


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

DANIELA MARIA DE TOLEDO

**LER E ESCREVER:
Mediação entre crianças pequenas**



Araraquara

2008

DANIELA MARIA DE TOLEDO

LER E ESCREVER

Mediação entre crianças pequenas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP para o Exame de Qualificação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a *Maria Alice de Campos Rodrigues*

Araraquara

2008

Toledo, Daniela Maria de

Ler e escrever : mediação entre crianças pequenas / Daniela Maria de Toledo – 2008

94 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Alice de Campos Rodrigues

1. Educação. 2. Crianças -- Alfabetização. 3. Crianças – Aprendizagem. I. Título.

DANIELA MARIA DE TOLEDO

LER E ESCREVER. Mediação entre crianças pequenas

Orientadora: Prof^{da} Dr^a Maria Alice de Campos Rodrigues

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^{da} Dr^a Maria Alice de Campos Rodrigues (UNESP)

Membro Titular:

Membro Titular:

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTO

A *Deus*, que sempre me ilumina nos momentos difíceis da vida.

Aos *meus pais*, que me protegem e me dão a força necessária para conquistar meus objetivos. Muito obrigada! Apesar de distantes, sempre presentes!

Agradeço minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. *Maria Alice de Campos Rodrigues*, pelo auxílio fundamental na execução deste trabalho. Obrigada por fazer parte desta fase tão importante da minha vida profissional.

Agradeço à *minha avó* que esteve ao meu lado o tempo todo, auxiliando e dando respaldo necessário para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

Agradeço a Deus a vida e a companhia da minha filha *Sophia* em minha vida.

Agradeço a presença amiga da *minha irmã* e do *meu irmão* que eu tanto amo. Obrigada por estarem sempre ao meu lado!

Agradeço ao órgão de fomento **Capes** que me concedeu Bolsa de Mestrado para que eu realizasse esta pesquisa.

RESUMO

Nesta pesquisa tomamos o conceito de *mediação* simbólica, tal como considerado na teoria de Vigotsky, central nessa teoria, para explicar os comportamentos e o interesse de crianças de uma classe de alfabetização ao escreverem e lerem ou interpretarem as suas produções iniciais sobre gravuras, assim como as produções de seus coetâneos. A pesquisa foi realizada com 25 crianças de uma escola pública paulista e sua professora. Os dados foram coletados através de gravações, em fita, das falas das crianças durante suas leituras e das suas respostas às perguntas de entendimento do texto feitas pela pesquisadora; além de observações não-estruturadas, feitas durante as aulas de português em que a pesquisadora participava ativamente colaborando com a professora e com as crianças; um exame do currículo e das experiências da professora também foi feito, com base em uma entrevista semi-estruturada. Esta entrevista deveria subsidiar a nossa compreensão do papel da professora no estabelecimento de clima social na sala de aula favorável à *mediação*. Com o tratamento inicial dos dados pretendemos saber se ou até que ponto a criança compreendia o que escrevia e o que o colega escrevia; esse ou até que ponto a criança já havia aprendido estruturar o texto. Esse tratamento inicial envolveu a leitura das produções das crianças e das transcrições dos registros gravados e, com base em Emilia Ferreiro e Teberosky, a classificação das participantes de acordo com os níveis de compreensão da escrita. Três grupos de categorias foram formados: I- As que envolviam produção da escrita; II- as que envolviam a compreensão da leitura; e III- as que envolviam a reescrita sobre uma mesma produção. O trabalho segue fazendo-se uma análise interpretativa dos dados considerando algumas crianças como “mediadores avançados” numa ambiência propícia, favorecida pelo tipo de atuação da professora, em que o interesse e as trocas entre as crianças, especialmente as leituras entre elas, contribuem decisivamente para o desenvolvimento dessas crianças.

Palavras-chaves: Alfabetização. Leitura e escrita. Mediação simbólica.

SUMMARY

In this research the concept of symbolic mediation, as considered in Vigotsky's theory, central to this study, is used to explain the behaviors and the interest of children of a classroom of alphabet learning when writing and reading or to interpret their initial productions on pictures, as well as the productions of their contemporaries. The research was carried out with 25 children of a public school in São Paulo State and their teacher. The data was collected by means of tape recording the children's speech during their readings and their answers to text comprehension questions made by the researcher, besides non-structuralized comments, made during the Portuguese lessons in which the researcher actively participated collaborating with the teacher and the children; the teacher's resumé and experiences were also examined on the basis of a half-structuralized interview. This interview should enhance our understanding of the teacher's role in the establishment of a favorable-to-mediation social climate in the classroom. With the initial treatment of the data we intended to learn how much the children understood what they wrote and what their colleagues wrote and if the children had already learned to structuralize the text. This initial treatment comprised the reading of the children's productions and the transcriptions of recorded material and, based on Emilia Ferreiro and Teberosky, the classification of the participants in accordance with the levels of writing understanding. Three groups of categories were formed: I - The ones that involved writing production; II- the ones that involved the reading understanding; and III- the ones that involved the rewriting of one same production. Next, the research presents an interpretative analysis of the data considering some children as "advanced mediators" in a propitious ambience, favored by the type of the teacher's performance, in which the interest and the exchanges among the children, especially the readings among them, contribute decisively to the development of these children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Hipóteses de escrita e produção textual dos sujeitos	38
Quadro 2: Categorias 3 a 9: Compreensão das crianças sobre suas próprias produções	42
Quadro 3: Leitura S1, S2, S3 – Categoria 10: Lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas – S1 (Texto “Relógio”)	44
Quadro 4: Leitura S1, S2, S3 – Categoria 10: Lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas – S2 (Texto “Relógio”)	45
Quadro 5: Leitura S1, S2, S3 – Categoria 10: Lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas – S3 (Texto “Relógio”)	45
Quadro 6: Compreensão de leitura da produção de texto de S1 pelos 11 sujeitos. Categoria 11: Entendimento da leitura do texto de um colega Texto S1: “A construção” - <i>O sítio da brincadeira</i>	46
Quadro 7: Resumo dos resultados expostos na Categoria 11. Entendimento da leitura do texto de um colega	48
Quadro 8: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? – sujeito S1	49
Quadro 9: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? – sujeito S2	50
Quadro 10: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S3	51
Quadro 11: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S4	52
Quadro 12: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S5	53
Quadro 13: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S6	54
Quadro 14: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S7	55
Quadro 15: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S8	56
Quadro 16: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S9	57
Quadro 17: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S10	58
Quadro 18: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto. Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto? - sujeito S11	59
Quadro 19: Produção inicial – Nova produção.	71

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO ESTUDADA	8
2 INTRODUÇÃO	15
3 METODOLOGIA	33
Sujeitos. Crianças participantes da pesquisa e a professora.....	33
Local da pesquisa: A escola, a sala de aula e o ambiente	33
Procedimento de coleta de dados	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
Grupo I: as hipóteses de escrita e produção textual dos sujeitos	38
Grupo II: A leitura entre coetâneos.....	44
Grupo III: Reescrita pelos alunos.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXO	80
Anexo 1 - Projeto de alfabetização através de textos diversificados e da literatura infantil no contexto da sala de aula - EF/Ciclo I	81
APÊNDICES	85
Apêndice A - Entrevista com a professora.....	86
Apêndice B - Produções textuais	89

1 APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO ESTUDADA

Nossas indagações a respeito do desenvolvimento da escrita na criança tiveram início nas discussões da disciplina “Metodologia da Alfabetização”, quando trabalhamos como monitora durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no 1º Semestre de 2004, durante a experiência de estágio obrigatório do curso e, ainda, durante o estágio voluntário, realizado na classe de 2ª série do ensino fundamental da rede pública municipal de São Carlos.

