



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DENISE MIYABE DA SILVA

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

DENISE MIYABE DA SILVA

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Toscano

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586m Silva, Denise Miyabe da.

A mediação pedagógica na alfabetização : um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I / Denise Miyabe da Silva. – Londrina, 2015.
132 f. : il.

Orientador: Carlos Toscano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização – Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Mediação – Teses. 4. Significação (Psicologia) – Teses. 5. Educação – Teses. I. Toscano, Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.4

DENISE MIYABE DA SILVA

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO:

UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Toscano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª. Drª. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª. Drª. Solange Franci Raimundo
Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 24 de fevereiro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu porto seguro, em quem encontro paz em meio às tempestades da vida, por renovar minha força, minha fé e meus sonhos durante a construção deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Toscano, por seu apoio, contribuição, paciência, compreensão e, acima de tudo, por acreditar no meu potencial.

Aos meus pais, por me apoiarem com palavras de incentivo, com suas orações, especialmente à minha mãe por todo o tempo que dedicou cuidando dos meus filhos.

Aos meus sogros, por abrirem sua casa, dando-me um segundo lar durante estes dois anos.

Aos meus irmãos, com quem eu sempre posso contar.

Ao Rogerio, meu esposo, por sua disposição em me ajudar, pelo suporte técnico, recuperando arquivos perdidos, pela parceria na transcrição, pelos gracejos para aliviar a tensão, por sua compreensão e amor.

À escola, por abrir as portas para a pesquisa, pela receptividade e contribuição.

Às minhas colegas do mestrado, Kátia, Alzeni, Camila e Fernanda, pela troca, apoio e incentivo mútuo. Foi muito bom caminhar lado a lado com vocês.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu trilhasse este caminho, afinal,

"Quem tem um amigo, mesmo que um só, não importa onde se encontre, jamais sofrerá de solidão; poderá morrer de saudades, mas não estará só".

Amir Klink

*Aos meus filhos Gabriela e Leonardo, que iluminam
minha vida com seus lindos sorrisos, com suas
travessuras, com seus beijos e abraços.*

SILVA, Denise Miyabe. **Mediação pedagógica na alfabetização**: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,. 2015.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita, desencadeado pela mediação pedagógica, e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR. Para tanto, o estudo ancorou-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e Luria e nas concepções de linguagem de Bakhtin e Volochínov, por entender que as significações são construções sociais, produzidas a partir das situações concretas que a criança vivencia. A pesquisa norteou-se pelos parâmetros da pesquisa qualitativa interpretativa, na modalidade de estudo de caso, mediante observações na sala de aula, que aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013, os sujeitos participantes foram nove crianças entre oito e 12 anos de idade e sua professora. O período de observação foi filmado e produziu-se um diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as impressões das relações sociais e das relações com o saber. As entrevistas, filmadas, foram feitas com a professora da turma e com os alunos ao final do período de observação. Somou-se aos dados de pesquisa, o material produzido e utilizado em sala de aula, como atividades, cadernos, cartazes, jogos, combinados, regras, dentre outros. Foram selecionados para análise 16 episódios, distribuídos em cinco grupos. Dentre os resultados, destacam-se: as significações das crianças a respeito de si e do ensinar e aprender construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem a partir do momento em que a mudança de contexto proporcionou uma dinâmica interativa singular de elaboração e apropriação do conhecimento; os fatores intervenientes nesse processo, que reconfiguraram o contexto em que se deram os acontecimentos: redimensionamento da mediação pedagógica voltada para o processo de alfabetização, melhora das condições de trabalho, que possibilitou uma interlocução mais densa e continuada com o grupo e que produziu uma mobilização dos alunos. Estes fatores oportunizaram aos alunos, no processo de aprendizado, reverem seus papéis na relação com o saber, o que tornou possível uma significação outra acerca da leitura e da escrita e a concretização do desejo de ler e escrever.

Palavras-chave: Alfabetização. Significação. Aprendizado. Mediação.

SILVA, Denise Miyabe. **Pedagogical mediation in literacy**: a study with students from the 3rd year of basic education I. 134 pp. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015.

ABSTRACT

This research had the objective of analyzing the interactive process of the reading and writing learning, triggered by the pedagogical mediation and understanding the meanings of a group of students produced in and over the teaching-learning process in a class of the 3rd year of basic education on a public school from the city of Londrina/PR/Brazil. In order to do that, the study was anchored in the historical-cultural perspective of Vigotski and Luria and in the conceptions about language of Bakhtin and Volochínov, understanding that the meanings are social constructions, produced from concrete situations that the child lives. The research was guided by the parameters of interpretive qualitative research, under the case study modality, by means of observations in classroom that happened twice per week during the second half of 2013. The participating subjects were nine children between eight and 12 years old and their teacher. The period of observation was filmed and a field diary produced with the aim of recording the behavior of the research subjects, the dialogues in classroom and the impressions about the social relations and the relations with knowledge. The interviews, filmed, were performed with the teacher of the class and with the students at the end of the observation period. The material produced and used in class such as activities, notebooks, posters, games, blends and rules among others were added to the research data. For analysis were selected 16 episodes, divided into five groups. From the results are highlighted: the meanings of children about themselves and about the teaching and learning built and resignified in the process of teaching-learning from the moment when the change of context enabled a singular interactive dynamic of elaboration and appropriation of knowledge; the intervening factors in this process that reconfigured the context where the events happened: resizing of the pedagogical mediation facing the literacy process, improvement of work conditions, which enabled a denser and continued interlocution with the group and that produced a mobilization of students. Those factors created opportunities for the students, during the learning process, of reviewing their roles in relation to knowledge, which made possible other significance about reading and writing and the materialization of the desire of reading and learning.

Keywords: Literacy. Meaning. Learning. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Silabário	61
Figura 2 - Jogo das Sílabas.....	66
Figura 3 - Formação de palavras 1.....	76
Figura 4 - Palavras com F	78
Figura 5 - Formação de Palavras 2	80
Figura 6 - A Barata diz que tem.....	88
Figura 7 - Lobo 1	93
Figura 8 - Lobo 2	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA E PELA LINGUAGEM 15	
1.1 Contribuições de Vigotski e Luria	15
1.2 As contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin e Volochínov	19
2 A PALAVRA NA VIDA E A PALAVRA NA ESCOLA	24
3 O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA	32
3.1 Alfabetização e Pensamento Conceitual	38
3.2 A Mediação e a Alfabetização	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
4.1 Contexto Pedagógico	48
4.2 Caracterização da Aulas	49
4.3 Caracterização do Grupo	51
4.4 As Distintas Condições dos Alunos	55
5 RECONCEBENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	59
5.1 O Silabário: B de Bolo e muito mais	59
5.2 O Jogo das Palavras: decompor para compor	64
5.2.1 Bingo de Palavras	72
5.3 Formação de Palavras	76
5.4 Para Além das Histórias	86
5.4.1 A Barata diz que tem	87
5.4.2 Chapeuzinho Vermelho	92
5.4.3 João e o Pé de Feijão	95
5.4.4 A Selva	97
5.5 Produção Textual: o trabalho conjunto	99
5.5.1 Bilhete	100
5.5.2 Leitura de Imagem	105
5.5.3 Formação de Frases	110

6 AS SIGNIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINAR E APRENDER.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

O Brasil, hoje, encontra-se às portas da universalização do ensino fundamental, com uma taxa de 98,2% de acesso à escola de crianças e jovens entre seis e 14 anos segundo dados do IBGE (2011). É importante destacar, porém, que, apesar da garantia do acesso à escola, a permanência e a continuidade dos estudos ainda não estão asseguradas, devido à reprovação e à evasão dos alunos. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que o índice de brasileiros considerados plenamente alfabetizados está estagnado, há dez anos, em apenas 26% da população, ou seja, o maior acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

Na tentativa de melhorar a qualidade da educação, no ano de 2011, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual tem como principal objetivo a alfabetização de estudantes até oito e nove anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, a criança deve estar alfabetizada (BRASIL, 2008).

No entanto, o último levantamento feito pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE)¹, referente ao ano de 2013, constatou que apenas 30% dos alunos concluem o 3º ano do ensino fundamental sabendo ler e escrever. Em resposta a estes dados, Falzeta (TPE, 2014), gerente do Todos Pela Educação, declarou que, “[...] para recuperar essas crianças que já passaram da fase correta de alfabetização, não tem outro caminho que não uma política pública de reforço para essas crianças. Então, não é algo que o professor sozinho da turma do quinto ano consiga resolver sem um apoio”.

Espera-se que, durante o ensino fundamental, os alunos aprendam a dominar os vários aspectos da linguagem escrita e que, já no ensino médio, aprimorem tais conhecimentos a fim de terem uma participação plena na sociedade. Contudo, os exames nacionais que avaliam a educação no Brasil (ANA, Prova Brasil, ENEM) evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que lêem. Neste sentido, Weisz (2009, p. 17) ressalta a necessidade

¹ Qualificado em 2014 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), foi criado em 2006 com o intuito de contribuir para que, até 2022, o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

de “[...] admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual”.

Resumindo, especialistas e educadores concordam que 11 anos (12 anos desde 2010 conforme a Lei 11.274/06 referente ao ensino de nove anos) de escolaridade têm sido incapazes de instrumentalizar os alunos no domínio da linguagem escrita. Por ser este um problema generalizado no sistema educacional, que se manifesta nas séries iniciais e que já apresenta, na atualidade, consequências no nível superior de educação, esta pesquisa se mostra de grande importância e contribuição para a compreensão deste fenômeno.

O livreto *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, organizado pelo MEC (BRASIL, 2008), em seu item 6, explica o que significa estar alfabetizado.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (p. 17).

Esta concepção coloca em destaque a importância de o aprendizado do sistema de escrita ocorrer por meio de atividades vinculadas ao seu uso e função social, visto que o conhecimento da criança a respeito da linguagem escrita antecede sua entrada na escola. O que ela sabe foi antes aprendido em sua inserção na cultura letrada, mediante seu meio social imediato, a família. Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade: "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (Vigotski, 2007, p. 20).

A história da humanidade mostra que a linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, constrói-se e se reconstrói no social, em práticas discursivas de produção de sentido. Bakhtin e Volochínov (2010), ao valorizarem o princípio dialógico da linguagem, colocam a importância de se estudar a língua através das situações concretas em que a mesma se realiza. Entendem que a apropriação do processo discursivo por meio do ato de ler e escrever constitui-se na trama das

relações sociais e revela o lugar que os sujeitos ocupam e a forma com que eles constituem as relações entre si e a relação de cada um com o saber.

O presente estudo traz reflexões sobre os discursos dos sujeitos da pesquisa, alunos do 3º ano do ensino fundamental em processo inicial de alfabetização e a professora, produzidas com base em atividades propostas pela professora. É por intermédio dos dizeres desses alunos, captados durante as observações e entrevistas, que os sentidos e significados que as crianças constroem e reconstróem a respeito do ensinar e do aprender puderam ser revelados.

Neste sentido, esta pesquisa se propôs a compreender a linguagem escrita para além da sua forma. Assim, nos debruçaremos sobre seu conteúdo trabalhado e produzido em sala de aula, enquanto indícios do processo de alfabetização, registros de momentos da manipulação que o aluno faz da própria linguagem, da relação que com ela (re)constrói, (re)significa o mundo à sua volta, a fim de analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e as significações produzidas pelos alunos no e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O interesse em pesquisar sobre esta temática, mediação na alfabetização, está ancorado em experiências pessoais como professora, frente aos milhares de questionamentos e inquietações que se apresentavam diante do grande desafio de alfabetizar, momento em que o encontro entre o ideal e o real provoca grande tensão tanto nos professores como nos alunos, por causa da inexperiência, das altas expectativas, do conhecimento sobre a real dinâmica das interações escolares e, sobretudo, da tomada de consciência de que as relações escolares são sempre permeadas por aspectos culturais, afetivos, familiares, econômicos, sociais, etc. Como estes são elementos constitutivos dos sujeitos e, portanto, influenciam o processo de construção do conhecimento desmistificavam a missão do magistério, desvelavam a complexidade do processo de alfabetização e colocavam o desafio de conviver com a tensão sem ocultá-la.

Ao presenciar algumas tentativas de homogeneização em turmas de alfabetização com o intuito de alcançar melhores resultados, foi possível constatar a aparente uniformidade se desfazer diante das singularidades, articuladas ao processo dinâmico de constituição e transformação destes sujeitos reais, à medida que se apropriavam, ou não, do nosso sistema de escrita, assumiam novos papéis,

novos lugares sociais dentro do grupo, evidenciando diferentes formas e ritmos de aprender.

Diante deste contexto, o não aprender em um momento tão crucial da escolarização, a alfabetização, chamou a minha atenção, despertou questionamentos e direcionou meu olhar para o processo interativo em sala de aula, mediado pelos conteúdos e atividades propostas, que, em funcionamento, faziam emergir respostas e dúvidas inesperadas, por vezes significações distintas da aguardada ou imaginada no momento do planejamento, sinalizando que era necessário repensar as atividades, modificá-las, adaptá-las ou até mesmo descartá-las. Fazer isso exigia refletir não apenas sobre o feito, mas no que estava sendo construído nos momentos de elaboração conjunta e agir quando tudo ainda estava em movimento, o que significava também reconhecer que o meu trabalho, em alguns momentos, tinha alcance limitado.

O próprio não saber me mobilizou na busca por aprofundar os meus conhecimentos, primeiro com a especialização em psicopedagogia, que me fez perceber que todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado e constituído por valores afetivos e socioculturais distintos. No Programa de Mestrado em Educação, devido à oportunidade de pesquisar à luz do referencial teórico no qual nos alicerçamos, foi possível compreender que a constituição humana ocorre por meio da transformação do biológico em sócio-histórico, na medida em que o cultural se torna parte constituinte do homem no processo de humanização. Por meio da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, processo que ocorre de maneira formal e sistematizada na escola ao utilizar atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais estão interligadas às formas culturalmente construídas de organização do real. Estes pressupostos focalizaram meu olhar para os processos interativos em sala de aula, frente ao entendimento de que o funcionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fundamentam-se nas relações sociais e que a relação do homem com o mundo é mediada por signos. Diante disso, tornou-se importante considerar os lugares sociais ocupados por sujeitos reais, as condições reais de construção conjunta do conhecimento, de significados e sentidos na relação de ensino, entendendo que o sujeito não é, mas está sendo, constituindo-se em sua relação com o outro, apropriando-se de um universo de signos que são sociais e que

são a base das referências com as quais nos constituímos na interação com o mundo e com o outro.

O texto da pesquisa é apresentado em cinco capítulos. Os três primeiros compõem a primeira parte do trabalho, que apresenta os aportes teóricos e metodológicos do nosso estudo, e a segunda parte se constitui dos dois últimos capítulos, que tratam da situação específica da coleta dos dados e sua análise.

O primeiro capítulo, intitulado *A constituição humana na e pela linguagem*, está organizado em duas partes, na primeira, apresentamos as *Contribuições de Vigotski e Luria*, destacando os principais conceitos da teoria histórico-cultural com os quais trabalhamos nesta pesquisa. Na segunda parte, destacamos *As contribuições da teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov*, que exploram o valor da palavra enquanto signo ideológico capaz de carregar um valor social de determinado grupo. Ancorados nestes dois pressupostos teórico-metodológicos, entendemos que o homem vai se constituindo, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais e, à medida que ele se apropria da linguagem verbal, esta se torna veículo de seu pensamento.

O segundo capítulo, *A palavra na vida e a palavra na escola*, demarca as diferenças com que uma e outra são ensinadas e aprendidas, a primeira de forma espontânea nas relações cotidianas e a segunda de forma sistematizada por meio das interações escolares.

O terceiro capítulo, *O aprendizado da leitura e da escrita*, está organizado em três itens. O primeiro trata sobre a representação simbólica na qual a criança é inserida desde o primeiro ano de vida. Discute a respeito do que Vigotski chamou de linha unívoca entre gesto, jogo, desenho e escrita, destacando o ponto de viragem como o momento em que a criança aprende que pode desenhar além de coisas, também a fala, evidenciando a importância de que a alfabetização ocorra interligada às atividades representativas, significativas que a criança desenvolve. O segundo, *Alfabetização e pensamento conceitual*, ocupa-se em discutir a ligação entre a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento com base em conceitos, que, no início da escolarização, ocorrem concomitantemente. O terceiro, *A mediação e a alfabetização*, trata dos tipos de mediação semiótica e das

especificidades que ela assume no ambiente escolar, destacando a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda parte de trabalho está organizada em três capítulos. Um trata dos *Procedimentos metodológicos*, os quais caracterizam o contexto e especificam a metodologia utilizada. O outro, *Reconcebendo o processo de alfabetização*, apresenta e analisa os dados da pesquisa. Dada a importância que a atividade recebeu tanto por parte dos alunos como da professora e entendendo que a relação com o saber implica atividades que mobilizem os alunos, as quais fazem com que eles se empenhem, as situações em que cada tipo de atividade aparecia foram organizadas em grupos. Após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos apareciam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e que, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos. No último capítulo, analisamos as significações dos alunos sobre o ensinar e o aprender, indícios captados no entrelaçando das observações e informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas realizadas no final do ano letivo.

1. A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA E PELA LINGUAGEM

Nesta pesquisa, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores e na teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov. Ambas as teorias têm como ponto de convergência o entendimento de que a constituição humana é um processo em que, nas interações sociais, o homem, inserido em um determinado grupo cultural, compartilha os significados construídos socialmente ao longo da história por meio da linguagem simbólica. Esta é o principal veículo das interações sociais e constitutiva da consciência e do conhecimento, meio pelo qual a prática social é mediada por signos.

1.1 Contribuições de Vigotski e Luria

Segundo a perspectiva histórico-cultural, os seres humanos são constituídos historicamente por meio da linguagem, mediante um processo de humanização que ocorre na esfera social. De acordo com Vigotski² (2007), o homem constitui-se e se desenvolve como sujeito, nas relações sociais, por intermédio da linguagem. Porém nem sempre foi assim, a linguagem que nos foi apresentada, aparentemente tão completa e passível de comunicar qualquer tipo de ideia ou pensamento, passou por um processo de evolução complexo. Esclarece Luria (1979a) que nasceu de uma necessidade humana de sobrevivência e existência: o trabalho.

[...] as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais de trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural a história humana [...] há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho (p. 79).

A necessidade de sobrevivência fez surgir no homem novas formas de se relacionar com o mundo e com o outro. A necessidade de se criar instrumentos de caça, a preparação desses instrumentos de trabalho e a divisão deste modificaram as relações sociais. Tornou-se, inicialmente, o trabalho o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e, posteriormente, apresentou-se a

² A grafia do nome de Vigotski é encontrada de diferentes formas, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski. Estas variações são encontradas nas diferentes traduções de sua obra, adotaremos a grafia Vigotski para nos referirmos ao autor, nas citações e referências, todavia, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

necessidade de comunicar um perigo, uma informação e até mesmo ensinar a outros a produção e uso desses instrumentos. Porém o que se ouvia e se pronunciava ainda não eram palavras, mas sons acompanhados de complementos (gestos, mímicas, ações, etc.), que auxiliavam na compreensão.

Entretanto seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram "palavras" capazes de designar com independência os objetos, qualidades, ação ou relações. Os sons que começam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão porque **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram**. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou "linear" e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para uma evolução paulatina de uma **linguagem de sons** independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou "protovocabulo") podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. **Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes**, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979a, p. 79-80, grifo do autor).

Inicialmente, o pensamento e a palavra não estavam ligados por uma relação primária, foi no processo de evolução do pensamento e da fala que se formou uma conexão entre um e outra, que se modifica e desenvolve (Vigotski, 2001) e, com o passar do tempo, as palavras foram adquirindo nítida referência material. Começaram a ganhar significado preciso e estável por meio da "[...] transformação gradual da linguagem num sistema objetivo e diferenciado de códigos, que representa não apenas os traços e objetos, mas também as ligações e relações" (LURIA, 1979b, p. 30). Sustentados por tais pressupostos, Vigotski e seus colaboradores acreditam que o pensamento não pré-existe, mas se realiza na palavra; antes da verbalização, o pensamento era vago e difuso (LURIA, 1979b, p. 63).

Luria (1979a, 1979b) elenca algumas pesquisas que demonstram o processo de aquisição da linguagem que em nosso momento histórico cultural, passou a ganhar ares de naturalidade quando na verdade, trata-se de um processo que se mostra bem adiantado na atual etapa do desenvolvimento da humanidade, porém, em sua gênese, como algumas culturas mais antigas ainda demonstram em sua língua, uma mesma palavra podia denominar objetos diferentes com algumas características que permitissem a elas serem agrupadas.

No processo de aquisição da linguagem, podemos observar estes traços nas crianças pequenas, entre dois e três anos de idade, um menino, por exemplo, brincando com os bonecos de seus heróis preferidos, nomeia-os não pelo nome correto, mas por algo próximo que pode pronunciar. Chama um deles de "Comeca", porém usa esta mesma palavra para representar coisas diferentes, que para ele tem algum traço do objeto, que pode ser a cor predominante. Por isto, ao olhar para qualquer objeto da mesma cor, diz "Comeca", demonstrando a relação direta concreto-figurada (LURIA, 1979b), cuja referência material ainda não é precisa, todavia tem grande participação na comunicação das crianças pequenas. A apropriação da linguagem passa por esse processo de elaboração, que,

Na criança pequena, a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um sistema de operações lógicas, daí ele a memoriza pensando (LURIA, 1979b, p. 38).

A referência acima demonstra o papel fundamental que a linguagem exerce na organização e transformação dos processos de pensamento nas diferentes etapas do desenvolvimento. Enfatiza Luria (1979b) que a linguagem é um dos mais importantes meios de interação com o mundo, é por meio dela que as várias operações mentais são estruturadas, em um processo inter e intramental em uma interação dialética indissolúvel.

Luria (1979b), ao analisar os estudos de Lewin e seus colaboradores sobre o comportamento de crianças pequenas, mostra que a transição das formas complexas de comportamento intelectual da criança não ocorre de forma simples.

[...] ao tentar inutilmente alcançar um objeto que lhe atrai a atenção, a criança, no segundo ano de vida, interrompe amiúde as suas tentativas diretas e se volta para o adulto que presencia o teste, tentando atrair-lhe a atenção e conseguir sua ajuda para obter o objeto que a atrai. Já muito cedo a ação da criança se converte em ação **social**. Essa vida de domínio de uma situação através do contato com o adulto se torna mais expressa e começa a predominar quando a criança passa a exercer o domínio da **linguagem** (p. 7, grifo do autor).

As fases do desenvolvimento humano são marcadas pelas relações entre linguagem e pensamento, que, desde muito cedo, são direcionadas ao outro. Para Vigotski (2012), a linguagem origina-se primeiro como meio de comunicação e só, depois, transforma-se em linguagem interna.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. [...] **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, grifo nosso).

No momento em que a linguagem passa a mediar a relação do sujeito com o mundo e com o outro, apoia-se cada vez mais nos esquemas abstratos da linguagem (LURIA, 1979b). À medida que diminui gradativamente a dependência de imagens diretas e situações imediatas, o comportamento perceptivo dá lugar às "[...] novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no "plano mental", concretizando-se posteriormente em ações exteriores" (LURIA, 1979b, p. 4). Este movimento evidencia as duas formas em que a linguagem se apresenta:

Uma delas – **transmissão de informação ou comunicação** – requer a participação de duas pessoas: um falante e ouvinte. A segunda forma de linguagem une falante e ouvinte em um sujeito e, neste caso, a linguagem não é um meio de comunicação, mas um **veículo de pensamento**. O homem pode falar para si, produzindo a linguagem interna; neste segundo caso, ele usa a linguagem para precisar o seu pensamento (LURIA, 1979b, p. 62, grifo do autor).

Defendem Vigostki (2007, 2012) e Luria (1979a, 1979b) que a linguagem é o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência do homem, "só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado" (LURIA, 1979a, p. 81).

É por meio da linguagem que um dos traços da consciência humana, a capacidade de ensinar e aprender, ao assimilar a experiência histórico-social de gerações (LURIA, 1979a), realiza-se.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com a colher, bebe em xícara e, mais tarde, corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala, transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, **por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade** (p. 73, grifo nosso).

A formação da própria consciência humana, por ser um processo mediado simbolicamente, dá-se, primeiramente, nas interações cotidianas e, mais tarde, nas interações escolarizadas. É comum, em algumas famílias, que estas interações ocorram concomitantemente já nos primeiros meses de vida da criança, que aprende, apropria-se do conhecimento geral da humanidade por meio da linguagem na interação com o outro, ao mesmo tempo em que é inserida num contexto histórico-cultural repleto de significações sociais. Desta forma, "a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Como destacam Luria (1979b) e Vigotski (2001), o surgimento da linguagem e do pensamento verbal como sistema de signos produziu um salto do sensorial ao racional, fazendo com que o biológico passasse a ser constituído pelo sócio-histórico.

1.2 As Contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin e Volochínov

A perspectiva enunciativo-discursivo considera a linguagem em sua relação com a história (conhecimento) e com a sociedade, em seus diversos usos e apropriações. Esse pressuposto permite compreender os sentidos produzidos na

interação com as condições socioculturais, colocando "a consciência individual como um fato sócio-ideológico" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35).

Para Bakhtin e seu Círculo³, a ideologia presente na vida social, nas suas condições reais de produção, está incorporada e é transmitida por meio da linguagem. Defendem que "a palavra é fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36). O conceito de ideologia no Círculo de Bakhtin tem um valor semiótico, "[...] por ideologia, entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas" (VOLOCHÍNOV, 1930, apud PONZIO, 2009, p. 114).

De acordo com Bakhtin e Volochínov⁴ (2010), um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo não são em si signos, mas, a partir do momento em que um deles passa a simbolizar algo para alguém, para além da sua realidade material, "[...] passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (p. 31), revestindo-se de caráter ideológico.

Na esfera ideológica, o lugar sócio-histórico ocupado pelo sujeito influencia sua interpretação da realidade, constitui a sua consciência que é social. "Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira [...] **é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral**" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33, grifo do autor).

Nesta perspectiva, as formas ideológicas estão ligadas às estruturas sociais, às condições e às formas de comunicação, que se concretizam nas interações sociais.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. [...] A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas **esse aspecto**

³ Grupo de estudos composto por Bakhtin e seus colegas, intelectuais e artistas, entre eles Volichínov e Medviédiev, que discutiam assuntos diversos (arte, poesia, filosofia, etc.) e tinham ideias muito próximas. É atribuído ao Círculo de Bakhtin e não somente a ele a teoria da enunciação (PIRES; SOBRAL, 2013).

⁴ A grafia de seu nome muda de acordo com a tradução, podendo ser encontrado Volochínov e Voloshinov. No texto, adotaremos a grafia Volochínov para nos referirmos ao autor, entretanto, nas citações e referências, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e mais completa do que na linguagem. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36, grifo nosso).

Assim, os signos se apresentam na linguagem em funcionamento, a serviço de sua função social, em que a palavra é tomada como signo ideológico, meio pelo qual se materializam as diferentes formas de agir e pensar. É "[...] na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 37).

A função social da linguagem pode servir para representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (KOCH, 1996) nos diferentes campos de atuação humana, científico, político, religioso, etc., configurando diferentes tipos e formas de linguagem e evidenciando a diversidade funcional dela. Conforme aponta Bakhtin (2011, p. 261): "todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana". A linguagem assume, portanto, funções diferentes em círculos sociais distintos.

É por meio da linguagem que a criança, em seu primeiro círculo social, a família, aprende as significações sociais de sua cultura, as diferentes formas de atuação humana no mundo e sobre o mundo, vai progressivamente se apropriando dos signos que lhe são externos, tomando consciência de si em relação aos outros. Para Bakhtin, a interação social e o dialogismo são princípios constitutivos da linguagem humana e do próprio ser humano, visto que, por meio da linguagem, os outros (família) inserem a criança no processo de humanização.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde, começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente do **eu** e do **outro** (BAKHTIN, 2011, p. 373, grifo do autor).

Para o Círculo de Bakhtin, a consciência individual (o pensamento) não pré-existe, é, antes, resultado de um processo de interação social e está em constante reelaboração, numa relação dialética, histórico-cultural e ideológica.

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que **a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos**. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33-34, grifo nosso).

Ou seja, não existe atividade consciente no homem sem a expressão semiótica, sem as significações sociais.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação social entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. **A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social** (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34, grifo nosso).

A linguagem, sob esta perspectiva teórica, é vista como veículo de significações ideológicas e considerada de natureza dialógica; é compreendida como meio de constituição humana, na qual o homem, no fluxo da cadeia comunicativa e nos diferentes círculos sociais, apropria-se, reformula, transforma o discurso do outro, uma vez que, na relação com o outro, aprende a se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Neste sentido, a alteridade é um elemento importante que compõe o enunciado, já que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o **produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação

à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117, grifo do autor).

Ancorados nestas perspectivas teórico-metodológicas, entendemos que o homem se constitui, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem, inserido em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais. No momento em que a criança internaliza, apropria-se da linguagem simbólica e, portanto, dos signos, quando a linguagem e pensamento se entrelaçam, temos o desenvolvimento do pensamento verbal que vai servir, primeiro, para comunicar, direcionando sua fala para o outro, depois, para a organização do comportamento, do pensamento e demais funções psíquicas, que vão caminhando para graus de desenvolvimento cada vez mais complexos.

2. A PALAVRA NA VIDA E A PALAVRA NA ESCOLA

Uma mesma palavra pode ter significados e sentidos diferentes, até mesmo dentro de um mesmo grupo social. Uma bicicleta, por exemplo, para um pai de família, pode ser um meio de locomoção, para uma criança, um brinquedo, o que dizer, então, quando diferentes grupos sociais se encontram em espaços específicos para aprendizado e convivência.

A significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento variam de um grupo social para o outro, de pessoa para pessoa. Em consonância, a interpretação de um acontecimento, de um texto, uma conversa, ou até mesmo uma palavra, são orientadas por suas crenças, valores, experiências histórico-culturais.

Destacam Bakhtin e Volochínov (2010) que o sentido, os significados são atribuídos pelo sujeito por meio da linguagem na interação social, e compreender isto é aceitar a polissemia das palavras, de sentidos e de significações, as quais são construídas em um processo inter e intramental. A palavra na vida está vinculada à situação imediata em que a mesma se realiza: "Cuidado"! "Machuca"! "Não pode"! São palavras que têm um sentido específico, pertencente ao contexto em que emergiram e, em consequência, "[...] na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação [...] é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 1).

A palavra, na linguagem cotidiana, está interligada a elementos extraverbais (gestos, entonação, etc.) que compõem o discurso, formando um todo, colocando em jogo a percepção visual e auditiva do interlocutor. Neste sentido, o papel dos elementos extraverbais é tão significativo quanto o discurso, porque estão repletos de informações. Em um diálogo, muitas vezes, um gesto, uma expressão facial e até mesmo a entonação com que são ditas as palavras evidenciam o sentido, "formando uma unidade indissolúvel" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 1).

Para a compreensão plena do discurso na vida, entrelaçam-se os elementos extraverbais ao contexto, o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento da situação e a avaliação comum da situação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data). Caso um desses elementos não seja percebido ou levado em conta, a compreensão da enunciação fica comprometida, visto que

falta-nos o não dito. "Cuidado com o quê?"; "O que pode machucar?"; "O que é proibido?". A pergunta: "O ligeirinho já passou"? só faz sentido para as pessoas que estão no ponto de ônibus de determinado local, onde a expressão "ligeirinho" faz referência a um ônibus expresso, que não faz tantas paradas quanto um ônibus comum por exemplo, ou seja, só faz sentido para as pessoas que estão inseridas no contexto em que a comunicação se realizou e que compartilham a parte presumida.

A escola é um espaço institucional, histórico e social onde culturas familiares distintas se encontram e se relacionam com um objeto comum, o conhecimento científico. Nela, requer-se que o enunciado una os participantes da situação de aprendizagem "como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 3), ancorados em pontos, conhecimentos que compartilham, visando à formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Como atingir esse objetivo sabendo que, se há polissemia das palavras, há, conseqüentemente, múltiplas leituras e sentidos em circulação? As crianças chegam à escola com um conhecimento de mundo bastante diverso, heterogêneo, possibilitado pelo contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Na família, os significados e sentidos das palavras vão sendo ensinados e ajustados de forma histórico-cultural, espontaneamente, à medida que as situações geradoras de tal necessidade vão surgindo. As palavras para as crianças em idade pré-escolar ainda estão ligadas à referência material e ao seu significado concreto, a interpretação está sujeita ao lugar em que ela se encontra no processo de assimilação da composição morfológica da palavra (LURIA, 1979b).

As etapas deste processo, de acordo com Luria (1979b), começam com a assimilação das palavras pela criança e sem referência material precisa (entre 1-3 anos de idade), passa pela assimilação, que precisa da referência material e de seu significado concreto (3-4 anos) até o processo de transição da predominância do sentido figurado-concreto da palavra para conceitos mais genéricos e abstratos, que coincide com a entrada das crianças na escola.

Na vida, a palavra nomeia coisas, objetos, palavras que são consideradas conceitos comuns, cotidianos e que têm relações direto-figuradas, de modo que as crianças conhecem bem o conteúdo destes conceitos, mas não conseguem formulá-los verbalmente (LURIA, 1979b). Na escola, a palavra passa a ser veículo de apropriação de conceitos científicos, no entanto, como esclarece o autor, o aprendizado das palavras, dos conceitos comuns/cotidianos pelas crianças difere dos conceitos científicos.

Os conceitos comuns (**cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão**) são assimilados pela criança no processo da experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos, mas, via de regra, **não consegue formular** ou determinar verbalmente o conceito.

É inteiramente distinto o que ocorre com os conceitos "científicos", adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar (conceitos como **estado, ilha, verbo, mamífero**, etc.) Esses conceitos se incorporam à consciência da criança como resultado de aprendizagem. Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isto o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido. (LURIA, 1979b, p. 39, grifo do autor).

A palavra na vida encontra eco na escola a medida que os conceitos científicos encontram pontos de ancoragem nos conceitos comuns, sobretudo no início da escolarização, momento em que a significação e a contextualização são dois elementos importantes para apropriação de conceitos científicos. Quando a parte percebida ou realizada em palavras (VOLOSHINOV; BAKHTIN, s/data) é ouvida pela criança como uma língua estrangeira, os obstáculos se multiplicam. Bakhtin e Volochínov (2010) alertam para este perigo: "se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a significação" (p. 50).

Góes e Smolka (1997) apontam o papel fundamental da palavra nos processos de constituição de conceitos cotidianos e científicos, porém com inserção diferente em cada um. No primeiro, a palavra vai mediar a vivência com o objeto e,

no segundo, vai mediar a relação com outros conceitos em uma rede de palavras já significadas.

Segundo Luria (1979b), a palavra tem duas funções básicas: a representação material, que suscita na mente humana a imagem do objeto correspondente, e o significado da palavra, que permite a abstração e a generalização em correlação com os componentes materiais da palavra.

Cada palavra, inclusive a concreta, não representa sempre um objeto único, mas toda uma categoria de objetos e, nas pessoas que a usam, **pode suscitar quaisquer imagens individuais**, mas apenas imagens de objetos pertencentes a essa categoria. É essencial que isto se refere igualmente a palavras concretas (como "mesa", "relógio", "cão"), bem como a palavras que designam conceitos gerais ("país", "cidade", "desenvolvimento", substância"). A linguística sabe perfeitamente que **a correlação dos componentes figurados diretos da palavra com os abstratos, generalizadores, não é sempre a mesma**; cada grupo de palavras apresenta diferenças essenciais. Assim, em uns substantivos ("pinheiro", "cão pastor", "samovar") os componentes figurados concretos são mais fortes, ao passo que em outros ("animal", "país", "pensamento") eles são afastados pelo significado abstrato generalizador (LURIA 1979b, p. 21, grifo nosso).

O autor destaca a complexidade de significado de cada palavra, podendo uma mesma ser usada no sentido concreto, figurado e/ou generalizado e abstrato. É na escola que a palavra passa a ser utilizada para ensinar de forma sistematizada e intencional os conceitos científicos, sendo muito mais usadas em seu sentido abstrato e generalizado do que as palavras na vida. Esclarecem Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 4) que, "onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais".

Eis a importância de compartilhar o significado dominante das palavras mais gerais e abstratas em relação às significações individuais, carregadas de conteúdo vivencial e, portanto, significantes para o sujeito. Este compartilhamento tem a finalidade de garantir a compreensão mútua, visto que "o emprego real da palavra é sempre um processo de **escolha do significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem**, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros que não correspondem à tarefa" (LURIA, 1979b, p. 22, grifo do autor).

O processo de interpretação da comunicação recebida em hipótese alguma pode ser considerado um simples processo de assimilação do significado das palavras [...]. O processo de decodificação ou interpretação da comunicação é sempre um meio de decifrar o **sentido** geral, implícito na comunicação recebida [...], um complexo processo de discriminação dos elementos mais importantes do enunciado, a transformação de um sistema desenvolvido de comunicação no pensamento nela latente. Este é um processo simples; ele pode deter-se em diferentes etapas do caminho a ser percorrido pelo sujeito que interpreta a comunicação. Ele pode terminar com a percepção de **palavras isoladas**, ao passo que o sentido permanece inteiramente ininteligível. Esse processo pode chegar à decodificação do significado de **frases isoladas**, e então a pessoa que o percebe, que assimila bem o significado de cada proposição, pode não chegar a interpretar o verdadeiro sentido de toda a comunicação (LURIA, 1979b, p. 76, grifo do autor).

Vale ressaltar esta questão, porque é mais comum do que se imagina, na vida cotidiana, que, ao final de uma conversa entre duas pessoas, cada uma saia com um entendimento diferente. E isto se complica ainda mais no ambiente escolar, quando, com frequência, o que o professor comunica não é necessariamente aquilo que aluno está entendendo.

A interpretação impõe alguns desafios ao interlocutor, exige a escolha semântica adequada dentre os muitos sentidos da palavra, baseia-se em fatores como **entonação** e **contexto**, porém, ainda levando em conta tais fatores, pode encontrar uma série de obstáculos, como o conhecimento deficiente do léxico, confusão entre palavras semelhantes pelo som ou pela escrita, o predomínio do pensamento figurado-direto, comum em crianças que estão sendo alfabetizadas (LURIA, 1979b). Há vários elementos que influenciam na interpretação da palavra, para as crianças em idade de alfabetização, a relação concreta-figurada ainda é necessária e bastante utilizada, mas, mesmo quando dispõe desses elementos, a interpretação ainda está sujeita ao conhecimento de mundo da criança. Na escola, uma criança vê o alfabeto ilustrado disposto na parede, a professora, ao ensinar as letras, relaciona cada palavra com seu significado concreto-figurado e a criança segue lendo o alfabeto, A de abelha, B de bola, C de casa, D de dedo, E de elefante, F de faca, G de gato, H de hospital, I de igreja, K de kiwi, a criança, no entanto, lê a figura não como um kiwi, uma fruta que ela não conhece, mas como uma roda (a representação figurada do Kiwi cortada ao meio evoca na criança a relação com a roda). Nesse momento, ocorre o desvio de interpretação, para a criança é K de roda

e não K de Kiwi, deixando a relação grafema/fonema, que já é frágil, em total desequilíbrio.

No exemplo acima, vemos não só interpretações inesperadas, mas as tentativas de atribuir sentido. Segundo Smolka (1987), "as interpretações ou leituras que as crianças fazem dependem do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos" (p. 56), apesar de tantas variantes, a criança ainda se esforça em dar sentido ao que está sendo ensinado. Se a criança procura atribuir sentido ao que está sendo ensinado na escola, ela é, portanto, e mesmo antes de dominar o código, uma leitora de sentidos (ARENA, 2010). Sob esta interpretação, desconsiderar os sentidos em circulação na sala de aula não oculta apenas as diferenças, mas um conflito cognitivo e social (SMOLKA, 1987).

Os conceitos de significado e sentido que adotamos estão fundamentados em Luria (1986, p. 45):

Por significado, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]. Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O "significado" é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um "núcleo" permanente, um determinado conjunto de enlaces.

Por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados [...] Vemos, então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos com a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

As palavras são polissêmicas, carregam "uma infinidade de significados potenciais" (LURIA, 1979b), são ainda metamórficas, já que, na linguagem em funcionamento, novos significados podem ser criados. Conforme destaca Bakhtin (2010), a língua não é um sistema de normas imutáveis, "[...] de um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo,

a língua apresenta-se como uma **corrente evolutiva ininterrupta**" (p. 93, grifo nosso), o significado das palavras evolui (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski e Bakhtin, a palavra reflete e refrata o mundo externo e, posteriormente, o mundo interno. A percepção destes dois mundos muda à medida que o processo de desenvolvimento da criança avança, impulsionado pela aprendizagem, e é a palavra o indicador de tais mudanças. Quando a criança passa a usar o conceito científico nas suas enunciações, em substituição aos conceitos comuns, de forma consciente, ela já se apropriou dele.

Neste sentido, a palavra não é entendida como abstração desvinculada da realidade, o princípio dialógico da linguagem coloca a importância de se estudar a língua nas situações concretas em que a mesma se realiza. Afinal, a linguagem é um fenômeno histórico-social.

[...] a forma lingüística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre em um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98-99).

No processo de interação escolar, a tensão dialética se apresenta, uma vez que a palavra, por ser um signo dialógico, não se situa acima dos conflitos sociais que representa, é veículo destes, sofrendo ao mesmo tempo os seus efeitos (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010). A polifonia presente na escola, por vezes, dificulta o diálogo pretendido, "cada palavra se apresenta como arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010, p. 67).

Mesmo os discursos mais elaborados, presentes nas diferentes áreas de conhecimento, nasceram de uma necessidade concreta, histórico-social, e é na escola que a criança aprende a estabelecer o diálogo entre os diversos gêneros do discurso, a conhecer e a dominar o código, a língua e colocá-los em uso conforme o contexto, conforme a necessidade, estabelecendo ligações e relações diversas. Ao compreender não só a sua palavra, mas a palavra do outro, dominando não só o código, mas lendo os sentidos, conforme o contexto, a criança começa a perceber o mundo não mais apenas de forma sensorial, sua "[...] percepção muda sob a

influência de esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos da linguagem" (LURIA, 1979b). O resultado do aprendizado é, portanto, a apropriação, aquilo que era externo passa a ser interno, a palavra do outro passa a ser minha.

3. O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança pequena, antes de frequentar a escola, já tem uma ideia do que é ou do que pode ser a leitura e a escrita em uma folha de papel, imita a escrita de um irmão mais velho ou de algum adulto da família que a utilize com frequência. Alguns, mais familiarizados com as leituras de irmãos em fase de alfabetização, imitam até mesmo o uso do apoio tátil para a sua leitura, ainda amparada em imagens, apropriam-se, por meio da imitação, do uso social da leitura e da escrita, "brincando" de ler uma história, um jornal, escrever um bilhete ou a dedicatória de um desenho para mãe. Tais tentativas revelam que "a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (VIGOTSKI, 2012, p. 109).

A criança, ainda na idade pré-escolar, já possui certo conhecimento a respeito do que vai aprender na escola. No entanto, esta pré-história a que Vigotski se refere é analisada com base no contexto em que ele vivia. Naquela época, a escolarização se iniciava aos sete anos na 1ª série do ensino fundamental, a educação infantil ainda não existia e o universo da cultura escrita não era tão acessível como na atualidade.

Hoje, a criança tem mais acesso à linguagem escrita, tanto de forma sistematizada, como acontece nas escolas de educação infantil, como de forma espontânea, por meio de *outdoors*, panfletos, placas, anúncios, jogos, internet, etc. Jacobson (2004) fornece pistas de como o conhecimento a respeito da leitura e da escrita vai sendo apropriado pela criança:

[...] os meninos e meninas começam a desenvolver um entendimento das formas com que a escrita é utilizada em diferentes lugares do mundo. Observando as interações entre membros de uma família ou entre iguais com a escrita, os pequenos aprendem quando têm de utilizar formas de comunicação oral ou escrita, aprendem que formas de textos têm valor e como se espera que atuem quando lêem um texto. Assim, enquanto seguem seus pais e outras pessoas da comunidade, cada vez que um menino ou menina utiliza a escrita está contribuindo para definir seu próprio lugar no mundo. [...] Os meninos e meninas em processo de desenvolvimento estão se socializando como leitores e escritores nas práticas sociais de suas comunidades (p. 85).

Luria, em sua época, já alertava para o equívoco de considerar o aluno uma tábula rasa:

[...] quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas do seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. **Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistêmica do ambiente pedagógico**, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. [...] embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e, ainda que não possa contar, ela conta, todavia (LURIA, 2012, p. 101-102, grifo nosso).

Em alguns contextos, mesmo a criança que não teve acesso à educação infantil é, de maneira informal, inserida na cultura letrada por meio do seu grupo familiar. Porém é na escola que o ensino e o aprendizado, intencional, sistemático e consciente da leitura e escrita, é tido como um marco introdutório da criança ao mundo letrado, ao universo da linguagem escrita.

Neste sentido, o aprendizado da leitura e da escrita se apresenta não apenas como domínio de um código, mas de um novo instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, porque, "quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante" (LEONTIEV, 2012, p. 61).

Adotamos o conceito de aprendizado por ser mais abrangente do que o de aprendizagem, enquanto o último coloca o foco no aluno, o primeiro consegue abarcar todo o processo e os sujeitos que dele participam. Como esclarece Oliveira (2010, p. 59):

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que utiliza em russo (obuchenie) significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo

sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Segundo Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pode parecer desconexo, mas existe uma continuidade entre as diversas representações simbólicas da realidade que a criança realiza (gestos, desenhos, brinquedos) e que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita.

A nossa concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita poderia parecer, de certa forma, exagerada. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e análises psicológicas nos levam exatamente a essa conclusão. Mostram-nos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe de fato, uma linha histórica unificada que conduz as formas superiores de linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2007, p. 141)

Ele entende que, para que isto ocorra, a criança precisa descobrir "que se pode desenhar, além de coisa, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases" (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

As atividades representativas que a criança desenvolve na idade pré-escolar (gestos, brincadeiras, narrativas) no convívio social têm uma estrita ligação com a apropriação da linguagem escrita. Neste sentido, Nogueira (1991, p. 27) argumenta:

A apropriação da linguagem escrita não pode ser analisada separadamente das atividades representativas que a criança desenvolve. Há uma continuidade entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois nas duas o processo se dá em idas e vindas, hesitações, reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios", como frutos da interação humana histórica e socializada, enquanto atividades comunicativas e cognitivas.

Na idade pré-escolar, a criança aprendeu a representar o mundo que a cerca de forma sígnea, aprendeu a utilizar os signos, gestos, palavras, uma vez que, como Vigotski (2007) ressalta a significação não é natural, mas social. Do gesto ao desenho, passando pelo brinquedo, entendido pelo autor como um conceito e não o

objeto que a criança manipula, sendo a situação imaginária uma característica definidora do brincar (VIGOSTKI, 2007), a criança aprende desde a representação direta até a simbolização mediada.

Um bom exemplo disto é a descrição de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento do gesto de apontar em uma criança pequena. Inicialmente, não é um gesto de apontar, mas a tentativa de alcançar algum objeto para si, somente quando a mãe interpreta aquele gesto da criança, a tentativa de alcançar algo passa a ser significado como apontar.

A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, **mas de uma outra pessoa**. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorreu uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (p. 57, grifo do autor).

O acesso das crianças à significação passa pela ação de outra pessoa, que compartilha as significações de seu grupo social. Este universo sócio, no qual a criança nasce, vai sendo apropriado por ela à medida que vai sendo significado, utilizado e transformado e, em uma outra etapa do seu desenvolvimento, a criança irá aprender a substituir o gesto de apontar por palavras.

No ensino escolar, como aponta Luria (2012), continua sendo a **representação, como um signo auxiliar**, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia daquilo que se quer comunicar ou lembrar, "mas cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual se refere" (p. 145). Como a criança, na fase inicial de alfabetização, ao ver escrita apenas uma letra já é um estímulo suficiente para identificar o seu nome, ou o nome de um dos seus colegas, e logo aquela letra representa não apenas o nome, mas a própria pessoa.

Luria (2012) e Vigotski (2012) consideram que, para a criança aprender ler e escrever, ela precisa sentir necessidade. Elencam duas condições que devem ser atendidas para que a criança seja capaz de escrever:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra

inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e , por isso possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2012, p. 145).

Quando a criança passa a sentir necessidade de usar este conhecimento como instrumento com o qual consegue estabelecer uma relação funcional, representar seu nome, anotar algo importante, a função da escrita é usada de forma consciente e intencional. Embora em um nível inicial, a criança já demonstra o estabelecimento de uma relação entre a escrita e seu significado.

Em consonância com Luria, Vigotski (2007) assevera a importância do ensino da leitura e da escrita se tornar uma necessidade para a criança e, para que isso ocorra, a escrita tem que ser "relevante à vida", deve ter significado para as crianças. O autor aproveita para fazer uma crítica ao lugar que a escrita ocupava nas escolas de sua época, uma crítica ainda atual.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 125).

Ao ensinar à criança a escrita das letras, sílabas, palavras e frases de forma aditiva, da letra para a letra, da palavra para a palavra, o aprendizado da leitura e da escrita torna-se fechado, tem um fim em si mesmo e a linguagem escrita é apresentada como algo externo à vida e às necessidades sociais, algo mecânico ao invés daquilo que realmente é: "[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A linguagem escrita, enquanto sistema de signos, é considerada um simbolismo de segunda ordem para a criança em processo de alfabetização, somente quando ela se apropria deste sistema é que ele passa a ter uma ligação direta com aquilo que representa.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que **a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designa os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.** Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 2007 p. 126, grifo nosso).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita, inicialmente, por ser, como o autor coloca, um simbolismo de segunda ordem, ainda é bastante apoiada na fala, que vai direcionar a escrita da criança em processo de alfabetização. Isto fica bastante evidente quando está mobilizada por uma atividade em que precisa escrever ou ler, repete a palavra em voz audível várias vezes, dividindo-a em sílabas até que possa formar uma imagem mental do todo. Por exemplo, ao escrever "bola", diz em voz alta: "BOLA, BO, B-O, LA, L-A", num processo de assemelhação da escrita ao objeto, indicando que a apropriação da linguagem escrita pela criança acontece quando há um deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (VIGOSTKI, 2007).

É importante ressaltar que, apesar de existir, como descreve Vigotski (2007), uma linha unívoca entre o gesto, o desenho, o brinquedo e a escrita, o aprendizado da leitura e da escrita para a criança é um processo não linear. É repleto de idas e vindas e, a cada etapa do desenvolvimento mental da criança, este processo contínuo de representação simbólica reorganiza as estruturas cognitivas como constatou Luria (2012) após uma série de experimentos com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento da escrita.

A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos no papel podem ser usados como auxílio funcional na recordação. Neste momento (às vezes muito mais tarde), a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos. Ao mesmo tempo, a medida em que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil [...] a criança

constrói, agora, novas e complexas formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (LURIA; 2012, p. 188).

Este processo é visto pela teoria histórico-cultural como uma espiral crescente, em que a apropriação da linguagem escrita, assim como foi a apropriação da linguagem simbólica, é um divisor de águas na forma como o homem se relaciona e se apropria do mundo que o cerca. Enquanto a linguagem simbólica é apropriada pela criança na vida cotidiana, a linguagem escrita é dependente de um processo sistematizado, está relacionada ao conhecimento científico, marca o momento em que a ação da criança passa a ser consciente e intencional. Ao escrever, a criança toma consciência da própria fala, analisa os elementos da linguagem escrita (letras, sílabas, palavras, frases, etc.), ela é colocada pela primeira vez em contato com uma atividade de alta complexidade e intencionalidade.

3.1 Alfabetização e Pensamento Conceitual

Nos anos iniciais de escolarização, duas coisas estão em jogo: a alfabetização e o domínio dos conteúdos curriculares correspondentes a cada uma das séries. Esta forma de organização curricular evidencia que o processo de alfabetização ocorre concomitante ao processo de formação de conceitos científicos, o que leva a criança a passar da reflexão pautada na percepção direto-figurada imediata para o pensamento lógico-verbal, ampliando os níveis de generalidade e abstração.

Em consonância, a alfabetização é vista por Soares (2004) como a aquisição do sistema convencional de escrita e que não deve ser desvinculada do letramento, entendido pela autora como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

No processo de apropriação do sistema de escrita, a criança, ao mesmo tempo que escreve árvore, aprende a deduzi-la do campo sensorial, daquela

imagem específica que a sua mente evoca, incluindo-a em um sistema de categorias lógicas da qual ela faz parte e, assim, aprende a refletir o mundo com maior profundidade (LURIA, 1979b). Quando a criança aprende não só a grafar a palavra árvore, mas a usá-la como uma categoria mais genérica, dá indícios da transição de significações diretas (concretas) do objeto para a significação do conceito abstrato, "o conceito genérico, representado pela palavra que pelo grau de concreticidade pode afigurar-se pobre, pelo sistema de ligações que ela implica, é incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto individual" (LURIA, 1979b, p. 35).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento das capacidades cognitivas, como aponta uma das pesquisas desenvolvidas por Luria (2012), em que teve, como sujeitos de sua pesquisa, pessoas com baixa escolaridade e analfabetos. Em um dos testes que aplicou, pediu para que agrupassem objetos do seu cotidiano, eles, ao invés de agruparem os objetos por suas semelhanças ou categorias, agrupavam por finalidade, "em outras palavras, rejeitavam a tarefa teórica e a substituíam por outra, prática. [...] os sujeitos começavam a avaliar objetos isolados e a nomear sua função individual. [...] não viam necessidade de comparar e agrupar todos os objetos e de enquadrá-los em diferentes classes" (LURIA, 2012, p. 48). Demonstravam, ainda que adultos, o que Vigotski denominou de "pensamento por complexos", já que as associações que faziam entre os objetos eram concretas, factuais, baseadas na experiência prática. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual "[...] não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico" (LURIA, 2012, p. 48), mas isso não ocorre naturalmente e de forma espontânea. Luria (2012, p. 48) constatou que:

[...] o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Se o desenvolvimento do pensamento taxionômico depende da escolaridade formal, nós então esperaríamos ver formas taxionômicas de abstração e generalização apenas naqueles sujeitos adultos que estiveram expostos a algum tipo de escolaridade formal.

Ainda de acordo com Luria (1979b), suas pesquisas apontaram que, quanto maior o nível de escolaridade de uma pessoa e quanto maior o conjunto de

conhecimentos científicos por ela adquiridos na escola, mais rico o sistema de relações e mais complexa a estrutura dos conceitos.

Esse fato sugere a profunda mudança da estrutura do significado das palavras (conceitos), experimentada por elas nas etapas sucessivas da evolução, e dá fundamento para formular uma das teses básicas da Psicologia moderna segundo a qual o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra, bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra [...] Essa mudança profunda da correlação dos processos psíquicos implícitos no conceito (e, conseqüentemente no pensamento), em etapas particulares da evolução intelectual, é um dos mais importantes fatos descobertos pela Ciência Psicológica (p. 38).

Nos anos iniciais de educação, percebemos mais nitidamente a não linearidade da passagem do pensamento por complexo para o pensamento conceitual, visto que, inicialmente, esse processo parece ocorrer por sucessivas aproximações, avanços e retrocessos, tentativas e erros alimentados pelas elaborações das crianças, que ora abstraem uma característica que acreditam aplicar-se apenas àquela palavra e ora generalizam certa norma e passam a aplicá-la a todas as palavras. Um exemplo é o caso do plural, quando uma palavra representa uma quantidade maior dela mesma apenas com o acréscimo da letra "s", que ocorre com as palavras "mesa, sapato ou doce", ao generalizar esta regra, a qual se aplica apenas em certas palavras, a criança faz a supercorreção e pensa que, para representar o plural das palavras, basta apenas acrescentar o "s", dessa forma pão fica "pãos", pastel fica "pastels" e assim por diante. Quando a criança é questionada sobre o que é plural, responde que basta colocar o "S", demonstrando não só a generalização da regra como a não apropriação do conceito.

O processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, que inicialmente faz um movimento de aprender a ler para mais adiante ler para aprender, apoia-se em conceitos comuns que servirão de base para o aprendizado de conceitos científicos. Vigotski (2007, p. 126) explica como se desenvolve: "o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas", que ocorre na medida em que as crianças avançam em sua escolarização.

Este processo envolve codificação e decodificação, mas não se limita a isto, ao aprender uma letra que seja, não é apenas uma letra que a criança aprende, mas a letra de sua mãe (do nome de sua mãe), a letra de seu pai, a sua própria letra. Enquanto aprende, a criança atribui sentido e significado ao que faz, lendo o mundo exterior a partir do seu mundo interior e, no jogo interativo, vai aprendendo os outros sentidos e significados em circulação, construindo uma complexa matriz de significados, a qual sofre mudanças estruturais provocadas pela aprendizagem.

3.2 A Mediação e a Alfabetização

Na perspectiva histórico-cultural a mediação é semiótica e se dá de duas formas, a mediação pelos signos, oral (linguagem) e escrito, e a mediação pelo outro. De acordo com Vigotski (2007), o homem, enquanto sujeito cognoscente, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, o qual se dá por meio de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que estão à sua disposição. Por esta forma, é capaz de fazer relações mentais que transcendam o mundo perceptível imediato.

Durante o processo de aquisição do código que permite à criança ler e escrever na escola, talvez pela primeira vez de forma intencional e explícita, ganha destaque o papel do outro (no caso, o/a professor/a) e a mediação dos signos linguísticos. Nesse processo, a criança aprende um código que representa um objeto, ou seja, aprende uma palavra e sua representação gráfica. Por exemplo: ao aprender a palavra lata, não é a lata o objeto de ensino/aprendizagem, mas o código, que, uma vez dominado pela criança, será uma nova forma de mediação entre ela e o conhecimento, mas que, no momento da alfabetização, ela é o objeto de conhecimento. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita exige da criança a simbolização da imagem sonora.

Vigotski (2001), em suas pesquisas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, fez uma série de estudos a fim de examinar o nível de desenvolvimento das estruturas psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas, sendo uma delas a leitura e a escrita. Sua investigação trouxe dados importantes sobre a aquisição da linguagem escrita:

A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. **Até**

os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral [...] é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (p. 86, grifo nosso).

Os processos que priorizam a apropriação da leitura e da escrita pela criança na escola ocorrem em uma dinâmica interativa específica e em um espaço social específico para seu ensino e aprendizagem, em uma relação também específica mediada por uma prática social dialógica e pedagógica. Segundo Fontana (2005, p. 21), trata-se de "[...] uma relação de ensino cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados".

De acordo com Vigotski (2007), o outro participante, que na relação de ensino é o professor, possibilita a emergência de funções psicológicas superiores que a criança ainda não domina, mas que é capaz de realizar com seu auxílio, colocando a escola não só como lugar de aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como pela gênese das funções psicológicas superiores (BRONCART, 1985, apud FONTANA, 2005).

Explica Vigotski (2012): duas crianças de idade mental equivalentes, sete anos, são capazes de resolver testes de forma independente até o nível de sete anos e meio, mas, quando uma das crianças recebe auxílio de um adulto com exemplos e perguntas-guia, supera facilmente seus limites, podendo alcançar nos testes o nível de uma criança de nove anos de idade. Por meio deste exemplo, o autor explora dois pontos, primeiro, a criança com o auxílio de um adulto pode fazer muito mais do que o faria de modo independente, e o segundo ponto, o que a criança faz hoje com auxílio do outro, poderá fazê-lo de forma independente amanhã. Destaca, portanto, que "a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e

examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (VIGOTSKII, 2012, p. 113).

Neste sentido, o ensino centrado naquilo que a criança já sabe não produz avanços em seu desenvolvimento, "[...] mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem" (VIGOTSKII, 2012, p. 115). No processo intersubjetivo de apropriação do conhecimento da leitura e da escrita, o dizer de um (professor, aluno) interfere, modifica, redireciona o dizer do outro.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 2005, p. 19).

A mediação amplia o limite não superável pela criança de forma independente quando se adianta ao seu desenvolvimento, o que, por vezes, coloca em dúvida aquilo que as crianças têm como certo, gera momentos de tensão, de conflito, mas é nessa dinâmica interativa que os limites são ultrapassados e o conhecimento em jogo passa a fazer parte de suas elaborações. Este processo implica uma relação mediada entre sujeito e objeto de conhecimento, "isto significa dizer que é por meio dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 7).

Na perspectiva histórico cultural, o desenvolvimento dos processos mentais superiores está inter-relacionado às formas de mediação e, neste sentido, a aprendizagem ocupa um papel extremamente importante, sem no entanto se confundir com o desenvolvimento. Para Vigotski (2007), aprendizado e desenvolvimento não são a mesma coisa, mas "estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança".

[...] **o aprendizado** adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e **põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer**. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] o

processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (p. 103, grifo nosso).

Na escola, é a ação do professor sobre o objeto de conhecimento que vai ajudar a criança a compreender e a se apropriar não apenas do novo, mas de suas regras e exceções, "ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 41). O caráter mediador do signo palavra e do signo escrito, enquanto estímulo externo, vão se entrelaçando e todo esse processo de natureza social vai sendo reconstruído pela criança, fazendo com que, pelo processo de aprendizagem, esse conhecimento que se encontrava na zona de desenvolvimento proximal passe, gradativamente, por meio de sucessivas aproximações, para a zona de desenvolvimento real. A este respeito Nogueira (1991, p. 2) destaca:

São os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e permitem a explicitação do movimento interpessoal-intrapessoal na elaboração do conhecimento e das funções psicológicas. Assim, **a mediação pode ser, desde já, apontada como uma categoria explicativa da emergência de funções mentais no processo de apropriação da escrita**, articulando as condições de produção no contexto escolar (Grifo nosso).

A apropriação desse conhecimento pela criança passa por outra pessoa, o professor, e implica em uma forma de mediação que é influenciada pelo contexto sociocultural. Possui características específicas: é intencional, consciente, planejada e tem objetivos a serem alcançados. A ação do professor está inserida em um processo em que as elaborações das crianças, durante a atividade mediada, fornecem elementos para a reflexão-ação do professor, a qual não acontece após a atividade, mas durante sua realização, destacando, deste modo, os movimentos de intermediação e a construção conjunta. No jogo interativo das relações sociais, a mediação pelo outro cria andaimes, nos quais os alunos podem se apoiar e aprender, explicitando, atribuindo ou restringido os sentidos do conhecimento em jogo, conduzindo o processo de significação, desencadeando os processos de desenvolvimento.

A criança, ao aprender o princípio da linguagem escrita (Vigotski, 2007), ainda precisa aperfeiçoá-la, neste caso, a mediação pedagógica direciona-se a

desenvolver o que falta; uma vez dominado o código, é preciso saber interpretá-lo. É nesse momento que o signo escrito se torna para a criança uma forma de mediação entre ela e o mundo, quando isto não acontece, é negado a ela acesso ao conhecimento histórico social, que é responsabilidade da escola ensinar, tornando-se a criança decifrador de códigos que não é capaz de interpretar.

A aprendizagem estimula o desenvolvimento, é mediada por signos, ou seja, está inter-relacionada às formas de interação social. Neste sentido, "a zona potencial de desenvolvimento é vista como o espaço de construção, vinculado com as relações e interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas" (NOGUEIRA, 2013, p. 15). Na escola, as interações e relações de ensino podem alavancar o processo de desenvolvimento, constituindo-o, transformando-o no movimento de apropriação e transformação das "palavras alheias" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010) a partir das condições de produção.

Diante dos conceitos explorados neste estudo e compreendendo a importância dada à natureza social da atividade mental nas duas perspectivas teórico-metodológicas adotadas, além do papel fundamental da aprendizagem escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomaremos, como eixo central de análise, os enunciados dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos) no processo de interação escolar, considerando ainda como parte constitutiva, por ser plena de significados, a entonação, os gestos, a mímica (expressões faciais), os quais, assim como a fala, podem ser tomados como indícios dos aprendizados produzidos na dinâmica das interlocuções entre os sujeitos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa norteou-se pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que tem a "[...] característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí" (VENTURA, 2007, p. 386).

Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva, pretendemos analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental I. Para tanto, aproximamo-nos da análise microgenética, visto que ela põe em relevo "[...] a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000, p. 9), e da análise do discurso na perspectiva enunciativa teorizada por Bakhtin e Volochínov (2010).

Com base em tais referenciais, debruçamo-nos sobre as inter-relações no contexto da sala de aula, cujo foco era possibilitar a apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa qualitativa interpretativa priorizou elementos dos estudos etnográficos, utilizando-se da observação direta por um tempo relativamente longo, tendo em vista o contexto escolar, e entrevistas. As observações na sala de aula aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013. O período de observação na sala de aula foi filmado e produzido o diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as primeiras impressões das relações sociais e relações com o saber. As entrevistas, filmadas, foram feitas com a professora da turma e com os alunos ao final do período de observação. Somou-se aos dados de pesquisa levantados pela observação e entrevista, o material produzido e utilizado em sala de aula (atividades, cadernos, cartazes, jogos, combinados, regras, etc.).

A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Londrina, norte do Paraná. A escolha por esta série se deve à mobilização causada pelo Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano.

A escola pública municipal onde a pesquisa de campo foi desenvolvida tinha uma turma de 3º ano no período matutino, composta por 28 alunos, sendo que nove deles ainda não estavam alfabetizados. Coincidentemente, no projeto de pesquisa, a intenção era compreender e analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações dos alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto dos que estavam alfabetizados como dos não alfabetizados. Porém, como bem aponta Fontana (2005), da proposta à prática, o percurso não é linear. No contato que antecedeu o início das observações em sala de aula, soubemos que o próprio contexto havia sofrido mudanças estruturais, as quais acabaram por redirecionar a pesquisa.

Neste contato, a diretora da escola informou as mudanças que ocorreriam e que coincidiam com o início da pesquisa. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados formariam um grupo em que a professora M, que já era a professora da turma, concentraria o trabalho pedagógico na alfabetização, enquanto o restante da turma seguiria o currículo do 3º ano sob a regência de outra professora.

Diante desta nova configuração, optamos por realizar a pesquisa com o grupo de alunos que ainda não estava alfabetizado. Esta escolha foi motivada pelo fato de que, no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, no momento da entrega do termo de consentimento, a professora M não só aceitou a pesquisa, mas se mostrou bastante à vontade em receber a pesquisadora em sua sala. Em anos anteriores, a professora M já havia recebido uma pesquisadora e, segundo ela, foi uma experiência positiva.

Feita esta opção, os sujeitos da pesquisa foram os nove alunos não alfabetizados e sua professora, os quais, neste texto, foram identificados por letras com o intuito de preservar a sua identidade: a professora (M) e as crianças sujeitos da pesquisa (LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V).

4.1 Contexto Pedagógico

Na turma do 3º ano, os nove alunos que ainda não sabiam ler e escrever se distanciavam do restante da turma, os alfabetizados, em relação aos conteúdos referentes àquele nível série, fazendo com que, à medida que o conteúdo avançava, essa distância aumentasse ainda mais. A professora tentava, em alguns momentos, desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse à necessidade dos dois grupos sem expor a situações de segregação os alunos que se encontravam em defasagem (dados das conversas informais durante os recreios). Porém, segundo a professora M, ensinar dessa forma, em uma turma com 28 alunos e sem auxiliar, era um desafio muito grande, exigia um esforço pedagógico intenso e trazia avanços mínimos, visto que ações deste tipo não eram encadeadas e constantes, por conta do próprio currículo, conteúdos previstos e não previstos a serem trabalhados (projetos, campanhas que chegam à escola sem aviso prévio, etc.), o tempo e o espaço para o aprendizado não estavam em sintonia para esses dois grupos. Ou seja, o tempo e o espaço, para o aprendizado deste grupo de nove alunos, precisavam ser criados e mantidos (PAULA, 2013).

Diante desta situação e na intenção de não deixar nenhum aluno para trás, além da pressão gerada pelo compromisso firmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2008), a direção da escola e a equipe pedagógica, com o consentimento da professora e dos pais dos alunos, formaram uma nova turma com esse grupo para atender à necessidade destas crianças. Assim, os ainda não alfabetizados foram separados em um pequeno grupo e tiveram aulas durante dois meses com a professora M. Estes alunos, que desde o início do ano letivo tinham indicação da professora para frequentarem o contra turno, não puderam fazê-lo, porque a escola, como tantas outras em nosso país, sofreu tanto a falta de professores quanto a grande rotatividade dos mesmos. Somente no final de outubro, quando houve outra chamada dos professores concursados, o quadro de professores da escola ficou completo e os alunos começaram a ter contraturno, data em que coincidiu com o retorno destes alunos ao restante da turma.

Situações como esta evidenciam que contraturno escolar ou apoio pedagógico escolar não é um espaço garantido na escola, ainda que seja visto como uma das ações mais eficazes para assegurar a permanência e o sucesso escolar do aluno. Ele continua a ser subutilizado, caracteriza-se como uma ação remediativa ou de recuperação a qual se busca quando constatada a presença de alunos que não aprendem como o desejado. Além disso, quando isto ocorre, não se está livre da configuração de estigmas que acompanham a vida escolar do aluno, visto que a demanda é maior que a oferta, quando esta existe.

4.2 Caracterização das Aulas

Considerando as mudanças ocorridas com esta turma, especificamente com este grupo, constatamos que a dinâmica das aulas teve três momentos distintos. O primeiro, no início do ano, quando a professora assumiu a turma, e as diferenças entre os grupos em relação à aprendizagem, que já estavam, por assim dizer, demarcadas, foram se acentuando. O segundo momento, quando os alunos não alfabetizados foram reunidos em um grupo cujo trabalho pedagógico tinha como foco a alfabetização, o que implicou na separação destes alunos do restante da turma e um trabalho intenso deste grupo que continuou com a mesma professora. E o terceiro momento, quando estes alunos voltaram a assistir as aulas com o restante da turma.

Os dados do primeiro momento vividos pelos sujeitos da pesquisa foram captados pelos diálogos em sala de aula e pelas entrevistas, visto que o início da pesquisa de campo coincidiu com o início dos trabalhos no segundo momento, com o grupo. Desde o primeiro dia de observação, a professora M deixou claras as regras do jogo:

Eu tô trabalhando assim: eu trabalho tanto alfabetização e conteúdo de terceiro ano, porque aqui acontece que quem já lê basicamente é o JS e o R e os outros ainda estão na fase de montar palavra, palavras simples, alguns já leem, a gente tá dando todo esse resgate com eles aqui, então você não assusta não, tá (set/2013).

E as seguiu à risca, apoiada em uma metodologia sintética-analítica, trabalhando com soletração e silabação concomitantemente à palavração,

sentenças e histórias (MORTATTI, 2000), diferentes gêneros textuais e conteúdos de matemática.

Para isto, a professora criou um ponto de partida com a ajuda do silabário. Como as crianças já conheciam o alfabeto, começou com as famílias silábicas simples, com representações figuradas e sua palavra referente, as sílabas complexas foram sendo acrescentadas, primeiro no silabário e depois nos jogos, mas sempre presentes nas atividades conjuntas, formação de palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Se observássemos apenas as produções dos alunos, talvez tivéssemos a impressão de uma atividade aditiva, do mais fácil para o mais difícil, porém, nas atividades coletivas, elaborações mais complexas, que os alunos ainda não conseguiam fazer de forma independente, eram desenvolvidas com a ajuda da professora.

Em algumas atividades, a professora conduzia pessoalmente as tarefas (resolução de problemas, leitura de textos, tomada de leitura, etc.), sem, no entanto, inibir as interações dos alunos em outras tarefas, como formação de palavras, frases, por exemplo, ela dava mais liberdade para as crianças tomarem iniciativa, fazerem escolhas, errarem, expressarem dúvidas; algumas vezes com intervenções mínimas. Dessa forma, dava espaço para que as elaborações das crianças ganhassem visibilidade nos diálogos travados em sala de aula, assinalando o que eles já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

As atividades de alfabetização estavam organizadas de tal forma que os próprios alunos conseguiam prever o conteúdo a ser trabalhado. Todas as manhãs, o "ritual" com o pequeno grupo era iniciado pela leitura do silabário, do alfabeto e das palavras-chave que os compunham, leitura pela professora de uma história, letras (caligrafia), palavras (que iniciavam conforme a ordem alfabética) e pequenos textos que propunham atividades: encontrar palavras que tenham a letra "C", o nome dos personagens, pintar determinadas palavras no texto, formar palavras que iniciam com a mesma sílaba, caça-palavras, cruzadinhas, etc.

Nas aulas de matemática, o grupo começou pela sequência numérica, de 0 à 100, as operações matemáticas básicas (adição e subtração) e jogos diversos: bingo de palavras, bingo de números, jogos de formar palavras, uno, etc.

Algumas destas atividades eram propostas para serem trabalhadas em grupo, a maioria deveria ser realizada individualmente, mas, por conta do número reduzido

de alunos, eles sempre sentavam juntos, até mesmo a professora conduzia as atividades sentada com o grupo. Assim, mesmo quando faziam alguma atividade individual, podiam, a qualquer momento, recorrer a um colega ou à professora, o que dava às atividades desenvolvidas marcas da construção conjunta.

Os trabalhos intensos de alfabetização – caligrafia, o traçado correto das letras, caderno de leitura com palavras, famílias silábicas e textos curtos, a formação de palavras e frases – eram mesclados por momentos de leitura diária de histórias pela professora no início da aula, como "A Bela e a Fera", "A selva", "João e o pé de Feijão", entre outras; a leitura livre, alguns dias da semana, as crianças liam livros diversos, de sua escolha, com calma, sem pressa para passar a outra atividade, além dos jogos que as crianças gostavam e solicitavam.

As atividades desenvolvidas pelas crianças eram leitura e escrita de palavras e de textos curtos, inicialmente coletivos e posteriormente individuais, resolução de contas e problemas, interpretação, leitura e escrita de números, etc.

As situações de leitura e escrita propostas pela professora ou as espontâneas, como na formação de palavras no jogo das sílabas, eram apoiadas em elementos da relação de ensino – letras, sílabas, palavras – enquanto formas de mediação (NOGUEIRA, 1991). Para tanto, quando necessário, os alunos consultavam os cartazes fixados nas paredes da sala – silabário, alfabeto, lista de palavras, sequência numérica, pontuação, etc. – como um meio para ajudá-los a resolver a atividade proposta.

4.3 Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo norteou-se pelos papéis assumidos pelos sujeitos da pesquisa, professora e alunos na relação de aprendizado, apoiando-se nas significações construídas a partir desta relação.

Segundo Lahire (1997), o sujeito não é, ele está sendo (nas relações sociais) em um determinado momento, em um determinado lugar, em situações singulares, na relação com o aprender. Destaca, portanto, que a escola não é apenas um lugar de aprendizado de saberes, mas, concomitante a isto, é local de aprendizado de formas concretas de exercício do poder.

Os processos de elaboração do conhecimento e de elaboração da identidade ocorrem, concomitantemente, tanto nas relações sociais cotidianas como nas relações sociais escolarizadas. Na dinâmica das interações e nas condições de sua produção, "[...] no jogo das relações de poder que se estabelecem entre as crianças, alguns sentidos vão se fazendo mais presentes que outros e marcando a constituição de cada uma delas que na fase inicial de escolarização se dá na escola" (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

Na dinâmica das interações escolarizadas, o olhar de um influencia a maneira como o outro vê e se vê. Assim, se a cada desafio em aprender a criança vive aquela experiência negativamente, que soma-se às significações em circulação na escola – "ele é burro", "não sabe ler", "não consegue fazer" –, e às significações em circulação em casa – "ele não é bom pra estudar", "ninguém em casa é bom pros estudos" –, a leitura negativa acaba marcando a relação da criança com o saber escolar. Consequentemente, estas significações construídas e compartilhadas no contexto vão sendo internalizadas pela criança de forma idiossincrática, conformando-a com as significações individuais produzidas por ela.

No início do ano letivo, este grupo de alunos já demonstrava defasagens acumuladas em séries anteriores, alguns já tinham reprovado (MA, LE, G, V), experiências negativas em relação à leitura e à escrita, fato que colocava desafios para ensinar e aprender. A professora M, em seu dizer, evidencia as significações iniciais das crianças, o seu olhar em relação a elas e a relação de sofrimento que tinham com o saber.

*O J, o V, o M e o C eram terríveis mesmo, eu não sei, então vamos aterrorizar a sala. A leitura, eles não sabiam ler e escrever, eles não sabiam mesmo, eles falavam pra mim: eu não sei escrever, eu não consigo, eu não vou fazer. Então, foi uma dificuldade muito grande pra conquistar essas crianças [...]e aquela coisa assim, eles tinham a autoestima lá embaixo, todos eles, autoestima muito, muito, muito baixa mesmo. Até assim no início, quando eu peguei a sala, eu falei assim: **meu Deus onde eu fui amarrar meu bode!** Mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...] Mas a leitura e a escrita é a maior dificuldade e comportamento [...] (Grifo nosso).*

A professora revelou ainda que o não saber não era o único desafio a ser vencido, a expressão que usou ajuda a compreender a situação difícil em que se

encontrava naquele momento e da qual não podia se desprender. Os desafios eram diversos, como o comportamento diante do não saber:

O C, leitura, escrita, comportamento. O C, a gente teve que trabalhar muito o comportamento. Ele, o C, não tinha medo não, ele escrevia lá, ele achava, perguntava, o C nunca teve vergonha [...]a autoestima dele aí nesse ponto... quando é uma pessoa estranha que está perto dele ele fala: eu não sei lê (não tenta, se inibe).

A insegurança e a baixa autoestima apareciam também como elementos que configuravam a relação de ensino:

O R, no início do ano, era muito inseguro, ele sabia, mas ele era de uma insegurança tão grande, ele chegava assim, tanto na leitura como na escrita, ele chegava pra mim assim: eu não sei fazer, não me ensinaram. Eu fui trabalhando isso com ele, não, você pode, você consegue [...]antes ele não levantava pra perguntar, coisa mais rara, ele chorava no início do ano [...]então, o problema dele era mais leitura e escrita mesmo e a autoestima dele era baixa e ele, pra ele, ele não sabia nada [...]

Os desafios emocionais apareciam articulados a outros, como visão “embaçada”,

*O J, leitura e escrita, muita dificuldade, as letras mesmo ele tinha dificuldade de reconhecer. Matemática também tinha um pouco de dificuldade, mas leitura e escrita era mais pontual. E assim, **o que atrapalhava bastante o J era a visão**, depois que ele pôs óculos, ele começou a, vamos dizer assim, se encontrar né, ele percebeu assim, prestava mais atenção, como ele não enxergava ele não entendia, então ele fazia bagunça, porque o comportamento dele é bem difícil também, tem que saber conversar com o Jean (Grifo nosso).*

Fatores neurológicos também foram evocados:

*[...] LA, com o grupo leitura e escrita, o grupo grande, bem dispersiva, letras pra ela também, nossa, ela tinha uma dificuldade muito grande, às vezes, a gente falava assim: escreve DA, o que faz da? É o P e o A? Não é, é o D e o A. Então ela trocava, ela não sabia, **assim bem dispersiva**, todo mundo chamando a atenção dela, principalmente com a escrita [...]. A LA tem déficit de atenção, isso aí eu já sei, comprovei, eu tenho pós em educação especial, psicopedagogia, eu sei, não precisa ninguém me dizer.*

O MA, leitura e escrita, muita dificuldade, é um aluno que já era repetente [...] nesse decorrer agora do final do ano, a mãe veio avisar que ele tomava remédio, então a gente já, eu deduzo né, que isso atrapalhou ele, como ele tomava remédio tudo, na concentração né, a mãe né, médica né, (Falou com tom sarcástico.) achou melhor

parar, então tá bom [...] só que ele também é inseguro, é aquela mania, "ah eu não sei", então isso tem que ser bem trabalhado com ele.

*V, ele já é uma criança repetente, ele é, ele tem laudo, **ele é deficiente intelectual, eu não sei o nível**, mas deve ser dentro da aprendizagem [...] ele assim, ele não tem muita vontade, a família não dá muito apoio, ele teria que estar fazendo sala de recurso [...]leitura somente com ajuda. O caso do V, é bem difícil ele pegar alguma coisa e ler, fica naquela pontuada ali né, só na coisa.*

Para alguns alunos, a situação ainda era agravada pela baixa frequência nas aulas.

O LE, [...] dependendo da palavra que você fala pra ele, ele fica pensando, vê se conhece as sílabas, de algumas palavras, não todas. Leitura não faz força nenhuma, uma criança faltosa, teria que estar fazendo sala de recurso, ele tá com avaliação, até agora nada.

G, [...] depende do dia, tem dia que você às vezes dá umas coisas pra ele, ele faz, você dá um ditado, escrever uma palavra ele até vai, mas tem momentos que você dá uma orientação tudo, ele olha pra tua cara e fala assim: o que é pra fazer? Ai você orienta de novo, o que é pra fazer? Coisas, ordens simples ele tem muita dificuldade, além do problema da fala que ele tem, muito grande [...] tem vários problemas de aprendizagem, é violento, bate nos colegas, tem fobia. Veio de São Paulo e foi encaminhado para receber atendimento no CAPs [...] mas não vai no atendimento porque tem fobia de ônibus [...] toma um monte de remédio...mas o G precisa de fono, mais do que o C.

Dentre os nove alunos, sete reagiam às atividades propostas de maneira agressiva, V, G, LE, J, LA, C e MA, tanto verbalmente quanto fisicamente; R se retraía, por conta da insegurança que tinha em relação à sua capacidade, em alguns episódios em sala de aula, chegou a chorar por não saber; e JS se abrigava nas "brincadeiras" e "piadas" fora de hora. De uma forma ou de outra, cada um desenvolveu uma "estratégia de sobrevivência" (WOODS, 1987) para enfrentar as dificuldades que encontravam na escola.

Diante de certas atividades que precisavam de uma maior mobilização, como as atividades de leitura e escrita, J, LE, G, V, LA e MA tinham ataques de fúria, jogavam o material no chão, agrediam os colegas, etc. Ensinar para eles parecia ser inútil, já que não havia condições de aprender e, portanto, não gerava a mobilização necessária para que a aprendizagem ocorresse. Segundo Charlot (2012, s/p): "quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima,

você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza". Possivelmente, era isto que acontecia, não era falta de interesse, mas falta de condições de entrar na atividade.

Aquele momento vivenciado pelo grupo, a difícil situação tanto de aprendizagem quanto emocional, atingia a todos de diferentes formas, professora, alunos não alfabetizados, alunos alfabetizados, a turma toda, cada um, à sua maneira, sentia as consequências do sofrimento destes alunos, direta ou indiretamente. O tempo era desprendido do ensinar para o controle do comportamento, dos ataques de fúria, de choro, de brincadeiras excessivas, dos gracejos em momentos inoportunos, das brigas.

Porém, ao mesmo tempo em que a situação era um problema, foi ela que mobilizou a busca por soluções, conforme destacou a professora M, "*mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...]*". A fala da professora aponta para a importância que ela deu não só ao conhecimento que deveria ser ensinado, mas sobre como as crianças se sentiam frente a esse conhecimento. Este olhar da professora norteou sua ação e, pontualmente, foi trabalhando com cada um destes alunos. Com alguns, a autoestima e a autoconfiança precisavam, no início, de constantes palavras de incentivo: "*você pode, você consegue*"; com outros, a capacidade de lidar com as frustrações: "*Não é assim, tem hora que a gente ganha, tem hora que a gente perde*"; o comportamento também foi apontado: "*Vou precisar conversar com a sua mãe*"; "*Se continuar assim, não vai ter jogo (bingo, uno, etc.) hoje*"; "*Ontem, ninguém ganhou estrelinha porque aprontaram demais*".

Tanto a fala da professora como a dos alunos demonstram as diversas ordens de significações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, significações de afeto, de si, etc., orientando o comportamento dos alunos em relação ao saber.

4.4 As Distintas Condições dos Alunos

O fato de os nove alunos que compunham o grupo, J, JS, MA, LE, G, V, C, R (meninos) e LA (menina), ainda não estarem alfabetizados, não os tornava de modo algum um grupo homogêneo em relação às suas dificuldades. A história pessoal de

cada um dos sujeitos da pesquisa, articulada aos seus históricos escolares, ajudou a compreender os diferentes desafios que tinham pela frente.

Segundo a professora M, JS tinha dificuldades na escrita, porque ainda era de difícil compreensão, a mãe dele, sabendo de suas dificuldades, pediu à professora que ele fosse com os outros alunos para o grupo. JS já sabia ler, uma leitura silabada, sem entonação, desconsiderando pontuação e diferenças entre gêneros textuais, já conseguia decifrar pequenos textos, fazer adição, subtração e sequência numérica.

R conseguia ler e escrever palavras formadas por sílabas simples, seus pais se mostravam bastante preocupados com seu desempenho e temiam que ele terminasse o ano sem saber ler e escrever. Essa ação da escola mobilizou ainda mais o investimento no filho, compraram livros e gibis para ele, quando não vinha tarefa da escola os pais propunham atividades para o filho, cópia de um pequeno texto, tabuada, escrita dos números, etc. R era filho único, morava com os pais e uma tia que também se preocupava com seu desempenho e o ajudava a estudar em casa, propondo exercícios. Seu pai era pedreiro e sua mãe diarista. Como todos em sua casa trabalhavam fora, R passava as tardes com os avós que também se preocupavam com seu desempenho escolar.

J ainda não conhecia todas as sílabas simples e precisava de ajuda da professora para fazer a correspondência fonema/grafema para ler e escrever palavras simples, ainda não dominava a adição e a subtração. J morava com seus pais e o irmão de 15 anos, seu pai era marceneiro e sua mãe dona de casa. No início do ano letivo, a professora reparou que J tinha dificuldade para enxergar o que estava escrito no quadro e comunicou à família, alertando que seria importante levá-lo ao oftalmologista. A professora M ressaltou que, assim que J começou a usar os óculos, ainda no grupo maior, seu comportamento mudou muito, ficou mais calmo, menos agressivo com os colegas. Seus pais estavam preocupados com seu desempenho, ajudavam-no nas tarefas, mas, segundo J, não havia livros e gibis em sua casa, passava suas tardes brincando com vídeo game. Seu pai prometia recompensar seus avanços com brinquedos que ele desejava ganhar.

