentrado na atividade de leitura.
15	<i>Vai tirando...</i>		(P) incentiva (A) a ir desmontando as peças disponíveis no livro.
16		<i>Não deu...</i>	(A) dá indícios de dificuldades que está enfrentando.
17	<i>Foi esse que você levou pra casa?</i>		Pedido de explicação.
16		<i>Não</i>	Negativa simples.
17		<i>Ai...</i> (diz demonstrando alguma dificuldade em desmontar as peças)	Pedido de ajuda.
18	(P) auxilia a desmontagem		(P) atenta aos atos de (A) atende ao pedido implícito de auxílio.
19		<i>Deixa soltar essa....</i>	(A) Indica que vai conseguir fazer sozinho.
20	(P) observa. <i>Solta um pouquinho lá trás também pra soltar... Você tá apertando? Posso ajudar?</i>		Com a indicação de (A), (P) recua e observa. Percebendo que a dificuldade se mantém oferece orientações e pergunta se pode ajudar.
21		<i>Hanhan... Não</i>	(A) Resiste e insiste em fazer sozinho.
22	<i>Não? Aperta...</i> (P) Se aproxima para ajudar (A) na desmontagem das peças.		(P) insistem em auxiliar, mas com cautela, sem avançar o espaço solicitado por (A).
23	<i>Assim ó...</i> (P) aperta o livro atrás.	(A) Vira o livro para observar atrás.	Oferta de modelo.
24	<i>Isso... Pronto, vamos ler de novo então?</i>		Motivação e uso dos 'whimperatives.'
25		<i>Não depois...</i>	Resistência (objetivos divergentes)
26	<i>Hum?</i>		Pedido de explicação. (P) com seu pedido, (P) implicitamente, indica para (A) que esta não é uma resposta esperada. Estratégia para reconduzir os objetivos de (A) tornando-os convergentes aos dela.
27		<i>Lê de novo?</i>	Pedido de explicação. (A) demonstra interesse em reformular sua posição.
28	<i>Vou ler de novo... Você me ajuda a ler? Você me ajuda?</i>	<i>Han...</i> (Faz um aceno que sim com a cabeça), logo em seguida revê sua posição e nega.	(P) expõe novamente a proposta e conclui a frase com uma pergunta que procura determinar um frame convergente.
29		<i>Não</i>	Negativa simples (frame ainda divergente).
30	<i>Ah não, então não vou ler. Quero ajuda. Quero que você leia comigo, pode ser?</i>		(P) embora firme usa um tom de voz calmo e termina sua fala com uma pergunta que indica a proposição de um

			acordo, de uma colaboração e não uma imposição. (ZPA)
31		Acena que sim com a cabeça e diz: <i>Pode.</i>	(A) Revê sua posição e aceita colaborar.
32	Os dois iniciam a leitura: <i>Esta (...)</i>		(P) indica com o dedo o texto que deve ser lido por (A)
33		<i>e (lê sem o acento agudo) a selva... Selva feliz...</i>	Usa o recurso da “adivinhação” para decifrar o que está escrito no título do livro (Smolka, 1996).
33	<i>Selva...ó...</i> (diz apontando para o livro)		
34		<i>A... Alegre</i>	(A) demonstra esforço para realizar a leitura.
35	<i>Alegre...</i> (P) continua com o dedo indicador apontado para o livro e olha insistentemente para (A) como indicando para que ele prossiga a leitura		Confirmação.
		(A)Pega uma das ‘peças’ do livro e começa a brincar com ela. Sem olhar para (P) ele diz “ <i>Não consigo</i> ”	Diante da dificuldade imposta pela atividade, (A) busca um ponto de fuga e passa a se entreter com uma das peças do jogo.
36	(P) retira da mão de (A) a peça e diz: <i>Fala assim “Eu consigo!”</i>		(P) procura reconduzir atenção de (A) novamente para a tarefa. Seu tom é mais firme.
37		<i>Eu consigo...</i>	(A) Atende ao comando de (P).
38	<i>Vamos dobrar aqui pra gente ler primeiro ó...</i>	<i>Fa...</i>	(P) dobra o livro e inclina o corpo aproximando (A) de si mesma. (P) aponta o trecho para que (A) leia. (P) usa estratégia para centrar o foco de (A) na leitura e auxiliar o cumprimento da tarefa.
39	(P) olha para (A) e pergunta: <i>Tem a aqui?</i>		(P) problematiza para auxiliar (A) a refletir sobre sua resposta. (ZDP)
40		<i>Não</i>	Negativa simples.
41		<i>Fo... Fooocê ...</i> A intenção de (A) é dizer você.	(A) Reformula sua leitura.
42	<i>Vo...</i> Aponta para (A)		(P) reforça. Estratégia completamento e complementa com uso da comunicação gestual (indicando que a palavra seria você).
		<i>Você...</i>	
	<i>Isso!!Está vendo todos os ...</i>		Encorajamento e estratégia de completamento.
43		<i>Todos os animais</i>	(A) Usa em parte o Espelhamento (se ancora na última palavra lida por (P)), mas completa a frase de acordo com o texto.
	<i>Que vivem aqui como a...zebra e o...leão?</i>		(completamento)
44		<i>Zebra...leão...</i>	Mais uma vez é possível verificar a estratégia de espelhamento de Augusto em relação à leitura feita por (P).
45	<i>Aperte os...</i>		Completamento.
		<i>Aaa...</i> (A) olha durante alguns segundos a palavra. Vira-se para P e pergunta: <i>animais??</i>	(A) Inicia a leitura da palavra, mas fica inseguro em relação à sua resposta. Nesse sentido,

			(A) lê ao mesmo tempo em que solicita confirmação de (P) se está ou ao correto (Pedido de Confirmação).
46	(P) sorri e confirma com a cabeça. <i>Isso... Animais</i>		(P) confirma tanto verbalmente como metacomunica a valorização do acerto por meio do sorriso e dos acenos com a cabeça.
48		E (inaudível)	
49	<i>E??</i>	<i>Vo...você...</i>	
50	<i>Isso... Verá que eles se soltam. Agora os coloque de volta em seus lugares. Vamos colocar de volta?</i>	<i>Agora...lugares...</i>	Neste turno, observamos que (P) se antecipa e conclui a leitura ao invés de incentivar a (A) a concluir a leitura.
51		(A) Acena a cabeça sorrindo com empolgação. <i>Vamos!</i>	(A)Se mostra interessado na ideia de manipular as “peças” que pertencem ao livro.
52	<i>Vamos ler o nome de todos os bichos tá?</i>	<i>Tá!</i>	(P) mais uma vez faz uso da estratégia que McDermott (1977) chamou de ‘whimperatives’, associada à expressão que conclui a frase, observa-se mais uma vez uma tentativa de (P) em construir objetivos convergentes com (A).
53		(A) Pega as peças e começa a Montar, ao passo que repete: <i>Giafa...</i>	Embora (A) tenha se mostrado motivado e aceito a proposta de (P), esse não demonstra apoiar-se na escrita para nomear os bichos, mas nas ilustrações. Apesar disso, tendo em vista que se considera a alfabetização enquanto um processo dinâmico e não linear, e, do qual depende de diferentes estratégias que vão sendo utilizadas pelos sujeitos ativamente, esta ação pode ser considerada uma etapa importante para compreensão do sistema de escrita nos sentido da associação grafema-fonema, bem como da sintaxe.
54	<i>Girafa</i>		Espelhamento (confirmação).
55		<i>Aí...É difícil... Leão,...</i>	
56	<i>Leão...Tá faltando né? (se refere a uma das peças que compõem o animal)</i>		
57		<i>Hanhan... Leão...</i>	Confirmação.
58		<i>Sss.. Zeba... Diz sorrindo e apontando para uma ilustração do livro: Olha o tamanho que a zebra tá...</i>	
59	(P) confirma acenando com a cabeça. <i>Filhotinho da zebra, né?</i>		Confirmação com réplica elaborada.
60		<i>Hanhan... Mataco....</i>	Confirmação. ‘Leitura’ de nova palavra.
61	<i>Maca... (ênfase na sílaba ca)</i>	<i>Co... Macaco....</i>	(P) usa a estratégia da completamento com modelo sugerindo para (A) que procure pronunciar a palavra de acordo com o modelo proposto por ela (ao enfatizar

			a sílaba “ca”)
62	(P) acena a cabeça positivamente.		(P) indica que (A) atingiu ao esperado por ela.
63		<i>Elefonte...</i>	
64		<i>E...Zacaré... Co... Cocodilho não é?</i>	(A) indica nesse turno que suas respostas estão baseadas primeiramente nas figuras e não na palavra propriamente dita, contudo, observa-se que (A) teve dúvida quanto à identificação do jacaré. Primeiro ele responde jacaré, sua fala escandida, nos leva a crer que ele confrontou sua resposta com a palavra escrita que fez com que ele alterasse sua resposta. Ainda inseguro, pede confirmação à (P).
65	<i>Isso, muito bem!</i>		Nessa sequências observa-se uma atitude de (P) mais aberta à comunicação oral de (A) na qual ela deixa que o aluno fale sem tantas correções ou exercícios de oralidade repetitivos, enfatizando o sentido e não a forma.
66		<i>E o corcodilho?</i>	(A) Esperava a confirmação de (P) como não veio, ele insiste no pedido de confirmação.
67	<i>Han?</i>		(P) não compreende a pergunta de (A) e pede confirmação.
68		<i>Corcodilho</i>	(A) Repete a palavra para confirmar se de fato seria um crocodilo ao invés de jacaré.
69	<i>Isso Crocodilo!</i>		(P) confirma.
70	<i>Vamu pegar pra cá ó...(Diz pegando o livro e vriando-o). Ahan...Você quer me ajudar a ler aqui?</i>		(P) reorienta a ação e solicita “auxílio de (A) para realizar a leitura. Observa-se que (P) volta a utilizar uma estratégia bem sucedida utilizada no início do episódio quando (A) apresentou certa resistência para ler o livro e mudou de ideia frente ao pedido de ajuda de (P), conforme se observa no turno 30.
71		(A) Acena com a cabeça que Sim.	Confirmação que denota <i>frames</i> convergentes.
72	<i>Aqui estão os....</i>	<i>Os...Animais de...</i>	Estratégia de completamento
73	<i>De ou Da?</i>		Confronto fonético (conforme Maciel, 1996).
74			
75	<i>Da...</i>	<i>Da selva...</i>	Reformulação da leitura.
76		<i>Alegre</i>	
77	<i>Com alguns...</i>		Completamento (oferta de suporte)
78		<i>Alguns animais...</i>	
79	<i>A...Com alguns...</i>	<i>A bois...</i>	Supõe-se que (A) decifrou a 1ª letra e deduziu o restante, conforme estratégia da adivinhação (Cagliari 2000, Smolka, 19966).
80	<i>Hum???</i>		(pedido de confirmação) Pela entonação (P) dá pistas que a

			resposta de (A) não está adequada, induzindo a reformulação.
81		<i>Eu não consigo esse...</i>	Pedido de auxílio
82	<i>Fala assim "Eu consigo ler..."</i>		(P) procura apontar que (A) precisa confiar mais em suas próprias capacidades.
83		<i>Eu consigo ler sim,...</i>	
84		<i>Assi... Booo...</i>	(A) retoma a tentativa de ler a palavra
85	<i>Opa! Não tem B aqui... Ó... Diz apontando para o livro. A...</i>		Intervenção de (P) em relação à leitura de (A). Oferta de suporte para que a criança consiga ler a palavra (ZDP).
86		<i>A...</i>	
87	<i>Que letra é essa aqui?</i>		(P) não oferece respostas prontas e permite que (A) pense para responder.
87		<i>'C' 'O'</i>	(A) lê o 'G' como 'C', provavelmente dada a semelhança gráfica verificada entre o C e G na letra de imprensa.
89	<i>'C' aqui??</i>		A pergunta de (P) indica para (A) que sua resposta não foi adequada.
90		<i>G...</i>	(A) reformula sua resposta.
91	<i>Aqui 'G' né? Pera aí , vamos tapando (levanta-se e procura algo para tampar o que ainda não foi lido).</i>		Tentativa de (P) em auxiliar (A) na leitura.
92		(A) prossegue tentando decifrar a palavra: <i>Ass...</i>	O franzir da testa e a mão sobre a testa indica que (A) está fazendo grande esforço cognitivo.
93	<i>Sabe o que eu achei aqui??</i>		
94	(P) retorna com uma peça do livro (pedaço do leão que estava sumido) e a coloca sobre a mesa.	<i>Eu não sei... (A) prossegue na tentativa de ler a palavra: Asss...</i>	(P) desvia o foco da tarefa ao indicar para (A) que havia encontrado a peça que faltava do livro.
95		(A) Pega a peça e pergunta <i>Achou?</i>	(A) Se interessa pega a peça e tenta dar prosseguimento ao assunto.
96	(P) Dá continuidade à tarefa. <i>Vamos ler aqui... (P) se senta com um papel na mão e tampa o que não deve ser lido para fechar o foco de (A). Ó, vamos ler aqui, ò Augusto...</i>		Embora (P) tenha motivado o desvio de atenção de (A) ao oferecer a peça e interromper a leitura para comentar sobre o achado, nesse momento ela intervém e canaliza a atenção de (A) novamente para a tarefa. (atuação na ZML).
97		<i>A... Ami... boooo... Não!</i>	Auto-correção
98	<i>Isso, ami...</i>		Estratégia da completamento.
		<i>Bo... Diz olhando para baixo.</i>	Resposta simples.
99	<i>Aqui... (Diz apontado para o livro) Aqui tem 'G' ou tem 'B'?</i>		Problematização.
100		<i>G...</i>	
101	<i>Então Ami...</i>	A permanece olhando para baixo brincando coma peça do livro	A começa dar indícios de desânimo frente à dificuldade enfrentada.
102	<i>Então ami...</i>	<i>Amigos (diz olhando para P)</i>	(A) Responde e olha para (P) como quem pede confirmação da resposta.
103	<i>Amigos... Vamos contá-los??</i>		(P) confirma por meio da entonação de voz e dos acenos