Aprendemos muito com a professora e com os alunos, pois foi nossa primeira experiência como professora. Durante a graduação tivemos bolsa atividade e nossa função era trabalhar 8 horas semanais na Unidade de Atendimento à Criança – UAC que atende crianças de 3 meses à 6 anos, filhos de funcionários, professores e alunos da UFSCar. Esta experiência foi muito produtiva para o nosso aprendizado, mas não nos proporcionou chance trabalhar com alfabetização de crianças, pois estávamos ali para atender apenas crianças de 3 meses à 2 anos de idade, e só raramente atendíamos as crianças mais velhas.

Iniciamos o estágio obrigatório em agosto de 2003, e o mesmo se estendeu até outubro do mesmo ano, mas nos propusemos a continuar freqüentando e auxiliando a professora até o final do 2º semestre letivo. No ano seguinte, continuamos freqüentando esta escola para auxiliar em um projeto desenvolvido pela UFSCar. Durante o período em que permanecemos nesta escola adquirimos a confiança e amizade dos alunos - eles nos consideravam como uma professora e amiga. De nossa parte procurávamos corresponder compartilhando com eles, por exemplo, na situação no refeitório sentávamos com elas para o almoço pois elas sempre queriam sentar ao nosso lado; na hora do recreio juntávamos às suas brincadeiras. Nestes momentos, os alunos confidenciavam fatos corriqueiros ou algo relacionado aos colegas da escola.

No contexto da sala de aula, os alunos nos chamavam para tirar alguma dúvida, mesmo quando não as tinham; eles inventavam um pretexto para que ficássemos por perto. Tivemos contato direto com todos os alunos da sala de aula, entretanto, nosso maior contato foi com os alunos que tinham mais dificuldade ou estavam atrasados em relação aos outros na mesma classe. Com eles trabalhávamos as atividades diferenciadas propostas pela professora, sentando-nos ao lado deles no fundo da sala. Também auxiliávamos os outros alunos quando nos procuravam para ajudar em alguma atividade. Nesse contexto pudemos observar episódios interessantes que pareciam próprios do processo de alfabetização de uma criança no seu processo ensino-aprendizagem, sendo que alguns desses momentos nos pareceram muito intrigantes: enquanto ajudávamos os alunos que tinham mais dificuldade, víamos que alguns dos mais adiantados se aproximavam e procuravam auxiliar e dar pistas àqueles, fato esse que despertava em nós grande interesse. Num certo momento, pedimos para um menino tentar ler a produção textual de uma aluna que deveria estar num nível anterior ao dele no processo de aprendizagem da leitura e escrita. O menino conseguiu dar sentido a algumas palavras daquele texto, o que nós não tínhamos conseguido. Logo a seguir, pedimos para outro aluno que lesse esta mesma produção, e ele também o fez. Este foi um momento decisivo para o nosso interesse no presente estudo, envolvendo episódios como esses que nos pareceram não serem episódios casuais, mas sim, nos pareceram com significados especiais que se revelavam em comportamentos de díades, ocorrendo em um ambiente propício, e que seriam próprios do processo de evolução da leitura e escrita entre crianças pequenas. Começamos então nossas primeiras explorações com aquelas crianças.

Passamos a organizar algumas situações para verificar se as nossas observações poderiam se repetir com outros alunos. Estávamos numa fase de reconhecimento da possível recorrência daqueles comportamentos tão significativos. Assim que aparecia uma circunstância propícia, fazíamos algo como um reconhecimento: pedíamos a uma criança que

lesse a produção do(a) colega – uma frase, uma palavra ou um pequeno texto. As crianças já tendo terminado uma atividade, e nós já tendo separado algumas de suas produções, nos aproximávamos de uma delas, e pedíamos que ela lesse uma das produções. A criança sempre se dispunha a nos atender e se esforçava por “ler” a dada produção. De fato, enquanto nós mesmas não conseguíamos entender uma certa parte, ou palavra, da produção de uma criança, a outra, a quem recorriamos, sim, ela poderia quase sempre “traduzir” o que a primeira havia “escrito”. Observávamos como é notável a disposição da criança ao se propor a “ler”, ainda que esteja em processo de alfabetização. Ela demonstra enorme interesse pelo material escrito pelos colegas, em sala de aula.

Assim, ao discutirmos sobre o tema em reunião de monitoria, e vivenciarmos a prática em sala da aula, passamos a considerar a importância de investigar estes momentos de interação criança-criança naquele ambiente, fazendo as seguintes indagações: *O que acontece durante a interação entre as duas crianças partícipes do processo ensino-aprendizagem numa dada situação? Como se dá a leitura de uma produção textual de uma criança por uma outra? O que é que permite, provavelmente, a esse “leitor” compreender ao menos até certo ponto, o que seu coetâneo escreve, sendo que ambos ainda estejam numa fase tão inicial do processo de aprendizagem de leitura e escrita? De que forma aquele tipo de interação contribui para o desenvolvimento da escrita entre elas?*

Como se sabe, conforme está amplamente referido na literatura, a convivência e interação entre coetâneos, numa sala de aula, por exemplo, podem oportunizar trocas entre os que estão em níveis mais avançados¹ e os que estão em níveis menos avançados; de tal forma que estes últimos são favorecidas pela interação com os primeiros, em sua aprendizagem. Os parceiros mais avançados podem funcionar como “mediadores avançados” nesse processo, especialmente por meio da linguagem, ferramenta cultural mediadora por excelência. Em um

¹ Usamos aqui a expressão nível de complexidade no sentido de maior domínio dos diferentes aspectos ao longo do processo de aprendizagem da leitura e escrita, e não para referir fase, ou etapa do processo.

ambiente de sala de aula essas oportunidades dependem, naturalmente, da própria metodologia e das dinâmicas em andamento implementadas pela professora; em outros tipos de ambiente, envolvendo adultos e crianças, certas circunstâncias também favorecem a evolução da criança em muitos aspectos. Assim como em dadas circunstâncias especiais, favoráveis, tanto as crianças como os adultos também aprendem uns com os outros – os que sabem mais podem ensinar aos que não sabem, transformando e sendo transformados através de suas interações sociais.

Entretanto, nos perguntamos e procuramos compreender o que há de especial na concepção que considera crianças como “mediadores avançados” no referido processo de alfabetização, numa sala de aula e mesmo no ambiente escolar mais amplo? Como investigar esta questão?

O que justificaria a presente investigação? O que nosso trabalho poderia trazer como contribuição para a discussão sobre o tema da aprendizagem da leitura e escrita em crianças pequenas na escola, ao procurarmos interpretar e, se possível, compreender o significado de episódios tão particulares como aqueles acima descritos? Poderia isso significar, talvez, indícios dos passos de evolução da história da escrita e leitura a se revelarem na evolução da própria criança, que vai tateando, repetindo a evolução cultural, uma evolução histórica, envolvendo uso dos símbolos?

Nossas indagações já caminhavam paralelas com as nossas leituras especialmente de Vigotsky e, como se vê, nossas formulações começavam a indicar que seria nesse autor que procuraríamos, preferencialmente, nossas respostas.