MA lia e escrevia palavra simples, entretanto ainda confundia algumas sílabas, ainda não dominava subtração, adição e sequência numérica. Morava com a mãe e mais três irmãos (de 11, cinco e um ano e seis meses), seu pai faleceu quando ele

ainda era pequeno. MA relatou que fazia as tarefas sozinho, e, quando tinha alguma dúvida, recorria à mãe. Lia espontaneamente alguns livros que tinha em casa e a página de esportes do jornal. Segundo a professora, foram poucas as vezes que teve oportunidade de falar com a mãe dele, que trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LE fazia subtração e adição com facilidade, mas ler e escrever era algo totalmente desmotivante para ele, visto que tinha consciência de que ainda não conseguia fazê-lo, lia e escrevia palavras simples com o auxílio da professora. LE faltava muito às aulas, e já, em setembro, tinha reprovado por falta. Segundo a professora, sua mãe nunca apareceu na escola. LE morava com sua mãe e seus dois irmãos (14 e cinco anos), LE relatou que faltava muito às aulas porque sua mãe estava grávida e passando mal e, como seu irmão mais velho não parava em casa, ele ajudava. Seus colegas, no entanto, diziam o contrário: que sempre o viam brincando na rua ou jogando sinuca em um bar perto de sua casa. Seu pai morava em outro estado e, segundo LE, fazia muito tempo que não o via.

G confundia algumas sílabas, precisava da ajuda da professora para ler, escrever e se concentrar. A mãe de G, no início do ano, comunicou à professora que ele tinha um déficit intelectual, mas não entrou em detalhes, G tinha ataques de fúria e agredia os colegas, exigindo da professora constante monitoramento de seu comportamento e atenção, algumas vezes seu olhar ficava parado, perdido, como se estivesse na aula apenas de corpo presente. Ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. G faltava muito às aulas, menos que LE, mas também já estava reprovado por falta. Morava com a mãe e dois irmãos (24 e 25 anos), sua mãe trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LA precisava de auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, confundia algumas sílabas, fazer sequência numérica, resolver adições e subtrações, demonstrava dificuldades de atenção e concentração, precisava de monitoramento constante da professora para não ficar para trás. LA, por vezes, era mais agressiva que os meninos, xingava, incomodava os colegas, batia. Ela morava com os pais, o irmão e a irmã, seu pai trabalhava como carpinteiro e a mãe era dona de casa. Às vezes, LA chegava na escola bastante atrasada e, quando os colegas tentavam brincar com isso, a professora logo cortava dizendo, *"cada um tem seus problemas"*. A irmã de LA usava drogas e a preocupação da mãe com a filha que quase morreu

de overdose era grande, as vezes em que LA chegava atrasada eram porque sua mãe estava cuidando de sua irmã para que não usasse novamente, o clima em sua casa era tenso e o modo de falar e de agir da mãe era reproduzido por LA.

Já o aluno V precisava do auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, fazer adições, subtrações e sequência numérica. V era vizinho de LE e, antes de vir para a escola, passava em sua casa para chamá-lo. V morava com os pais e cinco irmãos, sua mãe era ajudante de cozinha em um restaurante e seu pai fazia serviços de jardinagem. A professora conhecia a mãe de V, viu-a uma vez, mas a escola não tinha seu contato telefônico e ela não comparecia às reuniões. Segundo V, sua mãe e seu irmão ajudam-no com as tarefas, sendo este o momento em que estudava em casa.

O aluno C já lia e escrevia palavras simples, confundia algumas sílabas e ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. Muito comunicativo e brincalhão, precisava de uma chamada de atenção para mantê-lo mobilizado. C morava com os pais e duas irmãs adolescentes, tinha ainda dois irmãos mais velhos que já estavam casados, a mãe trabalhava de diarista e o pai criava galinhas, patos e coelhos. Segundo C, ele só estudava em casa quando a professora passava tarefa, sua mãe e sua irmã ajudavam-no, mas assim que terminava de fazer as tarefas saía para brincar no quintal de casa ou com os amigos na rua.

Como G e LE faltavam muito, o grupo quase sempre contava com sete alunos e a professora. Quando a professora M, em uma das suas leituras diárias, contou a história Branca de Neve e os sete anões, MA logo se identificou: *"É! Branca de Neve e os sete anões. A Branca de Neve (apontou para professora) e os sete anões, um, dois, três, ..."* (Contou os colegas.).

Os alunos estavam felizes por estarem com a professora M e por causa da condição que os uniu, foram se identificando e aprendendo a respeitar um ao outro, a não zombar do colega quando ele errava, e, quando um episódio destes acontecia, a professora logo chamava a atenção do aluno, ressaltando que ele também tinha dificuldades e por isso não podia falar do outro. A formação da nova turma e, sobretudo, as atitudes tomadas pela professora, bem como suas ações geraram um clima de apoio mútuo: naquilo que um sabia mais, ajudava o colega que estava com dificuldades de forma espontânea.

5. RECONCEBENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As atividades propostas pela professora partiam daquilo que os alunos estavam aprendendo, as sílabas, de modo geral, eram o ponto em que a relação com o saber se complicava, alguns já sabiam as sílabas simples, outros não. Ante esta constatação, as estratégias de ensino adotadas pela professora tinham como ponto de partida as sílabas, como um funil invertido, cuja área de saída era quatro vezes maior. Começava com a leitura do silabário – sílabas simples e complexas – e se estendia para a leitura e retirada de informação de pequenos textos, formação de palavras e frases, seguidas de produção de texto, leitura e interpretação, além de atividades de matemática. Tudo isto era trabalhado com frequência e passou a fazer parte da rotina, uma vez que a natureza das atividades se repetia de forma sistemática.

Para fins de organização do texto, na qual apresentamos e analisamos o material empírico desta pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a importância dada às atividades e a forma como eram utilizadas para mediar o processo de alfabetização. Em consequência, as situações em que cada atividade aparecia foram organizadas em grupos e, após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos surgiam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos.

5.1 O Silabário: B de Bolo e muito mais

No início das aulas junto ao grupo de nove alunos, a professora abria os trabalhos com a leitura do silabário. Sua escolha por começar das sílabas se justificou pelo fato de que a maioria das crianças estava no nível silábico. Segundo Franchi (2006), nesse nível, as crianças já não estabelecem mais correspondência entre representação escrita e realidade representada, no sentido de vincular a quantidade das grafias ao tamanho do objeto correspondente. Nesse momento, já estabelecem uma correspondência entre unidades da escrita com as unidades que identificam na sequência sonora, sílabas. Desse modo, a criança já aprendeu a associar diferentes grafias a diferentes unidades silábicas e se esforça para fazê-lo,

no entanto nem todas as sílabas já faziam parte do repertório dos nove alunos. Ainda de acordo com esta autora, a compreensão da divisão das palavras em suas sílabas componentes demonstra que a escrita começa a ligar-se de forma direta à linguagem.

A leitura do silabário começou com sílabas simples e, na mesma semana, a professora M providenciou um cartaz com sílabas complexas e seguiu trabalhando com ambas concomitantemente. Na leitura compartilhada do silabário, JS iniciava a leitura e os outros alunos o acompanhavam. Em pouco tempo R já estava disputando espaço com JS nas leituras e, em alguns momentos, JS tinham a impressão de que R não o deixava falar, tamanha a iniciativa e a confiança que R foi ganhando no grupo. Quando os alunos não conseguiam ler uma palavra ou a liam apoiados na imagem e não no que estava escrito, causando certos equívocos, a professora intervinha chamando atenção para o escrito, para a soletração e a silabação das palavras-chave na qual cada família silábica as seguia. A professora apontava de onde a leitura do silabário iria começar, por vezes na ordem alfabética, outras de baixo para cima, das sílabas simples ou das sílabas complexas. Nessa dinâmica, a leitura do silabário era sempre uma leitura compartilhada, em que todos liam em voz alta e juntos as partes do silabário. Este tipo de leitura favorecia a circulação das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para ler e atribuir sentido.

O silabário, conforme figura 1, partia da palavra para as sílabas, na primeira linha do silabário, é possível observar palavras iniciadas com vogais destacadas pela cor azul; nas linhas seguintes, cada palavra tem a consoante inicial em destaque, indicando, em seguida, a junção de uma consoante a uma vogal para formar uma sílaba. As linhas que seguem trazem uma palavra com uma figura correspondente, seguida da família silábica que representa. O silabário é composto, portanto, de palavras, figuras, sílabas simples e sílabas complexas, com destaque para as sílabas cuja expressão sonora difere do restante, como na linha da letra C e na linha da letra G.

Figura 1



Silabário

Os trechos de leitura do silabário foram escolhidos para demonstrar a construção conjunta e sistemática da correspondência grafema/fonema no jogo interativo, que, como destaca Franchi (2006, p. 116), "correspondência, aqui, não significa, obviamente, uma relação biunívoca". Os diálogos entretecidos em meio à leitura indiciam a elaboração mental das crianças e explicitam a não linearidade do processo de apropriação do código escrito nas suas idas e vindas.

Os episódios analisados a seguir correspondem às leituras compartilhadas do silabário nos meses de setembro e outubro.

Trecho da leitura do silabário (20/09/2013)

Prof.- Vamos fazer a leitura. (Aponta, com uma régua de madeira, para a linha da letra B.)

Alunos- BOLO- BA-BE-BI-BO-BU; CASA- CA ...

Prof. e alunos- CE- CI- CO- CU.

Prof.- Não é SO, (G leu SO.) só muda aqui, no azul, por isso que está de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU (Risos.).

Prof.- Ih o quê? Oh MA, se você olhar aqui, você também consegue visualizar e aprende. Dado ...

Alunos- DA-DE-DI-DO-DU; FACA- FA-FE-FI-FO-FU; GATO-

Prof. e alunos- GA-GE-GI-GO-GU. A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA-GE-GI-GO-GU, tá?

Na leitura das sílabas, cuja expressão sonora convencionalizada era diferente da lógica das crianças, a professora enfatizava e destacava a leitura dessas sílabas, ressaltando a diferença.

V- Halicóptero.

Prof.- Helicóptero (V dá um sorriso, se encolhe e continua a leitura.)

Alunos- HA...

Prof. e alunos - HE-HI-HO-HU. Porque o H não tem som, então, a gente vai repetir aqui: A-E-I-O-U.

R- JACARÉ.

Alunos- JA-JE-JI-JO-JU; LUA- LA-LE-LI-LO-LU [...]

Alunos- QUEIJO...

Prof.- QUA...

Alunos- QUE-QUI-QUO.

L- Quu.

Prof.- Não tem. (Risos.)

Alunos- RATO- RA-RE-RI-RO-RU.

R- SAPO.

Alunos- SA-SE-SI-SO-SU;

R- TELEFONE

Alunos- TE, TE...

Prof.- Uai, T e o A faz o quê? (A soletração era uma das estratégias que a professora usava para ajudar os alunos na leitura.)

Alunos- TA-TE-TI-TO-TU; VACA- VA-VE-VI-VO-VU [...]

JS- FOLHA (tenta ler a imagem e não a palavra árvore)

LA- ÁRVORE.

Alunos- (Leitura atropelada.).

A professora interrompe e chama a atenção dos alunos para a leitura em conjunto.

Prof.- Ohohoh, mas tá um aqui, outro acolá, tudo junto. ÁRVORE...

Alunos- AR-ER-IR-OR-UR [...]

Prof.- Tá olhando aqui, senhor? (Chama a atenção de V, que parece disperso.) GRAMPEADOR...

Alunos- GRA-GRE-GRI-GRO-GRU;

Prof.- GLOBO...

Alunos- GLA-GLE-GLI-GLO-GLU;

Prof.- FRIO...

Alunos- FRA-FRE-FRI-FRO-FRU [...]

Prof.- ANJO

Alunos- NHA-NHE-NHI...

Prof.- (Dá uma gargalhada.) ANJO- AN- EN...

Alunos- IN-ON-UN.

R- BALA

Prof.- BOMBOM

R- BOMBOM?

Prof.- BOMBOM, a lá, bombom. AM-EM-IM...

Alunos- OM-UM.

Prof.- Mas é bombom, bala é com BA.

Trecho da leitura do silabário (27/09/2013)

Xícra, XA-XE...

Prof.- O quê?

Alunos- Xícra...

Prof.- XÍ-CA-RA! (Frisa a pronúncia correta da palavra.)

Alunos- Xí-ca-ra, XA-XE-XI-XO-XU [...]

R- Helecóptero...

Prof.- HELICÓPTERO, HA-HE-HI...

Alunos- GO-GU;

Prof.- Oh, não é GA-GUE-GUI-GO-GU, a letra H ela não tem som, então eu só falo as vogais...

Trecho da leitura do silabário (04/10/2013)

R- GALINHA.

Alunos- GAR-GER-GIR...

Prof.- Como é que é? (Os alunos riem e a professora cai na gargalhada.)

R- GAR-GER-GIR...(risos)

Prof.- Como que é mesmo isso aqui? (Pergunta sorrindo.)

R- NHA- NHE...

Prof.- NHA...

Alunos- NHE-NHI-NHO-NHU;

Prof.- Ai, vocês acham ruim de ter que ler, leram todo dia e vocês ainda num decoraram o negócio. (Fala em tom descontraido.)

R- Eu decorei um pouco.

Esta amostra faz parte das primeiras leituras do silabário feitas pelo grupo. Na análise do conjunto de leituras do silabário, observaram-se momentos de avanços e retrocessos, leituras ora apoiadas nas imagens, ora apoiadas na escrita. Por vezes, parecia um jogo em que os alunos competiam entre si: quem lia primeiro a palavra-chave, quem acertava, quem errava. A leitura compartilhada do silabário era permeada por um clima lúdico, o que gerou o desejo, a necessidade de participar da atividade pelo prazer de "jogar", significando a leitura compartilhada como algo que todos queriam e podiam fazer, permitindo ao grupo vivenciar uma situação de sucesso, mesmo com os desafios impostos pelas sílabas que ainda não conheciam. Ainda que, em certos momentos, parecesse repetitivo, a inversão da ordem da leitura proposta pela professora, "*Hoje vamos ler de cima para baixo*"; "*Hoje vamos começar a leitura neste cartaz (sílabas complexas)*", mantinha o nível de atenção,

focalizando a leitura, no entanto os alunos não tinham consciência do complexo trabalho de elaboração mental que estavam fazendo.

A linha unívoca que vai do gesto, do brinquedo de faz de conta, do desenho à escrita, enquanto atividade simbólica que representa momentos diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007), era recriada pela professora com o silabário, a representação figurada do objeto, a simbolização da imagem sonora com a escrita e a composição da mesma por sílabas. Desse modo, gradativamente, os alunos tomavam consciência de que as palavras eram compostas por sílabas, e estas por letras, numa junção de consoantes e vogais. O primeiro cartaz do silabário era composto por vogais em destaque na parte superior do cartaz (na horizontal) e consoantes em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas simples. O segundo cartaz do silabário era formado por sílabas complexas em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas.

Na leitura compartilhada, a professora explicitava as regras e exceções do código escrito, destacando, com cores diferentes, o Ce e o Ci, "*Não é SO, só muda aqui, no azul, por isso que tá de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU*"; o Ge e Gi, "*A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA- GE-GI-GO-GU, tá?*"; corrigindo as generalizações Quu, "não tem"; redirecionando a leitura, da imagem para a palavra, "Mas é bombom, bala é com BA".

A leitura diária compartilhada do silabário permitiu ainda que a relação fonema/grafema (som/escrita) fosse processualmente sedimentada, de forma que as semelhanças e diferenças daquilo que Vigotski (2007) chamou de "representação da imagem sonora" fossem ficando cada vez mais nítidas e consolidadas, provocando mudanças na estrutura interna das operações intelectuais das crianças.

5.2 O Jogo das Palavras: decompor para compor

Se, na leitura, as crianças tinham que fazer um movimento de identificar as sílabas e estabelecer a relação grafema/fonema da parte para o todo, na escrita; esse movimento era invertido, a criança pensava no que ia escrever, do todo para as

partes, decompondo a palavra em sílabas, fazendo nesse momento uma relação fonema/grafema, traçando uma trajetória entre linguagem e pensamento por meio de uma ação que Vigotski (2001) caracterizou como ação de análise deliberada.

A ação de escrever exige também da parte da criança ação de análise deliberada. **Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia** e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase (p. 86, grifo nosso).

A ação de análise deliberada ainda não era algo sedimentado para o grupo, alguns, mais que outros, precisavam da mediação constante da professora, com perguntas que os ajudavam a tomar consciência da estrutura sonora das unidades (sílabas) que compunham a palavra.

A ação da professora, nos momentos de escrita, caracterizou-se pela explicitação das convenções da linguagem escrita, correção dos desvios, indicação de uma necessária consciência fonológica. Criou e assegurou um espaço de trabalho em conjunto, no qual os alunos pudessem pôr em jogo as suas elaborações, ações que se mostraram fundamentais para o avanço deles na apropriação e domínio do código linguístico.

Franchi (2006), ao fazer uma análise a respeito de seu trabalho em uma turma de alfabetização, também heterogênea, destaca os benefícios do trabalho em conjunto:

[...] o importante era aproximá-los no sentido social dessa aproximação e no sentido de uma partilha de seus referenciais sobre a escrita. De fato, foi na comparação de pontos de vista que se criou a oportunidade para a percepção das diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos podiam ser vistos e interpretados. Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir e reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita (p. 115).

O trabalho em conjunto de apropriação do código entrelaçado à produção de sentido e significado sobre o ensinar e o aprender se realizou na multiplicidade de estratégias utilizadas pela professora M, dentre elas, a preferida dos alunos eram os jogos, sempre trabalhados com o grupo. Dentre os vários jogos com o objetivo de

trabalhar a leitura e a escrita, o jogo das sílabas, que ficava fixado na parede da sala (ver figura 2), ganhou destaque pela disponibilidade, porque, sempre que os alunos tinham um tempo livre, iam até o jogo e começavam a formar palavras espontaneamente. O episódio analisado a seguir do jogo das sílabas foi proposto pela professora e as palavras formadas pelos alunos serviram de repertório para o jogo seguinte, bingo de palavras. Ao longo da transcrição, pode-se observar a mediação da professora, focalizando e redirecionando as elaborações dos alunos.

O jogo das sílabas era composto por 24 sílabas, cada palavra formada podia ter até três sílabas, conforme a quantidade de argolas utilizadas para marcar as sílabas selecionadas.

Figura 2



Jogo das Sílabas

Transcrição do jogo das sílabas (20/09/2013)

Prof.- Todo mundo vai escrever palavra. Presta atenção, e eu vou estar escrevendo elas aqui, vou por assim: número 1 e vou escrever a palavra aqui.

C- Uma só, uma só?

Prof.- Não, cada um vai escrever uma, aí começa de novo. Vamos ver quantas palavras a gente vai conseguir escrever.

R- Todo mundo vai duas vez?

Prof.- Duas, três, o tanto que a gente precisar. Vamos ver quantas palavras que a gente consegue. Vamos, vamos lá. Então, deixa eu explicar: o primeiro círculo a ser colocado é sempre o que está na ponta, tá? Aí, depois, você coloca os outros. Ninguém fala, ele (V é o 1º). Vai. Você vai escrever uma palavra que você consegue, escrever e ler.

LA- Nossa!

Prof.- Escreve a palavra... O que você escreveu?

V- Bola.

Prof.- Bola, muito bem! Senta lá. (Professora registra a palavra no quadro.) ... JS, vai lá.

J- Ai eu queria í ... Depois é o R. (A professora está seguindo a ordem em que os alunos estão sentados.)

Prof.- Você usa...isso. Vamos ver o que o JS vai escrever. (Ele ficou pensando por um tempo.)

Prof.- Vai olhando e já vai pensando (orienta), vai olhando lá e vai pensando na palavra. Não pode falar senão o colega vai escrever...

MA- Ele vai escrevê aquela lá.

C- Ai. (JS escrevia Bonita, depois de ouvir o comentário dos colegas mudou para bolo.)

Prof.- O que você escreveu?

MA- Bolo.

JS- Bolo.

C- Era pá escrevê bonito.

Prof.- Por que você não escreveu a outra?

C- Era pá escrevê bonito, o B-O, i o N-I...

L- Depois T i O.[...]

Prof.- R... (Vai até o jogo.) Vão prestando atenção. O que você escreveu?

R- Rato.

Prof.- Vai MA.

J- Escreveu vaca.

Prof.- Isso, muito bem, vaca.

A produção conjunta é a marca desse jogo, um escreve e o outro lê, ajudam a completar a escrita, localizar as sílabas, sugerem palavras, apoiam a escrita do colega, riem dos erros do outro e do seu, atribuem sentido e significado não só às palavras que estão em jogo, mas ao próprio jogo e à relação de aprendizado na relação com o outro.

LA- Facinho.

Prof.- Vai G. (Olha com cara de assustado para o jogo, parece balbuciar a palavra que quer formar.)

Prof.- O que você escreveu G?

G- Pato.

Prof.- Muito bem G, muito bem.

Prof.- C... (A professora chama os alunos um por um.) O que você escreveu?

C- Bala.

Prof.- Isto, vai LA. (L marca a sílaba DO.)

JS- (Canta.) Ela tá doida, muito... (Todos riem.)

MA- Professora, a gente qué í otro. (Outra vez.)
 Prof.- Vai guardando na cabeça pra depois a gente escrever.
 (LA marca a sílaba BA e desmarca a anterior, olha para o silabário, pensa e marca a 2ª sílaba LA.)
 MA- Nossa, tá na frente dela, ela num tá vendo!
 Prof.- Bala já foi, LA tem que ser outra, vamos, pensa em outra.
 LA- Ah!
 MA- Ela tá copiando de quem, do C, num é?
 C- Eu vô escrevê BELA.
 (LA marca 1º DO e 2º BE.)
 MA- Eu sei qual que ela tá escreveno.
 Prof.- O que você escreveu aí? Agora você precisa ler.
 LA- De-Do. (Lê a intenção de escrita.)
 MA- Do-Be. (Lê as sílabas que ela marcou.)
 LA- De-Do.
 Prof.- Não, DE-DO? Você escreveu BE-DO. (LA desmarca as sílabas.)

LA Confunde os fonemas (/B/ com /D/), e faz uma relação gráfica equivocada. Ela não aplica uma das regras do jogo: usar as argolas na sequência para demarcar a ordem em que as sílabas devem ser lidas.

J- (Sugere:) Escreve BEBÊ.
 Prof.- (Lê o que LA marcou.) CA... (LA pensa e os colegas disparam sugestões.)
 C- CHO... (Não tem essa sílaba no jogo.)
 JS- RO.
 C- CA- CHO-CHO-CHO... C-O.
 Prof.- LA! Shiu! Monta pra mim CA-BO, acha o BO pra mim.
 R- B-O.
 C- B-O.
 Prof.- (LA ia marcar DO.) B-O.
 Alunos- Nossa, a lá! (Risos.)
 Prof.- Deixa ela!
 Alunos - Tá cega, fala sério! A lá oh. (Risos.)
 C- Que qui é isso!
 Prof.- Vocês estão deixando ela mais nervosa, por isso que ela não consegue ver.

Na mediação da professora, percebe-se que, "nas trocas dialógicas, são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivências e critérios de organização das relações nas atividades" (GÓES; SMOLKA, 1997, p. 16). As questões disciplinares, éticas e pessoais não ficam à margem nos diálogos, fazem parte dele, conflitos e confrontos estão entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, tirar o foco principal do trabalho

em conjunto. Há ainda momentos de dispersão e, então, a professora redireciona a atenção, os esforços e o pensamento das crianças.

Prof.- O que você está pensando em escrever J?
J- Mala. (Acha e marca LA).
Prof.- Isto!
MA- (Reclama.) Ô J, eu que ia mandá essa!
Prof.- Mais uma vez cada um.
(V marca duas sílabas rapidamente.)
Prof.- BO-NI?
J- TA. T-A! T-A!
Prof.- TA, acha TA pra ficar BO-NI-TA.
J- A lá o T-A.
Prof.- Deixa ele! TA! Isto!
JS- Eu!
Prof.- O que você escreveu?
R- Ele arrancô a minha ideia. (Brinca.)
JS- MA-CA-CO.
Prof.- Muito bem, MA-CA-CO.
R- Ligerio!
JS- O que qui foi? (Risos.) O R só escreveu palavra com quatro letra.
Prof.- Ah, tá ótimo!

Logo, o clima de competição se instaura, uns querem escrever as palavras fáceis antes que o outro escreva, outros contam vantagem em escrever as palavras maiores, com três sílabas, que consideram mais difíceis.

R- DA-DO!
MA- Dexa eu vê...
J- Ô tia, como é que faz o B e o E?
Prof.- O B e o E fazem BE. [...]
Prof.- O que você quer escrever? (Pergunta para MA.)
R- Marro?
JS- Marro? Marra?
Prof.- O que você quer escrever?
MA- Marrom.
Prof.- Não, esse não dá pra escrever não, que está faltando palavra, faltando sílabas, a gente tem que... Falando nisso, eu quero que vocês tragam mais tampinhas depois pra fazer um maior que esse aí.
R- Eu trago um monte, tomo um monte de refrigerante.
V- Eu vô escreve boi.
JS- Ah é né!
J- Ah cê vai escreve fácil num vale!
MA- Num vô escrevê fácil não.
R- Se concentra MA.
JS- PA-CO, PA-CO-TE. (Risos.)
Prof.- PA-CO, o que é PACO? (MA desmarca a sílaba CO.)
LA- PA-TO
Prof.- Não, PATO já foi.
C- Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco.

Prof.- É?
 JS- PACU.
 C- É isso aí! (Risos.) Pacuzão, mano!
 J- Daí é o nome do peixe lá, que é pacuzão.

As crianças atribuem sentido à tentativa de escrita de MA, primeiro, o sentido que diz respeito ao nome de um peixe, depois, o sentido figurado, conforme indicado pelos risos.

Prof.- MA! PA-RA-DA. (Sugere a palavra.) Que faz PA?
 Alunos- P-A.
 MA- P-A.
 Prof.- PA já tá lá, eu quero RA. (Ele já tinha marcado.)
 Alguns alunos- R-A.
 Outros alunos- L-A.
 Prof.- RA!
 Alunos- R-A, R-A (MA procura.)
 C- Aí, oh!
 Prof.- E o DA?
 Alunos- D-A.
 Prof.- Aí: PA-RA-DA, isto! [...]
 C- DE. (JS aponta, C marca DA, C forma a palavra DADO.)
 Prof.- DA-DO já foi.
 JS- DEDO!
 Prof.- Dedo não tem. (C retira as argolas)
 C- Não tem o D e o E?
 Prof.- tsk,tsk.
 (C pensa, passa a mão na cabeça, sorri como se dissesse "e agora".)
 C- BA (Marca e desmarca a sílaba)
 Prof.- Escreve, deixa vê se dá pra escrever a palavra que eu estou pensando... deixa eu vê.
 (C marca A e VI.)
 R- Não tem ÃO, né professora, não tem!?
 Prof.- Não tem ÃO.
 Prof.- Oh o C, (Sugere a palavra.) GE-MA-DA [...]
 LA- Oh professora, dexa eu i? Eu quero escrevê otra coisa. (É a vez de MA)
 MA- Num tem V-A aqui?
 J- VEADO já teve...
 Prof.- O que você quer? O VA?
 MA- É.
 Prof.- O que você quer escrever?
 MA- Eu vô escrevê GA-TO.
 Prof.- Não, então é o G e o A, GA, o GA não tem.
 JS- Aqui oh, VE-A-DO. (Indica as sílabas.) (Risos.)
 Prof.- Num é VIADO, VEADO é um animal. (Os alunos continuam rindo e MA começa a marcar a palavra VEADO.)
 Prof.- Não! Pode para com isso aí, não tem o VE. (Professora fica brava.)
 JS- Aqui, professora. (Aponta a sílaba VE, MA marca.)
 Prof.- Não gostei! (Repreende seriamente.)
 MA- Ah pssora!
 Prof.- Não gostei!!!

MA- *Oh J.* (Acusa o colega de ter dado a ideia.)
 J- *Oh você! eu tive culpa? Eu dô um crocks nesse muleque!* (Fica bravo por medo de levar a culpa.)
 (MA marca DO.)
 Prof.- *Escreve DO-NA, NA[...]*

A tentativa marota de MA, incentivada pelos colegas, evidencia o conhecimento de mundo que possuem. A tentativa da professora de impor um sentido, apoiando-se na grafia, não faz diferença para os alunos que já conhecem o outro sentido em circulação, e que, para eles, é evidenciado muito mais pela imagem com a qual relacionam a palavra do que pela letra que as diferencia.

Prof.- *O que você escreveu meu amor?*
 G- *OVO.*
 Prof.- *Não, meu amor, não está escrito OVO.* (G marcou O-TO.)
 (Risos.) *Oh, você vai escrever VI, VI, acha o VI pra mim. O V e o I.*
 J- *O VI, VI.* (Aponta a sílaba e G marca.)
 Prof.- *RA, o R e o A.*
 J- *Ali oh, o R e o A* (Aponta.)
 Prof.- *DA.*
 J- *D-A* (J aponta DO.)
 Prof.- *DA, não é DO.*
 J- *A dá VI-RA-DO* (Risos.)
 Prof.- *Vamos deixar VIRADO, VIRADO de comida. Vai C.[...]*
Conseguimos 24 palavras. Vamos ler.

Na dinâmica do jogo, observa-se o que Franchi (2006) denominou de partilha dos referenciais sobre a escrita e as diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos eram vistos e interpretados. Como na palavra PACO, em que LA tenta "ler" a intenção de escrita do colega: "PA-TO"! C tenta atribuir sentido à palavra do colega: "*Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco*". A escrita apoiada na oralidade, R procurava pelo IU para formar NAVIO; na palavra VIADO que os alunos queriam que MA escrevesse; na tentativa de G em escrever a palavra OVO, que foi substituída pela palavra VIRADA, sugestão da professora, e que acabou ficando VIRADO, porque, equivocadamente, marcou DO e J "confirmou a validade" ao ler a palavra, fazendo com que fosse aceita pela professora.

Nas tentativas de escrita, leitura e produção de sentido dos alunos, a professora colocava em foco as elaborações das crianças, mantendo-as mobilizadas na atividade, redirecionando seus esforços para a conclusão da atividade, trazendo à consciência o complexo trabalho que envolve a escrita. O valor do planejamento: "*Vai olhando e já vai pensando, vai olhando lá e vai pensando na palavra*"; "*O que*

você quer escrever?"; o sentido e significado das palavras "Num é VIADO, VEADO é um animal"; "PA-CO, o que é PACO?"

Não são ainda palavras em nível puramente abstrato que as crianças escrevem, mas objetos, estão a desenhar as palavras, demonstrando, assim, o predomínio do pensamento concreto-figurado-direto. Das 24 palavras formadas (bola-bolo-rato-vaca-pato-bala-cabo-mala-bonito-macaco-dado-parada-lobo-gemada-lata-navio-lado-Beto-estado-dona-virado-escada-lodo-gelado), a maioria era substantivo concreto.

No entanto "a criança assimila palavras que, para o adulto, já perderam o uso concreto e assumiram o caráter de significação de conceitos gerais" (LURIA, 1979b, p. 34), os alunos estão a escrever/desenhar objetos, a professora chama atenção para o processo de escrita "O que faz PA?", "E DA?", num movimento que leva a criança a pensar nas sílabas, nas letras que a constituem, na palavra que se quer formar. Ao evidenciar o processo de formação de palavras, ajuda-os a tomar consciência do percurso mental que devem trilhar para escrever. Tanto é que os alunos que já memorizaram esse caminho ajudavam os outros.

Como aponta Luria (1979b, p. 38), "[...] na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando". Ela pensa na palavra que quer escrever, recordando não só as letras que a compõem, mas como compor, decompondo em partes, por isso sua primeira sugestão considera a palavra que sabe escrever e não a que é possível escrever diante das sílabas disponíveis.

5.2.1 Bingo de Palavras

O Bingo das palavras deu continuidade ao trabalho da professora. Das 24 palavras formadas pelos alunos – 1. BOLA, 2. BOLO, 3. RATO, 4. VACA, 5. PATO, 6. BALA, 7. CABO, 8. MALA, 9. BONITA, 10. MACACO, 11. DADO, 12. PARADA, 13. LOBO, 14. GEMADA, 15. LATA, 16. NAVIO, 17. LADO, 18. BETO, 19. ESTADO, 20. DONA, 21. VIRADO, 22. ESCADA, 23. LODO, 24. GELADO –, escritas e numeradas pela professora no quadro, cada aluno escolheu 16 para compor sua cartela. A professora distribuiu uma folha de sulfite e demonstrou como dobrá-la, deixando assim bem marcados os 16 quadros.

A seguir, a transcrição da conversa que antecedeu o Bingo das palavras (20/08/2013).

Prof.- Aí, agora é assim: oh, shiu! Vocês vão riscar e separar direitinho (Demonstra na folha.) e escolher, das 24 palavras, 16 e escrever cada uma num quadradinho... E coloca, põe o número e a palavra [...]

JS- A da professora tem mais qui 16.

Prof.- É que eu vou fazer as palavras aqui, para poder pôr no saquinho pra fazer o bingo.

V- A professora vai recortá.

Prof.- O meu eu vou cortar, o de vocês não. [...]

R- (Em tom de surpresa.) Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né! (Com o jogo das sílabas.)

Os alunos já tinham jogado Bingo de palavras, mas este bingo de palavras, em especial, tinha um significado diferente, por ter sido construído por eles. Adquiriu um outro sentido, não apenas a diversão que os jogos proporcionavam e que para eles era o elemento mais importante da atividade, mas o aprendizado começava a ser captado pelos alunos, como demonstra a fala de R: "*Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né!*" Soa como: **quem diria que somos capazes de fazer tudo isso**. Esta produção conjunta, sistematizada, indicia como as palavras foram sendo formadas de forma colaborativa e dialógica; enquanto procura escrever, a criança fala, os colegas falam, a professora fala, estabelecendo uma dinâmica verbal entre oralidade e escrita (SMOLKA, 2013).

O aprendizado proposto através dos jogos, visto apenas como pano de fundo, por vezes até imperceptível pelos alunos, passa não só a fazer parte da atividade, como serve de base para que outra se realize. Todo o produto da atividade conjunta realizada no jogo anterior, ao servir de base para o jogo seguinte, impressionou R e seus colegas e a mobilização que se seguiu foi de outra ordem, e a mediação da professora propiciou que a ação de análise fosse deliberada e consciente.

Trecho da transcrição do bingo de palavras (20/09/2013):

Prof.- Vamos lá. Oh, a primeira palavra é BO-NI-TA.

R- Qual número que é professora?

Prof.- Espera, primeiro, procure sem o número, BO-NI-TA.

J- Ah fala que número!

Prof.- Quem escreveu BONITA foi o V.

JS- 9.

LA- É o 9 pssora?

MA- *Eu escrevi 8.*
 Prof.- *É o 9.*
 C- *É pra fazê um X professora?*
 LA- *É.*
 Prof.- *É, faz um X.*
 JS- *O V não escreveu BONITO.*
 Prof.- *Foi sim... PA-RA-DA.*
 Alunos- *Que número que é?*
 Prof.- *Primeiro procura sem número, e não fala quem sabe não.*

Cada um dos alunos quer ganhar e como ler exige mais deles do que identificar os números insistem em sabê-lo, a professora, no entanto, se além à regra e persevera para que leiam, já que este é seu objetivo.

C- *Pa-ra-da, já achei.*
 LA- *Que número que é?*
 JS- *Comecei bem!*
 Prof.- *Estou vendo gente que não está procurando! [...]*
 Prof.- *NA-VI-O. Procura primeiro, eu não vou falar o número.*
 MA- *É 16.*
 Prof.- *Não é pra fala o número senhor! [...] Oh, não fala o número quem fala o número sou eu, LO-Bom [...] Quem falar o número agora eu não vou considerar (Considerar o acerto.) [...]*
 L- *Professora cê falô o 2?*
 Prof.- *Agora eu não lembro meu amor.*
 JS- *Fala 8, 8, 8, 8. (Ensaia uma dancinha enquanto fala.)*
 Prof.- *DO-NA...*
 JS- *Aehhhhhhhh...*
 Prof.- *DO-NA.*
 LA- *Que número pssora?*
 Prof.- *Depois eu vou falar, procura primeiro o DONA aí. [...]*
 JS- *Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número.*
 Prof.- *Sabem sim. [...]*

As falas da professora, direcionando as ações dos alunos, suas estratégias, inibindo os atalhos e destacando as regras e as consequências de quebrá-las, sinalizam a intencionalidade pedagógica no trabalho com os jogos, a de ensinar, mobilizando os alunos a entrar em atividade ao fazê-los sentir necessidade de aprender.

Vigotski (2007) aponta que o brincar, aqui também se incluem os jogos, preenche as necessidades da criança.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado

pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro. Porém se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque **todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos** (p. 107-108, grifo nosso).

As crianças só avançaram quando, diante da ausência de atalhos, passaram, de fato, a ler as palavras ao invés de esperar pelos números e achar a palavra e informar aos colegas qual era o número passou a ser um motivo para competirem entre si.

Nesta perspectiva, o jogo é visto não apenas como uma atividade própria para a criança, mas uma atividade constitutiva dela, na qual a ação é determinada pela significação (VIGOTSKI, 2007). Neste sentido, a criança reconstrói as relações sociais não apenas sobre o vivenciado, mas sobre aquilo que foi produzido e significou. Porém, como destaca o autor, inicialmente, é a ação que predomina sobre o significado.

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. **A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender.** Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (VIGOTSKI, 2007, p. 119, grifo nosso).

Para os alunos, o jogo simboliza a competição, dirigindo sua ação na intenção de marcar rapidamente para não perder a próxima palavra, entretanto, à medida que foram jogando com as regras estabelecidas pela professora, ler as palavras, o significado do jogo foi conduzindo a ação dos alunos

Quando JS disse: "*Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número*", diante da insistência dos alunos em falar e querer saber o número, indica a consciência que os alunos têm a respeito não só das suas dificuldades, mas das dificuldades dos seus colegas. A professora, por sua vez, ao responder "*sabe sim*", aponta outra direção e, desse modo, ressignifica o trabalho dos alunos como possível por meio das orientações seguidas das tentativas. Assim, as solicitações pelos números, pouco a pouco, vão dando lugar a tentativas de leitura ao invés de

perguntarem "que número que é?" Dizem: "Eu sei qual que é, é o ...23, indicando que já tinham conseguido ler a palavra.

Paulatinamente, os objetivos, que, no início, eram diferentes, vão convergindo; para os alunos, o objetivo era vencer e, para isto, não podiam deixar passar nenhuma palavra, como ler, para alguns, tomaria um tempo muito grande, o pedido pelo número era o caminho mais curto, já para a professora o objetivo era a leitura. Ao final do jogo, vencendo ou perdendo, todos se empenharam em ler, que era o objetivo pedagógico central.

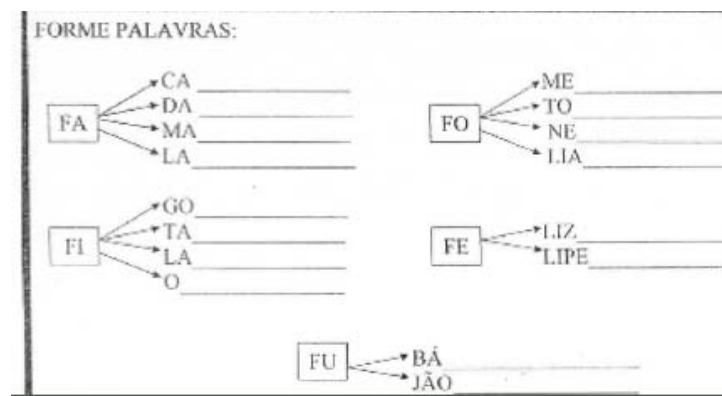
Diante dos pedidos insistentes dos alunos para jogar mais uma vez, e mais outra, nota-se como esses dois momentos de jogo os mobilizaram para formar palavras e lê-las. Trata-se de uma mobilização diferente da que empregaram ao realizar uma atividade de formar palavras, como a que é analisada a seguir.

5.3 Formação de Palavras

As atividades de formação de palavras faziam parte dos trabalhos diários realizados pelo grupo, no entanto é importante destacar que tanto este tipo de atividade quanto as outras exemplificadas não eram realizadas de forma isolada, estavam associadas com outras múltiplas atividades que se delineavam no jogo interativo. Os dois episódios a seguir, envolvendo a letra F, exemplificam o supracitado.

O ponto de partida foi a atividade de formação de palavras com a família silábica da letra F, conforme a figura 3.

Figura 3



Formação de palavras 1

1º episódio: 03/10/2013 (Trecho da transcrição)

Prof.- Formem as palavras... depois vocês vão ler pra mim.
Alunos- Ahhhhhhh!!! Meu Deus do céu!
LA- Ah já formei uma.
C- Eu também.
J- Num é nem pra formá (J tem razão, as palavras já estão formadas, é só reescrevê-las.)
R- Já formei 3.
LA- Já formei um, professora.
V- Mentira! (Olha na atividade dela para confirmar.) Nossa, que legal!
V- F e o A, FA, o D e o a DA. DO-TA. F e o A, FA, o D e o A, DA.
Professora é pra escreve DOTA aqui oh?

Sem a ajuda da professora V conseguiu decifrar as sílabas, mas não conseguiu ler a palavra. Quando tenta retomar e juntar as sílabas, o resultado é completamente diferente.

Prof.- Não, você pulou uma palavra. O F e o A?
V- FA
Prof.- O D e o A?
V- DA
Prof.- FA...
V- DA
Prof.- Isso!
LA- Fama pssora, que é pra escreve aqui? (Tenta ler e fazer sozinha, mas precisa da confirmação da professora.)
Prof.- Isto, muito bem LA!
C- Ô tia, mais aqui dá pra escrevê só FA-MA, FAMA.
Prof.- FÃ-MA.
C- Como assim? E essa daqui?
Prof.- Você falou agora pouco.
C- FA-MA.
Prof.- FÃ-MA.
LA- É FÃMA! Professora, dá pra forma FI-GO? (Prof. faz que sim com a cabeça).
C- JO, FI-JO.
Prof.- FI-GO, G e o O é GO [...]
C- Tia, me ajuda, olha aqui...como assim isso daqui? (Está lendo FIJO e não encontra sentido no que lê.)
Prof.- Qual que...FI...
C- JO.
Prof.- FI...
C- GO (Prof. faz que sim com a cabeça.)

Algumas palavras pareciam causar confusão para as crianças e, por vezes, obstáculos que as impediam de continuar a atividade até o momento em que a dúvida, ou a ausência de um sentido naquilo que liam recebesse um comentário ou

esclarecimento produzido por outra criança ou pela professora. Como quando C lê FA-MA e FI-JO. Na primeira palavra, a relação entre a escrita e a fala, na qual Franchi (2006) aponta o fato de a escrita comum não ser um sistema de representação fonética, contendo ainda irregularidades e lacunas, ganha visibilidade no momento da execução da atividade.

Para uma criança no início da alfabetização, o simples fato de uma palavra estar acentuada não muda a sua leitura. A questão se complexifica ainda mais quando se apresenta diante de uma palavra cuja regra muitas vezes não é explicitada, como a que estabelece que toda vogal anterior a uma consoante nasal palatal nasaliza-se: "a nasal assimila o ponto de articulação da consoante seguinte" (BATTISTI; VIEIRA, 1999, apud TESSARI, 2002, p. 30).

Além dos obstáculos postos pela relação fala e escrita, soma-se o fato de que, nesta atividade, as palavras não estão representadas de forma figurada, têm-se apenas as palavras, as quais, quando fora de contexto, podem representar um mundo de possibilidades, como a palavra *FIO* que os alunos associaram a *filho* e a palavra *FOLIA* à *folha*. Na significação dos alunos de *FIO* como sendo filho, é possível observar o que apontam Bakhtin e Volochínov (2010), que o nosso discurso é construído a partir do discurso do outro, composto, portanto, de várias vozes, de modo que a leitura de mundo e a leitura da palavra também o são, considerando-se, portanto, a polifonia parte constituinte de todo o enunciado. No enunciado dos alunos, podemos captar essa multiplicidade de vozes ideologicamente distintas e que se expressam em suas leituras e escritas, como forma de significar o mundo à sua volta.

O segundo episódio demonstra que, mesmo na leitura de palavras acompanhadas de representações figuradas, que serviram para exemplificar as formações com F, constatamos que a leitura da imagem predomina sobre a leitura da palavra. O quadro de palavras com F, conforme figura 4, medeia a leitura dos alunos.

Figura 4



Palavras com F

2º Episódio: 03/10/2013 (Transcrição do trecho da leitura)

Prof.- Oh, vamos lá. Oh, hoje, psiu! Nós vamos trabalhar com a letra F. O que está escrito nos desenhos?

Alunos- FACA- FEIJÃO- FOLHA... (Pularam um item.)

Prof.- Folha?

MA- FI-GO, FO-LHA.

Prof.- E esse aqui do F que você não leu? (Pergunta para MA)

V- É cebola.

Prof.- Não!

C- Figo, figo.

Prof.- Figo, Folha e ...

MA- Folha e carro

Prof.- Fusca!

Mesmo sendo informados que estavam trabalhando com a letra F, podendo visualizar no painel, no qual todas as palavras começavam com F, e instados a fazer a primeira leitura apoiados nele, a relação imagem/palavra não garantiu a compreensão do objetivo da atividade, as leituras continuaram a se apoiar nas imagens, produzindo efeitos inesperados. Estes elementos, associados ao conhecimento de mundo dos leitores iniciantes, exerceram influência no efeito de sentido da palavra, gerando, em alguns momentos, outra interpretação, como no caso da palavra FIGO, em que o aluno V leu como CEBOLA.

As significações em circulação nestes dois episódios descritos foram percebidas pela professora M, que explicitou a relação figura/palavra, retomando o objetivo da atividade com o qual estavam trabalhando. A este respeito, Góes (1997, p. 21) considera que:

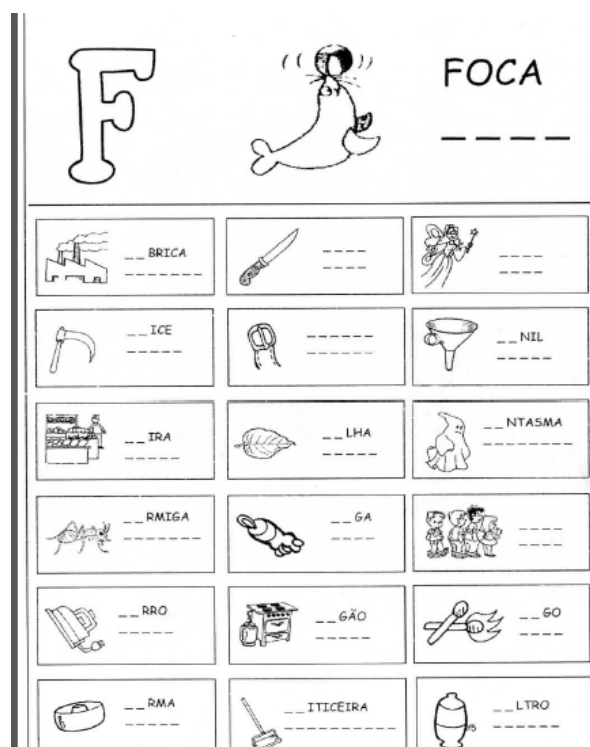
[...] o conhecimento tende a envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados, na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno de objetos. Isso ocorre,

tipicamente, nas interações criança-adulto e aluno-professor. Considerando-se o contexto pedagógico, o professor busca eleger certos sentidos, canalizando aí o esforço de elaboração, e transformar o funcionamento conceitual do aluno, na direção do conhecimento sistematizado. Também os pares são participantes das elaborações conceituais do aluno.

No entanto, é importante ressaltar que, se esse episódio tivesse ocorrido no grupo maior, e é bem provável que algo parecido já tenha acontecido, nem todos os sentidos em circulação chegariam até a professora. Em um ambiente maior, onde a maioria sabe mais e alguns sabem menos, a dúvida poderia permanecer silenciada pela possibilidade de constrangimento frente aos colegas, ou pela própria timidez da criança. E a atividade para alguns teria ficado sem sentido, F de cebola para V e F de carro para MA.

O episódio de formação de palavras, analisado a seguir, mostrou-se bastante relevante, visto demonstrar que uma palavra carrega em si uma multiplicidade de sentidos e que a associação palavra/imagem não é capaz de garantir o sentido eleito nem tampouco é suficiente para significar o objeto. Nesta atividade, as palavras tinham de ser completadas e reescritas. Sua realização foi mediada pelo quadro abaixo, composto por figuras que representam palavras que começam com a letra F, conforme figura 5.

Figura 5



Formação de palavras 2

3º Episódio: 04/10/2013 (Trecho da transcrição)

Prof.- O primeiro desenho é fábrica

V- Ah tem que formá palavra!

Prof.- Como é que faz FA?

V- F-A.

Prof.- Então coloca.

JS- Pronto pssora, tem que pô aquele negócio lá de cortá.

Prof.- FOICE.

C- Esse daqui professora?

Prof.- FOICE

V- O quê? Que qui FOI-SE?

Prof.- Esse de baixo.

J- Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá...

(A professora cutuca LE como se fizesse cócegas para que ele pare de falar.)

R- Oh professora, coice num é quando o cavalo...

Prof.- FOICE! (R cai na risada.)

R- Ah! (Risos.)

Prof.- Quando o cavalo dá é COICE... (Risos.) Muda uma letra só. (Fala sorrindo.)

Neste momento da atividade, temos duas interpretações para a palavra foice e um desvio. V ouviu a professora responder Foice para C e pergunta "O quê? Que qui FOI-SE?". A professora aponta para o desenho de modo a estabelecer a associação entre palavra e objeto, direcionando o sentido em jogo. R não tinha começado ainda a atividade, apenas ouviu, mas entendeu COICE. Ela explicou o significado da palavra COICE, mas não o da palavra FOICE, deixando de destacar que, de fato, na escrita, muda-se apenas uma letra. Não é possível estabelecer a diferença de significado da palavra FOICE e FOI-SE apenas no apoio sonoro, o que evidencia mais um dos desafios no aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que uma palavra, ainda que grafada de forma diferente, apesar do mesmo efeito sonoro, diz respeito a distintos referentes. Desse modo, a contextualização é que vai indicar a explicitação do sentido. Diante da emergência da palavra COICE, a professora apresentou o seu significado de maneira resumida, como se sua explicação partisse do entendimento de que a criança já soubesse o que era coice e o que era foice, e apenas confundiu-os pela produção sonora parecida. Diferente é o caso das

palavras FOICE e FOI-SE que, embora tenham sonoridade semelhante, têm significados diferentes e são grafadas de forma diferente.

Temos, portanto, interpretações diferentes, FOICE e FOI-SE, e o desvio COICE. Para uma mesma palavra, foram produzidos diferentes sentidos, diferentes imagens mentais foram suscitadas pelas crianças no momento em que ouviram a palavra *foice*. Para LE, FOICE é uma arma a qual, provavelmente, associou com a imagem da morte, "*Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá*"; para JS, "*um negócio lá de cortá*"; R, com sua gargalhada, dá indícios de que reconheceu a confusão que fez com as palavras, no entanto, ao final da atividade, o significado de *FOICE* não foi explicitado, e é bem provável que FOICE, para a maioria deles, não tenha o mesmo significado que o eleito pela professora, um instrumento de trabalho usado para cortar ervas, cereais, etc.

O que está em jogo em uma atividade aparentemente simples como esta é muito mais do que a letra F, mas as representações que cada palavra suscita e o contexto em torno do qual cada criança significou aquela palavra a partir de seu conhecimento de mundo. Como aponta Freire (1981, s/p):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele) [...] O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Com o desenvolvimento desta atividade, podemos observar nestes leitores iniciantes as possibilidades de ampliação do seu repertório cultural de origem, por meio dos momentos de interação em sala de aula, nos quais as intenções significativas e os sentidos em circulação têm um ponto de confronto e de encontro, no qual a mediação do outro garantiria a estabilização de um sentido para um contexto específico, sem desconsiderar outras possibilidades.

Num outro episódio ocorrido no desenvolvimento desta mesma atividade, pôde-se perceber como uma palavra, que soa aos ouvidos de uma criança como um ruído desprovido de significado, incomoda-a a ponto de se tornar um elemento dificultador ao processo de aprendizagem.

C- *E o otro professora, o do bracinho aqui, o braço?*
 Prof.- FIGA.
 R- *Professora é FADA?* (Prof. faz que sim com cabeça.)
 J- *FIGA?* (Faz uma cara de espanto.) (Risos.)
 Prof.- FIGA. (Faz o gesto.)
 J- *Ah, FIGA.* (Faz um sinal de positivo e, em seguida, com a mão direita, dá um soco na palma da mão esquerda, gesto que, usualmente, representa ameaça ou violência.)
 C- *E o das criança?*
 Prof.- FILA.
 J- *Eu num sei FIGA!*
 R- (Risos.) *Eu nem sei o que qui é isso!*
 J- *Que qui é isso daqui, FIGA?*
 Prof.- *Oh, faz logo, aqui oh!* (Fala brava.)

O aluno J ainda não estava nesta palavra, mas o fato de ter ouvido uma palavra cujo significado desconhecia o incomodou bastante a ponto de não iniciar a atividade. A professora, ao vê-lo "parado" e ainda insistindo no que era FIGA, parece ter entendido que ele estava brincando, enrolando e, então, chamou sua atenção, colocando-o de volta aos seus afazeres, mas a dúvida continuou.

J- *Que qui é esse daqui? FILÉ?*
 Prof.- FIVELA, vamos lá, como faz FI?
 J- F-I.
 Prof.- *Então coloca.*
 JS- *Pssora, como que é o nome desse negócio aqui? Esse aqui.*
 (Aponta na atividade.)
 LE- *Esse aqui, esse aqui, esse aqui!*
 Prof.- FEITICEIRA (Um tipo de vassoura utilizada para limpar tapetes, carpete e outros.)
 LE- *Ah, vixi, vixi!*
 Prof.- *Cê tá aonde?*
 LE- *Esse aqui.*
 Prof.- FEIRA.
 Prof.- VE (Fala a sílaba para ajudar o J.)
 C- *Tia como é que é o nome desse daqui?*
 Prof.- *Só um momento...FORMA...*
 JS- *Como qui é o nome desse negócio aqui?*
 Prof.- O V e o E (Fala para o J.)
 JS- *Como qui é o nome desse negócio aqui ó professora?*
 Prof.- LA. (Fala para J.)

Pela transcrição, percebe-se a forma de interação do grupo, a professora atendia a todos, a ajuda para um aluno era atravessada pela pergunta de outro. Podemos observar também, em alguns momentos, as dificuldades de interpretação causadas pelo próprio desenho, como no início da transcrição abaixo, cinto e fivela

eram interpretações conhecidas e possíveis para a figura em questão. A significação do desenho nem sempre ficou subordinada ao objetivo da atividade.

R- Oh Pssora, isso daqui como é que é, cinto né professora?

J- Dexo vê. Não, é FIVELA.

Prof.- FO, FO (Ajuda V.)

C- E o último?

Prof.- O último é FILTRO.

C- Acabei!

R- Professora, que faz fiVEla?

Prof.- VÉ, que qui faz VÉ?

R- V...

J- V e o E!

R- É? (Professora faz que sim com a cabeça.)

LE- Isso aqui o que qui é? Panela?

Prof.- Não, FORMA.

J- FORMA, F-O, F-O, F-O (Canta.) [...]

LE- Oh professora vô faze esse e esse, qui eu num sei o que qui é!

Prof.- FIGA, FI.

J- F-I (Professora olha para J.) [...]

R- Professora que qui é isso?

Prof.- FIGA.

JS- Eh, terminei.

J- FIGA? O que qui é FIGA?

JS- Aquele negocinho da...

Prof.- da sorte (Faz o gesto.), que as pessoas falam que dá sorte.

R- Ai FIGA, FIGA! (Canta.)

JS- FIGA (Faz um gesto diferente, cruzando o dedo indicador com o médio) Aqui cê faz assim, tipo um L.

Prof.- É o dedinho assim ó (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte.

V- Que qui é isso aqui?

J- FIGA, FIGA, FIGA! (A professora olha para ele e sorri.)

J continuou a atividade, mas aproveitou a dúvida de R "Professora que qui é isso?" para descobrir afinal, "FIGA? O que qui é FIGA?". Aproveitando a colaboração de JS, "Aquele negocinho da...", a professora complementa o gesto com a explicação "da sorte que as pessoas falam que dá sorte [...] É o dedinho assim ó (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte. Vigotski (2001.), ao caracterizar a palavra sem significado como um som vazio, coloca o significado como um critério e um componente indispensável da palavra.

O significado das palavras só é um fenômeno do pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união de pensamento e linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 84)

Esta palavra foi iluminada para J pelo pensamento de outras pessoas, JS e a professora que conseguiram, em conjunto, explicitar seu significado. O gesto em si, antes demonstrado para J, também não tinha significado. "De fato, ele só se tornou um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções [...] e ser entendido também pelos outros como tal gesto" (VIGOTSKI, 2007, p. 57). No momento seguinte, quando V perguntou "*Que qui é isso aqui*"? J respondeu cantando: "*FIGA, FIGA, FIGA!*". Diante da sua resposta animada, a professora percebeu que J entendera. Olhou para ele e sorriu.

Nesta atividade de formação de palavras, ao ser comparada à anterior, constatamos que, embora a relação figurada esteja presente, não garante a leitura correta do sentido proposto pela professora ou pela atividade. A presença da figura na primeira atividade talvez diminuísse as múltiplas leituras suscitadas pela palavra, no entanto ficou evidenciado que uma leitura apoiada apenas na imagem pode resultar em diferentes interpretações: quando LE interpretou FORMA como PANELA, ou R interpretou FIVELA como CINTO. Nestes momentos, os alunos apoiavam-se ora na palavra, ora na figura, precisando da professora para ajudá-los a fazer a leitura conjunta palavra-figura e captar o significado e o sentido em jogo, demonstrando a necessidade e a importância de reiteração, de lembrar os alunos do objetivo da atividade.

A palavra FEITICEIRA e sua representação figurada suscitou ainda uma dificuldade de outra ordem, esta palavra remete os alunos à imagem de uma mulher que faz feitiços, a uma bruxa, por isto, a leitura conjunta palavra-figura parece não fazer sentido. A relação entre o objeto e a palavra é simbólica, possui não apenas uma função, a de limpar, como representa outra coisa, assim como a feiticeira realiza façanhas em um passe de mágica, a vassoura é chamada de feiticeira por desempenhar a sua função como mágica. Segundo Bakhtin e Volochínov (2010), um instrumento pode ser convertido em signo, não sendo, neste caso, o instrumento em si um signo, "[...] mas produz-se uma espécie de aproximação máxima, quase uma fusão, entre o signo e o instrumento" (p. 32).

Algumas palavras nesta atividade, por parecerem datadas, marcam símbolos de uma outra geração, conforme apontam Koch e Elias (2006) "**as circunstâncias da escrita (contexto de produção)** podem ser totalmente diferentes das **circunstâncias de leitura (contexto de uso)**, fato esse que interfere na produção de sentido" (p. 32, grifo do autor), portanto, inicialmente, não significavam coisa alguma para alguns alunos. Na atividade intermental, símbolos e significações foram sendo estabelecidos, incorporados ao repertório dos alunos. Observamos, na leitura feita pelos alunos das palavras a serem formadas, uma forte ligação direta, perceptiva, apoiadas nas imagens do mundo exterior que eles já incorporaram. Na atividade conjunta, novas formas de interpretação foram sendo constituídas, deslocando sua atenção da situação imediatamente perceptível. Como aponta Luria (1979b, p. 4):

Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais. Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos de linguagem.

No processo de alfabetização, a referência concreta-figurada é o ponto de apoio, de partida necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007). Neste processo, a mediação semiótica, os esforços dos alunos e a atividade intermental estão focadas na aquisição do código, mas não se limita a ele. É possível observar, nesta dinâmica, o deslocamento do sensorial para o racional, estabelecendo significações das palavras e das relações, passando da atividade de decodificar e codificar para dar um passo adiante, marcando a passagem do nível da construção de letras, palavras para o nível das representações, visto que a criança aprende o objeto, a palavra que o representa e a escrita desta palavra. Entretanto, este processo somente é garantido por meio da mediação pedagógica proporcionada pela professora.

5.4 Para Além das Histórias

Diferentes tipos de texto também foram trabalhados pela professora com o grupo de alunos. Os contos de fadas, as cantigas de roda, historietas (focando a letra que estava sendo trabalhada), poemas, histórias em quadrinhos, textos

informativos curtos, etc. eram frequentemente utilizados para ensinar leitura e escrita. Quando o objetivo principal era ensinar a ler e escrever, os textos tinham como característica comum o tamanho, geralmente curtos, muitos já conhecidos das crianças, como "a canoa virou", "corre cutia", as histórias em quadrinhos da "Turma da Mônica", entre outras. De acordo com Franchi (2006), o ganho de se trabalhar, no início da alfabetização, com textos que tratam de coisas que já fazem parte da linguagem da criança, do seu repertório é que os esforços vão poder se concentrar na apropriação do código, porque as crianças vão ler e escrever palavras que já são do seu conhecimento, o que contribui para que o foco se configure como um "[...] momento transitório da passagem da oralidade para a escrita" (p. 143).

Essa vinculação do processo inicial da alfabetização à oralidade é ainda conveniente por outras razões. Não se esqueça que as crianças ainda estão atarefadas com as primeiras experiências de codificação e decodificação dos sinais gráficos, no estabelecimento de correspondências e na descoberta de não-correspondências entre o som e a grafia [...] os alfabetizandos, enquanto operam sobre as descobertas das letras, das sílabas e das palavras iniciais de seu vocabulário escrito, já dominam amplamente a linguagem rica e variada de que se servem na conservação e no diálogo. Por isso que a alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam e nascer com fortes marcas da oralidade [...] Trata-se de considerar a prática oral das crianças como o contexto em que as primeiras frases escritas ganham "naturalidade" (FRANCHI, 2006, p. 143).

Desse modo, a utilização de textos com tais características possibilitava maior concentração na decodificação e menos na interpretação e, assim, as perguntas presentes nas atividades destacavam informações do texto. As interpretações, embora não fossem o objetivo central dessas atividades, ganhavam destaque nas trocas dialógicas em que uma palavra do texto suscitava, como que um pensamento em cadeia (VIGOTSKI, 2001), uma série de associações pelo grupo.

Quando as histórias eram trabalhadas nas leituras deleite diariamente feitas pela professora, o diálogo ganhava espaço, as dúvidas dos alunos levavam a explicações para além da história, ampliando o horizonte de conhecimento das crianças. A interpretação era o foco nesta atividade, que, em conjunto, revelava a dimensão reflexiva do ato de ler, o comportamento ativo do leitor e, portanto, as produções de significações pelos alunos e a construção de sentido.

Estes dois tipos de leitura ocorriam diariamente e, dos muitos episódios presenciados, destacamos quatro: "A barata diz que tem", "Chapeuzinho Vermelho", "João e o pé de feijão" e "A Selva".

5.4.1 A Barata diz que tem

Neste dia, o eixo de trabalho era a letra B e os alunos já tinham formado palavras com esta letra. Assim, foi utilizada a cantiga "A barata diz que tem" seguida de perguntas relacionadas ao texto. Nesta atividade, a palavra barata, tal qual no pensamento em cadeia, da forma entendida por Vigotski (2001), suscitou uma série de associações espontâneas, idiossincráticas, que antecederam a própria atividade, propiciando interpretações para além do texto.

A atividade (ver figura 6) apresenta um trecho da cantiga "A barata diz que tem" e é acompanhada de uma ilustração da barata de forma humanizada, reiterando as informações do texto: ela usa saia, anel, etc. Registra ainda as diferentes grafias da letra B, com a qual os alunos estavam trabalhando.


Figura 6

A barata diz que tem

A barata diz que tem
Sete saias de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só.

Ah, ah, ah, oh, oh, oh
Ela tem é uma só.

A barata diz que tem
Um anel todo de ouro
É mentira da barata
Esse anel é do besouro.



B b
B b

Quando a barata diz ter alguma coisa, ela diz uma:
() verdade () mentira

De quem é o anel que a barata diz ser dela:
() borboleta () besouro () baleia

Circule no texto a palavra barata sempre que aparecer.

Quem mentiu na canção? _____

A barata diz que tem

No quadro acima, podemos observar um erro de digitação no final da primeira pergunta, a palavra dia que deveria ser diz, durante a leitura da atividade, o erro foi corrigido pela professora.

Transcrição do diálogo antes da atividade (19/09/2013)

R- Professora agora é essa?

Prof.- Não, a barata ainda não.

R- Ah é a barata? Nossa o cabelo dela é tudo enrolado. (Observa o desenho da barata.)

Prof.- A barata diz que tem...

LA- Ah aquela musiquinha lá.

A Professora começou a cantarolar a música e os alunos acompanharam.

Todos - A barata diz que tem sete saias de filó

é mentira da barata, ela tem é uma só

Ah, ah, ah, oh, oh, oh

ela tem é uma só.

(O segundo verso a professora canta sozinha.)

A barata diz que tem um anel de formatura

é mentira da barata esse anel é do besouro.

JS- Não sabia que o besouro usava anel, oh! (Professora sorri para ele e faz um sinal com as mãos e os olhos como se dissesse "pois é".) [...]

R- Professora amanhã posso trazê bala pra todo mundo se eles se comportá?

Prof.- Pode.

LA- Eu também vô trazê um pouco (Os dois conversam e combinam direitinho a quantidade que cada um deve trazer.)

A palavra barata, ao ser associada à palavra doce, fez com que LA lembrasse de uma situação que ela e sua família passaram.

LA- Prof, onti de onti, a minha mãe perdeu o documento dela né, daí ela veio lá do fóro (fórum) daí ela achô a carteira dela, documento dela, daí, daí ela passo no mercadinho pra compra docinho, daí aqueles doce maria-mole assim branco, é, daí, ela passô, daí a hora que ela foi na minha tia, eu tava lá na minha tia, daí ela chegô lá deu pra todo mundo lá né, daí, daí na hora que...todo mundo achô bichinho no doce. Daí, aqueles bigato lá de arroz.

Prof.- E ela volto lá no no ...

LA- Volto e pegô o dinheiro dela de volta.

Prof.- Certíssimo, que coisa feia né, que coisa ruim, perigo, né!

JS- O quê?

Prof.- Você não escutou o que ela falou? A mãe dela comprou o doce e na hora que eles foram comer o doce estava tudo com bichinho, bigatinho dentro.

LA- É aqueles bigato sabe? De arroz lá sabe...

Prof.- É de comida estragada.

LA- É, de comida estragada [...]

MA- Ela ia comê bigato!

LA- Mas eu achei, eu achei bigato...

Prof.- Ela falô que ela não comeu, que eles acharam e ela não comeu.

LA- É, oh, a minha tia achô bigato, eu achei bigato no meu doce, minha irmã também achô.

Prof.- Ainda bem que vocês não comeram!

LA- Nós demo uma mordida no doce, mas não pegô no bicho.

Prof.- Ahhh! (Sua expressão foi de repulsa.)

R- O gosto era bom?

LA- Era! (Balança a cabeça e sorri.) Era bom, mas o doce tava veio professora.

Quando a professora ouviu o relato de LA, sua preocupação foi saber se sua mãe exerceu seus direitos como consumidora: fazer uma reclamação e exigir a devolução do dinheiro. Já as crianças se interessaram por outros aspectos da situação, como o gosto do doce.

R- Aí professora, cê acha que engorda?

Prof.- Ah vai nessa, você ia comer com bicho e tudo?

R- Eu não!

JS- Eu não!

Prof.- Como que pra ela, vocês acham que engorda.

LA- Credo! Sai fora! Já penso aquele bigatão lá no doce? Credo! (Faz uma expressão de repulsa também.)

Prof.- Apesar de que tem lugares que se come né, bichinhos assim.

LA- Credo!

JS- É, no Japão, come cabeça de peixe!

MA- No Japão, no Japão, tem professora?

Prof.- Na China, né?

JS- A China come, ela é nojenta!

O relato de LA gerou um debate em que várias temáticas se apresentaram, mas não foram explicitadas, exploradas, como os hábitos alimentares típicos de uma cultura diferente da deles, os riscos de ingerir alimentos estragados, a validade dos produtos, as relações de consumo, etc.

LA- Bigato não tem doença, tem professora?

Prof.- Depende do...onde está né!

LA- Tava na vitrina dos doces.

R- Na vitrina?

LA- Vitri ..., ah, é ...

Prof.- Tá, de onde que vem esses bigatos nos doces? É isso que a gente não sabe?

LA- É que a mulher falô! Assim que o homem que traz o doce colocô lá, daí ninguém quis comprá o doce, daí ficô muito tempo lá, daí ficô veio, ficô com bicho.

Prof.- Então, mas ela também não devia estar vendendo né! (Levanta as sobrancelhas e abre as mãos.)

LA- É, mas ela não viu, daí na hora que nós foi lá ela trocô tudo os doce.

Prof.- Ah, aí sim, né?

É possível observar que a palavra barata associada à palavra doce fez com que LA lembrasse dessa experiência. De acordo com Vigotski (2001), no pensamento em cadeia, um dos cinco subtipos do pensamento por complexos⁵, "[...] a forma como cada elo da cadeia se articula com o que o precede e o que se lhe segue não apresentam coerência nenhuma [...]. Cada elo, uma vez incluído num complexo em cadeia, é tão importante como o primeiro e pode tornar-se um imã para uma série de outros objetos" (p. 63).

Na trajetória do pensamento (barata associada a bala que faz a criança lembrar dos doces com bigato) que o episódio da barata surge, objetos isolados se associam na mente da criança com base não apenas nas impressões subjetivas, mas devido às relações que realmente existem entre os objetos (LURIA, 1979b). A cantiga da barata poderia obviamente evocar a questão de valores sociais (mentira versus verdade), mas esta temática não chegou a figurar nas discussões suscitadas pelo texto e nem foi explorada pela professora, que dirigiu a atividade de forma pontual, lendo as perguntas e esperando as respostas que se apoiavam mais no texto do que nas interpretações das crianças.

Outro ponto importante a ser destacado nesta atividade, e que apareceu com frequência em outras com proposta semelhante, é a questão do texto seguido de perguntas. Por vezes, as elaborações espontâneas das crianças, produziam interpretações para além do texto e, ao não serem sistematizadas, não eram percebidas pelo grupo como objeto de aprendizagem, mesmo sendo elas tão ou mais significativas do que a história em questão. Como aponta Franchi (2006, p. 149)

⁵ As formas de pensar da criança que resultam na formação de conceitos foram pesquisadas e categorizadas por Vigotski (2001) em três fases distintas e cada uma delas se subdividem em vários estágios: sincretismo (ensaio e erro; vínculos subjetivos de percepção; montes), complexos (associativo, coleção, em cadeia, difuso, pseudo-conceito) e conceitos (generalizações com base no máximo de semelhanças; conceitos potenciais; conceitos).

“[...] foi sempre no diálogo que apareceram os melhores achados”, mas estes nem sempre foram aproveitados como veículo para alfabetização.

No processo interativo, assuntos inesperados, temas não planejados surgiram e se tornaram objeto de diálogo, dado o interesse manifestado pelas crianças: “O gosto era bom?”; “Aí professora, cê acha que engorda?”; “No Japão, no Japão tem professora?”; “Bigato não tem doença, tem professora?”. Porém as temáticas que se apresentaram nos diálogos não foram retomadas e analisadas de forma intencional e sistematizada, não foram chamadas para compor o processo de alfabetização, ficaram à margem dele. Desta forma, os novos conhecimentos ficaram soltos, desarticulados do objeto de estudo. Toda a produção conjunta deste tipo transformou-se em conversas informais, como algo que precede ou sucede uma atividade, não estando a ela ligado diretamente. Como analisa Fontana (2005, p. 43):

[...] não se explicitava, por parte da professora, uma atividade de organização e de sistematização dos dizeres em circulação na sala de aula. No jogo interativo, sua participação e a das crianças acabavam sendo bastante semelhantes: elas trocavam informações e pontos de vista frente aos temas geradores, sem problematizá-los em suas articulações com a prática social. A análise intelectual conjunta do material produzido nas interlocuções não acontecia de forma intencional e sistemática, privando professora e crianças da tomada de consciência e compreensão da complexa atividade mental por elas realizada, dos conhecimentos por elas já dominados, e dos limites desses conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, o fato destes momentos ganharem ares de trocas de informações e opiniões, muitas vezes não articulados com o tema proposto pela professora, indicia as limitações da relação estabelecida entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos.

5.4.2 Chapeuzinho Vermelho

Após a leitura compartilhada do silabário, a professora iniciou a leitura diária, a história já era conhecida dos alunos, “Chapeuzinho Vermelho”. Após cada página lida, a professora mostrava as ilustrações. Nesses momentos, professora e alunos faziam perguntas, destaques, favorecendo a emergência de interpretações.

Trecho da leitura “Chapeuzinho Vermelho” (27/09/2013)

Prof.- (Lê com entonação.) _Ah! Mas me diga mocinha, sua vovó mora longe daqui? Ela mora sozinha, numa casinha nas proximidades da floresta, respondeu chapeuzinho vermelho. O lobo caminhou ainda um pouquinho com a menina e, depois, tomou outra direção. _Até logo, estou com pressa, disse o lobo. Hum, vou pegar um atalho no meio, como a velha senhora e depois a menininha, que banquete, festejou ele. _Que encontro divertido, pensou Chapeuzinho Vermelho, pois não desconfiou de nada. (Mostra a ilustração.)

R- Esse lobo tá meio estranho! (Parece bastante incomodado com isso.)

Prof.- Por que estranho?

R- Ué, porque os otros lobo do desenho não usa essas ropa aí, estranha, tudo rosa.

Na ilustração, o lobo estava em pé, sobre as patas traseiras, usava sapatos, calça e colete roxos e camisa lilás.

Figura 7



Lobo 1

Figura 8



Lobo 2

Prof.- Mas, na imaginação, no desenho, você pode por o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (Quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso que, quando você vai fazer a história, você pode escrever como você quer.

Prof.- (Lê.) Como o lobo havia imaginado, ele foi mais rápido que a menina e chegou antes na casa da velha senhora. Oh! isso vai ser ainda mais fácil do que eu pensei, ela está dormindo. Discretamente, o lobo passou sobre a janela e bateu na porta. _Quem está aí, perguntou a vovó acordando assustada. _É sua netinha, Chapeuzinho Vermelho, disse o lobo com uma vozinha. _Abra a porta e entre, disse a vovó. A porta então se abriu, fazendo um enorme barulho, ao ver o lobo, a corajosa senhora começou gritar, mas o animal pulou sobre ela e a devorou. Orgulhoso de si mesmo, o malandro sentou-se na cama e felicitou-se por seu plano diabólico: _Vou comer a menininha agora, eu preciso me preparar, ela vai chegar logo (Mostra a ilustração.)

R- Professora, me explica uma coisa, como eles sabe pinta tanto assim?

Prof.- Como?

R- Como eles pinta tão bonito?

Prof.- Isso aqui é uma máquina que pinta, né.

R- Hummm... (Fica surpreso.)

Prof.- Coloca no computador lá, pinta no computador e a máquina vai fazendo, hoje é tudo as máquinas que fazem, as impressoras né.

J- Mas elas desenha?

Prof.- Não, o homem desenha, passa no computador e depois passa pras máquinas imprimirem.

O interesse de R na ilustração, que, inicialmente, acreditava ser um trabalho manual, leva-o a uma descoberta e, a partir dela, a uma relação e a uma conclusão lógica e inesperada.

C- Então ele faz dinheiro... na máquina?!

Prof.- Sim.

R- Ah, então eu tenho que comprá uma máquina dessas! [...]

Prof.- Ele, né, não é ela? (Lê.) O lobo malvado se escondeu tão bem que não se podia ver por de baixo das cobertas. _ Coloque a cesta na mesa e venha perto de mim, disse ele. _ Vovó eu vou lhe preparar um bom chá, a senhora está com a voz roca. _ Venha primeiro me dar um beijo, insistiu o lobo, e a menina obedeceu. Ela se aproximou da cama e ficou muito assustada quando viu sua vovó. - Mas vovó, que braços grandes a senhora tem! _ São para melhor te abraçar, minha querida. _ E como são grandes as suas orelhas vovó! _ São para melhor te ouvir, minha menininha. _ Mas vovó, como são grandes os teus olhos!

C- Pra te comer.

Prof.- _ São para melhor te ver. É o olho meu amor. (Fala para C e sorri.) _ E esses dentes tão grandes? Perguntou Chapeuzinho Vermelho. _ São para melhor te comer, naquele instante o lobo virou, pulou sobre a menina e a comeu. (Prof. mostra as figuras.)

J- Comeu?

MA- Jantô ela.

C- Comeu?

Prof.- Comeu.

C- Mas, mas; na história, ela foge e chama os caçadores.

R- Não, a vó... ela virô sobremesa e a vó vira o almoço, num vira? (Prof. faz uma cara como se dissesse "não sei".)

MA- É, pior. (Risos.)

Prof.- Depende da história. (Prof. vira a folha e V que está do seu lado vê a próxima figura.)

V- Ah, aqui o caçador oh.

R- Eu vi uma história que ela vira sobremesa.

Prof.- Tem várias histórias de Chapeuzinho Vermelho. Vamos ver como termina esta. (Lê.) Oh que delícia, eu nunca tive um dia assim tão farto, se deliciava o lobo, eu comi por um mês. Assim, ele se deitou à sombra de uma árvore e adormeceu, com a barriga grande e pesada, mas ele roncava tão forte que um caçador o ouviu. Nas pontas dos pés, o homem se aproximou da árvore, quando viu o animal compreendeu logo: _ Miserável, ele comeu a vovozinha e talvez até mesmo Chapeuzinho Vermelho. O caçador tinha um facão e rapidamente abriu a barriga do lobo. _ Senhoras que sorte eu ter

passado por aqui. Vovó e Chapeuzinho Vermelho estavam bem vivas e, depois de terem respirado profundamente, se abraçaram felizes. _ Aqui está um lobo que nunca mais comerá ninguém, disse o caçador sorrindo. (Mostra a ilustração.)

R- Ele deu assim. (Interpretou o movimento do caçador com o facão ao ver o corte na barriga do lobo.) Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?

Prof.- É história.

R- Ué, tem que sê igual!

Segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade de produção de sentido, que não existe a priori, é construída na interação entre texto e leitores. É, portanto:

[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (p. 11, grifo dos autores).

Observamos, durante a leitura da história "Chapeuzinho Vermelho", que os alunos evocavam seus conhecimentos, assumindo uma atitude ativa na produção de sentido. Ficou evidente que os conhecimentos dos leitores e as informações que o texto trouxe nem sempre convergiam, mas dialogavam mediados pela fala da professora. As pistas presentes no texto e nas ilustrações foram objeto de análise pelos leitores, como quando R se incomodou com a roupa do lobo, "*Esse lobo tá meio estranho! [...] Ué, porque os outros lobo do desenho não usa essas ropa aí estranha, tudo rosa*"; quando C estranhou a menina ter sido comida pelo lobo, "*C-Comeu? [...] Mas, mas, na história, ela foge e chama os caçadores*."

Os questionamentos produzidos foram ainda comentados pela professora, que criou esse espaço de interlocução, um pensar dos leitores para além da própria história. R, ao se incomodar com as roupas do lobo, descobre, por meio da fala da professora, que "*na imaginação, no desenho você pode pôr o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso, que quando você vai fazer a história você pode escrever como você quer*". Aqui, a mensagem da professora, explícita e implícita, foi captada por R, na realidade não é assim, mas na imaginação tudo é possível, ainda que a ligação com a realidade seja para ele importante: "*Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?*", para ele, a morte é significada em relação às situações reais,

das quais ele não está afastado, se há perda da vida naquelas circunstâncias, logo deve haver perda de sangue

Os alunos ainda descobriram não só que aquelas ilustrações tão bonitas foram idealizadas pelo homem e executadas por uma máquina, como, com base nesta informação, consideraram que: "*Então, ele (o homem) faz dinheiro...na máquina?!*"

5.4.3 João e o Pé de Feijão

Na leitura da história "João e o Pé de Feijão", o texto, entendido como lugar de interação, coloca novamente em xeque realidade e ficção. Na versão da história lida pela professora, algumas informações não estão explícitas, exigindo dos leitores a mobilização de outras estratégias de leitura. Neste momento, ganha destaque a possibilidade de inferência.

Trecho da história João e o Pé de Feijão (03/10/2013)

Prof.- (Lê.) _ Com o peso do gigante, a enorme planta começou a chacoalhar, de repente houve um alto estalo, ela se partiu e se espatifou no chão junto com o gigante, e João o havia derrotado. _O que está acontecendo? perguntou a mãe. Ele lhe contou a incrível história do pé de feijão mágico, do castelo do gigante e, enfim, ele mostrou os sacos de moedas de ouro. _Nós nunca mais passaremos fome mãe, disse João orgulhoso. A mãe de João pulou de alegria, ela abraçou seu querido filho e eles foram imediatamente à feira comprar comida e suprimentos, eles também compraram uma vaca nova e assim puderam continuar vendendo leite na feira. (A professora mostra a ilustração para os alunos.)

LA- Oh, até que valeu ele tê trocado a vaca, mais daí o homi devolveu a vaca dele di novo.

C- E aquele braço lá?

Prof.- Do gigante que caiu no chão... (Lê.) João e sua mãe nunca mais passaram necessidade, eles trabalhavam duro na fazenda e não ficaram mais sem dinheiro, juntos eles viveram felizes para sempre (Mostra a ilustração.).

JS- E fizeram uma casinha nova.

J- Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexô jogado lá.

Prof.- Não, ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão?

JS- Quebrô.

J- Ele morreu? (Risos.)

Prof.- Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?

J- Ah ele morreu! E cadê o velório? (Risos.)

É possível observar que a narrativa se detém no acontecimento, sendo a informação essencial não explicitada, apenas dá indícios do efeito da queda. Segundo Luria (1979b, p. 90), "[...] a tarefa do leitor consiste em penetrar no acontecimento representado apenas indiretamente no texto externo".

As inferências dão continuidade à história para além do texto. Os leitores, nesse momento, tornam-se autores/produtores de sentido e também da própria história. Talvez a imagem mental que J tinha do pé de feijão, ainda que descrito como gigante, fosse a do pé de feijão real, que contrasta com o tamanho do gigante. Dentro dessa lógica, para ele, foi mais plausível inferir que João usou o machado para matar o gigante, "*Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexa jogado lá*", do que a queda da planta ter causado a sua morte.

No processo de leitura, o texto é sempre avaliado pelo leitor, que concorda ou discorda, completa ou adapta as ideias do autor. Para que a compreensão do texto seja garantida, o contexto precisa ser considerado, conhecido pelos interlocutores, porque, como apontam Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 1):

As espécies de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos, são expressões tais como "isto é mentira", "isto é verdade", "isto é arriscado dizer", "você não pode dizer isto", etc. Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro), levam em consideração muito mais do que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.

De saída, tem-se uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2011), no entanto, no processo de aprendizado, a produção do sentido é dirigida. Por isso, a fala da professora, ao mediar o processo de interação leitor/texto, criou condições para uma interpretação nos termos propostos pelo autor, não com uma simples explicação, mas com questões que levaram a criança a refletir, "*Não ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão? Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?* Tomando emprestadas as palavras de Nogueira (2013, p. 24): "esse é um momento em que é possível a explicitação de como a atividade interpessoal permite desencadear processos

psicológicos internos, possibilitando a realização da atividade de maneira intrapessoal", em que o ponto de viragem, o Ah! da compreensão emerge, "*Ah ele morreu!*", sem deixar, entretanto, de procurar vínculos com a realidade: "*E cadê o velório?*", ainda que, com seus risos, demonstre a compreensão de que as situações relativas à vida não se apresentam integralmente nas histórias.

5.4.4 A Selva

A história "A Selva" teve características diferentes da maioria das histórias contadas pela professora. Tratou-se de uma narrativa descritiva da selva, rica em detalhes, com destaque para alguns animais presentes na ilustração, cada página trata de uma situação e, logo em seguida, traz um texto com informações sobre todos os animais que aparecem nas ilustrações. O livro, além de ser *pop up*, era sonoro, cada página aberta evoca os sons do ambiente a ser narrado. Era praticamente um convite para embrenhar-se na selva e os alunos, entusiasmados, aceitavam de pronto, disputando o melhor lugar para apreciar a história.

Nesta história, a mobilização das crianças foi criada pela necessidade de não só ver e ouvir algo interessante, mas de aprender sobre os animais conhecidos e desconhecidos, colocando os conhecimentos cotidianos e midiáticos em jogo.

Trecho da história "A Selva" (24/10/2013)

Prof.- (Lê.) No interior quente, cheio de vapor da espessa floresta, um exército de sapos inicia seu couator (sinônimo de coaxar), preenchendo o ar úmido com o seu coaxados e grasnados, eles sobem pelos galhos com seus dedos pegajosos sem ter ciência da presença de caçadores mortíferos que deslizam silenciosamente pela folhagem e aproximam-se cada vez mais, preparando-se para o ataque. (Mostra as ilustrações e os alunos se aproximam para ver e ouvir.)

R- Nossa!

C- Que bicho que ataca? Esse? (Aponta.)

Prof.- É, cobras comem sapos!

R- Que cobra é essa?

J- E que rato é esse?

Prof.- Cobra do leite.

R- Nossa! Ela tem leite?

Prof.- (Faz uma cara de não sei.)

J- Qual?

R- E essa daqui amarela?