			positivos com a cabeça.
104		<i>Amigos... Vamos! (A) brinca com a peça entregue por (P)</i>	Repete mais uma vez com mais segurança e aceita a proposta de (P) em contar os desenhos.
105	<i>Olha apareceu o pedacinho do leão... Vamos colocar no lugar?</i>		(P) tenta retirar da mão de (A) a peça com a qual ele estava se distraíndo. (A) se esquiva virando o corpo para proteger a peça. (P) então propõe que (A) complete a montagem para de forma que Augusto
106		<i>Vamos... Tava... Tava... Tava onde?</i>	(A) aceita a proposta e retoma a conversa iniciada no turno 95.
107	<i>Tava ali dentro do armário caído.</i>		
108		A tenta montar a peça no livro Enquanto (P) observa.	
109		<i>O leão tava triste não é?</i>	Inicia uma conversa com (P) indicando que o leão estava triste por faltar um pedaço
110	<i>Tava sem um pedaço! Diz sorrindo. E agora?</i>	<i>inaudível</i>	
111		<i>Agora ele tá alegre!</i>	
112		<i>Todos os animais tá alegre não é?</i>	
113	<i>Todos...</i>		
114		<i>Não consigo! (A) refere-se a tentativa de encaixar a peça no livro</i>	
115	<i>Fala assim "Eu consigo"! Eu tento e consigo!</i>		
116		<i>Ei já sei! (A) retira a peça que já estava montada</i>	(P) não interfere na ação de (A).
117	(P) observa sorrindo.	<i>Eu tiro esse pedaço e boto esse pedaço. E boto aqui...Olha tá sem cabeça (risos)</i>	Indícios de fala auto-reguladora (egocêntrica) que guia e orienta a ação de (A).
118		A recoloca a peça que havia retirado.	(A) levanta os braços e diz canta 'tantantan' (como quem comemora uma vitória)

### ***Episódio 08: análise e discussão***

Destaca-se no episódio a postura aberta de (P) em permitir a negociação e a consideração do papel ativo da criança no processo pedagógico, fatores que possibilitam a co-construção de *frames* convergentes, favoráveis, portanto à aprendizagem significativa. Isso se evidencia quando a professora oferece opções de escolha para Augusto (turnos 05 ao 08) ou quando sugere para Augusto a leitura colaborativa (turno 28).

Neste episódio, observa-se diversas as possibilidades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, propiciadas pela proposta de atividade. Com relação à linguagem oral, quando (A) pronuncia 'amibo' (turno 97) e (P) questiona: "É 'amibo' "

*ou amigo? (turno - ou ainda -É um G ou um B?- E (turno 99). (A) responde: G, amigo. (turno 100). Na linguagem oral, o adulto ao complementar, reconstituir, simplificar, enfim estabelecer um código intermediário com a criança, desempenha um papel facilitador, tornando-se seu interlocutor complementar. Na língua escrita, além da limitação do contexto comunicativo ao conteúdo verbal e da necessidade de diferentes habilidades para a recepção e a produção, existe menos possibilidade de o adulto atuar como interlocutor complementar. (Golbert 1988, p. 106). Na percepção de Vigotski (1998), a prática guiada na aprendizagem assume papel fundamental, já que processos mentais ocorrem em dois planos. Isto é, no âmbito interpsicológico (social) e depois no plano intrapsicológico (individual), de forma que a estrutura do pensamento e os modos de aprendizagem - permeados pelos significados que os seres humanos atribuem a tudo que os cerca - são internalizados nas relações co-construídas entre os seres humanos.*

Na aquisição da língua oral, a criança aprende buscando ativamente compreender a natureza desse sistema simbólico: ela experimenta, hipotetiza, cria, interage e recebe informações variadas de diversos meios. Já o processo de aquisição da linguagem escrita na escola muitas vezes neutraliza as possibilidades de interação e hipotetização por meio de um sistema controlado no qual se sobressai atividades de controle, sistematização, repetição e correção que inibem o papel ativo e criador da criança. Outro aspecto é que no aprendizado da linguagem oral, a produção da criança é bem aceita já na produção da língua escrita as produções espontâneas são pouco consideradas, sendo a interação muito limitada a letras, sílabas e, quando, muito a palavras isoladas e descontextualizadas. (Cagliari, 2000; Smolka, 1996) A esse soma-se outro equívoco a pouca atenção da escola para desenvolvimento das habilidades de linguagem oral, o que dicotomiza eventos de oralidade em relação aos eventos de letramento, o que na de outro modo deveriam ser compreendidos de forma articulada.

Destaca-se ainda nesse episódio, aspectos específicos do desenvolvimento da leitura. Reyzábal afirma que a leitura conjunta e em voz alta trata-se de uma estratégia importante para crianças que estão em processo de desenvolvimento da linguagem, especialmente, quando se entende o desenvolvimento da linguagem como um processo dialógico e co-participativo. Para Reyzábal (1999) a leitura em voz alta amplia a capacidade geral de expressão e comunicativa. A leitura em voz alta é importante, pois permite ao estudante que compreenda a função dos sinais de pontuação e suas equivalências na oralização dos textos escritos. Por outro lado, ler para os pequenos (e

para os não tão pequenos) pode ser uma experiência positiva e complementar à da comunicação oral, pois favorece a valorização do texto escrito e sua compreensão (p. 163). Por outro lado, para Cagliari (2000), é preciso ter cautela com as consequências da leitura em voz alta, dada a não correspondência entre o dialeto da criança e o dialeto padrão. Para esse estudioso, as leituras em voz alta podem de início ser feitas no dialeto da criança e progressivamente passar para o dialeto padrão. Ainda de acordo com o autor, é preciso dar à criança tempo para que possa processar todas as etapas da fala ao ler em voz alta de tal modo que sua leitura se realize no ritmo e tom adequados. Cagliari (2000) destaca ainda em sua reflexão, a pouca atenção que é dada para a leitura nas atividades educativas em relação à escrita. Assim, a importância da leitura na escola está não só em desenvolver a própria leitura, mas para aprender outras coisas lendo, bem como para aprender o que é escrever.

Apesar dos aspectos positivos destacados nessa análise, consideramos a escolha do título como um aspecto pouco favorável aos objetivos da tarefa. Embora o livro tenha chamado a atenção de Augusto o que acreditamos relacionar-se ao apelo interativo da publicação, observa-se que se trata de um livro com pouco texto o que dá pouca margem para o desenvolvimento da linguagem (tanto oral quanto escrita).

Outro destaque nesse episódio refere-se ao evento de auto-correção da linguagem, observado no turno 97. Para que o falante possa se concentrar mais na forma do que no conteúdo verbal são utilizados processos metacognitivos que possibilitam ao ser humano ir além dos níveis mais elementares de compreensão e produção. A negativa de Augusto após pronunciar *'amibo'* revela a existência da consciência metalingüística (capacidade do falante de reconhecer a língua com um elemento abstrato), que foi evidenciado por meio do controle da própria fala e. Augusto foi capaz de perceber que sua leitura não havia revelado a existência de uma palavra da língua o que motivou a auto-correção. A exemplo de outros episódios, aqui também identificamos um aspecto interessante que evidencia o uso da fala egocêntrica, reguladora do pensamento. Nos turnos finais do episódio identificamos uma fala verbal não orientada para comunicação ou para atingir o outro, mas para orientar a resolução de um problema. Vigotski aponta que a fala egocêntrica é uma fala transitória entre os processos interpsicológicos os intrapsicológicos para o autor (2009), a função desse tipo de linguagem “serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada da consciência da superação das

dificuldades e dos obstáculos (...) é uma linguagem para si, que de forma mais íntima serve o pensamento da criança” (p. 430). Temos nesse episódio um caso típico de uso da fala egocêntrica, já que Augusto verbaliza as estratégias que serão utilizadas para vencer a dificuldade que enfrenta para montar a peça no livro: ‘*Ei já sei!*’ (turno 116) ‘*Eu tiro esse pedaço e boto esse pedaço. E boto aqui...Olha tá sem cabeça*’ (risos) (turno 117) *tantantan*’ (turno 118).

Ainda com relação às estratégias da professora, observa-se, uma relação predominantemente de parceria, evidenciada pelo processo interativo de colaboração verificado, evidenciando um *frame* positivo e objetivos de trabalho convergentes entre (P) e (A) indicado, por exemplo, na leitura contínua na qual um completa a leitura do outro. Verifica-se que tal parceria se estabelece (P) propõe a leitura em conjunto (turno 30) ‘*Ah não, então não vou ler. Quero ajuda. Quero que você leia comigo, pode ser?*’ Essa frase contorna uma atitude *frame* divergente que estava se desenhando nesse processo interativo quando (A) se recusa a ler. Talvez se (P) adotasse uma postura mais impositiva ou baseada na relação hierárquica o resultado talvez não tivesse sido tão positivo em relação à postura engajada e participativa adotada por (A), após o convite à colaboração feito por (P).

A postura conciliadora e persuasiva de (P) que canaliza e motiva a participação de (A) é evidenciada também em atitudes estratégicas adotadas pela professora para voltar a atenção de (A) para a atividade pedagógica, como por exemplo, no turno 103, quando ela propõe a contagem dos bichos no livro e observa que (A) está distraído brincando com peça de montar. (P) tenta retirar da mão de (A) a peça e este não permite, indicando que está mais interessado nessa ação do que aceitar a proposta de (P). Ao invés de insistir em tirar de mão de (A) a peça, (P) convida (A) a montar a peça no livro de forma que este ficasse livre para se concentrar na atividade pedagógica, tarefa concluída com êxito e comemoração de (A) ao final desse recorte proposto (turnos 105 a 118). Essa atitude persuasiva em relação à construção de um *frame* positivo é importante, pois nem a professora nem a criança atingirão os objetivos do processo pedagógico se estiverem isolados ou em posições antagônicas.

A realização desses objetivos se condiciona à criação de um espaço em que ambos se empreendem na atividade (Tacca, 2004). A atitude de (P) em canalizar os esforços de Augusto e motivá-lo para as atividades pedagógicas, mesmo diante de suas

dificuldades é reforçada pela valorização dos avanços de (A) em relação à sua leitura, ainda em processo de desenvolvimento. Por outro lado, em alguns momentos, verificamos certa precipitação de (P) na realização da leitura por ela, o que acaba por se constituir como uma antecipação que, de certa forma, suplanta as tentativas de (A) de concluir sua leitura (turno 50). Comprendemos que este aspecto deva ser levado em consideração dada as mensagens implícitas que podem ser comunicadas com atitudes como essa e que podem vir a contradizer ou causar o efeito oposto a tudo que vinha sendo construído na díade em termos de atitudes de confiança, segurança e abertura para a construção de hipóteses e, portanto, dos erros construtivos.

Acerca da relação comunicativa destacamos que, de acordo com Reyzábal (1999), toda interação é baseada na comunicação (verbal e não verbal), contudo, na educação, em especial a individualizada, reforça esta direção dando um sentido mais profundo à comunicação. Assim, a educação está baseada na linguagem, que é o que assegura as trocas características do processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, “a comunicação é um processo complexo e global do qual a educação é parte e no qual a linguagem verbal somente é um componente a mais, ainda que, talvez, o mais significativo e eficaz para o ser humano”. (p. 54).