O conceito de *mediação*, tal como o entendemos lendo Vygotsky, mostrou-se fundamental para o nosso propósito, por entendermos que esse conceito nos leva à explicação de como a linguagem, em todas as suas formas e manifestações, e enquanto instrumento cultural, realiza a mediação entre a cultura e o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, nosso

interesse, no presente trabalho, é compreender o papel da mediação no processo de desenvolvimento da escrita em crianças pequenas em sala de aula.

Na psicologia sócio-histórica destaca-se que a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim, é uma relação mediada de modo especial pelos símbolos e instrumentos; os sistemas simbólicos e os instrumentos são elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A linguagem, sendo um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, tem função primordial no processo de mediação responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas tanto do indivíduo quanto da espécie humana. Em uma definição sucinta encontramos que: “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário, (signos e instrumentos), numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p.26).

No que concerne à linguagem, Vigotsky destaca duas funções básicas: a principal, que é o intercâmbio social - o homem utiliza os sistemas de signos para se comunicar com outros indivíduos, sendo possível esta comunicação, através de signos compreensíveis, que traduzem idéias, sentimentos, vontades, pensamentos de forma precisa. A segunda função da linguagem é a do pensamento generalizado. Essa função torna a linguagem um instrumento de pensamento; fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

A mediação, por sua vez, implica em interação social (mas não se resume nela) na qual sempre estão envolvidos sistemas de signos ou ferramentas sócio-culturais (linguagem, regras de conduta, e outros). Situações propícias, que ocorrem em um ambiente social, desencadeiam aprendizagem. Por exemplo, um indivíduo que vive em um grupo cultural que dispõe de um sistema de escrita, terá grande chance de ser alfabetizado porque está inserido num contexto letrado. O aprendizado possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Consideramos aqui, como o próprio Vigotsky, que a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto, dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, pois a escola proporciona um sistema de signos padronizados e culturalmente elaborados. A criança descobre o uso instrumental da escrita, por um processo no qual a *mediação* ocorre com a concorrência de fatores culturais, tanto de dentro do contexto escolar, como de fora dele, isto é, em qualquer momento em que ocorra interação com os instrumentos, que possibilite que ela adquira um patrimônio e destrezas que a habilite a aprender a ler e escrever, mas este é um objeto sob o qual a responsabilidade é da escola. Luria (2006a, 2006b, 2006c), destaca que a escrita é uma função culturalmente mediada e quando a criança vive em uma cultura letrada, ela estará exposta a um sistema de signos e aos diversos usos da linguagem escrita.

O exame da literatura nos mostrou que muitos autores podiam nos auxiliar no tratamento do nosso tema de pesquisa, mas o nosso interesse concentrou-se na abordagem da psicologia sócio-histórica uma vez que esta traz o conceito de *mediação* como um dos temas centrais. Entretanto, em alguns momentos da pesquisa, como por exemplo, quando buscamos complementar ou focalizar de uma outra forma os resultados, reorganizamos os dados coletados e fizemos outra leitura dos mesmos, buscando contribuições de autores que, contudo, seguem abordagens teóricas diferentes da de Vigotsky. Por exemplo, nos baseamos em Emilia Ferreiro e Teberosky quando achamos que era preciso antes de mais nada analisarmos melhor a compreensão da escrita que a criança tinha, naquele momento, para então nos aventurarmos em fazer uma leitura do comportamento de uma criança ao “ler” a produção dos colegas, em termos de mediação e conforme a teoria de Vygotski.

O trabalho foi assim estruturado:

Fizemos observações não-estruturadas com o objetivo de focar o comportamento das crianças e as situações vividas de leitura e escrita em sala de aula. As leituras das produções

entre as crianças foram gravadas e transcritas. Passamos a observar sistematicamente as leituras e a escrita das crianças. As produções das crianças foram analisadas usando-se, entre outros recursos, uma classificação para “os níveis de hipóteses de escrita”, de Emilia Ferreiro, a fim de avaliarmos melhor a compreensão da leitura dos participantes. Registramos em um diário a rotina da sala de aula e também a prática da professora. Entrevistamos a professora com o objetivo de compreender o seu papel na intermediação, naquele ambiente, entre as próprias crianças, na medida em que ela criava certas condições favoráveis para isso; além de examinarmos dados sobre a sua experiência.

2 INTRODUÇÃO.

Ao apresentar a obra de Lev Semenovich VYGOTSKY e Alexander Romanovich LURIA, *Estudos Sobre História do Comportamento Humano: O Macaco, o Primitivo e a Criança*², J.V. Wertchsh aponta que a perspectiva delineada por Vygotsky para uma nova psicologia para o seu tempo, na Rússia, teve como ponto de partida o compromisso geral com o método genético. Assim, Vygotsky e Luria identificam “*três linhas principais* no desenvolvimento do comportamento humano – evolutiva, histórica e ontogenética” (grifo dos autores). Wertchsh mostra também, que ao incorporarem essas três linhas, ou “domínios genéticos”, à sua abordagem, Vigotski e Luria expõem um modo especial de ver o desenvolvimento humano.

A perspectiva teórica delineada por Lev Semenovich Vigotski pode ser compreendida em termos de três temas gerais...: a) o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; b) a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação (p. 9).

Na visão de Wertsch (ibid.) o terceiro tema relativo à mediação é o mais interessante e especificamente vigotskiano dos três, mas, salienta esse autor, “só se pode compreender o significado de cada um deles compreendendo-se sua relação com os demais [...] pois o próprio Vygotsky jamais estruturou a sua abordagem por meio desses três temas separadamente”.

Vigotski toma o conceito de *mediação* que ocorre na interação homem-ambiente (o ambiente, claro, envolvendo também o próprio homem) através do uso de instrumentos os quais têm a função de regular as ações sobre os objetos; tal conceito, elaborado inicialmente por Engels, foi estendido, por Vigotski, ao uso de signos os quais regulam as ações sobre o

² A 1ª edição desta obra é de 1930, na Rússia, e só bem depois (em 1993) foi de novo publicada, já nos Estados Unidos da América. A edição de que dispomos, traduzida para o português, é de 1996, da Artes Médicas-Porto Alegre-RS.

psiquismo das pessoas. Para esse autor, compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens é de fundamental importância, sendo os signos, tanto quanto os instrumentos responsáveis pela mediação. Vigotski (2007, p. 52) considera que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Naturalmente essa analogia não implica uma identidade desses conceitos similares; como alerta o autor; não haveria *muitas* (grifo do autor) semelhanças entre os instrumentos e os signos. O que há é analogia entre os conceitos de ferramentas e “signos” quando se trata de referência à função mediadora que os caracteriza.

O autor aponta que a diferença essencial entre o signo e o instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas da atividade mediada, consiste nas diferentes maneiras que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é orientada externamente, enquanto a do signo é orientada internamente. Em outras palavras, isso significa que o instrumento serve como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, enquanto que o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica.