Prof.- *Essa aqui nós já vimos, não vimos? No outro.*
 J- *Qual cobra que cêis tava falano?*
 Prof.- *Víbora de pestana.*
 R- *Ah!*
 J- *Cêis tava falano dessa daqui?*
 Prof.- *É.*
 C- *Que qui é isso daqui pssora?*
 Prof.- *(Olha no livro.) Um gambá! (Risos.)*
 Prof.- *Esse aqui que você perguntou? Esse aqui é um gambá.*
 R- *Dexa eu vê!*
 J- *Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele.*
 Prof.- *Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim.*
 J- *Num sabia.*

Uma criança da cidade, como os sujeitos desta pesquisa, tem, com frequência, por referencial, quando o assunto é algo distante de seu cotidiano, como os animais selvagens, os ícones divulgados na mídia. As crianças em idade escolar são, em geral, muito ligadas ao universo dos desenhos animados, a maioria deles americanos, e têm acesso a elementos de uma cultura distinta da deles, que se tornam um referencial dominante, no qual a palavra evoca aquela determinada imagem.

A imagem do gambá suscitou o interesse de J, "*Que qui é isso daqui pssora?*", por ser um animal desconhecido para ele, mas a resposta causou estranhamento, "*Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele*". A leitura que fez da imagem, apoiada em seus conhecimentos, tornava distante a possibilidade daquele animal ser um gambá, afinal, a palavra gambá tende a suscitar nas crianças a imagem mental bastante popularizada dos desenhos animados, pelagem preta com listras brancas, ficando as diferentes espécies de gambá ocultadas por apenas uma. Quando a professora esclareceu, "*Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim*", ela criou um elo entre o dizer da criança e a informação do livro, criou uma estratégia que possibilitou a J agregar à palavra *gambá* uma nova imagem, a nova informação: "*Esse aqui é um gambá!*", e novo conhecimento, porque está implícito no dizer da professora "*o gambá brasileiro é assim*", existem outras espécies de gambá que diferem bastante na aparência, levando-o a um nível maior de generalização e abstração sobre o objeto de discussão.

Torna-se visível, nestes episódios de leitura, o papel fundamental do professor para o desenvolvimento da compreensão dos textos. Ao ler para os alunos e conversar com eles sobre o texto, a professora engaja os ouvintes numa proposta

conjunta de compreensão, construindo sentido sobre o texto. Ela assume, como aponta Fontana (2005, p. 71), "[...] a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los", sem, no entanto, sistematizá-los.

É bem provável que, no planejamento das aulas, esses elementos que ganharam destaque na interação leitor/texto não estivessem previstos, e nem por isso foram marginalizados pela professora, mas se tornaram parte dele, fazendo com que os alunos ampliassem seus conhecimentos.

5.5 Produção Textual: o trabalho conjunto

No processo de alfabetização desse grupo, o desejo de ler e escrever era nutrido pela possibilidade de fazê-lo com o auxílio da professora, não apenas de forma reprodutiva (letras, sílabas e palavras desconexas), mas de forma comunicativa. Fica evidente, como aponta Fontana (2005), que a professora assume, por meio da ação pedagógica intencional,

[...] seu papel e seu espaço (o de um adulto com um objetivo explícito), nessa relação intencional que é a relação de ensino, tendo em conta a condição de ambos – adulto e crianças – como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação, mas por isso mesmo parceiros na relação contraditória de conhecimento (FONTANA, 2005, p. 72).

A professora M, ciente do seu papel, da sua responsabilidade e do compromisso que assumiu com o grupo, propôs a produção textual coletiva como ponto de partida, e, mais adiante, quando os alunos demonstrassem maior apropriação da linguagem escrita, assumissem produções individuais, frases e pequenos textos. A crescente complexidade das atividades foi gradual e faziam juntos o que eles ainda não podiam fazer sozinhos.

Dentre as várias produções dos alunos, três episódios ganharam destaque por sua função social e pelas significações dos alunos, o bilhete do grupo endereçado à diretora, a produção de texto por intermédio da leitura de imagens e as frases elaboradas pelos alunos.

5.5.1 Bilhete

Antes de os alunos produzirem um bilhete, a professora M trabalhou com eles este gênero textual. Iniciou o processo fazendo vários questionamentos para verificar o que eles sabiam sobre o tema.

Trecho do trabalho que antecedeu a produção do bilhete (19-09-2013)

Prof.- Antes da gente fazer formação de palavra e fazer a leitura, a gente vai trabalhar com um textinho, alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?

V- Pra entregar recado.

Prof.- Entregar recado?

J - Pra avisar quando os outros faz arte.

Prof. - Só quando faz arte?

MA- Quando liga.

Prof.- Quando alguém liga, você deixa anotado lá, é isso?

(V faz que sim com a cabeça.)

Prof.- Pra comunicar a mãe quando faz arte, quando alguém liga, o que mais?

JS – Pra sabe as coisas que vai fazê... num sei.

Prof.- É, pode ser, você pode deixar um bilhete perguntando pra pessoa o que vai acontecer no dia seguinte, ou outra coisa não é?

J- É eu também preciso sabe o que vai acontecer no dia seguinte.

A professora M distribuiu uma atividade com um bilhete escrito em letra cursiva e, em seguida, destacou os elementos que compõem este gênero textual.

Prof.- Tá em letra de mão, eu vou ler pra vocês. Passa pra mim, por favor. (Passar as cópias do bilhete adiante.) Presta atenção: aí, na primeira linha, aí, tá escrito Belinha. (Pausa - V procura um lápis.)

Prof.- (Certifica-se de que todos encontraram a palavra Belinha que inicia o bilhete e, então, começa a leitura.) Primeiro tá escrito aqui, (Lê.) Belinha... Passei na sua casa para contar o que aconteceu comigo ontem à noite. Telefone para mim hoje à tarde que eu vou contar tudinho pra você. Um beijinho da amiga Juliana. Ela colocou a data, 15 do 04 de 2011, 15 de abril de 2011.

R- Nossa! É antigo hein!

Prof.- Veja bem, pra quem é o bilhete? Como que é o nome da primeira pessoa que eu falei?

LA – Belinha.

Prof.- Quem escreveu o bilhete?

JS – Belinha.

Prof. – Não! (Todos riem.) Quem escreveu, lê pra mim, no final, o nome da outra pessoa que escreveu o bilhete.

JS (Lê.) – Juliana?

Prof.- Isso a Juliana, que a Juliana quer saber? Quem lembra?

J- O que que a minha mãe tem nesse assunto?

Prof.- Só tem a sua mãe que chama Juliana! (Risos.) (J dá uma risada sem graça.) Então veja bem aí, nós temos umas perguntinhas para resolver, eu vou ler e depois vocês vão marcar certinho. Então, presta atenção que eu vou ler algumas palavrinhas.

Na introdução ao tema, a professora perguntou, "*Alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?*", observa-se que as respostas estão ligadas às experiências práticas de cada criança, sejam as vividas na escola "*Pra avisar quando os outros faz arte*", sejam as vividas em casa, "*Pra entregar recado*"; "*Quando liga*"; "*Pra sabe as coisas que vai fazê*"; portanto, não é um tema desconhecido para os alunos. Porém, enquanto objeto de estudo, demanda a tecitura dos dizeres dos sujeitos da relação de aprendizado, da organização e sistematização desses dizeres, viabilizando a apreensão de seus sentidos por intermédio dos enunciados concretos (FONTANA, 2005).

Desta forma, com sua antecipação, a professora partiu do contexto em que a palavra é utilizada, trouxe um exemplo de bilhete que comunica uma intenção de compartilhar, de contar algo para alguém, um desejo sempre presente entre adultos e crianças, o desejo do outro (CHARLOT, 2000). Em seguida, colocou em foco alguns aspectos definidores deste tipo de texto por meio de perguntas que direcionaram o pensamento dos alunos, evidenciando os componentes essenciais de um bilhete: "*Pra quem é o bilhete?*"; "*Quem escreveu o bilhete?*"; indaga se "*o assunto principal do texto é: para mostrar as ideias do brinquedo, convidar para passear ou contar um acontecimento?*"; qual "*a data do bilhete*"; "*mas o 4 significa qual mês do ano?*" e "*Quais são os sinais de pontuação que a gente tem no bilhete?*". Com as respostas e as correções a professora explorou o gênero em destaque, sua forma e conteúdo.

Após se deterem no trabalho de análise do bilhete, a professora propôs que escrevessem um. O destinatário e o contexto de comunicação foram decididos em conjunto, o que reafirmou a função social desta escrita, lembrando que partiu de uma necessidade comunicativa do grupo.

No entanto o percurso para se chegar ao produto desejado não foi linear e, se não fosse a mediação intencional da professora, este resultado não se daria espontaneamente. Ao retomar a elaboração do bilhete, a professora M questionou, "*Para quem podemos escrever o bilhete?*", os alunos citaram alguns nomes de

colegas, de outras professoras, etc. A professora então sugeriu aos alunos que escrevessem um bilhete para a diretora, os alunos aceitaram a ideia. Escolhido para quem escrever, restava decidir o que e o porquê escrever? Visto que onde e quando já estavam implícitos no contexto, a professora foi organizando e sistematizando os dizeres no quadro à medida que os alunos lançavam as ideias, ajudando-os a elaborar e reelaborar suas falas e, portanto, a escrita.

Trecho da elaboração do bilhete

Prof.- O que nós vamos escrever para a diretora?

JS - Escrivê um bilhete pra diretora colocá luz na sala.

Prof. – Como podemos começar o bilhete?

Aluno - Querida diretora.

Prof. – Querida diretora? (Risos.) Senhora diretora. O que mais nós vamos escrever?

LA- Poderia trocá a lâmpida?

Jean – Lâmpida! (Risos.) Lâmpida! (Tira sarro da colega.)

(Durante a construção do bilhete a professora vai perguntando quais as letras que formam cada uma das sílabas que compõem cada palavra, quase sempre é R quem responde.)

JS- Você num dexa eu falá, que saco! (Fala bravo com R e R ri.)

Prof.- R deixa os outros falarem!

J – O R não deixa a gente falá!

(G participa apenas observando, vez por outra se distrai olhando para o lado enquanto enrola uma mecha de cabelo nos dedos.)

Para quem escrever, foi proposta da professora, já o quê e o porquê foram sugestões dos alunos, motivadas pela necessidade do grupo: a lâmpada queimada prejudicava a visibilidade do que era escrito em determinada área do quadro negro. A sala pequena em que o grupo assistia às aulas tinha duas lâmpadas fluorescentes tubulares: a que ficava próxima ao quadro estava queimada, fazendo com que a reflexão da luz emitida pela segunda lâmpada sobre o quadro dificultasse a visibilidade dos alunos e obrigasse a professora a usar o quadro da metade para baixo. Os alunos reclamavam: *"tá muito embaixo, num dá pra ver"; "não tô conseguino enxergá";* e a professora lembrava-os: *"se escrever muito em cima não dá pra ver por causa luz"*.

O produto final da construção conjunta foi copiado por J, que ficou encarregado de entregar para a diretora o bilhete. Dizia:

Senhora diretora

Por favor, poderia trocar as lâmpadas queimadas de nossa sala.

Agradecemos desde já.
Alunos do 3º ano
19/09/2013

A voz da professora presente no texto, "Senhora diretora", "Agradecemos desde já", a data e a forma de identificar os autores "Alunos do 3º ano", direcionou as escolhas de pronomes de tratamento, evidenciou a estrutura e a finalidade do gênero textual bilhete. Ensinou aos alunos uma unidade do gênero textual definida por seu conteúdo, função social em razão de uma determinada situação comunicativa, promovendo, desta forma, uma interação específica, na qual o enunciado do outro sobre o discurso deles provoca, como aponta Bakhtin (2011), uma reviravolta dialógica.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] Tudo é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

A proposição de partir de um acontecimento ligado ao cotidiano do grupo possibilitou comunicar algo para alguém que não está apenas em seu imaginário, e o fez de forma conjunta e não solitária, como são as propostas recorrentes de produção textual na escola. Os alunos puderam vivenciar, de forma não inteiramente formalizada, todas as etapas do processo, a cadeia da comunicação discursiva gerada por esta proposta, na elaboração e sistematização de um discurso, tendo em mente o interlocutor e aguardando dele resposta, a qual, segundo Bakhtin (2011) é a razão de ser de um enunciado.

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna

um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (p. 301).

A resposta ao bilhete da turma foi feita de forma oral, a diretora passou na sala, agradeceu as crianças pelo bilhete e informou que iria tomar providências, encerrando o ciclo comunicativo.

O fato de a produção deste texto ter sido vinculada a uma função social da escrita, já que emergiu de uma necessidade do grupo, além de mobilizar os alunos, tornou significativo o que estava sendo ensinado, afinal “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56). Na proposta, todo o processo foi compartilhado, o pensamento das crianças foi sendo verbalizado, organizado, sistematizado e materializado na escrita, tornando-se um pensamento real para o outro e para eles mesmos (BAKHTIN, 2011), porque, enquanto concebiam a sua escrita, os alunos tomaram consciência de sua necessidade e de seu objetivo. O papel do outro real concretizou o princípio dialógico dessa escrita que não teve um fim em si mesma, deu início a um novo elo da cadeia comunicativa.

5.5.2 Leitura de Imagem

A proposta da professora M para esta produção de texto coletivo apoiou-se na leitura de imagens apresentadas e exploradas uma a uma. Nesta produção conjunta, observamos que a leitura de imagem partiu de um nível mais elementar, o figurado, rumo a um nível mais elevado, a abstração.

Trecho do processo de leitura de imagem (03/10/2013)

Prof.- Vamos lá! (Professora mostra a gravura de um menino andando de bicicleta.)

JS- Um, menininho tá andano de bicicleta e cantano.

Prof.- Vamos dar um nome pro menino.

Alunos- João; Pedro; Luan; Gabriel...

Prof.- Eu vou escolher. Outro dia vocês escolhem, hoje, eu que escolho.

Alunos- Calebe; Gabriel...

Prof.- Fábio [...]
 Prof.- O que o Fabio está fazendo mesmo?
 Alunos- Andano de bicicleta e cantano.
 Prof.- E cantando. Onde será que ele está? O que será que ele está fazendo? está indo para algum lugar?
 Alunos- Tá ino pro mercado; Tá indo pra uma festa; Tá indo passeá; Tá ino po parque.
 Prof.- Está indo pro parque?
 J- É.
 Prof.- Acho que é melhor colocar indo pro parque, né?
 JS- Ele vai pro mercado comprá uma coisa pra mãe dele.
 R- É compra um...
 Prof.- Então vamos por essa gravura aqui (no quadro). Primeira aqui, oh. [...]
 Prof.- Vamos dar um nome pra história primeiro.
 Alunos- O João e o pé de feijão. (Professora ri.)
 R- Professora, professora, vamo escrevé a história porque daí num vai...
 Prof.- Acha melhor escrever o texto, então ...
 R- Vamo escrevé o texto depois nós escolhe.
 Prof.- Vou deixar essa linha então para depois escrever o título da história.
 R- É porque daí nós entende mais a história.
 JS_ Fábio caiu de bicicleta, fim.
 J- Pode fechá o caderno, ninguém vai copiá agora.
 Prof.- Exatamente, fecha o caderno. Obrigada J. (Satisfeita concorda com J.)
 J- Ainda bem que eu te lembrei.
 Prof.- Fecha o caderno! Fecha o caderno! (MA fecha o caderno, cruza os braços e faz cara de emburrado) É um dia? Como que eu vou começar a história?
 LA- Um dia Fábio caiu de bicicleta.
 Prof.- Então vamos lá.
 C- Não, uma semana...
 LA- Que uma semana o que muleque!
 Prof.- Como eu escrevo FÁBIO?
 Alunos- F-A
 R- FA-BI, B-I.
 JS- Dexa eu falá!

Durante a produção do texto, a professora foi perguntando quais as letras que formavam cada uma das palavras que queriam escrever. Os alunos R e JS disputam a soletração das palavras.

MA e R- O.
 R- Fábio.
 Prof.- Oh, vai ter um acentinho aqui, porque Fábio tem acento. Um dia Fábio ES-TA-VA... (Lê o que escreveu e vai silabando o que vai ser escrito.)
 R- ES, é o E e o S
 JS- Cê num dexa eu falá, que saco!
 MA- Estava ino...

R- ES-TA, T-A
 Prof.- E VA?
 MA- V-A.
 R- V-A.
 Prof.- AN-DAN-DO... AN, como é que faz AN?
 Alunos- N-A, N-A.
 Prof.- Não! N-A faz NA.
 Alunos- N- Ô professora? N-H-A?
 R- A-N, A-N.
 Prof.- A-N, vou por aqui embaixo.
 JS- (Bravo, exclama:) Ah cê num dexa eu falá, que saco! (Cruza os braços e faz cara de emburrado.) (Prof. Ri.)
 R- Fala lá oh, fala. (JS sorri.)
 Prof.- Eu quero DAN
 M- D e o A.
 Prof.- Mais tem mais uma letra junto, o que faz o AN?
 R e JS- N.
 Prof.- DAN.
 JS- N.
 Prof.- É o N de novo. AN-DAN-DO...
 Alunos- DO, D-O.

A produção coletiva do texto apoiada na leitura de imagens é um processo não linear: compartilhada, cheia de idas e vindas entre a leitura de imagem, a sistematização desta leitura na forma oral e a sua transformação em escrita.

Prof.- Oh, Um dia Fábio estava andando de bicicleta, aonde ele estava andando de bicicleta?
 Alunos- No parque; na floresta.
 Prof.- No parque.
 Prof.- Tá, ele estava andando perto do parque, mas ele estava o que, triste, feliz, alegre?
 JS- Cantano e alegre.
 Prof.- Como eu escrevo ELE?
 Alunos- o E, o L e o E.
 Prof.- ESTAVA de novo, vocês já falaram uma vez, como é que faz?
 ES-TA-VA...
 Alunos- E-A, E-A; o E e o L; o E e o E;
 Prof.- o E e o S, oh, ES...
 Alunos- TA, T-A.
 Prof.- TAVA CAN-TAN-DO...
 Alunos- D-O, o A e o N.
 Prof.- A-N, mas quem vem primeiro aqui? Tem uma letra antes que faz CA, o que faz CA?
 Alunos- C-A, C-A.
 Prof.- CAN, olha TAN também oh, o T, o A e o N, TAN, e o DO?
 Alunos- D-O.

A professora mostrou uma segunda gravura e continuou orientando a leitura da imagem e a sistematização desta para ser escrita por meio de perguntas que focavam a atenção das crianças.

C- Ah, ele caiu hahahaha. (Risos.)
 JS- Caiu da bicicleta.
 R- Ele caiu.
 Prof.- Ele caiu, mas porque ele caiu?
 (Todos falam ao mesmo tempo.)
 Prof.- Presta atenção, psiu! O R falou assim que ele estava distraído e não viu a [...]
 Alunos- Pedra.
 Prof.- E aí o que aconteceu?
 Alunos- Bateu; caiu; aí morreu.
 Prof.- Ele bateu na pedra e ...
 Alunos- Caiu.
 C- Olha lá tia, ele machucou aqui.
 Prof.- Fábio, psiu!
 R- Estava distraído.
 JS- Fábio ficou distraído e caiu da bicicleta.
 Prof.- ES-
 Aluno- TA-VA
 Prof.- Distraído, como que eu falo distraído [...] Mas ele caiu assim? O que aconteceu?
 Prof.- Quem sabe como escreve PNEU?
 Alunos- PE; P e o E; NE, N-E.
 Prof.- O P-NEU...
 Alunos- PE, N e o E; N e o E pssora.
 Prof.- O P é mudo (Será que as crianças entendem essa expressão? O sentido da palavra mudo nessa frase?) PNEU oh, olha como eu escrevo PNEU. J! (Estava olhando nos cartazes da parede procurando ver se tinha a palavra pneu). [...]
 Prof.- Bateu no pneu da bicicleta e, e ...
 M- Se machucou
 J- Levô um capotão [...]
 JS- Professora daí ele bateu a cabeça no chão (Risos.)
 J- Ele espatifô a cara (Todos falam juntos.) ...oh pssora o boné tava pra frente agora tá aqui (O boné aparece virado para trás.)
 Prof.- Vocês vão deixar eu falar ou não vai ter acordo? Ai vocês colocaram lá que ele caiu, o que aconteceu quando ele caiu?
 Alunos- Machucô; quebrô a perna.
 Prof.- Daí ele caiu lá, ele se machucou.
 Alunos- Daí ele bateu a cabeça; ficou chorando.
 JS- Ele chorô.
 Prof.- E a bicicleta, o que aconteceu com a bicicleta dele será?
 JS- Quebrô.
 J- Até intortô lá, oh pneu assim lá.
 Prof.- Oh judiação!
 C- OLha lá onde bateu.
 JS- Quem mandô ele andá de bicicleta no parque.
 J- Virô a roda.
 JS- Ele é barbero! (Ri.)
 Prof.- Quando ele caiu o que aconteceu com a bicicleta?
 Alunos- Ele se espatifô no chão.
 Prof.- QUANDO, como que eu escrevo QUANDO? [...]
 J- Espatifô a cara no chão.
 Prof.- Não, não vamos escrever assim não...

C- *Ele, ele morreu, ele morreu.* (Brincam, falando exagero.)
 V- *Ele dismaiô*
 JS- *É, ele quebrô a perna quando caiu.* (Todos falam juntos, alguns gritam para sobrepor sua opinião.)
 Prof.- *Que gritaria, eu não estou escutando.*
 C- *Ele dismaiô!*
 V- *Ele torceu o pé.*
 JS- *Ele dismaiô pssora!* (Todos começam a falar ao mesmo tempo novamente.)
 Prof.- *Psiu!*
 C- *Ele se machucou.*
 Prof.- *Ah... Quando caiu Fábio se ...*
 LA- *Machucou*
 J- *Quebrô três dente da boca* (Risos.)
 Prof.- *Machucou, como escreve MACHUCOU? [...]*
 Prof.- *Se machucou. O que aconteceu com a bicicleta dele?*

Na construção conjunta do texto, é possível observar um movimento de expansão/circunscrição das ideias, que é inerente ao processo pedagógico, sendo passível de controle e direcionamento, como o fez a professora com perguntas que estimulavam os alunos a compartilharem as diferentes interpretações evocadas pela imagem e, depois, direcionou-os a uma interpretação unívoca.

Alunos- Se espatifô; Quebrô; Quebrô o aro. [...]
 Prof.- *Vamos lá, quando caiu Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou. O que aconteceu? Como ele voltou para casa?*
 Alunos- *Torceu o pé; Ele quebrô bem assim a bicicleta*
 Prof.- *Vai aparecer alguém pra ajudar ele?*
 M- *Vai aparecê a mãe dele.*
 JS- *Acho que não.*
 R- *Pssora, pssora! Mostra a outra cartela* (Outra gravura.)
 Prof.- *Não tem outra cartela, nós temos que dar um final.*
 C- *O amigo dele foi lá ajudá ele.*
 Prof.- *Que amigo? Agora você pode dar um nome.*
 Alunos- *Diego; João Pedro; Diego é o nome do meu tio.*
 Prof.- *Então vamos por aqui, João, seu A-MI-GO, [...]* *Ajudou a fazer o quê? A ir pra onde?*
 Alunos- *Pô hospital; para casa.*
 Prof.- *Ah, IR, IR como que faz IR? [...]*
 Prof.- *Que nome a gente pode dar para a história?*

Segundo Santaella (2012), para fazer uma leitura de imagem, "deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra" (p. 12). No episódio analisado, constatamos a decodificação, as interpretações possíveis e até

impossíveis, "*Bateu; caiu; aí morreu*", a construção do contexto e de sentidos, rumo a uma interpretação unívoca, com vistas à materialização deste intenso trabalho de elaboração conjunta em forma de texto escrito.

Transcrição do texto coletivo:

O Tombo de Fábio

Um dia Fábio estava andando de bicicleta no parque, ele estava cantando.

Fábio estava distraído e não viu a pedra, bateu o pneu da bicicleta e caiu.

Quando caiu, Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou.

Seu amigo João apareceu e o ajudou a ir para casa.

No processo interativo, podemos observar a produção conjunta, as diferentes elaborações, a construção de sentido e da escrita, além de poder captar flashes da elaboração intermental dos alunos por meio das falas. A professora M, ao ouvir e estimular as interpretações dos alunos com suas perguntas, não só criou o contexto da história, indicando a adequação ou não dos efeitos de sentidos, como ensinou os alunos a ler as imagens como quem olha por uma janela, dando vida às cenas, construindo uma narrativa, atribuindo sentido e significado à leitura e à escrita.

Neste sentido, a fala da professora reorientou a percepção da situação direta retratada na imagem, de forma que a leitura deles não fosse apenas descritiva dos principais elementos da figura, mas incluísse elementos narrativos que não estavam perceptíveis. Suas intervenções os auxiliaram a superar a impressão imediata e apoiar suas elaborações em esquemas abstratos, subordinando a percepção direta à atividade intelectual por meio de orientações para a realização da atividade (LURIA, 1979b).

Desta forma, a relação entre a palavra e a imagem mostra-nos o movimento de transformação de um tipo de linguagem para outra, da linguagem não verbal (imagem ou gravura) para a linguagem verbal até a linguagem escrita.

5.5.3 Formação de Frases

A formação de frases, de forma individual, demonstrou os avanços dos alunos em relação à apropriação da escrita. Nesta atividade, a leitura de imagem serviu de

apoio para a escrita. Inicialmente, a atividade propunha duas frases para cada figura, porém, diante dos protestos do grupo, a professora redefiniu a quantidade, uma frase por figura.

Alguns alunos elaboraram as frases de forma mais autônoma, enquanto outros só iniciaram a atividade após muita insistência da professora M. Diante deste cenário, a produção de alguns alunos foi marcada pela mediação da professora tanto no sentido de direcionamento do que escrever quanto com perguntas reflexivas sobre como escrever.

Trecho da transcrição da atividade (24/10/2013)

Prof.- [...] Então oh, vocês vão formar duas frases pra cada gravura, não tem duas linhas em cada gravurinha?

LA- Duas casa pssora? (LA está distraída, parece distante e sonolenta.)

Prof.- Frases! O que está acontecendo na primeira gravura?

R- Ela tá fazeno um negócio super difícil (É a figura de uma professora ensinando crianças a fazer uma adição simples (4+3)) de matemática, de vezes. (Professora ri do "super difícil".)

Prof.- Tá de matemática, mas de vezes? Aquela continha que está no quadro?

C- Mais.

R- Ah, de mais, de menos...

C- É de mais!

R- (Elabora uma frase.) A professora está passando uma conta difícil.

Prof.- Então escreva.

C- É continha de mais, aqui o sinal aqui oh.

Prof.- Então faz tua frase.

R- Pro, pro, P-R-O (Pensa alto enquanto escreve.)

J- Ah, num sei não!

Prof.- Pensa, pergunta pra mim, o que você quer escrever? Faz uma pelo menos, uma frase...vamos! Escrevendo! (J parece desanimado com a atividade, até mesmo bravo, MA também.) [...]

Prof.- MA não adianta emburrar aí não, que eu preciso te ajudar. (Nas atividades de escrever MA fica "emburrado" parece que não quer nem ao menos tentar.)

Prof.- Gente, se vocês não se esforçarem, não tem como! (J também está "emburrado".) Fala J, que eu vou te ajudando, falando as letras.

J- Eu num sei!

Prof.- O que tá acontecendo na primeira gravurinha J?

J- Ela tá passano uma conta.

Prof.- Então, pronto! Quem está passando a conta?

J- A professora.

Prof.- Então, escreva: a professora está passando uma conta. A ... professora, você sabe escrever! [...] Então, o que está acontecendo J, você estava indo tão bem, agora, começou essa preguiça! Vê essa janela aqui (Mostra a gravura.) que nós vamos fazer a de baixo. [...]

Prof.- Isso...LA, os meninos tão tudo terminando! E você nem perguntando pra mim como que se escreve! (Chama sua atenção.)

As diferenças individuais, em seus diversos aspectos, psicossociais, de aprendizagem, etc., ganham visibilidade, influenciam, participam do momento de aprendizado, mas não o determinam. Neste momento da produção individual, tornam-se evidentes as elaborações produzidas em conjunto, partilhadas, como algo não contraditório ou excludente do primeiro, "o trabalho individual e o social se compõem, harmonicamente, [...] na busca dos objetivos educacionais e pedagógicos" (FRANCHI, 2006, p. 173). A professora atendeu às necessidades individuais dos alunos, tanto as emocionais, compreendendo a situação de cada um, dependência, insegurança ou mesmo preguiça, quanto às necessidades educacionais relacionadas ao avanço no processo de alfabetização.

Na tarefa de escrever individualmente, os alunos se envolveram de formas diferentes: uns mais prontamente, como R e C; outros precisaram de incentivo, cobrança e até mesmo uma chamada de atenção da professora, como MA e J. Já LA foi entrando em atividade aos poucos, à medida que foi se envolvendo em suas elaborações e significando sua escrita. Na última gravura da atividade, LA leu a imagem a partir do seu contexto e solicitou a ajuda da professora para transformá-la em linguagem escrita:

LA- Como é que faz ZAR? ZAR?

Prof.- O que você vai escrever? Como é que faz ZA? ZAR, o que faz ZA, amor? Usar? O que você quer escrever? O que você está escrevendo minha querida?

LA- Carla foi no bazar.

Prof.- Então, você vai escrever BAZAR, você escreveu só BA, eu quero ZAR, ZA, o que faz ZA?

C- Z-A

Prof.- A lá, o C falou. Tá, o que ela foi fazer no bazar?

LA- Comprar uma blusa.

Prof.- Tá, então escreve aí pra mim, do seu jeito.

LA escreveu: "CALA FONO BAZA COPA UM BLUSA", foi a única a usar a palavra bazar, talvez no seu grupo social, na comunidade em que mora, as lojas do bairro sejam chamadas de bazar. Góes e Smolka (1997, p. 21) argumentam que "[...] é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra,

que o aluno desenvolve o significado desta". Ao ver a imagem de uma pessoa que parecia estar comprando uma roupa, logo fez esta associação, significando imagem e palavra.

Sobre a mesma imagem, J fez uma primeira leitura bastante descritiva. Com o auxílio da professora, pode avançar na sua leitura, tornando-a mais significativa e pessoal.

J- Ela comprô uma camiseta (Fala sobre a última gravura.)
Prof.- Quem comprou a camiseta?
J- A mulher!
Prof.- Que mulher? Como que é o nome dessa mulher?
J- Juliana. (É o nome de sua mãe.)
Prof.- Então tá, Juliana... Consegue fazer sozinha? (Faz que não.) I, A, NA.
MA- N-A.
Prof.- COMPROU, CO...põe o M, PROU, PRO?
MA- P e o O.
Prof.- PRO, o P e o O faz PO!
MA- P-R-O.
Prof.- P-R-O!
Prof.- CA...
J- C-A.
Prof.- MI
J- M-I [...]
Prof.- ZE
J- O Z e o E. Z? (Está na dúvida, porque já sabe que existe outra letra que pode representar o mesmo som.)
Prof.- Num sei, você que vai vê pra mim. CAMISE...
Alunos- TA! T-A.

A mulher não era mais desconhecida, era sua mãe que comprava uma camiseta, que não era apenas uma mera camiseta, porque era para alguém, como podemos observar em seu produto final: "*Juliana comprou uma camiseta para J*".

J teve dúvida sobre qual letra usar, S ou Z, já tinha aprendido que, para representar o som de Z, podia usar uma dessas letras e que é a palavra que vai determinar qual delas usar. Nesta atividade, a professora ajudou-os não com respostas, utilizando sua estratégia usual: fez perguntas que ajudaram os alunos a pensar sobre o que e como escrever e, em alguns momentos, deixou a escolha em suas mãos, porque, apesar de perceber que alguns não escreveriam sem o seu auxílio, ainda assim, queria verificar como estavam escrevendo.

A escrita de R, naquele momento, já era alfabética, portanto fazia com maior autonomia do que seus colegas, assim como os outros tinha consciência de suas

dificuldades, do que conseguia fazer e do que não conseguia. A dificuldade para ele, desde então, não o paralisava mais, pelo contrário, era objeto de sua curiosidade, de desejo.

R- Professora como é que escreve mulher?
 Prof.- MU, o que faz LHE?
 C- M-E
 R- L-E
 Prof.- LHE! (Insiste.)
 R- LE
 Prof.- LHE! (Continua a insistir.)
 R- B?
 Prof.- LHE, MU-LHER, LHER!
 C- L-E, L-A, L-E
 Prof.- É o L-E, mas tem que ter mais uma letra junto.
 C- L-R-E
 R- o R?
 Prof.- Quem pode ficar no meio?
 R- L
 C- o R
 Prof.- Tem o L e o E quem pode fica no meio e fazer LHE?
 R- R! (Professora faz que não com a cabeça.)
 C- N!
 LA- O L pssora?
 R- o L?
 Prof.- Ml, o M e o l (Ajuda J.)
 C- O N, o H e o A? o H?
 Prof.- Quem?
 C- o H
 Prof.- Isso, o L, o H e o E... LHER, aí você põe um R no final.
 R- Ah, até qui enfim aprendi essa bendita palavra...MULHER é muito difícil meu!
 Prof.- (Ri e olha para LA.) Isso é, hahahahaha...
 R- Homi é só colocá umas três palavrinhas (Quis dizer letras.), mulher não, tem qui colocá um estado intero. (Exagera propositalmente e sorri.)

Veja como R significou a leitura e a escrita sobre a mesma gravura: "A MULHER ESTA PAGANTO A ROPA", para ele, a palavra mulher representava toda a classe feminina: "*MULHER é muito difícil meu!*", não era apenas a escrita da palavra que era difícil, e as representantes concordaram. Quando ele disse: "*Homi é só colocá três palavrinhas*", em contraposição a mulher que "*tem qui colocá um estado intero*", não estava falando apenas da palavra, mas da sua maneira de ver as diferenças entre homem e mulher.

A escrita de MA ficou muito parecida com a de J, porque, enquanto ele ia escrevendo com o auxílio da professora, MA participava da elaboração conjunta,

respondendo às perguntas, mas escrevendo exatamente as mesmas palavras que o colega. Não se envolveu na atividade individual da mesma forma que nas atividades de produção coletiva, apenas cumpriu uma obrigação. Sua atitude, no entanto, não passou despercebida aos olhos da professora, que sugeriu: "*Coloca o seu né MA, pelo menos muda o nome no final da frase!*", ficando sua frase da seguinte forma: "A JULIANA COMPROU UMA CAMIZEETA PARA O MA".

C, assim como R, logo entrou em atividade. As marcas da elaboração conjunta, mesmo em uma proposta individual de escrita, apresentam-se em suas frases, especialmente na última frase, "ML FO COPA MUCAMIZETA PALE UZA MUAMA FLTA". A palavra mulher que R queria escrever, camiseta sugerida por J, unindo a essas ideias a sua, para usar em uma festa. A escrita de C, nesse momento, ainda oscilava, palavras que ele não estava acostumado a escrever se materializavam de forma silábica, as mais familiares de forma alfabética.

De modo geral nesta atividade, podemos notar que aqueles que se mobilizaram na atividade leram, interpretaram e produziram sobre elementos que se tornaram significativos para eles, porque, de forma conjunta e dialógica, puderam situar "[...] o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – [...] alternando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão" (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63), atribuindo sentido ao que estavam fazendo.

As elaborações dos alunos já se materializavam na escrita de forma legível. No período de dois meses, evoluíram de um nível silábico sem valor sonoro, em que alguns ainda se encontravam, para um nível silábico-alfabético e alfabético, dando elementos para a professora fazer uma leitura positiva sobre o que eles poderiam fazer com seu auxílio até o final do ano letivo.

Nas frases elaboradas pelos alunos, os elementos essenciais estavam presentes, sujeito e predicado, ainda que não estivessem explicitados ou nomeados, assim como todas as imagens traziam pessoas fazendo alguma coisa em determinado lugar (loja, banco, escola, etc.). Todas as frases tinham verbos, eram na verdade orações, enunciados com sentido, cuja estrutura tem como base o verbo. Contudo, como o foco de trabalho estava na produção de linguagem escrita, os elementos como sujeito e verbo foram objeto de análise sem, no entanto, serem

conceituados e sistematizados: "*Quem está passando a conta*", "*Quem comprou a camiseta?*" (sujeito); "*O que ela foi fazer no bazar?*" (verbo).

Nesta etapa inicial do processo de alfabetização, a intenção da professora não era desconsiderar os aspectos conceituais do saber envolvido na escrita de uma frase, mas privilegiar um dos aspectos da escrita, na qual ela funciona como um sistema de representação da linguagem oral, enfocando não uma representação pura e simples som/escrita, mas a relação existente entre elas, oralidade e escrita, a qual ainda se apoiava na silabação da professora ou dos alunos para que a escrita se materializasse. A escrita, para estes alunos, ainda precisava ser fragmentada em sílabas, a relação fonema/grafema já fazia parte de suas elaborações e, nas suas escritas, apareciam associadas ao seu modo de apropriar-se da escrita, revelando a relação singular que cada um estabeleceu.

6. AS SIGNIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

Para estes alunos, a resignificação do ensinar e do aprender se concretizou, de fato, no momento em que o aprendizado passou a ocorrer no grupo e, sobretudo, as atividades eram adequadas ao nível de desenvolvimento deles, de modo que não ficavam mais de fora das atividades. O tamanho do grupo, nove alunos, permitia que a ação da professora assinalasse constantemente o aprender como possível e o ensinar como algo que ela fazia quantas vezes fosse necessário, sem pressa e nem atropelos. Ante às mudanças vivenciadas, eles foram se acalmando e se abrindo ao compromisso da professora de ensinar.

As novas condições de trabalho permitiam também uma cobrança maior da professora e uma mobilização maior dos alunos. A proximidade e o foco na aquisição da língua escrita possibilitaram que as interações sociais (diálogos sobre a vida, família, sonhos, valores, etc.) ganhassem mais espaço nas interações escolares, o vínculo com a professora e entre os alunos, que já era grande, fortaleceu-se ainda mais e a mobilização deles nas atividades cresceu. Explica

Charlot (2012) que a mobilização depende do sentido que o aluno confere àquilo que está aprendendo, ouvindo, vivenciando, quando tem um significado para ele.

A professora era alguém que todos os alunos do grupo queriam agradar, amigável, afetiva, bem humorada, sempre demonstrava gestos de carinho, um abraço, um beijo, brincava, conversava e ria com eles, mas os repreendia sempre que necessário. Uma pessoa cuja palavra era importante, nem todos tinham em casa alguém que se preocupava tanto e investia tanto na aprendizagem deles com a professora M. Ela fazia e comprava material de apoio pedagógico, como cartazes, silabários, livros e jogos que eram utilizados com frequência para ensinar. Nos seus 20 anos como professora, investiu em sua formação, fez magistério, pedagogia, especialização em educação especial, psicopedagogia, gestão, orientação e supervisão. Segundo a professora M, foram os desafios que a ajudaram a ser professora, eles a levaram a procurar conhecimento, cursos, pessoas mais experientes que a ajudaram, *"eu procurei pedagogia, os cursos que eu fiz são sempre voltados pra desenvolver o ensino, o trabalho de sala com as crianças"*.

A relação construída, conquistada entre professora e alunos era de confiança, respeito; havia um clima de compromisso mútuo, que gerava neste grupo uma mobilização grande, que não se apresentava da mesma forma no grupo maior. Mesmo quando os alunos não desejavam fazer alguma atividade, por considerá-la chata ou difícil, acabavam fazendo por causa da professora, que acompanhava de perto o desempenho deles, orientando, auxiliando e cobrando a participação de todos e a realização do trabalho. No grupo, a condição de trabalho permitia um atendimento mais individualizado, mais pessoal, possibilitando à professora estar atenta à necessidade de todos, de modo que nenhum aluno ficasse atrasado ou deixasse de fazer alguma atividade.

Neste contexto, a dependência que alguns tinham da professora para ler e escrever foi correspondida e diminuía pouco a pouco, conforme avançavam na apropriação da leitura e da escrita.

A professora M recorria ao diálogo com vistas à conscientização da importância da participação do aluno e do compromisso com a sua aprendizagem, esclarecendo os benefícios para eles. Essa tomada de consciência mediada mobilizava os esforços dos alunos nas atividades escolares e nas tarefas. Neste sentido, foram tomando consciência do que sabiam e do que não sabiam, e do que

deveriam fazer para aprender e, resultante deste envolvimento, suas atitudes, gradativamente, foram passando de espontâneas para conscientes, de regulada por outros (professora, pais, colegas) para autorreguladas. Ainda nas primeiras aulas, R perguntou para a professora:

Professora como é que você vai ensinar nós a ler e escrever?

Prof.- Você já está lendo, você não acabou de ler o texto? Como é que eu ensino você a ler e escrever? Fazendo jogo, atividades, lendo e escrevendo.

Esta indagação evidencia que a preocupação dos pais passou a ser sua, o desejo do outro (pais, professores) para que ele aprendesse a ler e escrever, passou a ser seu. Este desejo não era apenas de R, mas de todos os seus colegas.

Os alunos tinham liberdade para se movimentar na sala de aula e se comunicar com os colegas, mas se o comportamento excedesse a necessidade, provocando brincadeiras, rusgas e dispersão das atividades, a repreensão logo vinha, por vezes acompanhada de ações mais enérgicas caso o comportamento estivesse atrapalhando a aula. Os alunos, de modo geral, obedeciam à professora e não se ressentiam com as repreensões, por perceberem que estavam de acordo com os combinados e regras da sala. É importante lembrar, porém, e como a própria professora destacou, que, no início do ano, o cenário não era este, e foi conquistado com muito empenho.

As significações a respeito de si e do ensinar e aprender foram construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, momento em que a mediação semiótica, as condições de trabalho, a mobilização dos alunos e as relações sociais nas quais os sujeitos estavam envolvidos se mostraram como fatores constitutivos deste processo.

No grupo, os alunos tiveram a oportunidade de rever os seus papéis na relação de ensino, de ressignificar, ao invés de tornar própria as palavras do outro, as palavras negativas que foram marcando a relação do grupo com o saber até aquele momento. A formação do grupo para alfabetização foi um divisor de águas, significando para a maioria, com exceção de G e LE, que faltaram muito durante o segundo semestre, deixar de reproduzir as significações dos outros sobre si, para desenvolverem a sua enquanto aprendiam a ler e a escrever.

A elaboração das crianças a respeito do ensinar e do aprender na escola tomou por base as condições concretas vivenciadas por elas, resultou da interação

entre os interlocutores e das ligações e relações com o conhecimento aprendido e produzido (ou não) em sala de aula. No caso de LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V, foi o não aprender e a relação negativa com o saber, a sua percepção sobre o não aprender e a dos outros que marcavam seu olhar e se materializavam em seus dizeres no início do ano letivo. Segundo Cristófoleti (2011, p. 61),

[...] os lugares pautam as questões que nascem do cenário que configuram as relações que se tecem entre aqueles que os ocupam diretamente e entre esses seus ocupantes e as gentes de outros lugares. Relações de identidade e de pertença; relações de estranhamento; relações de segregação; de preconceito e recusa.

Uma leitura negativa tanto de um colega quanto de um adulto anuncia, antecipadamente, o fracasso iminente. Uma dificuldade comum entre as crianças que estão se alfabetizando dá margem para profecias autorrealizadoras que anunciam fracasso, minando não só a autoconfiança do aluno, como sua autoimagem, acabam colhendo fracasso, ainda que nutram alguma esperança de se surpreender e colher algo diferente.

Durante o período em que os alunos tiveram aulas no grupo, a ação da professora centrou-se sobre a alfabetização, com atividades para ensinar ler e escrever. Em vários momentos, observou-se a fala da professora redirecionando o olhar e a compreensão da criança de uma leitura negativa, do *"não sei, não posso, não consigo"*, para *"tô aprendendo"*, *"eu tô sabendo mais o menos"*, *"palavrinha de quatro"*, *"eu sei lê um poquinho"*. Não porque antes não sabiam ler nada, mas porque faziam uma leitura negativa, sempre olhando para o que faltava, o que não sabiam.

Na relação com o saber e com o outro (colega, professor), a criança vai construindo sua autoimagem, seu autoconceito e autoestima, interpretando a si em relação ao outro no processo de ensino-aprendizagem. São construções psicossociais que, de acordo com Oliveira (2013, p. 164), estão presentes no cotidiano escolar:

Algumas dessas práticas levantam/apontam questões que colocam em foco a maneira pela qual o aluno se percebe – a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. "Complexo de inferioridade", "a criança que acha que não é capaz", baixo "autoconceito" são algumas expressões utilizadas por professores para se referirem a alguns aspectos que envolvam **a forma pela qual a criança se percebe em sua relação com a vida escolar**. Aspectos esses que apontam para

uma "valorização negativa" do aluno com relação a si mesmo e às suas produções (grifo nosso).

No grupo de alunos pesquisados, pudemos observar três categorias de significação em relação ao ensinar e ao aprender: **o impossível, o possível e o condicionado**. Estas categorias apresentaram um traço em comum, a consciência do real, daquilo que conseguiam, daquilo que precisavam de auxílio e daquilo que ainda não faziam. Para LE e G, os dois únicos alunos da turma que reprovaram por falta, a significação inicial permaneceu, ensinar e aprender para eles ainda parecia impossível naquele momento.

Ao final do processo, a professora M avaliou os alunos, "O C e o R são alfabetizados mesmo, porque até dentro das dificuldades que eles têm ainda um pouco, mas eles já leem, escrevem, eles são alfabetizados mesmo. Já, os outros quatro, V, a LA, o J e o MA eu considero eles alfabéticos". Diante dos resultados alcançados, considerou que, apesar de ainda não estarem alfabetizados, a reprovação de LA, MA e V seria encarada de forma negativa após tantos esforços, podendo fazer com que o comportamento deles retrocedesse e atrapalhasse seu aprendizado no ano seguinte. Neste sentido, a preocupação da professora e da equipe pedagógica em continuar fornecendo apoio para estes alunos influenciou nas decisões e ações da escola para o ano seguinte, que foram ao encontro do desejo da professora, de assumir o 4º ano e levar todos.

[...] pra eles vai ser importante isso, se eu estiver com eles no 4º ano, já vou colocar pra eles, olha vocês passaram de ano, mas vocês estão com uma dificuldade, vocês vão ter que fazer contra-turno, nós vamos ter que trabalhar algumas outras atividades pra vocês conseguirem ir pro 5ºano, né, mas eu acho que pra autoestima deles não é bom reprová-los, vai ser uma queda muito grande [...]. Eu, por mim, eu levo todo mundo, todo mundo vai com a gente, vai ficar comigo mesmo, eu sei o que eles têm, eu sei de onde começar [...] Eles têm a capacidade. Lógico, será pontuado para os pais as dificuldades dessas crianças e contra-turno desde o início do ano. Mas são crianças que têm condições sim, se tiver o auxílio, o reforço no caso, o contra-turno... e ajuda dos pais em casa (nov./2013).

Defende Luckesi (2000) que o ato de avaliar implica em acolher, aceitar a situação como ela se apresenta e tomá-la como ponto de partida, acolhendo o educando em sua totalidade. Trata-se de um ato dinâmico que implica na decisão do que fazer. Nesta pesquisa, pudemos observar a disposição da escola e da

professora em acolher estes alunos, tomando para si a responsabilidade da escola de alfabetizar em tempo e fora de tempo. A decisão de passá-los para o 4º ano com o apoio da professora M, que sabia de onde continuar o trabalho pedagógico, demonstra a preocupação da escola com o aprendizado dos alunos e fornece elementos para, assim como a escola, acreditarmos na possibilidade de sucesso escolar destes alunos.

No caso do grupo de crianças estudadas, temos, no próprio contexto, uma dinâmica marcada pela mudança nos papéis, mudanças provocadas intencionalmente pela escola e pela professora, numa prática social dialógica e pedagógica consciente, bem delineadas desde o início nas falas e nas ações da professora, da diretora e de toda a equipe pedagógica. Tais mudanças foram percebidas pelas crianças e geraram outra mobilização em relação às atividades de ensino. O resultado esteve em relação direta com a alteração promovida nas condições em que se deram as relações de ensino, uma vez que, em um grupo menor e com atividades pensadas para esses sujeitos concretos, outros se tornaram, os sujeitos desta relação.

As significações dos alunos, ao serem mediadas pelas proposições da professora, foram ressignificadas de forma processual, por sucessivas aproximações. Diante destes dados, é possível visualizar este processo tomando uma forma espiralada que demonstra a transformação dos alunos.

Tendo como centro comum a alfabetização, este processo de transformação se iniciou com a inserção dos alunos em um grupo de alfabetização separado do restante da turma, de modo a possibilitar um trabalho ancorado nas aprendizagens daquilo que ainda não estava satisfatoriamente garantido. Isso provocou a necessidade de repensar os mediadores do processo pedagógico para instaurar junto ao pequeno grupo uma outra dinâmica interlocutora. Tais mudanças acabaram produzindo uma abertura para o aprender, decorrente de uma outra mobilização frente às atividades propostas, e produziram o estabelecimento da relação de confiança, de compromisso mútuo na realização do que era proposto, iniciando um deslocamento que passou de uma enorme dependência que tinham da professora a momentos em que despontava a autonomia, assim como se iniciaram nos seus dizeres/ações, a percepção do próprio saber, a construção da identidade como leitores e escritores, a aprendizagem autorregulada e a restauração da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o processo interativo em sala de aula sobre o ensinar e aprender, vimos surgir diante de nós a imagem de um mosaico, em que tesselas (pequenas peças, fragmentos de pedras) preciosas ou semipreciosas multicolores são selecionadas, justapostas com cuidado e planejamento a fim de formar uma imagem incrustada em uma base aderente, com grande poder de fixação. O trabalho do mosaicista é minucioso e laborioso, transitando da parte para o todo e do todo para as partes, é capaz de criar imagens complexas e plenas de significados como os mosaicos do período bizantino.

Na seleção das tesselas, vemos o intenso trabalho do professor no controle e direção do movimento de expansão/circunscrição das ideias em circulação, com o intuito de direcionar ao objetivo.

Captar o processo de construção em pleno movimento nos permitiu observar a apropriação e construção do conhecimento entrecortada por elementos intraescolares (falta de professores, defasagem idade/série, não saber, etc.), extraescolares (apoio e investimento familiar, problemas familiares, etc.) e construções psicossociais.

A complexidade e não linearidade do processo de alfabetização vivenciado por este grupo surpreendeu-nos, porque, desde o ponto de partida até o ponto de chegada, o percurso estava repleto de idas e vindas, avanços e retrocessos, desvelando a visão equivocada de grandes saltos qualitativos.

No jogo dialógico entre os sujeitos (professora e alunos) e neste contexto específico (grupo criado para alfabetização destes alunos, sem esquecer que, em um contexto diferente, o resultado poderia ser outro), o processo de ressignificação do ensinar e do aprender foi acontecendo concomitante ao processo de aprendizagem. Destacamos que o papel do outro, neste caso, o papel da professora, foi fundamental, devido ao seu trabalho pedagógico que, ao longo desse processo intenso e em um curto período de tempo, dois meses, foi assinalando as conquistas: *"isso mesmo, muito bem"*, *"viu como você melhorou"*, *"você já tá conseguindo ler palavrinhas simples"*, *"lê essa história pra mim"*; dando feedback, cobrando as tarefas, a participação nas atividades. Colocava os alunos como corresponsáveis pela aprendizagem, como capazes de se monitorarem neste processo e dele

participarem ativamente. E estes (alunos), ao se sentirem responsáveis, também se tornavam coautores do processo em curso já que, concomitantemente, orientavam a professora quantos aos passos seguintes.

A mediação pedagógica, dentro desta perspectiva teórica, é entendida como uma modalidade da mediação semiótica, uma vez que toda a construção de conhecimento partilhada pelo grupo foi desenvolvida no fluxo da interação com o universo simbólico da linguagem, oral e escrita. Assim, no espaço da sala de aula, os signos apresentados pela professora, por meio das palavras a serem lidas e/ou escritas, eram socializados ao grupo e, ao mesmo tempo em que cada um se apropriava deles, o fazia com nuances, de modo que o conteúdo mediado não fosse apenas repetido, mas, por assim dizer, recriado, ressignificado pelos alunos.

O processo de desenvolvimento da criança, seu autoconceito e sua autoestima, entrelaçados com as formas de interação no contexto de sala de aula, colocavam em evidência as possibilidades de mudanças indicadas pelos próprios sujeitos dessa relação, que, nos seus dizeres, davam pistas das mudanças que queriam: *"professora eu já tô lendo?"*, *"professora você acha que, no fim do ano, a gente já vai tá lendo?"*, *"professora eu tô melhorando?"*, *"professora eu vô passá de ano?"* *"eu sei lê palavrinha simples, bolo, bola"*; *"eu gosto de lê os livrinho que a professora dá"*. Desse modo, os dizeres dos alunos acabavam fornecendo pistas de como conduzir o trabalho pedagógico, e que ouvidos afinados ao compromisso de ensinar souberam ouvir, mobilizar-se e mobilizar outros para aprender, com condições de trabalho em que suas dificuldades não ficavam à margem do currículo, mas passaram a fazer parte dele. Nesse processo, evidencia-se a constituição recíproca dos sujeitos de que fala Vigotski (2000).

Isto foi possível porque a escola, isto é, seus atores assumiram a responsabilidade pelo aprendizado destes alunos. Neste trabalho de alfabetização, podemos observar o que Paula (2013, p. 239) chama de "[...] uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo, ora parecendo aceitar a regulação". Professora e escola criaram e garantiram este tempo para que os alunos, de fato, pudessem aprender, alguns mais, outros menos, todos, porém, avançaram.

Segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), na escola, a história documentada coexiste com a não documentada, de modo que a homogeneidade documentada,

por vezes, oculta o movimento real do cotidiano da escola, a correlação de forças, a aversão particular e localizada a decisões, normatizações, políticas públicas vindas de instâncias superiores e os modos como os sujeitos leem, interpretam e agem.

A pesquisa com foco nas interações escolares permitiu observar que a história documentada da escola nem sempre coincide ou concorda com a história não documentada. Olhar para os acontecimentos cotidianos do interior da escola e da sala de aula dá visibilidade à construção social da escola real, como ela está sendo constituída e não apenas presumindo-a a partir de registros oficiais.

Para a escola e para a professora, o trabalho de alfabetização com este grupo de alunos fazia sentido. A experiência da professora M, bem como a sua formação, a clareza que tinha do seu papel, a compreensão sobre o objeto de ensino e de seu objetivo e o apoio da escola permitiram que, ao ir em direção às necessidades dos alunos, eles pudessem ressignificar o ensinar e o aprender.

Neste intenso trabalho de alfabetização, de forma conjunta e dialogal, observamos indícios do desenvolvimento conceitual dos alunos sobre a sistema de escrita, a descoberta das unidades de escrita, passando pela combinação de sílabas para a formação de palavras, da relação fonema/grafema para a consciência da não transposição da fala para a escrita, da instrumentalização para a alfabetização (FRANCHI, 2006) de modo a apropriar-se do sistema de escrita.

Este trabalho revela ainda as limitações do processo, a evasão, a defasagem que continuou porque os outros alunos também avançaram e a necessidade de ser este um trabalho permanente e não pontual. Conscientes disto, escola e professora buscaram formas de garantir a continuidade deste trabalho ao delegá-lo à professora M, que assumiu de pronto a tarefa, para continuar como professora desta turma no ano seguinte e, ao mesmo tempo, deixava claro para os alunos M, LA, V, J, C e R que precisavam de mais um tempo e um espaço, além da sala de aula, para assegurar a apropriação não apenas do sistema de escrita que ainda não dominavam, como o aprendizado dos conteúdos do 4º ano.

Diante deste contexto, é importante destacar a necessidade da garantia de oferta do apoio pedagógico no ensino fundamental, revelada na fala dos professores, da equipe pedagógica, dos alunos e até mesmo dos representantes da educação pública (secretarias de educação) como a melhor estratégia para ajudar os alunos não alfabetizados na idade certa a se apropriarem da linguagem escrita e superarem

a distância em relação aos grupos de alunos mais adiantados e os estigmas que surgem e são impostos a esse outro grupo pelo não saber.

Assim como os alunos em situação de não aprendizagem, tomando como referência as expectativas iniciais, “**carregam, sozinhos, problemas insolúveis**” (LAHIRE, 1997, p. 19), os professores destes alunos também se sentem sozinhos e desamparados diante da ausência de interlocutores, de condições apropriadas para o atendimento dessas outras necessidades específicas e de conhecimentos teóricos e pedagógicos para o enfrentamento dos desafios de ensinar aqueles que mais precisam do ensino escolar.

No caso da professora M, os interlocutores estavam presentes, toda a equipe pedagógica a apoiava e compartilhava suas preocupações, já tinha certo conhecimento pedagógico, mais de 20 anos no trabalho docente, o que a fazia se sentir sozinha era a insuficiência de condições para ensinar aqueles que ainda não estavam alfabetizados, por causa da ausência de uma professora para assumir o apoio pedagógico ou de uma professora auxiliar. O encaminhamento desse problema partiu do próprio contexto, mas só foi possível no momento em que mais professores chegaram à escola.

A partir destas considerações, entendemos que não basta aceitar a situação dos alunos, é importante acolhê-los a fim de ir ao encontro de suas necessidades, criando e mantendo as condições para que eles aprendam e, assim permaneçam na escola para continuarem aprendendo. Para que isto seja possível, a escola, por meio de seus atores, precisa ter as condições de promover as mudanças necessárias para tornar possível o aprender.

Toda a iniciativa em direção à melhoria da qualidade da educação requer condições para sua real concretização, não é apenas um jogo de números em que metas são impostas e, portanto, devem ser cumpridas dentro de um prazo, ainda que as condições para isto, contratação de mais professores, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, ações de recuperação e apoio a aprendizagem, etc., estejam em fase de viabilização, ações pontuais e decisivas podem ser diluídas na burocracia. E os alunos que estão na escola agora e que não foram alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental? Quais as reais condições da escola hoje? Que impactos essa progressiva defasagem acarretará ao processo de escolarização desses alunos?

A educação no Brasil parece viver um estado de permanente emergência, em que ações pretensamente salvadoras são impostas à escola. Tais ações, oriundas das políticas educacionais, entretanto, parecem, à luz deste estudo, ser remediativas quando não tardias, e não alteram substancialmente as condições de produção das progressivas defasagens que acabam gerando o não aprender na escola.

Ter tido a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido por uma professora que, com o apoio de sua equipe pedagógica, ofereceu a nove alunos em defasagem no processo de alfabetização uma possibilidade de mediação pedagógica que promoveu o desenvolvimento deles no que tange à leitura e à escrita, possibilitou-nos, por um lado, testemunhar um possível numa realidade e momento muito específicos, delimitado em um preciso intervalo de tempo. Por outro, permitiu perceber a urgência da necessidade de uma mudança de perspectiva no que diz respeito a como concebemos e nos relacionamos com aqueles que, no lugar social de alunos, não correspondem de pronto a nossas expectativas, porque depreende-se deste estudo que uma vez mudadas as condições de produção do processo de escolarização se alteram também os meios e os modos pelos quais os sujeitos se põem em atividade e o que resulta deste processo é que estes sujeitos já não são mais os mesmos: são sujeitos em processo de transformação, conquistando o que lhes é de direito.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em- Revista**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A escola e o saber**. Entrevista realizada por Priscilla Ramalho. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

CRISTÓFOLETI, R. M. M. As relações de ensino produzidas em sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiram, mas queriam aprender. In: PADILHA, A. M. L.; FONTANA, R. A. C. **Trabalho em educação, processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 61-76.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA** – Campinas, SP, nov. 1981.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos: In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11- 28.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2011**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2013.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

JACOBSON, E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (et al). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 85-98.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 71-84.

_____. **Curso de psicologia geral**: Linguagem e pensamento. vol. IV. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myria Lichtenstein & Mario Corso. Sup. Sergio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 85-102.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-189.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

_____. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 13-34.

PAULA, F. A. de. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 33, n. 90, p. 237-255, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 163-190.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Bakhtiniana: Rev. de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p- 131-147, jul./dez. 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 35-65.

SMOLKA, M. L.B; GÓES, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo: Artmed, Ano VIII, n. 29, p. 96-100. fev./abr. 2004.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas** – a presença da fonologia na ortografia. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2002.

TPE. **Apenas 30% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental sabem ler e escrever**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007. Disponível em: <<http://www.polo.unisc.br/portal>> Acesso em: 03 mar. 2014.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2014.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. s/ data.

WEISZ, T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**, Editora Abril, Edição Especial n. 22, p. 17, mar./2009.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

INTRODUÇÃO

O Brasil, hoje, encontra-se às portas da universalização do ensino fundamental, com uma taxa de 98,2% de acesso à escola de crianças e jovens entre seis e 14 anos segundo dados do IBGE (2011). É importante destacar, porém, que, apesar da garantia do acesso à escola, a permanência e a continuidade dos estudos ainda não estão asseguradas, devido à reprovação e à evasão dos alunos. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que o índice de brasileiros considerados plenamente alfabetizados está estagnado, há dez anos, em apenas 26% da população, ou seja, o maior acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

Na tentativa de melhorar a qualidade da educação, no ano de 2011, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual tem como principal objetivo a alfabetização de estudantes até oito e nove anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, a criança deve estar alfabetizada (BRASIL, 2008).

No entanto, o último levantamento feito pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE)¹, referente ao ano de 2013, constatou que apenas 30% dos alunos concluem o 3º ano do ensino fundamental sabendo ler e escrever. Em resposta a estes dados, Falzeta (TPE, 2014), gerente do Todos Pela Educação, declarou que, “[...] para recuperar essas crianças que já passaram da fase correta de alfabetização, não tem outro caminho que não uma política pública de reforço para essas crianças. Então, não é algo que o professor sozinho da turma do quinto ano consiga resolver sem um apoio”.

Espera-se que, durante o ensino fundamental, os alunos aprendam a dominar os vários aspectos da linguagem escrita e que, já no ensino médio, aprimorem tais conhecimentos a fim de terem uma participação plena na sociedade. Contudo, os exames nacionais que avaliam a educação no Brasil (ANA, Prova Brasil, ENEM) evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que lêem. Neste sentido, Weisz (2009, p. 17) ressalta a necessidade

¹ Qualificado em 2014 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), foi criado em 2006 com o intuito de contribuir para que, até 2022, o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

de “[...] admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual”.

Resumindo, especialistas e educadores concordam que 11 anos (12 anos desde 2010 conforme a Lei 11.274/06 referente ao ensino de nove anos) de escolaridade têm sido incapazes de instrumentalizar os alunos no domínio da linguagem escrita. Por ser este um problema generalizado no sistema educacional, que se manifesta nas séries iniciais e que já apresenta, na atualidade, consequências no nível superior de educação, esta pesquisa se mostra de grande importância e contribuição para a compreensão deste fenômeno.

O livreto *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, organizado pelo MEC (BRASIL, 2008), em seu item 6, explica o que significa estar alfabetizado.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (p. 17).

Esta concepção coloca em destaque a importância de o aprendizado do sistema de escrita ocorrer por meio de atividades vinculadas ao seu uso e função social, visto que o conhecimento da criança a respeito da linguagem escrita antecede sua entrada na escola. O que ela sabe foi antes aprendido em sua inserção na cultura letrada, mediante seu meio social imediato, a família. Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade: "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (Vigotski, 2007, p. 20).

A história da humanidade mostra que a linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, constrói-se e se reconstrói no social, em práticas discursivas de produção de sentido. Bakhtin e Volochínov (2010), ao valorizarem o princípio dialógico da linguagem, colocam a importância de se estudar a língua através das situações concretas em que a mesma se realiza. Entendem que a apropriação do processo discursivo por meio do ato de ler e escrever constitui-se na trama das

relações sociais e revela o lugar que os sujeitos ocupam e a forma com que eles constituem as relações entre si e a relação de cada um com o saber.

O presente estudo traz reflexões sobre os discursos dos sujeitos da pesquisa, alunos do 3º ano do ensino fundamental em processo inicial de alfabetização e a professora, produzidas com base em atividades propostas pela professora. É por intermédio dos dizeres desses alunos, captados durante as observações e entrevistas, que os sentidos e significados que as crianças constroem e reconstróem a respeito do ensinar e do aprender puderam ser revelados.

Neste sentido, esta pesquisa se propôs a compreender a linguagem escrita para além da sua forma. Assim, nos debruçaremos sobre seu conteúdo trabalhado e produzido em sala de aula, enquanto indícios do processo de alfabetização, registros de momentos da manipulação que o aluno faz da própria linguagem, da relação que com ela (re)constrói, (re)significa o mundo à sua volta, a fim de analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e as significações produzidas pelos alunos no e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O interesse em pesquisar sobre esta temática, mediação na alfabetização, está ancorado em experiências pessoais como professora, frente aos milhares de questionamentos e inquietações que se apresentavam diante do grande desafio de alfabetizar, momento em que o encontro entre o ideal e o real provoca grande tensão tanto nos professores como nos alunos, por causa da inexperiência, das altas expectativas, do conhecimento sobre a real dinâmica das interações escolares e, sobretudo, da tomada de consciência de que as relações escolares são sempre permeadas por aspectos culturais, afetivos, familiares, econômicos, sociais, etc. Como estes são elementos constitutivos dos sujeitos e, portanto, influenciam o processo de construção do conhecimento desmistificavam a missão do magistério, desvelavam a complexidade do processo de alfabetização e colocavam o desafio de conviver com a tensão sem ocultá-la.

Ao presenciar algumas tentativas de homogeneização em turmas de alfabetização com o intuito de alcançar melhores resultados, foi possível constatar a aparente uniformidade se desfazer diante das singularidades, articuladas ao processo dinâmico de constituição e transformação destes sujeitos reais, à medida que se apropriavam, ou não, do nosso sistema de escrita, assumiam novos papéis,

novos lugares sociais dentro do grupo, evidenciando diferentes formas e ritmos de aprender.

Diante deste contexto, o não aprender em um momento tão crucial da escolarização, a alfabetização, chamou a minha atenção, despertou questionamentos e direcionou meu olhar para o processo interativo em sala de aula, mediado pelos conteúdos e atividades propostas, que, em funcionamento, faziam emergir respostas e dúvidas inesperadas, por vezes significações distintas da aguardada ou imaginada no momento do planejamento, sinalizando que era necessário repensar as atividades, modificá-las, adaptá-las ou até mesmo descartá-las. Fazer isso exigia refletir não apenas sobre o feito, mas no que estava sendo construído nos momentos de elaboração conjunta e agir quando tudo ainda estava em movimento, o que significava também reconhecer que o meu trabalho, em alguns momentos, tinha alcance limitado.

O próprio não saber me mobilizou na busca por aprofundar os meus conhecimentos, primeiro com a especialização em psicopedagogia, que me fez perceber que todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado e constituído por valores afetivos e socioculturais distintos. No Programa de Mestrado em Educação, devido à oportunidade de pesquisar à luz do referencial teórico no qual nos alicerçamos, foi possível compreender que a constituição humana ocorre por meio da transformação do biológico em sócio-histórico, na medida em que o cultural se torna parte constituinte do homem no processo de humanização. Por meio da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, processo que ocorre de maneira formal e sistematizada na escola ao utilizar atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais estão interligadas às formas culturalmente construídas de organização do real. Estes pressupostos focalizaram meu olhar para os processos interativos em sala de aula, frente ao entendimento de que o funcionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fundamentam-se nas relações sociais e que a relação do homem com o mundo é mediada por signos. Diante disso, tornou-se importante considerar os lugares sociais ocupados por sujeitos reais, as condições reais de construção conjunta do conhecimento, de significados e sentidos na relação de ensino, entendendo que o sujeito não é, mas está sendo, constituindo-se em sua relação com o outro, apropriando-se de um universo de signos que são sociais e que

são a base das referências com as quais nos constituímos na interação com o mundo e com o outro.

O texto da pesquisa é apresentado em cinco capítulos. Os três primeiros compõem a primeira parte do trabalho, que apresenta os aportes teóricos e metodológicos do nosso estudo, e a segunda parte se constitui dos dois últimos capítulos, que tratam da situação específica da coleta dos dados e sua análise.

O primeiro capítulo, intitulado *A constituição humana na e pela linguagem*, está organizado em duas partes, na primeira, apresentamos as *Contribuições de Vigotski e Luria*, destacando os principais conceitos da teoria histórico-cultural com os quais trabalhamos nesta pesquisa. Na segunda parte, destacamos *As contribuições da teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov*, que exploram o valor da palavra enquanto signo ideológico capaz de carregar um valor social de determinado grupo. Ancorados nestes dois pressupostos teórico-metodológicos, entendemos que o homem vai se constituindo, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais e, à medida que ele se apropria da linguagem verbal, esta se torna veículo de seu pensamento.

O segundo capítulo, *A palavra na vida e a palavra na escola*, demarca as diferenças com que uma e outra são ensinadas e aprendidas, a primeira de forma espontânea nas relações cotidianas e a segunda de forma sistematizada por meio das interações escolares.

O terceiro capítulo, *O aprendizado da leitura e da escrita*, está organizado em três itens. O primeiro trata sobre a representação simbólica na qual a criança é inserida desde o primeiro ano de vida. Discute a respeito do que Vigotski chamou de linha unívoca entre gesto, jogo, desenho e escrita, destacando o ponto de viragem como o momento em que a criança aprende que pode desenhar além de coisas, também a fala, evidenciando a importância de que a alfabetização ocorra interligada às atividades representativas, significativas que a criança desenvolve. O segundo, *Alfabetização e pensamento conceitual*, ocupa-se em discutir a ligação entre a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento com base em conceitos, que, no início da escolarização, ocorrem concomitantemente. O terceiro, *A mediação e a alfabetização*, trata dos tipos de mediação semiótica e das

especificidades que ela assume no ambiente escolar, destacando a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda parte de trabalho está organizada em três capítulos. Um trata dos *Procedimentos metodológicos*, os quais caracterizam o contexto e especificam a metodologia utilizada. O outro, *Reconcebendo o processo de alfabetização*, apresenta e analisa os dados da pesquisa. Dada a importância que a atividade recebeu tanto por parte dos alunos como da professora e entendendo que a relação com o saber implica atividades que mobilizem os alunos, as quais fazem com que eles se empenhem, as situações em que cada tipo de atividade aparecia foram organizadas em grupos. Após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos apareciam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e que, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos. No último capítulo, analisamos as significações dos alunos sobre o ensinar e o aprender, indícios captados no entrelaçando das observações e informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas realizadas no final do ano letivo.

1. A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA E PELA LINGUAGEM

Nesta pesquisa, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores e na teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov. Ambas as teorias têm como ponto de convergência o entendimento de que a constituição humana é um processo em que, nas interações sociais, o homem, inserido em um determinado grupo cultural, compartilha os significados construídos socialmente ao longo da história por meio da linguagem simbólica. Esta é o principal veículo das interações sociais e constitutiva da consciência e do conhecimento, meio pelo qual a prática social é mediada por signos.

1.1 Contribuições de Vigotski e Luria

Segundo a perspectiva histórico-cultural, os seres humanos são constituídos historicamente por meio da linguagem, mediante um processo de humanização que ocorre na esfera social. De acordo com Vigotski² (2007), o homem constitui-se e se desenvolve como sujeito, nas relações sociais, por intermédio da linguagem. Porém nem sempre foi assim, a linguagem que nos foi apresentada, aparentemente tão completa e passível de comunicar qualquer tipo de ideia ou pensamento, passou por um processo de evolução complexo. Esclarece Luria (1979a) que nasceu de uma necessidade humana de sobrevivência e existência: o trabalho.

[...] as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais de trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural a história humana [...] há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho (p. 79).

A necessidade de sobrevivência fez surgir no homem novas formas de se relacionar com o mundo e com o outro. A necessidade de se criar instrumentos de caça, a preparação desses instrumentos de trabalho e a divisão deste modificaram as relações sociais. Tornou-se, inicialmente, o trabalho o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e, posteriormente, apresentou-se a

² A grafia do nome de Vigotski é encontrada de diferentes formas, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski. Estas variações são encontradas nas diferentes traduções de sua obra, adotaremos a grafia Vigotski para nos referirmos ao autor, nas citações e referências, todavia, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

necessidade de comunicar um perigo, uma informação e até mesmo ensinar a outros a produção e uso desses instrumentos. Porém o que se ouvia e se pronunciava ainda não eram palavras, mas sons acompanhados de complementos (gestos, mímicas, ações, etc.), que auxiliavam na compreensão.

Entretanto seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram "palavras" capazes de designar com independência os objetos, qualidades, ação ou relações. Os sons que começam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão porque **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram**. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou "linear" e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para uma evolução paulatina de uma **linguagem de sons** independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou "protovocabulo") podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. **Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes**, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979a, p. 79-80, grifo do autor).

Inicialmente, o pensamento e a palavra não estavam ligados por uma relação primária, foi no processo de evolução do pensamento e da fala que se formou uma conexão entre um e outra, que se modifica e desenvolve (Vigotski, 2001) e, com o passar do tempo, as palavras foram adquirindo nítida referência material. Começaram a ganhar significado preciso e estável por meio da "[...] transformação gradual da linguagem num sistema objetivo e diferenciado de códigos, que representa não apenas os traços e objetos, mas também as ligações e relações" (LURIA, 1979b, p. 30). Sustentados por tais pressupostos, Vigotski e seus colaboradores acreditam que o pensamento não pré-existe, mas se realiza na palavra; antes da verbalização, o pensamento era vago e difuso (LURIA, 1979b, p. 63).

Luria (1979a, 1979b) elenca algumas pesquisas que demonstram o processo de aquisição da linguagem que em nosso momento histórico cultural, passou a ganhar ares de naturalidade quando na verdade, trata-se de um processo que se mostra bem adiantado na atual etapa do desenvolvimento da humanidade, porém, em sua gênese, como algumas culturas mais antigas ainda demonstram em sua língua, uma mesma palavra podia denominar objetos diferentes com algumas características que permitissem a elas serem agrupadas.

No processo de aquisição da linguagem, podemos observar estes traços nas crianças pequenas, entre dois e três anos de idade, um menino, por exemplo, brincando com os bonecos de seus heróis preferidos, nomeia-os não pelo nome correto, mas por algo próximo que pode pronunciar. Chama um deles de "Comeca", porém usa esta mesma palavra para representar coisas diferentes, que para ele tem algum traço do objeto, que pode ser a cor predominante. Por isto, ao olhar para qualquer objeto da mesma cor, diz "Comeca", demonstrando a relação direta concreto-figurada (LURIA, 1979b), cuja referência material ainda não é precisa, todavia tem grande participação na comunicação das crianças pequenas. A apropriação da linguagem passa por esse processo de elaboração, que,

Na criança pequena, a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um sistema de operações lógicas, daí ele a memoriza pensando (LURIA, 1979b, p. 38).

A referência acima demonstra o papel fundamental que a linguagem exerce na organização e transformação dos processos de pensamento nas diferentes etapas do desenvolvimento. Enfatiza Luria (1979b) que a linguagem é um dos mais importantes meios de interação com o mundo, é por meio dela que as várias operações mentais são estruturadas, em um processo inter e intramental em uma interação dialética indissolúvel.

Luria (1979b), ao analisar os estudos de Lewin e seus colaboradores sobre o comportamento de crianças pequenas, mostra que a transição das formas complexas de comportamento intelectual da criança não ocorre de forma simples.

[...] ao tentar inutilmente alcançar um objeto que lhe atrai a atenção, a criança, no segundo ano de vida, interrompe amiúde as suas tentativas diretas e se volta para o adulto que presencia o teste, tentando atrair-lhe a atenção e conseguir sua ajuda para obter o objeto que a atrai. Já muito cedo a ação da criança se converte em ação **social**. Essa vida de domínio de uma situação através do contato com o adulto se torna mais expressa e começa a predominar quando a criança passa a exercer o domínio da **linguagem** (p. 7, grifo do autor).

As fases do desenvolvimento humano são marcadas pelas relações entre linguagem e pensamento, que, desde muito cedo, são direcionadas ao outro. Para Vigotski (2012), a linguagem origina-se primeiro como meio de comunicação e só, depois, transforma-se em linguagem interna.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. [...] **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, grifo nosso).

No momento em que a linguagem passa a mediar a relação do sujeito com o mundo e com o outro, apoia-se cada vez mais nos esquemas abstratos da linguagem (LURIA, 1979b). À medida que diminui gradativamente a dependência de imagens diretas e situações imediatas, o comportamento perceptivo dá lugar às "[...] novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no "plano mental", concretizando-se posteriormente em ações exteriores" (LURIA, 1979b, p. 4). Este movimento evidencia as duas formas em que a linguagem se apresenta:

Uma delas – **transmissão de informação ou comunicação** – requer a participação de duas pessoas: um falante e ouvinte. A segunda forma de linguagem une falante e ouvinte em um sujeito e, neste caso, a linguagem não é um meio de comunicação, mas um **veículo de pensamento**. O homem pode falar para si, produzindo a linguagem interna; neste segundo caso, ele usa a linguagem para precisar o seu pensamento (LURIA, 1979b, p. 62, grifo do autor).

Defendem Vigostki (2007, 2012) e Luria (1979a, 1979b) que a linguagem é o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência do homem, "só com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado" (LURIA, 1979a, p. 81).

É por meio da linguagem que um dos traços da consciência humana, a capacidade de ensinar e aprender, ao assimilar a experiência histórico-social de gerações (LURIA, 1979a), realiza-se.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com a colher, bebe em xícara e, mais tarde, corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala, transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, **por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade** (p. 73, grifo nosso).

A formação da própria consciência humana, por ser um processo mediado simbolicamente, dá-se, primeiramente, nas interações cotidianas e, mais tarde, nas interações escolarizadas. É comum, em algumas famílias, que estas interações ocorram concomitantemente já nos primeiros meses de vida da criança, que aprende, apropria-se do conhecimento geral da humanidade por meio da linguagem na interação com o outro, ao mesmo tempo em que é inserida num contexto histórico-cultural repleto de significações sociais. Desta forma, "a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Como destacam Luria (1979b) e Vigotski (2001), o surgimento da linguagem e do pensamento verbal como sistema de signos produziu um salto do sensorial ao racional, fazendo com que o biológico passasse a ser constituído pelo sócio-histórico.

1.2 As Contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin e Volochínov

A perspectiva enunciativo-discursivo considera a linguagem em sua relação com a história (conhecimento) e com a sociedade, em seus diversos usos e apropriações. Esse pressuposto permite compreender os sentidos produzidos na

interação com as condições socioculturais, colocando "a consciência individual como um fato sócio-ideológico" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35).

Para Bakhtin e seu Círculo³, a ideologia presente na vida social, nas suas condições reais de produção, está incorporada e é transmitida por meio da linguagem. Defendem que "a palavra é fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36). O conceito de ideologia no Círculo de Bakhtin tem um valor semiótico, "[...] por ideologia, entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas" (VOLOCHÍNOV, 1930, apud PONZIO, 2009, p. 114).

De acordo com Bakhtin e Volochínov⁴ (2010), um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo não são em si signos, mas, a partir do momento em que um deles passa a simbolizar algo para alguém, para além da sua realidade material, "[...] passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (p. 31), revestindo-se de caráter ideológico.

Na esfera ideológica, o lugar sócio-histórico ocupado pelo sujeito influencia sua interpretação da realidade, constitui a sua consciência que é social. "Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira [...] **é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral**" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33, grifo do autor).

Nesta perspectiva, as formas ideológicas estão ligadas às estruturas sociais, às condições e às formas de comunicação, que se concretizam nas interações sociais.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. [...] A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas **esse aspecto**

³ Grupo de estudos composto por Bakhtin e seus colegas, intelectuais e artistas, entre eles Volichínov e Medviédiev, que discutiam assuntos diversos (arte, poesia, filosofia, etc.) e tinham ideias muito próximas. É atribuído ao Círculo de Bakhtin e não somente a ele a teoria da enunciação (PIRES; SOBRAL, 2013).

⁴ A grafia de seu nome muda de acordo com a tradução, podendo ser encontrado Volochínov e Voloshinov. No texto, adotaremos a grafia Volochínov para nos referirmos ao autor, entretanto, nas citações e referências, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e mais completa do que na linguagem. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36, grifo nosso).

Assim, os signos se apresentam na linguagem em funcionamento, a serviço de sua função social, em que a palavra é tomada como signo ideológico, meio pelo qual se materializam as diferentes formas de agir e pensar. É "[...] na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 37).

A função social da linguagem pode servir para representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (KOCH, 1996) nos diferentes campos de atuação humana, científico, político, religioso, etc., configurando diferentes tipos e formas de linguagem e evidenciando a diversidade funcional dela. Conforme aponta Bakhtin (2011, p. 261): "todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana". A linguagem assume, portanto, funções diferentes em círculos sociais distintos.

É por meio da linguagem que a criança, em seu primeiro círculo social, a família, aprende as significações sociais de sua cultura, as diferentes formas de atuação humana no mundo e sobre o mundo, vai progressivamente se apropriando dos signos que lhe são externos, tomando consciência de si em relação aos outros. Para Bakhtin, a interação social e o dialogismo são princípios constitutivos da linguagem humana e do próprio ser humano, visto que, por meio da linguagem, os outros (família) inserem a criança no processo de humanização.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde, começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente do **eu** e do **outro** (BAKHTIN, 2011, p. 373, grifo do autor).

Para o Círculo de Bakhtin, a consciência individual (o pensamento) não pré-existe, é, antes, resultado de um processo de interação social e está em constante reelaboração, numa relação dialética, histórico-cultural e ideológica.

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que **a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos**. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33-34, grifo nosso).

Ou seja, não existe atividade consciente no homem sem a expressão semiótica, sem as significações sociais.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação social entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. **A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social** (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34, grifo nosso).

A linguagem, sob esta perspectiva teórica, é vista como veículo de significações ideológicas e considerada de natureza dialógica; é compreendida como meio de constituição humana, na qual o homem, no fluxo da cadeia comunicativa e nos diferentes círculos sociais, apropria-se, reformula, transforma o discurso do outro, uma vez que, na relação com o outro, aprende a se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Neste sentido, a alteridade é um elemento importante que compõe o enunciado, já que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o **produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação

à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117, grifo do autor).

Ancorados nestas perspectivas teórico-metodológicas, entendemos que o homem se constitui, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem, inserido em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais. No momento em que a criança internaliza, apropria-se da linguagem simbólica e, portanto, dos signos, quando a linguagem e pensamento se entrelaçam, temos o desenvolvimento do pensamento verbal que vai servir, primeiro, para comunicar, direcionando sua fala para o outro, depois, para a organização do comportamento, do pensamento e demais funções psíquicas, que vão caminhando para graus de desenvolvimento cada vez mais complexos.

2. A PALAVRA NA VIDA E A PALAVRA NA ESCOLA

Uma mesma palavra pode ter significados e sentidos diferentes, até mesmo dentro de um mesmo grupo social. Uma bicicleta, por exemplo, para um pai de família, pode ser um meio de locomoção, para uma criança, um brinquedo, o que dizer, então, quando diferentes grupos sociais se encontram em espaços específicos para aprendizado e convivência.

A significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento variam de um grupo social para o outro, de pessoa para pessoa. Em consonância, a interpretação de um acontecimento, de um texto, uma conversa, ou até mesmo uma palavra, são orientadas por suas crenças, valores, experiências histórico-culturais.

Destacam Bakhtin e Volochínov (2010) que o sentido, os significados são atribuídos pelo sujeito por meio da linguagem na interação social, e compreender isto é aceitar a polissemia das palavras, de sentidos e de significações, as quais são construídas em um processo inter e intramental. A palavra na vida está vinculada à situação imediata em que a mesma se realiza: "Cuidado"! "Machuca"! "Não pode"! São palavras que têm um sentido específico, pertencente ao contexto em que emergiram e, em consequência, "[...] na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação [...] é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 1).

A palavra, na linguagem cotidiana, está interligada a elementos extraverbais (gestos, entonação, etc.) que compõem o discurso, formando um todo, colocando em jogo a percepção visual e auditiva do interlocutor. Neste sentido, o papel dos elementos extraverbais é tão significativo quanto o discurso, porque estão repletos de informações. Em um diálogo, muitas vezes, um gesto, uma expressão facial e até mesmo a entonação com que são ditas as palavras evidenciam o sentido, "formando uma unidade indissolúvel" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 1).

Para a compreensão plena do discurso na vida, entrelaçam-se os elementos extraverbais ao contexto, o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento da situação e a avaliação comum da situação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data). Caso um desses elementos não seja percebido ou levado em conta, a compreensão da enunciação fica comprometida, visto que

falta-nos o não dito. "Cuidado com o quê?"; "O que pode machucar?"; "O que é proibido?". A pergunta: "O ligeirinho já passou"? só faz sentido para as pessoas que estão no ponto de ônibus de determinado local, onde a expressão "ligeirinho" faz referência a um ônibus expresso, que não faz tantas paradas quanto um ônibus comum por exemplo, ou seja, só faz sentido para as pessoas que estão inseridas no contexto em que a comunicação se realizou e que compartilham a parte presumida.

A escola é um espaço institucional, histórico e social onde culturas familiares distintas se encontram e se relacionam com um objeto comum, o conhecimento científico. Nela, requer-se que o enunciado una os participantes da situação de aprendizagem "como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 3), ancorados em pontos, conhecimentos que compartilham, visando à formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Como atingir esse objetivo sabendo que, se há polissemia das palavras, há, conseqüentemente, múltiplas leituras e sentidos em circulação? As crianças chegam à escola com um conhecimento de mundo bastante diverso, heterogêneo, possibilitado pelo contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Na família, os significados e sentidos das palavras vão sendo ensinados e ajustados de forma histórico-cultural, espontaneamente, à medida que as situações geradoras de tal necessidade vão surgindo. As palavras para as crianças em idade pré-escolar ainda estão ligadas à referência material e ao seu significado concreto, a interpretação está sujeita ao lugar em que ela se encontra no processo de assimilação da composição morfológica da palavra (LURIA, 1979b).

As etapas deste processo, de acordo com Luria (1979b), começam com a assimilação das palavras pela criança e sem referência material precisa (entre 1-3 anos de idade), passa pela assimilação, que precisa da referência material e de seu significado concreto (3-4 anos) até o processo de transição da predominância do sentido figurado-concreto da palavra para conceitos mais genéricos e abstratos, que coincide com a entrada das crianças na escola.