**g) Episódio 09: ‘Tem mais macacos ou tem mais papagaios?’**

Esse episódio se constitui como continuidade ao episódio anterior. (P) dá continuidade ao trabalho com o livro “Selva Alegre” com a intenção de explorar a parte final do livro onde estão dispostos “os personagens” ilustrados em quantidade variada (de 1 a 10). A intenção de (P) nesse episódio é trabalhar o conceito de números através da atividade proposta no livro.

*Quadro 17: Episódio 09*

SESSÃO 04			
EPISÓDIO 09			
TURNO	PROFESSORA	AUGUSTO	COMENTÁRIOS
1	<i>Isso! Muito bem! E agora? Você tá na ponta da cadeira hein! Vamos arrumar?</i> Diz pegando no encosto da cadeira.		Organização do espaço para início da atividade.
2		(A) se encosta e tenta arrastar a cadeira com impulso do corpo. <i>Me ajuda?!</i>	Pedido de auxílio.
3	(P) empurra a cadeira sorrindo. <i>“Tô fraquinho hoje...”</i> (risos) Diz referindo-se ao pedido de ajuda de (A).	Um, um um elefante.	Ao final do livro vinham dispostos vários animais ilustrados para contagem.
4	<i>Isso... Conta!</i>		Motivação e reforço à iniciativa de (A).
5		(A) coloca o dedo sobre o desenho e diz: <i>Um.</i>	Resposta simples.
6	<i>E esse aqui?</i> Diz apontando para a linha de baixo		Intervenção para continuidade da tarefa.
7		<i>Dois gafa. Dois!</i>	Resposta simples com confirmação. (A fala de Augusto está transcrita literalmente).
8	<i>Isso! E agora?</i>		Incentivo e pergunta motivadora para continuidade da tarefa.
9		<i>O que é isso?</i>	Pedido de explicação. (P) não faz leitura da palavra, mas da imagem, por isso a dúvida.
10	<i>O que tá escrito aqui?</i>		(P) não oferece a resposta, mas tenta apontar para (A) a necessidade de fazer uso da leitura para compreensão do livro.
11		<i>Três Zebra.</i>	Pela resposta rápida, é possível que (A) tenha usado a memória ou a adivinhação para responder e não a leitura propriamente dita, conforme indicado por (P).
12	<i>Isso o que você vai fazer agora?</i>		(P) induz (A) a usar a contagem para ‘descobrir’ quantidade de animais representada no livro.
13		<i>Contar.</i>	Resposta simples.
14	<i>Isso!</i>		Valorização da resposta.
15		<i>É um...um...é dois é três.</i>	(A) testa estratégias distintas

			para contar. Primeiro utiliza os dedos (como se fosse uma régua). Em seguida conta utilizando os dedos:
16	<i>Isso.</i>		Valorização da resposta.
17		<i>Quato leão.</i>	Resposta simples.
18	<i>Le-õess</i>		Primeira correção de (P) em relação à linguagem oral de (A).
19		<i>Leões...</i>	Resposta simples a partir do modelo.
20	(P) diz falando de frente para (A): <i>Um leão, quatro leões</i> (fazendo os números com as mãos).		Complemento à explicação. (P) oferece elementos para que (A) compreenda o uso do plural.
21		(A) está olhando para o livro	
22	<i>Ó, ó...</i> (tentando chamar atenção de (A)) <i>Um leão, dois...</i>		(P) parece tentar confirmar se (A) compreendeu sua explicação a respeito do uso o plural.
23		<i>Leões...</i>	
24	Leões... <i>Ó</i> um leão, três leões (diz mostrando o número com os dedos)	<i>Leões...ões</i> (diz junto com P) A olhando para livro " <i>Deixa eu contar?!!</i> "	Durante a explicação de (P), interrompe e pede entusiasmado para contar. Negociação parte de (A) indicando autonomia do aluno e abertura para se colocar.
25	<i>Deixo!</i>		Resposta simples.
26		<i>Um, um...Esse é o um esse é o dois esse é o três esse é o tuato.</i>	Resposta simples.
27	<i>Acenando a cabeça. E agora? Quem vem depois do quatro?</i>		Intervenção para continuidade da tarefa.
28		<i>Cinto</i>	Resposta simples.
29	<i>Cinco? Que animal que é?</i>		(P) repete o número dito por (A). Essa estratégia permite que (A) possa confrontar sua pronúncia com a forma padrão.
30		<i>Codilo</i>	Resposta simples.
31	<i>Cro...</i> Diz olhando para A e apontando para a garganta		Estratégia da completamento.
32		<i>Codilo</i>	(A) Completa a palavra começada por (P).
33	<i>Isso! crocodi...</i> los coloca a mão de lado na boca destacando o "s".		(P) valoriza a fala de (A), mas ao mesmo tempo aponta pela ênfase do 's' final que a palavra não está totalmente correta.
34		<i>Losss</i> (diz olhando para o livro)	Repetindo a ação de (P), (A) repete enfatizando a pronúncia do "s".
35	<i>Põe, põe a mãozinha aqui assim ó.</i>		
36		(A) põe a mão na boca	Imitação.
37	<i>Losssss...Tá sentindo o ventinho?</i>		
38		(A) observa e repete o gesto. <i>Losss...Tô</i> (diz sorrindo)	Imitação
39	<i>Então pode contar, pode contar...</i>		Canalização ( <i>constraints</i> ). (P) traz atenção de (A) novamente para o objetivo inicial de contagem.
40		<i>Esse é o um esse é o dois esse é o três esse é o tuato esse é o cinto!</i>	Estratégia de contagem.
41	<i>Isso quem vem depois do cinco?</i>		Problematização.
42		<i>Seis.</i> Diz apontando para o	Resposta simples.

		livro	
43	Confirma com aceno de cabeça.		
44	<i>Qual é o animal do número seis?</i>	(A) está debruçado sobre o livro, observando.	
45		Maca... Coss	Enfatiza o “s” indicando compreensão em relação ao uso do plural, o que não vinha sendo considerado antes da intervenção de (P), a fala escandida sugere que (A) fez a leitura da palavra.
46	<i>Muito bem! Conta... Vamos ver quantos são...</i>		Valorização do acerto e incentivo à contagem.
47		<i>Esse é o um esse é o dois esse é o três esse é o tuato esse é o cinto e esse é o seis. Olha para (P) procurando confirmação.</i>	Era comum Augusto
48	<i>Isso! E agora o que vem depois do seis?</i>		Incentivo e problematização.
49		<i>Sete. Padaios.</i>	
50	<i>Sete. Muito bem! Papagaios.</i>		(P) espelhamento. (P) repete a palavra como para apontar a pronúncia correta permitindo que (A) compare sua pronúncia ‘Padaios’ e a dela “Papagaios”
51		(A) está observando a ilustração do livro e começa “a medir” a quantidade de animais presentes no livro com a ajuda dos dedos indicador e o polegar. (A) faz analogia entre a distância entre o primeiro animal e o último com a quantidade. <i>Oi tem mais... Oi tem mais macacos... E mais mais papagaios.</i>	(A) inicia um processo de reflexão em relação à quantidade de animais. Usa diferentes estratégias para medir qual bicho tem em maior quantidade e chega a conclusão que tem mais macacos e papagaios - (A) parece estabelecer uma comparação com os outros animais contados até este momento.
52	<i>Tem mais papagaio ou tem mais macaco?</i>		Problematização
53		<i>O dois. Diz olhando para (P) e fazendo dois com as mãos.</i>	Resposta simples.
54	<i>Os dois? Comparando com o que? Você ta comparando esse com esse? Pergunta apontando para os desenhos no livro?</i>		(P) tenta fazer com que (A) verbalize a lógica utilizada para concluir que tem mais papagaios e macacos.
55		<i>Humhum... Diz concordando e acenando com a cabeça e voltando a observar os desenhos do livro.</i>	Augusto parece não ter entendido a colocação de (P)
56	<i>Quem tem mais então? Um deles tem mais...Tem mais macacos ou tem mais papagaios? Diz apontando com o dedo indicador para as ilustrações.</i>		(P) reformula a problematização apresentada no turno 52.
57		<i>O meu dedo é tanto e meu dedo é tanto.</i>	Para resolver a questão, Augusto mede com os dedos indicador e polegar. A fala parece indicar que (A) estabelece que cada dedo, refere-se a uma quantidade ou que a distância entre eles seria indicativa de uma quantidade distinta.
58	<i>Olha aqui você ta medindo o que? Distância né?</i>		(P) repete do gesto de (A) – Espelhamento. (P) indicar que

			(A) mede a distância daquela forma, (P) procura indicar que (A) precisa usar outra estratégia para identificar qual bicho tem mais.
59		É	Confirmação simples.
60	<i>Você tem que contar um por um...</i>		(P) oferece a forma que (A) deve agir para chegar à resposta.
61		(A) observa.	
62	<i>Pra saber, pra saber o que que tem mais. Se é papagaios ou se é macaco.</i>		(P) complementa a explicação iniciada no turno 60.
63		(A) tenta medir os dois ao mesmo tempo cada um com uma mão para resolver o problema.	(A) testa diferentes tipos de estratégia para identificar a quantidade, antes da contagem.
64	<i>Conta os papagaios, pra você ver.</i>		(P) dá uma orientação direta, para que (A) ‘teste’ sua proposta.
65		<i>O um, o dois, o três, o quatro, o cinco, o seis e o sete.</i>	
66	<i>O que que tem mais, macaco ou papagaio?</i>		(P) repete a pergunta.
67		(A) aponta para os papagaios no livro indicando a resposta.	
68	<i>É que eles fizeram os papagaios ó, fininhos e os macacos estão gordinhos (diz indicando com o dedo a espessura de cada ilustração). A distância é mais ou menos a mesma, mas se você for contar um por um, vai ver que tem mais papagaios.</i>		(P) indica para (A) um princípio e um uso prático importante da matemática. Por meio dessa explicação que partiu de uma curiosidade de Augusto apontou que nem sempre a discriminação visual é capaz de nos informar a quantidade de algo, destacando a importância prática da contagem.
69		É	Confirmação simples.
70	<i>Qual o número que vem depois do sete?</i>		Problematização para continuidade da tarefa.
71		Oito	Resposta simples
72	<i>Oito. Quem é que tá no oito?</i>		Espelhamento para confirmação. E pergunta para continuidade da tarefa.
73		Cobras.	Resposta simples
74	<i>Cobras. Quantas têm?</i>		Pergunta para continuidade da tarefa.
75		<i>U..Uma, duas três quatro cinco seis, sete, oito.</i>	Contagem para resolução do problema.
76	<i>Oito. Tem mais papagaios ou tem mais cobras.</i>		Espelhamento para confirmação seguido de problematização.
77		<i>dois mais...</i>	(A) parece iniciar a ‘contagem’ com a estratégia de medir a distância entre o primeiro e último animal da fila, mas desiste.
78	<i>Tem duas cobras a mais que papagaio?</i>		Problematização.
79		Olhando para (P) diz: <i>dois mais</i>	Augusto responde, aparentemente avaliando visualmente as ilustrações
80		<i>Não. Tem mais cobras. Diz medindo as distâncias.</i>	Augusto reformula sua resposta. Continua afirmando que há mais cobras, mas dessa vez usa a estratégia de medir o