Tal formulação vai se tornar muito importante quando o mesmo autor trata da questão da internalização das funções superiores. Ao falar sobre a história natural da operação com signos Vigotski (ibid) aponta a distinção entre duas linhas diferentes que fazem parte do processo de desenvolvimento humano. A história do comportamento da criança nasceria do entrelaçamento dessas duas linhas. De um lado há os processos elementares que são de origem biológica, e do lado, há as funções psicológicas superiores que tem origem sócio-cultural. Estas duas formas de desenvolvimento dar-se-iam durante a infância e seria

impossível sabermos sobre a história do desenvolvimento sem um estudo da sua pré-história e das suas raízes biológicas. O uso de instrumentos e a fala humana, consideradas as duas raízes culturais do desenvolvimento humano, fazem com que a infância se torne o centro da pré-história do desenvolvimento cultural. O autor assinala que há muitos sistemas psicológicos de transição entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento); esses sistemas de transição estão entre o biologicamente e o culturalmente adquiridos.

Vigotski e Luria (1996), em sua obra sobre a história do comportamento, selecionam três ensaios psicológicos sobre o comportamento do macaco antropóide, do homem primitivo e da criança, e trabalham *a idéia de desenvolvimento*, tendo como objetivo uma apresentação sistemática do caminho da evolução psicológica desde o macaco até o homem cultural. A estrutura dos ensaios pode ser assim resumida, segundo os autores:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na seqüência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim **o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento**. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais (p. 52; grifo do autor).

Nessa mesma obra, Vigotski e Luria consideram que o homem não adquire os instrumentos prontos ou que foram passados de geração a geração. Na verdade, os homens também *criam* os instrumentos, como palavras ou sinais para substituir aqueles suportes ou

instrumentos concretos. Em um primeiro momento, os homens utilizam esse sistema simbólico para se comunicarem e para controlá-los. Em seguida, os internalizam para regular seu próprio comportamento em novas situações. E prosseguem:

De modo similar ao que ocorre no desenvolvimento histórico, pelo qual as ferramentas dos seres humanos mudam mais do que seus órgãos naturais, no processo de desenvolvimento psicológico o ser humano aperfeiçoa o trabalho da mente principalmente em associação com o desenvolvimento de técnicas ou “meios auxiliares” específicos de pensamento e de comportamento. É impossível compreender a história da memória humana sem a história da escrita, do mesmo modo que não se pode compreender a história do pensamento humano sem a história da fala. [...] O desenvolvimento psicológico está solidamente introduzido no contexto de todo o desenvolvimento social e revela-se em seu elemento constituinte orgânico (p. 53, grifo dos autores).

Assim, compreendemos que a atividade mediada proporciona aos indivíduos um melhor ou novo conhecimento, logo, trabalhar juntos em um ambiente escolar pode representar pequenos passos na direção de ir recebendo e reconstruindo conhecimento, conquistando maior domínio quanto ao processo de apropriação da escrita, por exemplo. A criança ao trabalhar em uma sala de aula com um colega ou com a professora, certamente se apropriará do conhecimento elaborado histórico e culturalmente.

Baseados em pesquisas como as de Bühler (1929) e Peiser (1914) entre outros, Vigotski e Luria afirmam que “a capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico”. O que caracteriza o desenvolvimento cultural da mente da criança são os processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, afirmam os autores (p.183).

Na visão de Vigotski e Luria (ibid.) o próprio homem primitivo inventou seus sistemas de memorização; caminho semelhante faz a criança tentando se apropriar de sistemas já

prontos que a ajudam a lembrar. A criança, no entanto, tem que se apropriar desses sistemas e aprender como usá-los, e assim, tendo se apropriado dos sistemas, ela transforma seus processos naturais mediante a utilização deles. A fala que, juntamente com o pensamento fazem parte do desenvolvimento cultural das funções especiais, é um desses sistemas prontos do qual a criança se apropria.

Conforme os experimentos discutidos pelos autores, pode-se compreender que o pensamento e a fala podem existir independentemente um do outro, em etapas diversas do desenvolvimento, e que ambos possuem raízes diversas, isto é, em alguns momentos a atividade intelectual pode existir sem o fenômeno da fala. Experimentos já clássicos mostram que crianças pequenas ao terem que alcançar um objeto que está fora de seu alcance, usam uma cadeira para conseguir alcançá-lo. As crianças revelam grande “inteligência prática”, no entanto esses atos primitivos podem ocorrer mesmo quando a fala ainda não está plena ou claramente desenvolvida. Vigotski e Luria (ibid., p. 209) afirmam que:

[...] A fala e o pensamento podem ocorrer separadamente no adulto, mas isso não significa absolutamente que esses dois processos não se encontrem e se influenciem reciprocamente. Pode-se dizer exatamente o contrário: a convergência entre o pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes.

Os autores destacam que “*a função da fala é precisamente a primordial e a mais urgente e persistente*”, a partir de observações durante a evolução da fala na criança.

A fala e a palavra são as representantes mais importantes do progresso do pensamento e da formação de novas idéias.

Logo, podemos considerar que o ambiente escolar pode proporcionar intensa estimulação para o desenvolvimento da fala da criança, produzindo várias mudanças essenciais na sua mente, e que a fala quando aprendida altera o pensamento da criança lhe oferecendo maior liberdade para se comunicar. Essa posse permite que a criança lide com

uma série de conceitos que antes eram inacessíveis. Ao mesmo tempo que através da aquisição de conceitos que vão sendo construídos, a criança também aumenta seu vocabulário. A partir do momento em que a fala assume o comando da vida da criança, sua mente é reestruturada e reconstruída. A fala torna-se a ferramenta cultural mais utilizada e conseqüentemente, enriquece e estimula o pensamento da criança, oferecendo alicerces para o desenvolvimento da consciência. “[...] a criança começa a usar todo tipo de “instrumentos” e signos como recursos e cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes” (ibid, p. 214).

Compreendemos o quão importante é o papel da escola para a criança. A escola e as experiências refinam o processo de adaptação e, conseqüentemente, a criança adquire técnicas culturais. Em interação com o meio ambiente, a criança desenvolve a capacidade de usar as coisas do mundo externo, isto é, as ferramentas e signos.

Em sua teoria do desenvolvimento, Vigotski mostra que a qualidade das trocas que acontecem no plano verbal irá influenciar decisivamente a forma como as crianças tornam mais complexo o seu pensamento e como processam novas informações. Vigotski trata da linguagem como meio para desenvolver mais rapidamente seu modelo de mediação. “Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento” (LURIA, 2006a, p. 26).

A linguagem, sistema simbólico elaborado no curso da história social do homem, organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Os sistemas simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos.

Dáí compreendemos o papel da mediação entre os indivíduos, porque este é um fator inquestionável e de grande importância para o desenvolvimento do pensamento. Os

instrumentos lingüísticos do pensamento e a experiência sócio-cultural da criança são determinados pela linguagem que é proveniente do desenvolvimento do pensamento. Em outras palavras, o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Vigotski (2005) ensina que a natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural e não é encontrado na forma de comportamento natural e inata. Neste nível o desenvolvimento do comportamento é regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Tanto quanto a linguagem falada, a linguagem escrita torna-se de muita importância na evolução histórica da sociedade humana e do indivíduo. É através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca, mas a partir da aprendizagem da linguagem escrita o indivíduo dá um novo e considerável salto no seu desenvolvimento, pois este último promove modos diferentes e mais abstratos de pensar. A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. Esse aprendizado pela criança é também considerado um processo bastante complexo Vigotski (2007, p.126) assinala:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam 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.