Na vida, a palavra nomeia coisas, objetos, palavras que são consideradas conceitos comuns, cotidianos e que têm relações direto-figuradas, de modo que as crianças conhecem bem o conteúdo destes conceitos, mas não conseguem formulá-los verbalmente (LURIA, 1979b). Na escola, a palavra passa a ser veículo de apropriação de conceitos científicos, no entanto, como esclarece o autor, o aprendizado das palavras, dos conceitos comuns/cotidianos pelas crianças difere dos conceitos científicos.

Os conceitos comuns (**cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão**) são assimilados pela criança no processo da experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos, mas, via de regra, **não consegue formular** ou determinar verbalmente o conceito.

É inteiramente distinto o que ocorre com os conceitos "científicos", adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar (conceitos como **estado, ilha, verbo, mamífero**, etc.) Esses conceitos se incorporam à consciência da criança como resultado de aprendizagem. Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isto o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido. (LURIA, 1979b, p. 39, grifo do autor).

A palavra na vida encontra eco na escola a medida que os conceitos científicos encontram pontos de ancoragem nos conceitos comuns, sobretudo no início da escolarização, momento em que a significação e a contextualização são dois elementos importantes para apropriação de conceitos científicos. Quando a parte percebida ou realizada em palavras (VOLOSHINOV; BAKHTIN, s/data) é ouvida pela criança como uma língua estrangeira, os obstáculos se multiplicam. Bakhtin e Volochínov (2010) alertam para este perigo: "se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a significação" (p. 50).

Góes e Smolka (1997) apontam o papel fundamental da palavra nos processos de constituição de conceitos cotidianos e científicos, porém com inserção diferente em cada um. No primeiro, a palavra vai mediar a vivência com o objeto e,

no segundo, vai mediar a relação com outros conceitos em uma rede de palavras já significadas.

Segundo Luria (1979b), a palavra tem duas funções básicas: a representação material, que suscita na mente humana a imagem do objeto correspondente, e o significado da palavra, que permite a abstração e a generalização em correlação com os componentes materiais da palavra.

Cada palavra, inclusive a concreta, não representa sempre um objeto único, mas toda uma categoria de objetos e, nas pessoas que a usam, **pode suscitar quaisquer imagens individuais**, mas apenas imagens de objetos pertencentes a essa categoria. É essencial que isto se refere igualmente a palavras concretas (como "mesa", "relógio", "cão"), bem como a palavras que designam conceitos gerais ("país", "cidade", "desenvolvimento", substância"). A linguística sabe perfeitamente que **a correlação dos componentes figurados diretos da palavra com os abstratos, generalizadores, não é sempre a mesma**; cada grupo de palavras apresenta diferenças essenciais. Assim, em uns substantivos ("pinheiro", "cão pastor", "samovar") os componentes figurados concretos são mais fortes, ao passo que em outros ("animal", "país", "pensamento") eles são afastados pelo significado abstrato generalizador (LURIA 1979b, p. 21, grifo nosso).

O autor destaca a complexidade de significado de cada palavra, podendo uma mesma ser usada no sentido concreto, figurado e/ou generalizado e abstrato. É na escola que a palavra passa a ser utilizada para ensinar de forma sistematizada e intencional os conceitos científicos, sendo muito mais usadas em seu sentido abstrato e generalizado do que as palavras na vida. Esclarecem Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 4) que, "onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais".

Eis a importância de compartilhar o significado dominante das palavras mais gerais e abstratas em relação às significações individuais, carregadas de conteúdo vivencial e, portanto, significantes para o sujeito. Este compartilhamento tem a finalidade de garantir a compreensão mútua, visto que "o emprego real da palavra é sempre um processo de **escolha do significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem**, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros que não correspondem à tarefa" (LURIA, 1979b, p. 22, grifo do autor).

O processo de interpretação da comunicação recebida em hipótese alguma pode ser considerado um simples processo de assimilação do significado das palavras [...]. O processo de decodificação ou interpretação da comunicação é sempre um meio de decifrar o **sentido** geral, implícito na comunicação recebida [...], um complexo processo de discriminação dos elementos mais importantes do enunciado, a transformação de um sistema desenvolvido de comunicação no pensamento nela latente. Este é um processo simples; ele pode deter-se em diferentes etapas do caminho a ser percorrido pelo sujeito que interpreta a comunicação. Ele pode terminar com a percepção de **palavras isoladas**, ao passo que o sentido permanece inteiramente ininteligível. Esse processo pode chegar à decodificação do significado de **frases isoladas**, e então a pessoa que o percebe, que assimila bem o significado de cada proposição, pode não chegar a interpretar o verdadeiro sentido de toda a comunicação (LURIA, 1979b, p. 76, grifo do autor).

Vale ressaltar esta questão, porque é mais comum do que se imagina, na vida cotidiana, que, ao final de uma conversa entre duas pessoas, cada uma saia com um entendimento diferente. E isto se complica ainda mais no ambiente escolar, quando, com frequência, o que o professor comunica não é necessariamente aquilo que aluno está entendendo.

A interpretação impõe alguns desafios ao interlocutor, exige a escolha semântica adequada dentre os muitos sentidos da palavra, baseia-se em fatores como **entonação** e **contexto**, porém, ainda levando em conta tais fatores, pode encontrar uma série de obstáculos, como o conhecimento deficiente do léxico, confusão entre palavras semelhantes pelo som ou pela escrita, o predomínio do pensamento figurado-direto, comum em crianças que estão sendo alfabetizadas (LURIA, 1979b). Há vários elementos que influenciam na interpretação da palavra, para as crianças em idade de alfabetização, a relação concreta-figurada ainda é necessária e bastante utilizada, mas, mesmo quando dispõe desses elementos, a interpretação ainda está sujeita ao conhecimento de mundo da criança. Na escola, uma criança vê o alfabeto ilustrado disposto na parede, a professora, ao ensinar as letras, relaciona cada palavra com seu significado concreto-figurado e a criança segue lendo o alfabeto, A de abelha, B de bola, C de casa, D de dedo, E de elefante, F de faca, G de gato, H de hospital, I de igreja, K de kiwi, a criança, no entanto, lê a figura não como um kiwi, uma fruta que ela não conhece, mas como uma roda (a representação figurada do Kiwi cortada ao meio evoca na criança a relação com a roda). Nesse momento, ocorre o desvio de interpretação, para a criança é K de roda

e não K de Kiwi, deixando a relação grafema/fonema, que já é frágil, em total desequilíbrio.

No exemplo acima, vemos não só interpretações inesperadas, mas as tentativas de atribuir sentido. Segundo Smolka (1987), "as interpretações ou leituras que as crianças fazem dependem do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos" (p. 56), apesar de tantas variantes, a criança ainda se esforça em dar sentido ao que está sendo ensinado. Se a criança procura atribuir sentido ao que está sendo ensinado na escola, ela é, portanto, e mesmo antes de dominar o código, uma leitora de sentidos (ARENA, 2010). Sob esta interpretação, desconsiderar os sentidos em circulação na sala de aula não oculta apenas as diferenças, mas um conflito cognitivo e social (SMOLKA, 1987).

Os conceitos de significado e sentido que adotamos estão fundamentados em Luria (1986, p. 45):

Por significado, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]. Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O "significado" é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um "núcleo" permanente, um determinado conjunto de enlaces.

Por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados [...]. Vemos, então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos com a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

As palavras são polissêmicas, carregam "uma infinidade de significados potenciais" (LURIA, 1979b), são ainda metamórficas, já que, na linguagem em funcionamento, novos significados podem ser criados. Conforme destaca Bakhtin (2010), a língua não é um sistema de normas imutáveis, "[...] de um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo,

a língua apresenta-se como uma **corrente evolutiva ininterrupta**" (p. 93, grifo nosso), o significado das palavras evolui (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski e Bakhtin, a palavra reflete e refrata o mundo externo e, posteriormente, o mundo interno. A percepção destes dois mundos muda à medida que o processo de desenvolvimento da criança avança, impulsionado pela aprendizagem, e é a palavra o indicador de tais mudanças. Quando a criança passa a usar o conceito científico nas suas enunciações, em substituição aos conceitos comuns, de forma consciente, ela já se apropriou dele.

Neste sentido, a palavra não é entendida como abstração desvinculada da realidade, o princípio dialógico da linguagem coloca a importância de se estudar a língua nas situações concretas em que a mesma se realiza. Afinal, a linguagem é um fenômeno histórico-social.

[...] a forma lingüística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre em um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98-99).

No processo de interação escolar, a tensão dialética se apresenta, uma vez que a palavra, por ser um signo dialógico, não se situa acima dos conflitos sociais que representa, é veículo destes, sofrendo ao mesmo tempo os seus efeitos (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010). A polifonia presente na escola, por vezes, dificulta o diálogo pretendido, "cada palavra se apresenta como arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010, p. 67).

Mesmo os discursos mais elaborados, presentes nas diferentes áreas de conhecimento, nasceram de uma necessidade concreta, histórico-social, e é na escola que a criança aprende a estabelecer o diálogo entre os diversos gêneros do discurso, a conhecer e a dominar o código, a língua e colocá-los em uso conforme o contexto, conforme a necessidade, estabelecendo ligações e relações diversas. Ao compreender não só a sua palavra, mas a palavra do outro, dominando não só o código, mas lendo os sentidos, conforme o contexto, a criança começa a perceber o mundo não mais apenas de forma sensorial, sua "[...] percepção muda sob a

influência de esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos da linguagem" (LURIA, 1979b). O resultado do aprendizado é, portanto, a apropriação, aquilo que era externo passa a ser interno, a palavra do outro passa a ser minha.

3. O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança pequena, antes de frequentar a escola, já tem uma ideia do que é ou do que pode ser a leitura e a escrita em uma folha de papel, imita a escrita de um irmão mais velho ou de algum adulto da família que a utilize com frequência. Alguns, mais familiarizados com as leituras de irmãos em fase de alfabetização, imitam até mesmo o uso do apoio tátil para a sua leitura, ainda amparada em imagens, apropriam-se, por meio da imitação, do uso social da leitura e da escrita, "brincando" de ler uma história, um jornal, escrever um bilhete ou a dedicatória de um desenho para mãe. Tais tentativas revelam que "a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (VIGOTSKI, 2012, p. 109).

A criança, ainda na idade pré-escolar, já possui certo conhecimento a respeito do que vai aprender na escola. No entanto, esta pré-história a que Vigotski se refere é analisada com base no contexto em que ele vivia. Naquela época, a escolarização se iniciava aos sete anos na 1ª série do ensino fundamental, a educação infantil ainda não existia e o universo da cultura escrita não era tão acessível como na atualidade.

Hoje, a criança tem mais acesso à linguagem escrita, tanto de forma sistematizada, como acontece nas escolas de educação infantil, como de forma espontânea, por meio de *outdoors*, panfletos, placas, anúncios, jogos, internet, etc. Jacobson (2004) fornece pistas de como o conhecimento a respeito da leitura e da escrita vai sendo apropriado pela criança:

[...] os meninos e meninas começam a desenvolver um entendimento das formas com que a escrita é utilizada em diferentes lugares do mundo. Observando as interações entre membros de uma família ou entre iguais com a escrita, os pequenos aprendem quando têm de utilizar formas de comunicação oral ou escrita, aprendem que formas de textos têm valor e como se espera que atuem quando lêem um texto. Assim, enquanto seguem seus pais e outras pessoas da comunidade, cada vez que um menino ou menina utiliza a escrita está contribuindo para definir seu próprio lugar no mundo. [...] Os meninos e meninas em processo de desenvolvimento estão se socializando como leitores e escritores nas práticas sociais de suas comunidades (p. 85).

Luria, em sua época, já alertava para o equívoco de considerar o aluno uma tábula rasa:

[...] quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas do seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. **Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistêmica do ambiente pedagógico**, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. [...] embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e, ainda que não possa contar, ela conta, todavia (LURIA, 2012, p. 101-102, grifo nosso).

Em alguns contextos, mesmo a criança que não teve acesso à educação infantil é, de maneira informal, inserida na cultura letrada por meio do seu grupo familiar. Porém é na escola que o ensino e o aprendizado, intencional, sistemático e consciente da leitura e escrita, é tido como um marco introdutório da criança ao mundo letrado, ao universo da linguagem escrita.

Neste sentido, o aprendizado da leitura e da escrita se apresenta não apenas como domínio de um código, mas de um novo instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, porque, "quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante" (LEONTIEV, 2012, p. 61).

Adotamos o conceito de aprendizado por ser mais abrangente do que o de aprendizagem, enquanto o último coloca o foco no aluno, o primeiro consegue abarcar todo o processo e os sujeitos que dele participam. Como esclarece Oliveira (2010, p. 59):

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que utiliza em russo (obuchenie) significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo

sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Segundo Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pode parecer desconexo, mas existe uma continuidade entre as diversas representações simbólicas da realidade que a criança realiza (gestos, desenhos, brinquedos) e que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita.

A nossa concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita poderia parecer, de certa forma, exagerada. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e análises psicológicas nos levam exatamente a essa conclusão. Mostram-nos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe de fato, uma linha histórica unificada que conduz as formas superiores de linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2007, p. 141)

Ele entende que, para que isto ocorra, a criança precisa descobrir "que se pode desenhar, além de coisa, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases" (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

As atividades representativas que a criança desenvolve na idade pré-escolar (gestos, brincadeiras, narrativas) no convívio social têm uma estrita ligação com a apropriação da linguagem escrita. Neste sentido, Nogueira (1991, p. 27) argumenta:

A apropriação da linguagem escrita não pode ser analisada separadamente das atividades representativas que a criança desenvolve. Há uma continuidade entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois nas duas o processo se dá em idas e vindas, hesitações, reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios", como frutos da interação humana histórica e socializada, enquanto atividades comunicativas e cognitivas.

Na idade pré-escolar, a criança aprendeu a representar o mundo que a cerca de forma sígnea, aprendeu a utilizar os signos, gestos, palavras, uma vez que, como Vigotski (2007) ressalta a significação não é natural, mas social. Do gesto ao desenho, passando pelo brinquedo, entendido pelo autor como um conceito e não o

objeto que a criança manipula, sendo a situação imaginária uma característica definidora do brincar (VIGOSTKI, 2007), a criança aprende desde a representação direta até a simbolização mediada.

Um bom exemplo disto é a descrição de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento do gesto de apontar em uma criança pequena. Inicialmente, não é um gesto de apontar, mas a tentativa de alcançar algum objeto para si, somente quando a mãe interpreta aquele gesto da criança, a tentativa de alcançar algo passa a ser significado como apontar.

A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, **mas de uma outra pessoa**. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorreu uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (p. 57, grifo do autor).

O acesso das crianças à significação passa pela ação de outra pessoa, que compartilha as significações de seu grupo social. Este universo sócio, no qual a criança nasce, vai sendo apropriado por ela à medida que vai sendo significado, utilizado e transformado e, em uma outra etapa do seu desenvolvimento, a criança irá aprender a substituir o gesto de apontar por palavras.

No ensino escolar, como aponta Luria (2012), continua sendo a **representação, como um signo auxiliar**, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia daquilo que se quer comunicar ou lembrar, "mas cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual se refere" (p. 145). Como a criança, na fase inicial de alfabetização, ao ver escrita apenas uma letra já é um estímulo suficiente para identificar o seu nome, ou o nome de um dos seus colegas, e logo aquela letra representa não apenas o nome, mas a própria pessoa.

Luria (2012) e Vigotski (2012) consideram que, para a criança aprender ler e escrever, ela precisa sentir necessidade. Elencam duas condições que devem ser atendidas para que a criança seja capaz de escrever:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra

inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2012, p. 145).

Quando a criança passa a sentir necessidade de usar este conhecimento como instrumento com o qual consegue estabelecer uma relação funcional, representar seu nome, anotar algo importante, a função da escrita é usada de forma consciente e intencional. Embora em um nível inicial, a criança já demonstra o estabelecimento de uma relação entre a escrita e seu significado.

Em consonância com Luria, Vigotski (2007) assevera a importância do ensino da leitura e da escrita se tornar uma necessidade para a criança e, para que isso ocorra, a escrita tem que ser "relevante à vida", deve ter significado para as crianças. O autor aproveita para fazer uma crítica ao lugar que a escrita ocupava nas escolas de sua época, uma crítica ainda atual.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 125).

Ao ensinar à criança a escrita das letras, sílabas, palavras e frases de forma aditiva, da letra para a letra, da palavra para a palavra, o aprendizado da leitura e da escrita torna-se fechado, tem um fim em si mesmo e a linguagem escrita é apresentada como algo externo à vida e às necessidades sociais, algo mecânico ao invés daquilo que realmente é: "[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A linguagem escrita, enquanto sistema de signos, é considerada um simbolismo de segunda ordem para a criança em processo de alfabetização, somente quando ela se apropria deste sistema é que ele passa a ter uma ligação direta com aquilo que representa.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que **a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designa os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais**. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 2007 p. 126, grifo nosso).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita, inicialmente, por ser, como o autor coloca, um simbolismo de segunda ordem, ainda é bastante apoiada na fala, que vai direcionar a escrita da criança em processo de alfabetização. Isto fica bastante evidente quando está mobilizada por uma atividade em que precisa escrever ou ler, repete a palavra em voz audível várias vezes, dividindo-a em sílabas até que possa formar uma imagem mental do todo. Por exemplo, ao escrever "bola", diz em voz alta: "BOLA, BO, B-O, LA, L-A", num processo de assemelhação da escrita ao objeto, indicando que a apropriação da linguagem escrita pela criança acontece quando há um deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (VIGOSTKI, 2007).

É importante ressaltar que, apesar de existir, como descreve Vigotski (2007), uma linha unívoca entre o gesto, o desenho, o brinquedo e a escrita, o aprendizado da leitura e da escrita para a criança é um processo não linear. É repleto de idas e vindas e, a cada etapa do desenvolvimento mental da criança, este processo contínuo de representação simbólica reorganiza as estruturas cognitivas como constatou Luria (2012) após uma série de experimentos com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento da escrita.

A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos no papel podem ser usados como auxílio funcional na recordação. Neste momento (às vezes muito mais tarde), a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos. Ao mesmo tempo, a medida em que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil [...] a criança

constrói, agora, novas e complexas formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (LURIA; 2012, p. 188).

Este processo é visto pela teoria histórico-cultural como uma espiral crescente, em que a apropriação da linguagem escrita, assim como foi a apropriação da linguagem simbólica, é um divisor de águas na forma como o homem se relaciona e se apropria do mundo que o cerca. Enquanto a linguagem simbólica é apropriada pela criança na vida cotidiana, a linguagem escrita é dependente de um processo sistematizado, está relacionada ao conhecimento científico, marca o momento em que a ação da criança passa a ser consciente e intencional. Ao escrever, a criança toma consciência da própria fala, analisa os elementos da linguagem escrita (letras, sílabas, palavras, frases, etc.), ela é colocada pela primeira vez em contato com uma atividade de alta complexidade e intencionalidade.

3.1 Alfabetização e Pensamento Conceitual

Nos anos iniciais de escolarização, duas coisas estão em jogo: a alfabetização e o domínio dos conteúdos curriculares correspondentes a cada uma das séries. Esta forma de organização curricular evidencia que o processo de alfabetização ocorre concomitante ao processo de formação de conceitos científicos, o que leva a criança a passar da reflexão pautada na percepção direto-figurada imediata para o pensamento lógico-verbal, ampliando os níveis de generalidade e abstração.

Em consonância, a alfabetização é vista por Soares (2004) como a aquisição do sistema convencional de escrita e que não deve ser desvinculada do letramento, entendido pela autora como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

No processo de apropriação do sistema de escrita, a criança, ao mesmo tempo que escreve árvore, aprende a deduzi-la do campo sensorial, daquela

imagem específica que a sua mente evoca, incluindo-a em um sistema de categorias lógicas da qual ela faz parte e, assim, aprende a refletir o mundo com maior profundidade (LURIA, 1979b). Quando a criança aprende não só a grafar a palavra árvore, mas a usá-la como uma categoria mais genérica, dá indícios da transição de significações diretas (concretas) do objeto para a significação do conceito abstrato, "o conceito genérico, representado pela palavra que pelo grau de concreticidade pode afigurar-se pobre, pelo sistema de ligações que ela implica, é incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto individual" (LURIA, 1979b, p. 35).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento das capacidades cognitivas, como aponta uma das pesquisas desenvolvidas por Luria (2012), em que teve, como sujeitos de sua pesquisa, pessoas com baixa escolaridade e analfabetos. Em um dos testes que aplicou, pediu para que agrupassem objetos do seu cotidiano, eles, ao invés de agruparem os objetos por suas semelhanças ou categorias, agrupavam por finalidade, "em outras palavras, rejeitavam a tarefa teórica e a substituíam por outra, prática. [...] os sujeitos começavam a avaliar objetos isolados e a nomear sua função individual. [...] não viam necessidade de comparar e agrupar todos os objetos e de enquadrá-los em diferentes classes" (LURIA, 2012, p. 48). Demonstravam, ainda que adultos, o que Vigotski denominou de "pensamento por complexos", já que as associações que faziam entre os objetos eram concretas, factuais, baseadas na experiência prática. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual "[...] não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico" (LURIA, 2012, p. 48), mas isso não ocorre naturalmente e de forma espontânea. Luria (2012, p. 48) constatou que:

[...] o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Se o desenvolvimento do pensamento taxionômico depende da escolaridade formal, nós então esperaríamos ver formas taxionômicas de abstração e generalização apenas naqueles sujeitos adultos que estiveram expostos a algum tipo de escolaridade formal.

Ainda de acordo com Luria (1979b), suas pesquisas apontaram que, quanto maior o nível de escolaridade de uma pessoa e quanto maior o conjunto de

conhecimentos científicos por ela adquiridos na escola, mais rico o sistema de relações e mais complexa a estrutura dos conceitos.

Esse fato sugere a profunda mudança da estrutura do significado das palavras (conceitos), experimentada por elas nas etapas sucessivas da evolução, e dá fundamento para formular uma das teses básicas da Psicologia moderna segundo a qual o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra, bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra [...] Essa mudança profunda da correlação dos processos psíquicos implícitos no conceito (e, conseqüentemente no pensamento), em etapas particulares da evolução intelectual, é um dos mais importantes fatos descobertos pela Ciência Psicológica (p. 38).

Nos anos iniciais de educação, percebemos mais nitidamente a não linearidade da passagem do pensamento por complexo para o pensamento conceitual, visto que, inicialmente, esse processo parece ocorrer por sucessivas aproximações, avanços e retrocessos, tentativas e erros alimentados pelas elaborações das crianças, que ora abstraem uma característica que acreditam aplicar-se apenas àquela palavra e ora generalizam certa norma e passam a aplicá-la a todas as palavras. Um exemplo é o caso do plural, quando uma palavra representa uma quantidade maior dela mesma apenas com o acréscimo da letra "s", que ocorre com as palavras "mesa, sapato ou doce", ao generalizar esta regra, a qual se aplica apenas em certas palavras, a criança faz a supercorreção e pensa que, para representar o plural das palavras, basta apenas acrescentar o "s", dessa forma pão fica "pãos", pastel fica "pastels" e assim por diante. Quando a criança é questionada sobre o que é plural, responde que basta colocar o "S", demonstrando não só a generalização da regra como a não apropriação do conceito.

O processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, que inicialmente faz um movimento de aprender a ler para mais adiante ler para aprender, apoia-se em conceitos comuns que servirão de base para o aprendizado de conceitos científicos. Vigotski (2007, p. 126) explica como se desenvolve: "o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas", que ocorre na medida em que as crianças avançam em sua escolarização.

Este processo envolve codificação e decodificação, mas não se limita a isto, ao aprender uma letra que seja, não é apenas uma letra que a criança aprende, mas a letra de sua mãe (do nome de sua mãe), a letra de seu pai, a sua própria letra. Enquanto aprende, a criança atribui sentido e significado ao que faz, lendo o mundo exterior a partir do seu mundo interior e, no jogo interativo, vai aprendendo os outros sentidos e significados em circulação, construindo uma complexa matriz de significados, a qual sofre mudanças estruturais provocadas pela aprendizagem.

3.2 A Mediação e a Alfabetização

Na perspectiva histórico-cultural a mediação é semiótica e se dá de duas formas, a mediação pelos signos, oral (linguagem) e escrito, e a mediação pelo outro. De acordo com Vigotski (2007), o homem, enquanto sujeito cognoscente, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, o qual se dá por meio de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que estão à sua disposição. Por esta forma, é capaz de fazer relações mentais que transcendam o mundo perceptível imediato.

Durante o processo de aquisição do código que permite à criança ler e escrever na escola, talvez pela primeira vez de forma intencional e explícita, ganha destaque o papel do outro (no caso, o/a professor/a) e a mediação dos signos linguísticos. Nesse processo, a criança aprende um código que representa um objeto, ou seja, aprende uma palavra e sua representação gráfica. Por exemplo: ao aprender a palavra lata, não é a lata o objeto de ensino/aprendizagem, mas o código, que, uma vez dominado pela criança, será uma nova forma de mediação entre ela e o conhecimento, mas que, no momento da alfabetização, ela é o objeto de conhecimento. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita exige da criança a simbolização da imagem sonora.

Vigotski (2001), em suas pesquisas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, fez uma série de estudos a fim de examinar o nível de desenvolvimento das estruturas psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas, sendo uma delas a leitura e a escrita. Sua investigação trouxe dados importantes sobre a aquisição da linguagem escrita:

A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. **Até**

os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração. É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral [...] é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (p. 86, grifo nosso).

Os processos que priorizam a apropriação da leitura e da escrita pela criança na escola ocorrem em uma dinâmica interativa específica e em um espaço social específico para seu ensino e aprendizagem, em uma relação também específica mediada por uma prática social dialógica e pedagógica. Segundo Fontana (2005, p. 21), trata-se de "[...] uma relação de ensino cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados".

De acordo com Vigotski (2007), o outro participante, que na relação de ensino é o professor, possibilita a emergência de funções psicológicas superiores que a criança ainda não domina, mas que é capaz de realizar com seu auxílio, colocando a escola não só como lugar de aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como pela gênese das funções psicológicas superiores (BRONCART, 1985, apud FONTANA, 2005).

Explica Vigotski (2012): duas crianças de idade mental equivalentes, sete anos, são capazes de resolver testes de forma independente até o nível de sete anos e meio, mas, quando uma das crianças recebe auxílio de um adulto com exemplos e perguntas-guia, supera facilmente seus limites, podendo alcançar nos testes o nível de uma criança de nove anos de idade. Por meio deste exemplo, o autor explora dois pontos, primeiro, a criança com o auxílio de um adulto pode fazer muito mais do que o faria de modo independente, e o segundo ponto, o que a criança faz hoje com auxílio do outro, poderá fazê-lo de forma independente amanhã. Destaca, portanto, que "a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e

examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (VIGOTSKII, 2012, p. 113).

Neste sentido, o ensino centrado naquilo que a criança já sabe não produz avanços em seu desenvolvimento, "[...] mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem" (VIGOTSKII, 2012, p. 115). No processo intersubjetivo de apropriação do conhecimento da leitura e da escrita, o dizer de um (professor, aluno) interfere, modifica, redireciona o dizer do outro.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 2005, p. 19).

A mediação amplia o limite não superável pela criança de forma independente quando se adianta ao seu desenvolvimento, o que, por vezes, coloca em dúvida aquilo que as crianças têm como certo, gera momentos de tensão, de conflito, mas é nessa dinâmica interativa que os limites são ultrapassados e o conhecimento em jogo passa a fazer parte de suas elaborações. Este processo implica uma relação mediada entre sujeito e objeto de conhecimento, "isto significa dizer que é por meio dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 7).

Na perspectiva histórico cultural, o desenvolvimento dos processos mentais superiores está inter-relacionado às formas de mediação e, neste sentido, a aprendizagem ocupa um papel extremamente importante, sem no entanto se confundir com o desenvolvimento. Para Vigotski (2007), aprendizado e desenvolvimento não são a mesma coisa, mas "estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança".

[...] o **aprendizado** adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e **põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer**. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] o

processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (p. 103, grifo nosso).

Na escola, é a ação do professor sobre o objeto de conhecimento que vai ajudar a criança a compreender e a se apropriar não apenas do novo, mas de suas regras e exceções, "ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 41). O caráter mediador do signo palavra e do signo escrito, enquanto estímulo externo, vão se entrelaçando e todo esse processo de natureza social vai sendo reconstruído pela criança, fazendo com que, pelo processo de aprendizagem, esse conhecimento que se encontrava na zona de desenvolvimento proximal passe, gradativamente, por meio de sucessivas aproximações, para a zona de desenvolvimento real. A este respeito Nogueira (1991, p. 2) destaca:

São os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e permitem a explicitação do movimento interpessoal-intrapessoal na elaboração do conhecimento e das funções psicológicas. Assim, **a mediação pode ser, desde já, apontada como uma categoria explicativa da emergência de funções mentais no processo de apropriação da escrita**, articulando as condições de produção no contexto escolar (Grifo nosso).

A apropriação desse conhecimento pela criança passa por outra pessoa, o professor, e implica em uma forma de mediação que é influenciada pelo contexto sociocultural. Possui características específicas: é intencional, consciente, planejada e tem objetivos a serem alcançados. A ação do professor está inserida em um processo em que as elaborações das crianças, durante a atividade mediada, fornecem elementos para a reflexão-ação do professor, a qual não acontece após a atividade, mas durante sua realização, destacando, deste modo, os movimentos de intermediação e a construção conjunta. No jogo interativo das relações sociais, a mediação pelo outro cria andaimes, nos quais os alunos podem se apoiar e aprender, explicitando, atribuindo ou restringido os sentidos do conhecimento em jogo, conduzindo o processo de significação, desencadeando os processos de desenvolvimento.

A criança, ao aprender o princípio da linguagem escrita (Vigotski, 2007), ainda precisa aperfeiçoá-la, neste caso, a mediação pedagógica direciona-se a

desenvolver o que falta; uma vez dominado o código, é preciso saber interpretá-lo. É nesse momento que o signo escrito se torna para a criança uma forma de mediação entre ela e o mundo, quando isto não acontece, é negado a ela acesso ao conhecimento histórico social, que é responsabilidade da escola ensinar, tornando-se a criança decifradora de códigos que não é capaz de interpretar.

A aprendizagem estimula o desenvolvimento, é mediada por signos, ou seja, está inter-relacionada às formas de interação social. Neste sentido, "a zona potencial de desenvolvimento é vista como o espaço de construção, vinculado com as relações e interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas" (NOGUEIRA, 2013, p. 15). Na escola, as interações e relações de ensino podem alavancar o processo de desenvolvimento, constituindo-o, transformando-o no movimento de apropriação e transformação das "palavras alheias" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010) a partir das condições de produção.

Diante dos conceitos explorados neste estudo e compreendendo a importância dada à natureza social da atividade mental nas duas perspectivas teórico-metodológicas adotadas, além do papel fundamental da aprendizagem escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomaremos, como eixo central de análise, os enunciados dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos) no processo de interação escolar, considerando ainda como parte constitutiva, por ser plena de significados, a entonação, os gestos, a mímica (expressões faciais), os quais, assim como a fala, podem ser tomados como indícios dos aprendizados produzidos na dinâmica das interlocuções entre os sujeitos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa norteou-se pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que tem a "[...] característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí" (VENTURA, 2007, p. 386).

Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva, pretendemos analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental I. Para tanto, aproximamo-nos da análise microgenética, visto que ela põe em relevo "[...] a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000, p. 9), e da análise do discurso na perspectiva enunciativa teorizada por Bakhtin e Volochínov (2010).

Com base em tais referenciais, debruçamo-nos sobre as inter-relações no contexto da sala de aula, cujo foco era possibilitar a apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa qualitativa interpretativa priorizou elementos dos estudos etnográficos, utilizando-se da observação direta por um tempo relativamente longo, tendo em vista o contexto escolar, e entrevistas. As observações na sala de aula aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013. O período de observação na sala de aula foi filmado e produzido o diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as primeiras impressões das relações sociais e relações com o saber. As entrevistas, filmadas, foram feitas com a professora da turma e com os alunos ao final do período de observação. Somou-se aos dados de pesquisa levantados pela observação e entrevista, o material produzido e utilizado em sala de aula (atividades, cadernos, cartazes, jogos, combinados, regras, etc.).

A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Londrina, norte do Paraná. A escolha por esta série se deve à mobilização causada pelo Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano.

A escola pública municipal onde a pesquisa de campo foi desenvolvida tinha uma turma de 3º ano no período matutino, composta por 28 alunos, sendo que nove deles ainda não estavam alfabetizados. Coincidentemente, no projeto de pesquisa, a intenção era compreender e analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações dos alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto dos que estavam alfabetizados como dos não alfabetizados. Porém, como bem aponta Fontana (2005), da proposta à prática, o percurso não é linear. No contato que antecedeu o início das observações em sala de aula, soubemos que o próprio contexto havia sofrido mudanças estruturais, as quais acabaram por redirecionar a pesquisa.

Neste contato, a diretora da escola informou as mudanças que ocorreriam e que coincidiam com o início da pesquisa. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados formariam um grupo em que a professora M, que já era a professora da turma, concentraria o trabalho pedagógico na alfabetização, enquanto o restante da turma seguiria o currículo do 3º ano sob a regência de outra professora.

Diante desta nova configuração, optamos por realizar a pesquisa com o grupo de alunos que ainda não estava alfabetizado. Esta escolha foi motivada pelo fato de que, no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, no momento da entrega do termo de consentimento, a professora M não só aceitou a pesquisa, mas se mostrou bastante à vontade em receber a pesquisadora em sua sala. Em anos anteriores, a professora M já havia recebido uma pesquisadora e, segundo ela, foi uma experiência positiva.

Feita esta opção, os sujeitos da pesquisa foram os nove alunos não alfabetizados e sua professora, os quais, neste texto, foram identificados por letras com o intuito de preservar a sua identidade: a professora (M) e as crianças sujeitos da pesquisa (LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V).

4.1 Contexto Pedagógico

Na turma do 3º ano, os nove alunos que ainda não sabiam ler e escrever se distanciavam do restante da turma, os alfabetizados, em relação aos conteúdos referentes àquele nível série, fazendo com que, à medida que o conteúdo avançava, essa distância aumentasse ainda mais. A professora tentava, em alguns momentos, desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse à necessidade dos dois grupos sem expor a situações de segregação os alunos que se encontravam em defasagem (dados das conversas informais durante os recreios). Porém, segundo a professora M, ensinar dessa forma, em uma turma com 28 alunos e sem auxiliar, era um desafio muito grande, exigia um esforço pedagógico intenso e trazia avanços mínimos, visto que ações deste tipo não eram encadeadas e constantes, por conta do próprio currículo, conteúdos previstos e não previstos a serem trabalhados (projetos, campanhas que chegam à escola sem aviso prévio, etc.), o tempo e o espaço para o aprendizado não estavam em sintonia para esses dois grupos. Ou seja, o tempo e o espaço, para o aprendizado deste grupo de nove alunos, precisavam ser criados e mantidos (PAULA, 2013).

Diante desta situação e na intenção de não deixar nenhum aluno para trás, além da pressão gerada pelo compromisso firmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2008), a direção da escola e a equipe pedagógica, com o consentimento da professora e dos pais dos alunos, formaram uma nova turma com esse grupo para atender à necessidade destas crianças. Assim, os ainda não alfabetizados foram separados em um pequeno grupo e tiveram aulas durante dois meses com a professora M. Estes alunos, que desde o início do ano letivo tinham indicação da professora para frequentarem o contra turno, não puderam fazê-lo, porque a escola, como tantas outras em nosso país, sofreu tanto a falta de professores quanto a grande rotatividade dos mesmos. Somente no final de outubro, quando houve outra chamada dos professores concursados, o quadro de professores da escola ficou completo e os alunos começaram a ter contraturno, data em que coincidiu com o retorno destes alunos ao restante da turma.

Situações como esta evidenciam que contraturno escolar ou apoio pedagógico escolar não é um espaço garantido na escola, ainda que seja visto como uma das ações mais eficazes para assegurar a permanência e o sucesso escolar do aluno. Ele continua a ser subutilizado, caracteriza-se como uma ação remediativa ou de recuperação a qual se busca quando constatada a presença de alunos que não aprendem como o desejado. Além disso, quando isto ocorre, não se está livre da configuração de estigmas que acompanham a vida escolar do aluno, visto que a demanda é maior que a oferta, quando esta existe.

4.2 Caracterização das Aulas

Considerando as mudanças ocorridas com esta turma, especificamente com este grupo, constatamos que a dinâmica das aulas teve três momentos distintos. O primeiro, no início do ano, quando a professora assumiu a turma, e as diferenças entre os grupos em relação à aprendizagem, que já estavam, por assim dizer, demarcadas, foram se acentuando. O segundo momento, quando os alunos não alfabetizados foram reunidos em um grupo cujo trabalho pedagógico tinha como foco a alfabetização, o que implicou na separação destes alunos do restante da turma e um trabalho intenso deste grupo que continuou com a mesma professora. E o terceiro momento, quando estes alunos voltaram a assistir as aulas com o restante da turma.

Os dados do primeiro momento vividos pelos sujeitos da pesquisa foram captados pelos diálogos em sala de aula e pelas entrevistas, visto que o início da pesquisa de campo coincidiu com o início dos trabalhos no segundo momento, com o grupo. Desde o primeiro dia de observação, a professora M deixou claras as regras do jogo:

Eu tô trabalhando assim: eu trabalho tanto alfabetização e conteúdo de terceiro ano, porque aqui acontece que quem já lê basicamente é o JS e o R e os outros ainda estão na fase de montar palavra, palavras simples, alguns já leem, a gente tá dando todo esse resgate com eles aqui, então você não assusta não, tá (set/2013).

E as seguiu à risca, apoiada em uma metodologia sintética-analítica, trabalhando com soletração e silabação concomitantemente à palavração,

sentenças e histórias (MORTATTI, 2000), diferentes gêneros textuais e conteúdos de matemática.

Para isto, a professora criou um ponto de partida com a ajuda do silabário. Como as crianças já conheciam o alfabeto, começou com as famílias silábicas simples, com representações figuradas e sua palavra referente, as sílabas complexas foram sendo acrescentadas, primeiro no silabário e depois nos jogos, mas sempre presentes nas atividades conjuntas, formação de palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Se observássemos apenas as produções dos alunos, talvez tivéssemos a impressão de uma atividade aditiva, do mais fácil para o mais difícil, porém, nas atividades coletivas, elaborações mais complexas, que os alunos ainda não conseguiam fazer de forma independente, eram desenvolvidas com a ajuda da professora.

Em algumas atividades, a professora conduzia pessoalmente as tarefas (resolução de problemas, leitura de textos, tomada de leitura, etc.), sem, no entanto, inibir as interações dos alunos em outras tarefas, como formação de palavras, frases, por exemplo, ela dava mais liberdade para as crianças tomarem iniciativa, fazerem escolhas, errarem, expressarem dúvidas; algumas vezes com intervenções mínimas. Dessa forma, dava espaço para que as elaborações das crianças ganhassem visibilidade nos diálogos travados em sala de aula, assinalando o que eles já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

As atividades de alfabetização estavam organizadas de tal forma que os próprios alunos conseguiam prever o conteúdo a ser trabalhado. Todas as manhãs, o "ritual" com o pequeno grupo era iniciado pela leitura do silabário, do alfabeto e das palavras-chave que os compunham, leitura pela professora de uma história, letras (caligrafia), palavras (que iniciavam conforme a ordem alfabética) e pequenos textos que propunham atividades: encontrar palavras que tenham a letra "C", o nome dos personagens, pintar determinadas palavras no texto, formar palavras que iniciam com a mesma sílaba, caça-palavras, cruzadinhas, etc.

Nas aulas de matemática, o grupo começou pela sequência numérica, de 0 à 100, as operações matemáticas básicas (adição e subtração) e jogos diversos: bingo de palavras, bingo de números, jogos de formar palavras, uno, etc.

Algumas destas atividades eram propostas para serem trabalhadas em grupo, a maioria deveria ser realizada individualmente, mas, por conta do número reduzido

de alunos, eles sempre sentavam juntos, até mesmo a professora conduzia as atividades sentada com o grupo. Assim, mesmo quando faziam alguma atividade individual, podiam, a qualquer momento, recorrer a um colega ou à professora, o que dava às atividades desenvolvidas marcas da construção conjunta.

Os trabalhos intensos de alfabetização – caligrafia, o traçado correto das letras, caderno de leitura com palavras, famílias silábicas e textos curtos, a formação de palavras e frases – eram mesclados por momentos de leitura diária de histórias pela professora no início da aula, como "A Bela e a Fera", "A selva", "João e o pé de Feijão", entre outras; a leitura livre, alguns dias da semana, as crianças liam livros diversos, de sua escolha, com calma, sem pressa para passar a outra atividade, além dos jogos que as crianças gostavam e solicitavam.

As atividades desenvolvidas pelas crianças eram leitura e escrita de palavras e de textos curtos, inicialmente coletivos e posteriormente individuais, resolução de contas e problemas, interpretação, leitura e escrita de números, etc.

As situações de leitura e escrita propostas pela professora ou as espontâneas, como na formação de palavras no jogo das sílabas, eram apoiadas em elementos da relação de ensino – letras, sílabas, palavras – enquanto formas de mediação (NOGUEIRA, 1991). Para tanto, quando necessário, os alunos consultavam os cartazes fixados nas paredes da sala – silabário, alfabeto, lista de palavras, sequência numérica, pontuação, etc. – como um meio para ajudá-los a resolver a atividade proposta.

4.3 Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo norteou-se pelos papéis assumidos pelos sujeitos da pesquisa, professora e alunos na relação de aprendizado, apoiando-se nas significações construídas a partir desta relação.

Segundo Lahire (1997), o sujeito não é, ele está sendo (nas relações sociais) em um determinado momento, em um determinado lugar, em situações singulares, na relação com o aprender. Destaca, portanto, que a escola não é apenas um lugar de aprendizado de saberes, mas, concomitante a isto, é local de aprendizado de formas concretas de exercício do poder.

Os processos de elaboração do conhecimento e de elaboração da identidade ocorrem, concomitantemente, tanto nas relações sociais cotidianas como nas relações sociais escolarizadas. Na dinâmica das interações e nas condições de sua produção, "[...] no jogo das relações de poder que se estabelecem entre as crianças, alguns sentidos vão se fazendo mais presentes que outros e marcando a constituição de cada uma delas que na fase inicial de escolarização se dá na escola" (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

Na dinâmica das interações escolarizadas, o olhar de um influencia a maneira como o outro vê e se vê. Assim, se a cada desafio em aprender a criança vive aquela experiência negativamente, que soma-se às significações em circulação na escola – "ele é burro", "não sabe ler", "não consegue fazer" –, e às significações em circulação em casa – "ele não é bom pra estudar", "ninguém em casa é bom pros estudos" –, a leitura negativa acaba marcando a relação da criança com o saber escolar. Conseqüentemente, estas significações construídas e compartilhadas no contexto vão sendo internalizadas pela criança de forma idiossincrática, conformando-a com as significações individuais produzidas por ela.

No início do ano letivo, este grupo de alunos já demonstrava defasagens acumuladas em séries anteriores, alguns já tinham reprovado (MA, LE, G, V), experiências negativas em relação à leitura e à escrita, fato que colocava desafios para ensinar e aprender. A professora M, em seu dizer, evidencia as significações iniciais das crianças, o seu olhar em relação a elas e a relação de sofrimento que tinham com o saber.

*O J, o V, o M e o C eram terríveis mesmo, eu não sei, então vamos aterrorizar a sala. A leitura, eles não sabiam ler e escrever, eles não sabiam mesmo, eles falavam pra mim: eu não sei escrever, eu não consigo, eu não vou fazer. Então, foi uma dificuldade muito grande pra conquistar essas crianças [...]e aquela coisa assim, eles tinham a autoestima lá embaixo, todos eles, autoestima muito, muito, muito baixa mesmo. Até assim no início, quando eu peguei a sala, eu falei assim: **meu Deus onde eu fui amarrar meu bode!** Mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...] Mas a leitura e a escrita é a maior dificuldade e comportamento [...] (Grifo nosso).*

A professora revelou ainda que o não saber não era o único desafio a ser vencido, a expressão que usou ajuda a compreender a situação difícil em que se

encontrava naquele momento e da qual não podia se desprender. Os desafios eram diversos, como o comportamento diante do não saber:

O C, leitura, escrita, comportamento. O C, a gente teve que trabalhar muito o comportamento. Ele, o C, não tinha medo não, ele escrevia lá, ele achava, perguntava, o C nunca teve vergonha [...]a autoestima dele aí nesse ponto... quando é uma pessoa estranha que está perto dele ele fala: eu não sei lê (não tenta, se inibe).

A insegurança e a baixa autoestima apareciam também como elementos que configuravam a relação de ensino:

O R, no início do ano, era muito inseguro, ele sabia, mas ele era de uma insegurança tão grande, ele chegava assim, tanto na leitura como na escrita, ele chegava pra mim assim: eu não sei fazer, não me ensinaram. Eu fui trabalhando isso com ele, não, você pode, você consegue [...]antes ele não levantava pra perguntar, coisa mais rara, ele chorava no início do ano [...]então, o problema dele era mais leitura e escrita mesmo e a autoestima dele era baixa e ele, pra ele, ele não sabia nada [...]

Os desafios emocionais apareciam articulados a outros, como visão “embaçada”,

*O J, leitura e escrita, muita dificuldade, as letras mesmo ele tinha dificuldade de reconhecer. Matemática também tinha um pouco de dificuldade, mas leitura e escrita era mais pontual. E assim, **o que atrapalhava bastante o J era a visão**, depois que ele pôs óculos, ele começou a, vamos dizer assim, se encontrar né, ele percebeu assim, prestava mais atenção, como ele não enxergava ele não entendia, então ele fazia bagunça, porque o comportamento dele é bem difícil também, tem que saber conversar com o Jean (Grifo nosso).*

Fatores neurológicos também foram evocados:

*[...] LA, com o grupo leitura e escrita, o grupo grande, bem dispersiva, letras pra ela também, nossa, ela tinha uma dificuldade muito grande, às vezes, a gente falava assim: escreve DA, o que faz da? É o P e o A? Não é, é o D e o A. Então ela trocava, ela não sabia, **assim bem dispersiva**, todo mundo chamando a atenção dela, principalmente com a escrita [...]. A LA tem déficit de atenção, isso aí eu já sei, comprovei, eu tenho pós em educação especial, psicopedagogia, eu sei, não precisa ninguém me dizer.*

O MA, leitura e escrita, muita dificuldade, é um aluno que já era repetente [...] nesse decorrer agora do final do ano, a mãe veio avisar que ele tomava remédio, então a gente já, eu deduzo né, que isso atrapalhou ele, como ele tomava remédio tudo, na concentração né, a mãe né, médica né, (Falou com tom sarcástico.) achou melhor

parar, então tá bom [...] só que ele também é inseguro, é aquela mania, "ah eu não sei", então isso tem que ser bem trabalhado com ele.

*V, ele já é uma criança repetente, ele é, ele tem laudo, **ele é deficiente intelectual, eu não sei o nível**, mas deve ser dentro da aprendizagem [...] ele assim, ele não tem muita vontade, a família não dá muito apoio, ele teria que estar fazendo sala de recurso [...]leitura somente com ajuda. O caso do V, é bem difícil ele pegar alguma coisa e ler, fica naquela pontuada ali né, só na coisa.*

Para alguns alunos, a situação ainda era agravada pela baixa frequência nas aulas.

O LE, [...] dependendo da palavra que você fala pra ele, ele fica pensando, vê se conhece as sílabas, de algumas palavras, não todas. Leitura não faz força nenhuma, uma criança faltosa, teria que estar fazendo sala de recurso, ele tá com avaliação, até agora nada.

G, [...] depende do dia, tem dia que você às vezes dá umas coisas pra ele, ele faz, você dá um ditado, escrever uma palavra ele até vai, mas tem momentos que você dá uma orientação tudo, ele olha pra tua cara e fala assim: o que é pra fazer? Ai você orienta de novo, o que é pra fazer? Coisas, ordens simples ele tem muita dificuldade, além do problema da fala que ele tem, muito grande [...] tem vários problemas de aprendizagem, é violento, bate nos colegas, tem fobia. Veio de São Paulo e foi encaminhado para receber atendimento no CAPs [...] mas não vai no atendimento porque tem fobia de ônibus [...] toma um monte de remédio...mas o G precisa de fono, mais do que o C.

Dentre os nove alunos, sete reagiam às atividades propostas de maneira agressiva, V, G, LE, J, LA, C e MA, tanto verbalmente quanto fisicamente; R se retraía, por conta da insegurança que tinha em relação à sua capacidade, em alguns episódios em sala de aula, chegou a chorar por não saber; e JS se abrigava nas "brincadeiras" e "piadas" fora de hora. De uma forma ou de outra, cada um desenvolveu uma "estratégia de sobrevivência" (WOODS, 1987) para enfrentar as dificuldades que encontravam na escola.

Diante de certas atividades que precisavam de uma maior mobilização, como as atividades de leitura e escrita, J, LE, G, V, LA e MA tinham ataques de fúria, jogavam o material no chão, agrediam os colegas, etc. Ensinar para eles parecia ser inútil, já que não havia condições de aprender e, portanto, não gerava a mobilização necessária para que a aprendizagem ocorresse. Segundo Charlot (2012, s/p): "quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima,

você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza". Possivelmente, era isto que acontecia, não era falta de interesse, mas falta de condições de entrar na atividade.

Aquele momento vivenciado pelo grupo, a difícil situação tanto de aprendizagem quanto emocional, atingia a todos de diferentes formas, professora, alunos não alfabetizados, alunos alfabetizados, a turma toda, cada um, à sua maneira, sentia as consequências do sofrimento destes alunos, direta ou indiretamente. O tempo era desprendido do ensinar para o controle do comportamento, dos ataques de fúria, de choro, de brincadeiras excessivas, dos gracejos em momentos inoportunos, das brigas.

Porém, ao mesmo tempo em que a situação era um problema, foi ela que mobilizou a busca por soluções, conforme destacou a professora M, "*mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...]*". A fala da professora aponta para a importância que ela deu não só ao conhecimento que deveria ser ensinado, mas sobre como as crianças se sentiam frente a esse conhecimento. Este olhar da professora norteou sua ação e, pontualmente, foi trabalhando com cada um destes alunos. Com alguns, a autoestima e a autoconfiança precisavam, no início, de constantes palavras de incentivo: "*você pode, você consegue*"; com outros, a capacidade de lidar com as frustrações: "*Não é assim, tem hora que a gente ganha, tem hora que a gente perde*"; o comportamento também foi apontado: "*Vou precisar conversar com a sua mãe*"; "*Se continuar assim, não vai ter jogo (bingo, uno, etc.) hoje*"; "*Ontem, ninguém ganhou estrelinha porque aprontaram demais*".

Tanto a fala da professora como a dos alunos demonstram as diversas ordens de significações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, significações de afeto, de si, etc., orientando o comportamento dos alunos em relação ao saber.

4.4 As Distintas Condições dos Alunos

O fato de os nove alunos que compunham o grupo, J, JS, MA, LE, G, V, C, R (meninos) e LA (menina), ainda não estarem alfabetizados, não os tornava de modo algum um grupo homogêneo em relação às suas dificuldades. A história pessoal de

cada um dos sujeitos da pesquisa, articulada aos seus históricos escolares, ajudou a compreender os diferentes desafios que tinham pela frente.

Segundo a professora M, JS tinha dificuldades na escrita, porque ainda era de difícil compreensão, a mãe dele, sabendo de suas dificuldades, pediu à professora que ele fosse com os outros alunos para o grupo. JS já sabia ler, uma leitura silabada, sem entonação, desconsiderando pontuação e diferenças entre gêneros textuais, já conseguia decifrar pequenos textos, fazer adição, subtração e sequência numérica.

R conseguia ler e escrever palavras formadas por sílabas simples, seus pais se mostravam bastante preocupados com seu desempenho e temiam que ele terminasse o ano sem saber ler e escrever. Essa ação da escola mobilizou ainda mais o investimento no filho, compraram livros e gibis para ele, quando não vinha tarefa da escola os pais propunham atividades para o filho, cópia de um pequeno texto, tabuada, escrita dos números, etc. R era filho único, morava com os pais e uma tia que também se preocupava com seu desempenho e o ajudava a estudar em casa, propondo exercícios. Seu pai era pedreiro e sua mãe diarista. Como todos em sua casa trabalhavam fora, R passava as tardes com os avós que também se preocupavam com seu desempenho escolar.

J ainda não conhecia todas as sílabas simples e precisava de ajuda da professora para fazer a correspondência fonema/grafema para ler e escrever palavras simples, ainda não dominava a adição e a subtração. J morava com seus pais e o irmão de 15 anos, seu pai era marceneiro e sua mãe dona de casa. No início do ano letivo, a professora reparou que J tinha dificuldade para enxergar o que estava escrito no quadro e comunicou à família, alertando que seria importante levá-lo ao oftalmologista. A professora M ressaltou que, assim que J começou a usar os óculos, ainda no grupo maior, seu comportamento mudou muito, ficou mais calmo, menos agressivo com os colegas. Seus pais estavam preocupados com seu desempenho, ajudavam-no nas tarefas, mas, segundo J, não havia livros e gibis em sua casa, passava suas tardes brincando com vídeo game. Seu pai prometia recompensar seus avanços com brinquedos que ele desejava ganhar.

MA lia e escrevia palavra simples, entretanto ainda confundia algumas sílabas, ainda não dominava subtração, adição e sequência numérica. Morava com a mãe e mais três irmãos (de 11, cinco e um ano e seis meses), seu pai faleceu quando ele

ainda era pequeno. MA relatou que fazia as tarefas sozinho, e, quando tinha alguma dúvida, recorria à mãe. Lia espontaneamente alguns livros que tinha em casa e a página de esportes do jornal. Segundo a professora, foram poucas as vezes que teve oportunidade de falar com a mãe dele, que trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LE fazia subtração e adição com facilidade, mas ler e escrever era algo totalmente desmotivante para ele, visto que tinha consciência de que ainda não conseguia fazê-lo, lia e escrevia palavras simples com o auxílio da professora. LE faltava muito às aulas, e já, em setembro, tinha reprovado por falta. Segundo a professora, sua mãe nunca apareceu na escola. LE morava com sua mãe e seus dois irmãos (14 e cinco anos), LE relatou que faltava muito às aulas porque sua mãe estava grávida e passando mal e, como seu irmão mais velho não parava em casa, ele ajudava. Seus colegas, no entanto, diziam o contrário: que sempre o viam brincando na rua ou jogando sinuca em um bar perto de sua casa. Seu pai morava em outro estado e, segundo LE, fazia muito tempo que não o via.

G confundia algumas sílabas, precisava da ajuda da professora para ler, escrever e se concentrar. A mãe de G, no início do ano, comunicou à professora que ele tinha um déficit intelectual, mas não entrou em detalhes, G tinha ataques de fúria e agredia os colegas, exigindo da professora constante monitoramento de seu comportamento e atenção, algumas vezes seu olhar ficava parado, perdido, como se estivesse na aula apenas de corpo presente. Ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. G faltava muito às aulas, menos que LE, mas também já estava reprovado por falta. Morava com a mãe e dois irmãos (24 e 25 anos), sua mãe trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LA precisava de auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, confundia algumas sílabas, fazer sequência numérica, resolver adições e subtrações, demonstrava dificuldades de atenção e concentração, precisava de monitoramento constante da professora para não ficar para trás. LA, por vezes, era mais agressiva que os meninos, xingava, incomodava os colegas, batia. Ela morava com os pais, o irmão e a irmã, seu pai trabalhava como carpinteiro e a mãe era dona de casa. Às vezes, LA chegava na escola bastante atrasada e, quando os colegas tentavam brincar com isso, a professora logo cortava dizendo, *"cada um tem seus problemas"*. A irmã de LA usava drogas e a preocupação da mãe com a filha que quase morreu

de overdose era grande, as vezes em que LA chegava atrasada eram porque sua mãe estava cuidando de sua irmã para que não usasse novamente, o clima em sua casa era tenso e o modo de falar e de agir da mãe era reproduzido por LA.

Já o aluno V precisava do auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, fazer adições, subtrações e sequência numérica. V era vizinho de LE e, antes de vir para a escola, passava em sua casa para chamá-lo. V morava com os pais e cinco irmãos, sua mãe era ajudante de cozinha em um restaurante e seu pai fazia serviços de jardinagem. A professora conhecia a mãe de V, viu-a uma vez, mas a escola não tinha seu contato telefônico e ela não comparecia às reuniões. Segundo V, sua mãe e seu irmão ajudam-no com as tarefas, sendo este o momento em que estudava em casa.

O aluno C já lia e escrevia palavras simples, confundia algumas sílabas e ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. Muito comunicativo e brincalhão, precisava de uma chamada de atenção para mantê-lo mobilizado. C morava com os pais e duas irmãs adolescentes, tinha ainda dois irmãos mais velhos que já estavam casados, a mãe trabalhava de diarista e o pai criava galinhas, patos e coelhos. Segundo C, ele só estudava em casa quando a professora passava tarefa, sua mãe e sua irmã ajudavam-no, mas assim que terminava de fazer as tarefas saía para brincar no quintal de casa ou com os amigos na rua.

Como G e LE faltavam muito, o grupo quase sempre contava com sete alunos e a professora. Quando a professora M, em uma das suas leituras diárias, contou a história Branca de Neve e os sete anões, MA logo se identificou: *"É! Branca de Neve e os sete anões. A Branca de Neve (apontou para professora) e os sete anões, um, dois, três, ..."* (Contou os colegas.).

Os alunos estavam felizes por estarem com a professora M e por causa da condição que os uniu, foram se identificando e aprendendo a respeitar um ao outro, a não zombar do colega quando ele errava, e, quando um episódio destes acontecia, a professora logo chamava a atenção do aluno, ressaltando que ele também tinha dificuldades e por isso não podia falar do outro. A formação da nova turma e, sobretudo, as atitudes tomadas pela professora, bem como suas ações geraram um clima de apoio mútuo: naquilo que um sabia mais, ajudava o colega que estava com dificuldades de forma espontânea.

5. RECONCEBENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As atividades propostas pela professora partiam daquilo que os alunos estavam aprendendo, as sílabas, de modo geral, eram o ponto em que a relação com o saber se complicava, alguns já sabiam as sílabas simples, outros não. Ante esta constatação, as estratégias de ensino adotadas pela professora tinham como ponto de partida as sílabas, como um funil invertido, cuja área de saída era quatro vezes maior. Começava com a leitura do silabário – sílabas simples e complexas – e se estendia para a leitura e retirada de informação de pequenos textos, formação de palavras e frases, seguidas de produção de texto, leitura e interpretação, além de atividades de matemática. Tudo isto era trabalhado com frequência e passou a fazer parte da rotina, uma vez que a natureza das atividades se repetia de forma sistemática.

Para fins de organização do texto, na qual apresentamos e analisamos o material empírico desta pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a importância dada às atividades e a forma como eram utilizadas para mediar o processo de alfabetização. Em consequência, as situações em que cada atividade aparecia foram organizadas em grupos e, após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos surgiam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos.

5.1 O Silabário: B de Bolo e muito mais

No início das aulas junto ao grupo de nove alunos, a professora abria os trabalhos com a leitura do silabário. Sua escolha por começar das sílabas se justificou pelo fato de que a maioria das crianças estava no nível silábico. Segundo Franchi (2006), nesse nível, as crianças já não estabelecem mais correspondência entre representação escrita e realidade representada, no sentido de vincular a quantidade das grafias ao tamanho do objeto correspondente. Nesse momento, já estabelecem uma correspondência entre unidades da escrita com as unidades que identificam na sequência sonora, sílabas. Desse modo, a criança já aprendeu a associar diferentes grafias a diferentes unidades silábicas e se esforça para fazê-lo,

no entanto nem todas as sílabas já faziam parte do repertório dos nove alunos. Ainda de acordo com esta autora, a compreensão da divisão das palavras em suas sílabas componentes demonstra que a escrita começa a ligar-se de forma direta à linguagem.

A leitura do silabário começou com sílabas simples e, na mesma semana, a professora M providenciou um cartaz com sílabas complexas e seguiu trabalhando com ambas concomitantemente. Na leitura compartilhada do silabário, JS iniciava a leitura e os outros alunos o acompanhavam. Em pouco tempo R já estava disputando espaço com JS nas leituras e, em alguns momentos, JS tinham a impressão de que R não o deixava falar, tamanha a iniciativa e a confiança que R foi ganhando no grupo. Quando os alunos não conseguiam ler uma palavra ou a liam apoiados na imagem e não no que estava escrito, causando certos equívocos, a professora intervinha chamando atenção para o escrito, para a soletração e a silabação das palavras-chave na qual cada família silábica as seguia. A professora apontava de onde a leitura do silabário iria começar, por vezes na ordem alfabética, outras de baixo para cima, das sílabas simples ou das sílabas complexas. Nessa dinâmica, a leitura do silabário era sempre uma leitura compartilhada, em que todos liam em voz alta e juntos as partes do silabário. Este tipo de leitura favorecia a circulação das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para ler e atribuir sentido.

O silabário, conforme figura 1, partia da palavra para as sílabas, na primeira linha do silabário, é possível observar palavras iniciadas com vogais destacadas pela cor azul; nas linhas seguintes, cada palavra tem a consoante inicial em destaque, indicando, em seguida, a junção de uma consoante a uma vogal para formar uma sílaba. As linhas que seguem trazem uma palavra com uma figura correspondente, seguida da família silábica que representa. O silabário é composto, portanto, de palavras, figuras, sílabas simples e sílabas complexas, com destaque para as sílabas cuja expressão sonora difere do restante, como na linha da letra C e na linha da letra G.

Figura 1



Silabário

Os trechos de leitura do silabário foram escolhidos para demonstrar a construção conjunta e sistemática da correspondência grafema/fonema no jogo interativo, que, como destaca Franchi (2006, p. 116), "correspondência, aqui, não significa, obviamente, uma relação biunívoca". Os diálogos entretecidos em meio à leitura indiciam a elaboração mental das crianças e explicitam a não linearidade do processo de apropriação do código escrito nas suas idas e vindas.

Os episódios analisados a seguir correspondem às leituras compartilhadas do silabário nos meses de setembro e outubro.

Trecho da leitura do silabário (20/09/2013)

Prof.- Vamos fazer a leitura. (Aponta, com uma régua de madeira, para a linha da letra B.)

Alunos- BOLO- BA-BE-BI-BO-BU; CASA- CA ...

Prof. e alunos- CE- CI- CO- CU.

Prof.- Não é SO, (G leu SO.) só muda aqui, no azul, por isso que está de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU (Risos.).

Prof.- Ih o quê? Oh MA, se você olhar aqui, você também consegue visualizar e aprende. Dado ...

Alunos- DA-DE-DI-DO-DU; FACA- FA-FE-FI-FO-FU; GATO-

Prof. e alunos- GA-GE-GI-GO-GU. A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA-GE-GI-GO-GU, tá?

Na leitura das sílabas, cuja expressão sonora convencionalizada era diferente da lógica das crianças, a professora enfatizava e destacava a leitura dessas sílabas, ressaltando a diferença.

V- Halicóptero.

Prof.- Helicóptero (V dá um sorriso, se encolhe e continua a leitura.)

Alunos- HA...

Prof. e alunos - HE-HI-HO-HU. Porque o H não tem som, então, a gente vai repetir aqui: A-E-I-O-U.

R- JACARÉ.

Alunos- JA-JE-JI-JO-JU; LUA- LA-LE-LI-LO-LU [...]

Alunos- QUEIJO...

Prof.- QUA...

Alunos- QUE-QUI-QUO.

L- Quu.

Prof.- Não tem. (Risos.)

Alunos- RATO- RA-RE-RI-RO-RU.

R- SAPO.

Alunos- SA-SE-SI-SO-SU;

R- TELEFONE

Alunos- TE, TE...

Prof.- Uai, T e o A faz o quê? (A soletração era uma das estratégias que a professora usava para ajudar os alunos na leitura.)

Alunos- TA-TE-TI-TO-TU; VACA- VA-VE-VI-VO-VU [...]

JS- FOLHA (tenta ler a imagem e não a palavra árvore)

LA- ÁRVORE.

Alunos- (Leitura atropelada.).

A professora interrompe e chama a atenção dos alunos para a leitura em conjunto.

Prof.- Ohohoh, mas tá um aqui, outro acolá, tudo junto. ÁRVORE...

Alunos- AR-ER-IR-OR-UR [...]

Prof.- Tá olhando aqui, senhor? (Chama a atenção de V, que parece disperso.) GRAMPEADOR...

Alunos- GRA-GRE-GRI-GRO-GRU;

Prof.- GLOBO...

Alunos- GLA-GLE-GLI-GLO-GLU;

Prof.- FRIO...

Alunos- FRA-FRE-FRI-FRO-FRU [...]

Prof.- ANJO

Alunos- NHA-NHE-NHI...

Prof.- (Dá uma gargalhada.) ANJO- AN- EN...

Alunos- IN-ON-UN.

R- BALA

Prof.- BOMBOM

R- BOMBOM?

Prof.- BOMBOM, a lá, bombom. AM-EM-IM...

Alunos- OM-UM.

Prof.- Mas é bombom, bala é com BA.

Trecho da leitura do silabário (27/09/2013)

Xícra, XA-XE...

Prof.- O quê?

Alunos- Xícra...

Prof.- XÍ-CA-RA! (Frisa a pronúncia correta da palavra.)

Alunos- Xí-ca-ra, XA-XE-XI-XO-XU [...]

R- Helecóptero...

Prof.- HELICÓPTERO, HA-HE-HI...

Alunos- GO-GU;

Prof.- Oh, não é GA-GUE-GUI-GO-GU, a letra H ela não tem som, então eu só falo as vogais...

Trecho da leitura do silabário (04/10/2013)

R- GALINHA.

Alunos- GAR-GER-GIR...

Prof.- Como é que é? (Os alunos riem e a professora cai na gargalhada.)

R- GAR-GER-GIR...(risos)

Prof.- Como que é mesmo isso aqui? (Pergunta sorrindo.)

R- NHA- NHE...

Prof.- NHA...

Alunos- NHE-NHI-NHO-NHU;

Prof.- Ai, vocês acham ruim de ter que ler, leram todo dia e vocês ainda num decoraram o negócio. (Fala em tom descontrado.)

R- Eu decorei um pouco.

Esta amostra faz parte das primeiras leituras do silabário feitas pelo grupo. Na análise do conjunto de leituras do silabário, observaram-se momentos de avanços e retrocessos, leituras ora apoiadas nas imagens, ora apoiadas na escrita. Por vezes, parecia um jogo em que os alunos competiam entre si: quem lia primeiro a palavra-chave, quem acertava, quem errava. A leitura compartilhada do silabário era permeada por um clima lúdico, o que gerou o desejo, a necessidade de participar da atividade pelo prazer de "jogar", significando a leitura compartilhada como algo que todos queriam e podiam fazer, permitindo ao grupo vivenciar uma situação de sucesso, mesmo com os desafios impostos pelas sílabas que ainda não conheciam. Ainda que, em certos momentos, parecesse repetitivo, a inversão da ordem da leitura proposta pela professora, "*Hoje vamos ler de cima para baixo*"; "*Hoje vamos começar a leitura neste cartaz (sílabas complexas)*", mantinha o nível de atenção,

focalizando a leitura, no entanto os alunos não tinham consciência do complexo trabalho de elaboração mental que estavam fazendo.

A linha unívoca que vai do gesto, do brinquedo de faz de conta, do desenho à escrita, enquanto atividade simbólica que representa momentos diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007), era recriada pela professora com o silabário, a representação figurada do objeto, a simbolização da imagem sonora com a escrita e a composição da mesma por sílabas. Desse modo, gradativamente, os alunos tomavam consciência de que as palavras eram compostas por sílabas, e estas por letras, numa junção de consoantes e vogais. O primeiro cartaz do silabário era composto por vogais em destaque na parte superior do cartaz (na horizontal) e consoantes em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas simples. O segundo cartaz do silabário era formado por sílabas complexas em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas.

Na leitura compartilhada, a professora explicitava as regras e exceções do código escrito, destacando, com cores diferentes, o Ce e o Ci, "*Não é SO, só muda aqui, no azul, por isso que tá de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU*"; o Ge e Gi, "*A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA- GE-GI-GO-GU, tá?*"; corrigindo as generalizações Quu, "não tem"; redirecionando a leitura, da imagem para a palavra, "Mas é bombom, bala é com BA".

A leitura diária compartilhada do silabário permitiu ainda que a relação fonema/grafema (som/escrita) fosse processualmente sedimentada, de forma que as semelhanças e diferenças daquilo que Vigotski (2007) chamou de "representação da imagem sonora" fossem ficando cada vez mais nítidas e consolidadas, provocando mudanças na estrutura interna das operações intelectuais das crianças.

5.2 O Jogo das Palavras: decompor para compor

Se, na leitura, as crianças tinham que fazer um movimento de identificar as sílabas e estabelecer a relação grafema/fonema da parte para o todo, na escrita; esse movimento era invertido, a criança pensava no que ia escrever, do todo para as

partes, decompondo a palavra em sílabas, fazendo nesse momento uma relação fonema/grafema, traçando uma trajetória entre linguagem e pensamento por meio de uma ação que Vigotski (2001) caracterizou como ação de análise deliberada.

A ação de escrever exige também da parte da criança ação de análise deliberada. **Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia** e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase (p. 86, grifo nosso).

A ação de análise deliberada ainda não era algo sedimentado para o grupo, alguns, mais que outros, precisavam da mediação constante da professora, com perguntas que os ajudavam a tomar consciência da estrutura sonora das unidades (sílabas) que compunham a palavra.

A ação da professora, nos momentos de escrita, caracterizou-se pela explicitação das convenções da linguagem escrita, correção dos desvios, indicação de uma necessária consciência fonológica. Criou e assegurou um espaço de trabalho em conjunto, no qual os alunos pudessem pôr em jogo as suas elaborações, ações que se mostraram fundamentais para o avanço deles na apropriação e domínio do código linguístico.

Franchi (2006), ao fazer uma análise a respeito de seu trabalho em uma turma de alfabetização, também heterogênea, destaca os benefícios do trabalho em conjunto:

[...] o importante era aproximá-los no sentido social dessa aproximação e no sentido de uma partilha de seus referenciais sobre a escrita. De fato, foi na comparação de pontos de vista que se criou a oportunidade para a percepção das diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos podiam ser vistos e interpretados. Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir e reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita (p. 115).

O trabalho em conjunto de apropriação do código entrelaçado à produção de sentido e significado sobre o ensinar e o aprender se realizou na multiplicidade de estratégias utilizadas pela professora M, dentre elas, a preferida dos alunos eram os jogos, sempre trabalhados com o grupo. Dentre os vários jogos com o objetivo de

trabalhar a leitura e a escrita, o jogo das sílabas, que ficava fixado na parede da sala (ver figura 2), ganhou destaque pela disponibilidade, porque, sempre que os alunos tinham um tempo livre, iam até o jogo e começavam a formar palavras espontaneamente. O episódio analisado a seguir do jogo das sílabas foi proposto pela professora e as palavras formadas pelos alunos serviram de repertório para o jogo seguinte, bingo de palavras. Ao longo da transcrição, pode-se observar a mediação da professora, focalizando e redirecionando as elaborações dos alunos.

O jogo das sílabas era composto por 24 sílabas, cada palavra formada podia ter até três sílabas, conforme a quantidade de argolas utilizadas para marcar as sílabas selecionadas.

Figura 2



Jogo das Sílabas

Transcrição do jogo das sílabas (20/09/2013)

Prof.- Todo mundo vai escrever palavra. Presta atenção, e eu vou estar escrevendo elas aqui, vou por assim: número 1 e vou escrever a palavra aqui.

C- Uma só, uma só?

Prof.- Não, cada um vai escrever uma, aí começa de novo. Vamos ver quantas palavras a gente vai conseguir escrever.

R- Todo mundo vai duas vez?

Prof.- Duas, três, o tanto que a gente precisar. Vamos ver quantas palavras que a gente consegue. Vamos, vamos lá. Então, deixa eu explicar: o primeiro círculo a ser colocado é sempre o que está na ponta, tá? Aí, depois, você coloca os outros. Ninguém fala, ele (V é o 1º). Vai. Você vai escrever uma palavra que você consegue, escrever e ler.

LA- Nossa!

Prof.- Escreve a palavra... O que você escreveu?

V- Bola.

Prof.- Bola, muito bem! Senta lá. (Professora registra a palavra no quadro.) ... JS, vai lá.

J- Ai eu queria í ... Depois é o R. (A professora está seguindo a ordem em que os alunos estão sentados.)

Prof.- Você usa...isso. Vamos ver o que o JS vai escrever. (Ele ficou pensando por um tempo.)

Prof.- Vai olhando e já vai pensando (orienta), vai olhando lá e vai pensando na palavra. Não pode falar senão o colega vai escrever...

MA- Ele vai escrevê aquela lá.

C- Ai. (JS escrevia Bonita, depois de ouvir o comentário dos colegas mudou para bolo.)

Prof.- O que você escreveu?

MA- Bolo.

JS- Bolo.

C- Era pá escrevê bonito.

Prof.- Por que você não escreveu a outra?

C- Era pá escrevê bonito, o B-O, i o N-I...

L- Depois T i O.[...]

Prof.- R... (Vai até o jogo.) Vão prestando atenção. O que você escreveu?

R- Rato.

Prof.- Vai MA.

J- Escreveu vaca.

Prof.- Isso, muito bem, vaca.

A produção conjunta é a marca desse jogo, um escreve e o outro lê, ajudam a completar a escrita, localizar as sílabas, sugerem palavras, apoiam a escrita do colega, riem dos erros do outro e do seu, atribuem sentido e significado não só às palavras que estão em jogo, mas ao próprio jogo e à relação de aprendizado na relação com o outro.

LA- Facinho.

Prof.- Vai G. (Olha com cara de assustado para o jogo, parece balbuciar a palavra que quer formar.)

Prof.- O que você escreveu G?

G- Pato.

Prof.- Muito bem G, muito bem.

Prof.- C... (A professora chama os alunos um por um.) O que você escreveu?

C- Bala.

Prof.- Isto, vai LA. (L marca a sílaba DO.)

JS- (Canta.) Ela tá doida, muito... (Todos riem.)

MA- Professora, a gente qué í otro. (Outra vez.)
 Prof.- Vai guardando na cabeça pra depois a gente escrever.
 (LA marca a sílaba BA e desmarca a anterior, olha para o silabário, pensa e marca a 2ª sílaba LA.)
 MA- Nossa, tá na frente dela, ela num tá vendo!
 Prof.- Bala já foi, LA tem que ser outra, vamos, pensa em outra.
 LA- Ah!
 MA- Ela tá copiando de quem, do C, num é?
 C- Eu vô escrevê BELA.
 (LA marca 1º DO e 2º BE.)
 MA- Eu sei qual que ela tá escreveno.
 Prof.- O que você escreveu aí? Agora você precisa ler.
 LA- De-Do. (Lê a intenção de escrita.)
 MA- Do-Be. (Lê as sílabas que ela marcou.)
 LA- De-Do.
 Prof.- Não, DE-DO? Você escreveu BE-DO. (LA desmarca as sílabas.)

LA Confunde os fonemas (/B/ com /D/), e faz uma relação gráfica equivocada. Ela não aplica uma das regras do jogo: usar as argolas na sequência para demarcar a ordem em que as sílabas devem ser lidas.

J- (Sugere:) Escreve BEBÊ.
 Prof.- (Lê o que LA marcou.) CA... (LA pensa e os colegas disparam sugestões.)
 C- CHO... (Não tem essa sílaba no jogo.)
 JS- RO.
 C- CA- CHO-CHO-CHO... C-O.
 Prof.- LA! Shiu! Monta pra mim CA-BO, acha o BO pra mim.
 R- B-O.
 C- B-O.
 Prof.- (LA ia marcar DO.) B-O.
 Alunos- Nossa, a lá! (Risos.)
 Prof.- Deixa ela!
 Alunos - Tá cega, fala sério! A lá oh. (Risos.)
 C- Que qui é isso!
 Prof.- Vocês estão deixando ela mais nervosa, por isso que ela não consegue ver.

Na mediação da professora, percebe-se que, "nas trocas dialógicas, são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivências e critérios de organização das relações nas atividades" (GÓES; SMOLKA, 1997, p. 16). As questões disciplinares, éticas e pessoais não ficam à margem nos diálogos, fazem parte dele, conflitos e confrontos estão entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, tirar o foco principal do trabalho

em conjunto. Há ainda momentos de dispersão e, então, a professora redireciona a atenção, os esforços e o pensamento das crianças.

Prof.- O que você está pensando em escrever J?
J- Mala. (Acha e marca LA).
Prof.- Isto!
MA- (Reclama.) Ô J, eu que ia mandá essa!
Prof.- Mais uma vez cada um.
(V marca duas sílabas rapidamente.)
Prof.- BO-NI?
J- TA. T-A! T-A!
Prof.- TA, acha TA pra ficar BO-NI-TA.
J- A lá o T-A.
Prof.- Deixa ele! TA! Isto!
JS- Eu!
Prof.- O que você escreveu?
R- Ele arrancô a minha ideia. (Brinca.)
JS- MA-CA-CO.
Prof.- Muito bem, MA-CA-CO.
R- Ligerio!
JS- O que qui foi? (Risos.) O R só escreveu palavra com quatro letra.
Prof.- Ah, tá ótimo!

Logo, o clima de competição se instaura, uns querem escrever as palavras fáceis antes que o outro escreva, outros contam vantagem em escrever as palavras maiores, com três sílabas, que consideram mais difíceis.

R- DA-DO!
MA- Dexa eu vê...
J- Ô tia, como é que faz o B e o E?
Prof.- O B e o E fazem BE. [...]
Prof.- O que você quer escrever? (Pergunta para MA.)
R- Marro?
JS- Marro? Marra?
Prof.- O que você quer escrever?
MA- Marrom.
Prof.- Não, esse não dá pra escrever não, que está faltando palavra, faltando sílabas, a gente tem que... Falando nisso, eu quero que vocês tragam mais tampinhas depois pra fazer um maior que esse aí.
R- Eu trago um monte, tomo um monte de refrigerante.
V- Eu vô escreve boi.
JS- Ah é né!
J- Ah cê vai escreve fácil num vale!
MA- Num vô escrevê fácil não.
R- Se concentra MA.
JS- PA-CO, PA-CO-TE. (Risos.)
Prof.- PA-CO, o que é PACO? (MA desmarca a sílaba CO.)
LA- PA-TO
Prof.- Não, PATO já foi.
C- Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco.

Prof.- É?
 JS- PACU.
 C- É isso aí! (Risos.) Pacuzão, mano!
 J- Daí é o nome do peixe lá, que é pacuzão.

As crianças atribuem sentido à tentativa de escrita de MA, primeiro, o sentido que diz respeito ao nome de um peixe, depois, o sentido figurado, conforme indicado pelos risos.

Prof.- MA! PA-RA-DA. (Sugere a palavra.) Que faz PA?
 Alunos- P-A.
 MA- P-A.
 Prof.- PA já tá lá, eu quero RA. (Ele já tinha marcado.)
 Alguns alunos- R-A.
 Outros alunos- L-A.
 Prof.- RA!
 Alunos- R-A, R-A (MA procura.)
 C- Aí, oh!
 Prof.- E o DA?
 Alunos- D-A.
 Prof.- Aí: PA-RA-DA, isto! [...]
 C- DE. (JS aponta, C marca DA, C forma a palavra DADO.)
 Prof.- DA-DO já foi.
 JS- DEDO!
 Prof.- Dedo não tem. (C retira as argolas)
 C- Não tem o D e o E?
 Prof.- tsk,tsk.
 (C pensa, passa a mão na cabeça, sorri como se dissesse "e agora".)
 C- BA (Marca e desmarca a sílaba)
 Prof.- Escreve, deixa vê se dá pra escrever a palavra que eu estou pensando... deixa eu vê.
 (C marca A e VI.)
 R- Não tem ÃO, né professora, não tem!?
 Prof.- Não tem ÃO.
 Prof.- Oh o C, (Sugere a palavra.) GE-MA-DA [...]
 LA- Oh professora, dexa eu i? Eu quero escrevê otra coisa. (É a vez de MA)
 MA- Num tem V-A aqui?
 J- VEADO já teve...
 Prof.- O que você quer? O VA?
 MA- É.
 Prof.- O que você quer escrever?
 MA- Eu vô escrevê GA-TO.
 Prof.- Não, então é o G e o A, GA, o GA não tem.
 JS- Aqui oh, VE-A-DO. (Indica as sílabas.) (Risos.)
 Prof.- Num é VIADO, VEADO é um animal. (Os alunos continuam rindo e MA começa a marcar a palavra VEADO.)
 Prof.- Não! Pode para com isso aí, não tem o VE. (Professora fica brava.)
 JS- Aqui, professora. (Aponta a sílaba VE, MA marca.)
 Prof.- Não gostei! (Repreende seriamente.)
 MA- Ah pssora!
 Prof.- Não gostei!!!

MA- *Oh J.* (Acusa o colega de ter dado a ideia.)
 J- *Oh você! eu tive culpa? Eu dô um crocks nesse muleque!* (Fica bravo por medo de levar a culpa.)
 (MA marca DO.)
 Prof.- *Escreve DO-NA, NA[...]*

A tentativa marota de MA, incentivada pelos colegas, evidencia o conhecimento de mundo que possuem. A tentativa da professora de impor um sentido, apoiando-se na grafia, não faz diferença para os alunos que já conhecem o outro sentido em circulação, e que, para eles, é evidenciado muito mais pela imagem com a qual relacionam a palavra do que pela letra que as diferencia.

Prof.- *O que você escreveu meu amor?*
 G- *OVO.*
 Prof.- *Não, meu amor, não está escrito OVO.* (G marcou O-TO.)
 (Risos.) *Oh, você vai escrever VI, VI, acha o VI pra mim. O V e o I.*
 J- *O VI, VI.* (Aponta a sílaba e G marca.)
 Prof.- *RA, o R e o A.*
 J- *Ali oh, o R e o A* (Aponta.)
 Prof.- *DA.*
 J- *D-A* (J aponta DO.)
 Prof.- *DA, não é DO.*
 J- *A dá VI-RA-DO* (Risos.)
 Prof.- *Vamos deixar VIRADO, VIRADO de comida. Vai C.[...]*
Conseguimos 24 palavras. Vamos ler.

Na dinâmica do jogo, observa-se o que Franchi (2006) denominou de partilha dos referenciais sobre a escrita e as diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos eram vistos e interpretados. Como na palavra PACO, em que LA tenta "ler" a intenção de escrita do colega: "PA-TO"! C tenta atribuir sentido à palavra do colega: "*Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco*". A escrita apoiada na oralidade, R procurava pelo IU para formar NAVIO; na palavra VIADO que os alunos queriam que MA escrevesse; na tentativa de G em escrever a palavra OVO, que foi substituída pela palavra VIRADA, sugestão da professora, e que acabou ficando VIRADO, porque, equivocadamente, marcou DO e J "confirmou a validade" ao ler a palavra, fazendo com que fosse aceita pela professora.

Nas tentativas de escrita, leitura e produção de sentido dos alunos, a professora colocava em foco as elaborações das crianças, mantendo-as mobilizadas na atividade, redirecionando seus esforços para a conclusão da atividade, trazendo à consciência o complexo trabalho que envolve a escrita. O valor do planejamento: "*Vai olhando e já vai pensando, vai olhando lá e vai pensando na palavra*"; "*O que*

você quer escrever?"; o sentido e significado das palavras "Num é VIADO, VEADO é um animal"; "PA-CO, o que é PACO?"

Não são ainda palavras em nível puramente abstrato que as crianças escrevem, mas objetos, estão a desenhar as palavras, demonstrando, assim, o predomínio do pensamento concreto-figurado-direto. Das 24 palavras formadas (bola-bolo-rato-vaca-pato-bala-cabo-mala-bonito-macaco-dado-parada-lobo-gemada-lata-navio-lado-Beto-estado-dona-virado-escada-lodo-gelado), a maioria era substantivo concreto.

No entanto "a criança assimila palavras que, para o adulto, já perderam o uso concreto e assumiram o caráter de significação de conceitos gerais" (LURIA, 1979b, p. 34), os alunos estão a escrever/desenhar objetos, a professora chama atenção para o processo de escrita "O que faz PA?", "E DA?", num movimento que leva a criança a pensar nas sílabas, nas letras que a constituem, na palavra que se quer formar. Ao evidenciar o processo de formação de palavras, ajuda-os a tomar consciência do percurso mental que devem trilhar para escrever. Tanto é que os alunos que já memorizaram esse caminho ajudavam os outros.

Como aponta Luria (1979b, p. 38), "[...] na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando". Ela pensa na palavra que quer escrever, recordando não só as letras que a compõem, mas como compor, decompondo em partes, por isso sua primeira sugestão considera a palavra que sabe escrever e não a que é possível escrever diante das sílabas disponíveis.

5.2.1 Bingo de Palavras

O Bingo das palavras deu continuidade ao trabalho da professora. Das 24 palavras formadas pelos alunos – 1. BOLA, 2. BOLO, 3. RATO, 4. VACA, 5. PATO, 6. BALA, 7. CABO, 8. MALA, 9. BONITA, 10. MACACO, 11. DADO, 12. PARADA, 13. LOBO, 14. GEMADA, 15. LATA, 16. NAVIO, 17. LADO, 18. BETO, 19. ESTADO, 20. DONA, 21. VIRADO, 22. ESCADA, 23. LODO, 24. GELADO –, escritas e numeradas pela professora no quadro, cada aluno escolheu 16 para compor sua cartela. A professora distribuiu uma folha de sulfite e demonstrou como dobrá-la, deixando assim bem marcados os 16 quadros.

A seguir, a transcrição da conversa que antecedeu o Bingo das palavras (20/08/2013).

Prof.- Aí, agora é assim: oh, shiu! Vocês vão riscar e separar direitinho (Demonstra na folha.) e escolher, das 24 palavras, 16 e escrever cada uma num quadradinho... E coloca, põe o número e a palavra [...]

JS- A da professora tem mais qui 16.

Prof.- É que eu vou fazer as palavras aqui, para poder pôr no saquinho pra fazer o bingo.

V- A professora vai recortá.