			“tamanho” do desenho.
81	(P) observa. <i>Tem mais cobras? Tem mais cobras.</i>		(P) faz a pergunta para (A), mas em seguida ela mesma responde.
82		É	Resposta simples
83	<i>E agora? Tá crescendo os números ó. E agora vem qual número</i>		(P) oferece informações adicionais para auxilia Augusto.
84		Nove.	Resposta simples.
85	<i>Nove! O que tem no nove?</i>		Problematização.
86		Não sei...Vá...	A fala de Augusto negativa antes de iniciar a leitura, confirma a avaliação de (P) acerca de baixa auto-estima de (A) o que foi referendado por algumas impressões registradas em diário de campo a respeito de falas recorrentes de Augusto nesse sentido.
87	<i>Isso!!</i>		Incentivo/Motivação
88		Vá...Não consigo ler.	Tentativa de leitura com resistência.
	<i>Qual é o nome do animal? Pega um papel para direcionar a leitura de (A). Tampando as sílabas que não devem ser lidas. Vamos tentar ler ó....</i>		Problematização e suportes de auxílio para (A) realize a leitura ( <i>scaffolding</i> )
90		Fi	Tentativa de leitura da sílaba ‘Fla’ Tudo indica que (A) confundiu a letra ‘L’ minúsculo com o a letra ‘i’.
91	<i>Tá certo! É o F com o L. L minúsculo tá? Fla...</i>		Valorização da tentativa e oferta de explicação.
92		Fla- minnn...	
93	<i>Fla-minnnn (diz pegando no nariz) O som aqui no nariz ó (pega no nariz de A) min....</i>		(P) tenta mostrar para (A) que se trata de uma sílaba nasalizada.
94		minbos	(A) conclui a leitura da palavra.
95	<i>Mingos. Flamingos. É o nome desse pássaro. Né?</i>		Espelhamento para confirmação.
96		Hanhan.	Confirmação. (A) aparenta estar satisfeito com a própria leitura. Tendo em vista que o animal não permitia uma resposta direta (pela leitura de imagem)
97	<i>E depois do número nove? Ah você vai contar agora né? Nove...Vai pode contar.</i>		(P) havia proposta passar adianta, mas reformulou e orientou para que (A) fizesse a contagem.
98		<i>U, u, u... O um, o dois. o três, o quatro, o cinco, o seis e o sete e o nove.</i>	(A) parece repetir o padrão de fala, sem necessariamente realizar a contagem. (A) pula um número e não percebe.
99	<i>Opa! Pera aí... Tem número que não apareceu.</i>		(P) sinaliza para que faltou um número.
100		Nove!	(A) reafirma a resposta anterior.
101	<i>Não, tem número que não apareceu. Você pulou um número. Conta de novo (diz apontando várias vezes para o livro).</i>		(P) indica para que (A) a resposta não foi adequada. Orientação indicação para que (A) repita a contagem. (ZPA)
102		<i>U, u, u...O um, o dois. o três, o quatro, o cinco, o seis e o sete, o oito e o nove.</i>	

103	<i>Ah, é que eu não tinha escutado o oito. Agora eu escutei. Agora vem o número...</i>		(P) faz uma brincadeira afirmando que ela é que não havia ouvido (A) dizer o número oito.
104		<i>Dez borboetas...</i>	Resposta simples.
105	<i>Borboletas. Pode contar, pode contar.</i>		ZPA.
106		<i>U, u, u...O um, o dois. o três, o quatro, o cinco, o seis e o sete, o oito e nove e o dez.</i>	
107	<i>Isso! Vamos ver se tem mais. Não né? Eita! Vamos ver o calendário que a gente esqueceu hoje?</i>		Proposta de nova atividade.

### ***Episódio 09: análise e discussão***

Conforme já discutido, professores assumem estratégias comunicativas distintas com o intuito de promover a aprendizagem. Neste episódio, observamos padrões comunicativos como a pergunta motivadora ou as pausas e interrupções na fala que se destinam a dar prosseguimento à atividade pedagógica. É o que observamos, por exemplo, nos turnos (8, 10, 12, 22, 27, 29, 31, 41, 44, 48). Contudo, outra estratégia a ser considerada é a que Pontecorvo (2005) denomina de “*papel do interlocutor cético*”. Essa estratégia é caracterizada por aquele que faz perguntas polêmicas que podem produzir uma reflexão ou uma discussão argumentativa. Essa estratégia é importante, visto que pode produzir um desequilíbrio ou desconforto, propício para a promoção de saltos na aprendizagem. Nesse episódio, verificamos a tentativa de (P) em assumir o papel do interlocutor cético, em diversas passagens do episódio, como nos turnos em que (P) tenta fazer com que Augusto utilize outro método para identificar a ‘maior quantidade’ de animais. Observa-se que a opção de Augusto ao pensar sobre isso é tentar identificar visualmente qual dos dois animais (macacos ou papagaios existem em maior quantidade). Ao perceber isso a professora faz uma série de questionamentos que induzem Augusto a resolver o problema pela contagem e não pela ‘identificação visual’ (turnos 52 ao 60). Essa é uma importante forma de atuação na Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) que se caracteriza enquanto zona de construção ou ainda área de funcionamento psicológico em que é possível ao sujeito ser auxiliado por formas de interação e de regulação fornecidas por outro, que sustentam e ativam aquelas funções que ainda não operam sozinhas.

No caso, (P) procurou auxiliar (A) a encontrar uma forma mais eficiente de identificar quantidades que não a identificação visual ou por distância. Neste caso a

intervenção didática feita por (P) é necessária já para que (A) em outro momento seja capaz de desenvolver sozinho problemas similares de modo satisfatório. De forma geral, identifica nesta atividade, observam-se múltiplas possibilidades de trabalho com a linguagem (oral e escrita) que apontam para *frames* favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem. Por outro lado, em algumas situações, identificou-se que (P) perdeu oportunidades importantes de explorar as estratégias de raciocínio de (A) na resolução de alguns problemas. Por exemplo, no momento em que (P) procura explorar uma hipótese de (A) que de que há “mais papagaios e cobras” (turnos 51 – 81). (P) usa essa ideia de (A) e procura explorar os conceitos de quantidades bem como de estratégia para resolução do problema (induzindo o uso da contagem), contudo em um dado momento (P) avança na resolução da atividade, sem explorar suficientemente essa questão. Dessa forma, no turno 81 consideramos que (P) perdeu uma boa oportunidade de explorar o desenvolvimento de conceitos matemáticos em (A). (P) poderia ter explorado de forma mais efetiva o raciocínio de (A). Primeiro para chegar ao número de 2 cobras a mais que papagaios e em seguida, negar afirmando apenas que havia mais cobras.

### m) Episódio 10 ‘Draelefante’

No episódio que analisaremos agora, (P) recebeu Augusto na porta e propôs a ele que completassem o calendário permanente, tarefa realizada pelos dois. Em seguida retirou-se da sala por alguns momentos. Augusto e a pesquisadora permaneceram na sala e, nesse intervalo, (A) continuou explorando o calendário ensaiando a leitura das informações disponíveis. (conforme figura abaixo).



Figura 13: Interação de (A) com o calendário permanente

Na sala, a pesquisadora e Augusto conversam sobre a mudança de estação, em um diálogo iniciado pela criança. Augusto permanece alguns minutos nessa atividade e faz análises sobre o tempo e a data do dia. Pergunta à pesquisadora se a estação do ano havia mudado. A pesquisadora disse a ele que sim, mas que não se lembrava para qual delas. Augusto imediatamente responde “*Eu sei! É a primavera!*” Outros comentários realizados pela criança referiram-se ao tempo. (A) ensaia a leitura de uma das fichas “*Tá chuvo...Tá cho-ven-do*” (fala escandida). Embora fosse possível supor que (A) estava fazendo a leitura das fichas, observa-se que ele utilizou a estratégia de adivinhação, (conforme Smolka 1996) para terminar a ‘leitura’. Na ficha estava escrito “chuvoso” ele iniciou corretamente a leitura da sílaba, mas conclui a leitura como se estivesse escrito ‘Tá chovendo’ o que corresponderia a um tipo de vocabulário mais próximo da oralidade. (A) fez ainda observações sobre a data do dia: “*Hoje é dia 22...*”. Ao retornar à sala (P) propôs realizar uma atividade com jogos pedagógicos. Sobre a mesa já estava o jogo ‘Dominó das Vogais’.



Quando (P) retorna à sala, ela senta-se à mesa onde o jogo já estava e convida (A) para sentar-se. (P) levanta-se e diz que antes de usar o jogo que está sobre a mesa diz que gostaria de usar outro jogo antes, para identificar se (A) já conseguia organizar palavras em ordem alfabética ou não, conforme episódio que se segue.

Quadro 18: Episódio 10

SESSÃO 6			
EPISÓDIO 10 'Draelefante'			
TURNOS	PROFESSORA	AUGUSTO	ANÁLISE
1	(P): <i>Você já sabe a ordem toda do alfabeto? Sabe?</i> (Diz enquanto pega o jogo no armário)		(P) procura introduzir o jogo procurando motivar a criança para a atividade que se inicia.
2		(A): <i>Sei.</i> Diz pegando a caixa e manuseando-a	(A) mostra-se interessando pegando a caixa e observando-a com atenção.
3	(P): <i>Poxa, então mostra pra mim então. Esse é um quebra-cabeça do alfabeto.</i> (P) tenta pegar a caixa de volta das mãos de (A), mas desiste.		Ao ouvir afirmação de (A) de que ele sabe ordenar em ordem alfabética, (P) procura mantê-lo motivado pedindo que (A) mostre a ela o que sabe.
4		(A) olha a caixa do jogo e pergunta: <i>Ai... Você me ajuda?</i> Parece que o pedido de ajuda é para abrir a caixa, mas ele consegue abri-la sozinho. <i>Hum... Alfabeto</i> (diz aparentemente motivado pela tarefa)	Recorrentemente (A) pede auxílio da professora para realizar as atividades.
6	(P): <i>Isso! Pode tirar</i> (referindo-se às cartas da caixa). <i>Esse eu nunca usei com você não, esse?</i> (diz referindo-		

	se ao jogo).		
8		(A) <i>Já</i> (concorda com a cabeça). <i>Eu já sei. Ei, a ordem do jogo, a ordem, não é?</i>	(P) e (A) conversam enquanto retiram as peças da caixa e espalham sobre a mesa.
10	(P)? <i>A ordem né? A ordem alfabética. Então tá! Vamu lá montar?</i>		Uso dos 'whimperatives'
11	<i>Começa com que letra?</i>		Pergunta para motivar o início da atividade.
12		A...	
13	<i>Vamos procurar o A? Você quer ajuda ou que fazer tudo sozinho?</i>		(P) parece induzir (A) a aceitar o auxílio para agilizar a procura pelas cartas.
14		<i>Me ajuda.</i>	(A) aceita a proposta de (P).
15	<i>Tá.</i>		Resposta simples para confirmação.
16		(A) encontra a peça e levanta as mãos comemorando: <i>Ah até que enfim!</i>	(A) demonstra-se motivado para realização da tarefa.
17	<i>Isso... Depois vem a letra?</i>		Incentivo para continuidade da tarefa.
18		B.	Resposta simples.
19	<i>Como você já sabe todas as letras, eu vou te dando tá?</i> (referindo-se às cartas). Com essa orientação (P) parece ter o intuito de adiantar o processo, visto que acredita que (A) demoraria a localizar as cartas.		Re-orientação de objetivos e novo estabelecimento de regras. (ZML).
20		A, B...C!	
21	<i>Hum...E você consegue ler aqui as palavrinhas também?</i>	<i>Hanhan</i> (note-se que aqui ao contrário de outras diversas situações, (A) não diz de primeira que há dificuldades para ler.	(A) demonstra mais auto-confiança e se coloca capaz de ler ao contrário de outras situações.
22		<i>Abeia...Bo..Baião.</i>	(A) lê as palavras já organizadas no jogo: abelha, balão
23	<i>Ah, agora ficou melhor por que você já sabe ler as palavras, né? Ó...</i> (P) aponta com o dedo a palavra escrita na carta.		(P) valoriza a leitura do aluno e o incentiva a continuar a leitura.
24		<i>Carro...</i>	
25	<i>E depois do C?</i>		
26		<i>D. D e mais difícil</i>	(A) parece justificar o fato de ainda não ter localizado a ficha.
27	(localiza a ficha e mostra para A). <i>D de? Esse D R A é o DRA</i>	Observa a ficha.	ZDP (oferta de suporte a Augusto)

28		<i>Dra...Dra</i> (abana a cabeça) <i>Draelefante.</i>	Observando o desenho do dragão (A) iria dizer elefante, contudo tendo em vista que (P) havia adiantado a primeira sílaba foi levado a fazer um híbrido entre sua hipótese e a dica de (P) ' <i>draelefante</i> '
29	<i>DRA?</i>		A entonação da pergunta de (P) indica para (A) que a resposta não é adequada.
30		<i>Dragão ão ão ao...</i>	(A) reformula sua resposta e valoriza o final da palavra repete o 'ão'
31	(P) acena a cabeça confirmando.		Confirmação metacomunicada.
32		<i>Né que eu... Ei... Ó... Desmontou!</i>	(A) começa a desenvolver uma fala, mas muda para destacar que desmontou as peças já montadas.
33	<i>Depois da letra D? A, B, C, D...</i>		(P) reconduz o foco de atenção de (A) de novo para a tarefa ( <i>constraints</i> )
34		<i>E</i> (diz olhando para as peças) Esse aqui de estrela (diz pegando uma peça)	
35	<i>Já apareceu alguma vogal já?</i>		Problematização.
36		<i>O que?</i>	Pergunta de confirmação
37	<i>Já apareceram vogais aí? No alfabeto?</i>	(A) observa as cartas montadas.	(P) repete a pergunta, agregando mais algumas informações.
38		<i>A...</i>	Resposta simples.
39	<i>A</i> (diz acenando a cabeça)		Espelhamento para confirmação.
40		(A) permanece observando as cartas montadas.	
41		<i>C...</i> Diz olhando para a professora	(A) não está seguro. Seu olhar em direção à (P) parece pedir confirmação de sua resposta.
42	<i>C é vogal?</i>	(A) olha para o lado e fica alguns segundos em silêncio. Faz um gesto negativo com a cabeça para responder.	
43	<i>Quais são as vogais? Fala sem olhar pra lá.</i>		Problematização.
44		<i>A...</i> (diz olhando para as cartas)	(A) ainda busca auxílio no jogo, apesar da recomendação de (P).
45	(P) faz um gesto com as mãos pedindo que (A) olhe para ela.		ZML ( <i>constraints</i> ).
46		<i>A, E.</i>	Resposta simples.
47	<i>E as outras?</i>		Indicação de que (A) deve completar sua resposta.
48		<i>I... O...O... U.</i>	
49	<i>Isso! E as outras como chamam?</i>		Referindo-se às consoantes.