Assim, a cultura fornece aos indivíduos os sistemas de representação e suas significações, que se convertem em organizadores de pensamento, ou seja, em instrumentos aptos para representar uma dada realidade. Desta forma, a criança incorpora ativamente as formas de comportamentos já consolidados na experiência humana, a partir de sua inserção

num dado contexto cultural, de sua interação com os membros de seu grupo e de sua participação em práticas historicamente construídas. Dentre as práticas historicamente construídas a escrita pode ser considerada uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos.

Luria (2006c, p. 143), tratando do desenvolvimento da escrita na criança, destaca que:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entre na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas [...]

De acordo com Vigotski (2005) o desenvolvimento da linguagem escrita não repete a história do desenvolvimento da linguagem falada. “A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento” (p. 123). A linguagem escrita necessita de um mínimo de desenvolvimento que exige um alto nível de abstração. Quando a criança aprende a escrever ela precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. O mesmo autor diz:

Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral [...].

O obstáculo principal para a criança é a qualidade abstrata da linguagem escrita e não necessariamente o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. Quando a criança fala, ela mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Por sua vez, quando utiliza a linguagem escrita, a criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes, como

também, tem que pôr as palavras em uma seqüência lógica, para que possa formar frases. “A escrita desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral” (ibid, p. 124).

Luria (2006c) se encarregou de nos provar através de experimentos que a criança segue um caminho, uma rota em direção a cultura. A partir de um determinado momento, a criança começa a diferenciar o signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Neste momento, a escrita torna-se estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganhado um poderoso instrumento que torna seu alcance ampliado. Daí, a escrita se torna objetiva, podendo dar qualquer passo que possa transformá-la “[...] passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos” (ibid, p. 161). O autor assinala que ocorre uma grande transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (ibid, p. 161). Esta seqüência de transformações é o caminho que a criança percorre para o desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como do desenvolvimento da criança.

Já é fato bem conhecido que o comportamento da criança recebe influências dos costumes e objetos de sua cultura. Inicialmente a relação da criança com o mundo dos objetos é intermediada pelos adultos que as ajudam a assimilar ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios. Daí a afirmação de que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, sempre através dos signos e instrumentos. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, do comportamento e da cultura, enfim, de um patrimônio da história e de seu grupo cultural. É através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e

dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, podendo ser considerada a parte central do processo como um todo.

A atividade que antes precisou ser mediada (regulação interpsicológico ou atividade interpessoal) passa a constituir-se um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológico ou atividade intrapessoal). “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p.100). Portanto, todo processo psicológico superior desenvolve-se do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas. Como refere Vigotski (ibid, p. 103), “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Luria (2006c) destaca que as crianças desde o momento de seu nascimento, estão em constante interação com os adultos, os quais que procuram através destas interações incorporá-las à sua cultura. No início as repostas das crianças ocorrem pelos processos naturais, especialmente aquelas proporcionadas por sua herança biológica. Através das constantes mediações dos adultos os processos psicológicos instrumentais começam a tomar forma. No começo os adultos são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo e com o passar do tempo, esses processos começam a ocorrer dentro das crianças.

Sendo assim, a aprendizagem consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores, e as intervenções dos adultos e, mais tarde, de modo especial, a intervenção de professores, ou de crianças em níveis mais avançados, podem contribuir para orientar o desenvolvimento rumo à apropriação dos instrumentos de mediação cultural. Deste ponto de vista, a escola torna-se um local altamente apropriado para proporcionar à criança um contato direto com o sistema de signos padronizados e culturalmente elaborados. “A aprendizagem

escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 2006, p. 109).

O aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar em particular não só possibilitam como também orientam e estimulam os processos de desenvolvimento, mas a escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta, possibilitando o acesso ao conhecimento construído e acumulado pela humanidade. O aprendizado da idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico e também, produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Seguindo este raciocínio, compreendemos Vigotski (2007) quando diz que o aprendizado escolar exerce significativa influência no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no momento exato em que eles estão em amadurecimento.

Ao tratar sobre a Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar, Vigotski (2006) diz que o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) pode parecer insignificante, mas que de fato tem grande importância, pois permite grande divergência em relação à todas as teorias sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar, o nível de desenvolvimento mental da criança era medido a partir da resolução de problemas padronizados supondo-se que os problemas que ela conseguisse resolver sozinha iriam indicar o seu nível de desenvolvimento mental nessa ocasião específica. No entanto, desse modo, só era possível medir a etapa já concluída do desenvolvimento da criança. Por isso, Vigotski apresenta o conceito ZPD, básico para a compreensão sobre a mediação inferida para o processo de desenvolvimento, tão favorecido pelas interações sociais, comunicações e trocas entre indivíduos. O argumento básico é o seguinte: se examinarmos duas crianças que entram na escola com mesma idade cronológica (por exemplo, dez anos), mas com idade mental

inferior (por exemplo, oito anos), com as quais deveriam ser trabalhados diferentes métodos de solução de problemas, ainda que as crianças possam solucionar problemas do nível de suas idades mentais, estas poderiam variar muito sob a orientação do professor, podendo cada criança atingir diferentes resultados com relação ao seu desenvolvimento mental, após a orientação recebida. Uma poderia lidar com problemas até o nível de, digamos, doze anos e a outra, poderia atingir um nível diferente da primeira (nove anos). E, então, as duas não teriam a mesma idade mental. Assim, quando concebe o conceito de ZDP, Vigotski afirma que: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (2007, p. 98).

É portanto na interação com outras pessoas que a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento mental ou psicológico que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. O conceito de ZPD representa um domínio psicológico em constante transformação, de modo que pode-se dizer que aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha posteriormente .

O desafio do meio social e cultural exige e estimula o intelecto; sem isso esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados do raciocínio. Vigotski considera que o conceito de ZPD “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102). Trata-se, portanto, de uma visão sobre o desenvolvimento humano baseada na concepção de um organismo ativo, que altera o ambiente e é alterado por ele, e cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social, reconhecendo a imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem.

Atividade ou “ação” com instrumentos passa a ser o exato ponto de análise na história do desenvolvimento humano. Como assinalou Wertchsh (apud VIGOTSKI e LURIA, 1996) o ser humano cria e entra em contato com suas circunstâncias, bem como consigo próprio, através das ações em que se empenha. Desse modo, é a ação, ou melhor, a *interação*, e não os seres humanos isolados, que oferece o ponto de partida para o estudo da abordagem vigotskiana.

No ambiente escolar que nós estudamos ocorrem vários tipos de interações: aluno-aluno, professora-alunos, assim como também aluno-produção de texto do colega, fundamental para o trabalho. Como sabemos, a mediação não é algo concreto que possamos provar. É um conceito abstrato que não podemos dar provas reais de que tenha realmente ocorrido. Assim, podemos apenas dizer que talvez o fato de uma criança “ler” a produção de outra propicia a mediação, e o material das crianças pode nos ajudar a argumentar em favor dessa possibilidade.

Embora partindo de filosofia diferente da teoria sócio-cultural, autores como Ferreiro e Teberosky também destacam o papel ativo da criança que aprende a cultura do meio ou do grupo em que vivem. Smolka (2003) aponta o confronto pedagógico-epistemológico entre a proposta de Ferreiro e Vigotski. Conforme Smolka salienta, Ferreiro enfatiza o ponto de vista da criança que aprende, enquanto Vigotski enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança, falando de “*internalização das formas culturais do comportamento*” (papéis e funções sociais) (grifo da autora). Ou seja, enquanto Ferreiro investiga as hipóteses de escrita que a criança formula durante o processo de aquisição da leitura e escrita, Vigotski nos mostrar que a história social do homem exerce influência sobre suas ações, modificando, transformando, estimulando e exercendo mudanças substanciais em seu comportamento.