Prof.- O meu eu vou cortar, o de vocês não. [...]

R- (Em tom de surpresa.) Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né! (Com o jogo das sílabas.)

Os alunos já tinham jogado Bingo de palavras, mas este bingo de palavras, em especial, tinha um significado diferente, por ter sido construído por eles. Adquiriu um outro sentido, não apenas a diversão que os jogos proporcionavam e que para eles era o elemento mais importante da atividade, mas o aprendizado começava a ser captado pelos alunos, como demonstra a fala de R: "*Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né!*" Soa como: **quem diria que somos capazes de fazer tudo isso**. Esta produção conjunta, sistematizada, indicia como as palavras foram sendo formadas de forma colaborativa e dialógica; enquanto procura escrever, a criança fala, os colegas falam, a professora fala, estabelecendo uma dinâmica verbal entre oralidade e escrita (SMOLKA, 2013).

O aprendizado proposto através dos jogos, visto apenas como pano de fundo, por vezes até imperceptível pelos alunos, passa não só a fazer parte da atividade, como serve de base para que outra se realize. Todo o produto da atividade conjunta realizada no jogo anterior, ao servir de base para o jogo seguinte, impressionou R e seus colegas e a mobilização que se seguiu foi de outra ordem, e a mediação da professora propiciou que a ação de análise fosse deliberada e consciente.

Trecho da transcrição do bingo de palavras (20/09/2013):

Prof.- Vamos lá. Oh, a primeira palavra é BO-NI-TA.

R- Qual número que é professora?

Prof.- Espera, primeiro, procure sem o número, BO-NI-TA.

J- Ah fala que número!

Prof.- Quem escreveu BONITA foi o V.

JS- 9.

LA- É o 9 pssora?

MA- *Eu escrevi 8.*
 Prof.- *É o 9.*
 C- *É pra fazê um X professora?*
 LA- *É.*
 Prof.- *É, faz um X.*
 JS- *O V não escreveu BONITO.*
 Prof.- *Foi sim... PA-RA-DA.*
 Alunos- *Que número que é?*
 Prof.- *Primeiro procura sem número, e não fala quem sabe não.*

Cada um dos alunos quer ganhar e como ler exige mais deles do que identificar os números insistem em sabê-lo, a professora, no entanto, se além à regra e persevera para que leiam, já que este é seu objetivo.

C- *Pa-ra-da, já achei.*
 LA- *Que número que é?*
 JS- *Comecei bem!*
 Prof.- *Estou vendo gente que não está procurando! [...]*
 Prof.- *NA-VI-O. Procura primeiro, eu não vou falar o número.*
 MA- *É 16.*
 Prof.- *Não é pra fala o número senhor! [...] Oh, não fala o número quem fala o número sou eu, LO-Bom [...] Quem falar o número agora eu não vou considerar (Considerar o acerto.) [...]*
 L- *Professora cê falô o 2?*
 Prof.- *Agora eu não lembro meu amor.*
 JS- *Fala 8, 8, 8, 8. (Ensaia uma dancinha enquanto fala.)*
 Prof.- *DO-NA...*
 JS- *Aehhhhhhhh...*
 Prof.- *DO-NA.*
 LA- *Que número pssora?*
 Prof.- *Depois eu vou falar, procura primeiro o DONA aí. [...]*
 JS- *Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número.*
 Prof.- *Sabem sim. [...]*

As falas da professora, direcionando as ações dos alunos, suas estratégias, inibindo os atalhos e destacando as regras e as consequências de quebrá-las, sinalizam a intencionalidade pedagógica no trabalho com os jogos, a de ensinar, mobilizando os alunos a entrar em atividade ao fazê-los sentir necessidade de aprender.

Vigotski (2007) aponta que o brincar, aqui também se incluem os jogos, preenche as necessidades da criança.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado

pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro. Porém se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque **todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos** (p. 107-108, grifo nosso).

As crianças só avançaram quando, diante da ausência de atalhos, passaram, de fato, a ler as palavras ao invés de esperar pelos números e achar a palavra e informar aos colegas qual era o número passou a ser um motivo para competirem entre si.

Nesta perspectiva, o jogo é visto não apenas como uma atividade própria para a criança, mas uma atividade constitutiva dela, na qual a ação é determinada pela significação (VIGOTSKI, 2007). Neste sentido, a criança reconstrói as relações sociais não apenas sobre o vivenciado, mas sobre aquilo que foi produzido e significou. Porém, como destaca o autor, inicialmente, é a ação que predomina sobre o significado.

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. **A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender.** Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (VIGOTSKI, 2007, p. 119, grifo nosso).

Para os alunos, o jogo simboliza a competição, dirigindo sua ação na intenção de marcar rapidamente para não perder a próxima palavra, entretanto, à medida que foram jogando com as regras estabelecidas pela professora, ler as palavras, o significado do jogo foi conduzindo a ação dos alunos

Quando JS disse: "*Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número*", diante da insistência dos alunos em falar e querer saber o número, indica a consciência que os alunos têm a respeito não só das suas dificuldades, mas das dificuldades dos seus colegas. A professora, por sua vez, ao responder "*sabe sim*", aponta outra direção e, desse modo, ressignifica o trabalho dos alunos como possível por meio das orientações seguidas das tentativas. Assim, as solicitações pelos números, pouco a pouco, vão dando lugar a tentativas de leitura ao invés de

perguntarem "que número que é?" Dizem: "Eu sei qual que é, é o ...23, indicando que já tinham conseguido ler a palavra.

Paulatinamente, os objetivos, que, no início, eram diferentes, vão convergindo; para os alunos, o objetivo era vencer e, para isto, não podiam deixar passar nenhuma palavra, como ler, para alguns, tomaria um tempo muito grande, o pedido pelo número era o caminho mais curto, já para a professora o objetivo era a leitura. Ao final do jogo, vencendo ou perdendo, todos se empenharam em ler, que era o objetivo pedagógico central.

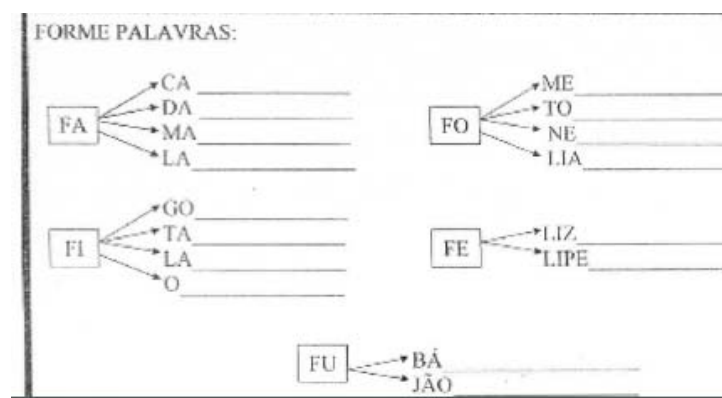
Diante dos pedidos insistentes dos alunos para jogar mais uma vez, e mais outra, nota-se como esses dois momentos de jogo os mobilizaram para formar palavras e lê-las. Trata-se de uma mobilização diferente da que empregaram ao realizar uma atividade de formar palavras, como a que é analisada a seguir.

5.3 Formação de Palavras

As atividades de formação de palavras faziam parte dos trabalhos diários realizados pelo grupo, no entanto é importante destacar que tanto este tipo de atividade quanto as outras exemplificadas não eram realizadas de forma isolada, estavam associadas com outras múltiplas atividades que se delineavam no jogo interativo. Os dois episódios a seguir, envolvendo a letra F, exemplificam o supracitado.

O ponto de partida foi a atividade de formação de palavras com a família silábica da letra F, conforme a figura 3.

Figura 3



Formação de palavras 1

1º episódio: 03/10/2013 (Trecho da transcrição)

Prof.- Formem as palavras... depois vocês vão ler pra mim.
Alunos- Ahhhhhhh!!! Meu Deus do céu!
LA- Ah já formei uma.
C- Eu também.
J- Num é nem pra formá (J tem razão, as palavras já estão formadas, é só reescrevê-las.)
R- Já formei 3.
LA- Já formei um, professora.
V- Mentira! (Olha na atividade dela para confirmar.) Nossa, que legal!
V- F e o A, FA, o D e o a DA. DO-TA. F e o A, FA, o D e o A, DA.
Professora é pra escreve DOTA aqui oh?

Sem a ajuda da professora V conseguiu decifrar as sílabas, mas não conseguiu ler a palavra. Quando tenta retomar e juntar as sílabas, o resultado é completamente diferente.

Prof.- Não, você pulou uma palavra. O F e o A?
V- FA
Prof.- O D e o A?
V- DA
Prof.- FA...
V- DA
Prof.- Isso!
LA- Fama pssora, que é pra escreve aqui? (Tenta ler e fazer sozinha, mas precisa da confirmação da professora.)
Prof.- Isto, muito bem LA!
C- Ô tia, mais aqui dá pra escrevê só FA-MA, FAMA.
Prof.- FÃ-MA.
C- Como assim? E essa daqui?
Prof.- Você falou agora pouco.
C- FA-MA.
Prof.- FÃ-MA.
LA- É FÃMA! Professora, dá pra forma FI-GO? (Prof. faz que sim com a cabeça).
C- JO, FI-JO.
Prof.- FI-GO, G e o O é GO [...]
C- Tia, me ajuda, olha aqui...como assim isso daqui? (Está lendo FIJO e não encontra sentido no que lê.)
Prof.- Qual que...FI...
C- JO.
Prof.- FI...
C- GO (Prof. faz que sim com a cabeça.)

Algumas palavras pareciam causar confusão para as crianças e, por vezes, obstáculos que as impediam de continuar a atividade até o momento em que a dúvida, ou a ausência de um sentido naquilo que liam recebesse um comentário ou

esclarecimento produzido por outra criança ou pela professora. Como quando C lê FA-MA e FI-JO. Na primeira palavra, a relação entre a escrita e a fala, na qual Franchi (2006) aponta o fato de a escrita comum não ser um sistema de representação fonética, contendo ainda irregularidades e lacunas, ganha visibilidade no momento da execução da atividade.

Para uma criança no início da alfabetização, o simples fato de uma palavra estar acentuada não muda a sua leitura. A questão se complexifica ainda mais quando se apresenta diante de uma palavra cuja regra muitas vezes não é explicitada, como a que estabelece que toda vogal anterior a uma consoante nasal palatal nasaliza-se: "a nasal assimila o ponto de articulação da consoante seguinte" (BATTISTI; VIEIRA, 1999, apud TESSARI, 2002, p. 30).

Além dos obstáculos postos pela relação fala e escrita, soma-se o fato de que, nesta atividade, as palavras não estão representadas de forma figurada, têm-se apenas as palavras, as quais, quando fora de contexto, podem representar um mundo de possibilidades, como a palavra *FIO* que os alunos associaram a *filho* e a palavra *FOLIA* à *folha*. Na significação dos alunos de *FIO* como sendo filho, é possível observar o que apontam Bakhtin e Volochínov (2010), que o nosso discurso é construído a partir do discurso do outro, composto, portanto, de várias vozes, de modo que a leitura de mundo e a leitura da palavra também o são, considerando-se, portanto, a polifonia parte constituinte de todo o enunciado. No enunciado dos alunos, podemos captar essa multiplicidade de vozes ideologicamente distintas e que se expressam em suas leituras e escritas, como forma de significar o mundo à sua volta.

O segundo episódio demonstra que, mesmo na leitura de palavras acompanhadas de representações figuradas, que serviram para exemplificar as formações com F, constatamos que a leitura da imagem predomina sobre a leitura da palavra. O quadro de palavras com F, conforme figura 4, medeia a leitura dos alunos.

Figura 4



Palavras com F

2º Episódio: 03/10/2013 (Transcrição do trecho da leitura)

Prof.- Oh, vamos lá. Oh, hoje, psiu! Nós vamos trabalhar com a letra F. O que está escrito nos desenhos?

Alunos- FACA- FEIJÃO- FOLHA... (Pularam um item.)

Prof.- Folha?

MA- FI-GO, FO-LHA.

Prof.- E esse aqui do F que você não leu? (Pergunta para MA)

V- É cebola.

Prof.- Não!

C- Figo, figo.

Prof.- Figo, Folha e ...

MA- Folha e carro

Prof.- Fusca!

Mesmo sendo informados que estavam trabalhando com a letra F, podendo visualizar no painel, no qual todas as palavras começavam com F, e instados a fazer a primeira leitura apoiados nele, a relação imagem/palavra não garantiu a compreensão do objetivo da atividade, as leituras continuaram a se apoiar nas imagens, produzindo efeitos inesperados. Estes elementos, associados ao conhecimento de mundo dos leitores iniciantes, exerceram influência no efeito de sentido da palavra, gerando, em alguns momentos, outra interpretação, como no caso da palavra FIGO, em que o aluno V leu como CEBOLA.

As significações em circulação nestes dois episódios descritos foram percebidas pela professora M, que explicitou a relação figura/palavra, retomando o objetivo da atividade com o qual estavam trabalhando. A este respeito, Góes (1997, p. 21) considera que:

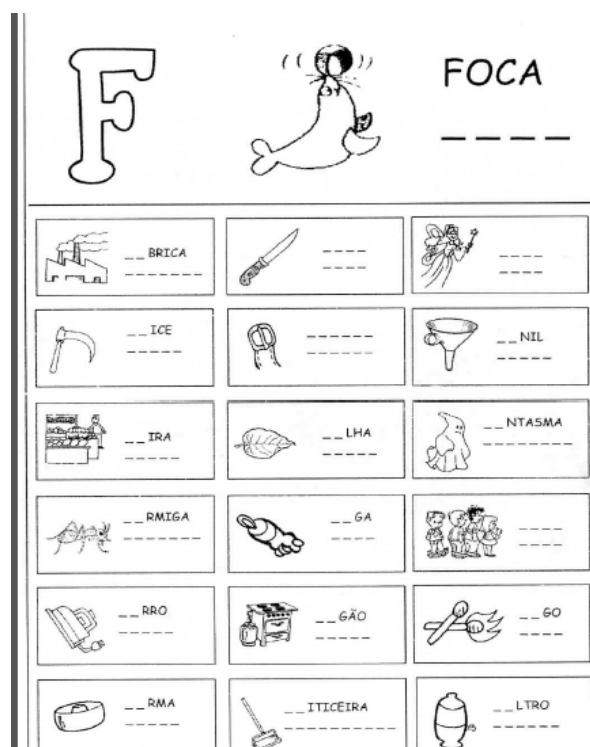
[...] o conhecimento tende a envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados, na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno de objetos. Isso ocorre,

tipicamente, nas interações criança-adulto e aluno-professor. Considerando-se o contexto pedagógico, o professor busca eleger certos sentidos, canalizando aí o esforço de elaboração, e transformar o funcionamento conceitual do aluno, na direção do conhecimento sistematizado. Também os pares são participantes das elaborações conceituais do aluno.

No entanto, é importante ressaltar que, se esse episódio tivesse ocorrido no grupo maior, e é bem provável que algo parecido já tenha acontecido, nem todos os sentidos em circulação chegariam até a professora. Em um ambiente maior, onde a maioria sabe mais e alguns sabem menos, a dúvida poderia permanecer silenciada pela possibilidade de constrangimento frente aos colegas, ou pela própria timidez da criança. E a atividade para alguns teria ficado sem sentido, F de cebola para V e F de carro para MA.

O episódio de formação de palavras, analisado a seguir, mostrou-se bastante relevante, visto demonstrar que uma palavra carrega em si uma multiplicidade de sentidos e que a associação palavra/imagem não é capaz de garantir o sentido eleito nem tampouco é suficiente para significar o objeto. Nesta atividade, as palavras tinham de ser completadas e reescritas. Sua realização foi mediada pelo quadro abaixo, composto por figuras que representam palavras que começam com a letra F, conforme figura 5.

Figura 5



Formação de palavras 2

3º Episódio: 04/10/2013 (Trecho da transcrição)

Prof.- O primeiro desenho é fábrica

V- Ah tem que formá palavra!

Prof.- Como é que faz FA?

V- F-A.

Prof.- Então coloca.

JS- Pronto pssora, tem que pô aquele negócio lá de cortá.

Prof.- FOICE.

C- Esse daqui professora?

Prof.- FOICE

V- O quê? Que qui FOI-SE?

Prof.- Esse de baixo.

J- Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá...

(A professora cutuca LE como se fizesse cócegas para que ele pare de falar.)

R- Oh professora, coice num é quando o cavalo...

Prof.- FOICE! (R cai na risada.)

R- Ah! (Risos.)

Prof.- Quando o cavalo dá é COICE... (Risos.) Muda uma letra só. (Fala sorrindo.)

Neste momento da atividade, temos duas interpretações para a palavra foice e um desvio. V ouviu a professora responder Foice para C e pergunta "O quê? Que qui FOI-SE?". A professora aponta para o desenho de modo a estabelecer a associação entre palavra e objeto, direcionando o sentido em jogo. R não tinha começado ainda a atividade, apenas ouviu, mas entendeu COICE. Ela explicou o significado da palavra COICE, mas não o da palavra FOICE, deixando de destacar que, de fato, na escrita, muda-se apenas uma letra. Não é possível estabelecer a diferença de significado da palavra FOICE e FOI-SE apenas no apoio sonoro, o que evidencia mais um dos desafios no aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que uma palavra, ainda que grafada de forma diferente, apesar do mesmo efeito sonoro, diz respeito a distintos referentes. Desse modo, a contextualização é que vai indicar a explicitação do sentido. Diante da emergência da palavra COICE, a professora apresentou o seu significado de maneira resumida, como se sua explicação partisse do entendimento de que a criança já soubesse o que era coice e o que era foice, e apenas confundiu-os pela produção sonora parecida. Diferente é o caso das

palavras FOICE e FOI-SE que, embora tenham sonoridade semelhante, têm significados diferentes e são grafadas de forma diferente.

Temos, portanto, interpretações diferentes, FOICE e FOI-SE, e o desvio COICE. Para uma mesma palavra, foram produzidos diferentes sentidos, diferentes imagens mentais foram suscitadas pelas crianças no momento em que ouviram a palavra *foice*. Para LE, FOICE é uma arma a qual, provavelmente, associou com a imagem da morte, "*Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá*"; para JS, "*um negócio lá de cortá*"; R, com sua gargalhada, dá indícios de que reconheceu a confusão que fez com as palavras, no entanto, ao final da atividade, o significado de *FOICE* não foi explicitado, e é bem provável que FOICE, para a maioria deles, não tenha o mesmo significado que o eleito pela professora, um instrumento de trabalho usado para cortar ervas, cereais, etc.

O que está em jogo em uma atividade aparentemente simples como esta é muito mais do que a letra F, mas as representações que cada palavra suscita e o contexto em torno do qual cada criança significou aquela palavra a partir de seu conhecimento de mundo. Como aponta Freire (1981, s/p):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele) [...] O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Com o desenvolvimento desta atividade, podemos observar nestes leitores iniciantes as possibilidades de ampliação do seu repertório cultural de origem, por meio dos momentos de interação em sala de aula, nos quais as intenções significativas e os sentidos em circulação têm um ponto de confronto e de encontro, no qual a mediação do outro garantiria a estabilização de um sentido para um contexto específico, sem desconsiderar outras possibilidades.

Num outro episódio ocorrido no desenvolvimento desta mesma atividade, pôde-se perceber como uma palavra, que soa aos ouvidos de uma criança como um ruído desprovido de significado, incomoda-a a ponto de se tornar um elemento dificultador ao processo de aprendizagem.

C- *E o otro professora, o do bracinho aqui, o braço?*
 Prof.- FIGA.
 R- *Professora é FADA?* (Prof. faz que sim com cabeça.)
 J- *FIGA?* (Faz uma cara de espanto.) (Risos.)
 Prof.- FIGA. (Faz o gesto.)
 J- *Ah, FIGA.* (Faz um sinal de positivo e, em seguida, com a mão direita, dá um soco na palma da mão esquerda, gesto que, usualmente, representa ameaça ou violência.)
 C- *E o das criança?*
 Prof.- FILA.
 J- *Eu num sei FIGA!*
 R- (Risos.) *Eu nem sei o que qui é isso!*
 J- *Que qui é isso daqui, FIGA?*
 Prof.- *Oh, faz logo, aqui oh!* (Fala brava.)

O aluno J ainda não estava nesta palavra, mas o fato de ter ouvido uma palavra cujo significado desconhecia o incomodou bastante a ponto de não iniciar a atividade. A professora, ao vê-lo "parado" e ainda insistindo no que era FIGA, parece ter entendido que ele estava brincando, enrolando e, então, chamou sua atenção, colocando-o de volta aos seus afazeres, mas a dúvida continuou.

J- *Que qui é esse daqui? FILÉ?*
 Prof.- FIVELA, vamos lá, como faz FI?
 J- F-I.
 Prof.- *Então coloca.*
 JS- *Pssora, como que é o nome desse negócio aqui? Esse aqui.*
 (Aponta na atividade.)
 LE- *Esse aqui, esse aqui, esse aqui!*
 Prof.- FEITICEIRA (Um tipo de vassoura utilizada para limpar tapetes, carpete e outros.)
 LE- *Ah, vixi, vixi!*
 Prof.- *Cê tá aonde?*
 LE- *Esse aqui.*
 Prof.- FEIRA.
 Prof.- VE (Fala a sílaba para ajudar o J.)
 C- *Tia como é que é o nome desse daqui?*
 Prof.- *Só um momento...FORMA...*
 JS- *Como qui é o nome desse negócio aqui?*
 Prof.- O V e o E (Fala para o J.)
 JS- *Como qui é o nome desse negócio aqui ó professora?*
 Prof.- LA. (Fala para J.)

Pela transcrição, percebe-se a forma de interação do grupo, a professora atendia a todos, a ajuda para um aluno era atravessada pela pergunta de outro. Podemos observar também, em alguns momentos, as dificuldades de interpretação causadas pelo próprio desenho, como no início da transcrição abaixo, cinto e fivela

eram interpretações conhecidas e possíveis para a figura em questão. A significação do desenho nem sempre ficou subordinada ao objetivo da atividade.

R- Oh Pssora, isso daqui como é que é, cinto né professora?

J- Dexo vê. Não, é FIVELA.

Prof.- FO, FO (Ajuda V.)

C- E o último?

Prof.- O último é FILTRO.

C- Acabei!

R- Professora, que faz fiVEla?

Prof.- VÉ, que qui faz VÉ?

R- V...

J- V e o E!

R- É? (Professora faz que sim com a cabeça.)

LE- Isso aqui o que qui é? Panela?

Prof.- Não, FORMA.

J- FORMA, F-O, F-O, F-O (Canta.) [...]

LE- Oh professora vô faze esse e esse, qui eu num sei o que qui é!

Prof.- FIGA, FI.

J- F-I (Professora olha para J.) [...]

R- Professora que qui é isso?

Prof.- FIGA.

JS- Eh, terminei.

J- FIGA? O que qui é FIGA?

JS- Aquele negocinho da...

Prof.- da sorte (Faz o gesto.), que as pessoas falam que dá sorte.

R- Ai FIGA, FIGA! (Canta.)

JS- FIGA (Faz um gesto diferente, cruzando o dedo indicador com o médio) Aqui cê faz assim, tipo um L.

Prof.- É o dedinho assim ó (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte.

V- Que qui é isso aqui?

J- FIGA, FIGA, FIGA! (A professora olha para ele e sorri.)

J continuou a atividade, mas aproveitou a dúvida de R "Professora que qui é isso?" para descobrir afinal, "FIGA? O que qui é FIGA?". Aproveitando a colaboração de JS, "Aquele negocinho da...", a professora complementa o gesto com a explicação "da sorte que as pessoas falam que dá sorte [...] É o dedinho assim ó (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte. Vigotski (2001.), ao caracterizar a palavra sem significado como um som vazio, coloca o significado como um critério e um componente indispensável da palavra.

O significado das palavras só é um fenômeno do pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união de pensamento e linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 84)

Esta palavra foi iluminada para J pelo pensamento de outras pessoas, JS e a professora que conseguiram, em conjunto, explicitar seu significado. O gesto em si, antes demonstrado para J, também não tinha significado. "De fato, ele só se tornou um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções [...] e ser entendido também pelos outros como tal gesto" (VIGOTSKI, 2007, p. 57). No momento seguinte, quando V perguntou "*Que qui é isso aqui*"? J respondeu cantando: "*FIGA, FIGA, FIGA!*". Diante da sua resposta animada, a professora percebeu que J entendera. Olhou para ele e sorriu.

Nesta atividade de formação de palavras, ao ser comparada à anterior, constatamos que, embora a relação figurada esteja presente, não garante a leitura correta do sentido proposto pela professora ou pela atividade. A presença da figura na primeira atividade talvez diminuísse as múltiplas leituras suscitadas pela palavra, no entanto ficou evidenciado que uma leitura apoiada apenas na imagem pode resultar em diferentes interpretações: quando LE interpretou FORMA como PANELA, ou R interpretou FIVELA como CINTO. Nestes momentos, os alunos apoiavam-se ora na palavra, ora na figura, precisando da professora para ajudá-los a fazer a leitura conjunta palavra-figura e captar o significado e o sentido em jogo, demonstrando a necessidade e a importância de reiteração, de lembrar os alunos do objetivo da atividade.

A palavra FEITICEIRA e sua representação figurada suscitou ainda uma dificuldade de outra ordem, esta palavra remete os alunos à imagem de uma mulher que faz feitiços, a uma bruxa, por isto, a leitura conjunta palavra-figura parece não fazer sentido. A relação entre o objeto e a palavra é simbólica, possui não apenas uma função, a de limpar, como representa outra coisa, assim como a feiticeira realiza façanhas em um passe de mágica, a vassoura é chamada de feiticeira por desempenhar a sua função como mágica. Segundo Bakhtin e Volochínov (2010), um instrumento pode ser convertido em signo, não sendo, neste caso, o instrumento em si um signo, "[...] mas produz-se uma espécie de aproximação máxima, quase uma fusão, entre o signo e o instrumento" (p. 32).

Algumas palavras nesta atividade, por parecerem datadas, marcam símbolos de uma outra geração, conforme apontam Koch e Elias (2006) "**as circunstâncias da escrita (contexto de produção)** podem ser totalmente diferentes das **circunstâncias de leitura (contexto de uso)**, fato esse que interfere na produção de sentido" (p. 32, grifo do autor), portanto, inicialmente, não significavam coisa alguma para alguns alunos. Na atividade intermental, símbolos e significações foram sendo estabelecidos, incorporados ao repertório dos alunos. Observamos, na leitura feita pelos alunos das palavras a serem formadas, uma forte ligação direta, perceptiva, apoiadas nas imagens do mundo exterior que eles já incorporaram. Na atividade conjunta, novas formas de interpretação foram sendo constituídas, deslocando sua atenção da situação imediatamente perceptível. Como aponta Luria (1979b, p. 4):

Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais. Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos de linguagem.

No processo de alfabetização, a referência concreta-figurada é o ponto de apoio, de partida necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007). Neste processo, a mediação semiótica, os esforços dos alunos e a atividade intermental estão focadas na aquisição do código, mas não se limita a ele. É possível observar, nesta dinâmica, o deslocamento do sensorial para o racional, estabelecendo significações das palavras e das relações, passando da atividade de decodificar e codificar para dar um passo adiante, marcando a passagem do nível da construção de letras, palavras para o nível das representações, visto que a criança aprende o objeto, a palavra que o representa e a escrita desta palavra. Entretanto, este processo somente é garantido por meio da mediação pedagógica proporcionada pela professora.

5.4 Para Além das Histórias

Diferentes tipos de texto também foram trabalhados pela professora com o grupo de alunos. Os contos de fadas, as cantigas de roda, historietas (focando a letra que estava sendo trabalhada), poemas, histórias em quadrinhos, textos

informativos curtos, etc. eram frequentemente utilizados para ensinar leitura e escrita. Quando o objetivo principal era ensinar a ler e escrever, os textos tinham como característica comum o tamanho, geralmente curtos, muitos já conhecidos das crianças, como "a canoa virou", "corre cutia", as histórias em quadrinhos da "Turma da Mônica", entre outras. De acordo com Franchi (2006), o ganho de se trabalhar, no início da alfabetização, com textos que tratam de coisas que já fazem parte da linguagem da criança, do seu repertório é que os esforços vão poder se concentrar na apropriação do código, porque as crianças vão ler e escrever palavras que já são do seu conhecimento, o que contribui para que o foco se configure como um "[...] momento transitório da passagem da oralidade para a escrita" (p. 143).

Essa vinculação do processo inicial da alfabetização à oralidade é ainda conveniente por outras razões. Não se esqueça que as crianças ainda estão atarefadas com as primeiras experiências de codificação e decodificação dos sinais gráficos, no estabelecimento de correspondências e na descoberta de não-correspondências entre o som e a grafia [...] os alfabetizandos, enquanto operam sobre as descobertas das letras, das sílabas e das palavras iniciais de seu vocabulário escrito, já dominam amplamente a linguagem rica e variada de que se servem na conservação e no diálogo. Por isso que a alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam e nascer com fortes marcas da oralidade [...] Trata-se de considerar a prática oral das crianças como o contexto em que as primeiras frases escritas ganham "naturalidade" (FRANCHI, 2006, p. 143).

Desse modo, a utilização de textos com tais características possibilitava maior concentração na decodificação e menos na interpretação e, assim, as perguntas presentes nas atividades destacavam informações do texto. As interpretações, embora não fossem o objetivo central dessas atividades, ganhavam destaque nas trocas dialógicas em que uma palavra do texto suscitava, como que um pensamento em cadeia (VIGOTSKI, 2001), uma série de associações pelo grupo.

Quando as histórias eram trabalhadas nas leituras deleite diariamente feitas pela professora, o diálogo ganhava espaço, as dúvidas dos alunos levavam a explicações para além da história, ampliando o horizonte de conhecimento das crianças. A interpretação era o foco nesta atividade, que, em conjunto, revelava a dimensão reflexiva do ato de ler, o comportamento ativo do leitor e, portanto, as produções de significações pelos alunos e a construção de sentido.

Estes dois tipos de leitura ocorriam diariamente e, dos muitos episódios presenciados, destacamos quatro: "A barata diz que tem", "Chapeuzinho Vermelho", "João e o pé de feijão" e "A Selva".

5.4.1 A Barata diz que tem

Neste dia, o eixo de trabalho era a letra B e os alunos já tinham formado palavras com esta letra. Assim, foi utilizada a cantiga "A barata diz que tem" seguida de perguntas relacionadas ao texto. Nesta atividade, a palavra barata, tal qual no pensamento em cadeia, da forma entendida por Vigotski (2001), suscitou uma série de associações espontâneas, idiossincráticas, que antecederam a própria atividade, propiciando interpretações para além do texto.

A atividade (ver figura 6) apresenta um trecho da cantiga "A barata diz que tem" e é acompanhada de uma ilustração da barata de forma humanizada, reiterando as informações do texto: ela usa saia, anel, etc. Registra ainda as diferentes grafias da letra B, com a qual os alunos estavam trabalhando.


Figura 6

A barata diz que tem

A barata diz que tem
Sete saias de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só.

Ah, ah, ah, oh, oh, oh
Ela tem é uma só.

A barata diz que tem
Um anel todo de ouro
É mentira da barata
Esse anel é do besouro.



Quando a barata diz ter alguma coisa, ela diz uma:
() verdade () mentira

De quem é o anel que a barata diz ser dela:
() borboleta () besouro () baleia

Circule no texto a palavra barata sempre que aparecer.

Quem mentiu na canção? _____

A barata diz que tem

No quadro acima, podemos observar um erro de digitação no final da primeira pergunta, a palavra dia que deveria ser diz, durante a leitura da atividade, o erro foi corrigido pela professora.

Transcrição do diálogo antes da atividade (19/09/2013)

R- Professora agora é essa?

Prof.- Não, a barata ainda não.

R- Ah é a barata? Nossa o cabelo dela é tudo enrolado. (Observa o desenho da barata.)

Prof.- A barata diz que tem...

LA- Ah aquela musiquinha lá.

A Professora começou a cantarolar a música e os alunos acompanharam.

Todos - A barata diz que tem sete saias de filó

é mentira da barata, ela tem é uma só

Ah, ah, ah, oh, oh, oh

ela tem é uma só.

(O segundo verso a professora canta sozinha.)

A barata diz que tem um anel de formatura

é mentira da barata esse anel é do besouro.

JS- Não sabia que o besouro usava anel, oh! (Professora sorri para ele e faz um sinal com as mãos e os olhos como se dissesse "pois é".) [...]

R- Professora amanhã posso trazê bala pra todo mundo se eles se comportá?

Prof.- Pode.

LA- Eu também vô trazê um pouco (Os dois conversam e combinam direitinho a quantidade que cada um deve trazer.)

A palavra barata, ao ser associada à palavra doce, fez com que LA lembrasse de uma situação que ela e sua família passaram.

LA- Prof, onti de onti, a minha mãe perdeu o documento dela né, daí ela veio lá do fóro (fórum) daí ela achô a carteira dela, documento dela, daí, daí ela passo no mercadinho pra compra docinho, daí aqueles doce maria-mole assim branco, é, daí, ela passô, daí a hora que ela foi na minha tia, eu tava lá na minha tia, daí ela chegô lá deu pra todo mundo lá né, daí, daí na hora que...todo mundo achô bichinho no doce. Daí, aqueles bigato lá de arroz.

Prof.- E ela volto lá no no ...

LA- Volto e pegô o dinheiro dela de volta.

Prof.- Certíssimo, que coisa feia né, que coisa ruim, perigo, né!

JS- O quê?

Prof.- Você não escutou o que ela falou? A mãe dela comprou o doce e na hora que eles foram comer o doce estava tudo com bichinho, bigatinho dentro.

LA- É aqueles bigato sabe? De arroz lá sabe...

Prof.- É de comida estragada.

LA- É, de comida estragada [...]

MA- Ela ia comê bigato!

LA- Mas eu achei, eu achei bigato...

Prof.- Ela falô que ela não comeu, que eles acharam e ela não comeu.

LA- É, oh, a minha tia achô bigato, eu achei bigato no meu doce, minha irmã também achô.

Prof.- Ainda bem que vocês não comeram!

LA- Nós demo uma mordida no doce, mas não pegô no bicho.

Prof.- Ahhh! (Sua expressão foi de repulsa.)

R- O gosto era bom?

LA- Era! (Balança a cabeça e sorri.) Era bom, mas o doce tava veio professora.

Quando a professora ouviu o relato de LA, sua preocupação foi saber se sua mãe exerceu seus direitos como consumidora: fazer uma reclamação e exigir a devolução do dinheiro. Já as crianças se interessaram por outros aspectos da situação, como o gosto do doce.

R- Aí professora, cê acha que engorda?

Prof.- Ah vai nessa, você ia comer com bicho e tudo?

R- Eu não!

JS- Eu não!

Prof.- Como que pra ela, vocês acham que engorda.

LA- Credo! Sai fora! Já penso aquele bigatão lá no doce? Credo! (Faz uma expressão de repulsa também.)

Prof.- Apesar de que tem lugares que se come né, bichinhos assim.

LA- Credo!

JS- É, no Japão, come cabeça de peixe!

MA- No Japão, no Japão, tem professora?

Prof.- Na China, né?

JS- A China come, ela é nojenta!

O relato de LA gerou um debate em que várias temáticas se apresentaram, mas não foram explicitadas, exploradas, como os hábitos alimentares típicos de uma cultura diferente da deles, os riscos de ingerir alimentos estragados, a validade dos produtos, as relações de consumo, etc.

LA- Bigato não tem doença, tem professora?

Prof.- Depende do...onde está né!

LA- Tava na vitrina dos doces.

R- Na vitrina?

LA- Vitri ..., ah, é ...

Prof.- Tá, de onde que vem esses bigatos nos doces? É isso que a gente não sabe?

LA- É que a mulher falô! Assim que o homem que traz o doce colocô lá, daí ninguém quis comprá o doce, daí ficô muito tempo lá, daí ficô veio, ficô com bicho.

Prof.- Então, mas ela também não devia estar vendendo né! (Levanta as sobrancelhas e abre as mãos.)

LA- É, mas ela não viu, daí na hora que nós foi lá ela trocô tudo os doce.

Prof.- Ah, aí sim, né?

É possível observar que a palavra barata associada à palavra doce fez com que LA lembrasse dessa experiência. De acordo com Vigotski (2001), no pensamento em cadeia, um dos cinco subtipos do pensamento por complexos⁵, "[...] a forma como cada elo da cadeia se articula com o que o precede e o que se lhe segue não apresentam coerência nenhuma [...]. Cada elo, uma vez incluído num complexo em cadeia, é tão importante como o primeiro e pode tornar-se um imã para uma série de outros objetos" (p. 63).

Na trajetória do pensamento (barata associada a bala que faz a criança lembrar dos doces com bigato) que o episódio da barata surge, objetos isolados se associam na mente da criança com base não apenas nas impressões subjetivas, mas devido às relações que realmente existem entre os objetos (LURIA, 1979b). A cantiga da barata poderia obviamente evocar a questão de valores sociais (mentira versus verdade), mas esta temática não chegou a figurar nas discussões suscitadas pelo texto e nem foi explorada pela professora, que dirigiu a atividade de forma pontual, lendo as perguntas e esperando as respostas que se apoiavam mais no texto do que nas interpretações das crianças.

Outro ponto importante a ser destacado nesta atividade, e que apareceu com frequência em outras com proposta semelhante, é a questão do texto seguido de perguntas. Por vezes, as elaborações espontâneas das crianças, produziam interpretações para além do texto e, ao não serem sistematizadas, não eram percebidas pelo grupo como objeto de aprendizagem, mesmo sendo elas tão ou mais significativas do que a história em questão. Como aponta Franchi (2006, p. 149)

⁵ As formas de pensar da criança que resultam na formação de conceitos foram pesquisadas e categorizadas por Vigotski (2001) em três fases distintas e cada uma delas se subdividem em vários estágios: sincretismo (ensaio e erro; vínculos subjetivos de percepção; montes), complexos (associativo, coleção, em cadeia, difuso, pseudo-conceito) e conceitos (generalizações com base no máximo de semelhanças; conceitos potenciais; conceitos).

“[...] foi sempre no diálogo que apareceram os melhores achados”, mas estes nem sempre foram aproveitados como veículo para alfabetização.

No processo interativo, assuntos inesperados, temas não planejados surgiram e se tornaram objeto de diálogo, dado o interesse manifestado pelas crianças: “O gosto era bom?”; “Aí professora, cê acha que engorda?”; “No Japão, no Japão tem professora?”; “Bigato não tem doença, tem professora?”. Porém as temáticas que se apresentaram nos diálogos não foram retomadas e analisadas de forma intencional e sistematizada, não foram chamadas para compor o processo de alfabetização, ficaram à margem dele. Desta forma, os novos conhecimentos ficaram soltos, desarticulados do objeto de estudo. Toda a produção conjunta deste tipo transformou-se em conversas informais, como algo que precede ou sucede uma atividade, não estando a ela ligado diretamente. Como analisa Fontana (2005, p. 43):

[...] não se explicitava, por parte da professora, uma atividade de organização e de sistematização dos dizeres em circulação na sala de aula. No jogo interativo, sua participação e a das crianças acabavam sendo bastante semelhantes: elas trocavam informações e pontos de vista frente aos temas geradores, sem problematizá-los em suas articulações com a prática social. A análise intelectual conjunta do material produzido nas interlocuções não acontecia de forma intencional e sistemática, privando professora e crianças da tomada de consciência e compreensão da complexa atividade mental por elas realizada, dos conhecimentos por elas já dominados, e dos limites desses conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, o fato destes momentos ganharem ares de trocas de informações e opiniões, muitas vezes não articulados com o tema proposto pela professora, indicia as limitações da relação estabelecida entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos.

5.4.2 Chapeuzinho Vermelho

Após a leitura compartilhada do silabário, a professora iniciou a leitura diária, a história já era conhecida dos alunos, “Chapeuzinho Vermelho”. Após cada página lida, a professora mostrava as ilustrações. Nesses momentos, professora e alunos faziam perguntas, destaques, favorecendo a emergência de interpretações.

Trecho da leitura “Chapeuzinho Vermelho” (27/09/2013)

Prof.- (Lê com entonação.) _Ah! Mas me diga mocinha, sua vovó mora longe daqui? Ela mora sozinha, numa casinha nas proximidades da floresta, respondeu chapeuzinho vermelho. O lobo caminhou ainda um pouquinho com a menina e, depois, tomou outra direção. _Até logo, estou com pressa, disse o lobo. Hum, vou pegar um atalho no meio, como a velha senhora e depois a menininha, que banquete, festejou ele. _Que encontro divertido, pensou Chapeuzinho Vermelho, pois não desconfiou de nada. (Mostra a ilustração.)

R- Esse lobo tá meio estranho! (Parece bastante incomodado com isso.)

Prof.- Por que estranho?

R- Ué, porque os otros lobo do desenho não usa essas ropa aí, estranha, tudo rosa.

Na ilustração, o lobo estava em pé, sobre as patas traseiras, usava sapatos, calça e colete roxos e camisa lilás.

Figura 7



Lobo 1

Figura 8



Lobo 2

Prof.- Mas, na imaginação, no desenho, você pode por o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (Quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso que, quando você vai fazer a história, você pode escrever como você quer.

Prof.- (Lê.) Como o lobo havia imaginado, ele foi mais rápido que a menina e chegou antes na casa da velha senhora. Oh! isso vai ser ainda mais fácil do que eu pensei, ela está dormindo. Discretamente, o lobo passou sobre a janela e bateu na porta. _Quem está aí, perguntou a vovó acordando assustada. _É sua netinha, Chapeuzinho Vermelho, disse o lobo com uma vozinha. _Abra a porta e entre, disse a vovó. A porta então se abriu, fazendo um enorme barulho, ao ver o lobo, a corajosa senhora começou gritar, mas o animal pulou sobre ela e a devorou. Orgulhoso de si mesmo, o malandro sentou-se na cama e felicitou-se por seu plano diabólico: _Vou comer a menininha agora, eu preciso me preparar, ela vai chegar logo (Mostra a ilustração.)

R- Professora, me explica uma coisa, como eles sabe pinta tanto assim?

Prof.- Como?

R- Como eles pinta tão bonito?

Prof.- Isso aqui é uma máquina que pinta, né.

R- Hummm... (Fica surpreso.)

Prof.- Coloca no computador lá, pinta no computador e a máquina vai fazendo, hoje é tudo as máquinas que fazem, as impressoras né.

J- Mas elas desenha?

Prof.- Não, o homem desenha, passa no computador e depois passa pras máquinas imprimirem.

O interesse de R na ilustração, que, inicialmente, acreditava ser um trabalho manual, leva-o a uma descoberta e, a partir dela, a uma relação e a uma conclusão lógica e inesperada.

C- Então ele faz dinheiro... na máquina?!

Prof.- Sim.

R- Ah, então eu tenho que comprá uma máquina dessas! [...]

Prof.- Ele, né, não é ela? (Lê.) O lobo malvado se escondeu tão bem que não se podia ver por de baixo das cobertas. _ Coloque a cesta na mesa e venha perto de mim, disse ele. _ Vovó eu vou lhe preparar um bom chá, a senhora está com a voz roca. _ Venha primeiro me dar um beijo, insistiu o lobo, e a menina obedeceu. Ela se aproximou da cama e ficou muito assustada quando viu sua vovó. - Mas vovó, que braços grandes a senhora tem! _ São para melhor te abraçar, minha querida. _ E como são grandes as suas orelhas vovó! _ São para melhor te ouvir, minha menininha. _ Mas vovó, como são grandes os teus olhos!

C- Pra te comer.

Prof.- _ São para melhor te ver. É o olho meu amor. (Fala para C e sorri.) _ E esses dentes tão grandes? Perguntou Chapeuzinho Vermelho. _ São para melhor te comer, naquele instante o lobo virou, pulou sobre a menina e a comeu. (Prof. mostra as figuras.)

J- Comeu?

MA- Jantô ela.

C- Comeu?

Prof.- Comeu.

C- Mas, mas; na história, ela foge e chama os caçadores.

R- Não, a vó... ela virô sobremesa e a vó vira o almoço, num vira? (Prof. faz uma cara como se dissesse "não sei".)

MA- É, pior. (Risos.)

Prof.- Depende da história. (Prof. vira a folha e V que está do seu lado vê a próxima figura.)

V- Ah, aqui o caçador oh.

R- Eu vi uma história que ela vira sobremesa.

Prof.- Tem várias histórias de Chapeuzinho Vermelho. Vamos ver como termina esta. (Lê.) Oh que delícia, eu nunca tive um dia assim tão farto, se deliciava o lobo, eu comi por um mês. Assim, ele se deitou à sombra de uma árvore e adormeceu, com a barriga grande e pesada, mas ele roncava tão forte que um caçador o ouviu. Nas pontas dos pés, o homem se aproximou da árvore, quando viu o animal compreendeu logo: _ Miserável, ele comeu a vovozinha e talvez até mesmo Chapeuzinho Vermelho. O caçador tinha um facão e rapidamente abriu a barriga do lobo. _ Senhoras que sorte eu ter

passado por aqui. Vovó e Chapeuzinho Vermelho estavam bem vivas e, depois de terem respirado profundamente, se abraçaram felizes. _ Aqui está um lobo que nunca mais comerá ninguém, disse o caçador sorrindo. (Mostra a ilustração.)

R- Ele deu assim. (Interpretou o movimento do caçador com o facão ao ver o corte na barriga do lobo.) Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?

Prof.- É história.

R- Ué, tem que sê igual!

Segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade de produção de sentido, que não existe a priori, é construída na interação entre texto e leitores. É, portanto:

[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (p. 11, grifo dos autores).

Observamos, durante a leitura da história "Chapeuzinho Vermelho", que os alunos evocavam seus conhecimentos, assumindo uma atitude ativa na produção de sentido. Ficou evidente que os conhecimentos dos leitores e as informações que o texto trouxe nem sempre convergiam, mas dialogavam mediados pela fala da professora. As pistas presentes no texto e nas ilustrações foram objeto de análise pelos leitores, como quando R se incomodou com a roupa do lobo, "*Esse lobo tá meio estranho! [...] Ué, porque os outros lobo do desenho não usa essas ropa aí estranha, tudo rosa*"; quando C estranhou a menina ter sido comida pelo lobo, "*C-Comeu? [...] Mas, mas, na história, ela foge e chama os caçadores*."

Os questionamentos produzidos foram ainda comentados pela professora, que criou esse espaço de interlocução, um pensar dos leitores para além da própria história. R, ao se incomodar com as roupas do lobo, descobre, por meio da fala da professora, que "*na imaginação, no desenho você pode pôr o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso, que quando você vai fazer a história você pode escrever como você quer*". Aqui, a mensagem da professora, explícita e implícita, foi captada por R, na realidade não é assim, mas na imaginação tudo é possível, ainda que a ligação com a realidade seja para ele importante: "*Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?*", para ele, a morte é significada em relação às situações reais,

das quais ele não está afastado, se há perda da vida naquelas circunstâncias, logo deve haver perda de sangue

Os alunos ainda descobriram não só que aquelas ilustrações tão bonitas foram idealizadas pelo homem e executadas por uma máquina, como, com base nesta informação, consideraram que: "*Então, ele (o homem) faz dinheiro...na máquina?!*"

5.4.3 João e o Pé de Feijão

Na leitura da história "João e o Pé de Feijão", o texto, entendido como lugar de interação, coloca novamente em xeque realidade e ficção. Na versão da história lida pela professora, algumas informações não estão explícitas, exigindo dos leitores a mobilização de outras estratégias de leitura. Neste momento, ganha destaque a possibilidade de inferência.

Trecho da história João e o Pé de Feijão (03/10/2013)

Prof.- (Lê.) _ Com o peso do gigante, a enorme planta começou a chacoalhar, de repente houve um alto estalo, ela se partiu e se espatifou no chão junto com o gigante, e João o havia derrotado. _O que está acontecendo? perguntou a mãe. Ele lhe contou a incrível história do pé de feijão mágico, do castelo do gigante e, enfim, ele mostrou os sacos de moedas de ouro. _Nós nunca mais passaremos fome mãe, disse João orgulhoso. A mãe de João pulou de alegria, ela abraçou seu querido filho e eles foram imediatamente à feira comprar comida e suprimentos, eles também compraram uma vaca nova e assim puderam continuar vendendo leite na feira. (A professora mostra a ilustração para os alunos.)

LA- Oh, até que valeu ele tê trocado a vaca, mais daí o homi devolveu a vaca dele di novo.

C- E aquele braço lá?

Prof.- Do gigante que caiu no chão... (Lê.) João e sua mãe nunca mais passaram necessidade, eles trabalhavam duro na fazenda e não ficaram mais sem dinheiro, juntos eles viveram felizes para sempre (Mostra a ilustração.).

JS- E fizeram uma casinha nova.

J- Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexô jogado lá.

Prof.- Não, ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão?

JS- Quebrô.

J- Ele morreu? (Risos.)

Prof.- Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?

J- Ah ele morreu! E cadê o velório? (Risos.)

É possível observar que a narrativa se detém no acontecimento, sendo a informação essencial não explicitada, apenas dá indícios do efeito da queda. Segundo Luria (1979b, p. 90), "[...] a tarefa do leitor consiste em penetrar no acontecimento representado apenas indiretamente no texto externo".

As inferências dão continuidade à história para além do texto. Os leitores, nesse momento, tornam-se autores/produtores de sentido e também da própria história. Talvez a imagem mental que J tinha do pé de feijão, ainda que descrito como gigante, fosse a do pé de feijão real, que contrasta com o tamanho do gigante. Dentro dessa lógica, para ele, foi mais plausível inferir que João usou o machado para matar o gigante, "*Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexa jogado lá*", do que a queda da planta ter causado a sua morte.

No processo de leitura, o texto é sempre avaliado pelo leitor, que concorda ou discorda, completa ou adapta as ideias do autor. Para que a compreensão do texto seja garantida, o contexto precisa ser considerado, conhecido pelos interlocutores, porque, como apontam Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 1):

As espécies de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos, são expressões tais como "isto é mentira", "isto é verdade", "isto é arriscado dizer", "você não pode dizer isto", etc. Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro), levam em consideração muito mais do que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.

De saída, tem-se uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2011), no entanto, no processo de aprendizado, a produção do sentido é dirigida. Por isso, a fala da professora, ao mediar o processo de interação leitor/texto, criou condições para uma interpretação nos termos propostos pelo autor, não com uma simples explicação, mas com questões que levaram a criança a refletir, "*Não ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão? Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?* Tomando emprestadas as palavras de Nogueira (2013, p. 24): "esse é um momento em que é possível a explicitação de como a atividade interpessoal permite desencadear processos

psicológicos internos, possibilitando a realização da atividade de maneira intrapessoal", em que o ponto de viragem, o Ah! da compreensão emerge, "*Ah ele morreu!*", sem deixar, entretanto, de procurar vínculos com a realidade: "*E cadê o velório?*", ainda que, com seus risos, demonstre a compreensão de que as situações relativas à vida não se apresentam integralmente nas histórias.

5.4.4 A Selva

A história "A Selva" teve características diferentes da maioria das histórias contadas pela professora. Tratou-se de uma narrativa descritiva da selva, rica em detalhes, com destaque para alguns animais presentes na ilustração, cada página trata de uma situação e, logo em seguida, traz um texto com informações sobre todos os animais que aparecem nas ilustrações. O livro, além de ser *pop up*, era sonoro, cada página aberta evoca os sons do ambiente a ser narrado. Era praticamente um convite para embrenhar-se na selva e os alunos, entusiasmados, aceitavam de pronto, disputando o melhor lugar para apreciar a história.

Nesta história, a mobilização das crianças foi criada pela necessidade de não só ver e ouvir algo interessante, mas de aprender sobre os animais conhecidos e desconhecidos, colocando os conhecimentos cotidianos e midiáticos em jogo.

Trecho da história "A Selva" (24/10/2013)

Prof.- (Lê.) No interior quente, cheio de vapor da espessa floresta, um exército de sapos inicia seu couator (sinônimo de coaxar), preenchendo o ar úmido com o seu coaxados e grasnados, eles sobem pelos galhos com seus dedos pegajosos sem ter ciência da presença de caçadores mortíferos que deslizam silenciosamente pela folhagem e aproximam-se cada vez mais, preparando-se para o ataque. (Mostra as ilustrações e os alunos se aproximam para ver e ouvir.)

R- Nossa!

C- Que bicho que ataca? Esse? (Aponta.)

Prof.- É, cobras comem sapos!

R- Que cobra é essa?

J- E que rato é esse?

Prof.- Cobra do leite.

R- Nossa! Ela tem leite?

Prof.- (Faz uma cara de não sei.)

J- Qual?

R- E essa daqui amarela?

Prof.- *Essa aqui nós já vimos, não vimos? No outro.*
 J- *Qual cobra que cêis tava falano?*
 Prof.- *Víbora de pestana.*
 R- *Ah!*
 J- *Cêis tava falano dessa daqui?*
 Prof.- *É.*
 C- *Que qui é isso daqui pssora?*
 Prof.- *(Olha no livro.) Um gambá! (Risos.)*
 Prof.- *Esse aqui que você perguntou? Esse aqui é um gambá.*
 R- *Dexa eu vê!*
 J- *Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele.*
 Prof.- *Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim.*
 J- *Num sabia.*

Uma criança da cidade, como os sujeitos desta pesquisa, tem, com frequência, por referencial, quando o assunto é algo distante de seu cotidiano, como os animais selvagens, os ícones divulgados na mídia. As crianças em idade escolar são, em geral, muito ligadas ao universo dos desenhos animados, a maioria deles americanos, e têm acesso a elementos de uma cultura distinta da deles, que se tornam um referencial dominante, no qual a palavra evoca aquela determinada imagem.

A imagem do gambá suscitou o interesse de J, "*Que qui é isso daqui pssora?*", por ser um animal desconhecido para ele, mas a resposta causou estranhamento, "*Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele*". A leitura que fez da imagem, apoiada em seus conhecimentos, tornava distante a possibilidade daquele animal ser um gambá, afinal, a palavra gambá tende a suscitar nas crianças a imagem mental bastante popularizada dos desenhos animados, pelagem preta com listras brancas, ficando as diferentes espécies de gambá ocultadas por apenas uma. Quando a professora esclareceu, "*Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim*", ela criou um elo entre o dizer da criança e a informação do livro, criou uma estratégia que possibilitou a J agregar à palavra *gambá* uma nova imagem, a nova informação: "*Esse aqui é um gambá!*", e novo conhecimento, porque está implícito no dizer da professora "*o gambá brasileiro é assim*", existem outras espécies de gambá que diferem bastante na aparência, levando-o a um nível maior de generalização e abstração sobre o objeto de discussão.

Torna-se visível, nestes episódios de leitura, o papel fundamental do professor para o desenvolvimento da compreensão dos textos. Ao ler para os alunos e conversar com eles sobre o texto, a professora engaja os ouvintes numa proposta

conjunta de compreensão, construindo sentido sobre o texto. Ela assume, como aponta Fontana (2005, p. 71), "[...] a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los", sem, no entanto, sistematizá-los.

É bem provável que, no planejamento das aulas, esses elementos que ganharam destaque na interação leitor/texto não estivessem previstos, e nem por isso foram marginalizados pela professora, mas se tornaram parte dele, fazendo com que os alunos ampliassem seus conhecimentos.

5.5 Produção Textual: o trabalho conjunto

No processo de alfabetização desse grupo, o desejo de ler e escrever era nutrido pela possibilidade de fazê-lo com o auxílio da professora, não apenas de forma reprodutiva (letras, sílabas e palavras desconexas), mas de forma comunicativa. Fica evidente, como aponta Fontana (2005), que a professora assume, por meio da ação pedagógica intencional,

[...] seu papel e seu espaço (o de um adulto com um objetivo explícito), nessa relação intencional que é a relação de ensino, tendo em conta a condição de ambos – adulto e crianças – como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação, mas por isso mesmo parceiros na relação contraditória de conhecimento (FONTANA, 2005, p. 72).

A professora M, ciente do seu papel, da sua responsabilidade e do compromisso que assumiu com o grupo, propôs a produção textual coletiva como ponto de partida, e, mais adiante, quando os alunos demonstrassem maior apropriação da linguagem escrita, assumissem produções individuais, frases e pequenos textos. A crescente complexidade das atividades foi gradual e faziam juntos o que eles ainda não podiam fazer sozinhos.

Dentre as várias produções dos alunos, três episódios ganharam destaque por sua função social e pelas significações dos alunos, o bilhete do grupo endereçado à diretora, a produção de texto por intermédio da leitura de imagens e as frases elaboradas pelos alunos.

5.5.1 Bilhete

Antes de os alunos produzirem um bilhete, a professora M trabalhou com eles este gênero textual. Iniciou o processo fazendo vários questionamentos para verificar o que eles sabiam sobre o tema.

Trecho do trabalho que antecedeu a produção do bilhete (19-09-2013)

Prof.- Antes da gente fazer formação de palavra e fazer a leitura, a gente vai trabalhar com um textinho, alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?

V- Pra entregar recado.

Prof.- Entregar recado?

J - Pra avisar quando os outros faz arte.

Prof. - Só quando faz arte?

MA- Quando liga.

Prof.- Quando alguém liga, você deixa anotado lá, é isso?

(V faz que sim com a cabeça.)

Prof.- Pra comunicar a mãe quando faz arte, quando alguém liga, o que mais?

JS – Pra sabe as coisas que vai fazê... num sei.

Prof.- É, pode ser, você pode deixar um bilhete perguntando pra pessoa o que vai acontecer no dia seguinte, ou outra coisa não é?

J- É eu também preciso sabe o que vai acontecer no dia seguinte.

A professora M distribuiu uma atividade com um bilhete escrito em letra cursiva e, em seguida, destacou os elementos que compõem este gênero textual.

Prof.- Tá em letra de mão, eu vou ler pra vocês. Passa pra mim, por favor. (Passar as cópias do bilhete adiante.) Presta atenção: aí, na primeira linha, aí, tá escrito Belinha. (Pausa - V procura um lápis.)

Prof.- (Certifica-se de que todos encontraram a palavra Belinha que inicia o bilhete e, então, começa a leitura.) Primeiro tá escrito aqui, (Lê.) Belinha... Passei na sua casa para contar o que aconteceu comigo ontem à noite. Telefone para mim hoje à tarde que eu vou contar tudinho pra você. Um beijinho da amiga Juliana. Ela colocou a data, 15 do 04 de 2011, 15 de abril de 2011.

R- Nossa! É antigo hein!

Prof.- Veja bem, pra quem é o bilhete? Como que é o nome da primeira pessoa que eu falei?

LA – Belinha.

Prof.- Quem escreveu o bilhete?

JS – Belinha.

Prof. – Não! (Todos riem.) Quem escreveu, lê pra mim, no final, o nome da outra pessoa que escreveu o bilhete.

JS (Lê.) – Juliana?

Prof.- Isso a Juliana, que a Juliana quer saber? Quem lembra?

J- O que que a minha mãe tem nesse assunto?

Prof.- Só tem a sua mãe que chama Juliana! (Risos.) (J dá uma risada sem graça.) Então veja bem aí, nós temos umas perguntinhas para resolver, eu vou ler e depois vocês vão marcar certinho. Então, presta atenção que eu vou ler algumas palavrinhas.

Na introdução ao tema, a professora perguntou, "*Alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?*", observa-se que as respostas estão ligadas às experiências práticas de cada criança, sejam as vividas na escola "*Pra avisar quando os outros faz arte*", sejam as vividas em casa, "*Pra entregar recado*"; "*Quando liga*"; "*Pra sabe as coisas que vai fazê*"; portanto, não é um tema desconhecido para os alunos. Porém, enquanto objeto de estudo, demanda a tecitura dos dizeres dos sujeitos da relação de aprendizado, da organização e sistematização desses dizeres, viabilizando a apreensão de seus sentidos por intermédio dos enunciados concretos (FONTANA, 2005).

Desta forma, com sua antecipação, a professora partiu do contexto em que a palavra é utilizada, trouxe um exemplo de bilhete que comunica uma intenção de compartilhar, de contar algo para alguém, um desejo sempre presente entre adultos e crianças, o desejo do outro (CHARLOT, 2000). Em seguida, colocou em foco alguns aspectos definidores deste tipo de texto por meio de perguntas que direcionaram o pensamento dos alunos, evidenciando os componentes essenciais de um bilhete: "*Pra quem é o bilhete?*"; "*Quem escreveu o bilhete?*"; indaga se "*o assunto principal do texto é: para mostrar as ideias do brinquedo, convidar para passear ou contar um acontecimento?*"; qual "*a data do bilhete*"; "*mas o 4 significa qual mês do ano?*" e "*Quais são os sinais de pontuação que a gente tem no bilhete?*". Com as respostas e as correções a professora explorou o gênero em destaque, sua forma e conteúdo.

Após se deterem no trabalho de análise do bilhete, a professora propôs que escrevessem um. O destinatário e o contexto de comunicação foram decididos em conjunto, o que reafirmou a função social desta escrita, lembrando que partiu de uma necessidade comunicativa do grupo.

No entanto o percurso para se chegar ao produto desejado não foi linear e, se não fosse a mediação intencional da professora, este resultado não se daria espontaneamente. Ao retomar a elaboração do bilhete, a professora M questionou, "*Para quem podemos escrever o bilhete?*", os alunos citaram alguns nomes de

colegas, de outras professoras, etc. A professora então sugeriu aos alunos que escrevessem um bilhete para a diretora, os alunos aceitaram a ideia. Escolhido para quem escrever, restava decidir o que e o porquê escrever? Visto que onde e quando já estavam implícitos no contexto, a professora foi organizando e sistematizando os dizeres no quadro à medida que os alunos lançavam as ideias, ajudando-os a elaborar e reelaborar suas falas e, portanto, a escrita.

Trecho da elaboração do bilhete

Prof.- O que nós vamos escrever para a diretora?

JS - Escrivê um bilhete pra diretora colocá luz na sala.

Prof. – Como podemos começar o bilhete?

Aluno - Querida diretora.

Prof. – Querida diretora? (Risos.) Senhora diretora. O que mais nós vamos escrever?

LA- Poderia trocá a lâmpida?

Jean – Lâmpida! (Risos.) Lâmpida! (Tira sarro da colega.)

(Durante a construção do bilhete a professora vai perguntando quais as letras que formam cada uma das sílabas que compõem cada palavra, quase sempre é R quem responde.)

JS- Você num dexa eu falá, que saco! (Fala bravo com R e R ri.)

Prof.- R deixa os outros falarem!

J – O R não deixa a gente falá!

(G participa apenas observando, vez por outra se distrai olhando para o lado enquanto enrola uma mecha de cabelo nos dedos.)

Para quem escrever, foi proposta da professora, já o quê e o porquê foram sugestões dos alunos, motivadas pela necessidade do grupo: a lâmpada queimada prejudicava a visibilidade do que era escrito em determinada área do quadro negro. A sala pequena em que o grupo assistia às aulas tinha duas lâmpadas fluorescentes tubulares: a que ficava próxima ao quadro estava queimada, fazendo com que a reflexão da luz emitida pela segunda lâmpada sobre o quadro dificultasse a visibilidade dos alunos e obrigasse a professora a usar o quadro da metade para baixo. Os alunos reclamavam: *"tá muito embaixo, num dá pra ver"; "não tô conseguino enxergá";* e a professora lembrava-os: *"se escrever muito em cima não dá pra ver por causa luz"*.

O produto final da construção conjunta foi copiado por J, que ficou encarregado de entregar para a diretora o bilhete. Dizia:

Senhora diretora

Por favor, poderia trocar as lâmpadas queimadas de nossa sala.

Agradecemos desde já.
Alunos do 3º ano
19/09/2013

A voz da professora presente no texto, "Senhora diretora", "Agradecemos desde já", a data e a forma de identificar os autores "Alunos do 3º ano", direcionou as escolhas de pronomes de tratamento, evidenciou a estrutura e a finalidade do gênero textual bilhete. Ensinou aos alunos uma unidade do gênero textual definida por seu conteúdo, função social em razão de uma determinada situação comunicativa, promovendo, desta forma, uma interação específica, na qual o enunciado do outro sobre o discurso deles provoca, como aponta Bakhtin (2011), uma reviravolta dialógica.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] Tudo é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

A proposição de partir de um acontecimento ligado ao cotidiano do grupo possibilitou comunicar algo para alguém que não está apenas em seu imaginário, e o fez de forma conjunta e não solitária, como são as propostas recorrentes de produção textual na escola. Os alunos puderam vivenciar, de forma não inteiramente formalizada, todas as etapas do processo, a cadeia da comunicação discursiva gerada por esta proposta, na elaboração e sistematização de um discurso, tendo em mente o interlocutor e aguardando dele resposta, a qual, segundo Bakhtin (2011) é a razão de ser de um enunciado.

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna

um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (p. 301).

A resposta ao bilhete da turma foi feita de forma oral, a diretora passou na sala, agradeceu as crianças pelo bilhete e informou que iria tomar providências, encerrando o ciclo comunicativo.

O fato de a produção deste texto ter sido vinculada a uma função social da escrita, já que emergiu de uma necessidade do grupo, além de mobilizar os alunos, tornou significativo o que estava sendo ensinado, afinal “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56). Na proposta, todo o processo foi compartilhado, o pensamento das crianças foi sendo verbalizado, organizado, sistematizado e materializado na escrita, tornando-se um pensamento real para o outro e para eles mesmos (BAKHTIN, 2011), porque, enquanto concebiam a sua escrita, os alunos tomaram consciência de sua necessidade e de seu objetivo. O papel do outro real concretizou o princípio dialógico dessa escrita que não teve um fim em si mesma, deu início a um novo elo da cadeia comunicativa.

5.5.2 Leitura de Imagem

A proposta da professora M para esta produção de texto coletivo apoiou-se na leitura de imagens apresentadas e exploradas uma a uma. Nesta produção conjunta, observamos que a leitura de imagem partiu de um nível mais elementar, o figurado, rumo a um nível mais elevado, a abstração.

Trecho do processo de leitura de imagem (03/10/2013)

Prof.- Vamos lá! (Professora mostra a gravura de um menino andando de bicicleta.)

JS- Um, menininho tá andano de bicicleta e cantano.

Prof.- Vamos dar um nome pro menino.

Alunos- João; Pedro; Luan; Gabriel...

Prof.- Eu vou escolher. Outro dia vocês escolhem, hoje, eu que escolho.

Alunos- Calebe; Gabriel...

Prof.- Fábio [...]
 Prof.- O que o Fabio está fazendo mesmo?
 Alunos- Andano de bicicleta e cantano.
 Prof.- E cantando. Onde será que ele está? O que será que ele está fazendo? está indo para algum lugar?
 Alunos- Tá ino pro mercado; Tá indo pra uma festa; Tá indo passeá; Tá ino po parque.
 Prof.- Está indo pro parque?
 J- É.
 Prof.- Acho que é melhor colocar indo pro parque, né?
 JS- Ele vai pro mercado comprá uma coisa pra mãe dele.
 R- É compra um...
 Prof.- Então vamos por essa gravura aqui (no quadro). Primeira aqui, oh. [...]
 Prof.- Vamos dar um nome pra história primeiro.
 Alunos- O João e o pé de feijão. (Professora ri.)
 R- Professora, professora, vamo escrevê a história porque daí num vai...
 Prof.- Acha melhor escrever o texto, então ...
 R- Vamo escrevê o texto depois nós escolhe.
 Prof.- Vou deixar essa linha então para depois escrever o título da história.
 R- É porque daí nós entende mais a história.
 JS_ Fábio caiu de bicicleta, fim.
 J- Pode fechá o caderno, ninguém vai copiá agora.
 Prof.- Exatamente, fecha o caderno. Obrigada J. (Satisfeita concorda com J.)
 J- Ainda bem que eu te lembrei.
 Prof.- Fecha o caderno! Fecha o caderno! (MA fecha o caderno, cruza os braços e faz cara de emburrado) É um dia? Como que eu vou começar a história?
 LA- Um dia Fábio caiu de bicicleta.
 Prof.- Então vamos lá.
 C- Não, uma semana...
 LA- Que uma semana o que muleque!
 Prof.- Como eu escrevo FÁBIO?
 Alunos- F-A
 R- FA-BI, B-I.
 JS- Dexa eu falá!

Durante a produção do texto, a professora foi perguntando quais as letras que formavam cada uma das palavras que queriam escrever. Os alunos R e JS disputam a soletração das palavras.

MA e R- O.
 R- Fábio.
 Prof.- Oh, vai ter um acentinho aqui, porque Fábio tem acento. Um dia Fábio ES-TA-VA... (Lê o que escreveu e vai silabando o que vai ser escrito.)
 R- ES, é o E e o S
 JS- Cê num dexa eu falá, que saco!
 MA- Estava ino...

R- ES-TA, T-A
 Prof.- E VA?
 MA- V-A.
 R- V-A.
 Prof.- AN-DAN-DO... AN, como é que faz AN?
 Alunos- N-A, N-A.
 Prof.- Não! N-A faz NA.
 Alunos- N- Ô professora? N-H-A?
 R- A-N, A-N.
 Prof.- A-N, vou por aqui embaixo.
 JS- (Bravo, exclama:) Ah cê num dexa eu falá, que saco! (Cruza os braços e faz cara de emburrado.) (Prof. Ri.)
 R- Fala lá oh, fala. (JS sorri.)
 Prof.- Eu quero DAN
 M- D e o A.
 Prof.- Mais tem mais uma letra junto, o que faz o AN?
 R e JS- N.
 Prof.- DAN.
 JS- N.
 Prof.- É o N de novo. AN-DAN-DO...
 Alunos- DO, D-O.

A produção coletiva do texto apoiada na leitura de imagens é um processo não linear: compartilhada, cheia de idas e vindas entre a leitura de imagem, a sistematização desta leitura na forma oral e a sua transformação em escrita.

Prof.- Oh, Um dia Fábio estava andando de bicicleta, aonde ele estava andando de bicicleta?
 Alunos- No parque; na floresta.
 Prof.- No parque.
 Prof.- Tá, ele estava andando perto do parque, mas ele estava o que, triste, feliz, alegre?
 JS- Cantano e alegre.
 Prof.- Como eu escrevo ELE?
 Alunos- o E, o L e o E.
 Prof.- ESTAVA de novo, vocês já falaram uma vez, como é que faz?
 ES-TA-VA...
 Alunos- E-A, E-A; o E e o L; o E e o E;
 Prof.- o E e o S, oh, ES...
 Alunos- TA, T-A.
 Prof.- TAVA CAN-TAN-DO...
 Alunos- D-O, o A e o N.
 Prof.- A-N, mas quem vem primeiro aqui? Tem uma letra antes que faz CA, o que faz CA?
 Alunos- C-A, C-A.
 Prof.- CAN, olha TAN também oh, o T, o A e o N, TAN, e o DO?
 Alunos- D-O.

A professora mostrou uma segunda gravura e continuou orientando a leitura da imagem e a sistematização desta para ser escrita por meio de perguntas que focavam a atenção das crianças.

C- Ah, ele caiu hahahaha. (Risos.)
 JS- Caiu da bicicleta.
 R- Ele caiu.
 Prof.- Ele caiu, mas porque ele caiu?
 (Todos falam ao mesmo tempo.)
 Prof.- Presta atenção, psiu! O R falou assim que ele estava distraído e não viu a [...]
 Alunos- Pedra.
 Prof.- E aí o que aconteceu?
 Alunos- Bateu; caiu; aí morreu.
 Prof.- Ele bateu na pedra e ...
 Alunos- Caiu.
 C- Olha lá tia, ele machucou aqui.
 Prof.- Fábio, psiu!
 R- Estava distraído.
 JS- Fábio ficou distraído e caiu da bicicleta.
 Prof.- ES-
 Aluno- TA-VA
 Prof.- Distraído, como que eu falo distraído [...] Mas ele caiu assim? O que aconteceu?
 Prof.- Quem sabe como escreve PNEU?
 Alunos- PE; P e o E; NE, N-E.
 Prof.- O P-NEU...
 Alunos- PE, N e o E; N e o E pssora.
 Prof.- O P é mudo (Será que as crianças entendem essa expressão? O sentido da palavra mudo nessa frase?) PNEU oh, olha como eu escrevo PNEU. J! (Estava olhando nos cartazes da parede procurando ver se tinha a palavra pneu). [...]
 Prof.- Bateu no pneu da bicicleta e, e ...
 M- Se machucou
 J- Levô um capotão [...]
 JS- Professora daí ele bateu a cabeça no chão (Risos.)
 J- Ele espatifô a cara (Todos falam juntos.) ...oh pssora o boné tava pra frente agora tá aqui (O boné aparece virado para trás.)
 Prof.- Vocês vão deixar eu falar ou não vai ter acordo? Ai vocês colocaram lá que ele caiu, o que aconteceu quando ele caiu?
 Alunos- Machucô; quebrô a perna.
 Prof.- Daí ele caiu lá, ele se machucou.
 Alunos- Daí ele bateu a cabeça; ficou chorando.
 JS- Ele chorô.
 Prof.- E a bicicleta, o que aconteceu com a bicicleta dele será?
 JS- Quebrô.
 J- Até intortô lá, oh pneu assim lá.
 Prof.- Oh judiação!
 C- OLha lá onde bateu.
 JS- Quem mandô ele andá de bicicleta no parque.
 J- Virô a roda.
 JS- Ele é barbero! (Ri.)
 Prof.- Quando ele caiu o que aconteceu com a bicicleta?
 Alunos- Ele se espatifô no chão.
 Prof.- QUANDO, como que eu escrevo QUANDO? [...]
 J- Espatifô a cara no chão.
 Prof.- Não, não vamos escrever assim não...

C- *Ele, ele morreu, ele morreu.* (Brincam, falando exagero.)
 V- *Ele dismaiô*
 JS- *É, ele quebrô a perna quando caiu.* (Todos falam juntos, alguns gritam para sobrepor sua opinião.)
 Prof.- *Que gritaria, eu não estou escutando.*
 C- *Ele dismaiô!*
 V- *Ele torceu o pé.*
 JS- *Ele dismaiô pssora!* (Todos começam a falar ao mesmo tempo novamente.)
 Prof.- *Psiu!*
 C- *Ele se machucou.*
 Prof.- *Ah... Quando caiu Fábio se ...*
 LA- *Machucou*
 J- *Quebrô três dente da boca* (Risos.)
 Prof.- *Machucou, como escreve MACHUCOU? [...]*
 Prof.- *Se machucou. O que aconteceu com a bicicleta dele?*

Na construção conjunta do texto, é possível observar um movimento de expansão/circunscrição das ideias, que é inerente ao processo pedagógico, sendo passível de controle e direcionamento, como o fez a professora com perguntas que estimulavam os alunos a compartilharem as diferentes interpretações evocadas pela imagem e, depois, direcionou-os a uma interpretação unívoca.

Alunos- Se espatifô; Quebrô; Quebrô o aro. [...]
 Prof.- *Vamos lá, quando caiu Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou. O que aconteceu? Como ele voltou para casa?*
Alunos- Torceu o pé; Ele quebrô bem assim a bicicleta
 Prof.- *Vai aparecer alguém pra ajudar ele?*
 M- *Vai aparecê a mãe dele.*
 JS- *Acho que não.*
 R- *Pssora, pssora! Mostra a outra cartela* (Outra gravura.)
 Prof.- *Não tem outra cartela, nós temos que dar um final.*
 C- *O amigo dele foi lá ajudá ele.*
 Prof.- *Que amigo? Agora você pode dar um nome.*
Alunos- Diego; João Pedro; Diego é o nome do meu tio.
 Prof.- *Então vamos por aqui, João, seu A-MI-GO, [...]* *Ajudou a fazer o quê? A ir pra onde?*
Alunos- Pô hospital; para casa.
 Prof.- *Ah, IR, IR como que faz IR? [...]*
 Prof.- *Que nome a gente pode dar para a história?*

Segundo Santaella (2012), para fazer uma leitura de imagem, "deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra" (p. 12). No episódio analisado, constatamos a decodificação, as interpretações possíveis e até

impossíveis, "*Bateu; caiu; aí morreu*", a construção do contexto e de sentidos, rumo a uma interpretação unívoca, com vistas à materialização deste intenso trabalho de elaboração conjunta em forma de texto escrito.

Transcrição do texto coletivo:

O Tombo de Fábio

Um dia Fábio estava andando de bicicleta no parque, ele estava cantando.

Fábio estava distraído e não viu a pedra, bateu o pneu da bicicleta e caiu.

Quando caiu, Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou.

Seu amigo João apareceu e o ajudou a ir para casa.

No processo interativo, podemos observar a produção conjunta, as diferentes elaborações, a construção de sentido e da escrita, além de poder captar flashes da elaboração intermental dos alunos por meio das falas. A professora M, ao ouvir e estimular as interpretações dos alunos com suas perguntas, não só criou o contexto da história, indicando a adequação ou não dos efeitos de sentidos, como ensinou os alunos a ler as imagens como quem olha por uma janela, dando vida às cenas, construindo uma narrativa, atribuindo sentido e significado à leitura e à escrita.

Neste sentido, a fala da professora reorientou a percepção da situação direta retratada na imagem, de forma que a leitura deles não fosse apenas descritiva dos principais elementos da figura, mas incluísse elementos narrativos que não estavam perceptíveis. Suas intervenções os auxiliaram a superar a impressão imediata e apoiar suas elaborações em esquemas abstratos, subordinando a percepção direta à atividade intelectual por meio de orientações para a realização da atividade (LURIA, 1979b).

Desta forma, a relação entre a palavra e a imagem mostra-nos o movimento de transformação de um tipo de linguagem para outra, da linguagem não verbal (imagem ou gravura) para a linguagem verbal até a linguagem escrita.

5.5.3 Formação de Frases

A formação de frases, de forma individual, demonstrou os avanços dos alunos em relação à apropriação da escrita. Nesta atividade, a leitura de imagem serviu de

apoio para a escrita. Inicialmente, a atividade propunha duas frases para cada figura, porém, diante dos protestos do grupo, a professora redefiniu a quantidade, uma frase por figura.

Alguns alunos elaboraram as frases de forma mais autônoma, enquanto outros só iniciaram a atividade após muita insistência da professora M. Diante deste cenário, a produção de alguns alunos foi marcada pela mediação da professora tanto no sentido de direcionamento do que escrever quanto com perguntas reflexivas sobre como escrever.

Trecho da transcrição da atividade (24/10/2013)

Prof.- [...] Então oh, vocês vão formar duas frases pra cada gravura, não tem duas linhas em cada gravurinha?

LA- Duas casa pssora? (LA está distraída, parece distante e sonolenta.)

Prof.- Frases! O que está acontecendo na primeira gravura?

R- Ela tá fazeno um negócio super difícil (É a figura de uma professora ensinando crianças a fazer uma adição simples (4+3)) de matemática, de vezes. (Professora ri do "super difícil".)

Prof.- Tá de matemática, mas de vezes? Aquela continha que está no quadro?

C- Mais.

R- Ah, de mais, de menos...

C- É de mais!

R- (Elabora uma frase.) A professora está passando uma conta difícil.

Prof.- Então escreva.

C- É continha de mais, aqui o sinal aqui oh.

Prof.- Então faz tua frase.

R- Pro, pro, P-R-O (Pensa alto enquanto escreve.)

J- Ah, num sei não!

Prof.- Pensa, pergunta pra mim, o que você quer escrever? Faz uma pelo menos, uma frase...vamos! Escrevendo! (J parece desanimado com a atividade, até mesmo bravo, MA também.) [...]

Prof.- MA não adianta emburrar aí não, que eu preciso te ajudar. (Nas atividades de escrever MA fica "emburrado" parece que não quer nem ao menos tentar.)

Prof.- Gente, se vocês não se esforçarem, não tem como! (J também está "emburrado".) Fala J, que eu vou te ajudando, falando as letras.

J- Eu num sei!

Prof.- O que tá acontecendo na primeira gravurinha J?

J- Ela tá passano uma conta.

Prof.- Então, pronto! Quem está passando a conta?

J- A professora.

Prof.- Então, escreva: a professora está passando uma conta. A ... professora, você sabe escrever! [...] Então, o que está acontecendo J, você estava indo tão bem, agora, começou essa preguiça! Vê essa janela aqui (Mostra a gravura.) que nós vamos fazer a de baixo. [...]

Prof.- Isso...LA, os meninos tão tudo terminando! E você nem perguntando pra mim como que se escreve! (Chama sua atenção.)

As diferenças individuais, em seus diversos aspectos, psicossociais, de aprendizagem, etc., ganham visibilidade, influenciam, participam do momento de aprendizado, mas não o determinam. Neste momento da produção individual, tornam-se evidentes as elaborações produzidas em conjunto, partilhadas, como algo não contraditório ou excludente do primeiro, "o trabalho individual e o social se compõem, harmonicamente, [...] na busca dos objetivos educacionais e pedagógicos" (FRANCHI, 2006, p. 173). A professora atendeu às necessidades individuais dos alunos, tanto as emocionais, compreendendo a situação de cada um, dependência, insegurança ou mesmo preguiça, quanto às necessidades educacionais relacionadas ao avanço no processo de alfabetização.

Na tarefa de escrever individualmente, os alunos se envolveram de formas diferentes: uns mais prontamente, como R e C; outros precisaram de incentivo, cobrança e até mesmo uma chamada de atenção da professora, como MA e J. Já LA foi entrando em atividade aos poucos, à medida que foi se envolvendo em suas elaborações e significando sua escrita. Na última gravura da atividade, LA leu a imagem a partir do seu contexto e solicitou a ajuda da professora para transformá-la em linguagem escrita:

LA- Como é que faz ZAR? ZAR?

Prof.- O que você vai escrever? Como é que faz ZA? ZAR, o que faz ZA, amor? Usar? O que você quer escrever? O que você está escrevendo minha querida?

LA- Carla foi no bazar.

Prof.- Então, você vai escrever BAZAR, você escreveu só BA, eu quero ZAR, ZA, o que faz ZA?

C- Z-A

Prof.- A lá, o C falou. Tá, o que ela foi fazer no bazar?

LA- Comprar uma blusa.

Prof.- Tá, então escreve aí pra mim, do seu jeito.

LA escreveu: "CALA FONO BAZA COPA UM BLUSA", foi a única a usar a palavra bazar, talvez no seu grupo social, na comunidade em que mora, as lojas do bairro sejam chamadas de bazar. Góes e Smolka (1997, p. 21) argumentam que "[...] é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra,

que o aluno desenvolve o significado desta". Ao ver a imagem de uma pessoa que parecia estar comprando uma roupa, logo fez esta associação, significando imagem e palavra.

Sobre a mesma imagem, J fez uma primeira leitura bastante descritiva. Com o auxílio da professora, pode avançar na sua leitura, tornando-a mais significativa e pessoal.

J- Ela comprô uma camiseta (Fala sobre a última gravura.)
Prof.- Quem comprou a camiseta?
J- A mulher!
Prof.- Que mulher? Como que é o nome dessa mulher?
J- Juliana. (É o nome de sua mãe.)
Prof.- Então tá, Juliana... Consegue fazer sozinha? (Faz que não.) I, A, NA.
MA- N-A.
Prof.- COMPROU, CO...põe o M, PROU, PRO?
MA- P e o O.
Prof.- PRO, o P e o O faz PO!
MA- P-R-O.
Prof.- P-R-O!
Prof.- CA...
J- C-A.
Prof.- MI
J- M-I [...]
Prof.- ZE
J- O Z e o E. Z? (Está na dúvida, porque já sabe que existe outra letra que pode representar o mesmo som.)
Prof.- Num sei, você que vai vê pra mim. CAMISE...
Alunos- TA! T-A.

A mulher não era mais desconhecida, era sua mãe que comprava uma camiseta, que não era apenas uma mera camiseta, porque era para alguém, como podemos observar em seu produto final: "*Juliana comprou uma camiseta para J*".

J teve dúvida sobre qual letra usar, S ou Z, já tinha aprendido que, para representar o som de Z, podia usar uma dessas letras e que é a palavra que vai determinar qual delas usar. Nesta atividade, a professora ajudou-os não com respostas, utilizando sua estratégia usual: fez perguntas que ajudaram os alunos a pensar sobre o que e como escrever e, em alguns momentos, deixou a escolha em suas mãos, porque, apesar de perceber que alguns não escreveriam sem o seu auxílio, ainda assim, queria verificar como estavam escrevendo.

A escrita de R, naquele momento, já era alfabética, portanto fazia com maior autonomia do que seus colegas, assim como os outros tinha consciência de suas

dificuldades, do que conseguia fazer e do que não conseguia. A dificuldade para ele, desde então, não o paralisava mais, pelo contrário, era objeto de sua curiosidade, de desejo.

R- Professora como é que escreve mulher?
 Prof.- MU, o que faz LHE?
 C- M-E
 R- L-E
 Prof.- LHE! (Insiste.)
 R- LE
 Prof.- LHE! (Continua a insistir.)
 R- B?
 Prof.- LHE, MU-LHER, LHER!
 C- L-E, L-A, L-E
 Prof.- É o L-E, mas tem que ter mais uma letra junto.
 C- L-R-E
 R- o R?
 Prof.- Quem pode ficar no meio?
 R- L
 C- o R
 Prof.- Tem o L e o E quem pode fica no meio e fazer LHE?
 R- R! (Professora faz que não com a cabeça.)
 C- N!
 LA- O L pssora?
 R- o L?
 Prof.- Ml, o M e o l (Ajuda J.)
 C- O N, o H e o A? o H?
 Prof.- Quem?
 C- o H
 Prof.- Isso, o L, o H e o E... LHER, aí você põe um R no final.
 R- Ah, até qui enfim aprendi essa bendita palavra...MULHER é muito difícil meu!
 Prof.- (Ri e olha para LA.) Isso é, hahahahaha...
 R- Homi é só colocá umas três palavrinhas (Quis dizer letras.), mulher não, tem qui colocá um estado intero. (Exagera propositalmente e sorri.)

Veja como R significou a leitura e a escrita sobre a mesma gravura: "A MULHER ESTA PAGANTO A ROPA", para ele, a palavra mulher representava toda a classe feminina: "*MULHER é muito difícil meu!*", não era apenas a escrita da palavra que era difícil, e as representantes concordaram. Quando ele disse: "*Homi é só colocá três palavrinhas*", em contraposição a mulher que "*tem qui colocá um estado intero*", não estava falando apenas da palavra, mas da sua maneira de ver as diferenças entre homem e mulher.