50		(A) olha para as cartas montadas e responde: <i>D</i> .	(A) não compreende a pergunta de (P) e dá sequência a ordem alfabética de onde havia parado.
51	<i>As outras são as consoantes, tá? Então depois a gente vai ver melhor isso. Vamos montando aí.</i>		(P) dá uma rápida explicação sobre o que havia perguntado, mas prefere dar continuidade à tarefa.
52		<i>É.</i>	Resposta simples.
53	<i>E depois vem a letra?</i>		Pergunta para continuidade da tarefa.
54		<i>F de faca</i> (diz enquanto procura a carta).	(A) relaciona a letra a uma palavra.
55	(P) localiza a carta e mostra para (A). <i>F de?</i>		(P) orienta a leitura, tendo em vista a ilustração da carta.
56		<i>Foca!</i>	Pela resposta rápida, (A) parece responder mais com base na ilustração do que com a leitura de fato.
57	<i>Ah, a gente não leu a E né, esqueci.</i> Diz colocando a mão sobre a boca. E de...		(P) retoma uma carta a qual não se havia lido a palavra.
58		<i>Es....Estrela.</i>	Leitura da palavra.
59	<i>Estrela...Depois do F vem qual letra?</i>		Espelhamento para confirmação da resposta e pergunta para continuidade da tarefa.
60		(A) olha para as cartas montadas e põe a mão no queixo. Pensa durante alguns segundos e responde <i>G!</i> com empolgação.	Augusto demonstra esforço cognitivo para responder a pergunta de (P).
61	<i>Isso, G de...</i>		Valorização da resposta.
62		Diz observando a carta: <i>Gato.</i>	Mais uma vez (A) responde com base na ilustração.
63	<i>Depois do G vem o....?</i>		Pergunta para continuidade da tarefa.
64		<i>Depois do G... H!</i>	
65	<i>H de...</i> (diz mostrando a carta para A)		(P) incentiva a leitura da palavra.
66		<i>Eupo... Eupoto...</i>	Tentativa de leitura.
67	<i>Hipopo...</i>		(P) oferece suportes para orientar a leitura de (A). 'scaffolding', mas (P) podia ter explorado aqui o valor do 'h' no início da palavra.
68		<i>poto.</i>	
68	<i>Hipopótamo.</i>		
70		<i>O nome dele é grande, não é?</i>	Construção de hipóteses a respeito da língua escrita.
71	<i>É... É uma palavra grande. Depois vem qual letra?</i>		Espelhamento para confirmação e incentivo para continuidade da tarefa.
72		<i>H... Diz batendo o dedo na cabeça. I!</i>	
73	<i>I de...I...diz mostrando a carta.</i>		Oferta de suporte. ZDP.

74		<i>gueja</i>	
75	<i>I – gre</i> (diz escandindo as sílabas)		Oferta de suporte. ZDP
76		<i>gueja</i>	
77	<i>I-gre</i>		Oferta de suporte. ZDP
78		<i>I-gue</i>	
79			
80	<i>I-gre</i> (diz apontando o dedo para a garganta e exibindo a carta ilustrada).		Oferta de suporte. ZDP
81		<i>I-Grrre</i> (diz fechando os olhos denotando esforço e concentração)	
82	<i>Issso! I-gre-ja.</i>		
83		<i>I-grrre- ja.</i>	
84	<i>Isso, pôs o som do R, muito bom!</i>		Valorização do acerto.
85		(A) pega a carta das mãos de (P) e monta no jogo.	
86	<i>Isso era bom a gente tá fazendo no espelho.</i>		
87		<i>Ei eu tô cedendo o i</i> (incompreensível)	(P) não deu atenção à fala de (A).
88	<i>A gente vai ter que ir pro espelho daqui a pouco nesse jogo aqui</i> (diz batendo na caixinha do outro jogo) <i>Mas isso é depois.</i>		
89	<i>Depois do I vem...Nossa você lembra toda a ordem do alfabeto. Depois do I vem...</i>		
90		Põe as mãos na cabeça e fecha os olhos indicando um esforço mental para lembrar e diz em tom de pergunta: <i>J?</i>	(A) aponta esforço para lembrar-se da sequencia. Responde procurando confirmação de (P).
91	<i>Muito bem! Aqui, J de...(diz entregando a peça para (A)).</i>		Valorização da resposta do aluno.
92		<i>Jacaré. Olha é peteno...</i> Diz observando a ilustração da carta.	
93	<i>É é pequenininho...é bebê, né? Tem carinho de bebê esse jacaré.</i> (diz sorrindo)		
94		<i>Oi!</i> Diz apontando para outra peça.	(A) observa similaridade em relação às ilustrações das cartas na qual os dois animais estão ilustrados como se fossem filhotes.
95	<i>É o dragãozinho também. É fofo né?</i>		(P) confirma a percepção de (A).
96			
97		<i>Eu...Bocê Bossa de esse aqui animal, bossa?</i>	Frase presumida, dada a difícil compreensão.
98	<i>Desenho animado?</i>		(P) tenta confirmar com o aluno se ela compreendeu a pergunta.
99		<i>Não desse animal...Bossa?</i>	(A) indica que a compreensão de (P) está

			incorreta e repete a pergunta.
100			
101	<i>Se eu gosto desse animal?</i>		(P) pede confirmação.
102		<i>Hunhun...</i>	(A) confirma o entendimento de (P)
103	<i>Vamos falar Gosto. Gos</i> (diz apontando para a garganta)		(P) não responde e procura fazer com que (A) melhore a pronúncia da palavra 'gosto'
104		<i>Gos</i>	
105	<i>Gos-to</i> (Fala escandida)		
106		<i>Gosto</i> . Diz já procurando a carta que daria sequência à atividade.	(A) repete, mas demonstra que se interessa mais em dar continuidade a atividade do que fazer o exercício de oralidade proposto por (P).
107	<i>Gosta</i>		(P) propõe que (A) repita a palavra.
108		(A) acena negativamente com a cabeça e continua a procurar a próxima carta e diz: <i>Não, não quero falar!</i>	Frame Divergente. Divergência de objetivos de (A) em relação à proposta de (P)
109	<i>Não quer falar?</i>		
110		Acena que não com a cabeça.	Metacomunica que não está disposto a continuar o exercício de oralidade.
111	(P) aguarda alguns segundos em silêncio.		
112		Augusto bota as duas mãos na cabeça como se estivesse pensando e volta para as cartas montadas e começa a recitar o alfabeto: <i>A, B...</i>	(A) tenta dar continuidade a atividade anterior.
113	(P) interrompe. <i>Não, não përa aí um pouquinho</i>		ZML ( <i>constraints</i> ). (P) reafirma a sua proposta anterior.
114		<i>Não é que eu não sei</i>	(A) tenta justificar sua tentativa em mudar/alterar a proposta de (P)
115	<i>Você ia falar alguma coisa. Você falou gosto.</i>		ZPA. (P) aponta que se (A) conseguiu falar gosto então também consegue falar GOSTA.
116		(A) acena negativamente com a cabeça.	
117	<i>Se você falou gosto, se sabe falar gosto você também sabe falar gosta. Tenta!</i>		ZPA
118		<i>Gos...</i> (diz baixinho demonstrando alguma insatisfação pela insistência de P).	
119	<i>Gos-ta</i>		(P) insiste e oferece suportes para (A).
120		<i>Gos-ta</i>	
121	<i>Muito bem! Tenta falar mais uma vez...</i>		(P) tentar incentivar (A) a continuar.

122		(A) ainda com as mãos na cabeça. <i>Eu não sei qual outra vem..</i>	Indica que quer voltar para a atividade.
123	<i>Qual a próxima que vem? Vamos tentar então achar. Diz apontando para as cartas.</i>		(P) aceita e não insiste mais para que (A) repita a palavra.
124		<i>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J...K</i>	(A) repete a sequência para tentar localizar a próxima letra.
125	<i>Muito bem!</i>		Valorização da resposta.
126		<i>K de nada</i> (referindo-se à ausência de ilustração na carta correspondente)	(A) destaca a diferença dessa carta em relação as demais, pois não dispõe de ilustração.
127	<i>(P): Sabe tudo! Ninguém sabe tudo né? E depois do K? J, K...</i>		(supomos que K interpretou a fala de Augusto como sendo 'sabe nada' ao invés de 'K de nada')
		<i>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L.</i>	
129	(P) está tentando localizar a carta, localiza e entrega a (A).		
130		Diz lendo a carta: <i>Leapes.</i>	Excesso de correção.
131	<i>LA...Olha a língua. LA</i>		(P) oferece suportes para colaborar com (A).
132		<i>LA</i>	
133	<i>Muito bem!</i>		Valorização da resposta.
134		<i>Lapes</i>	Ainda a fala de (A) aponta excesso de correção.
135	<i>Lápis</i>		Oferta de suportes.
136		<i>Lápis</i>	
137	<i>Isso. E agora?</i>		Valorização da resposta e continuidade para
138		<i>A, B, C, D, E, F, G, G,H, I, J, K, L...(diz fechando um olho) é M.</i>	
139	(P) acena a cabeça		Confirmação
140		<i>Ma-çããã</i>	A resposta de (A) é empolgada.
141	<i>Isso! Na próxima aula iremos ao supermercado, tá?</i>		A palavra 'maçã' remete (P) a outra atividade (lista de compras).
142		<i>É já... Ensaia uma fala, mas desiste.</i>	
143	<i>Já faz tempo que a gente combinou né?</i>		
144		<i>Suspira sorrindo.</i>	
145	<i>M...</i>		
146		<i>N... Diz apontando para a carta.</i>	
147	<i>N de...</i>		Completamento.
148		<i>Nuvi</i>	Resposta simples.
149	<i>Nuvi ou Nuvem?</i>		Problematização.
150		<i>Nuvem</i>	Reelaboração da resposta.
151	<i>Muito bem! Tem som de M no final né? Nuvem. N ...</i>		Valorização da resposta.
152		<i>Ai me ajuda? Diz com dificuldades em encaixar as cartas.</i>	Pedido de auxílio.

153	<i>Ajudado. (Encaixa a carta) N...</i>		
154		<i>N...(olha para cima) R?</i>	
155	<i>Ó... Diz apontando para as cartas: J, K, L, M, N... Você consegue lembrar?</i>		
156		<i>K...</i>	
157	<i>K já foi aqui ó...J, K, L, M, N...</i>		
158		<i>T</i>	
159	<i>Vamos voltar desde o início ó... A, B, C, D,</i>	<i>A, B, C, D,</i>	Os dois dizem juntos.
160		<i>E, F, G, G,H, I, J, K, L, M, N</i>	
161		<i>Olha pra baixo...P</i>	
162	<i>Tem uma antes do P... Diz procurando localizar a carta.</i>		
163		<i>(A) observa. Han?</i>	
164	<i>Tem... (P) põe mão no braço de A.; Pera aí, pêra aí... Diz pondo a mão no braço de (A). Onde está o óculos?</i>		ZDP
165		<i>Han? É é 'o'!!!</i>	
166	<i>O...</i>		
167		<i>Eu sabia!</i>	
168	<i>Você sabia? Diz sorrindo...</i>		
167		<i>Não...</i>	
168	<i>Sabia tava aqui ó (diz apontando para a cabeça)</i>		

### ***Episódio 10 análise e discussão***

Neste episódio, observa-se que a professora inicialmente tinha a intenção de trabalhar com Augusto a organização alfabética. Ao perceber que Augusto mostrou um conhecimento seguro em relação à organização alfabética, (P) propõe uma reorganização dos objetivos incentivando que (A) passe a ler as palavras e não somente organizar as cartas na ordem alfabética. A capacidade de observar o contexto de ensino e ter a sensibilidade de reorganizar os objetivos em virtude das informações que são trazidas pelo aluno, é uma característica importante quando pensamos na ação docente, visto que a não flexibilidade pode acarretar numa ação inócua: ou se manterá objetivos que os alunos já apontam ter alcançado (zona de desenvolvimento real) ou se ao contrário, se trabalhará em relação a objetivos que estão além do desenvolvimento proximal, o que igualmente diminui as chances de se promover saltos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (turnos 1 a 22).