Ferreiro e Teberosky (1999) a partir da teoria de Piaget, buscam “[...] o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento” (ibid, 29), ou seja, um sujeito que

procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-las, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática, no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso. As crianças, na visão das autoras, possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. “Nenhuma criança espera receber as instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano” (ibid, p.30).

Ferreiro (2001) chamou a atenção dos alfabetizadores para alguns aspectos cognitivos no processo de alfabetização, ou seja, é preciso levar em conta o “saber” das crianças a respeito da própria escrita. Segundo esta pesquisadora, “a tão comentada prontidão para a leitura e escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que de qualquer outro fator que seja invocado” (p.101). Ainda, para Ferreiro, a escrita infantil segue uma linha evolutiva surpreendentemente regular podendo ser classificada em três períodos com múltiplas subdivisões:

1. Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
2. A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
3. A fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina com o alfabético).

Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1999) constatam ainda que dentro do terceiro período há a existência de subdivisões dos níveis de evolução da escrita, a saber: silábica, silábico-alfabética e alfabética. A criança que se encontra no nível silábico passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamam de hipótese silábica. De acordo com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. Já a criança que se encontra no nível

alfabético passa por um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura e escrita. A partir deste momento a criança poderá ter dificuldades ortográficas não mais dificuldade de compreensão do sistema de escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram a relação da criança com a escrita independentemente das condições de interação social e das situações de ensino. O trabalho nesta perspectiva se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Já o trabalho em sala de aula, se realiza no foco pedagógico da questão. Portanto, há a necessidade de se considerar as funções da escrita socialmente mediada e constitutiva do conhecimento das relações sociais. As crianças desenvolvem inúmeros esquemas em interação não só com a escrita, mas com os seus coetâneos que usam, veiculam e “ensinam” a escrita.

Franchi (2001) realizou um trabalho de pesquisa com 25 crianças em processo de alfabetização. A autora teve como foco a relação alfabetizador e alfabetizando e optou por uma proposta de trabalho que envolvesse literalmente a alfabetização na oralidade das crianças, no diálogo, na discussão e contradição. Ela enfatizou, no referido trabalho, o seu papel de professora primária prevalecendo sobre a atitude de pesquisadora em educação que também é. Pretendeu reelaborar sua própria ação e teorizar a partir dela. E assinala que ela não pretendia propor uma nova forma de estudar a alfabetização, mas diz que teve o interesse de realizar um trabalho pedagógico que mostrasse uma alfabetização que se aproximasse do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, observando os processos cognitivos de maturação. E tinha como objetivo também investigar as “relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como “construção” social e coletiva estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem” (p. 14). Afirma que:

A alfabetização não é, pois, um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-la nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações das crianças consigo mesma, com os outros e com o mundo (p 22).

Por essa razão Franchi teve como pressuposto básico a alfabetização vinculada sempre a processos significativos e interativos. É na interação entre dois indivíduos que podem ocorrer avanços tanto para o que está mais avançado como para àquele que está menos avançado, o fator interação pode ampliar o conhecimento e até mesmo, um novo conhecimento, fazendo que ambos possam progredir, considera a autora.

Seguindo como base as categorias e critérios de Ferreiro, a autora oferecia algumas figuras às crianças e pedia-lhes que escrevessem o nome da figura. Em um primeiro momento a criança ficava espantada, mas após este período ela tentava escrever e depois “ler do seu jeito”. Franchi diz que pode-se assim classificar os alunos conforme os procedimentos de Ferreiro, e o fez, classificando seus alunos em grupos e subgrupos (pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos). Assim, constatou que pouquíssimas crianças já haviam construído as hipóteses adequadas à natureza da escrita. Sua idéia era realizar um intercâmbio entre os próprios alunos, fazendo-os interagir, trocar reciprocamente suas informações e noções, auxiliar-se mutuamente. E Franchi conclui que: “Foi na ação recíproca que os alunos puderam juntos construir ou reconstruir e reforçar os esquemas conceituais básicos para a apropriação da leitura e da escrita” (p.115), e destaca que o importante é caracterizar o próprio espaço da sala de aula como um ambiente de cooperação recíproca dando lugar de direito e de fato às trocas mútuas de informação e de opinião.

Gontijo e Leite (2002) investigaram os processos que se constituem nas crianças, na fase inicial de alfabetização escolar, ao serem incentivadas a usar a escrita como recurso mnemônico. Estas autoras referem que: “As crianças escrevem os textos para serem lidos por elas próprias e por outras pessoas”. Escrever textos para si e para os outros é uma prática social e exige que as crianças utilizem uma das mais importantes produções humanas – o sistema de escrita elaborado ao longo da história social dos homens. (p.165) Apesar do

aprendizado da criança ser iniciado muito antes dela freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

Assim, vimos que a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, mas deverá levar em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontadas por Vigotski, especialmente no que diz respeito a importância da interação social para a internalização dos signos e instrumentos presentes na linguagem escrita e falada, tendo papel de destaque as interações entre as próprias crianças.

No presente trabalho, iremos nos referir aos sistemas de signos da linguagem, suas manifestações concretas em torno da linguagem escrita e falada, leitura e desenho. Estudaremos a criança que aprende a usar signos convertendo as funções mentais naturais em funções culturais, mediadas por signos.

O objetivo do presente estudo consistiu em fazer uma leitura interpretativa dos episódios observados entre crianças que estão em processo de alfabetização na escola quando elas exibem um grande interesse em envolver-se em “leitura” das produções iniciais não só as suas próprias, mas especialmente as de seus coetâneos, episódios esses que nos pareceram não serem apenas casuais, mas sim, carregados com significados especiais e que seriam próprios dos comportamentos de díades, ocorrendo em um ambiente propício para realizar-se o processo de evolução da leitura e escrita entre crianças pequenas. A questão central era: Poderiam tais episódios significar indícios da própria evolução da escrita e da leitura a se revelarem na evolução da própria criança repetindo a evolução cultural, histórica, envolvendo o desenvolvimento do uso dos símbolos? Procuramos tratar sobre o que é que permite, provavelmente, a criança “leitora” compreender ao menos até certo ponto, o que seu coetâneo “escreve”, sendo que ambos ainda estão numa fase tão inicial do processo de aprendizagem de leitura e escrita? De que forma

aquele tipo de interação contribui para o desenvolvimento da escrita entre elas? O embasamento para a nossa interpretação foi o conceito de *mediação*, central na teoria sócio-histórica, de Vigotsky.

Realizamos o *exame das produções* das próprias crianças, com os seguintes objetivos:

1) Avaliarmos a compreensão que elas tinham do texto (de seu texto - quando ela escrevia e quando ela lia, e dos textos de seus coetâneos – quando ela os lia). Precisamos examinar a compreensão da criança quanto ao conteúdo e estrutura dos textos. 2) Avaliarmos os “níveis de hipótese de escrita” da criança, com base em Ferreiro e Teberosky. 3) Compreendermos o fator mediação que, conforme especulamos poderia estar atuando em todo o ambiente deste estudo.