A escrita de MA ficou muito parecida com a de J, porque, enquanto ele ia escrevendo com o auxílio da professora, MA participava da elaboração conjunta,

respondendo às perguntas, mas escrevendo exatamente as mesmas palavras que o colega. Não se envolveu na atividade individual da mesma forma que nas atividades de produção coletiva, apenas cumpriu uma obrigação. Sua atitude, no entanto, não passou despercebida aos olhos da professora, que sugeriu: "*Coloca o seu né MA, pelo menos muda o nome no final da frase!*", ficando sua frase da seguinte forma: "A JULIANA COMPROU UMA CAMIZEETA PARA O MA".

C, assim como R, logo entrou em atividade. As marcas da elaboração conjunta, mesmo em uma proposta individual de escrita, apresentam-se em suas frases, especialmente na última frase, "ML FO COPA MUCAMIZETA PALE UZA MUAMA FLTA". A palavra mulher que R queria escrever, camiseta sugerida por J, unindo a essas ideias a sua, para usar em uma festa. A escrita de C, nesse momento, ainda oscilava, palavras que ele não estava acostumado a escrever se materializavam de forma silábica, as mais familiares de forma alfabética.

De modo geral nesta atividade, podemos notar que aqueles que se mobilizaram na atividade leram, interpretaram e produziram sobre elementos que se tornaram significativos para eles, porque, de forma conjunta e dialógica, puderam situar "[...] o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – [...] alternando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão" (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63), atribuindo sentido ao que estavam fazendo.

As elaborações dos alunos já se materializavam na escrita de forma legível. No período de dois meses, evoluíram de um nível silábico sem valor sonoro, em que alguns ainda se encontravam, para um nível silábico-alfabético e alfabético, dando elementos para a professora fazer uma leitura positiva sobre o que eles poderiam fazer com seu auxílio até o final do ano letivo.

Nas frases elaboradas pelos alunos, os elementos essenciais estavam presentes, sujeito e predicado, ainda que não estivessem explicitados ou nomeados, assim como todas as imagens traziam pessoas fazendo alguma coisa em determinado lugar (loja, banco, escola, etc.). Todas as frases tinham verbos, eram na verdade orações, enunciados com sentido, cuja estrutura tem como base o verbo. Contudo, como o foco de trabalho estava na produção de linguagem escrita, os elementos como sujeito e verbo foram objeto de análise sem, no entanto, serem

conceituados e sistematizados: "*Quem está passando a conta*", "*Quem comprou a camiseta?*" (sujeito); "*O que ela foi fazer no bazar?*" (verbo).

Nesta etapa inicial do processo de alfabetização, a intenção da professora não era desconsiderar os aspectos conceituais do saber envolvido na escrita de uma frase, mas privilegiar um dos aspectos da escrita, na qual ela funciona como um sistema de representação da linguagem oral, enfocando não uma representação pura e simples som/escrita, mas a relação existente entre elas, oralidade e escrita, a qual ainda se apoiava na silabação da professora ou dos alunos para que a escrita se materializasse. A escrita, para estes alunos, ainda precisava ser fragmentada em sílabas, a relação fonema/grafema já fazia parte de suas elaborações e, nas suas escritas, apareciam associadas ao seu modo de apropriar-se da escrita, revelando a relação singular que cada um estabeleceu.

6. AS SIGNIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

Para estes alunos, a resignificação do ensinar e do aprender se concretizou, de fato, no momento em que o aprendizado passou a ocorrer no grupo e, sobretudo, as atividades eram adequadas ao nível de desenvolvimento deles, de modo que não ficavam mais de fora das atividades. O tamanho do grupo, nove alunos, permitia que a ação da professora assinalasse constantemente o aprender como possível e o ensinar como algo que ela fazia quantas vezes fosse necessário, sem pressa e nem atropelos. Ante às mudanças vivenciadas, eles foram se acalmando e se abrindo ao compromisso da professora de ensinar.

As novas condições de trabalho permitiam também uma cobrança maior da professora e uma mobilização maior dos alunos. A proximidade e o foco na aquisição da língua escrita possibilitaram que as interações sociais (diálogos sobre a vida, família, sonhos, valores, etc.) ganhassem mais espaço nas interações escolares, o vínculo com a professora e entre os alunos, que já era grande, fortaleceu-se ainda mais e a mobilização deles nas atividades cresceu. Explica

Charlot (2012) que a mobilização depende do sentido que o aluno confere àquilo que está aprendendo, ouvindo, vivenciando, quando tem um significado para ele.

A professora era alguém que todos os alunos do grupo queriam agradar, amigável, afetiva, bem humorada, sempre demonstrava gestos de carinho, um abraço, um beijo, brincava, conversava e ria com eles, mas os repreendia sempre que necessário. Uma pessoa cuja palavra era importante, nem todos tinham em casa alguém que se preocupava tanto e investia tanto na aprendizagem deles com a professora M. Ela fazia e comprava material de apoio pedagógico, como cartazes, silabários, livros e jogos que eram utilizados com frequência para ensinar. Nos seus 20 anos como professora, investiu em sua formação, fez magistério, pedagogia, especialização em educação especial, psicopedagogia, gestão, orientação e supervisão. Segundo a professora M, foram os desafios que a ajudaram a ser professora, eles a levaram a procurar conhecimento, cursos, pessoas mais experientes que a ajudaram, *"eu procurei pedagogia, os cursos que eu fiz são sempre voltados pra desenvolver o ensino, o trabalho de sala com as crianças"*.

A relação construída, conquistada entre professora e alunos era de confiança, respeito; havia um clima de compromisso mútuo, que gerava neste grupo uma mobilização grande, que não se apresentava da mesma forma no grupo maior. Mesmo quando os alunos não desejavam fazer alguma atividade, por considerá-la chata ou difícil, acabavam fazendo por causa da professora, que acompanhava de perto o desempenho deles, orientando, auxiliando e cobrando a participação de todos e a realização do trabalho. No grupo, a condição de trabalho permitia um atendimento mais individualizado, mais pessoal, possibilitando à professora estar atenta à necessidade de todos, de modo que nenhum aluno ficasse atrasado ou deixasse de fazer alguma atividade.

Neste contexto, a dependência que alguns tinham da professora para ler e escrever foi correspondida e diminuía pouco a pouco, conforme avançavam na apropriação da leitura e da escrita.

A professora M recorria ao diálogo com vistas à conscientização da importância da participação do aluno e do compromisso com a sua aprendizagem, esclarecendo os benefícios para eles. Essa tomada de consciência mediada mobilizava os esforços dos alunos nas atividades escolares e nas tarefas. Neste sentido, foram tomando consciência do que sabiam e do que não sabiam, e do que

deveriam fazer para aprender e, resultante deste envolvimento, suas atitudes, gradativamente, foram passando de espontâneas para conscientes, de regulada por outros (professora, pais, colegas) para autorreguladas. Ainda nas primeiras aulas, R perguntou para a professora:

Professora como é que você vai ensinar nós a ler e escrever?

Prof.- Você já está lendo, você não acabou de ler o texto? Como é que eu ensino você a ler e escrever? Fazendo jogo, atividades, lendo e escrevendo.

Esta indagação evidencia que a preocupação dos pais passou a ser sua, o desejo do outro (pais, professores) para que ele aprendesse a ler e escrever, passou a ser seu. Este desejo não era apenas de R, mas de todos os seus colegas.

Os alunos tinham liberdade para se movimentar na sala de aula e se comunicar com os colegas, mas se o comportamento excedesse a necessidade, provocando brincadeiras, rusgas e dispersão das atividades, a repreensão logo vinha, por vezes acompanhada de ações mais enérgicas caso o comportamento estivesse atrapalhando a aula. Os alunos, de modo geral, obedeciam à professora e não se ressentiam com as repreensões, por perceberem que estavam de acordo com os combinados e regras da sala. É importante lembrar, porém, e como a própria professora destacou, que, no início do ano, o cenário não era este, e foi conquistado com muito empenho.

As significações a respeito de si e do ensinar e aprender foram construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, momento em que a mediação semiótica, as condições de trabalho, a mobilização dos alunos e as relações sociais nas quais os sujeitos estavam envolvidos se mostraram como fatores constitutivos deste processo.

No grupo, os alunos tiveram a oportunidade de rever os seus papéis na relação de ensino, de ressignificar, ao invés de tornar própria as palavras do outro, as palavras negativas que foram marcando a relação do grupo com o saber até aquele momento. A formação do grupo para alfabetização foi um divisor de águas, significando para a maioria, com exceção de G e LE, que faltaram muito durante o segundo semestre, deixar de reproduzir as significações dos outros sobre si, para desenvolverem a sua enquanto aprendiam a ler e a escrever.

A elaboração das crianças a respeito do ensinar e do aprender na escola tomou por base as condições concretas vivenciadas por elas, resultou da interação

entre os interlocutores e das ligações e relações com o conhecimento aprendido e produzido (ou não) em sala de aula. No caso de LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V, foi o não aprender e a relação negativa com o saber, a sua percepção sobre o não aprender e a dos outros que marcavam seu olhar e se materializavam em seus dizeres no início do ano letivo. Segundo Cristófoleti (2011, p. 61),

[...] os lugares pautam as questões que nascem do cenário que configuram as relações que se tecem entre aqueles que os ocupam diretamente e entre esses seus ocupantes e as gentes de outros lugares. Relações de identidade e de pertença; relações de estranhamento; relações de segregação; de preconceito e recusa.

Uma leitura negativa tanto de um colega quanto de um adulto anuncia, antecipadamente, o fracasso iminente. Uma dificuldade comum entre as crianças que estão se alfabetizando dá margem para profecias autorrealizadoras que anunciam fracasso, minando não só a autoconfiança do aluno, como sua autoimagem, acabam colhendo fracasso, ainda que nutram alguma esperança de se surpreender e colher algo diferente.

Durante o período em que os alunos tiveram aulas no grupo, a ação da professora centrou-se sobre a alfabetização, com atividades para ensinar ler e escrever. Em vários momentos, observou-se a fala da professora redirecionando o olhar e a compreensão da criança de uma leitura negativa, do *"não sei, não posso, não consigo"*, para *"tô aprendendo"*, *"eu tô sabendo mais o menos"*, *"palavrinha de quatro"*, *"eu sei lê um poquinho"*. Não porque antes não sabiam ler nada, mas porque faziam uma leitura negativa, sempre olhando para o que faltava, o que não sabiam.

Na relação com o saber e com o outro (colega, professor), a criança vai construindo sua autoimagem, seu autoconceito e autoestima, interpretando a si em relação ao outro no processo de ensino-aprendizagem. São construções psicossociais que, de acordo com Oliveira (2013, p. 164), estão presentes no cotidiano escolar:

Algumas dessas práticas levantam/apontam questões que colocam em foco a maneira pela qual o aluno se percebe – a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. "Complexo de inferioridade", "a criança que acha que não é capaz", baixo "autoconceito" são algumas expressões utilizadas por professores para se referirem a alguns aspectos que envolvam **a forma pela qual a criança se percebe em sua relação com a vida escolar**. Aspectos esses que apontam para

uma "valorização negativa" do aluno com relação a si mesmo e às suas produções (grifo nosso).

No grupo de alunos pesquisados, pudemos observar três categorias de significação em relação ao ensinar e ao aprender: **o impossível, o possível e o condicionado**. Estas categorias apresentaram um traço em comum, a consciência do real, daquilo que conseguiam, daquilo que precisavam de auxílio e daquilo que ainda não faziam. Para LE e G, os dois únicos alunos da turma que reprovaram por falta, a significação inicial permaneceu, ensinar e aprender para eles ainda parecia impossível naquele momento.

Ao final do processo, a professora M avaliou os alunos, "O C e o R são alfabetizados mesmo, porque até dentro das dificuldades que eles têm ainda um pouco, mas eles já leem, escrevem, eles são alfabetizados mesmo. Já, os outros quatro, V, a LA, o J e o MA eu considero eles alfabéticos". Diante dos resultados alcançados, considerou que, apesar de ainda não estarem alfabetizados, a reprovação de LA, MA e V seria encarada de forma negativa após tantos esforços, podendo fazer com que o comportamento deles retrocedesse e atrapalhasse seu aprendizado no ano seguinte. Neste sentido, a preocupação da professora e da equipe pedagógica em continuar fornecendo apoio para estes alunos influenciou nas decisões e ações da escola para o ano seguinte, que foram ao encontro do desejo da professora, de assumir o 4º ano e levar todos.

[...] pra eles vai ser importante isso, se eu estiver com eles no 4º ano, já vou colocar pra eles, olha vocês passaram de ano, mas vocês estão com uma dificuldade, vocês vão ter que fazer contra-turno, nós vamos ter que trabalhar algumas outras atividades pra vocês conseguirem ir pro 5ºano, né, mas eu acho que pra autoestima deles não é bom reprová-los, vai ser uma queda muito grande [...]. Eu, por mim, eu levo todo mundo, todo mundo vai com a gente, vai ficar comigo mesmo, eu sei o que eles têm, eu sei de onde começar [...] Eles têm a capacidade. Lógico, será pontuado para os pais as dificuldades dessas crianças e contra-turno desde o início do ano. Mas são crianças que têm condições sim, se tiver o auxílio, o reforço no caso, o contra-turno... e ajuda dos pais em casa (nov./2013).

Defende Luckesi (2000) que o ato de avaliar implica em acolher, aceitar a situação como ela se apresenta e tomá-la como ponto de partida, acolhendo o educando em sua totalidade. Trata-se de um ato dinâmico que implica na decisão do que fazer. Nesta pesquisa, pudemos observar a disposição da escola e da

professora em acolher estes alunos, tomando para si a responsabilidade da escola de alfabetizar em tempo e fora de tempo. A decisão de passá-los para o 4º ano com o apoio da professora M, que sabia de onde continuar o trabalho pedagógico, demonstra a preocupação da escola com o aprendizado dos alunos e fornece elementos para, assim como a escola, acreditarmos na possibilidade de sucesso escolar destes alunos.

No caso do grupo de crianças estudadas, temos, no próprio contexto, uma dinâmica marcada pela mudança nos papéis, mudanças provocadas intencionalmente pela escola e pela professora, numa prática social dialógica e pedagógica consciente, bem delineadas desde o início nas falas e nas ações da professora, da diretora e de toda a equipe pedagógica. Tais mudanças foram percebidas pelas crianças e geraram outra mobilização em relação às atividades de ensino. O resultado esteve em relação direta com a alteração promovida nas condições em que se deram as relações de ensino, uma vez que, em um grupo menor e com atividades pensadas para esses sujeitos concretos, outros se tornaram, os sujeitos desta relação.

As significações dos alunos, ao serem mediadas pelas proposições da professora, foram ressignificadas de forma processual, por sucessivas aproximações. Diante destes dados, é possível visualizar este processo tomando uma forma espiralada que demonstra a transformação dos alunos.

Tendo como centro comum a alfabetização, este processo de transformação se iniciou com a inserção dos alunos em um grupo de alfabetização separado do restante da turma, de modo a possibilitar um trabalho ancorado nas aprendizagens daquilo que ainda não estava satisfatoriamente garantido. Isso provocou a necessidade de repensar os mediadores do processo pedagógico para instaurar junto ao pequeno grupo uma outra dinâmica interlocutora. Tais mudanças acabaram produzindo uma abertura para o aprender, decorrente de uma outra mobilização frente às atividades propostas, e produziram o estabelecimento da relação de confiança, de compromisso mútuo na realização do que era proposto, iniciando um deslocamento que passou de uma enorme dependência que tinham da professora a momentos em que despontava a autonomia, assim como se iniciaram nos seus dizeres/ações, a percepção do próprio saber, a construção da identidade como leitores e escritores, a aprendizagem autorregulada e a restauração da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o processo interativo em sala de aula sobre o ensinar e aprender, vimos surgir diante de nós a imagem de um mosaico, em que tesselas (pequenas peças, fragmentos de pedras) preciosas ou semipreciosas multicolores são selecionadas, justapostas com cuidado e planejamento a fim de formar uma imagem incrustada em uma base aderente, com grande poder de fixação. O trabalho do mosaicista é minucioso e laborioso, transitando da parte para o todo e do todo para as partes, é capaz de criar imagens complexas e plenas de significados como os mosaicos do período bizantino.

Na seleção das tesselas, vemos o intenso trabalho do professor no controle e direção do movimento de expansão/circunscrição das ideias em circulação, com o intuito de direcionar ao objetivo.

Captar o processo de construção em pleno movimento nos permitiu observar a apropriação e construção do conhecimento entrecortada por elementos intraescolares (falta de professores, defasagem idade/série, não saber, etc.), extraescolares (apoio e investimento familiar, problemas familiares, etc.) e construções psicossociais.

A complexidade e não linearidade do processo de alfabetização vivenciado por este grupo surpreendeu-nos, porque, desde o ponto de partida até o ponto de chegada, o percurso estava repleto de idas e vindas, avanços e retrocessos, desvelando a visão equivocada de grandes saltos qualitativos.

No jogo dialógico entre os sujeitos (professora e alunos) e neste contexto específico (grupo criado para alfabetização destes alunos, sem esquecer que, em um contexto diferente, o resultado poderia ser outro), o processo de ressignificação do ensinar e do aprender foi acontecendo concomitante ao processo de aprendizagem. Destacamos que o papel do outro, neste caso, o papel da professora, foi fundamental, devido ao seu trabalho pedagógico que, ao longo desse processo intenso e em um curto período de tempo, dois meses, foi assinalando as conquistas: *"isso mesmo, muito bem"*, *"viu como você melhorou"*, *"você já tá conseguindo ler palavrinhas simples"*, *"lê essa história pra mim"*; dando feedback, cobrando as tarefas, a participação nas atividades. Colocava os alunos como corresponsáveis pela aprendizagem, como capazes de se monitorarem neste processo e dele

participarem ativamente. E estes (alunos), ao se sentirem responsáveis, também se tornavam coautores do processo em curso já que, concomitantemente, orientavam a professora quantos aos passos seguintes.

A mediação pedagógica, dentro desta perspectiva teórica, é entendida como uma modalidade da mediação semiótica, uma vez que toda a construção de conhecimento partilhada pelo grupo foi desenvolvida no fluxo da interação com o universo simbólico da linguagem, oral e escrita. Assim, no espaço da sala de aula, os signos apresentados pela professora, por meio das palavras a serem lidas e/ou escritas, eram socializados ao grupo e, ao mesmo tempo em que cada um se apropriava deles, o fazia com nuances, de modo que o conteúdo mediado não fosse apenas repetido, mas, por assim dizer, recriado, ressignificado pelos alunos.

O processo de desenvolvimento da criança, seu autoconceito e sua autoestima, entrelaçados com as formas de interação no contexto de sala de aula, colocavam em evidência as possibilidades de mudanças indicadas pelos próprios sujeitos dessa relação, que, nos seus dizeres, davam pistas das mudanças que queriam: *"professora eu já tô lendo?"*, *"professora você acha que, no fim do ano, a gente já vai tá lendo?"*, *"professora eu tô melhorando?"*, *"professora eu vô passá de ano?"* *"eu sei lê palavrinha simples, bolo, bola"*; *"eu gosto de lê os livrinho que a professora dá"*. Desse modo, os dizeres dos alunos acabavam fornecendo pistas de como conduzir o trabalho pedagógico, e que ouvidos afinados ao compromisso de ensinar souberam ouvir, mobilizar-se e mobilizar outros para aprender, com condições de trabalho em que suas dificuldades não ficavam à margem do currículo, mas passaram a fazer parte dele. Nesse processo, evidencia-se a constituição recíproca dos sujeitos de que fala Vigotski (2000).

Isto foi possível porque a escola, isto é, seus atores assumiram a responsabilidade pelo aprendizado destes alunos. Neste trabalho de alfabetização, podemos observar o que Paula (2013, p. 239) chama de "[...] uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo, ora parecendo aceitar a regulação". Professora e escola criaram e garantiram este tempo para que os alunos, de fato, pudessem aprender, alguns mais, outros menos, todos, porém, avançaram.

Segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), na escola, a história documentada coexiste com a não documentada, de modo que a homogeneidade documentada,

por vezes, oculta o movimento real do cotidiano da escola, a correlação de forças, a aversão particular e localizada a decisões, normatizações, políticas públicas vindas de instâncias superiores e os modos como os sujeitos leem, interpretam e agem.

A pesquisa com foco nas interações escolares permitiu observar que a história documentada da escola nem sempre coincide ou concorda com a história não documentada. Olhar para os acontecimentos cotidianos do interior da escola e da sala de aula dá visibilidade à construção social da escola real, como ela está sendo constituída e não apenas presumindo-a a partir de registros oficiais.

Para a escola e para a professora, o trabalho de alfabetização com este grupo de alunos fazia sentido. A experiência da professora M, bem como a sua formação, a clareza que tinha do seu papel, a compreensão sobre o objeto de ensino e de seu objetivo e o apoio da escola permitiram que, ao ir em direção às necessidades dos alunos, eles pudessem ressignificar o ensinar e o aprender.

Neste intenso trabalho de alfabetização, de forma conjunta e dialogal, observamos indícios do desenvolvimento conceitual dos alunos sobre a sistema de escrita, a descoberta das unidades de escrita, passando pela combinação de sílabas para a formação de palavras, da relação fonema/grafema para a consciência da não transposição da fala para a escrita, da instrumentalização para a alfabetização (FRANCHI, 2006) de modo a apropriar-se do sistema de escrita.

Este trabalho revela ainda as limitações do processo, a evasão, a defasagem que continuou porque os outros alunos também avançaram e a necessidade de ser este um trabalho permanente e não pontual. Conscientes disto, escola e professora buscaram formas de garantir a continuidade deste trabalho ao delegá-lo à professora M, que assumiu de pronto a tarefa, para continuar como professora desta turma no ano seguinte e, ao mesmo tempo, deixava claro para os alunos M, LA, V, J, C e R que precisavam de mais um tempo e um espaço, além da sala de aula, para assegurar a apropriação não apenas do sistema de escrita que ainda não dominavam, como o aprendizado dos conteúdos do 4º ano.

Diante deste contexto, é importante destacar a necessidade da garantia de oferta do apoio pedagógico no ensino fundamental, revelada na fala dos professores, da equipe pedagógica, dos alunos e até mesmo dos representantes da educação pública (secretarias de educação) como a melhor estratégia para ajudar os alunos não alfabetizados na idade certa a se apropriarem da linguagem escrita e superarem

a distância em relação aos grupos de alunos mais adiantados e os estigmas que surgem e são impostos a esse outro grupo pelo não saber.

Assim como os alunos em situação de não aprendizagem, tomando como referência as expectativas iniciais, “**carregam, sozinhos, problemas insolúveis**” (LAHIRE, 1997, p. 19), os professores destes alunos também se sentem sozinhos e desamparados diante da ausência de interlocutores, de condições apropriadas para o atendimento dessas outras necessidades específicas e de conhecimentos teóricos e pedagógicos para o enfrentamento dos desafios de ensinar aqueles que mais precisam do ensino escolar.

No caso da professora M, os interlocutores estavam presentes, toda a equipe pedagógica a apoiava e compartilhava suas preocupações, já tinha certo conhecimento pedagógico, mais de 20 anos no trabalho docente, o que a fazia se sentir sozinha era a insuficiência de condições para ensinar aqueles que ainda não estavam alfabetizados, por causa da ausência de uma professora para assumir o apoio pedagógico ou de uma professora auxiliar. O encaminhamento desse problema partiu do próprio contexto, mas só foi possível no momento em que mais professores chegaram à escola.

A partir destas considerações, entendemos que não basta aceitar a situação dos alunos, é importante acolhê-los a fim de ir ao encontro de suas necessidades, criando e mantendo as condições para que eles aprendam e, assim permaneçam na escola para continuarem aprendendo. Para que isto seja possível, a escola, por meio de seus atores, precisa ter as condições de promover as mudanças necessárias para tornar possível o aprender.

Toda a iniciativa em direção à melhoria da qualidade da educação requer condições para sua real concretização, não é apenas um jogo de números em que metas são impostas e, portanto, devem ser cumpridas dentro de um prazo, ainda que as condições para isto, contratação de mais professores, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, ações de recuperação e apoio a aprendizagem, etc., estejam em fase de viabilização, ações pontuais e decisivas podem ser diluídas na burocracia. E os alunos que estão na escola agora e que não foram alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental? Quais as reais condições da escola hoje? Que impactos essa progressiva defasagem acarretará ao processo de escolarização desses alunos?

A educação no Brasil parece viver um estado de permanente emergência, em que ações pretensamente salvadoras são impostas à escola. Tais ações, oriundas das políticas educacionais, entretanto, parecem, à luz deste estudo, ser remediativas quando não tardias, e não alteram substancialmente as condições de produção das progressivas defasagens que acabam gerando o não aprender na escola.

Ter tido a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido por uma professora que, com o apoio de sua equipe pedagógica, ofereceu a nove alunos em defasagem no processo de alfabetização uma possibilidade de mediação pedagógica que promoveu o desenvolvimento deles no que tange à leitura e à escrita, possibilitou-nos, por um lado, testemunhar um possível numa realidade e momento muito específicos, delimitado em um preciso intervalo de tempo. Por outro, permitiu perceber a urgência da necessidade de uma mudança de perspectiva no que diz respeito a como concebemos e nos relacionamos com aqueles que, no lugar social de alunos, não correspondem de pronto a nossas expectativas, porque depreende-se deste estudo que uma vez mudadas as condições de produção do processo de escolarização se alteram também os meios e os modos pelos quais os sujeitos se põem em atividade e o que resulta deste processo é que estes sujeitos já não são mais os mesmos: são sujeitos em processo de transformação, conquistando o que lhes é de direito.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em- Revista**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A escola e o saber**. Entrevista realizada por Priscilla Ramalho. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

CRISTÓFOLETI, R. M. M. As relações de ensino produzidas em sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiram, mas queriam aprender. In: PADILHA, A. M. L.; FONTANA, R. A. C. **Trabalho em educação, processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 61-76.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA** – Campinas, SP, nov. 1981.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos: In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11- 28.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2011**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2013.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

JACOBSON, E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (et al). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 85-98.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 71-84.

_____. **Curso de psicologia geral**: Linguagem e pensamento. vol. IV. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myria Lichtenstein & Mario Corso. Sup. Sergio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 85-102.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-189.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

_____. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 13-34.

PAULA, F. A. de. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 33, n. 90, p. 237-255, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 163-190.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Bakhtiniana: Rev. de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p- 131-147, jul./dez. 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 35-65.

SMOLKA, M. L.B; GÓES, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo: Artmed, Ano VIII, n. 29, p. 96-100. fev./abr. 2004.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas** – a presença da fonologia na ortografia. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2002.

TPE. **Apenas 30% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental sabem ler e escrever**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007. Disponível em: <<http://www.polo.unisc.br/portal>> Acesso em: 03 mar. 2014.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2014.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. s/ data.

WEISZ, T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**, Editora Abril, Edição Especial n. 22, p. 17, mar./2009.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.

INTRODUÇÃO

O Brasil, hoje, encontra-se às portas da universalização do ensino fundamental, com uma taxa de 98,2% de acesso à escola de crianças e jovens entre seis e 14 anos segundo dados do IBGE (2011). É importante destacar, porém, que, apesar da garantia do acesso à escola, a permanência e a continuidade dos estudos ainda não estão asseguradas, devido à reprovação e à evasão dos alunos. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que o índice de brasileiros considerados plenamente alfabetizados está estagnado, há dez anos, em apenas 26% da população, ou seja, o maior acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

Na tentativa de melhorar a qualidade da educação, no ano de 2011, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual tem como principal objetivo a alfabetização de estudantes até oito e nove anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, a criança deve estar alfabetizada (BRASIL, 2008).

No entanto, o último levantamento feito pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE)¹, referente ao ano de 2013, constatou que apenas 30% dos alunos concluem o 3º ano do ensino fundamental sabendo ler e escrever. Em resposta a estes dados, Falzeta (TPE, 2014), gerente do Todos Pela Educação, declarou que, “[...] para recuperar essas crianças que já passaram da fase correta de alfabetização, não tem outro caminho que não uma política pública de reforço para essas crianças. Então, não é algo que o professor sozinho da turma do quinto ano consiga resolver sem um apoio”.

Espera-se que, durante o ensino fundamental, os alunos aprendam a dominar os vários aspectos da linguagem escrita e que, já no ensino médio, aprimorem tais conhecimentos a fim de terem uma participação plena na sociedade. Contudo, os exames nacionais que avaliam a educação no Brasil (ANA, Prova Brasil, ENEM) evidenciam a dificuldade que os alunos têm em produzir textos de qualidade e de compreender o que lêem. Neste sentido, Weisz (2009, p. 17) ressalta a necessidade

¹ Qualificado em 2014 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), foi criado em 2006 com o intuito de contribuir para que, até 2022, o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

de “[...] admitir que nossa incapacidade para ensinar a ler e escrever tem sido responsável por um verdadeiro genocídio intelectual”.

Resumindo, especialistas e educadores concordam que 11 anos (12 anos desde 2010 conforme a Lei 11.274/06 referente ao ensino de nove anos) de escolaridade têm sido incapazes de instrumentalizar os alunos no domínio da linguagem escrita. Por ser este um problema generalizado no sistema educacional, que se manifesta nas séries iniciais e que já apresenta, na atualidade, consequências no nível superior de educação, esta pesquisa se mostra de grande importância e contribuição para a compreensão deste fenômeno.

O livreto *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, organizado pelo MEC (BRASIL, 2008), em seu item 6, explica o que significa estar alfabetizado.

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (p. 17).

Esta concepção coloca em destaque a importância de o aprendizado do sistema de escrita ocorrer por meio de atividades vinculadas ao seu uso e função social, visto que o conhecimento da criança a respeito da linguagem escrita antecede sua entrada na escola. O que ela sabe foi antes aprendido em sua inserção na cultura letrada, mediante seu meio social imediato, a família. Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade: "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (Vigotski, 2007, p. 20).

A história da humanidade mostra que a linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, constrói-se e se reconstrói no social, em práticas discursivas de produção de sentido. Bakhtin e Volochínov (2010), ao valorizarem o princípio dialógico da linguagem, colocam a importância de se estudar a língua através das situações concretas em que a mesma se realiza. Entendem que a apropriação do processo discursivo por meio do ato de ler e escrever constitui-se na trama das relações sociais

e revela o lugar que os sujeitos ocupam e a forma com que eles constituem as relações entre si e a relação de cada um com o saber.

O presente estudo traz reflexões sobre os discursos dos sujeitos da pesquisa, alunos do 3º ano do ensino fundamental em processo inicial de alfabetização e a professora, produzidas com base em atividades propostas pela professora. É por intermédio dos dizeres desses alunos, captados durante as observações e entrevistas, que os sentidos e significados que as crianças constroem e reconstróem a respeito do ensinar e do aprender puderam ser revelados.

Neste sentido, esta pesquisa se propôs a compreender a linguagem escrita para além da sua forma. Assim, nos debruçaremos sobre seu conteúdo trabalhado e produzido em sala de aula, enquanto indícios do processo de alfabetização, registros de momentos da manipulação que o aluno faz da própria linguagem, da relação que com ela (re)constrói, (re)significa o mundo à sua volta, a fim de analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e as significações produzidas pelos alunos no e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O interesse em pesquisar sobre esta temática, mediação na alfabetização, está ancorado em experiências pessoais como professora, frente aos milhares de questionamentos e inquietações que se apresentavam diante do grande desafio de alfabetizar, momento em que o encontro entre o ideal e o real provoca grande tensão tanto nos professores como nos alunos, por causa da inexperiência, das altas expectativas, do conhecimento sobre a real dinâmica das interações escolares e, sobretudo, da tomada de consciência de que as relações escolares são sempre permeadas por aspectos culturais, afetivos, familiares, econômicos, sociais, etc. Como estes são elementos constitutivos dos sujeitos e, portanto, influenciam o processo de construção do conhecimento desmistificavam a missão do magistério, desvelavam a complexidade do processo de alfabetização e colocavam o desafio de conviver com a tensão sem ocultá-la.

Ao presenciar algumas tentativas de homogeneização em turmas de alfabetização com o intuito de alcançar melhores resultados, foi possível constatar a aparente uniformidade se desfazer diante das singularidades, articuladas ao processo dinâmico de constituição e transformação destes sujeitos reais, à medida que se

apropriavam, ou não, do nosso sistema de escrita, assumiam novos papéis, novos lugares sociais dentro do grupo, evidenciando diferentes formas e ritmos de aprender.

Diante deste contexto, o não aprender em um momento tão crucial da escolarização, a alfabetização, chamou a minha atenção, despertou questionamentos e direcionou meu olhar para o processo interativo em sala de aula, mediado pelos conteúdos e atividades propostas, que, em funcionamento, faziam emergir respostas e dúvidas inesperadas, por vezes significações distintas da aguardada ou imaginada no momento do planejamento, sinalizando que era necessário repensar as atividades, modificá-las, adaptá-las ou até mesmo descartá-las. Fazer isso exigia refletir não apenas sobre o feito, mas no que estava sendo construído nos momentos de elaboração conjunta e agir quando tudo ainda estava em movimento, o que significava também reconhecer que o meu trabalho, em alguns momentos, tinha alcance limitado.

O próprio não saber me mobilizou na busca por aprofundar os meus conhecimentos, primeiro com a especialização em psicopedagogia, que me fez perceber que todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado e constituído por valores afetivos e socioculturais distintos. No Programa de Mestrado em Educação, devido à oportunidade de pesquisar à luz do referencial teórico no qual nos alicerçamos, foi possível compreender que a constituição humana ocorre por meio da transformação do biológico em sócio-histórico, na medida em que o cultural se torna parte constituinte do homem no processo de humanização. Por meio da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, processo que ocorre de maneira formal e sistematizada na escola ao utilizar atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais estão interligadas às formas culturalmente construídas de organização do real. Estes pressupostos focalizaram meu olhar para os processos interativos em sala de aula, frente ao entendimento de que o funcionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fundamentam-se nas relações sociais e que a relação do homem com o mundo é mediada por signos. Diante disso, tornou-se importante considerar os lugares sociais ocupados por sujeitos reais, as condições reais de construção conjunta do conhecimento, de significados e sentidos na relação de ensino, entendendo que o sujeito não é, mas está sendo, constituindo-se em sua relação com o outro, apropriando-se de um universo de signos que são sociais e que

são a base das referências com as quais nos constituímos na interação com o mundo e com o outro.

O texto da pesquisa é apresentado em cinco capítulos. Os três primeiros compõem a primeira parte do trabalho, que apresenta os aportes teóricos e metodológicos do nosso estudo, e a segunda parte se constitui dos dois últimos capítulos, que tratam da situação específica da coleta dos dados e sua análise.

O primeiro capítulo, intitulado *A constituição humana na e pela linguagem*, está organizado em duas partes, na primeira, apresentamos as *Contribuições de Vigotski e Luria*, destacando os principais conceitos da teoria histórico-cultural com os quais trabalhamos nesta pesquisa. Na segunda parte, destacamos *As contribuições da teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov*, que exploram o valor da palavra enquanto signo ideológico capaz de carregar um valor social de determinado grupo. Ancorados nestes dois pressupostos teórico-metodológicos, entendemos que o homem vai se constituindo, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais e, à medida que ele se apropria da linguagem verbal, esta se torna veículo de seu pensamento.

O segundo capítulo, *A palavra na vida e a palavra na escola*, demarca as diferenças com que uma e outra são ensinadas e aprendidas, a primeira de forma espontânea nas relações cotidianas e a segunda de forma sistematizada por meio das interações escolares.

O terceiro capítulo, *O aprendizado da leitura e da escrita*, está organizado em três itens. O primeiro trata sobre a representação simbólica na qual a criança é inserida desde o primeiro ano de vida. Discute a respeito do que Vigotski chamou de linha unívoca entre gesto, jogo, desenho e escrita, destacando o ponto de viragem como o momento em que a criança aprende que pode desenhar além de coisas, também a fala, evidenciando a importância de que a alfabetização ocorra interligada às atividades representativas, significativas que a criança desenvolve. O segundo, *Alfabetização e pensamento conceitual*, ocupa-se em discutir a ligação entre a apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento com base em conceitos, que, no início da escolarização, ocorrem concomitantemente. O terceiro, *A mediação e a alfabetização*, trata dos tipos de mediação semiótica e das especificidades que ela assume no ambiente escolar, destacando a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A segunda parte de trabalho está organizada em três capítulos. Um trata dos *Procedimentos metodológicos*, os quais caracterizam o contexto e especificam a metodologia utilizada. O outro, *Reconcebendo o processo de alfabetização*, apresenta e analisa os dados da pesquisa. Dada a importância que a atividade recebeu tanto por parte dos alunos como da professora e entendendo que a relação com o saber implica atividades que mobilizem os alunos, as quais fazem com que eles se empenhem, as situações em que cada tipo de atividade aparecia foram organizadas em grupos. Após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos apareciam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e que, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos. No último capítulo, analisamos as significações dos alunos sobre o ensinar e o aprender, indícios captados no entrelaçando das observações e informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas realizadas no final do ano letivo.

1. A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA E PELA LINGUAGEM

Nesta pesquisa, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e de seus colaboradores e na teoria da enunciação de Bakhtin e Volochínov. Ambas as teorias têm como ponto de convergência o entendimento de que a constituição humana é um processo em que, nas interações sociais, o homem, inserido em um determinado grupo cultural, compartilha os significados construídos socialmente ao longo da história por meio da linguagem simbólica. Esta é o principal veículo das interações sociais e constitutiva da consciência e do conhecimento, meio pelo qual a prática social é mediada por signos.

1.1 Contribuições de Vigotski e Luria

Segundo a perspectiva histórico-cultural, os seres humanos são constituídos historicamente por meio da linguagem, mediante um processo de humanização que ocorre na esfera social. De acordo com Vigotski² (2007), o homem constitui-se e se desenvolve como sujeito, nas relações sociais, por intermédio da linguagem. Porém nem sempre foi assim, a linguagem que nos foi apresentada, aparentemente tão completa e passível de comunicar qualquer tipo de ideia ou pensamento, passou por um processo de evolução complexo. Esclarece Luria (1979a) que nasceu de uma necessidade humana de sobrevivência e existência: o trabalho.

[...] as condições que originaram o fenômeno devem ser procuradas nas relações sociais de trabalho cujos primórdios de surgimento remontam ao período de transição da história natural a história humana [...] há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho (p. 79).

A necessidade de sobrevivência fez surgir no homem novas formas de se relacionar com o mundo e com o outro. A necessidade de se criar instrumentos de caça, a preparação desses instrumentos de trabalho e a divisão deste modificaram as relações sociais. Tornou-se, inicialmente, o trabalho o meio fundamental de

² A grafia do nome de Vigotski é encontrada de diferentes formas, Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski. Estas variações são encontradas nas diferentes traduções de sua obra, adotaremos a grafia Vigotski para nos referirmos ao autor, nas citações e referências, todavia, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

relacionamento entre o homem e a natureza e, posteriormente, apresentou-se a necessidade de comunicar um perigo, uma informação e até mesmo ensinar a outros a produção e uso desses instrumentos. Porém o que se ouvia e se pronunciava ainda não eram palavras, mas sons acompanhados de complementos (gestos, mímicas, ações, etc.), que auxiliavam na compreensão.

Entretanto seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram "palavras" capazes de designar com independência os objetos, qualidades, ação ou relações. Os sons que começam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam **entrelaçados na atividade prática**, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão porque **só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiram**. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou "linear" e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para uma evolução paulatina de uma **linguagem de sons** independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou "protovocabulo") podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e as qualidades dos objetos. **Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes**, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (LURIA, 1979a, p. 79-80, grifo do autor).

Inicialmente, o pensamento e a palavra não estavam ligados por uma relação primária, foi no processo de evolução do pensamento e da fala que se formou uma conexão entre um e outra, que se modifica e desenvolve (Vigotski, 2001) e, com o passar do tempo, as palavras foram adquirindo nítida referência material. Começaram a ganhar significado preciso e estável por meio da "[...] transformação gradual da linguagem num sistema objetivo e diferenciado de códigos, que representa não apenas os traços e objetos, mas também as ligações e relações" (LURIA, 1979b, p. 30). Sustentados por tais pressupostos, Vigotski e seus colaboradores acreditam que o pensamento não pré-existe, mas se realiza na palavra; antes da verbalização, o pensamento era vago e difuso (LURIA, 1979b, p. 63).

Luria (1979a, 1979b) elenca algumas pesquisas que demonstram o processo de aquisição da linguagem que em nosso momento histórico cultural, passou a ganhar ares de naturalidade quando na verdade, trata-se de um processo que se mostra bem adiantado na atual etapa do desenvolvimento da humanidade, porém, em sua gênese, como algumas culturas mais antigas ainda demonstram em sua língua, uma mesma palavra podia denominar objetos diferentes com algumas características que permitissem a elas serem agrupadas.

No processo de aquisição da linguagem, podemos observar estes traços nas crianças pequenas, entre dois e três anos de idade, um menino, por exemplo, brincando com os bonecos de seus heróis preferidos, nomeia-os não pelo nome correto, mas por algo próximo que pode pronunciar. Chama um deles de "Comeca", porém usa esta mesma palavra para representar coisas diferentes, que para ele tem algum traço do objeto, que pode ser a cor predominante. Por isto, ao olhar para qualquer objeto da mesma cor, diz "Comeca", demonstrando a relação direta concreto-figurada (LURIA, 1979b), cuja referência material ainda não é precisa, todavia tem grande participação na comunicação das crianças pequenas. A apropriação da linguagem passa por esse processo de elaboração, que,

Na criança pequena, a palavra suscita, acima de tudo, reações emocionais e imagens diretas; na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando; no aluno do curso superior e na pessoa com alto nível de desenvolvimento intelectual, a palavra evoca antes de tudo um sistema de operações lógicas, daí ele a memoriza pensando (LURIA, 1979b, p. 38).

A referência acima demonstra o papel fundamental que a linguagem exerce na organização e transformação dos processos de pensamento nas diferentes etapas do desenvolvimento. Enfatiza Luria (1979b) que a linguagem é um dos mais importantes meios de interação com o mundo, é por meio dela que as várias operações mentais são estruturadas, em um processo inter e intramental em uma interação dialética indissolúvel.

Luria (1979b), ao analisar os estudos de Lewin e seus colaboradores sobre o comportamento de crianças pequenas, mostra que a transição das formas complexas de comportamento intelectual da criança não ocorre de forma simples.

[...] ao tentar inutilmente alcançar um objeto que lhe atrai a atenção, a criança, no segundo ano de vida, interrompe amiúde as suas tentativas diretas e se volta para o adulto que presencia o teste, tentando atrair-lhe a atenção e conseguir sua ajuda para obter o objeto que a atrai. Já muito cedo a ação da criança se converte em ação **social**. Essa vida de domínio de uma situação através do contato com o adulto se torna mais expressa e começa a predominar quando a criança passa a exercer o domínio da **linguagem** (p. 7, grifo do autor).

As fases do desenvolvimento humano são marcadas pelas relações entre linguagem e pensamento, que, desde muito cedo, são direcionadas ao outro. Para Vigotski (2012), a linguagem origina-se primeiro como meio de comunicação e só, depois, transforma-se em linguagem interna.

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. [...] **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, grifo nosso).

No momento em que a linguagem passa a mediar a relação do sujeito com o mundo e com o outro, apoia-se cada vez mais nos esquemas abstratos da linguagem (LURIA, 1979b). À medida que diminui gradativamente a dependência de imagens diretas e situações imediatas, o comportamento perceptivo dá lugar às "[...] novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no "plano mental", concretizando-se posteriormente em ações exteriores" (LURIA, 1979b, p. 4). Este movimento evidencia as duas formas em que a linguagem se apresenta:

Uma delas – **transmissão de informação ou comunicação** – requer a participação de duas pessoas: um falante e ouvinte. A segunda forma de linguagem une falante e ouvinte em um sujeito e, neste caso, a linguagem não é um meio de comunicação, mas um **veículo de pensamento**. O homem pode falar para si, produzindo a linguagem interna; neste segundo caso, ele usa a linguagem para precisar o seu pensamento (LURIA, 1979b, p. 62, grifo do autor).

Defendem Vigotski (2007, 2012) e Luria (1979a, 1979b) que a linguagem é o meio mais importante para o desenvolvimento da consciência do homem, "só com

base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado" (LURIA, 1979a, p. 81).

É por meio da linguagem que um dos traços da consciência humana, a capacidade de ensinar e aprender, ao assimilar a experiência histórico-social de gerações (LURIA, 1979a), realiza-se.

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com a colher, bebe em xícara e, mais tarde, corta o pão com a faca. Ele assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala, transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, **por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade** (p. 73, grifo nosso).

A formação da própria consciência humana, por ser um processo mediado simbolicamente, dá-se, primeiramente, nas interações cotidianas e, mais tarde, nas interações escolarizadas. É comum, em algumas famílias, que estas interações ocorram concomitantemente já nos primeiros meses de vida da criança, que aprende, apropria-se do conhecimento geral da humanidade por meio da linguagem na interação com o outro, ao mesmo tempo em que é inserida num contexto histórico-cultural repleto de significações sociais. Desta forma, "a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem" (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Como destacam Luria (1979b) e Vigotski (2001), o surgimento da linguagem e do pensamento verbal como sistema de signos produziu um salto do sensorial ao racional, fazendo com que o biológico passasse a ser constituído pelo sócio-histórico.

1.2 As Contribuições da Teoria da Enunciação de Bakhtin e Volochínov

A perspectiva enunciativo-discursivo considera a linguagem em sua relação com a história (conhecimento) e com a sociedade, em seus diversos usos e apropriações. Esse pressuposto permite compreender os sentidos produzidos na interação com as condições socioculturais, colocando "a consciência individual como um fato sócio-ideológico" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 35).

Para Bakhtin e seu Círculo³, a ideologia presente na vida social, nas suas condições reais de produção, está incorporada e é transmitida por meio da linguagem. Defendem que "a palavra é fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36). O conceito de ideologia no Círculo de Bakhtin tem um valor semiótico, "[...] por ideologia, entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sgnicas" (VOLOCHÍNOV, 1930, apud PONZIO, 2009, p. 114).

De acordo com Bakhtin e Volochínov⁴ (2010), um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo não são em si signos, mas, a partir do momento em que um deles passa a simbolizar algo para alguém, para além da sua realidade material, "[...] passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (p. 31), revestindo-se de caráter ideológico.

Na esfera ideológica, o lugar sócio-histórico ocupado pelo sujeito influencia sua interpretação da realidade, constitui a sua consciência que é social. "Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira [...] **é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral**" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33, grifo do autor).

Nesta perspectiva, as formas ideológicas estão ligadas às estruturas sociais, às condições e às formas de comunicação, que se concretizam nas interações sociais.

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. [...] A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas **esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e mais completa do que na linguagem.** (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36, grifo nosso).

³ Grupo de estudos composto por Bakhtin e seus colegas, intelectuais e artistas, entre eles Volichínov e Medviédiév, que discutiam assuntos diversos (arte, poesia, filosofia, etc.) e tinham ideias muito próximas. É atribuído ao Círculo de Bakhtin e não somente a ele a teoria da enunciação (PIRES; SOBRAL, 2013).

⁴ A grafia de seu nome muda de acordo com a tradução, podendo ser encontrado Volochínov e Voloshinov. No texto, adotaremos a grafia Volochínov para nos referirmos ao autor, entretanto, nas citações e referências, seu nome será escrito de acordo com as traduções utilizadas.

Assim, os signos se apresentam na linguagem em funcionamento, a serviço de sua função social, em que a palavra é tomada como signo ideológico, meio pelo qual se materializam as diferentes formas de agir e pensar. É "[...] na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 37).

A função social da linguagem pode servir para representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (KOCH, 1996) nos diferentes campos de atuação humana, científico, político, religioso, etc., configurando diferentes tipos e formas de linguagem e evidenciando a diversidade funcional dela. Conforme aponta Bakhtin (2011, p. 261): "todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana". A linguagem assume, portanto, funções diferentes em círculos sociais distintos.

É por meio da linguagem que a criança, em seu primeiro círculo social, a família, aprende as significações sociais de sua cultura, as diferentes formas de atuação humana no mundo e sobre o mundo, vai progressivamente se apropriando dos signos que lhe são externos, tomando consciência de si em relação aos outros. Para Bakhtin, a interação social e o dialogismo são princípios constitutivos da linguagem humana e do próprio ser humano, visto que, por meio da linguagem, os outros (família) inserem a criança no processo de humanização.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio, eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. Mais tarde, começa a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independente do **eu** e do **outro** (BAKHTIN, 2011, p. 373, grifo do autor).

Para o Círculo de Bakhtin, a consciência individual (o pensamento) não pré-existe, é, antes, resultado de um processo de interação social e está em constante reelaboração, numa relação dialética, histórico-cultural e ideológica.

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que **a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos**. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 33-34, grifo nosso).

Ou seja, não existe atividade consciente no homem sem a expressão semiótica, sem as significações sociais.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação social entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. **A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social** (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 34, grifo nosso).

A linguagem, sob esta perspectiva teórica, é vista como veículo de significações ideológicas e considerada de natureza dialógica; é compreendida como meio de constituição humana, na qual o homem, no fluxo da cadeia comunicativa e nos diferentes círculos sociais, apropria-se, reformula, transforma o discurso do outro, uma vez que, na relação com o outro, aprende a se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Neste sentido, a alteridade é um elemento importante que compõe o enunciado, já que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o **produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra, definome em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117, grifo do autor).

Ancorados nestas perspectivas teórico-metodológicas, entendemos que o homem se constitui, de forma heterogênea e não linear, na e pela linguagem, inserido em um processo histórico-cultural na trama das relações sociais. No momento em que a criança internaliza, apropria-se da linguagem simbólica e, portanto, dos signos, quando a linguagem e pensamento se entrelaçam, temos o desenvolvimento do

pensamento verbal que vai servir, primeiro, para comunicar, direcionando sua fala para o outro, depois, para a organização do comportamento, do pensamento e demais funções psíquicas, que vão caminhando para graus de desenvolvimento cada vez mais complexos.

2. A PALAVRA NA VIDA E A PALAVRA NA ESCOLA

Uma mesma palavra pode ter significados e sentidos diferentes, até mesmo dentro de um mesmo grupo social. Uma bicicleta, por exemplo, para um pai de família, pode ser um meio de locomoção, para uma criança, um brinquedo, o que dizer, então, quando diferentes grupos sociais se encontram em espaços específicos para aprendizado e convivência.

A significação e os sentidos presentes na linguagem em funcionamento variam de um grupo social para o outro, de pessoa para pessoa. Em consonância, a interpretação de um acontecimento, de um texto, uma conversa, ou até mesmo uma palavra, são orientadas por suas crenças, valores, experiências histórico-culturais.

Destacam Bakhtin e Volochínov (2010) que o sentido, os significados são atribuídos pelo sujeito por meio da linguagem na interação social, e compreender isto é aceitar a polissemia das palavras, de sentidos e de significações, as quais são construídas em um processo inter e intramental. A palavra na vida está vinculada à situação imediata em que a mesma se realiza: "Cuidado"! "Machuca"! "Não pode"! São palavras que têm um sentido específico, pertencente ao contexto em que emergiram e, em consequência, "[...] na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação [...] é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação" (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, s/data, p. 1).

A palavra, na linguagem cotidiana, está interligada a elementos extraverbais (gestos, entonação, etc.) que compõem o discurso, formando um todo, colocando em jogo a percepção visual e auditiva do interlocutor. Neste sentido, o papel dos elementos extraverbais é tão significativo quanto o discurso, porque estão repletos de informações. Em um diálogo, muitas vezes, um gesto, uma expressão facial e até mesmo a entonação com que são ditas as palavras evidenciam o sentido, "formando uma unidade indissolúvel" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 1).

Para a compreensão plena do discurso na vida, entrelaçam-se os elementos extraverbais ao contexto, o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento da situação e a avaliação comum da situação (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data). Caso um desses elementos não seja percebido ou levado em conta, a compreensão da enunciação fica comprometida, visto que falta-

nos o não dito. "Cuidado com o quê?"; "O que pode machucar?"; "O que é proibido?". A pergunta: "O ligeirinho já passou"? só faz sentido para as pessoas que estão no ponto de ônibus de determinado local, onde a expressão "ligeirinho" faz referência a um ônibus expresso, que não faz tantas paradas quanto um ônibus comum por exemplo, ou seja, só faz sentido para as pessoas que estão inseridas no contexto em que a comunicação se realizou e que compartilham a parte presumida.

A escola é um espaço institucional, histórico e social onde culturas familiares distintas se encontram e se relacionam com um objeto comum, o conhecimento científico. Nela, requer-se que o enunciado una os participantes da situação de aprendizagem "como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, s/data, p. 3), ancorados em pontos, conhecimentos que compartilham, visando à formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Como atingir esse objetivo sabendo que, se há polissemia das palavras, há, conseqüentemente, múltiplas leituras e sentidos em circulação? As crianças chegam à escola com um conhecimento de mundo bastante diverso, heterogêneo, possibilitado pelo contexto sociocultural no qual estão inseridas.

Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Na família, os significados e sentidos das palavras vão sendo ensinados e ajustados de forma histórico-cultural, espontaneamente, à medida que as situações geradoras de tal necessidade vão surgindo. As palavras para as crianças em idade pré-escolar ainda estão ligadas à referência material e ao seu significado concreto, a interpretação está sujeita ao lugar em que ela se encontra no processo de assimilação da composição morfológica da palavra (LURIA, 1979b).

As etapas deste processo, de acordo com Luria (1979b), começam com a assimilação das palavras pela criança e sem referência material precisa (entre 1-3 anos de idade), passa pela assimilação, que precisa da referência material e de seu significado concreto (3-4 anos) até o processo de transição da predominância do sentido figurado-concreto da palavra para conceitos mais genéricos e abstratos, que coincide com a entrada das crianças na escola.

Na vida, a palavra nomeia coisas, objetos, palavras que são consideradas conceitos comuns, cotidianos e que têm relações direto-figuradas, de modo que as crianças conhecem bem o conteúdo destes conceitos, mas não conseguem formulá-los verbalmente (LURIA, 1979b). Na escola, a palavra passa a ser veículo de apropriação de conceitos científicos, no entanto, como esclarece o autor, o aprendizado das palavras, dos conceitos comuns/cotidianos pelas crianças difere dos conceitos científicos.

Os conceitos comuns (**cadeira, mesa, lavatório, pão, árvore, cão**) são assimilados pela criança no processo da experiência prática e, neles, as relações direto-figuradas ocupam posição predominante. A criança tem uma noção prática do que significa cada um desses conceitos, e a palavra correspondente evoca nela a imagem da situação prática em que ela esteve em contato com o objeto. Por isto a criança conhece bem o conteúdo de todos esses conceitos, mas, via de regra, **não consegue formular** ou determinar verbalmente o conceito.

É inteiramente distinto o que ocorre com os conceitos "científicos", adquiridos pela criança no processo de aprendizagem escolar (conceitos como **estado, ilha, verbo, mamífero**, etc.) Esses conceitos se incorporam à consciência da criança como resultado de aprendizagem. Inicialmente eles são formulados pelo professor e só posteriormente completados com um conteúdo concreto. Por isto o aluno pode, desde o início, formular verbalmente esses conceitos e só bem mais tarde tem condições de completá-los com um conteúdo válido. (LURIA, 1979b, p. 39, grifo do autor).

A palavra na vida encontra eco na escola a medida que os conceitos científicos encontram pontos de ancoragem nos conceitos comuns, sobretudo no início da escolarização, momento em que a significação e a contextualização são dois elementos importantes para apropriação de conceitos científicos. Quando a parte percebida ou realizada em palavras (VOLOSHINOV; BAKHTIN, s/data) é ouvida pela criança como uma língua estrangeira, os obstáculos se multiplicam. Bakhtin e Volochínov (2010) alertam para este perigo: "se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a significação" (p. 50).

Góes e Smolka (1997) apontam o papel fundamental da palavra nos processos de constituição de conceitos cotidianos e científicos, porém com inserção diferente em cada um. No primeiro, a palavra vai mediar a vivência com o objeto e, no segundo, vai mediar a relação com outros conceitos em uma rede de palavras já significadas.

Segundo Luria (1979b), a palavra tem duas funções básicas: a representação material, que suscita na mente humana a imagem do objeto correspondente, e o significado da palavra, que permite a abstração e a generalização em correlação com os componentes materiais da palavra.

Cada palavra, inclusive a concreta, não representa sempre um objeto único, mas toda uma categoria de objetos e, nas pessoas que a usam, **pode suscitar quaisquer imagens individuais**, mas apenas imagens de objetos pertencentes a essa categoria. É essencial que isto se refere igualmente a palavras concretas (como "mesa", "relógio", "cão"), bem como a palavras que designam conceitos gerais ("país", "cidade", "desenvolvimento", substância). A linguística sabe perfeitamente que **a correlação dos componentes figurados diretos da palavra com os abstratos, generalizadores, não é sempre a mesma**; cada grupo de palavras apresenta diferenças essenciais. Assim, em uns substantivos ("pinheiro", "cão pastor", "samovar") os componentes figurados concretos são mais fortes, ao passo que em outros ("animal", "país", "pensamento") eles são afastados pelo significado abstrato generalizador (LURIA 1979b, p. 21, grifo nosso).

O autor destaca a complexidade de significado de cada palavra, podendo uma mesma ser usada no sentido concreto, figurado e/ou generalizado e abstrato. É na escola que a palavra passa a ser utilizada para ensinar de forma sistematizada e intencional os conceitos científicos, sendo muito mais usadas em seu sentido abstrato e generalizado do que as palavras na vida. Esclarecem Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 4) que, "onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais".

Eis a importância de compartilhar o significado dominante das palavras mais gerais e abstratas em relação às significações individuais, carregadas de conteúdo vivencial e, portanto, significantes para o sujeito. Este compartilhamento tem a finalidade de garantir a compreensão mútua, visto que "o emprego real da palavra é sempre um processo de **escolha do significado adequado entre todo um sistema de alternativas que surgem**, com a discriminação de uns sistemas adequados de relações e a inibição de outros que não correspondem à tarefa" (LURIA, 1979b, p. 22, grifo do autor).

O processo de interpretação da comunicação recebida em hipótese alguma pode ser considerado um simples processo de assimilação do

significado das palavras [...] O processo de decodificação ou interpretação da comunicação é sempre um meio de decifrar o **sentido** geral, implícito na comunicação recebida [...], um complexo processo de discriminação dos elementos mais importantes do enunciado, a transformação de um sistema desenvolvido de comunicação no pensamento nela latente. Este é um processo simples; ele pode deter-se em diferentes etapas do caminho a ser percorrido pelo sujeito que interpreta a comunicação. Ele pode terminar com a percepção de **palavras isoladas**, ao passo que o sentido permanece inteiramente ininteligível. Esse processo pode chegar à decodificação do significado de **frases isoladas**, e então a pessoa que o percebe, que assimila bem o significado de cada proposição, pode não chegar a interpretar o verdadeiro sentido de toda a comunicação (LURIA, 1979b, p. 76, grifo do autor).

Vale ressaltar esta questão, porque é mais comum do que se imagina, na vida cotidiana, que, ao final de uma conversa entre duas pessoas, cada uma saia com um entendimento diferente. E isto se complica ainda mais no ambiente escolar, quando, com frequência, o que o professor comunica não é necessariamente aquilo que aluno está entendendo.

A interpretação impõe alguns desafios ao interlocutor, exige a escolha semântica adequada dentre os muitos sentidos da palavra, baseia-se em fatores como **entonação** e **contexto**, porém, ainda levando em conta tais fatores, pode encontrar uma série de obstáculos, como o conhecimento deficiente do léxico, confusão entre palavras semelhantes pelo som ou pela escrita, o predomínio do pensamento figurado-direto, comum em crianças que estão sendo alfabetizadas (LURIA, 1979b). Há vários elementos que influenciam na interpretação da palavra, para as crianças em idade de alfabetização, a relação concreta-figurada ainda é necessária e bastante utilizada, mas, mesmo quando dispõe desses elementos, a interpretação ainda está sujeita ao conhecimento de mundo da criança. Na escola, uma criança vê o alfabeto ilustrado disposto na parede, a professora, ao ensinar as letras, relaciona cada palavra com seu significado concreto-figurado e a criança segue lendo o alfabeto, A de abelha, B de bola, C de casa, D de dedo, E de elefante, F de faca, G de gato, H de hospital, I de igreja, K de kiwi, a criança, no entanto, lê a figura não como um kiwi, uma fruta que ela não conhece, mas como uma roda (a representação figurada do Kiwi cortada ao meio evoca na criança a relação com a roda). Nesse momento, ocorre o desvio de interpretação, para a criança é K de roda e não K de Kiwi, deixando a relação grafema/fonema, que já é frágil, em total desequilíbrio.

No exemplo acima, vemos não só interpretações inesperadas, mas as tentativas de atribuir sentido. Segundo Smolka (1987), "as interpretações ou leituras que as crianças fazem dependem do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos" (p. 56), apesar de tantas variantes, a criança ainda se esforça em dar sentido ao que está sendo ensinado. Se a criança procura atribuir sentido ao que está sendo ensinado na escola, ela é, portanto, e mesmo antes de dominar o código, uma leitora de sentidos (ARENA, 2010). Sob esta interpretação, desconsiderar os sentidos em circulação na sala de aula não oculta apenas as diferenças, mas um conflito cognitivo e social (SMOLKA, 1987).

Os conceitos de significado e sentido que adotamos estão fundamentados em Luria (1986, p. 45):

Por significado, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]. Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O "significado" é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um "núcleo" permanente, um determinado conjunto de enlaces.

Por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados [...]. Vemos, então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos com a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

As palavras são polissêmicas, carregam "uma infinidade de significados potenciais" (LURIA, 1979b), são ainda metamórficas, já que, na linguagem em funcionamento, novos significados podem ser criados. Conforme destaca Bakhtin (2010), a língua não é um sistema de normas imutáveis, "[...] de um ponto de vista realmente objetivo, percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo, a língua apresenta-se como uma **corrente evolutiva ininterrupta**" (p. 93, grifo nosso), o significado das palavras evolui (VIGOTSKI, 2001).

Para Vigotski e Bakhtin, a palavra reflete e refrata o mundo externo e, posteriormente, o mundo interno. A percepção destes dois mundos muda à medida que o processo de desenvolvimento da criança avança, impulsionado pela aprendizagem, e é a palavra o indicador de tais mudanças. Quando a criança passa a usar o conceito científico nas suas enunciações, em substituição aos conceitos comuns, de forma consciente, ela já se apropriou dele.

Neste sentido, a palavra não é entendida como abstração desvinculada da realidade, o princípio dialógico da linguagem coloca a importância de se estudar a língua nas situações concretas em que a mesma se realiza. Afinal, a linguagem é um fenômeno histórico-social.

[...] a forma lingüística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre em um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010, p. 98-99).

No processo de interação escolar, a tensão dialética se apresenta, uma vez que a palavra, por ser um signo dialógico, não se situa acima dos conflitos sociais que representa, é veículo destes, sofrendo ao mesmo tempo os seus efeitos (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010). A polifonia presente na escola, por vezes, dificulta o diálogo pretendido, "cada palavra se apresenta como arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010, p. 67).

Mesmo os discursos mais elaborados, presentes nas diferentes áreas de conhecimento, nasceram de uma necessidade concreta, histórico-social, e é na escola que a criança aprende a estabelecer o diálogo entre os diversos gêneros do discurso, a conhecer e a dominar o código, a língua e colocá-los em uso conforme o contexto, conforme a necessidade, estabelecendo ligações e relações diversas. Ao compreender não só a sua palavra, mas a palavra do outro, dominando não só o código, mas lendo os sentidos, conforme o contexto, a criança começa a perceber o mundo não mais apenas de forma sensorial, sua "[...] percepção muda sob a influência de esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos da linguagem" (LURIA, 1979b). O

resultado do aprendizado é, portanto, a apropriação, aquilo que era externo passa a ser interno, a palavra do outro passa a ser minha.

3. O APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança pequena, antes de frequentar a escola, já tem uma ideia do que é ou do que pode ser a leitura e a escrita em uma folha de papel, imita a escrita de um irmão mais velho ou de algum adulto da família que a utilize com frequência. Alguns, mais familiarizados com as leituras de irmãos em fase de alfabetização, imitam até mesmo o uso do apoio tátil para a sua leitura, ainda amparada em imagens, apropriam-se, por meio da imitação, do uso social da leitura e da escrita, "brincando" de ler uma história, um jornal, escrever um bilhete ou a dedicatória de um desenho para mãe. Tais tentativas revelam que "a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (VIGOTSKI, 2012, p. 109).

A criança, ainda na idade pré-escolar, já possui certo conhecimento a respeito do que vai aprender na escola. No entanto, esta pré-história a que Vigotski se refere é analisada com base no contexto em que ele vivia. Naquela época, a escolarização se iniciava aos sete anos na 1ª série do ensino fundamental, a educação infantil ainda não existia e o universo da cultura escrita não era tão acessível como na atualidade.

Hoje, a criança tem mais acesso à linguagem escrita, tanto de forma sistematizada, como acontece nas escolas de educação infantil, como de forma espontânea, por meio de *outdoors*, panfletos, placas, anúncios, jogos, internet, etc. Jacobson (2004) fornece pistas de como o conhecimento a respeito da leitura e da escrita vai sendo apropriado pela criança:

[...] os meninos e meninas começam a desenvolver um entendimento das formas com que a escrita é utilizada em diferentes lugares do mundo. Observando as interações entre membros de uma família ou entre iguais com a escrita, os pequenos aprendem quando têm de utilizar formas de comunicação oral ou escrita, aprendem que formas de textos têm valor e como se espera que atuem quando lêem um texto. Assim, enquanto seguem seus pais e outras pessoas da comunidade, cada vez que um menino ou menina utiliza a escrita está contribuindo para definir seu próprio lugar no mundo. [...] Os meninos e meninas em processo de desenvolvimento estão se socializando como leitores e escritores nas práticas sociais de suas comunidades (p. 85).

Luria, em sua época, já alertava para o equívoco de considerar o aluno uma tábula rasa:

[...] quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas do seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. **Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistêmica do ambiente pedagógico**, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais. [...] embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e, ainda que não possa contar, ela conta, todavia (LURIA, 2012, p. 101-102, grifo nosso).

Em alguns contextos, mesmo a criança que não teve acesso à educação infantil é, de maneira informal, inserida na cultura letrada por meio do seu grupo familiar. Porém é na escola que o ensino e o aprendizado, intencional, sistemático e consciente da leitura e escrita, é tido como um marco introdutório da criança ao mundo letrado, ao universo da linguagem escrita.

Neste sentido, o aprendizado da leitura e da escrita se apresenta não apenas como domínio de um código, mas de um novo instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, porque, "quando se senta para preparar suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante" (LEONTIEV, 2012, p. 61).

Adotamos o conceito de aprendizado por ser mais abrangente do que o de aprendizagem, enquanto o último coloca o foco no aluno, o primeiro consegue abarcar todo o processo e os sujeitos que dele participam. Como esclarece Oliveira (2010, p. 59):

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...] Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que utiliza em russo (obuchenie) significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Segundo Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pode parecer desconexo, mas existe uma continuidade entre as diversas representações simbólicas da realidade que a criança realiza (gestos, desenhos, brinquedos) e que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita.

A nossa concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita poderia parecer, de certa forma, exagerada. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e análises psicológicas nos levam exatamente a essa conclusão. Mostram-nos que, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda, por mais que seja aparentemente errático, desconexo e confuso, existe de fato, uma linha histórica unificada que conduz as formas superiores de linguagem escrita. (VIGOSTSKI, 2007, p. 141)

Ele entende que, para que isto ocorra, a criança precisa descobrir "que se pode desenhar, além de coisa, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases" (VIGOTSKI, 2007, p. 140).

As atividades representativas que a criança desenvolve na idade pré-escolar (gestos, brincadeiras, narrativas) no convívio social têm uma estrita ligação com a apropriação da linguagem escrita. Neste sentido, Nogueira (1991, p. 27) argumenta:

A apropriação da linguagem escrita não pode ser analisada separadamente das atividades representativas que a criança desenvolve. Há uma continuidade entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois nas duas o processo se dá em idas e vindas, hesitações, reorganizações e reestruturações, com "erros e desvios", como frutos da interação humana histórica e socializada, enquanto atividades comunicativas e cognitivas.

Na idade pré-escolar, a criança aprendeu a representar o mundo que a cerca de forma sígnea, aprendeu a utilizar os signos, gestos, palavras, uma vez que, como Vigotski (2007) ressalta a significação não é natural, mas social. Do gesto ao desenho, passando pelo brinquedo, entendido pelo autor como um conceito e não o objeto que a criança manipula, sendo a situação imaginária uma característica definidora do brinquedo (VIGOSTKI, 2007), a criança aprende desde a representação direta até a simbolização mediada.

Um bom exemplo disto é a descrição de Vigotski (2007) sobre o desenvolvimento do gesto de apontar em uma criança pequena. Inicialmente, não é um gesto de apontar, mas a tentativa de alcançar algum objeto para si, somente quando a mãe interpreta aquele gesto da criança, a tentativa de alcançar algo passa a ser significado como apontar.

A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, **mas de uma outra pessoa**. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorreu uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar (p. 57, grifo do autor).

O acesso das crianças à significação passa pela ação de outra pessoa, que compartilha as significações de seu grupo social. Este universo sígnico, no qual a criança nasce, vai sendo apropriado por ela à medida que vai sendo significado, utilizado e transformado e, em uma outra etapa do seu desenvolvimento, a criança irá aprender a substituir o gesto de apontar por palavras.

No ensino escolar, como aponta Luria (2012), continua sendo a **representação, como um signo auxiliar**, que em si mesmo nada tem a ver com a ideia daquilo que se quer comunicar ou lembrar, "mas cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual se refere" (p. 145). Como a criança, na fase inicial de alfabetização, ao ver escrita apenas uma letra já é um estímulo suficiente para identificar o seu nome, ou o nome de um dos seus colegas, e logo aquela letra representa não apenas o nome, mas a própria pessoa.

Luria (2012) e Vigotski (2012) consideram que, para a criança aprender ler e escrever, ela precisa sentir necessidade. Elencam duas condições que devem ser atendidas para que a criança seja capaz de escrever:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de

algum objetivo, e , por isso possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2012, p. 145).

Quando a criança passa a sentir necessidade de usar este conhecimento como instrumento com o qual consegue estabelecer uma relação funcional, representar seu nome, anotar algo importante, a função da escrita é usada de forma consciente e intencional. Embora em um nível inicial, a criança já demonstra o estabelecimento de uma relação entre a escrita e seu significado.

Em consonância com Luria, Vigotski (2007) assevera a importância do ensino da leitura e da escrita se tornar uma necessidade para a criança e, para que isso ocorra, a escrita tem que ser "relevante à vida", deve ter significado para as crianças. O autor aproveita para fazer uma crítica ao lugar que a escrita ocupava nas escolas de sua época, uma crítica ainda atual.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 125).

Ao ensinar à criança a escrita das letras, sílabas, palavras e frases de forma aditiva, da letra para a letra, da palavra para a palavra, o aprendizado da leitura e da escrita torna-se fechado, tem um fim em si mesmo e a linguagem escrita é apresentada como algo externo à vida e às necessidades sociais, algo mecânico ao invés daquilo que realmente é: "[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A linguagem escrita, enquanto sistema de signos, é considerada um simbolismo de segunda ordem para a criança em processo de alfabetização, somente quando ela se apropria deste sistema é que ele passa a ter uma ligação direta com aquilo que representa.

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que **a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designa os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.** Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 2007 p. 126, grifo nosso).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita, inicialmente, por ser, como o autor coloca, um simbolismo de segunda ordem, ainda é bastante apoiada na fala, que vai direcionar a escrita da criança em processo de alfabetização. Isto fica bastante evidente quando está mobilizada por uma atividade em que precisa escrever ou ler, repete a palavra em voz audível várias vezes, dividindo-a em sílabas até que possa formar uma imagem mental do todo. Por exemplo, ao escrever "bola", diz em voz alta: "BOLA, BO, B-O, LA, L-A", num processo de assemelhação da escrita ao objeto, indicando que a apropriação da linguagem escrita pela criança acontece quando há um deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (VIGOSTKI, 2007).

É importante ressaltar que, apesar de existir, como descreve Vigotski (2007), uma linha unívoca entre o gesto, o desenho, o brinquedo e a escrita, o aprendizado da leitura e da escrita para a criança é um processo não linear. É repleto de idas e vindas e, a cada etapa do desenvolvimento mental da criança, este processo contínuo de representação simbólica reorganiza as estruturas cognitivas como constatou Luria (2012) após uma série de experimentos com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento da escrita.

A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos no papel podem ser usados como auxílio funcional na recordação. Neste momento (às vezes muito mais tarde), a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos. Ao mesmo tempo, a medida em que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil [...] a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais, as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais após percorrerem longo caminho,

acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura. (LURIA; 2012, p. 188).

Este processo é visto pela teoria histórico-cultural como uma espiral crescente, em que a apropriação da linguagem escrita, assim como foi a apropriação da linguagem simbólica, é um divisor de águas na forma como o homem se relaciona e se apropria do mundo que o cerca. Enquanto a linguagem simbólica é apropriada pela criança na vida cotidiana, a linguagem escrita é dependente de um processo sistematizado, está relacionada ao conhecimento científico, marca o momento em que a ação da criança passa a ser consciente e intencional. Ao escrever, a criança toma consciência da própria fala, analisa os elementos da linguagem escrita (letras, sílabas, palavras, frases, etc.), ela é colocada pela primeira vez em contato com uma atividade de alta complexidade e intencionalidade.

3.1 Alfabetização e Pensamento Conceitual

Nos anos iniciais de escolarização, duas coisas estão em jogo: a alfabetização e o domínio dos conteúdos curriculares correspondentes a cada uma das séries. Esta forma de organização curricular evidencia que o processo de alfabetização ocorre concomitante ao processo de formação de conceitos científicos, o que leva a criança a passar da reflexão pautada na percepção direto-figurada imediata para o pensamento lógico-verbal, ampliando os níveis de generalidade e abstração.

Em consonância, a alfabetização é vista por Soares (2004) como a aquisição do sistema convencional de escrita e que não deve ser desvinculada do letramento, entendido pela autora como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

No processo de apropriação do sistema de escrita, a criança, ao mesmo tempo que escreve árvore, aprende a deduzi-la do campo sensorial, daquela imagem específica que a sua mente evoca, incluindo-a em um sistema de categorias lógicas da qual ela faz parte e, assim, aprende a refletir o mundo com maior profundidade (LURIA, 1979b). Quando a criança aprende não só a grafar a palavra árvore, mas a usá-la como uma categoria mais genérica, dá indícios da transição de significações diretas (concretas) do objeto para a significação do conceito abstrato, "o conceito genérico, representado pela palavra que pelo grau de concreticidade pode afigurar-se

pobre, pelo sistema de ligações que ela implica, é incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto individual" (LURIA, 1979b, p. 35).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento das capacidades cognitivas, como aponta uma das pesquisas desenvolvidas por Luria (2012), em que teve, como sujeitos de sua pesquisa, pessoas com baixa escolaridade e analfabetos. Em um dos testes que aplicou, pediu para que agrupassem objetos do seu cotidiano, eles, ao invés de agruparem os objetos por suas semelhanças ou categorias, agrupavam por finalidade, "em outras palavras, rejeitavam a tarefa teórica e a substituíam por outra, prática. [...] os sujeitos começavam a avaliar objetos isolados e a nomear sua função individual. [...] não viam necessidade de comparar e agrupar todos os objetos e de enquadrá-los em diferentes classes" (LURIA, 2012, p. 48). Demonstravam, ainda que adultos, o que Vigotski denominou de "pensamento por complexos", já que as associações que faziam entre os objetos eram concretas, factuais, baseadas na experiência prática. A passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual "[...] não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico" (LURIA, 2012, p. 48), mas isso não ocorre naturalmente e de forma espontânea. Luria (2012, p. 48) constatou que:

[...] o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que uma criança aprende a executar na escola. Se o desenvolvimento do pensamento taxionômico depende da escolaridade formal, nós então esperaríamos ver formas taxionômicas de abstração e generalização apenas naqueles sujeitos adultos que estiveram expostos a algum tipo de escolaridade formal.

Ainda de acordo com Luria (1979b), suas pesquisas apontaram que, quanto maior o nível de escolaridade de uma pessoa e quanto maior o conjunto de conhecimentos científicos por ela adquiridos na escola, mais rico o sistema de relações e mais complexa a estrutura dos conceitos.

Esse fato sugere a profunda mudança da estrutura do significado das palavras (conceitos), experimentada por elas nas etapas sucessivas da evolução, e dá fundamento para formular uma das teses básicas da Psicologia moderna segundo a qual o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra, bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra [...] Essa mudança

profunda da correlação dos processos psíquicos implícitos no conceito (e, conseqüentemente no pensamento), em etapas particulares da evolução intelectual, é um dos mais importantes fatos descobertos pela Ciência Psicológica (p. 38).

Nos anos iniciais de educação, percebemos mais nitidamente a não linearidade da passagem do pensamento por complexo para o pensamento conceitual, visto que, inicialmente, esse processo parece ocorrer por sucessivas aproximações, avanços e retrocessos, tentativas e erros alimentados pelas elaborações das crianças, que ora abstraem uma característica que acreditam aplicar-se apenas àquela palavra e ora generalizam certa norma e passam a aplicá-la a todas as palavras. Um exemplo é o caso do plural, quando uma palavra representa uma quantidade maior dela mesma apenas com o acréscimo da letra "s", que ocorre com as palavras "mesa, sapato ou doce", ao generalizar esta regra, a qual se aplica apenas em certas palavras, a criança faz a supercorreção e pensa que, para representar o plural das palavras, basta apenas acrescentar o "s", dessa forma pão fica "pães", pastel fica "pastels" e assim por diante. Quando a criança é questionada sobre o que é plural, responde que basta colocar o "S", demonstrando não só a generalização da regra como a não apropriação do conceito.

O processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, que inicialmente faz um movimento de aprender a ler para mais adiante ler para aprender, apoia-se em conceitos comuns que servirão de base para o aprendizado de conceitos científicos. Vigotski (2007, p. 126) explica como se desenvolve: "o domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas", que ocorre na medida em que as crianças avançam em sua escolarização.

Este processo envolve codificação e decodificação, mas não se limita a isto, ao aprender uma letra que seja, não é apenas uma letra que a criança aprende, mas a letra de sua mãe (do nome de sua mãe), a letra de seu pai, a sua própria letra. Enquanto aprende, a criança atribui sentido e significado ao que faz, lendo o mundo exterior a partir do seu mundo interior e, no jogo interativo, vai aprendendo os outros sentidos e significados em circulação, construindo uma complexa matriz de significados, a qual sofre mudanças estruturais provocadas pela aprendizagem.

3.2 A Mediação e a Alfabetização

Na perspectiva histórico-cultural a mediação é semiótica e se dá de duas formas, a mediação pelos signos, oral (linguagem) e escrito, e a mediação pelo outro. De acordo com Vigotski (2007), o homem, enquanto sujeito cognoscente, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, o qual se dá por meio de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que estão à sua disposição. Por esta forma, é capaz de fazer relações mentais que transcendam o mundo perceptível imediato.

Durante o processo de aquisição do código que permite à criança ler e escrever na escola, talvez pela primeira vez de forma intencional e explícita, ganha destaque o papel do outro (no caso, o/a professor/a) e a mediação dos signos linguísticos. Nesse processo, a criança aprende um código que representa um objeto, ou seja, aprende uma palavra e sua representação gráfica. Por exemplo: ao aprender a palavra lata, não é a lata o objeto de ensino/aprendizagem, mas o código, que, uma vez dominado pela criança, será uma nova forma de mediação entre ela e o conhecimento, mas que, no momento da alfabetização, ela é o objeto de conhecimento. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita exige da criança a simbolização da imagem sonora.

Vigotski (2001), em suas pesquisas sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, fez uma série de estudos a fim de examinar o nível de desenvolvimento das estruturas psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas, sendo uma delas a leitura e a escrita. Sua investigação trouxe dados importantes sobre a aquisição da linguagem escrita:

A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. **Até os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração.** É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral [...] é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento de

pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (p. 86, grifo nosso).

Os processos que priorizam a apropriação da leitura e da escrita pela criança na escola ocorrem em uma dinâmica interativa específica e em um espaço social específico para seu ensino e aprendizagem, em uma relação também específica mediada por uma prática social dialógica e pedagógica. Segundo Fontana (2005, p. 21), trata-se de "[...] uma relação de ensino cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados".

De acordo com Vigotski (2007), o outro participante, que na relação de ensino é o professor, possibilita a emergência de funções psicológicas superiores que a criança ainda não domina, mas que é capaz de realizar com seu auxílio, colocando a escola não só como lugar de aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como pela gênese das funções psicológicas superiores (BRONCART, 1985, apud FONTANA, 2005).

Explica Vigotski (2012): duas crianças de idade mental equivalentes, sete anos, são capazes de resolver testes de forma independente até o nível de sete anos e meio, mas, quando uma das crianças recebe auxílio de um adulto com exemplos e perguntas-guia, supera facilmente seus limites, podendo alcançar nos testes o nível de uma criança de nove anos de idade. Por meio deste exemplo, o autor explora dois pontos, primeiro, a criança com o auxílio de um adulto pode fazer muito mais do que o faria de modo independente, e o segundo ponto, o que a criança faz hoje com auxílio do outro, poderá fazê-lo de forma independente amanhã. Destaca, portanto, que "a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (VIGOTSKII, 2012, p. 113).

Neste sentido, o ensino centrado naquilo que a criança já sabe não produz avanços em seu desenvolvimento, "[...] mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem" (VIGOTSKII, 2012, p. 115). No processo intersubjetivo de apropriação

do conhecimento da leitura e da escrita, o dizer de um (professor, aluno) interfere, modifica, redireciona o dizer do outro.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 2005, p. 19).

A mediação amplia o limite não superável pela criança de forma independente quando se adianta ao seu desenvolvimento, o que, por vezes, coloca em dúvida aquilo que as crianças têm como certo, gera momentos de tensão, de conflito, mas é nessa dinâmica interativa que os limites são ultrapassados e o conhecimento em jogo passa a fazer parte de suas elaborações. Este processo implica uma relação mediada entre sujeito e objeto de conhecimento, "isto significa dizer que é por meio dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 7).

Na perspectiva histórico cultural, o desenvolvimento dos processos mentais superiores está inter-relacionado às formas de mediação e, neste sentido, a aprendizagem ocupa um papel extremamente importante, sem no entanto se confundir com o desenvolvimento. Para Vigotski (2007), aprendizado e desenvolvimento não são a mesma coisa, mas "estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança".

[...] **o aprendizado** adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e **põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer**. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. [...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (p. 103, grifo nosso).

Na escola, é a ação do professor sobre o objeto de conhecimento que vai ajudar a criança a compreender e a se apropriar não apenas do novo, mas de suas regras e exceções, "ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, pela palavra – como chave no processo de internalização" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 41). O caráter mediador do signo palavra e do signo escrito,

enquanto estímulo externo, vão se entrelaçando e todo esse processo de natureza social vai sendo reconstruído pela criança, fazendo com que, pelo processo de aprendizagem, esse conhecimento que se encontrava na zona de desenvolvimento proximal passe, gradativamente, por meio de sucessivas aproximações, para a zona de desenvolvimento real. A este respeito Nogueira (1991, p. 2) destaca:

São os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e permitem a explicitação do movimento interpessoal-intrapessoal na elaboração do conhecimento e das funções psicológicas. Assim, **a mediação pode ser, desde já, apontada como uma categoria explicativa da emergência de funções mentais no processo de apropriação da escrita**, articulando as condições de produção no contexto escolar (Grifo nosso).

A apropriação desse conhecimento pela criança passa por outra pessoa, o professor, e implica em uma forma de mediação que é influenciada pelo contexto sociocultural. Possui características específicas: é intencional, consciente, planejada e tem objetivos a serem alcançados. A ação do professor está inserida em um processo em que as elaborações das crianças, durante a atividade mediada, fornecem elementos para a reflexão-ação do professor, a qual não acontece após a atividade, mas durante sua realização, destacando, deste modo, os movimentos de intermediação e a construção conjunta. No jogo interativo das relações sociais, a mediação pelo outro cria andaimes, nos quais os alunos podem se apoiar e aprender, explicitando, atribuindo ou restringido os sentidos do conhecimento em jogo, conduzindo o processo de significação, desencadeando os processos de desenvolvimento.

A criança, ao aprender o princípio da linguagem escrita (Vigotski, 2007), ainda precisa aperfeiçoá-la, neste caso, a mediação pedagógica direciona-se a desenvolver o que falta; uma vez dominado o código, é preciso saber interpretá-lo. É nesse momento que o signo escrito se torna para a criança uma forma de mediação entre ela e o mundo, quando isto não acontece, é negado a ela acesso ao conhecimento histórico social, que é responsabilidade da escola ensinar, tornando-se a criança decifradora de códigos que não é capaz de interpretar.

A aprendizagem estimula o desenvolvimento, é mediada por signos, ou seja, está inter-relacionada às formas de interação social. Neste sentido, "a zona potencial de desenvolvimento é vista como o espaço de construção, vinculado com as relações e interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das

estruturas e funções psíquicas" (NOGUEIRA, 2013, p. 15). Na escola, as interações e relações de ensino podem alavancar o processo de desenvolvimento, constituindo-o, transformando-o no movimento de apropriação e transformação das "palavras alheias" (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010) a partir das condições de produção.

Diante dos conceitos explorados neste estudo e compreendendo a importância dada à natureza social da atividade mental nas duas perspectivas teórico-metodológicas adotadas, além do papel fundamental da aprendizagem escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomaremos, como eixo central de análise, os enunciados dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos) no processo de interação escolar, considerando ainda como parte constitutiva, por ser plena de significados, a entonação, os gestos, a mímica (expressões faciais), os quais, assim como a fala, podem ser tomados como indícios dos aprendizados produzidos na dinâmica das interlocuções entre os sujeitos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa norteou-se pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, que tem a "[...] característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí" (VENTURA, 2007, p. 386).

Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva, pretendemos analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental I. Para tanto, aproximamo-nos da análise microgenética, visto que ela põe em relevo "[...] a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000, p. 9), e da análise do discurso na perspectiva enunciativa teorizada por Bakhtin e Volochínov (2010).

Com base em tais referenciais, debruçamo-nos sobre as inter-relações no contexto da sala de aula, cujo foco era possibilitar a apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa qualitativa interpretativa priorizou elementos dos estudos etnográficos, utilizando-se da observação direta por um tempo relativamente longo, tendo em vista o contexto escolar, e entrevistas. As observações na sala de aula aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013. O período de observação na sala de aula foi filmado e produzido o diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as primeiras impressões das relações sociais e relações com o saber. As entrevistas, filmadas, foram feitas com a professora da turma e com os alunos ao final do período de observação. Somou-se aos dados de pesquisa levantados pela observação e entrevista, o material produzido e utilizado em sala de aula (atividades, cadernos, cartazes, jogos, combinados, regras, etc.).

A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Londrina, norte do Paraná. A escolha por esta

série se deve à mobilização causada pelo Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano.

A escola pública municipal onde a pesquisa de campo foi desenvolvida tinha uma turma de 3º ano no período matutino, composta por 28 alunos, sendo que nove deles ainda não estavam alfabetizados. Coincidentemente, no projeto de pesquisa, a intenção era compreender e analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações dos alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto dos que estavam alfabetizados como dos não alfabetizados. Porém, como bem aponta Fontana (2005), da proposta à prática, o percurso não é linear. No contato que antecedeu o início das observações em sala de aula, soubemos que o próprio contexto havia sofrido mudanças estruturais, as quais acabaram por redirecionar a pesquisa.

Neste contato, a diretora da escola informou as mudanças que ocorreriam e que coincidiam com o início da pesquisa. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados formariam um grupo em que a professora M, que já era a professora da turma, concentraria o trabalho pedagógico na alfabetização, enquanto o restante da turma seguiria o currículo do 3ºano sob a regência de outra professora.

Diante desta nova configuração, optamos por realizar a pesquisa com o grupo de alunos que ainda não estava alfabetizado. Esta escolha foi motivada pelo fato de que, no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, no momento da entrega do termo de consentimento, a professora M não só aceitou a pesquisa, mas se mostrou bastante à vontade em receber a pesquisadora em sua sala. Em anos anteriores, a professora M já havia recebido uma pesquisadora e, segundo ela, foi uma experiência positiva.

Feita esta opção, os sujeitos da pesquisa foram os nove alunos não alfabetizados e sua professora, os quais, neste texto, foram identificados por letras com o intuito de preservar a sua identidade: a professora (M) e as crianças sujeitos da pesquisa (LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V).

4.1 Contexto Pedagógico

Na turma do 3º ano, os nove alunos que ainda não sabiam ler e escrever se distanciavam do restante da turma, os alfabetizados, em relação aos conteúdos referentes àquele nível série, fazendo com que, à medida que o conteúdo avançava, essa distância aumentasse ainda mais. A professora tentava, em alguns momentos, desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse à necessidade dos dois grupos sem expor a situações de segregação os alunos que se encontravam em defasagem (dados das conversas informais durante os recreios). Porém, segundo a professora M, ensinar dessa forma, em uma turma com 28 alunos e sem auxiliar, era um desafio muito grande, exigia um esforço pedagógico intenso e trazia avanços mínimos, visto que ações deste tipo não eram encadeadas e constantes, por conta do próprio currículo, conteúdos previstos e não previstos a serem trabalhados (projetos, campanhas que chegam à escola sem aviso prévio, etc.), o tempo e o espaço para o aprendizado não estavam em sintonia para esses dois grupos. Ou seja, o tempo e o espaço, para o aprendizado deste grupo de nove alunos, precisavam ser criados e mantidos (PAULA, 2013).

Diante desta situação e na intenção de não deixar nenhum aluno para trás, além da pressão gerada pelo compromisso firmado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2008), a direção da escola e a equipe pedagógica, com o consentimento da professora e dos pais dos alunos, formaram uma nova turma com esse grupo para atender à necessidade destas crianças. Assim, os ainda não alfabetizados foram separados em um pequeno grupo e tiveram aulas durante dois meses com a professora M. Estes alunos, que desde o início do ano letivo tinham indicação da professora para frequentarem o contra turno, não puderam fazê-lo, porque a escola, como tantas outras em nosso país, sofreu tanto a falta de professores quanto a grande rotatividade dos mesmos. Somente no final de outubro, quando houve outra chamada dos professores concursados, o quadro de professores da escola ficou completo e os alunos começaram a ter contraturno, data em que coincidiu com o retorno destes alunos ao restante da turma.

Situações como esta evidenciam que contraturno escolar ou apoio pedagógico escolar não é um espaço garantido na escola, ainda que seja visto como uma das ações mais eficazes para assegurar a permanência e o sucesso escolar do

aluno. Ele continua a ser subutilizado, caracteriza-se como uma ação remediativa ou de recuperação a qual se busca quando constatada a presença de alunos que não aprendem como o desejado. Além disso, quando isto ocorre, não se está livre da configuração de estigmas que acompanham a vida escolar do aluno, visto que a demanda é maior que a oferta, quando esta existe.

4.2 Caracterização das Aulas

Considerando as mudanças ocorridas com esta turma, especificamente com este grupo, constatamos que a dinâmica das aulas teve três momentos distintos. O primeiro, no início do ano, quando a professora assumiu a turma, e as diferenças entre os grupos em relação à aprendizagem, que já estavam, por assim dizer, demarcadas, foram se acentuando. O segundo momento, quando os alunos não alfabetizados foram reunidos em um grupo cujo trabalho pedagógico tinha como foco a alfabetização, o que implicou na separação destes alunos do restante da turma e um trabalho intenso deste grupo que continuou com a mesma professora. E o terceiro momento, quando estes alunos voltaram a assistir as aulas com o restante da turma.

Os dados do primeiro momento vividos pelos sujeitos da pesquisa foram captados pelos diálogos em sala de aula e pelas entrevistas, visto que o início da pesquisa de campo coincidiu com o início dos trabalhos no segundo momento, com o grupo. Desde o primeiro dia de observação, a professora M deixou claras as regras do jogo:

Eu tô trabalhando assim: eu trabalho tanto alfabetização e conteúdo de terceiro ano, porque aqui acontece que quem já lê basicamente é o JS e o R e os outros ainda estão na fase de montar palavra, palavras simples, alguns já leem, a gente tá dando todo esse resgate com eles aqui, então você não assusta não, tá (set/2013).

E as seguiu à risca, apoiada em uma metodologia sintética-analítica, trabalhando com soletração e silabação concomitantemente à palavração, sentenças e histórias (MORTATTI, 2000), diferentes gêneros textuais e conteúdos de matemática.

Para isto, a professora criou um ponto de partida com a ajuda do silabário. Como as crianças já conheciam o alfabeto, começou com as famílias silábicas simples, com representações figuradas e sua palavra referente, as sílabas complexas foram

sendo acrescentadas, primeiro no silabário e depois nos jogos, mas sempre presentes nas atividades conjuntas, formação de palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos. Se observássemos apenas as produções dos alunos, talvez tivéssemos a impressão de uma atividade aditiva, do mais fácil para o mais difícil, porém, nas atividades coletivas, elaborações mais complexas, que os alunos ainda não conseguiam fazer de forma independente, eram desenvolvidas com a ajuda da professora.

Em algumas atividades, a professora conduzia pessoalmente as tarefas (resolução de problemas, leitura de textos, tomada de leitura, etc.), sem, no entanto, inibir as interações dos alunos em outras tarefas, como formação de palavras, frases, por exemplo, ela dava mais liberdade para as crianças tomarem iniciativa, fazerem escolhas, errarem, expressarem dúvidas; algumas vezes com intervenções mínimas. Dessa forma, dava espaço para que as elaborações das crianças ganhassem visibilidade nos diálogos travados em sala de aula, assinalando o que eles já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

As atividades de alfabetização estavam organizadas de tal forma que os próprios alunos conseguiam prever o conteúdo a ser trabalhado. Todas as manhãs, o “ritual” com o pequeno grupo era iniciado pela leitura do silabário, do alfabeto e das palavras-chave que os compunham, leitura pela professora de uma história, letras (caligrafia), palavras (que iniciavam conforme a ordem alfabética) e pequenos textos que propunham atividades: encontrar palavras que tenham a letra “C”, o nome dos personagens, pintar determinadas palavras no texto, formar palavras que iniciam com a mesma sílaba, caça-palavras, cruzadinhas, etc.

Nas aulas de matemática, o grupo começou pela sequência numérica, de 0 à 100, as operações matemáticas básicas (adição e subtração) e jogos diversos: bingo de palavras, bingo de números, jogos de formar palavras, uno, etc.

Algumas destas atividades eram propostas para serem trabalhadas em grupo, a maioria deveria ser realizada individualmente, mas, por conta do número reduzido de alunos, eles sempre sentavam juntos, até mesmo a professora conduzia as atividades sentada com o grupo. Assim, mesmo quando faziam alguma atividade individual, podiam, a qualquer momento, recorrer a um colega ou à professora, o que dava às atividades desenvolvidas marcas da construção conjunta.

Os trabalhos intensos de alfabetização – caligrafia, o traçado correto das letras, caderno de leitura com palavras, famílias silábicas e textos curtos, a formação de palavras e frases – eram mesclados por momentos de leitura diária de histórias pela professora no início da aula, como "A Bela e a Fera", "A selva", "João e o pé de Feijão", entre outras; a leitura livre, alguns dias da semana, as crianças liam livros diversos, de sua escolha, com calma, sem pressa para passar a outra atividade, além dos jogos que as crianças gostavam e solicitavam.

As atividades desenvolvidas pelas crianças eram leitura e escrita de palavras e de textos curtos, inicialmente coletivos e posteriormente individuais, resolução de contas e problemas, interpretação, leitura e escrita de números, etc.

As situações de leitura e escrita propostas pela professora ou as espontâneas, como na formação de palavras no jogo das sílabas, eram apoiadas em elementos da relação de ensino – letras, sílabas, palavras – enquanto formas de mediação (NOGUEIRA, 1991). Para tanto, quando necessário, os alunos consultavam os cartazes fixados nas paredes da sala – silabário, alfabeto, lista de palavras, sequência numérica, pontuação, etc. – como um meio para ajudá-los a resolver a atividade proposta.

4.3 Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo norteou-se pelos papéis assumidos pelos sujeitos da pesquisa, professora e alunos na relação de aprendizado, apoiando-se nas significações construídas a partir desta relação.

Segundo Lahire (1997), o sujeito não é, ele está sendo (nas relações sociais) em um determinado momento, em um determinado lugar, em situações singulares, na relação com o aprender. Destaca, portanto, que a escola não é apenas um lugar de aprendizado de saberes, mas, concomitante a isto, é local de aprendizado de formas concretas de exercício do poder.

Os processos de elaboração do conhecimento e de elaboração da identidade ocorrem, concomitantemente, tanto nas relações sociais cotidianas como nas relações sociais escolarizadas. Na dinâmica das interações e nas condições de sua produção, "[...] no jogo das relações de poder que se estabelecem entre as crianças, alguns sentidos vão se fazendo mais presentes que outros e marcando a constituição

de cada uma delas que na fase inicial de escolarização se dá na escola" (OLIVEIRA, 2013, p. 187).

Na dinâmica das interações escolarizadas, o olhar de um influencia a maneira como o outro vê e se vê. Assim, se a cada desafio em aprender a criança vive aquela experiência negativamente, que soma-se às significações em circulação na escola – "ele é burro", "não sabe ler", "não consegue fazer" –, e às significações em circulação em casa – "ele não é bom pra estudar", "ninguém em casa é bom pros estudos" –, a leitura negativa acaba marcando a relação da criança com o saber escolar. Consequentemente, estas significações construídas e compartilhadas no contexto vão sendo internalizadas pela criança de forma idiossincrática, conformando-a com as significações individuais produzidas por ela.

No início do ano letivo, este grupo de alunos já demonstrava defasagens acumuladas em séries anteriores, alguns já tinham reprovado (MA, LE, G, V), experiências negativas em relação à leitura e à escrita, fato que colocava desafios para ensinar e aprender. A professora M, em seu dizer, evidencia as significações iniciais das crianças, o seu olhar em relação a elas e a relação de sofrimento que tinham com o saber.

*O J, o V, o M e o C eram terríveis mesmo, eu não sei, então vamos aterrorizar a sala. A leitura, eles não sabiam ler e escrever, eles não sabiam mesmo, eles falavam pra mim: eu não sei escrever, eu não consigo, eu não vou fazer. Então, foi uma dificuldade muito grande pra conquistar essas crianças [...]e aquela coisa assim, eles tinham a autoestima lá embaixo, todos eles, autoestima muito, muito, muito baixa mesmo. Até assim no início, quando eu peguei a sala, eu falei assim: **meu Deus onde eu fui amarrar meu bode!** Mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...] Mas a leitura e a escrita é a maior dificuldade e comportamento [...]* (Grifo nosso).

A professora revelou ainda que o não saber não era o único desafio a ser vencido, a expressão que usou ajuda a compreender a situação difícil em que se encontrava naquele momento e da qual não podia se desprender. Os desafios eram diversos, como o comportamento diante do não saber:

O C, leitura, escrita, comportamento. O C, a gente teve que trabalhar muito o comportamento. Ele, o C, não tinha medo não, ele escrevia lá, ele achava, perguntava, o C nunca teve vergonha [...]a auto-estima dele aí nesse ponto... quando é uma pessoa estranha que está perto dele ele fala: eu não sei lê (não tenta, se inibe).

A insegurança e a baixa autoestima apareciam também como elementos que configuravam a relação de ensino:

O R, no início do ano, era muito inseguro, ele sabia, mas ele era de uma insegurança tão grande, ele chegava assim, tanto na leitura como na escrita, ele chegava pra mim assim: eu não sei fazer, não me ensinaram. Eu fui trabalhando isso com ele, não, você pode, você consegue [...]antes ele não levantava pra perguntar, coisa mais rara, ele chorava no início do ano [...]então, o problema dele era mais leitura e escrita mesmo e a autoestima dele era baixa e ele, pra ele, ele não sabia nada [...]

Os desafios emocionais apareciam articulados a outros, como visão “embaçada”,

*O J, leitura e escrita, muita dificuldade, as letras mesmo ele tinha dificuldade de reconhecer. Matemática também tinha um pouco de dificuldade, mas leitura e escrita era mais pontual. E assim, **o que atrapalhava bastante o J era a visão**, depois que ele pôs óculos, ele começou a, vamos dizer assim, se encontrar né, ele percebeu assim, prestava mais atenção, como ele não enxergava ele não entendia, então ele fazia bagunça, porque o comportamento dele é bem difícil também, tem que saber conversar com o Jean (Grifo nosso).*

Fatores neurológicos também foram evocados:

*[...] LA, com o grupo leitura e escrita, o grupo grande, bem dispersiva, letras pra ela também, nossa, ela tinha uma dificuldade muito grande, às vezes, a gente falava assim: escreve DA, o que faz da? É o P e o A? Não é, é o D e o A. Então ela trocava, ela não sabia, **assim bem dispersiva**, todo mundo chamando a atenção dela, principalmente com a escrita [...]. A LA tem déficit de atenção, isso aí eu já sei, comprovei, eu tenho pós em educação especial, psicopedagogia, eu sei, não precisa ninguém me dizer.*

O MA, leitura e escrita, muita dificuldade, é um aluno que já era repetente [...] nesse decorrer agora do final do ano, a mãe veio avisar que ele tomava remédio, então a gente já, eu deduzo né, que isso atrapalhou ele, como ele tomava remédio tudo, na concentração né, a mãe né, médica né, (Falou com tom sarcástico.) achou melhor parar, então tá bom [...] só que ele também é inseguro, é aquela mania, "ah eu não sei", então isso tem que ser bem trabalhado com ele.

*V, ele já é uma criança repetente, ele é, ele tem laudo, **ele é deficiente intelectual, eu não sei o nível**, mas deve ser dentro da aprendizagem [...] ele assim, ele não tem muita vontade, a família não dá muito apoio, ele teria que estar fazendo sala de recurso [...]leitura somente com ajuda. O caso do V, é bem difícil ele pegar alguma coisa e ler, fica naquela pontuada ali né, só na coisa.*

Para alguns alunos, a situação ainda era agravada pela baixa frequência nas aulas.

O LE, [...] dependendo da palavra que você fala pra ele, ele fica pensando, vê se conhece as sílabas, de algumas palavras, não todas. Leitura não faz força nenhuma, uma criança faltosa, teria que estar fazendo sala de recurso, ele tá com avaliação, até agora nada.

G, [...] depende do dia, tem dia que você às vezes dá umas coisas pra ele, ele faz, você dá um ditado, escrever uma palavra ele até vai, mas tem momentos que você dá uma orientação tudo, ele olha pra tua cara e fala assim: o que é pra fazer? Ai você orienta de novo, o que é pra fazer? Coisas, ordens simples ele tem muita dificuldade, além do problema da fala que ele tem, muito grande [...] tem vários problemas de aprendizagem, é violento, bate nos colegas, tem fobia. Veio de São Paulo e foi encaminhado para receber atendimento no CAPs [...] mas não vai no atendimento porque tem fobia de ônibus [...] toma um monte de remédio...mas o G precisa de fono, mais do que o C.

Dentre os nove alunos, sete reagiam às atividades propostas de maneira agressiva, V, G, LE, J, LA, C e MA, tanto verbalmente quanto fisicamente; R se retraía, por conta da insegurança que tinha em relação à sua capacidade, em alguns episódios em sala de aula, chegou a chorar por não saber; e JS se abrigava nas "brincadeiras" e "piadas" fora de hora. De uma forma ou de outra, cada um desenvolveu uma "estratégia de sobrevivência" (WOODS, 1987) para enfrentar as dificuldades que encontravam na escola.

Diante de certas atividades que precisavam de uma maior mobilização, como as atividades de leitura e escrita, J, LE, G, V, LA e MA tinham ataques de fúria, jogavam o material no chão, agrediam os colegas, etc. Ensinar para eles parecia ser inútil, já que não havia condições de aprender e, portanto, não gerava a mobilização necessária para que a aprendizagem ocorresse. Segundo Charlot (2012, s/p): "quando o saber é uma fonte de sofrimento pessoal psicológico na sua auto-estima, você tende a desvalorizar esse saber que te desvaloriza". Possivelmente, era isto que acontecia, não era falta de interesse, mas falta de condições de entrar na atividade.

Aquele momento vivenciado pelo grupo, a difícil situação tanto de aprendizagem quanto emocional, atingia a todos de diferentes formas, professora, alunos não alfabetizados, alunos alfabetizados, a turma toda, cada um, à sua maneira, sentia as consequências do sofrimento destes alunos, direta ou indiretamente. O tempo era desprendido do ensinar para o controle do comportamento, dos ataques de

fúria, de choro, de brincadeiras excessivas, dos gracejos em momentos inoportunos, das brigas.

Porém, ao mesmo tempo em que a situação era um problema, foi ela que mobilizou a busca por soluções, conforme destacou a professora M, "*mas os desafios vêm aí, e vai conversando aqui, você vai conquistando, porque a gente tem que conquistá-los, [...]*". A fala da professora aponta para a importância que ela deu não só ao conhecimento que deveria ser ensinado, mas sobre como as crianças se sentiam frente a esse conhecimento. Este olhar da professora norteou sua ação e, pontualmente, foi trabalhando com cada um destes alunos. Com alguns, a autoestima e a autoconfiança precisavam, no início, de constantes palavras de incentivo: "*você pode, você consegue*"; com outros, a capacidade de lidar com as frustrações: "*Não é assim, tem hora que a gente ganha, tem hora que a gente perde*"; o comportamento também foi apontado: "*Vou precisar conversar com a sua mãe*"; "*Se continuar assim, não vai ter jogo (bingo, uno, etc.) hoje*"; "*Ontem, ninguém ganhou estrelinha porque aprontaram demais*".

Tanto a fala da professora como a dos alunos demonstram as diversas ordens de significações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, significações de afeto, de si, etc., orientando o comportamento dos alunos em relação ao saber.

4.4 As Distintas Condições dos Alunos

O fato de os nove alunos que compunham o grupo, J, JS, MA, LE, G, V, C, R (meninos) e LA (menina), ainda não estarem alfabetizados, não os tornava de modo algum um grupo homogêneo em relação às suas dificuldades. A história pessoal de cada um dos sujeitos da pesquisa, articulada aos seus históricos escolares, ajudou a compreender os diferentes desafios que tinham pela frente.

Segundo a professora M, JS tinha dificuldades na escrita, porque ainda era de difícil compreensão, a mãe dele, sabendo de suas dificuldades, pediu à professora que ele fosse com os outros alunos para o grupo. JS já sabia ler, uma leitura silabada, sem entonação, desconsiderando pontuação e diferenças entre gêneros textuais, já conseguia decifrar pequenos textos, fazer adição, subtração e sequência numérica.

R conseguia ler e escrever palavras formadas por sílabas simples, seus pais se mostravam bastante preocupados com seu desempenho e temiam que ele

terminasse o ano sem saber ler e escrever. Essa ação da escola mobilizou ainda mais o investimento no filho, compraram livros e gibis para ele, quando não vinha tarefa da escola os pais propunham atividades para o filho, cópia de um pequeno texto, tabuada, escrita dos números, etc. R era filho único, morava com os pais e uma tia que também se preocupava com seu desempenho e o ajudava a estudar em casa, propondo exercícios. Seu pai era pedreiro e sua mãe diarista. Como todos em sua casa trabalhavam fora, R passava as tardes com os avós que também se preocupavam com seu desempenho escolar.

J ainda não conhecia todas as sílabas simples e precisava de ajuda da professora para fazer a correspondência fonema/grafema para ler e escrever palavras simples, ainda não dominava a adição e a subtração. J morava com seus pais e o irmão de 15 anos, seu pai era marceneiro e sua mãe dona de casa. No início do ano letivo, a professora reparou que J tinha dificuldade para enxergar o que estava escrito no quadro e comunicou à família, alertando que seria importante levá-lo ao oftalmologista. A professora M ressaltou que, assim que J começou a usar os óculos, ainda no grupo maior, seu comportamento mudou muito, ficou mais calmo, menos agressivo com os colegas. Seus pais estavam preocupados com seu desempenho, ajudavam-no nas tarefas, mas, segundo J, não havia livros e gibis em sua casa, passava suas tardes brincando com vídeo game. Seu pai prometia recompensar seus avanços com brinquedos que ele desejava ganhar.

MA lia e escrevia palavra simples, entretanto ainda confundia algumas sílabas, ainda não dominava subtração, adição e sequência numérica. Morava com a mãe e mais três irmãos (de 11, cinco e um ano e seis meses), seu pai faleceu quando ele ainda era pequeno. MA relatou que fazia as tarefas sozinho, e, quando tinha alguma dúvida, recorria à mãe. Lia espontaneamente alguns livros que tinha em casa e a página de esportes do jornal. Segundo a professora, foram poucas as vezes que teve oportunidade de falar com a mãe dele, que trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LE fazia subtração e adição com facilidade, mas ler e escrever era algo totalmente desmotivante para ele, visto que tinha consciência de que ainda não conseguia fazê-lo, lia e escrevia palavras simples com o auxílio da professora. LE faltava muito às aulas, e já, em setembro, tinha reprovado por falta. Segundo a professora, sua mãe nunca apareceu na escola. LE morava com sua mãe e seus dois

irmãos (14 e cinco anos), LE relatou que faltava muito às aulas porque sua mãe estava grávida e passando mal e, como seu irmão mais velho não parava em casa, ele a ajudava. Seus colegas, no entanto, diziam o contrário: que sempre o viam brincando na rua ou jogando sinuca em um bar perto de sua casa. Seu pai morava em outro estado e, segundo LE, fazia muito tempo que não o via.

G confundia algumas sílabas, precisava da ajuda da professora para ler, escrever e se concentrar. A mãe de G, no início do ano, comunicou à professora que ele tinha um déficit intelectual, mas não entrou em detalhes, G tinha ataques de fúria e agredia os colegas, exigindo da professora constante monitoramento de seu comportamento e atenção, algumas vezes seu olhar ficava parado, perdido, como se estivesse na aula apenas de corpo presente. Ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. G faltava muito às aulas, menos que LE, mas também já estava reprovado por falta. Morava com a mãe e dois irmãos (24 e 25 anos), sua mãe trabalhava como ajudante de cozinha em um restaurante.

LA precisava de auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, confundia algumas sílabas, fazer sequência numérica, resolver adições e subtrações, demonstrava dificuldades de atenção e concentração, precisava de monitoramento constante da professora para não ficar para trás. LA, por vezes, era mais agressiva que os meninos, xingava, incomodava os colegas, batia. Ela morava com os pais, o irmão e a irmã, seu pai trabalhava como carpinteiro e a mãe era dona de casa. Às vezes, LA chegava na escola bastante atrasada e, quando os colegas tentavam brincar com isso, a professora logo cortava dizendo, *"cada um tem seus problemas"*. A irmã de LA usava drogas e a preocupação da mãe com a filha que quase morreu de overdose era grande, as vezes em que LA chegava atrasada eram porque sua mãe estava cuidando de sua irmã para que não usasse novamente, o clima em sua casa era tenso e o modo de falar e de agir da mãe era reproduzido por LA.

Já o aluno V precisava do auxílio da professora para ler e escrever palavras simples, fazer adições, subtrações e sequência numérica. V era vizinho de LE e, antes de vir para a escola, passava em sua casa para chamá-lo. V morava com os pais e cinco irmãos, sua mãe era ajudante de cozinha em um restaurante e seu pai fazia serviços de jardinagem. A professora conhecia a mãe de V, viu-a uma vez, mas a escola não tinha seu contato telefônico e ela não comparecia às reuniões. Segundo

V, sua mãe e seu irmão ajudam-no com as tarefas, sendo este o momento em que estudava em casa.

O aluno C já lia e escrevia palavras simples, confundia algumas sílabas e ainda não dominava adição, subtração e sequência numérica. Muito comunicativo e brincalhão, precisava de uma chamada de atenção para mantê-lo mobilizado. C morava com os pais e duas irmãs adolescentes, tinha ainda dois irmãos mais velhos que já estavam casados, a mãe trabalhava de diarista e o pai criava galinhas, patos e coelhos. Segundo C, ele só estudava em casa quando a professora passava tarefa, sua mãe e sua irmã ajudavam-no, mas assim que terminava de fazer as tarefas saía para brincar no quintal de casa ou com os amigos na rua.

Como G e LE faltavam muito, o grupo quase sempre contava com sete alunos e a professora. Quando a professora M, em uma das suas leituras diárias, contou a história Branca de Neve e os sete anões, MA logo se identificou: "*É! Branca de Neve e os sete anões. A Branca de Neve (apontou para professora) e os sete anões, um, dois, três, ...*" (Contou os colegas.).

Os alunos estavam felizes por estarem com a professora M e por causa da condição que os uniu, foram se identificando e aprendendo a respeitar um ao outro, a não zombar do colega quando ele errava, e, quando um episódio destes acontecia, a professora logo chamava a atenção do aluno, ressaltando que ele também tinha dificuldades e por isso não podia falar do outro. A formação da nova turma e, sobretudo, as atitudes tomadas pela professora, bem como suas ações geraram um clima de apoio mútuo: naquilo que um sabia mais, ajudava o colega que estava com dificuldades de forma espontânea.

5. RECONCEBENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As atividades propostas pela professora partiam daquilo que os alunos estavam aprendendo, as sílabas, de modo geral, eram o ponto em que a relação com o saber se complicava, alguns já sabiam as sílabas simples, outros não. Ante esta constatação, as estratégias de ensino adotadas pela professora tinham como ponto de partida as sílabas, como um funil invertido, cuja área de saída era quatro vezes maior. Começava com a leitura do silabário – sílabas simples e complexas – e se estendia para a leitura e retirada de informação de pequenos textos, formação de palavras e frases, seguidas de produção de texto, leitura e interpretação, além de atividades de matemática. Tudo isto era trabalhado com frequência e passou a fazer parte da rotina, uma vez que a natureza das atividades se repetia de forma sistemática.

Para fins de organização do texto, na qual apresentamos e analisamos o material empírico desta pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a importância dada às atividades e a forma como eram utilizadas para mediar o processo de alfabetização. Em consequência, as situações em que cada atividade aparecia foram organizadas em grupos e, após o agrupamento, selecionamos episódios em que as significações dos alunos surgiam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Desta forma, chegamos a 16 episódios, distribuídos em cinco grupos.

5.1 O Silabário: B de Bolo e muito mais

No início das aulas junto ao grupo de nove alunos, a professora abria os trabalhos com a leitura do silabário. Sua escolha por começar das sílabas se justificou pelo fato de que a maioria das crianças estava no nível silábico. Segundo Franchi (2006), nesse nível, as crianças já não estabelecem mais correspondência entre representação escrita e realidade representada, no sentido de vincular a quantidade das grafias ao tamanho do objeto correspondente. Nesse momento, já estabelecem uma correspondência entre unidades da escrita com as unidades que identificam na sequência sonora, sílabas. Desse modo, a criança já aprendeu a associar diferentes grafias a diferentes unidades silábicas e se esforça para fazê-lo, no entanto nem todas as sílabas já faziam parte do repertório dos nove alunos. Ainda de acordo com esta

autora, a compreensão da divisão das palavras em suas sílabas componentes demonstra que a escrita começa a ligar-se de forma direta à linguagem.

A leitura do silabário começou com sílabas simples e, na mesma semana, a professora M providenciou um cartaz com sílabas complexas e seguiu trabalhando com ambas concomitantemente. Na leitura compartilhada do silabário, JS iniciava a leitura e os outros alunos o acompanhavam. Em pouco tempo R já estava disputando espaço com JS nas leituras e, em alguns momentos, JS tinham a impressão de que R não o deixava falar, tamanha a iniciativa e a confiança que R foi ganhando no grupo. Quando os alunos não conseguiam ler uma palavra ou a liam apoiados na imagem e não no que estava escrito, causando certos equívocos, a professora intervinha chamando atenção para o escrito, para a soletração e a silabação das palavras-chave na qual cada família silábica as seguia. A professora apontava de onde a leitura do silabário iria começar, por vezes na ordem alfabética, outras de baixo para cima, das sílabas simples ou das sílabas complexas. Nessa dinâmica, a leitura do silabário era sempre uma leitura compartilhada, em que todos liam em voz alta e juntos as partes do silabário. Este tipo de leitura favorecia a circulação das diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para ler e atribuir sentido.

O silabário, conforme figura 1, partia da palavra para as sílabas, na primeira linha do silabário, é possível observar palavras iniciadas com vogais destacadas pela cor azul; nas linhas seguintes, cada palavra tem a consoante inicial em destaque, indicando, em seguida, a junção de uma consoante a uma vogal para formar uma sílaba. As linhas que seguem trazem uma palavra com uma figura correspondente, seguida da família silábica que representa. O silabário é composto, portanto, de palavras, figuras, sílabas simples e sílabas complexas, com destaque para as sílabas cuja expressão sonora difere do restante, como na linha da letra C e na linha da letra G.

Figura 1



Silabário

Os trechos de leitura do silabário foram escolhidos para demonstrar a construção conjunta e sistemática da correspondência grafema/fonema no jogo interativo, que, como destaca Franchi (2006, p. 116), "correspondência, aqui, não significa, obviamente, uma relação biunívoca". Os diálogos entretecidos em meio à leitura indiciam a elaboração mental das crianças e explicitam a não linearidade do processo de apropriação do código escrito nas suas idas e vindas.

Os episódios analisados a seguir correspondem às leituras compartilhadas do silabário nos meses de setembro e outubro.

Trecho da leitura do silabário (20/09/2013)

Prof.- Vamos fazer a leitura. (Aponta, com uma régua de madeira, para a linha da letra B.)

Alunos- BOLO- BA-BE-BI-BO-BU; CASA- CA ...

Prof. e alunos- CE- CI- CO- CU.

Prof.- Não é SO, (G leu SO.) só muda aqui, no azul, por isso que está de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU (Risos.).

Prof.- Ih o quê? Oh MA, se você olhar aqui, você também consegue visualizar e aprende. Dado ...

Alunos- DA-DE-DI-DO-DU; FACA- FA-FE-FI-FO-FU; GATO-

Prof. e alunos- GA-GE-GI-GO-GU. A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA-GE-GI-GO-GU, tá?

Na leitura das sílabas, cuja expressão sonora convencionalizada era diferente da lógica das crianças, a professora enfatizava e destacava a leitura dessas sílabas, ressaltando a diferença.

V- Halicóptero.

Prof.- Helicóptero (V dá um sorriso, se encolhe e continua a leitura.)

Alunos- HA...

Prof. e alunos - HE-HI-HO-HU. Porque o H não tem som, então, a gente vai repetir aqui: A-E-I-O-U.

R- JACARÉ.

Alunos- JA-JE-JI-JO-JU; LUA- LA-LE-LI-LO-LU [...]

Alunos- QUEIJO...

Prof.- QUA...

Alunos- QUE-QUI-QUO.

L- Quu.

Prof.- Não tem. (Risos.)

Alunos- RATO- RA-RE-RI-RO-RU.

R- SAPO.

Alunos- SA-SE-SI-SO-SU;

R- TELEFONE

Alunos- TE, TE...

Prof.- Uai, T e o A faz o quê? (A soletração era uma das estratégias que a professora usava para ajudar os alunos na leitura.)

Alunos- TA-TE-TI-TO-TU; VACA- VA-VE-VI-VO-VU [...]

JS- FOLHA (tenta ler a imagem e não a palavra árvore)

LA- ÁRVORE.

Alunos- (Leitura atropelada.).

A professora interrompe e chama a atenção dos alunos para a leitura em conjunto.

Prof.- Ohohoh, mas tá um aqui, outro acolá, tudo junto. ÁRVORE...

Alunos- AR-ER-IR-OR-UR [...]

Prof.- Tá olhando aqui, senhor? (Chama a atenção de V, que parece disperso.) GRAMPEADOR...

Alunos- GRA-GRE-GRI-GRO-GRU;

Prof.- GLOBO...

Alunos- GLA-GLE-GLI-GLO-GLU;

Prof.- FRIO...

Alunos- FRA-FRE-FRI-FRO-FRU [...]

Prof.- ANJO

Alunos- NHA-NHE-NHI...

Prof.- (Dá uma gargalhada.) ANJO- AN- EN...

Alunos- IN-ON-UN.

R- BALA

Prof.- BOMBOM

R- BOMBOM?

Prof.- BOMBOM, a lá, bombom. AM-EM-IM...

Alunos- OM-UM.

Prof.- Mas é bombom, bala é com BA.

Trecho da leitura do silabário (27/09/2013)

Xícra, XA-XE...

Prof.- O quê?

Alunos- Xícra...

Prof.- XÍ-CA-RA! (Frisa a pronúncia correta da palavra.)

Alunos- Xí-ca-ra, XA-XE-XI-XO-XU [...]

R- Helecóptero...

Prof.- HELICÓPTERO, HA-HE-HI...

Alunos- GO-GU;

Prof.- Oh, não é GA-GUE-GUI-GO-GU, a letra H ela não tem som, então eu só falo as vogais...

Trecho da leitura do silabário (04/10/2013)

R- GALINHA.

Alunos- GAR-GER-GIR...

Prof.- Como é que é? (Os alunos riem e a professora cai na gargalhada.)

R- GAR-GER-GIR...(risos)

Prof.- Como que é mesmo isso aqui? (Pergunta sorrindo.)

R- NHA- NHE...

Prof.- NHA...

Alunos- NHE-NHI-NHO-NHU;

Prof.- Ai, vocês acham ruim de ter que ler, leram todo dia e vocês ainda num decoraram o negócio. (Fala em tom descontrariado.)

R- Eu decorei um pouco.

Esta amostra faz parte das primeiras leituras do silabário feitas pelo grupo. Na análise do conjunto de leituras do silabário, observaram-se momentos de avanços e retrocessos, leituras ora apoiadas nas imagens, ora apoiadas na escrita. Por vezes, parecia um jogo em que os alunos competiam entre si: quem lia primeiro a palavra-chave, quem acertava, quem errava. A leitura compartilhada do silabário era permeada por um clima lúdico, o que gerou o desejo, a necessidade de participar da atividade pelo prazer de "jogar", significando a leitura compartilhada como algo que todos queriam e podiam fazer, permitindo ao grupo vivenciar uma situação de sucesso, mesmo com os desafios impostos pelas sílabas que ainda não conheciam. Ainda que, em certos momentos, parecesse repetitivo, a inversão da ordem da leitura proposta pela professora, "*Hoje vamos ler de cima para baixo*"; "*Hoje vamos começar a leitura neste cartaz (sílabas complexas)*", mantinha o nível de atenção, focalizando a leitura,

no entanto os alunos não tinham consciência do complexo trabalho de elaboração mental que estavam fazendo.

A linha unívoca que vai do gesto, do brinquedo de faz de conta, do desenho à escrita, enquanto atividade simbólica que representa momentos diferentes de um mesmo processo de desenvolvimento da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007), era recriada pela professora com o silabário, a representação figurada do objeto, a simbolização da imagem sonora com a escrita e a composição da mesma por sílabas. Desse modo, gradativamente, os alunos tomavam consciência de que as palavras eram compostas por sílabas, e estas por letras, numa junção de consoantes e vogais. O primeiro cartaz do silabário era composto por vogais em destaque na parte superior do cartaz (na horizontal) e consoantes em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas simples. O segundo cartaz do silabário era formado por sílabas complexas em destaque nas palavras-chave na vertical e, em frente a cada uma das palavras, seguiam as famílias silábicas.

Na leitura compartilhada, a professora explicitava as regras e exceções do código escrito, destacando, com cores diferentes, o Ce e o Ci, "*Não é SO, só muda aqui, no azul, por isso que tá de outra cor, aqui muda o som, lá atrás fica CO e CU*"; o Ge e Gi, "*A mesma coisa lá da família do C, quando está azul, muda-se o som. Então fica, GA- GE-GI-GO-GU, tá?*"; corrigindo as generalizações Quu, "não tem"; redirecionando a leitura, da imagem para a palavra, "Mas é bombom, bala é com BA".

A leitura diária compartilhada do silabário permitiu ainda que a relação fonema/grafema (som/escrita) fosse processualmente sedimentada, de forma que as semelhanças e diferenças daquilo que Vigotski (2007) chamou de "representação da imagem sonora" fossem ficando cada vez mais nítidas e consolidadas, provocando mudanças na estrutura interna das operações intelectuais das crianças.

5.2 O Jogo das Palavras: decompor para compor

Se, na leitura, as crianças tinham que fazer um movimento de identificar as sílabas e estabelecer a relação grafema/fonema da parte para o todo, na escrita; esse movimento era invertido, a criança pensava no que ia escrever, do todo para as partes, decompondo a palavra em sílabas, fazendo nesse momento uma relação

fonema/grafema, traçando uma trajetória entre linguagem e pensamento por meio de uma ação que Vigotski (2001) caracterizou como ação de análise deliberada.

A ação de escrever exige também da parte da criança ação de análise deliberada. **Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia** e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase (p. 86, grifo nosso).

A ação de análise deliberada ainda não era algo sedimentado para o grupo, alguns, mais que outros, precisavam da mediação constante da professora, com perguntas que os ajudavam a tomar consciência da estrutura sonora das unidades (sílabas) que compunham a palavra.

A ação da professora, nos momentos de escrita, caracterizou-se pela explicitação das convenções da linguagem escrita, correção dos desvios, indicação de uma necessária consciência fonológica. Criou e assegurou um espaço de trabalho em conjunto, no qual os alunos pudessem pôr em jogo as suas elaborações, ações que se mostraram fundamentais para o avanço deles na apropriação e domínio do código linguístico.

Franchi (2006), ao fazer uma análise a respeito de seu trabalho em uma turma de alfabetização, também heterogênea, destaca os benefícios do trabalho em conjunto:

[...] o importante era aproximá-los no sentido social dessa aproximação e no sentido de uma partilha de seus referenciais sobre a escrita. De fato, foi na comparação de pontos de vista que se criou a oportunidade para a percepção das diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos podiam ser vistos e interpretados. Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir e reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita (p. 115).

O trabalho em conjunto de apropriação do código entrelaçado à produção de sentido e significado sobre o ensinar e o aprender se realizou na multiplicidade de estratégias utilizadas pela professora M, dentre elas, a preferida dos alunos eram os jogos, sempre trabalhados com o grupo. Dentre os vários jogos com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita, o jogo das sílabas, que ficava fixado na parede da sala

(ver figura 2), ganhou destaque pela disponibilidade, porque, sempre que os alunos tinham um tempo livre, iam até o jogo e começavam a formar palavras espontaneamente. O episódio analisado a seguir do jogo das sílabas foi proposto pela professora e as palavras formadas pelos alunos serviram de repertório para o jogo seguinte, bingo de palavras. Ao longo da transcrição, pode-se observar a mediação da professora, focalizando e redirecionando as elaborações dos alunos.

O jogo das sílabas era composto por 24 sílabas, cada palavra formada podia ter até três sílabas, conforme a quantidade de argolas utilizadas para marcar as sílabas selecionadas.

Figura 2



Jogo das Sílabas

Transcrição do jogo das sílabas (20/09/2013)

Prof.- Todo mundo vai escrever palavra. Presta atenção, e eu vou estar escrevendo elas aqui, vou por assim: número 1 e vou escrever a palavra aqui.

C- Uma só, uma só?

Prof.- Não, cada um vai escrever uma, aí começa de novo. Vamos ver quantas palavras a gente vai conseguir escrever.

R- Todo mundo vai duas vez?

Prof.- Duas, três, o tanto que a gente precisar. Vamos ver quantas palavras que a gente consegue. Vamos, vamos lá. Então, deixa eu

explicar: o primeiro círculo a ser colocado é sempre o que está na ponta, tá? Aí, depois, você coloca os outros. Ninguém fala, ele (V é o 1º). Vai. Você vai escrever uma palavra que você consegue, escrever e ler.

LA- Nossa!

Prof.- Escreve a palavra... O que você escreveu?

V- Bola.

Prof.- Bola, muito bem! Senta lá. (Professora registra a palavra no quadro.) ... JS, vai lá.

J- Ai eu queria í ... Depois é o R. (A professora está seguindo a ordem em que os alunos estão sentados.)

Prof.- Você usa...isso. Vamos ver o que o JS vai escrever. (Ele ficou pensando por um tempo.)

Prof.- Vai olhando e já vai pensando (orienta), vai olhando lá e vai pensando na palavra. Não pode falar senão o colega vai escrever...

MA- Ele vai escrevê aquela lá.

C- Ai. (JS escrevia Bonita, depois de ouvir o comentário dos colegas mudou para bolo.)

Prof.- O que você escreveu?

MA- Bolo.

JS- Bolo.

C- Era pá escrevê bonito.

Prof.- Por que você não escreveu a outra?

C- Era pá escrevê bonito, o B-O, i o N-I...

L- Depois T i O.[...]

Prof.- R... (Vai até o jogo.) Vão prestando atenção. O que você escreveu?

R- Rato.

Prof.- Vai MA.

J- Escreveu vaca.

Prof.- Isso, muito bem, vaca.

A produção conjunta é a marca desse jogo, um escreve e o outro lê, ajudam a completar a escrita, localizar as sílabas, sugerem palavras, apoiam a escrita do colega, riem dos erros do outro e do seu, atribuem sentido e significado não só às palavras que estão em jogo, mas ao próprio jogo e à relação de aprendizado na relação com o outro.

LA- Facinho.

Prof.- Vai G. (Olha com cara de assustado para o jogo, parece balbuciar a palavra que quer formar.)

Prof.- O que você escreveu G?

G- Pato.

Prof.- Muito bem G, muito bem.

Prof.- C... (A professora chama os alunos um por um.) O que você escreveu?

C- Bala.

Prof.- Isto, vai LA. (L marca a sílaba DO.)

JS- (Canta.) Ela tá doida, muito... (Todos riem.)

MA- Professora, a gente qué í otro. (Outra vez.)

Prof.- Vai guardando na cabeça pra depois a gente escrever.

(LA marca a sílaba BA e desmarca a anterior, olha para o silabário, pensa e marca a 2ª sílaba LA.)

MA- *Nossa, tá na frente dela, ela num tá vendo!*

Prof.- *Bala já foi, LA tem que ser outra, vamos, pensa em outra.*

LA- *Ah!*

MA- *Ela tá copiando de quem, do C, num é?*

C- *Eu vô escrevê BELA.*

(LA marca 1º DO e 2º BE.)

MA- *Eu sei qual que ela tá escreveno.*

Prof.- *O que você escreveu aí? Agora você precisa ler.*

LA- *De-Do.* (Lê a intenção de escrita.)

MA- *Do-Be.* (Lê as sílabas que ela marcou.)

LA- *De-Do.*

Prof.- *Não, DE-DO? Você escreveu BE-DO.* (LA desmarca as sílabas.)

LA Confunde os fonemas (/B/ com /D/), e faz uma relação gráfica equivocada. Ela não aplica uma das regras do jogo: usar as argolas na sequência para demarcar a ordem em que as sílabas devem ser lidas.

J- (Sugere:) *Escreve BEBÊ.*

Prof.- (Lê o que LA marcou.) *CA...* (LA pensa e os colegas disparam sugestões.)

C- *CHO...* (Não tem essa sílaba no jogo.)

JS- *RO.*

C- *CA- CHO-CHO-CHO... C-O.*

Prof.- *LA! Shiu! Monta pra mim CA-BO, acha o BO pra mim.*

R- *B-O.*

C- *B-O.*

Prof.- (LA ia marcar DO.) *B-O.*

Alunos- *Nossa, a lá!* (Risos.)

Prof.- *Deixa ela!*

Alunos - *Tá cega, fala sério! A lá oh.* (Risos.)

C- *Que qui é isso!*

Prof.- *Vocês estão deixando ela mais nervosa, por isso que ela não consegue ver.*

Na mediação da professora, percebe-se que, "nas trocas dialógicas, são sinalizados incentivos ou censuras a formas de ser ou comportar-se, regras de convivências e critérios de organização das relações nas atividades" (GÓES; SMOLKA, 1997, p. 16). As questões disciplinares, éticas e pessoais não ficam à margem nos diálogos, fazem parte dele, conflitos e confrontos estão entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, tirar o foco principal do trabalho em conjunto. Há ainda momentos de dispersão e, então, a professora redireciona a atenção, os esforços e o pensamento das crianças.

Prof.- O que você está pensando em escrever J?
J- Mala. (Acha e marca LA).
Prof.- Isto!
MA- (Reclama.) Ô J, eu que ia mandá essa!
Prof.- Mais uma vez cada um.
(V marca duas sílabas rapidamente.)
Prof.- BO-NI?
J- TA. T-A! T-A!
Prof.- TA, acha TA pra ficar BO-NI-TA.
J- A lá o T-A.
Prof.- Deixa ele! TA! Isto!
JS- Eu!
Prof.- O que você escreveu?
R- Ele arrancô a minha ideia. (Brinca.)
JS- MA-CA-CO.
Prof.- Muito bem, MA-CA-CO.
R- Ligerô!
JS- O que qui foi? (Risos.) O R só escreveu palavra com quatro letra.
Prof.- Ah, tá ótimo!

Logo, o clima de competição se instaura, uns querem escrever as palavras fáceis antes que o outro escreva, outros contam vantagem em escrever as palavras maiores, com três sílabas, que consideram mais difíceis.

R- DA-DO!
MA- Dexa eu vê...
J- Ô tia, como é que faz o B e o E?
Prof.- O B e o E fazem BE. [...]
Prof.- O que você quer escrever? (Pergunta para MA.)
R- Marro?
JS- Marro? Marra?
Prof.- O que você quer escrever?
MA- Marrom.
Prof.- Não, esse não dá pra escrever não, que está faltando palavra, faltando sílabas, a gente tem que... Falando nisso, eu quero que vocês tragam mais tampinhas depois pra fazer um maior que esse aí.
R- Eu trago um monte, tomo um monte de refrigerante.
V- Eu vô escreve boi.
JS- Ah é né!
J- Ah cê vai escreve fácil num vale!
MA- Num vô escrevê fácil não.
R- Se concentra MA.
JS- PA-CO, PA-CO-TE. (Risos.)
Prof.- PA-CO, o que é PACO? (MA desmarca a sílaba CO.)
LA- PA-TO
Prof.- Não, PATO já foi.
C- Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco.
Prof.- É?
JS- PACU.
C- É isso aí! (Risos.) Pacuzão, mano!
J- Daí é o nome do peixe lá, que é pacuzão.

As crianças atribuem sentido à tentativa de escrita de MA, primeiro, o sentido que diz respeito ao nome de um peixe, depois, o sentido figurado, conforme indicado pelos risos.

Prof.- MA! PA-RA-DA. (Sugere a palavra.) Que faz PA?

Alunos- P-A.

MA- P-A.

Prof.- PA já tá lá, eu quero RA. (Ele já tinha marcado.)

Alguns alunos- R-A.

Outros alunos- L-A.

Prof.- RA!

Alunos- R-A, R-A (MA procura.)

C- Aí, oh!

Prof.- E o DA?

Alunos- D-A.

Prof.- Aí: PA-RA-DA, isto! [...]

C- DE. (JS aponta, C marca DA, C forma a palavra DADO.)

Prof.- DA-DO já foi.

JS- DEDO!

Prof.- Dedo não tem. (C retira as argolas)

C- Não tem o D e o E?

Prof.- tsk,tsk.

(C pensa, passa a mão na cabeça, sorri como se dissesse "e agora".)

C- BA (Marca e desmarca a sílaba)

Prof.- Escreve, deixa vê se dá pra escrever a palavra que eu estou pensando... deixa eu vê.

(C marca A e VI.)

R- Não tem ÃO, né professora, não tem!?

Prof.- Não tem ÃO.

Prof.- Oh o C, (Sugere a palavra.) GE-MA-DA [...]

LA- Oh professora, dexa eu i? Eu quero escrevê otra coisa. (É a vez de MA)

MA- Num tem V-A aqui?

J- VEADO já teve...

Prof.- O que você quer? O VA?

MA- É.

Prof.- O que você quer escrever?

MA- Eu vô escrevê GA-TO.

Prof.- Não, então é o G e o A, GA, o GA não tem.

JS- Aqui oh, VE-A-DO. (Indica as sílabas.) (Risos.)

Prof.- Num é VIADO, VEADO é um animal. (Os alunos continuam rindo e MA começa a marcar a palavra VEADO.)

Prof.- Não! Pode para com isso aí, não tem o VE. (Professora fica brava.)

JS- Aqui, professora. (Aponta a sílaba VE, MA marca.)

Prof.- Não gostei! (Repreende seriamente.)

MA- Ah pssora!

Prof.- Não gostei!!!

MA- Oh J. (Ácusa o colega de ter dado a ideia.)

J- Oh você! eu tive culpa? Eu dô um crocks nesse muleque! (Fica bravo por medo de levar a culpa.)

(MA marca DO.)
 Prof.- *Escreve DO-NA, NA[...]*

A tentativa marota de MA, incentivada pelos colegas, evidencia o conhecimento de mundo que possuem. A tentativa da professora de impor um sentido, apoiando-se na grafia, não faz diferença para os alunos que já conhecem o outro sentido em circulação, e que, para eles, é evidenciado muito mais pela imagem com a qual relacionam a palavra do que pela letra que as diferencia.

Prof.- O que você escreveu meu amor?
 G- OVO.
 Prof.- *Não, meu amor, não está escrito OVO. (G marcou O-TO.)*
 (Risos.) *Oh, você vai escrever VI, VI, acha o VI pra mim. O V e o I.*
 J- O VI, VI. (Aponta a sílaba e G marca.)
 Prof.- RA, o R e o A.
 J- *Ali oh, o R e o A* (Aponta.)
 Prof.- DA.
 J- D-A (J aponta DO.)
 Prof.- DA, não é DO.
 J- A dá VI-RA-DO (Risos.)
 Prof.- *Vamos deixar VIRADO, VIRADO de comida. Vai C.[...]*
Conseguimos 24 palavras. Vamos ler.

Na dinâmica do jogo, observa-se o que Franchi (2006) denominou de partilha dos referenciais sobre a escrita e as diferentes perspectivas sob as quais eventos e objetos eram vistos e interpretados. Como na palavra PACO, em que LA tenta "ler" a intenção de escrita do colega: "PA-TO"! C tenta atribuir sentido à palavra do colega: "*Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco*". A escrita apoiada na oralidade, R procurava pelo IU para formar NAVIO; na palavra VIADO que os alunos queriam que MA escrevesse; na tentativa de G em escrever a palavra OVO, que foi substituída pela palavra VIRADA, sugestão da professora, e que acabou ficando VIRADO, porque, equivocadamente, marcou DO e J "confirmou a validade" ao ler a palavra, fazendo com que fosse aceita pela professora.

Nas tentativas de escrita, leitura e produção de sentido dos alunos, a professora colocava em foco as elaborações das crianças, mantendo-as mobilizadas na atividade, redirecionando seus esforços para a conclusão da atividade, trazendo à consciência o complexo trabalho que envolve a escrita. O valor do planejamento: "*Vai olhando e já vai pensando, vai olhando lá e vai pensando na palavra*"; "*O que você quer escrever?*"; o sentido e significado das palavras "*Num é VIADO, VEADO é um animal*"; "*PA-CO, o que é PACO?*"

Não são ainda palavras em nível puramente abstrato que as crianças escrevem, mas objetos, estão a desenhar as palavras, demonstrando, assim, o predomínio do pensamento concreto-figurado-direto. Das 24 palavras formadas (bola-bolo-rato-vaca-pato-bala-cabo-mala-bonito-macaco-dado-parada-lobo-gemada-lata-navio-lado-Beto-estado-dona-virado-escada-lodo-gelado), a maioria era substantivo concreto.

No entanto "a criança assimila palavras que, para o adulto, já perderam o uso concreto e assumiram o caráter de significação de conceitos gerais" (LURIA, 1979b, p. 34), os alunos estão a escrever/desenhar objetos, a professora chama atenção para o processo de escrita "O que faz PA?", "E DA?", num movimento que leva a criança a pensar nas sílabas, nas letras que a constituem, na palavra que se quer formar. Ao evidenciar o processo de formação de palavras, ajuda-os a tomar consciência do percurso mental que devem trilhar para escrever. Tanto é que os alunos que já memorizaram esse caminho ajudavam os outros.

Como aponta Luria (1979b, p. 38), "[...] na criança em idade escolar primária, a palavra implica antes de tudo um sistema de recordações diretas e por isto ela pensa recordando". Ela pensa na palavra que quer escrever, recordando não só as letras que a compõem, mas como compor, decompondo em partes, por isso sua primeira sugestão considera a palavra que sabe escrever e não a que é possível escrever diante das sílabas disponíveis.

5.2.1 Bingo de Palavras

O Bingo das palavras deu continuidade ao trabalho da professora. Das 24 palavras formadas pelos alunos – 1. BOLA, 2. BOLO, 3. RATO, 4. VACA, 5. PATO, 6. BALA, 7. CABO, 8. MALA, 9. BONITA, 10. MACACO, 11. DADO, 12. PARADA, 13. LOBO, 14. GEMADA, 15. LATA, 16. NAVIO, 17. LADO, 18. BETO, 19. ESTADO, 20. DONA, 21. VIRADO, 22, ESCADA, 23. LODO, 24. GELADO –, escritas e numeradas pela professora no quadro, cada aluno escolheu 16 para compor sua cartela. A professora distribuiu uma folha de sulfite e demonstrou como dobrá-la, deixando assim bem marcados os 16 quadros.

A seguir, a transcrição da conversa que antecedeu o Bingo das palavras (20/08/2013).

Prof.- Aí, agora é assim: oh, shiu! Vocês vão riscar e separar direitinho (Demonstra na folha.) e escolher, das 24 palavras, 16 e

escrever cada uma num quadradinho... E coloca, põe o número e a palavra [...]

JS- A da professora tem mais qui 16.

Prof.- É que eu vou fazer as palavras aqui, para poder pôr no saquinho pra fazer o bingo.

V- A professora vai recortá.

Prof.- O meu eu vou cortar, o de vocês não. [...]

R- (Em tom de surpresa.) Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né! (Com o jogo das sílabas.)

Os alunos já tinham jogado Bingo de palavras, mas este bingo de palavras, em especial, tinha um significado diferente, por ter sido construído por eles. Adquiriu um outro sentido, não apenas a diversão que os jogos proporcionavam e que para eles era o elemento mais importante da atividade, mas o aprendizado começava a ser captado pelos alunos, como demonstra a fala de R: "*Nossa professora, quem pensava que nós ia fazê tudo isso só com a coluna ali né!*" Soa como: **quem diria que somos capazes de fazer tudo isso**. Esta produção conjunta, sistematizada, indicia como as palavras foram sendo formadas de forma colaborativa e dialógica; enquanto procura escrever, a criança fala, os colegas falam, a professora fala, estabelecendo uma dinâmica verbal entre oralidade e escrita (SMOLKA, 2013).

O aprendizado proposto através dos jogos, visto apenas como pano de fundo, por vezes até imperceptível pelos alunos, passa não só a fazer parte da atividade, como serve de base para que outra se realize. Todo o produto da atividade conjunta realizada no jogo anterior, ao servir de base para o jogo seguinte, impressionou R e seus colegas e a mobilização que se seguiu foi de outra ordem, e a mediação da professora propiciou que a ação de análise fosse deliberada e consciente.

Trecho da transcrição do bingo de palavras (20/09/2013):

Prof.- Vamos lá. Oh, a primeira palavra é BO-NI-TA.

R- Qual número que é professora?

Prof.- Espera, primeiro, procure sem o número, BO-NI-TA.

J- Ah fala que número!

Prof.- Quem escreveu BONITA foi o V.

JS- 9.

LA- É o 9 pssora?

MA- Eu escrevi 8.

Prof.- É o 9.

C- É pra fazê um X professora?

LA- É.

Prof.- É, faz um X.

JS- O V não escreveu BONITO.

*Prof.- Foi sim... PA-RA-DA.
Alunos- Que número que é?
Prof.- Primeiro procura sem número, e não fala quem sabe não.*

Cada um dos alunos quer ganhar e como ler exige mais deles do que identificar os números insistem em sabê-lo, a professora, no entanto, se atém à regra e persevera para que leiam, já que este é seu objetivo.

*C- Pa-ra-da, já achei.
LA- Que número que é?
JS- Comecei bem!
Prof.- Estou vendo gente que não está procurando! [...]
Prof.- NA-VI-O. Procura primeiro, eu não vou falar o número.
MA- É 16.
Prof.- Não é pra fala o número senhor! [...] Oh, não fala o número quem fala o número sou eu, LO-Bom [...] Quem falar o número agora eu não vou considerar (Considerar o acerto.) [...]
L- Professora cê falô o 2?
Prof.- Agora eu não lembro meu amor.
JS- Fala 8, 8, 8, 8. (Ensaia uma dancinha enquanto fala.)
Prof.- DO-NA...
JS- Aehhhhhhhh...
Prof.- DO-NA.
LA- Que número pssora?
Prof.- Depois eu vou falar, procura primeiro o DONA aí. [...]
JS- Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número.
Prof.- Sabem sim. [...]*

As falas da professora, direcionando as ações dos alunos, suas estratégias, inibindo os atalhos e destacando as regras e as consequências de quebrá-las, sinalizam a intencionalidade pedagógica no trabalho com os jogos, a de ensinar, mobilizando os alunos a entrar em atividade ao fazê-los sentir necessidade de aprender.

Vigotski (2007) aponta que o brincar, aqui também se incluem os jogos, preenche as necessidades da criança.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro. Porém se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque **todo o avanço está conectado**

com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (p. 107-108, grifo nosso).

As crianças só avançaram quando, diante da ausência de atalhos, passaram, de fato, a ler as palavras ao invés de esperar pelos números e achar a palavra e informar aos colegas qual era o número passou a ser um motivo para competirem entre si.

Nesta perspectiva, o jogo é visto não apenas como uma atividade própria para a criança, mas uma atividade constitutiva dela, na qual a ação é determinada pela significação (VIGOTSKI, 2007). Neste sentido, a criança reconstrói as relações sociais não apenas sobre o vivenciado, mas sobre aquilo que foi produzido e significou. Porém, como destaca o autor, inicialmente, é a ação que predomina sobre o significado.

Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida. **A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender.** Mas é nessa idade que surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação (VIGOTSKI, 2007, p. 119, grifo nosso).

Para os alunos, o jogo simboliza a competição, dirigindo sua ação na intenção de marcar rapidamente para não perder a próxima palavra, entretanto, à medida que foram jogando com as regras estabelecidas pela professora, ler as palavras, o significado do jogo foi conduzindo a ação dos alunos

Quando JS disse: "*Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número*", diante da insistência dos alunos em falar e querer saber o número, indica a consciência que os alunos têm a respeito não só das suas dificuldades, mas das dificuldades dos seus colegas. A professora, por sua vez, ao responder "*sabe sim*", aponta outra direção e, desse modo, ressignifica o trabalho dos alunos como possível por meio das orientações seguidas das tentativas. Assim, as solicitações pelos números, pouco a pouco, vão dando lugar a tentativas de leitura ao invés de perguntarem "que número que é?" Dizem: "*Eu sei qual que é, é o ...23*", indicando que já tinham conseguido ler a palavra.

Paulatinamente, os objetivos, que, no início, eram diferentes, vão convergindo; para os alunos, o objetivo era vencer e, para isto, não podiam deixar passar nenhuma

palavra, como ler, para alguns, tomaria um tempo muito grande, o pedido pelo número era o caminho mais curto, já para a professora o objetivo era a leitura. Ao final do jogo, vencendo ou perdendo, todos se empenharam em ler, que era o objetivo pedagógico central.

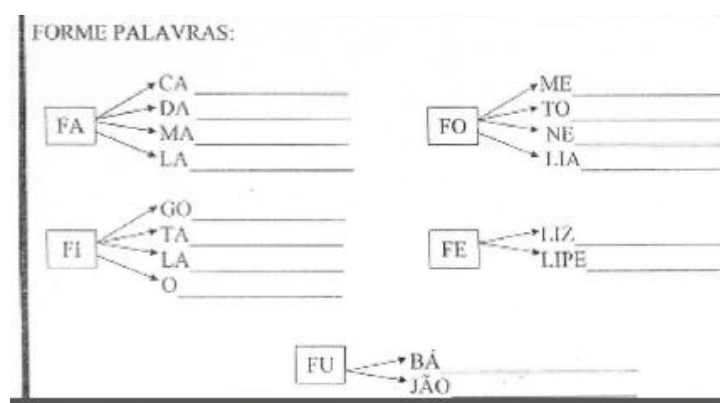
Diante dos pedidos insistentes dos alunos para jogar mais uma vez, e mais outra, nota-se como esses dois momentos de jogo os mobilizaram para formar palavras e lê-las. Trata-se de uma mobilização diferente da que empregaram ao realizar uma atividade de formar palavras, como a que é analisada a seguir.

5.3 Formação de Palavras

As atividades de formação de palavras faziam parte dos trabalhos diários realizados pelo grupo, no entanto é importante destacar que tanto este tipo de atividade quanto as outras exemplificadas não eram realizadas de forma isolada, estavam associadas com outras múltiplas atividades que se delineavam no jogo interativo. Os dois episódios a seguir, envolvendo a letra F, exemplificam o supracitado.

O ponto de partida foi a atividade de formação de palavras com a família silábica da letra F, conforme a figura 3.

Figura 3



Formação de palavras 1

1º episódio: 03/10/2013 (Trecho da transcrição)

*Prof.- Formem as palavras... depois vocês vão ler pra mim.
Alunos- Ahhhhhhh!!! Meu Deus do céu!
LA- Ah já formei uma.*

C- *Eu tamém.*

J- *Num é nem pra formá (J tem razão, as palavras já estão formadas, é só reescrevê-las.)*

R- *Já formei 3.*

LA- *Já formei um, professora.*

V- *Mentira! (Olha na atividade dela para confirmar.) Nossa, que legal!*

V- *F e o A, FA, o D e o a DA. DO-TA. F e o A, FA, o D e o A, DA.*

Professora é pra escreve DOTA aqui oh?

Sem a ajuda da professora V conseguiu decifrar as sílabas, mas não conseguiu ler a palavra. Quando tenta retomar e juntar as sílabas, o resultado é completamente diferente.

Prof.- *Não, você pulou uma palavra. O F e o A?*

V- *FA*

Prof.- *O D e o A?*

V- *DA*

Prof.- *FA...*

V- *DA*

Prof.- *Isso!*

LA- *Fama pssora, que é pra escreve aqui? (Tenta ler e fazer sozinha, mas precisa da confirmação da professora.)*

Prof.- *Isto, muito bem LA!*

C- *Ô tia, mais aqui dá pra escrevê só FA-MA, FAMA.*

Prof.- *FÃ-MA.*

C- *Como assim? E essa daqui?*

Prof.- *Você falou agora pouco.*

C- *FA-MA.*

Prof.- *FÃ-MA.*

LA- *É FÃMA! Professora, dá pra forma FI-GO? (Prof. faz que sim com a cabeça).*

C- *JO, FI-JO.*

Prof.- *FI-GO, G e o O é GO [...]*

C- *Tia, me ajuda, olha aqui...como assim isso daqui? (Está lendo FIJO e não encontra sentido no que lê.)*

Prof.- *Qual que...FI...*

C- *JO.*

Prof.- *FI...*

C- *GO (Prof. faz que sim com a cabeça.)*

Algumas palavras pareciam causar confusão para as crianças e, por vezes, obstáculos que as impediam de continuar a atividade até o momento em que a dúvida, ou a ausência de um sentido naquilo que liam recebesse um comentário ou esclarecimento produzido por outra criança ou pela professora. Como quando C lê FA-MA e FI-JO. Na primeira palavra, a relação entre a escrita e a fala, na qual Franchi (2006) aponta o fato de a escrita comum não ser um sistema de representação

fonética, contendo ainda irregularidades e lacunas, ganha visibilidade no momento da execução da atividade.

Para uma criança no início da alfabetização, o simples fato de uma palavra estar acentuada não muda a sua leitura. A questão se complexifica ainda mais quando se apresenta diante de uma palavra cuja regra muitas vezes não é explicitada, como a que estabelece que toda vogal anterior a uma consoante nasal palatal nasaliza-se: "a nasal assimila o ponto de articulação da consoante seguinte" (BATTISTI; VIEIRA, 1999, apud TESSARI, 2002, p. 30).

Além dos obstáculos postos pela relação fala e escrita, soma-se o fato de que, nesta atividade, as palavras não estão representadas de forma figurada, têm-se apenas as palavras, as quais, quando fora de contexto, podem representar um mundo de possibilidades, como a palavra *FIO* que os alunos associaram a *filho* e a palavra *FOLIA* à *folha*. Na significação dos alunos de *FIO* como sendo filho, é possível observar o que apontam Bakhtin e Volochínov (2010), que o nosso discurso é construído a partir do discurso do outro, composto, portanto, de várias vozes, de modo que a leitura de mundo e a leitura da palavra também o são, considerando-se, portanto, a polifonia parte constituinte de todo o enunciado. No enunciado dos alunos, podemos captar essa multiplicidade de vozes ideologicamente distintas e que se expressam em suas leituras e escritas, como forma de significar o mundo à sua volta.

O segundo episódio demonstra que, mesmo na leitura de palavras acompanhadas de representações figuradas, que serviram para exemplificar as formações com F, constatamos que a leitura da imagem predomina sobre a leitura da palavra. O quadro de palavras com F, conforme figura 4, medeia a leitura dos alunos.

Figura 4



Palavras com F

2º Episódio: 03/10/2013 (Transcrição do trecho da leitura)

Prof.- Oh, vamos lá. Oh, hoje, psiu! Nós vamos trabalhar com a letra F. O que está escrito nos desenhos?

Alunos- FACA- FEIJÃO- FOLHA... (Pularam um item.)

Prof.- Folha?

MA- FI-GO, FO-LHA.

Prof.- E esse aqui do F que você não leu? (Pergunta para MA)

V- É cebola.

Prof.- Não!

C- Figo, figo.

Prof.- Figo, Folha e ...

MA- Folha e carro

Prof.- Fusca!

Mesmo sendo informados que estavam trabalhando com a letra F, podendo visualizar no painel, no qual todas as palavras começavam com F, e instados a fazer a primeira leitura apoiados nele, a relação imagem/palavra não garantiu a compreensão do objetivo da atividade, as leituras continuaram a se apoiar nas imagens, produzindo efeitos inesperados. Estes elementos, associados ao conhecimento de mundo dos leitores iniciantes, exerceram influência no efeito de sentido da palavra, gerando, em alguns momentos, outra interpretação, como no caso da palavra FIGO, em que o aluno V leu como CEBOLA.

As significações em circulação nestes dois episódios descritos foram percebidas pela professora M, que explicitou a relação figura/palavra, retomando o objetivo da atividade com o qual estavam trabalhando. A este respeito, Góes (1997, p. 21) considera que:

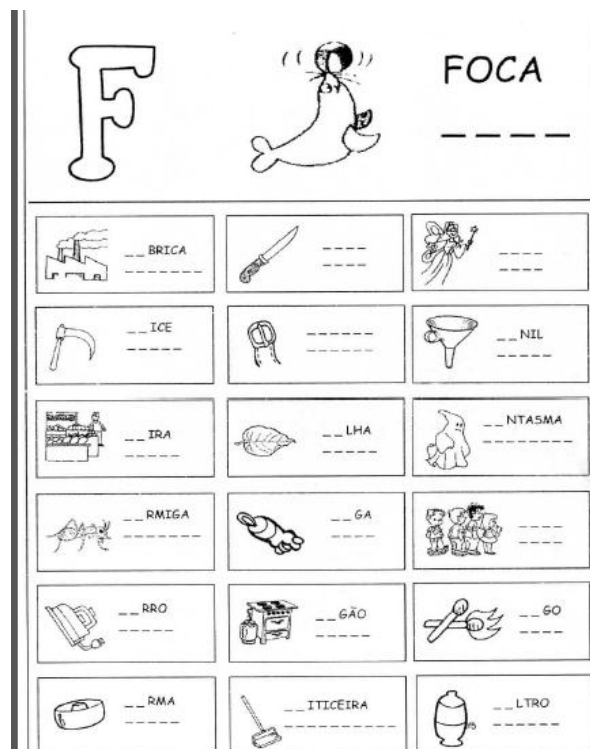
[...] o conhecimento tende a envolver heterogeneidade nas formas de elaboração e não-coincidência de significados, na relação do sujeito cognoscente com os outros em torno de objetos. Isso ocorre, tipicamente, nas interações criança-adulto e aluno-professor. Considerando-se o contexto pedagógico, o professor busca elege certos sentidos, canalizando aí o esforço de elaboração, e transformar o funcionamento conceitual do aluno, na direção do conhecimento sistematizado. Também os pares são participantes das elaborações conceituais do aluno.

No entanto, é importante ressaltar que, se esse episódio tivesse ocorrido no grupo maior, e é bem provável que algo parecido já tenha acontecido, nem todos os sentidos em circulação chegariam até a professora. Em um ambiente maior, onde a maioria sabe mais e alguns sabem menos, a dúvida poderia permanecer silenciada

pela possibilidade de constrangimento frente aos colegas, ou pela própria timidez da criança. E a atividade para alguns teria ficado sem sentido, F de cebola para V e F de carro para MA.

O episódio de formação de palavras, analisado a seguir, mostrou-se bastante relevante, visto demonstrar que uma palavra carrega em si uma multiplicidade de sentidos e que a associação palavra/imagem não é capaz de garantir o sentido eleito nem tampouco é suficiente para significar o objeto. Nesta atividade, as palavras tinham de ser completadas e reescritas. Sua realização foi mediada pelo quadro abaixo, composto por figuras que representam palavras que começam com a letra F, conforme figura 5.

Figura 5



Formação de palavras 2

3º Episódio: 04/10/2013 (Trecho da transcrição)

Prof. - O primeiro desenho é fábrica

V. - Ah tem que formá palavra!

Prof. - Como é que faz FA?

V. - F-A.

Prof. - Então coloca.

JS- Pronto pssora, tem que pô aquele negócio lá de cortá.

Prof.- FOICE.

C- Esse daqui professora?

Prof.- FOICE

V- O quê? Que qui FOI-SE?

Prof.- Esse de baixo.

J- Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá...

(A professora cutuca LE como se fizesse cócegas para que ele pare de falar.)

R- Oh professora, coice num é quando o cavalo...

Prof.- FOICE! (R cai na risada.)

R- Ah! (Risos.)

Prof.- Quando o cavalo dá é COICE... (Risos.) Muda uma letra só.
(Fala sorrindo.)

Neste momento da atividade, temos duas interpretações para a palavra foice e um desvio. V ouve a professora responder Foice para C e pergunta "O quê? Que qui FOI-SE?". A professora aponta para o desenho de modo a estabelecer a associação entre palavra e objeto, direcionando o sentido em jogo. R não tinha começado ainda a atividade, apenas ouviu, mas entendeu COICE. Ela explicou o significado da palavra COICE, mas não o da palavra FOICE, deixando de destacar que, de fato, na escrita, muda-se apenas uma letra. Não é possível estabelecer a diferença de significado da palavra FOICE e FOI-SE apenas no apoio sonoro, o que evidencia mais um dos desafios no aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que uma palavra, ainda que grafada de forma diferente, apesar do mesmo efeito sonoro, diz respeito a distintos referentes. Desse modo, a contextualização é que vai indicar a explicitação do sentido. Diante da emergência da palavra COICE, a professora apresentou o seu significado de maneira resumida, como se sua explicação partisse do entendimento de que a criança já soubesse o que era coice e o que era foice, e apenas confundiu-os pela produção sonora parecida. Diferente é o caso das palavras FOICE e FOI-SE que, embora tenham sonoridade semelhante, têm significados diferentes e são grafadas de forma diferente.

Temos, portanto, interpretações diferentes, FOICE e FOI-SE, e o desvio COICE. Para uma mesma palavra, foram produzidos diferentes sentidos, diferentes imagens mentais foram suscitadas pelas crianças no momento em que ouviram a palavra *foice*. Para LE, FOICE é uma arma a qual, provavelmente, associou com a imagem da morte, "Foice é aquele negócio de cortá o pescoço, daquele carinha lá"; para JS, "um negócio lá de cortá"; R, com sua gargalhada, dá indícios de que reconheceu a confusão que fez com as palavras, no entanto, ao final da atividade, o significado de

FOICE não foi explicitado, e é bem provável que *FOICE*, para a maioria deles, não tenha o mesmo significado que o eleito pela professora, um instrumento de trabalho usado para cortar ervas, cereais, etc.

O que está em jogo em uma atividade aparentemente simples como esta é muito mais do que a letra F, mas as representações que cada palavra suscita e o contexto em torno do qual cada criança significou aquela palavra a partir de seu conhecimento de mundo. Como aponta Freire (1981, s/p):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele) [...] O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Com o desenvolvimento desta atividade, podemos observar nestes leitores iniciantes as possibilidades de ampliação do seu repertório cultural de origem, por meio dos momentos de interação em sala de aula, nos quais as intenções significativas e os sentidos em circulação têm um ponto de confronto e de encontro, no qual a mediação do outro garantiria a estabilização de um sentido para um contexto específico, sem desconsiderar outras possibilidades.

Num outro episódio ocorrido no desenvolvimento desta mesma atividade, pôde-se perceber como uma palavra, que soa aos ouvidos de uma criança como um ruído desprovido de significado, incomoda-a a ponto de se tornar um elemento dificultador ao processo de aprendizagem.

4º Episódio

C- E o otro professora, o do bracinho aqui, o braço?

Prof.- FIGA.

R- Professora é FADA? (Prof. faz que sim com cabeça.)

J- FIGA? (Faz uma cara de espanto.) (Risos.)

Prof.- FIGA. (Faz o gesto.)

J- Ah, FIGA. (Faz um sinal de positivo e, em seguida, com a mão direita, dá um soco na palma da mão esquerda, gesto que, usualmente, representa ameaça ou violência.)

C- E o das criança?

Prof.- FILA.

J- Eu num sei FIGA!

R- (Risos.) Eu nem sei o que qui é isso!

J- Que qui é isso daqui, FIGA?
Prof.- Oh, faz logo, aqui oh! (Fala brava.)

O aluno J ainda não estava nesta palavra, mas o fato de ter ouvido uma palavra cujo significado desconhecia o incomodou bastante a ponto de não iniciar a atividade. A professora, ao vê-lo "parado" e ainda insistindo no que era FIGA, parece ter entendido que ele estava brincando, enrolando e, então, chamou sua atenção, colocando-o de volta aos seus afazeres, mas a dúvida continuou.

J- Que qui é esse daqui? FILÉ?
Prof.- FIVELA, vamos lá, como faz FI?
J- F-l.
Prof.- Então coloca.
JS- Pssora, como que é o nome desse negócio aqui? Esse aqui.
(Aponta na atividade.)
LE- Esse aqui, esse aqui, esse aqui!
Prof.- FEITICEIRA (Um tipo de vassoura utilizada para limpar tapetes, carpete e outros.)
LE- Ah, vixi, vixi!
Prof.- Cê tá aonde?
LE- Esse aqui.
Prof.- FEIRA.
Prof.- VE (Fala a sílaba para ajudar o J.)
C- Tia como é que é o nome desse daqui?
Prof.- Só um momento...FORMA...
JS- Como qui é o nome desse negócio aqui?
Prof.- O V e o E (Fala para o J.)
JS- Como qui é o nome desse negócio aqui ó professora?
Prof.- LA. (Fala para J.)

Pela transcrição, percebe-se a forma de interação do grupo, a professora atendia a todos, a ajuda para um aluno era atravessada pela pergunta de outro. Podemos observar também, em alguns momentos, as dificuldades de interpretação causadas pelo próprio desenho, como no início da transcrição abaixo, cinto e fivela eram interpretações conhecidas e possíveis para a figura em questão. A significação do desenho nem sempre ficou subordinada ao objetivo da atividade.

R- Oh Pssora, isso daqui como é que é, cinto né professora?
J- Dexo vê. Não, é FIVELA.
Prof.- FO, FO (Ajuda V.)
C- E o último?
Prof.- O último é FILTRO.
C- Acabei!
R- Professora, que faz fiVEla?
Prof.- VÉ, que qui faz VÉ?
R- V...
J- V e o E!

R- É? (Professora faz que sim com a cabeça.)
 LE- Isso aqui o que qui é? *Panela?*
 Prof.- Não, *FORMA.*
 J- *FORMA, F-O, F-O, F-O* (Canta.) [...]
 LE- *Oh professora vô faze esse e esse, qui eu num sei o que qui é!*
 Prof.- *FIGA, FI.*
 J- *F-I* (Professora olha para J.) [...]
 R- *Professora que qui é isso?*
 Prof.- *FIGA.*
 JS- *Eh, terminei.*
 J- *FIGA? O que qui é FIGA?*
 JS- *Aquele negocinho da...*
 Prof.- *da sorte* (Faz o gesto.), *que as pessoas falam que dá sorte.*
 R- *Ai FIGA, FIGA!* (Canta.)
 JS- *FIGA* (Faz um gesto diferente, cruzando o dedo indicador com o médio) *Aqui cê faz assim, tipo um L.*
 Prof.- *É o dedinho assim ó* (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), *é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte.*
 V- *Que qui é isso aqui?*
 J- *FIGA, FIGA, FIGA!* (A professora olha para ele e sorri.)

J continuou a atividade, mas aproveitou a dúvida de R "*Professora que qui é isso?*" para descobrir afinal, "*FIGA? O que qui é FIGA?*". Aproveitando a colaboração de JS, "*Aquele negocinho da...*", a professora complementa o gesto com a explicação "*da sorte que as pessoas falam que dá sorte [...]* *É o dedinho assim ó* (Faz o gesto em que a ponta do dedo polegar sai por entre os dedos da mão fechada.), *é um negocinho assim que as pessoas usam, um amuleto que chama FIGA que a pessoa diz que ele dá sorte.* Vigotski (2001,), ao caracterizar a palavra sem significado como um som vazio, coloca o significado como um critério e um componente indispensável da palavra.

O significado das palavras só é um fenômeno do pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união de pensamento e linguagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 84)

Esta palavra foi iluminada para J pelo pensamento de outras pessoas, JS e a professora que conseguiram, em conjunto, explicitar seu significado. O gesto em si, antes demonstrado para J, também não tinha significado. "De fato, ele só se tornou um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções [...] e ser entendido também pelos outros como tal gesto" (VIGOTSKI, 2007, p. 57).

No momento seguinte, quando V perguntou "*Que qui é isso aqui*"? J respondeu cantando: "*FIGA, FIGA, FIGA!*". Diante da sua resposta animada, a professora percebeu que J entendera. Olhou para ele e sorriu.

Nesta atividade de formação de palavras, ao ser comparada à anterior, constatamos que, embora a relação figurada esteja presente, não garante a leitura correta do sentido proposto pela professora ou pela atividade. A presença da figura na primeira atividade talvez diminuísse as múltiplas leituras suscitadas pela palavra, no entanto ficou evidenciado que uma leitura apoiada apenas na imagem pode resultar em diferentes interpretações: quando LE interpretou FORMA como PANELA, ou R interpretou FIVELA como CINTO. Nestes momentos, os alunos apoiavam-se ora na palavra, ora na figura, precisando da professora para ajudá-los a fazer a leitura conjunta palavra-figura e captar o significado e o sentido em jogo, demonstrando a necessidade e a importância de reiteração, de lembrar os alunos do objetivo da atividade.

A palavra FEITICEIRA e sua representação figurada suscitou ainda uma dificuldade de outra ordem, esta palavra remete os alunos à imagem de uma mulher que faz feitiços, a uma bruxa, por isto, a leitura conjunta palavra-figura parece não fazer sentido. A relação entre o objeto e a palavra é simbólica, possui não apenas uma função, a de limpar, como representa outra coisa, assim como a feiticeira realiza façanhas em um passe de mágica, a vassoura é chamada de feiticeira por desempenhar a sua função como mágica. Segundo Bakhtin e Volochínov (2010), um instrumento pode ser convertido em signo, não sendo, neste caso, o instrumento em si um signo, "[...] mas produz-se uma espécie de aproximação máxima, quase uma fusão, entre o signo e o instrumento" (p. 32).

Algumas palavras nesta atividade, por parecerem datadas, marcam símbolos de uma outra geração, conforme apontam Koch e Elias (2006) "**as circunstâncias da escrita (contexto de produção)** podem ser totalmente diferentes das **circunstâncias de leitura (contexto de uso)**, fato esse que interfere na produção de sentido" (p. 32, grifo do autor), portanto, inicialmente, não significavam coisa alguma para alguns alunos. Na atividade intermental, símbolos e significações foram sendo estabelecidos, incorporados ao repertório dos alunos. Observamos, na leitura feita pelos alunos das palavras a serem formadas, uma forte ligação direta, perceptiva, apoiadas nas imagens do mundo exterior que eles já incorporaram. Na atividade conjunta, novas

formas de interpretação foram sendo constituídas, deslocando sua atenção da situação imediatamente perceptível. Como aponta Luria (1979b, p. 4):

Muda a correlação dos processos psíquicos fundamentais. Se antes a atividade intelectual subordinava-se inteiramente à percepção direta, agora a percepção muda sob a influência dos esquemas abstratos que se formam com base na assimilação da experiência histórica e do domínio dos códigos abstratos de linguagem.

No processo de alfabetização, a referência concreta-figurada é o ponto de apoio, de partida necessário para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2007). Neste processo, a mediação semiótica, os esforços dos alunos e a atividade intermental estão focadas na aquisição do código, mas não se limita a ele. É possível observar, nesta dinâmica, o deslocamento do sensorial para o racional, estabelecendo significações das palavras e das relações, passando da atividade de decodificar e codificar para dar um passo adiante, marcando a passagem do nível da construção de letras, palavras para o nível das representações, visto que a criança aprende o objeto, a palavra que o representa e a escrita desta palavra. Entretanto, este processo somente é garantido por meio da mediação pedagógica proporcionada pela professora.

5.4 Para Além das Histórias

Diferentes tipos de texto também foram trabalhados pela professora com o grupo de alunos. Os contos de fadas, as cantigas de roda, historietas (focando a letra que estava sendo trabalhada), poemas, histórias em quadrinhos, textos informativos curtos, etc. eram frequentemente utilizados para ensinar leitura e escrita. Quando o objetivo principal era ensinar a ler e escrever, os textos tinham como característica comum o tamanho, geralmente curtos, muitos já conhecidos das crianças, como "a canoa virou", "corre cutia", as histórias em quadrinhos da "Turma da Mônica", entre outras. De acordo com Franchi (2006), o ganho de se trabalhar, no início da alfabetização, com textos que tratam de coisas que já fazem parte da linguagem da criança, do seu repertório é que os esforços vão poder se concentrar na apropriação do código, porque as crianças vão ler e escrever palavras que já são do seu conhecimento, o que contribui para que o foco se configure como um "[...] momento transitório da passagem da oralidade para a escrita" (p. 143).

Essa vinculação do processo inicial da alfabetização à oralidade é ainda conveniente por outras razões. Não se esqueça que as crianças ainda estão atarefadas com as primeiras experiências de codificação e decodificação dos sinais gráficos, no estabelecimento de correspondências e na descoberta de não-correspondências entre o som e a grafia [...] os alfabetizandos, enquanto operam sobre as descobertas das letras, das sílabas e das palavras iniciais de seu vocabulário escrito, já dominam amplamente a linguagem rica e variada de que se servem na conservação e no diálogo. Por isso que a alfabetização deve ancorar-se na linguagem que as crianças dominam e nascer com fortes marcas da oralidade [...] Trata-se de considerar a prática oral das crianças como o contexto em que as primeiras frases escritas ganham "naturalidade" (FRANCHI, 2006, p. 143).