Apoiada nos trabalhos de Ferreiro e Teberosky, Zucchermaglio (2005) reafirma a postura ativa das crianças em no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. De acordo com a pesquisadora, se colocada em contextos que a exijam a criança irá formular regras, testar hipóteses, sustentar e defender teorias que a convença, etc. Nesse sentido, é fundamental que ao se alfabetizar, é necessário praticar atividades de leitura e escrita de forma relacionada às competências da criança, bem como com o uso adulto dessa linguagem. Emerge dessa constatação, a ideia que currículos destinados à alfabetização devam possibilitar: o uso e a reflexão sobre a linguagem oral; possibilidades de se construir e interpretar a escrita; compor textos; antecipar significados; etc. Consideramos que o episódio apresentado traz informações interessantes e nos permite conhecer algumas estratégias de leitura bem como hipóteses da língua escrita realizadas por Augusto, bem como ressalta a natureza co-constitutiva do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

Observamos que a primeira opção da criança para “decifrar” a palavra é utilizar a leitura da imagem ao invés da leitura da palavra. O fato é evidenciado quando a professora lhe entrega uma carta correspondente à letra “D”. A leitura da imagem feita por Augusto é a de que na carta estaria escrito elefante. Quando a professora lhe entrega a carta dizendo que a primeira sílaba corresponde à ‘dra’, a criança procura aliar sua hipótese inicial com a pista oferecida pela professora, sua leitura é que na ficha estaria escrito então ‘*draelefante*’ (turnos 27 ao 31). Outra evidência das hipóteses construídas por Augusto em relação a linguagem escrita refere-se turno 70, na qual Augusto reconhece que ‘hipopótamo’ se trata de uma palavra grande. De acordo com Smolka (1996) as crianças usam recursos distintos para dar sentido e interpretar a língua escrita tais como adivinhação, reconhecimento, nomeação, decodificação, predição, a própria leitura entre outros. Dessa maneira, a aprendizagem da leitura compreende desde a aquisição dos mecanismos necessários para a compreensão e do desenvolvimento dela, até o domínio das variadas estratégias que permitem o acesso à comunicação escrita, onde entre em jogo, por exemplo, os conhecimentos lingüísticos e paralingüísticos (tipo de letra, diagramação, montagem e modelagem, etc.), assim como os textuais (romance, ensaio, poesia, conto, etc.) (p. 165). Por meio dessas observações, avalia-se que qualquer tratamento didático da leitura necessita considerar estas duas possibilidades.

Importante destacar que, durante o processo de leitura, a capacidade de antecipar uma informação desempenha papel crucial. Pedagogicamente, trata-se de um erro do professor enfatizar aspectos mecânicos que impedem que a criança elabore tais

antecipações. Desse modo “a ênfase nos aspectos mecânicos frequentemente torna as crianças incapazes de fazer antecipações que lhe permitam processar o material impresso de forma significativa (Golbert, 1988, p. 14).

A respeito da retomada constante da ordem alfabética e do auxílio oferecido por P em várias passagens do episódio, não só com relação à construção da língua escrita, mas também com relação ao desenvolvimento da oralidade são estratégias importantes que denotam a atuação do professor no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Sobre este aspecto ressaltamos a citação de Mehan (1998) na qual a autora considera que:

o professor de recuperação de leitura não faz tentar ensinar a criança nada de novo, mas inicia ações que permitam a criança a usar uma maior experiência e os conhecimentos e comportamentos que ele ou ela já controla. Construir novas informações ao largo da fundação da experiência do passado da criança, o professor introduz um novo material que leva a criança a construir novos significados. Durante a fase de desenvolvimento da alfabetização, o professor aceita respostas parcialmente corretas e em seguida, constrói um andaime formá-los para corrigir respostas (p. 253)

As reações de (A) em relação às orientações de (P) vem apontar para a participação ativa da criança que também demonstra quando está motivada para a realização da atividade ou quando dá início a processos comunicativos conforme observamos nos turnos (70, 92 ou 97). A postura ativa da criança em relação ao seu processo de desenvolvimento é verificada e até mesmo quando se recusa a fazer algo que considera cansativo ou extenuante, como é o caso na recusa em repetir a palavra ‘Gosta’ (turnos 97-121). Identificamos duas interpretações possíveis em relação a essa passagem. A primeira é que a criança considera cansativo ficar repetindo a palavra em especial com relação aos fonemas que apresenta mais dificuldade (como é o caso do ‘g’). Outra interpretação possível é que a criança nessa passagem do episódio estava mais orientada em desvendar qual seria a próxima letra do que repetir a palavra, como propôs a professora. Essa divergência de objetivos entre a proposta da professora e a vontade de Augusto fica evidente não só na verbalização (turno 108), mas, sobretudo nas pistas metacomunicadas por meio da postura corporal e das expressões faciais observadas. Deparar-se com a divergência de objetivos leva a professora, por sua vez a

procurar estratégias para canalizar atenção da criança novamente para a sua proposta seja adotando o espelhamento (repetindo a negativa da criança (turno 109); seja aguardando em silêncio ou ressaltando a capacidade da criança em realizar a tarefa. A postura de professores na gestão de conflitos e divergências de objetivos vem sendo apontado por diferentes pesquisas. As estratégias adotadas por (P) são similares à condução da professora descrita pelo estudo de Maciel (1996), especialmente no que se refere ao espelhamento e as pausas da professora aguardando a retomada da atividade pelas crianças.

Em várias ocasiões percebemos também indícios de que (A) desenvolveria alguma fala que ele mesmo interrompe e não dá continuidade. De acordo com Perroni (1992) os desvios e incompletudes que se refere aos fragmentos de frases e os enunciados menos interpretáveis também são importantes no processo de desenvolvimento da linguagem. Os fragmentos das narrativas, assim como as respostas das crianças nem sempre interpretáveis às perguntas dos adultos evidenciam muitas das estratégias adotadas pelas crianças no processo de comunicação. Os desvios e as incompletudes pistas importantes sobre processos de construção da linguagem. “ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para a reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem” (Tacca, 2006, p. 49).

#### **4.5 Discussão Geral dos Resultados**

Neste trabalho, os processos de interação ilustrados pelos episódios analisados, apontam para um contexto geral favorável ao desenvolvimento e aprendizagem por meio de *frames* convergentes e relações de confiança, estabelecidos pela díade. Esses aspectos foram revelados por características e comportamentos verificados tanto nas ações da professora quanto nas ações da criança. Podemos apontar como indicadores de *frames* positivos, por exemplo, a recorrência com a qual a professora valorizava os menores avanços e acertos do aluno com entusiasmo; a preocupação em manter a criança focada e motivada para realização das atividades; a escutar sensível, etc. Com

relação à criança, observamos, no geral, uma postura ativa, curiosa, disponível e motivada para aprender. Consideramos esses aspectos indicadores importantes de uma relação pedagógica favorável.

Embora *frames* convergentes tenham sido verificados com predominância, em alguns momentos observou-se que a professora assumia o controle da relação, ordenava e/ou corrigia a criança de forma mais enfática, situações essas em que se verificou em Augusto certo desconforto e desânimo para realização das atividades. Apesar de terem sido verificadas resistências em algumas situações, em especial naquelas em que Augusto era obrigado a se deparar com suas dificuldades, situações descontraídas e colaborativas emergiram de forma mais evidente.

Em todos os episódios analisados observou-se padrões comunicativos e metacomunicativos na condução pedagógica que favoreciam o estabelecimento de relações positivas, o que pode ser observado, por exemplo, pela prevalência no uso de entonações tranquilas, oferta de explicações e orientações, predominância no uso de palavras de cunho incentivador e motivacional. Tais características da prática pedagógica salientam características de uma relação pedagógica significativa, propícia à participação, aspectos importantes ao se pensar em relações pedagógicas de sucesso.



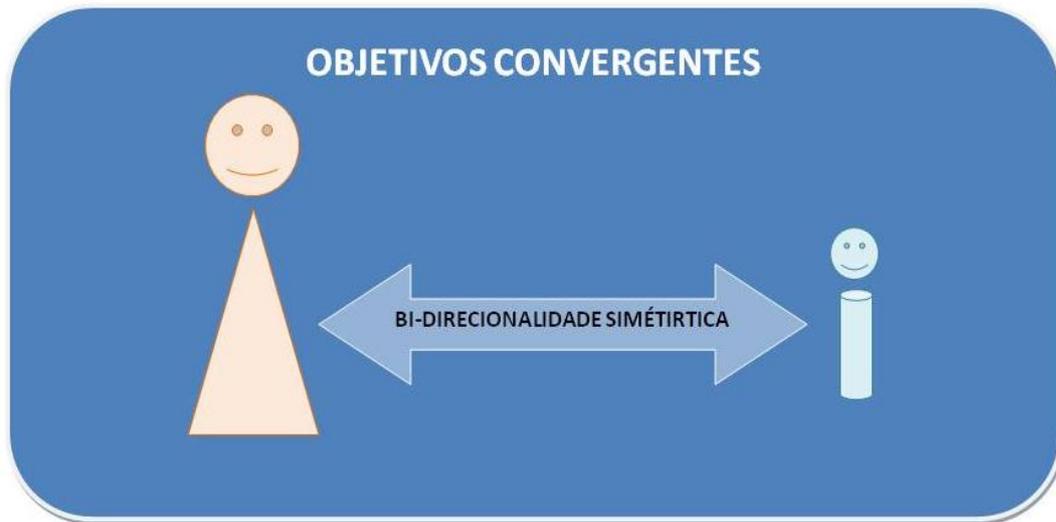
*Figura 14: Informações metacomunicativas a respeito da interação professor-aluno*

A seguir apresentamos alguns pontos recorrentes dos episódios que se coadunam a conceitos teóricos abordados em nossa revisão de literatura.

#### **(a) convergência/divergência de objetivos**

Nos episódios, observou-se predominância de convergência de objetivos em relação a eventos de divergência. As interações que apontam para objetivos divergentes demonstram sinais comunicativos e metacomunicativos mais enfáticos e tendem a não construir *frames* pedagógicos positivos. Por outro lado, ampliam as possibilidades de negociação que permitem nova convergência de objetivos. As ações do professor em relação à condução dos eventos em que se observa objetivos divergentes é fundamental, uma vez que, dependendo da forma como são encaminhados, estes podem ser direcionados para a convergência ou para a manutenção da divergência, implicando na criação de ambientes mais ou menos favoráveis à aprendizagem.

Nos episódios observou-se que, durante os processos de negociação, *frames* convergentes ou divergentes se alternavam constituindo um espaço dialógico e co-constutivo nas negociações estabelecidas. Nos turnos identificados como *frames* negativos, observa-se que a atuação da professora se dá de forma muito mais enfática, para reconduzir o processo, o que revela uma ação importante para a (re)construção de *frames* convergentes. Isto é, ao se observar objetivos divergentes, geralmente a professora assumia uma postura mais diretiva, ao contrário dos momentos em que se observava objetivos comuns. Nessas análises, foi possível observar uma co-relação verificada entre objetivos convergentes ou divergentes e interações bi-direcionais simétricas (figura 16) e interações bi-direcionais assimétricas ou hierarquizadas (figura 17), que são apresentadas a seguir.



*Figura 15: Relação a partir de objetivos convergentes:*



*Figura 16: Relação a partir de objetivos divergentes*

### **(b) atuação nas zonas de desenvolvimento**

Em diversos momentos foi possível observar a atuação da Professora na zona de desenvolvimento proximal da criança. De acordo com Vigotski (2000), a ZDP oferece aos educadores um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, apontando processos que estão em formação, ou seja, abertos, portanto à intervenção pedagógica. De acordo com Ajello (2005). “se atribui ao adulto um papel muito particular de promoção de modalidades de elaboração das informações mais evoluídas por meio de uma atenta intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos interlocutores (p. 146)”. Na análise dessa díade, verificamos a atuação da professora nas diversas zonas de desenvolvimento, o que envolveu além da ZDP, as zonas de promoção de ação (ZPA) e de movimentação livre (ZML), por meio da transferência de responsabilidades, da promoção da autonomia, da indução para promoção da participação ativa ou canalizações (*constraints*).