Para o exame da compreensão de uma criança sobre os textos de seus coetâneos ouvimos as gravações das leituras e as respostas das crianças para questões de compreensão apresentadas pela pesquisadora. Consideramos que a nossa compreensão a respeito da leitura da criança e do nível de seu desenvolvimento da escrita, favoreceria a nossa compreensão, também, de como a mediação atua no processo de alfabetização das crianças.

3 MÉTODO

A metodologia envolveu análise da escrita e da leitura de crianças, observação na sala de aula durante as aulas de português e uma entrevista com a professora, conforme descrição mais adiante.

Sujeitos: As crianças participantes da pesquisa e a professora. A classe era composta por 30 crianças (meninos e meninas), entre 6 anos e 10 meses e 8 anos e 2 meses de idade, de uma a 1ª série de uma escola pública do interior de São Paulo³. Só 25 alunos foram estudados; os demais não tinham os materiais completos para a nossa análise e foram descartados. A professora participante tem formação superior em dois cursos e também atua nas disciplinas de letras no ensino médio, tendo mais de 20 anos de experiência, aproximadamente, como professora.

O local da pesquisa: A sala de aula, a escola e o ambiente. Na sala de aula além das carteiras, da lousa e da mesa e cadeira da professora, havia apenas prateleiras e um relógio na parede. Era um ambiente comum, isto é, as aulas de “português” que incluíam leitura diária, cópia da lousa, leitura e entendimento do texto (trabalhado através de diálogo entre a professora e os alunos), e ditado; às vezes esse ambiente era alternado por atividades diferentes. A biblioteca da escola foi utilizada como local onde os alunos realizaram **algumas tarefas** para o propósito da pesquisa.

³ Trata-se de uma escola estadual, na cidade de Araraquara, Estado de São Paulo que não havia sido incorporada à rede municipal da cidade. Essa escola está situada em um bairro bem próximo ao centro da cidade e é uma das mais antigas da cidade (inaugurada em 1950) No Plano de Ensino da 1ª série da escola (ver APÊNDICE B) encontra-se o Projeto de Alfabetização que prevê o uso de textos diversificados e da literatura infantil no contexto de sala de aula. Ao examinarmos o plano de ensino da escola verificamos que há grandes exigências às quais os alunos e a professora precisam atender durante o ano letivo; exigências estas que acreditamos ser desafiadoras para os alunos. Para colocar em prática este plano de ensino de língua portuguesa a professora, a nosso ver, precisa ter bastante esclarecimentos, desprendimento, ser reflexiva, ter objetivos bem definidos e o principal: querer alcançá-los diariamente em sua prática pedagógica.

Procedimentos de coleta de dados. *Sobre as produções e leituras das crianças.*

Observação e registro. Entrevista com a professora.

As *produções das crianças* (o que elas escreviam) foram obtidas de duas fontes: A professora disponibilizou para a nossa análise as produções da classe (de 27 crianças), em folhas de papel almaço. Em cada página de uma folha tinha uma produção, cada uma sobre uma ilustração diferente para a qual a criança dera um título (exemplos no Apêndice III); portanto em cada folha de almaço encontravam-se três produções de uma criança. Um outro conjunto de produções foi obtido num dado momento da pesquisa quando solicitando-se a 11 dessas crianças que realizassem uma segunda produção logo após terem feito a leitura dos textos de seus coetâneos. Todas as sessões de leitura dos textos pelas crianças foram gravadas em fitas e posteriormente transcritas integralmente.

Detalhamento deste procedimento

Como era do nosso interesse inicialmente saber o que as crianças entendiam sobre o que elas mesmas escreviam e sobre o que escreviam os seus companheiros de classe, começamos por examinar suas produções feitas em classe⁴.

Visamos a uma descrição dos *níveis de desenvolvimento da escrita* das crianças, o que Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de “hipótese de escrita”. Esta análise foi feita lendo-se a produção das 25 crianças e observando-se a estrutura do texto. Nesse caso perguntávamos: *A criança tem noção dos elementos da escrita?* Perguntávamos também: *A criança compreende*

⁴ Para a análise da escrita e da leitura das crianças nos baseamos em Emilia Ferreiro e Teberosky, já referido na Introdução deste trabalho, para quem a linha evolutiva da escrita da criança pode ser classificada em três períodos com múltiplas subdivisões: Distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina com o alfabético). Sendo que dentro do terceiro período há subdivisões dos níveis de evolução da escrita, a saber: silábica, silábico-alfabética e alfabética. A criança que se encontra no nível silábico, conforme Ferreiro, passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamam de hipótese silábica. Já a criança que se encontra no nível alfabético passa por um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura e escrita. A partir deste momento a criança poderá ter dificuldades ortográficas não mais dificuldade de compreensão do sistema de escrita.

o que seja uma produção de texto? Como, ou até que ponto já pode trabalhar num texto e sua estrutura?

Com relação à leitura da criança, nossa pergunta era: *Até que ponto a criança é capaz de ler uma produção do colega em uma classe que ainda está sendo alfabetizada?* Neste caso, estávamos interessados em saber se havia a *compreensão* da criança a respeito do texto, e não só sua leitura mecânica. Então passamos a ouvir a “leitura” da produção de uma criança por outra criança. Para isso foram escolhidas três crianças que trataremos aqui como *S1, S2 e S3*, cujas produções aparecem no Apêndice III C. De uma maneira quase informal a criança lia para a pesquisadora, sem a presença do “escritor” do texto. Em outro momento, uma dessas três crianças por vez era retirada da sala de aula para a biblioteca e, apenas na presença do pesquisador, ela era solicitada a ler em voz alta a sua própria produção e logo em seguida as dos dois colegas. Algumas perguntas foram padronizadas para serem feitas às crianças e deveriam servir para avaliar o entendimento da criança sobre o texto.

As perguntas eram as seguintes:

(para quando a criança ia ler seu texto) *“Você lembra desta historinha que você escreveu?”*; *“Você poderia ler esta estória para mim?”*. E ela lia o seu texto e então pedíamos que lesse os dos outros dois colegas.

(para quando a criança acabava de ler um texto de um colega)

“O que você entendeu desta historinha?”

“Qual dos três você acha que está certo? Porque?”;

“Você acha que tem que ter um certo?”

“De qual você mais gostou?”

Estas leituras eram sobre uma mesma ilustração em que aparece um relógio e para a qual nós demos o título “O Relógio”. Deve-se notar que cada criança sempre podia dar o título que quisesse para qualquer ilustração, daí, estas três crianças produziram três títulos: “O

relógio”, “O bolo” e “O Aniversário”. Poderíamos interagir com a criança para ajudá-la a continuar a leitura se ela empacava, ou fazíamos perguntas sobre o seu entendimento do texto. A última pergunta foi preparada com o objetivo de estimular a criança a falar mais sobre o que leu, e de saber mais o que ela havia entendido; além de servir para descontração ao final da sessão.

Nesse primeiro exame sobre a leitura das crianças já havíamos detectado algumas dificuldades delas com relação a algumas palavras. Por exemplo, as palavras *arraso* e *queria*; esta última o S3 escreveu *ciria*. Por isso, a fim de um melhor exame e estendendo-o para um número maior de crianças tomamos mais oito crianças da amostra formando um grupo de 11 (do S1 ao S11). Todas estas deveriam ler, uma de cada vez, as três produções de cada um dos três primeiros sujeitos (S1, S2 e S3) e responder às mesmas perguntas de entendimento do texto. O texto agora era sobre outra ilustração a qual denominamos “A construção”, mas no Apêndice 3 vêm com os títulos dados pelas crianças, como “O sítio da brincadeira”, “A festa junina” e “A bagunça da educação física”. Os sujeitos S4 a S11 ainda não eram capazes de ler suas próprias produções e não participou deste grupo.