Desse modo, a utilização de textos com tais características possibilitava maior concentração na decodificação e menos na interpretação e, assim, as perguntas presentes nas atividades destacavam informações do texto. As interpretações, embora não fossem o objetivo central dessas atividades, ganhavam destaque nas trocas dialógicas em que uma palavra do texto suscitava, como que um pensamento em cadeia (VIGOTSKI, 2001), uma série de associações pelo grupo.

Quando as histórias eram trabalhadas nas leituras deleite diariamente feitas pela professora, o diálogo ganhava espaço, as dúvidas dos alunos levavam a explicações para além da história, ampliando o horizonte de conhecimento das crianças. A interpretação era o foco nesta atividade, que, em conjunto, revelava a dimensão reflexiva do ato de ler, o comportamento ativo do leitor e, portanto, as produções de significações pelos alunos e a construção de sentido.

Estes dois tipos de leitura ocorriam diariamente e, dos muitos episódios presenciados, destacamos quatro: "A barata diz que tem", "Chapeuzinho Vermelho", "João e o pé de feijão" e "A Selva".

5.4.1 A Barata diz que tem

Neste dia, o eixo de trabalho era a letra B e os alunos já tinham formado palavras com esta letra. Assim, foi utilizada a cantiga "A barata diz que tem" seguida de perguntas relacionadas ao texto. Nesta atividade, a palavra barata, tal qual no pensamento em cadeia, da forma entendida por Vigotski (2001), suscitou uma série de associações espontâneas, idiossincráticas, que antecederam a própria atividade, propiciando interpretações para além do texto.

A atividade (ver figura 6) apresenta um trecho da cantiga "A barata diz que tem" e é acompanhada de uma ilustração da barata de forma humanizada, reiterando as informações do texto: ela usa saia, anel, etc. Registra ainda as diferentes grafias da letra B, com a qual os alunos estavam trabalhando.

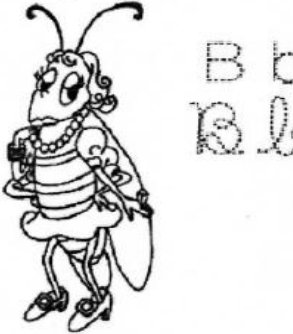
Figura 6

A barata diz que tem

A barata diz que tem
Sete saias de filó
É mentira da barata
Ela tem é uma só.

Ah, ah, ah, oh, oh, oh
Ela tem é uma só.

A barata diz que tem
Um anel todo de ouro
É mentira da barata
Esse anel é do besouro.



Quando a barata diz ter alguma coisa, ela dia uma:
() verdade () mentira

De quem é o anel que a barata diz ser dela:
() borboleta () besouro () baleia

Circule no texto a palavra barata sempre que aparecer.

Quem mentiu na canção? _____

A barata diz que tem

No quadro acima, podemos observar um erro de digitação no final da primeira pergunta, a palavra dia que deveria ser diz, durante a leitura da atividade, o erro foi corrigido pela professora.

Transcrição do diálogo antes da atividade (19/09/2013)

R- Professora agora é essa?

Prof.- Não, a barata ainda não.

R- Ah é a barata? Nossa o cabelo dela é tudo enrolado. (Observa o desenho da barata.)

Prof.- A barata diz que tem...

LA- Ah aquela musiquinha lá.

A Professora começou a cantarolar a música e os alunos acompanharam.

*Todos - A barata diz que tem sete saias de filó
é mentira da barata, ela tem é uma só*

Ah, ah, ah, oh, oh, oh

ela tem é uma só.

(O segundo verso a professora canta sozinha.)

A barata diz que tem um anel de formatura

é mentira da barata esse anel é do besouro.

JS- Não sabia que o besouro usava anel, oh! (Professora sorri para ele e faz um sinal com as mãos e os olhos como se dissesse "pois é".)

[...]

R- Professora amanhã posso trazê bala pra todo mundo se eles se comportá?

Prof.- Pode.

LA- Eu tamém vô trazê um pouco (Os dois conversam e combinam direitinho a quantidade que cada um deve trazer.)

A palavra barata, ao ser associada à palavra doce, fez com que LA lembrasse de uma situação que ela e sua família passaram.

LA- Prof, onti de onti, a minha mãe perdeu o documento dela né, daí ela veio lá do fóro (fórum) daí ela achô a carteira dela, documento dela, daí, daí ela passo no mercadinho pra compra docinho, daí aqueles doce maria-mole assim branco, é, daí, ela passô, daí a hora que ela foi na minha tia, eu tava lá na minha tia, daí ela chegô lá deu pra todo mundo lá né, daí, daí na hora que...todo mundo achô bichinho no doce. Daí, aqueles bigato lá de arroz.

Prof.- E ela volto lá no no ...

LA- Volto e pegô o dinheiro dela de volta.

Prof.- Certíssimo, que coisa feia né, que coisa ruim, perigo, né!

JS- O quê?

Prof.- Você não escutou o que ela falou? A mãe dela comprou o doce e na hora que eles foram comer o doce estava tudo com bichinho, bigatinho dentro.

LA- É aqueles bigato sabe? De arroz lá sabe...

Prof.- É de comida estragada.

LA- É, de comida estragada [...]

MA- Ela ia comê bigato!

LA- Mas eu achei, eu achei bigato...

Prof.- Ela falô que ela não comeu, que eles acharam e ela não comeu.

LA- É, oh, a minha tia achô bigato, eu achei bigato no meu doce, minha irmã também achô.

Prof.- Ainda bem que vocês não comeram!

LA- Nós demo uma mordida no doce, mas não pegô no bicho.

Prof.- Ahhh! (Sua expressão foi de repulsa.)

R- O gosto era bom?

LA- Era! (Balança a cabeça e sorri.) Era bom, mas o doce tava veio professora.

Quando a professora ouviu o relato de LA, sua preocupação foi saber se sua mãe exerceu seus direitos como consumidora: fazer uma reclamação e exigir a devolução do dinheiro. Já as crianças se interessaram por outros aspectos da situação, como o gosto do doce.

R- Aí professora, cê acha que engorda?

Prof.- Ah vai nessa, você ia comer com bicho e tudo?

R- Eu não!

JS- Eu não!

Prof.- Como que pra ela, vocês acham que engorda.

LA- Credo! Sai fora! Já penso aquele bigatão lá no doce? Credo!

(Faz uma expressão de repulsa também.)

Prof.- Apesar de que tem lugares que se come né, bichinhos assim.

LA- Credo!

JS- É, no Japão, come cabeça de peixe!

MA- No Japão, no Japão, tem professora?

Prof.- Na China, né?

JS- A China come, ela é nojenta!

O relato de LA gerou um debate em que várias temáticas se apresentaram, mas não foram explicitadas, exploradas, como os hábitos alimentares típicos de uma cultura diferente da deles, os riscos de ingerir alimentos estragados, a validade dos produtos, as relações de consumo, etc.

LA- Bigato não tem doença, tem professora?

Prof.- Depende do...onde está né!

LA- Tava na vitrina dos doces.

R- Na vitrina?

LA- Vitri ..., ah, é ...

Prof.- Tá, de onde que vem esses bigatos nos doces? É isso que a gente não sabe?

LA- É que a mulher falô! Assim que o homem que traz o doce colocô lá, daí ninguém quis comprá o doce, daí ficô muito tempo lá, daí ficô veio, ficô com bicho.

Prof.- Então, mas ela também não devia estar vendendo né! (Levanta as sobrancelhas e abre as mãos.)

LA- É, mas ela não viu, daí na hora que nós foi lá ela trocô tudo os doce.

Prof.- Ah, aí sim, né?

É possível observar que a palavra barata associada à palavra doce fez com que LA lembrasse dessa experiência. De acordo com Vigotski (2001), no pensamento em cadeia, um dos cinco subtipos do pensamento por complexos⁵, "[...] a forma como

⁵ As formas de pensar da criança que resultam na formação de conceitos foram pesquisadas e categorizadas por Vigotski (2001) em três fases distintas e cada uma delas se subdividem em vários estágios: sincretismo (ensaio e erro; vínculos subjetivos de percepção; montes), complexos

cada elo da cadeia se articula com o que o precede e o que se lhe segue não apresentam coerência nenhuma [...]. Cada elo, uma vez incluído num complexo em cadeia, é tão importante como o primeiro e pode tornar-se um ímã para uma série de outros objetos” (p. 63).

Na trajetória do pensamento (barata associada a bala que faz a criança lembrar dos doces com bigato) que o episódio da barata surge, objetos isolados se associam na mente da criança com base não apenas nas impressões subjetivas, mas devido às relações que realmente existem entre os objetos (LURIA, 1979b). A cantiga da barata poderia obviamente evocar a questão de valores sociais (mentira versus verdade), mas esta temática não chegou a figurar nas discussões suscitadas pelo texto e nem foi explorada pela professora, que dirigiu a atividade de forma pontual, lendo as perguntas e esperando as respostas que se apoiavam mais no texto do que nas interpretações das crianças.

Outro ponto importante a ser destacado nesta atividade, e que apareceu com frequência em outras com proposta semelhante, é a questão do texto seguido de perguntas. Por vezes, as elaborações espontâneas das crianças, produziam interpretações para além do texto e, ao não serem sistematizadas, não eram percebidas pelo grupo como objeto de aprendizagem, mesmo sendo elas tão ou mais significativas do que a história em questão. Como aponta Franchi (2006, p. 149) “[...] foi sempre no diálogo que apareceram os melhores achados”, mas estes nem sempre foram aproveitados como veículo para alfabetização.

No processo interativo, assuntos inesperados, temas não planejados surgiram e se tornaram objeto de diálogo, dado o interesse manifestado pelas crianças: “O gosto era bom?”; “Aí professora, cê acha que engorda?”; “No Japão, no Japão tem professora?”; “Bigato não tem doença, tem professora?”. Porém as temáticas que se apresentaram nos diálogos não foram retomadas e analisadas de forma intencional e sistematizada, não foram chamadas para compor o processo de alfabetização, ficaram à margem dele. Desta forma, os novos conhecimentos ficaram soltos, desarticulados do objeto de estudo. Toda a produção conjunta deste tipo transformou-se em conversas informais, como algo que precede ou sucede uma atividade, não estando a ela ligado diretamente. Como analisa Fontana (2005, p. 43):

(associativo, coleção, em cadeia, difuso, pseudo-conceito) e conceitos (generalizações com base no máximo de semelhanças; conceitos potenciais; conceitos).

[...] não se explicitava, por parte da professora, uma atividade de organização e de sistematização dos dizeres em circulação na sala de aula. No jogo interativo, sua participação e a das crianças acabavam sendo bastante semelhantes: elas trocavam informações e pontos de vista frente aos temas geradores, sem problematizá-los em suas articulações com a prática social. A análise intelectual conjunta do material produzido nas interlocuções não acontecia de forma intencional e sistemática, privando professora e crianças da tomada de consciência e compreensão da complexa atividade mental por elas realizada, dos conhecimentos por elas já dominados, e dos limites desses conhecimentos e habilidades.

Nesse sentido, o fato destes momentos ganharem ares de trocas de informações e opiniões, muitas vezes não articulados com o tema proposto pela professora, indicia as limitações da relação estabelecida entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos.

5.4.2 Chapeuzinho Vermelho

Após a leitura compartilhada do silabário, a professora iniciou a leitura diária, a história já era conhecida dos alunos, "Chapeuzinho Vermelho". Após cada página lida, a professora mostrava as ilustrações. Nesses momentos, professora e alunos faziam perguntas, destaques, favorecendo a emergência de interpretações.

Trecho da leitura "Chapeuzinho Vermelho" (27/09/2013)

Prof.- (Lê com entonação.) _Ah! Mas me diga mocinha, sua vovó mora longe daqui? Ela mora sozinha, numa casinha nas proximidades da floresta, respondeu chapeuzinho vermelho. O lobo caminhou ainda um pouquinho com a menina e, depois, tomou outra direção. _Até logo, estou com pressa, disse o lobo. Hum, vou pegar um atalho no meio, como a velha senhora e depois a menininha, que banquete, festejou ele. _Que encontro divertido, pensou Chapeuzinho Vermelho, pois não desconfiou de nada. (Mostra a ilustração.)

R- Esse lobo tá meio estranho! (Parece bastante incomodado com isso.)

Prof.- Por que estranho?

R- Ué, porque os outros lobo do desenho não usa essas roupa aí, estranha, tudo rosa.

Na ilustração, o lobo estava em pé, sobre as patas traseiras, usava sapatos, calça e colete roxos e camisa lilás.

Figura 7



Lobo 1

Figura 8



Lobo 2

Prof.- Mas, na imaginação, no desenho, você pode por o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (Quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso que, quando você vai fazer a história, você pode escrever como você quer.

Prof.- (Lê.) Como o lobo havia imaginado, ele foi mais rápido que a menina e chegou antes na casa da velha senhora. Oh! isso vai ser ainda mais fácil do que eu pensei, ela está dormindo. Discretamente, o lobo passou sobre a janela e bateu na porta. _Quem está aí, perguntou a vovó acordando assustada. _É sua netinha, Chapeuzinho Vermelho, disse o lobo com uma vozinha. _Abra a porta e entre, disse a vovó. A porta então se abriu, fazendo um enorme barulho, ao ver o lobo, a corajosa senhora começou gritar, mas o animal pulou sobre ela e a devorou. Orgulhoso de si mesmo, o malandro sentou-se na cama e felicitou-se por seu plano diabólico: _Vou comer a menininha agora, eu preciso me preparar, ela vai chegar logo (Mostra a ilustração.)

R- Professora, me explica uma coisa, como eles sabe pinta tanto assim?

Prof.- Como?

R- Como eles pinta tão bonito?

Prof.- Isso aqui é uma máquina que pinta, né.

R- Hummm... (Fica surpreso.)

Prof.- Coloca no computador lá, pinta no computador e a máquina vai fazendo, hoje é tudo as máquinas que fazem, as impressoras né.

J- Mas elas desenha?

Prof.- Não, o homem desenha, passa no computador e depois passa pras máquinas imprimirem.

O interesse de R na ilustração, que, inicialmente, acreditava ser um trabalho manual, leva-o a uma descoberta e, a partir dela, a uma relação e a uma conclusão lógica e inesperada.

C- Então ele faz dinheiro... na máquina?!

Prof.- Sim.

R- Ah, então eu tenho que comprar uma máquina dessas! [...]

Prof.- Ele, né, não é ela? (Lê.) O lobo malvado se escondeu tão bem que não se podia ver por de baixo das cobertas. _ Coloque a cesta na mesa e venha perto de mim, disse ele. _ Vovó eu vou lhe preparar um

bom chá, a senhora está com a voz roca. _ Venha primeiro me dar um beijo, insistiu o lobo, e a menina obedeceu. Ela se aproximou da cama e ficou muito assustada quando viu sua vovó. - Mas vovó, que braços grandes a senhora tem! _ São para melhor te abraçar, minha querida. _ E como são grandes as suas orelhas vovó! _ São para melhor te ouvir, minha menininha. _ Mas vovó, como são grandes os teus olhos!
C- *Pra te comer.*

Prof.- *_ São para melhor te ver. É o olho meu amor. (Fala para C e sorri.) _ E esses dentes tão grandes? Perguntou Chapeuzinho Vermelho. _ São para melhor te comer, naquele instante o lobo virou, pulou sobre a menina e a comeu. (Prof. mostra as figuras.)*

J- *Comeu?*

MA- *Jantô ela.*

C- *Comeu?*

Prof.- *Comeu.*

C- *Mas, mas; na história, ela foge e chama os caçadores.*

R- *Não, a vó... ela virô sobremesa e a vó vira o almoço, num vira? (Prof. faz uma cara como se dissesse "não sei".)*

MA- *É, pior. (Risos.)*

Prof.- *Depende da história. (Prof. vira a folha e V que está do seu lado vê a próxima figura.)*

V- *Ah, aqui o caçador oh.*

R- *Eu vi uma história que ela vira sobremesa.*

Prof.- *Tem várias histórias de Chapeuzinho Vermelho. Vamos ver como termina esta. (Lê.) Oh que delícia, eu nunca tive um dia assim tão farto, se deliciava o lobo, eu comi por um mês. Assim, ele se deitou à sombra de uma árvore e adormeceu, com a barriga grande e pesada, mas ele roncava tão forte que um caçador o ouviu. Nas pontas dos pés, o homem se aproximou da árvore, quando viu o animal compreendeu logo: _ Miserável, ele comeu a vovozinha e talvez até mesmo Chapeuzinho Vermelho. O caçador tinha um facão e rapidamente abriu a barriga do lobo. _ Senhoras que sorte eu ter passado por aqui. Vovó e Chapeuzinho Vermelho estavam bem vivas e, depois de terem respirado profundamente, se abraçaram felizes. _ Aqui está um lobo que nunca mais comerá ninguém, disse o caçador sorrindo. (Mostra a ilustração.)*

R- *Ele deu assim. (Interpretou o movimento do caçador com o facão ao ver o corte na barriga do lobo.) Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?*

Prof.- *É história.*

R- *Ué, tem que sê igual!*

Segundo Koch e Elias (2011), a leitura é uma atividade de produção de sentido, que não existe a priori, é construída na interação entre texto e leitores. É, portanto:

[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (p. 11, grifo dos autores).

Observamos, durante a leitura da história "Chapeuzinho Vermelho", que os alunos evocavam seus conhecimentos, assumindo uma atitude ativa na produção de sentido. Ficou evidente que os conhecimentos dos leitores e as informações que o texto trouxe nem sempre convergiam, mas dialogavam mediados pela fala da professora. As pistas presentes no texto e nas ilustrações foram objeto de análise pelos leitores, como quando R se incomodou com a roupa do lobo, "*Esse lobo tá meio estranho! [...] Ué, porque os outros lobo do desenho não usa essas roupa aí estranha, tudo rosa*"; quando C estranhou a menina ter sido comida pelo lobo, "*C- Comeu? [...] Mas, mas, na história, ela foge e chama os caçadores*."

Os questionamentos produzidos foram ainda comentados pela professora, que criou esse espaço de interlocução, um pensar dos leitores para além da própria história. R, ao se incomodar com as roupas do lobo, descobre, por meio da fala da professora, que "*na imaginação, no desenho você pode pôr o que você quiser, fazer o que você quiser. Essa foi a opção do escritor (quis dizer ilustrador.), de quem desenhou a história. Por isso, que quando você vai fazer a história você pode escrever como você quer*". Aqui, a mensagem da professora, explícita e implícita, foi captada por R, na realidade não é assim, mas na imaginação tudo é possível, ainda que a ligação com a realidade seja para ele importante: "*Ué, ele não tinha que tá cheio de sangue?*", para ele, a morte é significada em relação às situações reais, das quais ele não está afastado, se há perda da vida naquelas circunstâncias, logo deve haver perda de sangue

Os alunos ainda descobriram não só que aquelas ilustrações tão bonitas foram idealizadas pelo homem e executadas por uma máquina, como, com base nesta informação, consideraram que: "*Então, ele (o homem) faz dinheiro...na máquina?!*"

5.4.3 João e o Pé de Feijão

Na leitura da história "João e o Pé de Feijão", o texto, entendido como lugar de interação, coloca novamente em xeque realidade e ficção. Na versão da história lida pela professora, algumas informações não estão explícitas, exigindo dos leitores a mobilização de outras estratégias de leitura. Neste momento, ganha destaque a possibilidade de inferência.

Trecho da história João e o Pé de Feijão (03/10/2013)

Prof.- (Lê.) _ Com o peso do gigante, a enorme planta começou a chacoalhar, de repente houve um alto estalo, ela se partiu e se espatifou no chão junto com o gigante, e João o havia derrotado. _O que está acontecendo? perguntou a mãe. Ele lhe contou a incrível história do pé de feijão mágico, do castelo do gigante e, enfim, ele mostrou os sacos de moedas de ouro. _Nós nunca mais passaremos fome mãe, disse João orgulhoso. A mãe de João pulou de alegria, ela abraçou seu querido filho e eles foram imediatamente à feira comprar comida e suprimentos, eles também compraram uma vaca nova e assim puderam continuar vendendo leite na feira. (A professora mostra a ilustração para os alunos.)

LA- Oh, até que valeu ele tê trocado a vaca, mais daí o homi devolveu a vaca dele di novo.

C- E aquele braço lá?

Prof.- Do gigante que caiu no chão... (Lê.) João e sua mãe nunca mais passaram necessidade, eles trabalhavam duro na fazenda e não ficaram mais sem dinheiro, juntos eles viveram felizes para sempre (Mostra a ilustração.).

JS- E fizeram uma casinha nova.

J- Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexô jogado lá.

Prof.- Não, ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão?

JS- Quebrô.

J- Ele morreu? (Risos.)

Prof.- Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?

J- Ah ele morreu! E cadê o velório? (Risos.)

É possível observar que a narrativa se detém no acontecimento, sendo a informação essencial não explicitada, apenas dá indícios do efeito da queda. Segundo Luria (1979b, p. 90), "[...] a tarefa do leitor consiste em penetrar no acontecimento representado apenas indiretamente no texto externo".

As inferências dão continuidade à história para além do texto. Os leitores, nesse momento, tornam-se autores/produtores de sentido e também da própria história. Talvez a imagem mental que J tinha do pé de feijão, ainda que descrito como gigante, fosse a do pé de feijão real, que contrasta com o tamanho do gigante. Dentro dessa lógica, para ele, foi mais plausível inferir que João usou o machado para matar o gigante, "*Eu pensei que tivesse cortado os braço do cara e dexa jogado lá*", do que a queda da planta ter causado a sua morte.

No processo de leitura, o texto é sempre avaliado pelo leitor, que concorda ou discorda, completa ou adapta as ideias do autor. Para que a compreensão do texto

seja garantida, o contexto precisa ser considerado, conhecido pelos interlocutores, porque, como apontam Volochínov e Bakhtin (s/data, p. 1):

As espécies de caracterizações e avaliações de enunciados pragmáticos, concretos, que comumente fazemos, são expressões tais como "isto é mentira", "isto é verdade", "isto é arriscado dizer", "você não pode dizer isto", etc. Todas essas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (ético, cognitivo, político, ou outro), levam em consideração muito mais do que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais (linguísticos) do enunciado. Juntamente com os fatores verbais, elas também abrangem a situação extraverbal do enunciado. Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.

De saída, tem-se uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a um mesmo texto (KOCH; ELIAS, 2011), no entanto, no processo de aprendizado, a produção do sentido é dirigida. Por isso, a fala da professora, ao mediar o processo de interação leitor/texto, criou condições para uma interpretação nos termos propostos pelo autor, não com uma simples explicação, mas com questões que levaram a criança a refletir, " *Não ué, não caiu? Quebrou o pé de feijão? Hahaha! O que você deduz? O que você acha se ele caiu lá de cima?* Tomando emprestadas as palavras de Nogueira (2013, p. 24): "esse é um momento em que é possível a explicitação de como a atividade interpessoal permite desencadear processos psicológicos internos, possibilitando a realização da atividade de maneira intrapessoal", em que o ponto de viragem, o Ah! da compreensão emerge, "*Ah ele morreu!*", sem deixar, entretanto, de procurar vínculos com a realidade: "*E cadê o velório?*", ainda que, com seus risos, demonstre a compreensão de que as situações relativas à vida não se apresentam integralmente nas histórias.

5.4.4 A Selva

A história "A Selva" teve características diferentes da maioria das histórias contadas pela professora. Tratou-se de uma narrativa descritiva da selva, rica em detalhes, com destaque para alguns animais presentes na ilustração, cada página trata de uma situação e, logo em seguida, traz um texto com informações sobre todos os animais que aparecem nas ilustrações. O livro, além de ser *pop up*, era sonoro, cada página aberta evoca os sons do ambiente a ser narrado. Era praticamente um

convite para embrenhar-se na selva e os alunos, entusiasmados, aceitavam de pronto, disputando o melhor lugar para apreciar a história.

Nesta história, a mobilização das crianças foi criada pela necessidade de não só ver e ouvir algo interessante, mas de aprender sobre os animais conhecidos e desconhecidos, colocando os conhecimentos cotidianos e midiáticos em jogo.

Trecho da história "A Selva" (24/10/2013)

Prof. - (Lê.) No interior quente, cheio de vapor da espessa floresta, um exército de sapos inicia seu couator (sinônimo de coaxar), preenchendo o ar úmido com o seu coaxados e grasnados, eles sobem pelos galhos com seus dedos pegajosos sem ter ciência da presença de caçadores mortíferos que deslizam silenciosamente pela folhagem e aproximam-se cada vez mais, preparando-se para o ataque. (Mostra as ilustrações e os alunos se aproximam para ver e ouvir.)

R- Nossa!

C- Que bicho que ataca? Esse? (Aponta.)

Prof. - É, cobras comem sapos!

R- Que cobra é essa?

J- E que rato é esse?

Prof. - Cobra do leite.

R- Nossa! Ela tem leite?

Prof. - (Faz uma cara de não sei.)

J- Qual?

R- E essa daqui amarela?

Prof. - Essa aqui nós já vimos, não vimos? No outro.

J- Qual cobra que cêis tava falano?

Prof. - Víbora de pestana.

R- Ah!

J- Cêis tava falano dessa daqui?

Prof. - É.

C- Que qui é isso daqui pssora?

Prof. - (Olha no livro.) Um gambá! (Risos.)

Prof. - Esse aqui que você perguntou? Esse aqui é um gambá.

R- Dexa eu vê!

J- Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele.

Prof. - Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim.

J- Num sabia.

Uma criança da cidade, como os sujeitos desta pesquisa, tem, com frequência, por referencial, quando o assunto é algo distante de seu cotidiano, como os animais selvagens, os ícones divulgados na mídia. As crianças em idade escolar são, em geral, muito ligadas ao universo dos desenhos animados, a maioria deles americanos, e têm

acesso a elementos de uma cultura distinta da deles, que se tornam um referencial dominante, no qual a palavra evoca aquela determinada imagem.

A imagem do gambá suscitou o interesse de J, "*Que qui é isso daqui pssora?*", por ser um animal desconhecido para ele, mas a resposta causou estranhamento, "*Num parece! Parece um rato, olha aqui o rabo dele*". A leitura que fez da imagem, apoiada em seus conhecimentos, tornava distante a possibilidade daquele animal ser um gambá, afinal, a palavra gambá tende a suscitar nas crianças a imagem mental bastante popularizada dos desenhos animados, pelagem preta com listras brancas, ficando as diferentes espécies de gambá ocultadas por apenas uma. Quando a professora esclareceu, "*Mas o gambá, o gambá brasileiro é assim*", ela criou um elo entre o dizer da criança e a informação do livro, criou uma estratégia que possibilitou a J agregar à palavra *gambá* uma nova imagem, a nova informação: "*Esse aqui é um gambá!*", e novo conhecimento, porque está implícito no dizer da professora "*o gambá brasileiro é assim*", existem outras espécies de gambá que diferem bastante na aparência, levando-o a um nível maior de generalização e abstração sobre o objeto de discussão.

Torna-se visível, nestes episódios de leitura, o papel fundamental do professor para o desenvolvimento da compreensão dos textos. Ao ler para os alunos e conversar com eles sobre o texto, a professora engaja os ouvintes numa proposta conjunta de compreensão, construindo sentido sobre o texto. Ela assume, como aponta Fontana (2005, p. 71), "[...] a mediação na dinâmica da interação, como forma de viabilizar o espaço do outro, o dizer do outro e a possibilidade de, nesse mesmo processo, entretecer os dizeres em circulação, questioná-los, redimensioná-los", sem, no entanto, sistematizá-los.

É bem provável que, no planejamento das aulas, esses elementos que ganharam destaque na interação leitor/texto não estivessem previstos, e nem por isso foram marginalizados pela professora, mas se tornaram parte dele, fazendo com que os alunos ampliassem seus conhecimentos.

5.5 Produção Textual: o trabalho conjunto

No processo de alfabetização desse grupo, o desejo de ler e escrever era nutrido pela possibilidade de fazê-lo com o auxílio da professora, não apenas de forma

reprodutiva (letras, sílabas e palavras desconexas), mas de forma comunicativa. Fica evidente, como aponta Fontana (2005), que a professora assume, por meio da ação pedagógica intencional,

[...] seu papel e seu espaço (o de um adulto com um objetivo explícito), nessa relação intencional que é a relação de ensino, tendo em conta a condição de ambos – adulto e crianças – como parceiros intelectuais, desiguais em termos de desenvolvimento psicológico e dos lugares sociais ocupados nessa relação, mas por isso mesmo parceiros na relação contraditória de conhecimento (FONTANA, 2005, p. 72).

A professora M, ciente do seu papel, da sua responsabilidade e do compromisso que assumiu com o grupo, propôs a produção textual coletiva como ponto de partida, e, mais adiante, quando os alunos demonstrassem maior apropriação da linguagem escrita, assumissem produções individuais, frases e pequenos textos. A crescente complexidade das atividades foi gradual e faziam juntos o que eles ainda não podiam fazer sozinhos.

Dentre as várias produções dos alunos, três episódios ganharam destaque por sua função social e pelas significações dos alunos, o bilhete do grupo endereçado à diretora, a produção de texto por intermédio da leitura de imagens e as frases elaboradas pelos alunos.

5.5.1 Bilhete

Antes de os alunos produzirem um bilhete, a professora M trabalhou com eles este gênero textual. Iniciou o processo fazendo vários questionamentos para verificar o que eles sabiam sobre o tema.

Trecho do trabalho que antecedeu a produção do bilhete (19-09-2013)

Prof.- Antes da gente fazer formação de palavra e fazer a leitura, a gente vai trabalhar com um textinho, alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?

V- Pra entregar recado.

Prof.- Entregar recado?

J - Pra avisar quando os outros faz arte.

Prof. - Só quando faz arte?

MA- Quando liga.

Prof.- Quando alguém liga, você deixa anotado lá, é isso?

(V faz que sim com a cabeça.)

Prof.- Pra comunicar a mãe quando faz arte, quando alguém liga, o que mais?

JS – Pra sabe as coisas que vai fazê... num sei.

Prof.- É, pode ser, você pode deixar um bilhete perguntando pra pessoa o que vai acontecer no dia seguinte, ou outra coisa não é?

J- É eu também preciso sabe o que vai acontecer no dia seguinte.

A professora M distribuiu uma atividade com um bilhete escrito em letra cursiva e, em seguida, destacou os elementos que compõem este gênero textual.

Prof.- Tá em letra de mão, eu vou ler pra vocês. Passa pra mim, por favor. (Passar as cópias do bilhete adiante.) Presta atenção: aí, na primeira linha, aí, tá escrito Belinha. (Pausa - V procura um lápis.)

Prof.- (Certifica-se de que todos encontraram a palavra Belinha que inicia o bilhete e, então, começa a leitura.) Primeiro tá escrito aqui, (Lê.) Belinha... Passei na sua casa para contar o que aconteceu comigo ontem à noite. Telefone para mim hoje à tarde que eu vou contar tudinho pra você. Um beijinho da amiga Juliana. Ela colocou a data, 15 do 04 de 2011, 15 de abril de 2011.

R- Nossa! É antigo hein!

Prof.- Veja bem, pra quem é o bilhete? Como que é o nome da primeira pessoa que eu falei?

LA – Belinha.

Prof.- Quem escreveu o bilhete?

JS – Belinha.

Prof. – Não! (Todos riem.) Quem escreveu, lê pra mim, no final, o nome da outra pessoa que escreveu o bilhete.

JS (Lê.) – Juliana?

Prof.- Isso a Juliana, que a Juliana quer saber? Quem lembra?

J- O que qui a minha mãe tem nesse assunto?

Prof.- Só tem a sua mãe que chama Juliana! (Risos.) (J dá uma risada sem graça.) Então veja bem aí, nós temos umas perguntinhas para resolver, eu vou ler e depois vocês vão marcar certinho. Então, presta atenção que eu vou ler algumas palavrinhas.

Na introdução ao tema, a professora perguntou, "*Alguém sabe dizer pra mim o que é bilhete? Pra que serve bilhete?*", observa-se que as respostas estão ligadas às experiências práticas de cada criança, sejam as vividas na escola "*Pra avisar quando os outros faz arte*", sejam as vividas em casa, "*Pra entregar recado*"; "*Quando liga*"; "*Pra sabe as coisas que vai fazê*"; portanto, não é um tema desconhecido para os alunos. Porém, enquanto objeto de estudo, demanda a tecitura dos dizeres dos sujeitos da relação de aprendizado, da organização e sistematização desses dizeres, viabilizando a apreensão de seus sentidos por intermédio dos enunciados concretos (FONTANA, 2005).

Desta forma, com sua antecipação, a professora partiu do contexto em que a palavra é utilizada, trouxe um exemplo de bilhete que comunica uma intenção de compartilhar, de contar algo para alguém, um desejo sempre presente entre adultos e crianças, o desejo do outro (CHARLOT, 2000). Em seguida, colocou em foco alguns aspectos definidores deste tipo de texto por meio de perguntas que direcionaram o pensamento dos alunos, evidenciando os componentes essenciais de um bilhete: "*Pra quem é o bilhete?*"; "*Quem escreveu o bilhete?*"; indaga se "*o assunto principal do texto é: para mostrar as ideias do brinquedo, convidar para passear ou contar um acontecimento?*"; qual "*a data do bilhete?*"; "*mas o 4 significa qual mês do ano?*" e "*Quais são os sinais de pontuação que a gente tem no bilhete?*". Com as respostas e as correções a professora explorou o gênero em destaque, sua forma e conteúdo.

Após se deterem no trabalho de análise do bilhete, a professora propôs que escrevessem um. O destinatário e o contexto de comunicação foram decididos em conjunto, o que reafirmou a função social desta escrita, lembrando que partiu de uma necessidade comunicativa do grupo.

No entanto o percurso para se chegar ao produto desejado não foi linear e, se não fosse a mediação intencional da professora, este resultado não se daria espontaneamente. Ao retomar a elaboração do bilhete, a professora M questionou, "*Para quem podemos escrever o bilhete?*", os alunos citaram alguns nomes de colegas, de outras professoras, etc. A professora então sugeriu aos alunos que escrevessem um bilhete para a diretora, os alunos aceitaram a ideia. Escolhido para quem escrever, restava decidir o que e o porquê escrever? Visto que onde e quando já estavam implícitos no contexto, a professora foi organizando e sistematizando os dizeres no quadro à medida que os alunos lançavam as ideias, ajudando-os a elaborar e reelaborar suas falas e, portanto, a escrita.

Trecho da elaboração do bilhete

Prof.- O que nós vamos escrever para a diretora?

JS - Escrevê um bilhete pra diretora colocá luz na sala.

Prof. – Como podemos começar o bilhete?

Aluno - Querida diretora.

Prof. – Querida diretora? (Risos.) Senhora diretora. O que mais nós vamos escrever?

LA- Poderia trocá a lâmpida?

Jean – Lâmpida! (Risos.) Lâmpida! (Tira sarro da colega.)

(Durante a construção do bilhete a professora vai perguntando quais as letras que formam cada uma das sílabas que compõem cada palavra, quase sempre é R quem responde.)

JS- Você num deixa eu falá, que saco! (Fala bravo com R e R ri.)

Prof.- R deixa os outros falarem!

J – O R não deixa a gente falá!

(G participa apenas observando, vez por outra se distrai olhando para o lado enquanto enrola uma mecha de cabelo nos dedos.)

Para quem escrever, foi proposta da professora, já o *quê* e o *porquê* foram sugestões dos alunos, motivadas pela necessidade do grupo: a lâmpada queimada prejudicava a visibilidade do que era escrito em determinada área do quadro negro. A sala pequena em que o grupo assistia às aulas tinha duas lâmpadas fluorescentes tubulares: a que ficava próxima ao quadro estava queimada, fazendo com que a reflexão da luz emitida pela segunda lâmpada sobre o quadro dificultasse a visibilidade dos alunos e obrigasse a professora a usar o quadro da metade para baixo. Os alunos reclamavam: *"tá muito embaixo, num dá pra ver"*; *"não tô conseguindo enxergá"*; e a professora lembrava-os: *"se escrever muito em cima não dá pra ver por causa luz"*.

O produto final da construção conjunta foi copiado por J, que ficou encarregado de entregar para a diretora o bilhete. Dizia:

Senhora diretora

Por favor, poderia trocar as lâmpadas queimadas de nossa sala.

Agradecemos desde já.

Alunos do 3° ano

19/09/2013

A voz da professora presente no texto, "Senhora diretora", "Agradecemos desde já", a data e a forma de identificar os autores "Alunos do 3° ano", direcionou as escolhas de pronomes de tratamento, evidenciou a estrutura e a finalidade do gênero textual bilhete. Ensinou aos alunos uma unidade do gênero textual definida por seu conteúdo, função social em razão de uma determinada situação comunicativa, promovendo, desta forma, uma interação específica, na qual o enunciado do outro sobre o discurso deles provoca, como aponta Bakhtin (2011), uma reviravolta dialógica.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] Tudo é discurso do outro (em forma

peçoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele. No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto. Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 300-301).

A proposição de partir de um acontecimento ligado ao cotidiano do grupo possibilitou comunicar algo para alguém que não está apenas em seu imaginário, e o fez de forma conjunta e não solitária, como são as propostas recorrentes de produção textual na escola. Os alunos puderam vivenciar, de forma não inteiramente formalizada, todas as etapas do processo, a cadeia da comunicação discursiva gerada por esta proposta, na elaboração e sistematização de um discurso, tendo em mente o interlocutor e aguardando dele resposta, a qual, segundo Bakhtin (2011) é a razão de ser de um enunciado.

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (p. 301).

A resposta ao bilhete da turma foi feita de forma oral, a diretora passou na sala, agradeceu as crianças pelo bilhete e informou que iria tomar providências, encerrando o ciclo comunicativo.

O fato de a produção deste texto ter sido vinculada a uma função social da escrita, já que emergiu de uma necessidade do grupo, além de mobilizar os alunos, tornou significativo o que estava sendo ensinado, afinal “significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (CHARLOT, 2000, p. 56). Na proposta, todo o processo foi compartilhado, o pensamento das crianças foi sendo verbalizado, organizado, sistematizado e materializado na escrita, tornando-se um pensamento real para o outro e para eles mesmos (BAKHTIN, 2011), porque,

enquanto concebiam a sua escrita, os alunos tomaram consciência de sua necessidade e de seu objetivo. O papel do outro real concretizou o princípio dialógico dessa escrita que não teve um fim em si mesma, deu início a um novo elo da cadeia comunicativa.

5.5.2 Leitura de Imagem

A proposta da professora M para esta produção de texto coletivo apoiou-se na leitura de imagens apresentadas e exploradas uma a uma. Nesta produção conjunta, observamos que a leitura de imagem partiu de um nível mais elementar, o figurado, rumo a um nível mais elevado, a abstração.

Trecho do processo de leitura de imagem (03/10/2013)

Prof.- Vamos lá! (Professora mostra a gravura de um menino andando de bicicleta.)

JS- Um, menininho tá andano de bicicleta e cantano.

Prof.- Vamos dar um nome pro menino.

Alunos- João; Pedro; Luan; Gabriel...

Prof.- Eu vou escolher. Outro dia vocês escolhem, hoje, eu que escolho.

Alunos- Calebe; Gabriel...

Prof.- Fábio [...]

Prof.- O que o Fabio está fazendo mesmo?

Alunos- Andano de bicicleta e cantano.

Prof.- E cantando. Onde será que ele está? O que será que ele está fazendo? está indo para algum lugar?

Alunos- Tá indo pro mercado; Tá indo pra uma festa; Tá indo passeá; Tá indo pro parque.

Prof.- Está indo pro parque?

J- É.

Prof.- Acho que é melhor colocar indo pro parque, né?

JS- Ele vai pro mercado comprá uma coisa pra mãe dele.

R- É compra um...

Prof.- Então vamos por essa gravura aqui (no quadro). Primeira aqui, oh. [...]

Prof.- Vamos dar um nome pra história primeiro.

Alunos- O João e o pé de feijão. (Professora ri.)

R- Professora, professora, vamo escrevê a história porque daí num vai...

Prof.- Acha melhor escrever o texto, então ...

R- Vamo escrevê o texto depois nós escolhe.

Prof.- Vou deixar essa linha então para depois escrever o título da história.

R- É porque daí nós entende mais a história.

JS_ *Fábio caiu de bicicleta, fim.*
 J- *Pode fechá o caderno, ninguém vai copiá agora.*
 Prof.- *Exatamente, fecha o caderno. Obrigada J. (Satisfeita concorda com J.)*
 J- *Ainda bem que eu te lembrei.*
 Prof.- *Fecha o caderno! Fecha o caderno! (MA fecha o caderno, cruza os braços e faz cara de emburrado) É um dia? Como que eu vou começar a história?*
 LA- *Um dia Fábio caiu de bicicleta.*
 Prof.- *Então vamos lá.*
 C- *Não, uma semana...*
 LA- *Que uma semana o que muleque!*
 Prof.- *Como eu escrevo FÁBIO?*
 Alunos- *F-A*
 R- *FA-BI, B-I.*
 JS- *Dexa eu falá!*

Durante a produção do texto, a professora foi perguntando quais as letras que formavam cada uma das palavras que queriam escrever. Os alunos R e JS disputam a soletração das palavras.

MA e R- *O.*
 R- *Fábio.*
 Prof.- *Oh, vai ter um acentinho aqui, porque Fábio tem acento. Um dia Fábio ES-TA-VA... (Lê o que escreveu e vai silabando o que vai ser escrito.)*
 R- *ES, é o E e o S*
 JS- *Cê num dexa eu falá, que saco!*
 MA- *Estava ino...*
 R- *ES-TA, T-A*
 Prof.- *E VA?*
 MA- *V-A.*
 R- *V-A.*
 Prof.- *AN-DAN-DO... AN, como é que faz AN?*
 Alunos- *N-A, N-A.*
 Prof.- *Não! N-A faz NA.*
 Alunos- *N- Ô professora? N-H-A?*
 R- *A-N, A-N.*
 Prof.- *A-N, vou por aqui embaixo.*
 JS- *(Bravo, exclama:) Ah cê num dexa eu falá, que saco! (Cruza os braços e faz cara de emburrado.) (Prof. Ri.)*
 R- *Fala lá oh, fala. (JS sorri.)*
 Prof.- *Eu quero DAN*
 M- *D e o A.*
 Prof.- *Mais tem mais uma letra junto, o que faz o AN?*
 R e JS- *N.*
 Prof.- *DAN.*
 JS- *N.*
 Prof.- *É o N de novo. AN-DAN-DO...*
 Alunos- *DO, D-O.*

A produção coletiva do texto apoiada na leitura de imagens é um processo não linear: compartilhada, cheia de idas e vindas entre a leitura de imagem, a sistematização desta leitura na forma oral e a sua transformação em escrita.

Prof.- Oh, Um dia Fábio estava andando de bicicleta, aonde ele estava andando de bicicleta?

Alunos- No parque; na floresta.

Prof.- No parque.

Prof.- Tá, ele estava andando perto do parque, mas ele estava o que, triste, feliz, alegre?

JS- Cantano e alegre.

Prof.- Como eu escrevo ELE?

Alunos- o E, o L e o E.

Prof.- ESTAVA de novo, vocês já falaram uma vez, como é que faz? ES-TA-VA...

Alunos- E-A, E-A; o E e o L; o E e o E;

Prof.- o E e o S, oh, ES...

Alunos- TA, T-A.

Prof.- TAVA CAN-TAN-DO...

Alunos- D-O, o A e o N.

Prof.- A-N, mas quem vem primeiro aqui? Tem uma letra antes que faz CA, o que faz CA?

Alunos- C-A, C-A.

Prof.- CAN, olha TAN também oh, o T, o A e o N, TAN, e o DO?

Alunos- D-O.

A professora mostrou uma segunda gravura e continuou orientando a leitura da imagem e a sistematização desta para ser escrita por meio de perguntas que focavam a atenção das crianças.

C- Ah, ele caiu hahahaha. (Risos.)

JS- Caiu da bicicleta.

R- Ele caiu.

Prof.- Ele caiu, mas porque ele caiu?

(Todos falam ao mesmo tempo.)

Prof.- Presta atenção, psiu! O R falou assim que ele estava distraído e não viu a [...]

Alunos- Pedra.

Prof.- E aí o que aconteceu?

Alunos- Bateu; caiu; aí morreu.

Prof.- Ele bateu na pedra e ...

Alunos- Caiu.

C- Olha lá tia, ele machucou aqui.

Prof.- Fábio, psiu!

R- Estava distraído.

JS- Fábio ficou distraído e caiu da bicicleta.

Prof.- ES-

Aluno- TA-VA

Prof.- Distraído, como que eu falo distraído [...] Mas ele caiu assim? O que aconteceu?

Prof.- Quem sabe como escreve PNEU?

Alunos- PE; P e o E; NE, N-E.

Prof.- O P-NEU...

Alunos- PE, N e o E; N e o E pssora.

Prof.- O P é mudo (Será que as crianças entendem essa expressão? O sentido da palavra mudo nessa frase?) PNEU oh, olha como eu escrevo PNEU. J! (Estava olhando nos cartazes da parede procurando ver se tinha a palavra pneu). [...]

Prof.- Bateu no pneu da bicicleta e, e ...

M- Se machucou

J- Levô um capotão [...]

JS- Professora daí ele bateu a cabeça no chão (Risos.)

J- Ele espatifô a cara (Todos falam juntos.) ...oh pssora o boné tava pra frente agora tá aqui (O boné aparece virado para trás.)

Prof.- Vocês vão deixar eu falar ou não vai ter acordo? Ai vocês colocaram lá que ele caiu, o que aconteceu quando ele caiu?

Alunos- Machucô; quebrô a perna.

Prof.- Daí ele caiu lá, ele se machucou.

Alunos- Daí ele bateu a cabeça; ficou chorando.

JS- Ele chorô.

Prof.- E a bicicleta, o que aconteceu com a bicicleta dele será?

JS- Quebrô.

J- Até intortô lá, oh pneu assim lá.

Prof.- Oh judiação!

C- OLha lá onde bateu.

JS- Quem mandô ele andá de bicicleta no parque.

J- Virô a roda.

JS- Ele é barbero! (Ri.)

Prof.- Quando ele caiu o que aconteceu com a bicicleta?

Alunos- Ele se espatifô no chão.

Prof.- QUANDO, como que eu escrevo QUANDO? [...]

J- Espatifô a cara no chão.

Prof.- Não, não vamos escrever assim não...

C- Ele, ele morreu, ele morreu. (Brincam, falando exagero.)

V- Ele dismaiô

JS- É, ele quebrô a perna quando caiu. (Todos falam juntos, alguns gritam para sobrepor sua opinião.)

Prof.- Que gritaria, eu não estou escutando.

C- Ele dismaiô!

V- Ele torceu o pé.

JS- Ele dismaiô pssora! (Todos começam a falar ao mesmo tempo novamente.)

Prof.- Psiu!

C- Ele se machucou.

Prof.- Ah... Quando caiu Fábio se ...

LA- Machucou

J- Quebrô três dente da boca (Risos.)

Prof.- Machucou, como escreve MACHUCOU? [...]

Prof.- Se machucou. O que aconteceu com a bicicleta dele?

Na construção conjunta do texto, é possível observar um movimento de expansão/circunscrição das ideias, que é inerente ao processo pedagógico, sendo passível de controle e direcionamento, como o fez a professora com perguntas que

estimulavam os alunos a compartilharem as diferentes interpretações evocadas pela imagem e, depois, direcionou-os a uma interpretação unívoca.

Alunos- Se espatifô; Quebrô; Quebrô o aro. [...]
Prof.- Vamos lá, quando caiu Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou. O que aconteceu? Como ele voltou para casa?
Alunos- Torceu o pé; Ele quebrô bem assim a bicicleta
Prof.- Vai aparecer alguém pra ajudar ele?
M- Vai aparecê a mãe dele.
JS- Acho que não.
R- Pssora, pssora! Mostra a outra cartela (Outra gravura.)
Prof.- Não tem outra cartela, nós temos que dar um final.
C- O amigo dele foi lá ajudá ele.
Prof.- Que amigo? Agora você pode dar um nome.
Alunos- Diego; João Pedro; Diego é o nome do meu tio.
Prof.- Então vamos por aqui, João, seu A-MI-GO, [...] Ajudou a fazer o quê? A ir pra onde?
Alunos- Pô hospital; para casa.
Prof.- Ah, IR, IR como que faz IR? [...]
Prof.- Que nome a gente pode dar para a história?

Segundo Santaella (2012), para fazer uma leitura de imagem, "deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra" (p. 12). No episódio analisado, constatamos a decodificação, as interpretações possíveis e até impossíveis, "*Bateu; caiu; aí morreu*", a construção do contexto e de sentidos, rumo a uma interpretação unívoca, com vistas à materialização deste intenso trabalho de elaboração conjunta em forma de texto escrito.

Transcrição do texto coletivo:

O Tombo de Fábio
 Um dia Fábio estava andando de bicicleta no parque, ele estava cantando.
 Fábio estava distraído e não viu a pedra, bateu o pneu da bicicleta e caiu.
 Quando caiu, Fábio se machucou e sua bicicleta quebrou.
 Seu amigo João apareceu e o ajudou a ir para casa.

No processo interativo, podemos observar a produção conjunta, as diferentes elaborações, a construção de sentido e da escrita, além de poder captar flashes da elaboração intermental dos alunos por meio das falas. A professora M, ao ouvir e

estimular as interpretações dos alunos com suas perguntas, não só criou o contexto da história, indicando a adequação ou não dos efeitos de sentidos, como ensinou os alunos a ler as imagens como quem olha por uma janela, dando vida às cenas, construindo uma narrativa, atribuindo sentido e significado à leitura e à escrita.

Neste sentido, a fala da professora reorientou a percepção da situação direta retratada na imagem, de forma que a leitura deles não fosse apenas descritiva dos principais elementos da figura, mas incluísse elementos narrativos que não estavam perceptíveis. Suas intervenções os auxiliaram a superar a impressão imediata e apoiar suas elaborações em esquemas abstratos, subordinando a percepção direta à atividade intelectual por meio de orientações para a realização da atividade (LURIA, 1979b).

Desta forma, a relação entre a palavra e a imagem mostra-nos o movimento de transformação de um tipo de linguagem para outra, da linguagem não verbal (imagem ou gravura) para a linguagem verbal até a linguagem escrita.

5.5.3 Formação de Frases

A formação de frases, de forma individual, demonstrou os avanços dos alunos em relação à apropriação da escrita. Nesta atividade, a leitura de imagem serviu de apoio para a escrita. Inicialmente, a atividade propunha duas frases para cada figura, porém, diante dos protestos do grupo, a professora redefiniu a quantidade, uma frase por figura.

Alguns alunos elaboraram as frases de forma mais autônoma, enquanto outros só iniciaram a atividade após muita insistência da professora M. Diante deste cenário, a produção de alguns alunos foi marcada pela mediação da professora tanto no sentido de direcionamento do que escrever quanto com perguntas reflexivas sobre como escrever.

Trecho da transcrição da atividade (24/10/2013)

Prof.- [...] Então oh, vocês vão formar duas frases pra cada gravura, não tem duas linhas em cada gravurinha?

LA- Duas casa pssora? (LA está distraída, parece distante e sonolenta.)

Prof.- Frases! O que está acontecendo na primeira gravura?
R- Ela tá fazeno um negócio super difícil (É a figura de uma professora ensinando crianças a fazer uma adição simples (4+3)) de matemática, de vezes. (Professora ri do "super difícil".)
Prof.- Tá de matemática, mas de vezes? Aquela continha que está no quadro?
C- Mais.
R- Ah, de mais, de menos...
C- É de mais!
R- (Elabora uma frase.) A professora está passando uma conta difícil.
Prof.- Então escreva.
C- É continha de mais, aqui o sinal aqui oh.
Prof.- Então faz tua frase.
R- Pro, pro, P-R-O (Pensa alto enquanto escreve.)
J- Ah, num sei não!
Prof.- Pensa, pergunta pra mim, o que você quer escrever? Faz uma pelo menos, uma frase...vamos! Escrevendo! (J parece desanimado com a atividade, até mesmo bravo, MA também.) [...]
Prof.- MA não adianta emburrar aí não, que eu preciso te ajudar. (Nas atividades de escrever MA fica "emburrado" parece que não quer nem ao menos tentar.)
Prof.- Gente, se vocês não se esforçarem, não tem como! (J também está "emburrado".) Fala J, que eu vou te ajudando, falando as letras.
J- Eu num sei!
Prof.- O que tá acontecendo na primeira gravurinha J?
J- Ela tá passano uma conta.
Prof.- Então, pronto! Quem está passando a conta?
J- A professora.
Prof.- Então, escreva: a professora está passando uma conta. A ... professora, você sabe escrever! [...] Então, o que está acontecendo J, você estava indo tão bem, agora, começou essa preguiça! Vê essa janela aqui (Mostra a gravura.) que nós vamos fazer a de baixo. [...]
Prof.- Isso...LA, os meninos tão tudo terminando! E você nem perguntando pra mim como que se escreve! (Chama sua atenção.)

As diferenças individuais, em seus diversos aspectos, psicossociais, de aprendizagem, etc., ganham visibilidade, influenciam, participam do momento de aprendizado, mas não o determinam. Neste momento da produção individual, tornam-se evidentes as elaborações produzidas em conjunto, partilhadas, como algo não contraditório ou excludente do primeiro, "o trabalho individual e o social se compõem, harmonicamente, [...] na busca dos objetivos educacionais e pedagógicos" (FRANCHI, 2006, p. 173). A professora atendeu às necessidades individuais dos alunos, tanto as emocionais, compreendendo a situação de cada um, dependência, insegurança ou mesmo preguiça, quanto às necessidades educacionais relacionadas ao avanço no processo de alfabetização.

Na tarefa de escrever individualmente, os alunos se envolveram de formas diferentes: uns mais prontamente, como R e C; outros precisaram de incentivo,

cobrança e até mesmo uma chamada de atenção da professora, como MA e J. Já LA foi entrando em atividade aos poucos, à medida que foi se envolvendo em suas elaborações e significando sua escrita. Na última gravura da atividade, LA leu a imagem a partir do seu contexto e solicitou a ajuda da professora para transformá-la em linguagem escrita:

LA- Como é que faz ZAR? ZAR?

Prof.- O que você vai escrever? Como é que faz ZA? ZAR, o que faz ZA, amor? Usar? O que você quer escrever? O que você está escrevendo minha querida?

LA- Carla foi no bazar.

Prof.- Então, você vai escrever BAZAR, você escreveu só BA, eu quero ZAR, ZA, o que faz ZA?

C- Z-A

Prof.- A lá, o C falou. Tá, o que ela foi fazer no bazar?

LA- Comprar uma blusa.

Prof.- Tá, então escreve aí pra mim, do seu jeito.

LA escreveu: "CALA FONO BAZA COPA UM BLUSA", foi a única a usar a palavra bazar, talvez no seu grupo social, na comunidade em que mora, as lojas do bairro sejam chamadas de bazar. Góes e Smolka (1997, p. 21) argumentam que "[...] é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que o aluno desenvolve o significado desta". Ao ver a imagem de uma pessoa que parecia estar comprando uma roupa, logo fez esta associação, significando imagem e palavra.

Sobre a mesma imagem, J fez uma primeira leitura bastante descritiva. Com o auxílio da professora, pode avançar na sua leitura, tornando-a mais significativa e pessoal.

J- Ela comprô uma camiseta (Fala sobre a última gravura.)

Prof.- Quem comprou a camiseta?

J- A mulher!

Prof.- Que mulher? Como que é o nome dessa mulher?

J- Juliana. (É o nome de sua mãe.)

Prof.- Então tá, Juliana... Consegue fazer sozinha? (Faz que não.) I, A, NA.

MA- N-A.

Prof.- COMPROU, CO...põe o M, PROU, PRO?

MA- P e o O.

Prof.- PRO, o P e o O faz PO!

MA- P-R-O.

Prof.- P-R-O!

Prof.- CA...

J- C-A.
 Prof.- MI
 J- M-I [...]
 Prof.- ZE
 J- O Z e o E. Z? (Está na dúvida, porque já sabe que existe outra letra que pode representar o mesmo som.)
 Prof.- Num sei, você que vai vê pra mim. CAMISE...
 Alunos- TA! T-A.

A mulher não era mais desconhecida, era sua mãe que comprava uma camiseta, que não era apenas uma mera camiseta, porque era para alguém, como podemos observar em seu produto final: "*Juliana comprou uma camiseta para J*".

J teve dúvida sobre qual letra usar, S ou Z, já tinha aprendido que, para representar o som de Z, podia usar uma dessas letras e que é a palavra que vai determinar qual delas usar. Nesta atividade, a professora ajudou-os não com respostas, utilizando sua estratégia usual: fez perguntas que ajudaram os alunos a pensar sobre o que e como escrever e, em alguns momentos, deixou a escolha em suas mãos, porque, apesar de perceber que alguns não escreveriam sem o seu auxílio, ainda assim, queria verificar como estavam escrevendo.

A escrita de R, naquele momento, já era alfabética, portanto fazia com maior autonomia do que seus colegas, assim como os outros tinha consciência de suas dificuldades, do que conseguia fazer e do que não conseguia. A dificuldade para ele, desde então, não o paralisava mais, pelo contrário, era objeto de sua curiosidade, de desejo.

R- Professora como é que escreve mulher?
 Prof.- MU, o que faz LHE?
 C- M-E
 R- L-E
 Prof.- LHE! (Insiste.)
 R- LE
 Prof.- LHE! (Continua a insistir.)
 R- B?
 Prof.- LHE, MU-LHER, LHER!
 C- L-E, L-A, L-E
 Prof.- É o L-E, mas tem que ter mais uma letra junto.
 C- L-R-E
 R- o R?
 Prof.- Quem pode ficar no meio?
 R- L
 C- o R
 Prof.- Tem o L e o E quem pode fica no meio e fazer LHE?
 R- R! (Professora faz que não com a cabeça.)
 C- N!

LA- O L pssora?

R- o L?

Prof.- MI, o M e o I (Ajuda J.)

C- O N, o H e o A? o H?

Prof.- Quem?

C- o H

Prof.- Isso, o L, o H e o E... LHER, aí você põe um R no final.

R- Ah, até qui enfim aprendi essa bendita palavra...MULHER é muito difícil meu!

Prof.- (Ri e olha para LA.) Isso é, hahahahaha...

R- Homi é só colocá umas três palavrinhas (Quis dizer letras.), mulher não, tem qui colocá um estado intero. (Exagera propositalmente e sorri.)

Veja como R significou a leitura e a escrita sobre a mesma gravura: "A MULHER ESTA PAGANTO A ROPA", para ele, a palavra mulher representava toda a classe feminina: "*MULHER é muito difícil meu!*", não era apenas a escrita da palavra que era difícil, e as representantes concordaram. Quando ele disse: "*Homi é só colocá três palavrinhas*", em contraposição a mulher que "*tem qui colocá um estado intero*", não estava falando apenas da palavra, mas da sua maneira de ver as diferenças entre homem e mulher.

A escrita de MA ficou muito parecida com a de J, porque, enquanto ele ia escrevendo com o auxílio da professora, MA participava da elaboração conjunta, respondendo às perguntas, mas escrevendo exatamente as mesmas palavras que o colega. Não se envolveu na atividade individual da mesma forma que nas atividades de produção coletiva, apenas cumpriu uma obrigação. Sua atitude, no entanto, não passou despercebida aos olhos da professora, que sugeriu: "*Coloca o seu né MA, pelo menos muda o nome no final da frase!*", ficando sua frase da seguinte forma: "A JULIANA COMPROU UMA CAMIZEETA PARA O MA".

C, assim como R, logo entrou em atividade. As marcas da elaboração conjunta, mesmo em uma proposta individual de escrita, apresentam-se em suas frases, especialmente na última frase, "ML FO COPA MUCAMIZETA PALE UZA MUAMA FLTA". A palavra mulher que R queria escrever, camiseta sugerida por J, unindo a essas ideias a sua, para usar em uma festa. A escrita de C, nesse momento, ainda oscilava, palavras que ele não estava acostumado a escrever se materializavam de forma silábica, as mais familiares de forma alfabética.

De modo geral nesta atividade, podemos notar que aqueles que se mobilizaram na atividade leram, interpretaram e produziram sobre elementos que se tornaram

significativos para eles, porque, de forma conjunta e dialógica, puderam situar "[...] o seu dizer em um determinado contexto – que é constituinte e constitutivo do próprio dizer – [...] alternando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão" (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63), atribuindo sentido ao que estavam fazendo.

As elaborações dos alunos já se materializavam na escrita de forma legível. No período de dois meses, evoluíram de um nível silábico sem valor sonoro, em que alguns ainda se encontravam, para um nível silábico-alfabético e alfabético, dando elementos para a professora fazer uma leitura positiva sobre o que eles poderiam fazer com seu auxílio até o final do ano letivo.

Nas frases elaboradas pelos alunos, os elementos essenciais estavam presentes, sujeito e predicado, ainda que não estivessem explicitados ou nomeados, assim como todas as imagens traziam pessoas fazendo alguma coisa em determinado lugar (loja, banco, escola, etc.). Todas as frases tinham verbos, eram na verdade orações, enunciados com sentido, cuja estrutura tem como base o verbo. Contudo, como o foco de trabalho estava na produção de linguagem escrita, os elementos como sujeito e verbo foram objeto de análise sem, no entanto, serem conceituados e sistematizados: "*Quem está passando a conta*", "*Quem comprou a camiseta?*" (sujeito); "*O que ela foi fazer no bazar?*" (verbo).

Nesta etapa inicial do processo de alfabetização, a intenção da professora não era desconsiderar os aspectos conceituais do saber envolvido na escrita de uma frase, mas privilegiar um dos aspectos da escrita, na qual ela funciona como um sistema de representação da linguagem oral, enfocando não uma representação pura e simples som/escrita, mas a relação existente entre elas, oralidade e escrita, a qual ainda se apoiava na silabação da professora ou dos alunos para que a escrita se materializasse. A escrita, para estes alunos, ainda precisava ser fragmentada em sílabas, a relação fonema/grafema já fazia parte de suas elaborações e, nas suas escritas, apareciam associadas ao seu modo de apropriar-se da escrita, revelando a relação singular que cada um estabeleceu.

6. AS SIGNIFICAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

Para estes alunos, a ressignificação do ensinar e do aprender se concretizou, de fato, no momento em que o aprendizado passou a ocorrer no grupo e, sobretudo, as atividades eram adequadas ao nível de desenvolvimento deles, de modo que não ficavam mais de fora das atividades. O tamanho do grupo, nove alunos, permitia que a ação da professora assinalasse constantemente o aprender como possível e o ensinar como algo que ela faria quantas vezes fosse necessário, sem pressa e nem atropelos. Ante às mudanças vivenciadas, eles foram se acalmando e se abrindo ao compromisso da professora de ensinar.

As novas condições de trabalho permitiam também uma cobrança maior da professora e uma mobilização maior dos alunos. A proximidade e o foco na aquisição da língua escrita possibilitaram que as interações sociais (diálogos sobre a vida, família, sonhos, valores, etc.) ganhassem mais espaço nas interações escolares, o vínculo com a professora e entre os alunos, que já era grande, fortaleceu-se ainda mais e a mobilização deles nas atividades cresceu. Explica Charlot (2012) que a mobilização depende do sentido que o aluno confere àquilo que está aprendendo, ouvindo, vivenciando, quando tem um significado para ele.

A professora era alguém que todos os alunos do grupo queriam agradar, amigável, afetiva, bem humorada, sempre demonstrava gestos de carinho, um abraço, um beijo, brincava, conversava e ria com eles, mas os repreendia sempre que necessário. Uma pessoa cuja palavra era importante, nem todos tinham em casa alguém que se preocupava tanto e investia tanto na aprendizagem deles com a professora M. Ela fazia e comprava material de apoio pedagógico, como cartazes, silabários, livros e jogos que eram utilizados com frequência para ensinar. Nos seus 20 anos como professora, investiu em sua formação, fez magistério, pedagogia, especialização em educação especial, psicopedagogia, gestão, orientação e supervisão. Segundo a professora M, foram os desafios que a ajudaram a ser professora, eles a levaram a procurar conhecimento, cursos, pessoas mais experientes que a ajudaram, *"eu procurei pedagogia, os cursos que eu fiz são sempre voltados pra desenvolver o ensino, o trabalho de sala com as crianças"*.

A relação construída, conquistada entre professora e alunos era de confiança, respeito; havia um clima de compromisso mútuo, que gerava neste grupo uma

mobilização grande, que não se apresentava da mesma forma no grupo maior. Mesmo quando os alunos não desejavam fazer alguma atividade, por considerá-la chata ou difícil, acabavam fazendo por causa da professora, que acompanhava de perto o desempenho deles, orientando, auxiliando e cobrando a participação de todos e a realização do trabalho. No grupo, a condição de trabalho permitia um atendimento mais individualizado, mais pessoal, possibilitando à professora estar atenta à necessidade de todos, de modo que nenhum aluno ficasse atrasado ou deixasse de fazer alguma atividade.

Neste contexto, a dependência que alguns tinham da professora para ler e escrever foi correspondida e diminuía pouco a pouco, conforme avançavam na apropriação da leitura e da escrita.

A professora M recorria ao diálogo com vistas à conscientização da importância da participação do aluno e do compromisso com a sua aprendizagem, esclarecendo os benefícios para eles. Essa tomada de consciência mediada mobilizava os esforços dos alunos nas atividades escolares e nas tarefas. Neste sentido, foram tomando consciência do que sabiam e do que não sabiam, e do que deveriam fazer para aprender e, resultante deste envolvimento, suas atitudes, gradativamente, foram passando de espontâneas para conscientes, de regulada por outros (professora, pais, colegas) para autorreguladas. Ainda nas primeiras aulas, R perguntou para a professora:

Professora como é que você vai ensinar nós a ler e escrever?

Prof.- Você já está lendo, você não acabou de ler o texto? Como é que eu ensino você a ler e escrever? Fazendo jogo, atividades, lendo e escrevendo.

Esta indagação evidencia que a preocupação dos pais passou a ser sua, o desejo do outro (pais, professores) para que ele aprendesse a ler e escrever, passou a ser seu. Este desejo não era apenas de R, mas de todos os seus colegas.

Os alunos tinham liberdade para se movimentar na sala de aula e se comunicar com os colegas, mas se o comportamento excedesse a necessidade, provocando brincadeiras, rugas e dispersão das atividades, a repreensão logo vinha, por vezes acompanhada de ações mais enérgicas caso o comportamento estivesse atrapalhando a aula. Os alunos, de modo geral, obedeciam à professora e não se ressentiam com as repreensões, por perceberem que estavam de acordo com os combinados e regras da sala. É importante lembrar, porém, e como a própria

professora destacou, que, no início do ano, o cenário não era este, e foi conquistado com muito empenho.

As significações a respeito de si e do ensinar e aprender foram construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, momento em que a mediação semiótica, as condições de trabalho, a mobilização dos alunos e as relações sociais nas quais os sujeitos estavam envolvidos se mostraram como fatores constitutivos deste processo.

No grupo, os alunos tiveram a oportunidade de rever os seus papéis na relação de ensino, de ressignificar, ao invés de tornar própria as palavras do outro, as palavras negativas que foram marcando a relação do grupo com o saber até aquele momento. A formação do grupo para alfabetização foi um divisor de águas, significando para a maioria, com exceção de G e LE, que faltaram muito durante o segundo semestre, deixar de reproduzir as significações dos outros sobre si, para desenvolverem a sua enquanto aprendiam a ler e a escrever.

A elaboração das crianças a respeito do ensinar e do aprender na escola tomou por base as condições concretas vivenciadas por elas, resultou da interação entre os interlocutores e das ligações e relações com o conhecimento aprendido e produzido (ou não) em sala de aula. No caso de LA, LE, R, J, JS, C, MA, G e V, foi o não aprender e a relação negativa com o saber, a sua percepção sobre o não aprender e a dos outros que marcavam seu olhar e se materializavam em seus dizeres no início do ano letivo. Segundo Cristófoleti (2011, p. 61),

[...] os lugares pautam as questões que nascem do cenário que configuram as relações que se tecem entre aqueles que os ocupam diretamente e entre esses seus ocupantes e as gentes de outros lugares. Relações de identidade e de pertença; relações de estranhamento; relações de segregação; de preconceito e recusa.

Uma leitura negativa tanto de um colega quanto de um adulto anuncia, antecipadamente, o fracasso iminente. Uma dificuldade comum entre as crianças que estão se alfabetizando dá margem para profecias autorrealizadoras que anunciam fracasso, minando não só a autoconfiança do aluno, como sua autoimagem, acabam colhendo fracasso, ainda que nutram alguma esperança de se surpreender e colher algo diferente.

Durante o período em que os alunos tiveram aulas no grupo, a ação da professora centrou-se sobre a alfabetização, com atividades para ensinar ler e

escrever. Em vários momentos, observou-se a fala da professora redirecionando o olhar e a compreensão da criança de uma leitura negativa, do *"não sei, não posso, não consigo"*, para *"tô aprendendo"*, *"eu tô sabendo mais o menos"*, *"palavrinha de quatro"*, *"eu sei lê um poquinho"*. Não porque antes não sabiam ler nada, mas porque faziam uma leitura negativa, sempre olhando para o que faltava, o que não sabiam.

Na relação com o saber e com o outro (colega, professor), a criança vai construindo sua autoimagem, seu autoconceito e autoestima, interpretando a si em relação ao outro no processo de ensino-aprendizagem. São construções psicossociais que, de acordo com Oliveira (2013, p. 164), estão presentes no cotidiano escolar:

Algumas dessas práticas levantam/apontam questões que colocam em foco a maneira pela qual o aluno se percebe – a imagem que faz de si mesmo na sala de aula. "Complexo de inferioridade", "a criança que acha que não é capaz", baixo "autoconceito" são algumas expressões utilizadas por professores para se referirem a alguns aspectos que envolvam **a forma pela qual a criança se percebe em sua relação com a vida escolar**. Aspectos esses que apontam para uma "valorização negativa" do aluno com relação a si mesmo e às suas produções (grifo nosso).

No grupo de alunos pesquisados, pudemos observar três categorias de significação em relação ao ensinar e ao aprender: **o impossível, o possível e o condicionado**. Estas categorias apresentaram um traço em comum, a consciência do real, daquilo que conseguiam, daquilo que precisavam de auxílio e daquilo que ainda não faziam. Para LE e G, os dois únicos alunos da turma que reprovaram por falta, a significação inicial permaneceu, ensinar e aprender para eles ainda parecia impossível naquele momento.

Ao final do processo, a professora M avaliou os alunos, *"O C e o R são alfabetizados mesmo, porque até dentro das dificuldades que eles têm ainda um pouco, mas eles já leem, escrevem, eles são alfabetizados mesmo. Já, os outros quatro, V, a LA, o J e o MA eu considero eles alfabéticos"*. Diante dos resultados alcançados, considerou que, apesar de ainda não estarem alfabetizados, a reprovação de LA, MA e V seria encarada de forma negativa após tantos esforços, podendo fazer com que o comportamento deles retrocedesse e atrapalhasse seu aprendizado no ano seguinte. Neste sentido, a preocupação da professora e da equipe pedagógica em continuar fornecendo apoio para estes alunos influenciou nas

decisões e ações da escola para o ano seguinte, que foram ao encontro do desejo da professora, de assumir o 4º ano e levar todos.

[...] pra eles vai ser importante isso, se eu estiver com eles no 4º ano, já vou colocar pra eles, olha vocês passaram de ano, mas vocês estão com uma dificuldade, vocês vão ter que fazer contra-turno, nós vamos ter que trabalhar algumas outras atividades pra vocês conseguirem ir pro 5ºano, né, mas eu acho que pra autoestima deles não é bom reprová-los, vai ser uma queda muito grande [...]. Eu, por mim, eu levo todo mundo, todo mundo vai com a gente, vai ficar comigo mesmo, eu sei o que eles têm, eu sei de onde começar [...] Eles têm a capacidade. Lógico, será pontuado para os pais as dificuldades dessas crianças e contra-turno desde o início do ano. Mas são crianças que têm condições sim, se tiver o auxílio, o reforço no caso, o contra-turno... e ajuda dos pais em casa (nov./2013).

Defende Luckesi (2000) que o ato de avaliar implica em acolher, aceitar a situação como ela se apresenta e tomá-la como ponto de partida, acolhendo o educando em sua totalidade. Trata-se de um ato dinâmico que implica na decisão do que fazer. Nesta pesquisa, pudemos observar a disposição da escola e da professora em acolher estes alunos, tomando para si a responsabilidade da escola de alfabetizar em tempo e fora de tempo. A decisão de passá-los para o 4º ano com o apoio da professora M, que sabia de onde continuar o trabalho pedagógico, demonstra a preocupação da escola com o aprendizado dos alunos e fornece elementos para, assim como a escola, acreditarmos na possibilidade de sucesso escolar destes alunos.

No caso do grupo de crianças estudadas, temos, no próprio contexto, uma dinâmica marcada pela mudança nos papéis, mudanças provocadas intencionalmente pela escola e pela professora, numa prática social dialógica e pedagógica consciente, bem delineadas desde o início nas falas e nas ações da professora, da diretora e de toda a equipe pedagógica. Tais mudanças foram percebidas pelas crianças e geraram outra mobilização em relação às atividades de ensino. O resultado esteve em relação direta com a alteração promovida nas condições em que se deram as relações de ensino, uma vez que, em um grupo menor e com atividades pensadas para esses sujeitos concretos, outros se tornaram, os sujeitos desta relação.

As significações dos alunos, ao serem mediadas pelas proposições da professora, foram ressignificadas de forma processual, por sucessivas aproximações. Diante destes dados, é possível visualizar este processo tomando uma forma espiralada que demonstra a transformação dos alunos.

Tendo como centro comum a alfabetização, este processo de transformação se iniciou com a inserção dos alunos em um grupo de alfabetização separado do restante da turma, de modo a possibilitar um trabalho ancorado nas aprendizagens daquilo que ainda não estava satisfatoriamente garantido. Isso provocou a necessidade de repensar os mediadores do processo pedagógico para instaurar junto ao pequeno grupo uma outra dinâmica interlocutora. Tais mudanças acabaram produzindo uma abertura para o aprender, decorrente de uma outra mobilização frente às atividades propostas, e produziram o estabelecimento da relação de confiança, de compromisso mútuo na realização do que era proposto, iniciando um deslocamento que passou de uma enorme dependência que tinham da professora a momentos em que despontava a autonomia, assim como se indicaram nos seus dizeres/ações, a percepção do próprio saber, a construção da identidade como leitores e escritores, a aprendizagem autorregulada e a restauração da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o processo interativo em sala de aula sobre o ensinar e aprender, vimos surgir diante de nós a imagem de um mosaico, em que tesselas (pequenas peças, fragmentos de pedras) preciosas ou semipreciosas multicolores são selecionadas, justapostas com cuidado e planejamento a fim de formar uma imagem incrustada em uma base aderente, com grande poder de fixação. O trabalho do mosaicista é minucioso e laborioso, transitando da parte para o todo e do todo para as partes, é capaz de criar imagens complexas e plenas de significados como os mosaicos do período bizantino.

Na seleção das tesselas, vemos o intenso trabalho do professor no controle e direção do movimento de expansão/circunscrição das ideias em circulação, com o intuito de direcionar ao objetivo.

Captar o processo de construção em pleno movimento nos permitiu observar a apropriação e construção do conhecimento entrecortada por elementos intraescolares (falta de professores, defasagem idade/série, não saber, etc.), extraescolares (apoio e investimento familiar, problemas familiares, etc.) e construções psicossociais.

A complexidade e não linearidade do processo de alfabetização vivenciado por este grupo surpreendeu-nos, porque, desde o ponto de partida até o ponto de chegada, o percurso estava repleto de idas e vindas, avanços e retrocessos, desvelando a visão equivocada de grandes saltos qualitativos.

No jogo dialógico entre os sujeitos (professora e alunos) e neste contexto específico (grupo criado para alfabetização destes alunos, sem esquecer que, em um contexto diferente, o resultado poderia ser outro), o processo de ressignificação do ensinar e do aprender foi acontecendo concomitante ao processo de aprendizagem. Destacamos que o papel do outro, neste caso, o papel da professora, foi fundamental, devido ao seu trabalho pedagógico que, ao longo desse processo intenso e em um curto período de tempo, dois meses, foi assinalando as conquistas: *"isso mesmo, muito bem"*, *"viu como você melhorou"*, *"você já tá conseguindo ler palavrinhas simples"*, *"lê essa história pra mim"*; dando feedback, cobrando as tarefas, a participação nas atividades. Colocava os alunos como corresponsáveis pela aprendizagem, como capazes de se monitorarem neste processo e dele participarem ativamente. E estes (alunos), ao se sentirem responsáveis, também se tornavam

coautores do processo em curso já que, concomitantemente, orientavam a professora quantos aos passos seguintes.

A mediação pedagógica, dentro desta perspectiva teórica, é entendida como uma modalidade da mediação semiótica, uma vez que toda a construção de conhecimento partilhada pelo grupo foi desenvolvida no fluxo da interação com o universo simbólico da linguagem, oral e escrita. Assim, no espaço da sala de aula, os signos apresentados pela professora, por meio das palavras a serem lidas e/ou escritas, eram socializados ao grupo e, ao mesmo tempo em que cada um se apropriava deles, o fazia com nuances, de modo que o conteúdo mediado não fosse apenas repetido, mas, por assim dizer, recriado, ressignificado pelos alunos.

O processo de desenvolvimento da criança, seu autoconceito e sua autoestima, entrelaçados com as formas de interação no contexto de sala de aula, colocavam em evidência as possibilidades de mudanças indicadas pelos próprios sujeitos dessa relação, que, nos seus dizeres, davam pistas das mudanças que queriam: "*professora eu já tô lendo?*", "*professora você acha que, no fim do ano, a gente já vai tá lendo?*", "*professora eu tô melhorando?*", "*professora eu vô passá de ano?*" "*eu sei lê palavrinha simples, bolo, bola*"; "*eu gosto de lê os livrinho que a professora dá*". Desse modo, os dizeres dos alunos acabavam fornecendo pistas de como conduzir o trabalho pedagógico, e que ouvidos afinados ao compromisso de ensinar souberam ouvir, mobilizar-se e mobilizar outros para aprender, com condições de trabalho em que suas dificuldades não ficavam à margem do currículo, mas passaram a fazer parte dele. Nesse processo, evidencia-se a constituição recíproca dos sujeitos de que fala Vigotski (2000).

Isto foi possível porque a escola, isto é, seus atores assumiram a responsabilidade pelo aprendizado destes alunos. Neste trabalho de alfabetização, podemos observar o que Paula (2013, p. 239) chama de "[...] uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo, ora parecendo aceitar a regulação". Professora e escola criaram e garantiram este tempo para que os alunos, de fato, pudessem aprender, alguns mais, outros menos, todos, porém, avançaram.

Segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), na escola, a história documentada coexiste com a não documentada, de modo que a homogeneidade documentada, por vezes, oculta o movimento real do cotidiano da escola, a correlação de forças, a

aversão particular e localizada a decisões, normatizações, políticas públicas vindas de instâncias superiores e os modos como os sujeitos leem, interpretam e agem.

A pesquisa com foco nas interações escolares permitiu observar que a história documentada da escola nem sempre coincide ou concorda com a história não documentada. Olhar para os acontecimentos cotidianos do interior da escola e da sala de aula dá visibilidade à construção social da escola real, como ela está sendo constituída e não apenas presumindo-a a partir de registros oficiais.

Para a escola e para a professora, o trabalho de alfabetização com este grupo de alunos fazia sentido. A experiência da professora M, bem como a sua formação, a clareza que tinha do seu papel, a compreensão sobre o objeto de ensino e de seu objetivo e o apoio da escola permitiram que, ao ir em direção às necessidades dos alunos, eles pudessem ressignificar o ensinar e o aprender.

Neste intenso trabalho de alfabetização, de forma conjunta e dialogal, observamos indícios do desenvolvimento conceitual dos alunos sobre a sistema de escrita, a descoberta das unidades de escrita, passando pela combinação de sílabas para a formação de palavras, da relação fonema/grafema para a consciência da não transposição da fala para a escrita, da instrumentalização para a alfabetização (FRANCHI, 2006) de modo a apropriar-se do sistema de escrita.

Este trabalho revela ainda as limitações do processo, a evasão, a defasagem que continuou porque os outros alunos também avançaram e a necessidade de ser este um trabalho permanente e não pontual. Conscientes disto, escola e professora buscaram formas de garantir a continuidade deste trabalho ao delegá-lo à professora M, que assumiu de pronto a tarefa, para continuar como professora desta turma no ano seguinte e, ao mesmo tempo, deixava claro para os alunos M, LA, V, J, C e R que precisavam de mais um tempo e um espaço, além da sala de aula, para assegurar a apropriação não apenas do sistema de escrita que ainda não dominavam, como o aprendizado dos conteúdos do 4º ano.

Diante deste contexto, é importante destacar a necessidade da garantia de oferta do apoio pedagógico no ensino fundamental, revelada na fala dos professores, da equipe pedagógica, dos alunos e até mesmo dos representantes da educação pública (secretarias de educação) como a melhor estratégia para ajudar os alunos não alfabetizados na idade certa a se apropriarem da linguagem escrita e superarem a

distância em relação aos grupos de alunos mais adiantados e os estigmas que surgem e são impostos a esse outro grupo pelo não saber.

Assim como os alunos em situação de não aprendizagem, tomando como referência as expectativas iniciais, “**carregam, sozinhos, problemas insolúveis**” (LAHIRE, 1997, p. 19), os professores destes alunos também se sentem sozinhos e desamparados diante da ausência de interlocutores, de condições apropriadas para o atendimento dessas outras necessidades específicas e de conhecimentos teóricos e pedagógicos para o enfrentamento dos desafios de ensinar aqueles que mais precisam do ensino escolar.

No caso da professora M, os interlocutores estavam presentes, toda a equipe pedagógica a apoiava e compartilhava suas preocupações, já tinha certo conhecimento pedagógico, mais de 20 anos no trabalho docente, o que a fazia se sentir sozinha era a insuficiência de condições para ensinar aqueles que ainda não estavam alfabetizados, por causa da ausência de uma professora para assumir o apoio pedagógico ou de uma professora auxiliar. O encaminhamento desse problema partiu do próprio contexto, mas só foi possível no momento em que mais professores chegaram à escola.

A partir destas considerações, entendemos que não basta aceitar a situação dos alunos, é importante acolhê-los a fim de ir ao encontro de suas necessidades, criando e mantendo as condições para que eles aprendam e, assim permaneçam na escola para continuarem aprendendo. Para que isto seja possível, a escola, por meio de seus atores, precisa ter as condições de promover as mudanças necessárias para tornar possível o aprender.

Toda a iniciativa em direção à melhoria da qualidade da educação requer condições para sua real concretização, não é apenas um jogo de números em que metas são impostas e, portanto, devem ser cumpridas dentro de um prazo, ainda que as condições para isto, contratação de mais professores, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, ações de recuperação e apoio a aprendizagem, etc., estejam em fase de viabilização, ações pontuais e decisivas podem ser diluídas na burocracia. E os alunos que estão na escola agora e que não foram alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental? Quais as reais condições da escola hoje? Que impactos essa progressiva defasagem acarretará ao processo de escolarização desses alunos?

A educação no Brasil parece viver um estado de permanente emergência, em que ações pretensamente salvadoras são impostas à escola. Tais ações, oriundas das políticas educacionais, entretanto, parecem, à luz deste estudo, ser remediativas quando não tardias, e não alteram substancialmente as condições de produção das progressivas defasagens que acabam gerando o não aprender na escola.

Ter tido a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido por uma professora que, com o apoio de sua equipe pedagógica, ofereceu a nove alunos em defasagem no processo de alfabetização uma possibilidade de mediação pedagógica que promoveu o desenvolvimento deles no que tange à leitura e à escrita, possibilitou-nos, por um lado, testemunhar um possível numa realidade e momento muito específicos, delimitado em um preciso intervalo de tempo. Por outro, permitiu perceber a urgência da necessidade de uma mudança de perspectiva no que diz respeito a como concebemos e nos relacionamos com aqueles que, no lugar social de alunos, não correspondem de pronto a nossas expectativas, porque depreende-se deste estudo que uma vez mudadas as condições de produção do processo de escolarização se alteram também os meios e os modos pelos quais os sujeitos se põem em atividade e o que resulta deste processo é que estes sujeitos já não são mais os mesmos: são sujeitos em processo de transformação, conquistando o que lhes é de direito.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em- Revista**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de edição americana Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. MEC. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A escola e o saber**. Entrevista realizada por Priscilla Ramalho. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

CRISTÓFOLETI, R. M. M. As relações de ensino produzidas em sala de aula: o olhar sobre si mesmo e os recursos utilizados pelos alunos que não conseguiram, mas queriam aprender. In: PADILHA, A. M. L.; FONTANA, R. A. C. **Trabalho em educação, processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 61-76.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA** – Campinas, SP, nov. 1981.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos: In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 11- 28.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, M. L.B. **A significação nos espaços escolares**: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2011**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2013.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2011. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

JACOBSON, E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial. In: TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (et al). **Contextos de alfabetização inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 85-98.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 59-83.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: _____. **Curso de psicologia geral**: Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. p. 71-84.

_____. **Curso de psicologia geral**: Linguagem e pensamento. vol. IV. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myria Lichtenstein & Mario Corso. Sup. Sergio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 85-102.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 143-189.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, A. L. H. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, SP, 1991.

_____. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 13-34.

PAULA, F. A. de. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 33, n. 90, p. 237-255, maio-ago. 2013.

OLIVEIRA, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 163-190.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. **Bakhtiniana: Rev. de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 205-219, jan./jun. 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p- 131-147, jul./dez. 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1987.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 35-65.

SMOLKA, M. L.B; GÓES, M. C. R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo: Artmed, Ano VIII, n. 29, p. 96-100. fev./abr. 2004.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas** – a presença da fonologia na ortografia. Tese (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2002.

TPE. **Apenas 30% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental sabem ler e escrever**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. 2007. Disponível em: <<http://www.polo.unisc.br/portal>> Acesso em: 03 mar. 2014.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Traduzido por Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2014.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. 1926. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. s/ data.

WEISZ, T. A saída é a formação do professor alfabetizador. **Revista Nova Escola**, Editora Abril, Edição Especial n. 22, p. 17, mar./2009.

WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Paidós, 1987.