### **(c) Comunicação e Metacomunicação**

Com relação aos aspectos comunicativos, Cadzen, citado por Pontecorvo (2005), afirma que a interação verbal típica da sala de aula, é caracterizada por uma estrutura tripartite, em que se segue a uma pergunta do professor a resposta do aluno, seguida de um comentário do professor. Para Pontecorvo (2005), nesses casos, o desenvolvimento argumentativo, mais propício à construção do conhecimento não é explorado. De acordo com essa pesquisadora, prevalece nesse tipo de interação a intenção de avaliar os conhecimentos já consolidados pelo aluno e não a promoção de novos. Embora tenha sido verificada a predominância de interações verbais típicas em sala de aula (conforme Cadzen), consideramos possibilidades reais para promoção do desenvolvimento e aprendizagem. Em situações de atendimento pedagógico da sala de recursos, a interação que se estabelece de forma mais restrita (díade), o que colabora para a replicação da estrutura clássica. Ainda assim, foi possível identificar possibilidades de construção da aprendizagem e de desenvolvimento que se evidenciaram por meio das relações comunicativas estabelecidas nesse espaço.

Em relação aos padrões comunicativos, eram recorrentes na prática pedagógica observada encorajamentos, o reforço dos êxitos, orientações, o incentivo e motivação

em relação às ações da criança (o que nos episódios ficaram marcados por frases como *Muito Bem! Tá certo!; Isso!* ). Esses são aspectos importantes quando se pensa em práticas de aprendizagem bem sucedidas (Maciel, 1996). Para Tacca (2006), “somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens” (p.49). Um aspecto importante a ser considerado em relação às intervenções verbais no processo de ensino aprendizagem é que tais intervenções, têm como pressuposto básico a *não-neutralidade* (Pontecorvo, 2005). Isso significa que as relações de ensino-aprendizagem são repletas de significados que indicam expectativas em relação ao outro e, em especial, à aprendizagem que ocorre entremeada pela relação interativa.

O espelhamento também foi uma estratégia bastante comum utilizada pela professora no decorrer dos episódios de interação. De acordo com Orsolini (2005), contribuições conversacionais com os quais o adulto repete, reformula ou estende a informação introduzida pela criança, influenciam positivamente o desenvolvimento de um argumento de discurso comum. O espelhamento, portanto, comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso dando a oportunidade de reformular ou acrescentar outras informações se necessárias. Ao usar estratégias de espelhamento (repetindo algo dito pela criança para confrontá-la em relação à resposta ou pronúncia padrão ou para reforçar/valorizar acertos e avanços. Enfatiza-se aspectos considerados importantes da mesma forma que oferece modelos e *feedbacks* imediatos. Importante lembrar que o professor em suas comunicações com o aluno verbaliza expectativas que também são comunicadas por meio do comportamento não verbal. Esse processo, contudo não é linear e unidirecional, já que os aprendizes na relação pedagógica também comunicam expectativas, interesse, motivação, etc., o que revela o estabelecimento de um processo co-constutivo e, portanto bi-direcional (Valsiner, 1989). As atitudes de espelhamento são importantes uma vez que, para Vigotski (2000) “através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades?” (p. 110).

Conforme Branco (2006) indica, as possibilidades simbólicas criadas pelas interações mediadas pela comunicação e metacomunicação são responsáveis pela criação de contextos propícios para a emergência e construção de significados. Os processos comunicativos, portanto, desempenham um papel fundamental nos contextos

interativos, pois garantem a co-construção dos significados nos âmbitos inter e intra-individual. Desse modo, as expectativas do professor em relação aos alunos e a própria condução pedagógica perpassam, necessariamente, pela comunicação verbal e não verbal. É preciso observar que, embora sejam enfatizados os aspectos relacionais, o processo de ensino-aprendizagem, trata-se de uma relação complexa que compreende vários aspectos “não podendo ser reduzida a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa” (Morales, 1999, p. 49).

#### **(d) co-construção de linguagem (oral escrita)**

Nos episódios, a oportunidade para refletir sobre suas respostas ou reconsiderá-las (se fosse o caso), revelou como uma condição importante para a construção da linguagem (oral e escrita). Observou-se que a Professora encontrava formas distintas para possibilitar essa reflexão por parte do aluno: indagando, problematizando ou oferecendo pistas da resposta correta. Outro aspecto considerável da prática de construção da linguagem era uma postura da Professora de evitar dar respostas prontas adotando pausas, questionamentos ou possibilitando o confronto entre o que a criança realizou e a resposta padrão. Um exemplo dessa estratégia do confronto entre a resposta da criança e a resposta padrão pode ser observada durante uma atividade em que (A) respondeu a um ditado. (P) elogiou o trabalho de (A), mas em seguida ofereceu a ele a lista de palavras que foram ditadas. Neste momento, (A) pode reavaliar sua escrita e corrigir os erros cometidos na 1ª etapa da atividade, permitindo que (A) tivesse autonomia para produzir e avaliar sua própria produção escrita. De acordo com Kostiuk (2005),

o domínio de um vocabulário novo e de outros aspectos da língua melhora a expressão verbal das crianças faz surgir nelas necessidades novas, novas atitudes perante os processos verbais (...) Os métodos para elaboração de material verbal em especial de textos escritos desenvolvidos sob a orientação do professor generalizam-se posteriormente com a passagem de uma nova etapa de atividade escolar e convertem-se para o aluno em um instrumento de pensamento (p. 46).

Um exemplo frequente de co-construção a partir da comunicação estabelecida, refere-se à retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por outro interlocutor com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, integrações. É provavelmente a forma mais evidente de compartilhar experiências, conhecimentos e avaliações (Pontecorvo, p. 73). A repetição de trechos, palavras ou até de frases ditas na interlocução também é um recurso importante no estabelecimento das interações. Essas não se restringem ao processo comunicativo e verificam no comportamento de forma geral, desempenhando um importante papel quando pensamos na relação desenvolvimento/aprendizagem. A importância desses aspectos relacionais identificados nessa díade podem ser analisados sob a ótica de Vigotski (2000) quando afirma que:

o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (p. 99).

Frequentemente professores ou adultos, em sua relação com o aprendiz, procuram fragmentar uma atividade ou ação graduando o nível de dificuldade de forma facilitar o processo de aquisição da aprendizagem, neste sentido, Pontecorvo (2005) entende que o professor ao assumir a função de se antecipar e medir as dificuldades de uma tarefa ele “empresta” sua consciência e suas capacidades para a criança que ainda não dispõe para antecipar e controlar aspectos que as crianças ainda não conseguem. E nesse sentido, se identifica os aspectos positivos da imitação que não perdem força criativa visto que mesmo o processo de imitação exige uma (re)elaboração criativa e contínua por parte de quem está no papel de aprendiz. Foi possível observar na relação pedagógica analisada não apenas isso, mas outras características que indicam as possibilidades de co-construção da linguagem observamos que as estratégias adotadas pela professora, permitiam a construção de hipóteses por meio de situações e relações

estabelecidas pela criança, que são pontos importantes quando pensamos no desenvolvimento e aprendizagem.

### **(e) Professor como diretor da ação pedagógica**

Conforme já abordado, estudos indicam que a qualidade das relações estabelecidas em contextos pedagógicos são elementos importantes para a promoção da aprendizagem. Esses estudos indicam que não é, necessariamente, o método adotado o principal responsável por contextos pedagógicos bem sucedidos, o nível de envolvimento e confiança construído nas relações. Desse modo, um ponto importante quando se analisa os processos de desenvolvimento e aprendizagem, sob o prisma das interações professor-aluno, é a evidência que os métodos e técnicas, embora importantes não determinam, por si, o sucesso ou o fracasso de determinada prática pedagógica. Sobre isso McDermott (1977), afirma “nenhum estilo pedagógico é intrinsecamente melhor ou pior que o outro. Se as crianças e professores podem entender suficientemente bem o estilo, de maneira a que possam construir acordos de trabalho e relações de confiança, então ele irá funcionar”. (p.15). Ainda nessa perspectiva, o autor, ao analisar fracasso de aprendizagem de crianças advindas de grupos minoritários, afirma “o problema para muitas crianças de grupos minoritários nas escolas está no estabelecimento de relações de confiança com o professor” (p. 26).

Na díade observou-se uma valorização de uma relação de pautada pela colaboração e pela participação ativa de Augusto que permitiam a troca e a construção de significados, que são aspectos importantes quando pensamos no desenvolvimento da aprendizagem significativa (Barbato2005). O professor cumpre o papel de uma figura não só de imitação, mas de identificação (Morales, 1999). Sendo assim, este estudo vem corroborar outras pesquisas que já apontavam para que as relações estabelecidas na sala de aula assumem lugar central quando pensamos em situações de aprendizagem favoráveis ao sucesso.

Nesse sentido, a relação professor-aluno tem como característica marcante as múltiplas dimensões dessa relação. Isso significa que a análise dos contextos pedagógicos carece de ser feita em uma perspectiva global. Isso implica na compreensão que esta não se resume à definição dos objetivos do processo de ensino aprendizagem, nem à escolha de métodos mais eficazes, nem tampouco em uma relação

tão somente afetuosas. O sucesso dessa relação implica na abertura para as negociações e o entendimento que essas negociações se processam em um modelo bi-direcional. Nesse sentido, é importante que o professor (enquanto diretor da relação) reconheça êxitos, reforce a auto-confiança, indicações de que a opinião da criança é respeitada, estímulo à curiosidade, a canalização do foco de atenção para a tarefa, demonstrar que se importa, abrir espaço para o erro e equívoco e oportunizar espaço para a correção, o desenvolvimento e valorização da autonomia e das conquistas, mesmo que as menores, etc. Isso não implica dizer que os métodos e técnicas de ensino não são importantes. Ao contrário, sem os métodos e técnicas de ensino, deslocamos o nosso foco de atenção da relação pedagógica. Lembrando que essa comunicação não se restringe à esfera verbal, mas relaciona-se a tudo que é comunicado e metacomunicado nessa relação. Assim, as estratégias pedagógicas de ensino devem ser pensadas a promoção de práticas que permitam a participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Assim considera-se que o diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo emocional e criativo do aluno e do professor (Tacca, 2006 p. 50)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões norteadoras que apoiaram a realização da pesquisa foram: *se e como essas interações contribuem para a co-construção do desenvolvimento e da aprendizagem? quais são as estratégias de comunicação de ambos, professora e criança utilizados nos processos de interação? de que forma tais interações contribuem para a co-construção do desenvolvimento e da aprendizagem? quais as estratégias adotadas para a promoção das múltiplas linguagens (oral e escrita) em situação individualizada de ensino?* Além dessas questões, outros pontos foram levantados no decorrer das análises, os quais abordaremos brevemente nesta seção.

Este estudo teve como objetivo identificar, descrever e analisar a co-construção do desenvolvimento e aprendizagem, em especial da linguagem oral e escrita, por meio da análise de processos interativos estabelecidos em uma relação diádica de uma criança e sua professora da sala de recursos, na rede pública do DF. O foco de análise concentrou-se não em resultados de ensino, mas em aspectos processuais da relação professor-aluno. Dessa maneira, com base na perspectiva sociocultural-construtivista, que concebe o desenvolvimento humano como um fenômeno complexo, dinâmico, impulsionado pelas experiências vividas e pelas significações co-construídas nas interações sociais, o estudo foi orientado para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem que emergem dessas interações, centrado em aspectos comunicativos e metacomunicativos socialmente mediados.

As limitações de tempo e a dinâmica do contexto de pesquisa não permitiram que todos os questionamentos propostos inicialmente fossem explorados com profundidade. O fato aponta caminho para que outros estudos possam ser realizados com intuito de melhor compreender aspectos relacionados à aprendizagem em espaço de atendimento especializado, com destaque para questões que envolvem a co-construção da linguagem oral e escrita. Conforme apontou-se no decorrer das análises e discussões, considera-se que a apreensão de detalhes da relação professora-criança, verificados no estudo, colaboraram para a compreensão de questões pontuais do contexto de atendimento individualizado, evidenciando momentos em que as trocas interativas, os processos dialógicos estabelecidos e as possibilidades de co-construção da linguagem emergiram. Desse modo, o material analisado permitiu a observação das

estratégias pedagógicas utilizadas; dos processos de canalização, da atuação docente nas diferentes zonas de desenvolvimento, dos conflitos e das atitudes colaborativas que emergem desse espaço e dos aspectos relacionados à co-construção da aprendizagem.

Dessa maneira, indica-se como resultados mais significativos apontados pelo estudo:

**(i) a adoção de estratégias pedagógicas diversas pela professora, como forma a atingir os objetivos propostos na ação pedagógica.**

Observou-se que a professora assumia um papel diretivo, responsável por atrair e direcionar a atenção da criança para o aprendizado por meio de organização da *Zona de Movimentação Livre*, na qual os limites de interação eram estabelecidos, e por meio da *Zona de Promoção de Ação*, na qual a criança era incentivada a agir e adquirir mais autonomia em relação às tarefas propostas. A atuação frequente na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, indicou atenção da professora no sentido de auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a ação da professora pautou-se, basicamente, pela canalização da atenção da criança como forma de mantê-la focada na resolução das atividades propostas, bem como na oferta de suportes (*scaffolding*) para que a criança avançasse em relação aos seus limites.

**(ii) criação de um contexto favorável para aprendizagem**

A ação pedagógica se estabelecia de forma flexível. Esse aspecto indica a constituição de *frames* convergentes e o estabelecimento de uma relação de confiança. Tais características apontam maiores possibilidades de sucesso em relação aos objetivos propostos e, conseqüentemente, ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os resultados revelaram ainda que a atuação da professora por meio da proximidade física, olhares e a entonação quase sempre calma, constituíam-se estratégias persuasivas que atraíam a atenção da criança assegurando sua participação ativa, mesmo naquelas atividades em que inicialmente se identificava uma resistência maior (*frames* negativos).

**(iii) Construção da linguagem**

Com relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a criança participante do estudo, em seu processo ativo de desenvolvimento da linguagem, tinha oportunidades de confirmar suas hipóteses ou desconstruí-las. Era motivada a dar

continuidade ou desistir de determinadas estratégias de aprendizagem e encorajada em relação às suas construções. Tal experiência, isto é, a identificação de uma atuação intencional da professora em relação à linguagem, acabava por se refletir em uma postura confiante da criança em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, a criança indicava suas hipóteses, solicitava ajuda ou explicitava seus limites à professora.

Houve predominância da atuação docente em questões pontuais da alfabetização (com atenção focada em aspectos fonológicos), conforme evidenciado nos episódios analisados. Atualmente há uma tendência em se considerar que a alfabetização e o letramento devam ser trabalhados de uma forma ampla. Contudo, interpretações errôneas podem considerar que, essas indicações, excluem do contexto de ensino a necessidade que o professor trabalhe aspectos mais pontuais relacionados ao processo de alfabetização. Casos como o relatado no estudo, no entanto, evidenciam a necessidade que aspectos mais pontuais da língua escrita sejam considerados, especialmente quando nos deparamos com entraves no processo de aquisição dessa linguagem.

Sendo assim, para além de discussões que envolvem a definição do “melhor método de alfabetização” ou de uma disputa teórica que venha dicotomizar alfabetização e letramento, o que se observa é uma falsa oposição entre concepções mais amplas do processo de alfabetização, que valorizam mais a apreensão dos significados e sentidos da escrita em contextos sociais ou concepções que valorizam aspectos mais pontuais, como a consciência fonológica, por exemplo. Essa discussão, já sinalizada em outras pesquisas como a de Maciel (1996), nos fazem crer que os dois aspectos são importantes e devem ser levados em consideração durante o processo de aquisição da língua escrita.

Além disso, com base nos dados analisados e no diálogo estabelecido com outros estudos, verifica-se que os contornos e opções metodológicas e as práticas de ensino se concretizam nas interações que se estabelecem dentro de *frames* que podem ou não se constituir como favoráveis ao sucesso da aprendizagem, a depender da qualidade da dinâmica interativa estabelecida entre professores e aprendizes. Em síntese, o professor que se constitui como modelo de identificação, pode contribuir para potencializar e expandir a experiência da criança em relação ao seu próprio processo de

desenvolvimento, enquanto figura que mobiliza a aprendizagem e é capaz de direcionar o ensino para um processo ativo e autônomo ou, ao contrário, submisso e dependente.

Esperamos, com este estudo, ter contribuído para a compreensão de que as possibilidades de desenvolvimento presentes nos espaços escolarizados são infinitas e enriquecidas pela intencionalidade pedagógica envolvida no processo. Assim, consideramos que a análise microgenética foi importante por trazer para a discussão, informações e detalhes do processo interativo, que ao serem analisados, ofereceram caminhos para compreensão de questões particulares das interações no contexto de ensino-aprendizagem. Desse modo, conclui-se que as possibilidades presentes em espaços de atendimento educacional especializado constituem-se como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, tendo em vista as múltiplas possibilidades que envolvem a interação, as trocas, a construção de símbolos e significados compartilhados.

A partir das discussões suscitadas pelo estudo, salienta-se a importância dos atendimentos personalizados para crianças que fazem parte de sistemas educacionais inclusivos e para crianças que apresentam algum tipo de comprometimento em relação ao desenvolvimento da linguagem. Além disso, evidenciar e discutir essas questões particulares da prática pedagógica, entendida de uma forma ampla, podem contribuir para um melhor entendimento dos aspectos que caracterizam contextos de aprendizagem mais favoráveis, sendo por isso, um caminho importante para a (re)orientação de ações de ensino nos mais variados contextos, não se restringindo, portanto, às práticas voltadas ao atendimento especializado.

## REFERÊNCIAS

- Ajello, A. M. (2005) Professores e discussões: formação e prática pedagógica. Em: C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola* (pp.145-162). Porto Alegre: Artmed.
- Ajello, A. M. Pontecorvo, C. & Di Marco, C. Raciocínio social e interação em grupo. Em: C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp 246-261). Porto Alegre: Artmed.
- Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- André, M. E. D. A. de (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Anjos, A. M., Amorim, K. S., Vasconcelos, C. R. F. & Rosseti-Ferreira, M. C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia* 9(3). 513-522.
- Branco A U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 2(50), 139-155.
- Branco, A. U. Pessina, Flores & Salomão (2004). A Sociocultural Constructivist Approach to Metacommunication in Child Development. Em: A. U. Branco & J. Valsiner (orgs) *Communication and Metacomunication in a Human Development*. (pp 3-32).
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 251-258.
- Branco, A. U. & Valsiner J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. Em M. G. T. Paz e A. Tamayo (Orgs) *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 23-29). Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997) Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64
- Borges, C. L. & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16(2). 327-336.
- Bohoslavsky, R. (1983). A Psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. Em: M. de S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 320-341) São Paulo: T. A. Queiroz.
- Cabral, E. C. (1987) *A influencia da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Unicamp.

- Cagliari (2000). *Alfabetização e Linguagem*. São Paulo: Scipione.
- Castanõn, G.(2007). *Introdução à epistemologia*. São Paulo: EPU.
- Chomsky, N. (1980). *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix.
- Cole, M. & Cole, S. (2004) *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dantas, A. G. (2009). *Ensino Fundamental de 09 anos: Reflexões sobre a inserção de crianças de 06 anos no Ensino Público e Atuação Docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Fatigante, M., Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. Em: A. Uchoa Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development*. (pp. 33-81) Greenwood, CT: Information Age Publishers
- Ferreiro, E. (1996). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez.
- Fogel, A.; Koeyer, I.; Bellangamba, F. & Bell, H. (2002). The dialogical self the first two years: embarking on a journey of Discovery. (*Theory & Psychology* 12(2)).
- Gaskins, S., Miller, PP.J. & Corsaro,W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em: W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, no.58) (pp.5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Goés, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 50, 9-25.
- Geertz, C. (1996). A transição para a humanidade. Em: S. Tax (Org.) *Panorama da Antropologia*. Rio de Janeiro; São Paulo; Lisboa: Fundo de Cultura.
- Golbert, C. S. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Halpern, R., Barros, F. C., Horta, B. L., & Victora, C. G. (1996). Desenvolvimento neuropsicomotor aos 12 meses de idade em uma coorte de base populacional no Sul do Brasil: diferenciais conforme peso ao nascer e renda familiar. *Caderno Saúde Pública* vol.12. (pp. 73-38).
- Hermans, H.J. (2001). The dialogical self: towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Japiassú, H. F. (1995). *Introdução à epistemologia da psicologia*. São Paulo: Letras.

- Kostiuk, G. S. (2005) Alguns aspectos da relação recíproca entre educação, desenvolvimento e aprendizagem em: Leontiev et AL (org). *Psicologia e Pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. (pp. 19-36). São Paulo: Centauro.
- Laraia, R. de B. (2003). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*. L. Erbaum, Hillsdale, New Jersey
- Leontiev, A. N (2005) Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. Em: *Psicologia e Pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: (pp. 59-76) Centauro.
- Luria, A. R. (2001). O desenvolvimento da escrita na criança. Em: L. S. Vygotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 143-189) São Paulo: Ícone.
- Luria, A.R., Yodovich, F.I. (1985). *Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Lyra, M. C. D. P. (2000). Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 13(2).
- Lyra, M. C. D. P (2006). O modelo EEA para a investigação da emergência e desenvolvimento da comunicação e do self: bases conceituais e fundamentos teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia* 11(1), 25-33.
- Maciel, D. A. (1996) *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Maciel, D. A. (1999). A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e escrita. Em M. G. T. Paz e A. Tamayo (Orgs) *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 41-70). Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Maciel, D.A. (2004). *Psicologia da leitura e da escrita*. In: *Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita*. Brasília: CEAD, v.1.
- Maciel, D. A.; Branco, A. U & Valsiner, J. (2004) Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. A. U. Branco & J. Valsiner (orgs) Em: *Communication and Metacommunication in a Human Development*. (pp. 109-125). Greenwich: Information Age Publishing Corporation.
- Madureira, A. F. & Branco, A.U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M.A. Dessen & A.L. Costa Jr (Orgs.), *A Ciência Do Desenvolvimento Humano: Tendências Atuais E Perspectivas Futuras*. (pp. 89-109). Porto Alegre: Artmed.

- Maturana (1998). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in schools. *Harvard Educational Review*, 47 (2), 198-213.
- Mehan, H. (1998) The Study of Social Interaction in Educacional Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human development* (41) 245-269.
- Moll, C. L.;Greenberg, B.J. (1996). A criação de zonas de possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. Em Luis C. Moll. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (pp. 313-339). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morales, P. (1999) *A relação professor-aluno: o que é como se faz*. São Paulo: Editora Loyola.
- Orsolini, M. (2005) A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp. 123-144). Porto Alegre: Artmed.
- Pascussi & Rossi (2005) Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp. 163-185). Porto Alegre: Artmed
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção social do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Penna, A. G. (1970). *Comunicação e Linguagem*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Penna, A. G. (2003) *Introdução à Psicologia da Linguagem e do Pensamento*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pontecorvo, C. (2005). Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp. 45-61).Porto Alegre: Artmed.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp. 65-88). Porto Alegre: Artmed.

Queiroz, N. L. de (2006) *A co-construção da leitura e escrita na educação infantil em uma perspectiva sociocultural-construtivista*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Rey, F.G. (2002) *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Rey, F. G. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. Em: *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. A. M. Martínez & L. M. Simões (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. (pp. 1-27)

Rey, F. G. (2005) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Reyzábal, M. V. (1999) *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: EDUSC

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1983) Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. Em: M. de S. Patto, *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 258-295) São Paulo: T. A.

Rosseti-Ferreira, M. C, Amorim, K. S. & Silva, P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em: M. C. Rosseti-Ferreira, Amorim, K. S. Silva, A. P. S. & Carvalho, A. M. A. (Orgs). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. (pp. 23-49). Porto Alegre: Artmed.

Smolka, A. L. B. (1996). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Soares, M. (2003). *A reinvenção da alfabetização*. Em: Revista Presença Pedagógica julho-agosto (pp. 05-17).

Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor X aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Tacca, M. C. V. R. (2004). Além do professor e do aluno : a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em: *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. A. M. Martínez & L. M. Simões (orgs). (pp. 101-130). São Paulo: Pioneira Thomson Learning

Tacca, M. C. V. R. M. C. V. R. (2006). Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. Em: M.C. Tacca, *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp. 45-68). Campinas, Alínea.

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (pp.1-42). Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development, a introduction*. Sage Publications: Oxford, The Alden Press.

Valsiner, J. (2007). Approaches to culture: Semiotic bases for cultural psychology. Em J. Valsiner, *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New: Delhi: Sage.

Valsiner, J. & Cairns R. B. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em: C. U. Shantz S w. w. Hartup. *Conflict in child and adolescent Development*, (pp. 35-62). Cambridge MA, Cambridge University Press.

Vila, I. (2004). O início da comunicação, da representação e da linguagem. Em: C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médica

Vygotski, L. S. (1991) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1993) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

Vygotsky, L. S. (1994) The problem of the environment. Em: Van der Ver & J. Valsiner (orgs) *The Vygotsky reader* (pp 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotskii, L. S. (2001) *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar*. Em: L. S., Vygotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev, (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Wood, D., Bruner, J. e Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. Em: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (pp. 89-100).

Zucchermaglio, C. Compartilhar socialmente a convencionalidade da escrita. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (orgs). *Discutindo Se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola*. (pp. 263-279). Porto Alegre: Artmed.

# 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](#)