Em seguida, as 11 crianças foram solicitadas a produzir um novo texto sobre a mesma ilustração do texto do colega lido. É preciso lembrar que todos já haviam produzido, anteriormente, seu primeiro texto sobre a mesma ilustração, e que estava entre as 27 que a professora disponibilizou para nosso trabalho. Nosso objetivo ao pedirmos para a criança escrever um novo texto, depois de já escrito e de ter lido um texto sobre uma mesma ilustração, era verificar se haveria influência da leitura anterior do texto do colega, de forma a que ela viesse a repetir ao menos parcialmente, ou seja, nossa pergunta era: *A leitura da produção dos três colegas influenciaria o leitor ao produzir um próximo texto?* Com este material o nosso interesse foi também examinar *se a criança compreende o que seja uma produção de texto e como, ou até que ponto, ela já pode trabalhar num texto e sua estrutura?*

A seleção destas 11 crianças deu-se por indicação da professora, não havendo um critério rígido para chamá-las. A professora indicou os primeiros, e os restantes ela foi indicando no momento em que íamos buscar a criança para a biblioteca. Esses 11 alunos eram alunos freqüentes, produtores de textos e demonstraram muito interesse pela atividade que desenvolvíamos na sala.

Na coleta de dados através das *observações* foram feitas durante as aulas de português, focamos nas atividades das crianças, suas falas e suas interações, sempre no que dizia respeito às suas leituras e escritas; as observações também foram direcionadas para as práticas da professora. Os respectivos *registros* das observações eram feitos de memória, em um diário, no qual escrevíamos tudo o que podíamos lembrar especialmente o foco do nosso interesse, no final de cada sessão, isto é, no final de cada aula. Durante as sessões interagíamos com a professora e com os alunos – auxiliávamos nas atividades, orientávamos os alunos em suas tarefas, enquanto, muitas vezes, a professora nos falava de sua própria prática (como ela trabalhava com as crianças), como ela organizava os materiais produzidos pelos alunos, e assim por diante; freqüentemente ela também nos falava do desenvolvimento dos alunos – se eles vinham aprendendo, o quanto vinham melhorando, sempre com base em suas atividades ou tarefas. As observações foram feitas em sessões semanais durante todo o 2º semestre letivo de 2005.

A *entrevista* semi-estruturada feita com a professora ([Apêndice A](#)) pretendeu examinar seus relatos sobre a sua prática e como esta favorecia o desenvolvimento escolar das crianças (sua alfabetização); nesta entrevista, também obtivemos informações sobre a formação e o tempo de experiência da professora. Esta entrevista também era gravada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O exame das produções e das transcrições das fitas contendo as leituras das crianças nos permitiu chegar a 3 grupos de categorias: Grupo I são categorias que dizem respeito à escrita dos participantes; Grupo II são categorias que dizem respeito à leitura dos participantes; e Grupo III são categorias referentes à reescrita sobre uma mesma gravura.

No grupo I (categorias 1 a 9) compomos as categorias da seguinte forma: Categorias 1 e 2 que dizem respeito às *hipóteses de escrita* para as 25 crianças que realizaram produções textuais na sala de aula, isto é, descrevemos em qual dos níveis de desenvolvimento da escrita esses alunos se encontravam. Da análise resultaram as duas categorias, vistas no QUADRO 1 a seguir e no QUADRO 2 mais adiante.

GRUPO I: Hipóteses de escrita e produção textual dos sujeitos

QUADRO 1: HIPÓTESES DE ESCRITA	
CATEGORIA 1: As produções Revelam noção sobre elementos da escrita	CATEGORIA 2: As produções não revelam noção sobre elementos da escrita
23 crianças	2 crianças

Para realizar estas categorias utilizamos Ferreiro e Teberosky (1999) que classificam as crianças em 5 níveis de hipóteses de escrita. A partir destas classificações, podemos dizer que as 23 crianças 1 já compreendem que a escrita representa a fala e somente precisam completar o conhecimento sobre as regras da ortografia da língua escrita. Já as duas crianças não compreenderam o sistema língua escrita; seus textos demonstram que não dominam esta habilidade.

Ferreiro e Teberosky (ibid) realizaram estudos longitudinais pormenorizados com crianças da classe média e baixa utilizando o nome próprio e definiram esses níveis como

sucessivos e ordenados. Nestes níveis de hipótese de escrita há crianças que escrevem tentando reproduzir os traços típicos da escrita que consegue identificar como forma básica da mesma e todas as escritas se assemelham muito entre si. E há crianças que acreditam que é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo, como também é preciso variedade nos grafismos. Em momentos sucessivos deste processo evolutivo as crianças passam pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Este momento é de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que as autoras chamaram de *hipótese silábica*. A partir desta hipótese, as autoras constataram que a criança dá um salto quantitativo com respeito aos níveis precedentes.

Ferreiro e Teberosky (ibid, p. 214) consideram que, posterior a este nível, a criança passa da hipótese silábica para a *alfabética*. Neste momento fundamental da evolução

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

A escrita alfabética ocorre na última fase do processo evolutivo dos níveis de hipótese de escrita. Neste último nível a criança já ultrapassou a “barreira do código”, compreendendo que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e passa a realizar sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Mas, as pesquisadoras deixam claro que isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas. A partir deste momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita, no sentido estrito.

Ao procurarmos identificar o nível de escrita dos alunos desta pesquisa chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos está muito próxima do último nível descrito pelas autoras, ou seja, o exame do material mostra que quase todas as crianças não possuíam mais

dificuldades relativa às leis de composição do código alfabético. Podemos sim afirmar que muitas possuem erros ortográficos, como nos exemplos a seguir (veja os textos dos alunos).

A escola

Em escola feita porima ele pinçou é as bonita
 Duplopeço ele foi o bolo tarapostez está valou
 Duonide

Os meninos e meninas

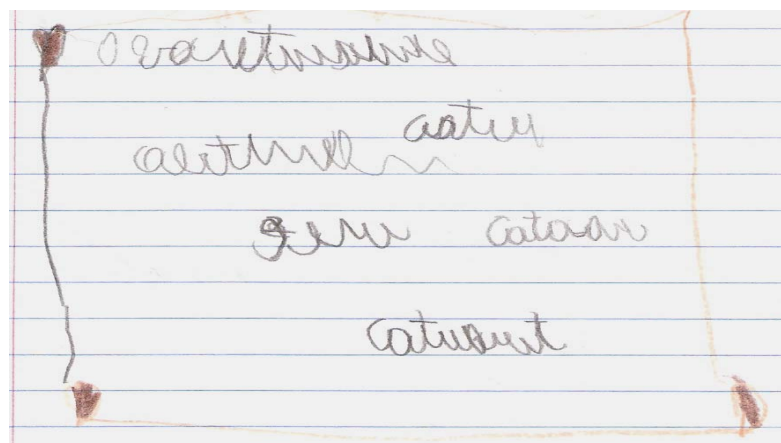
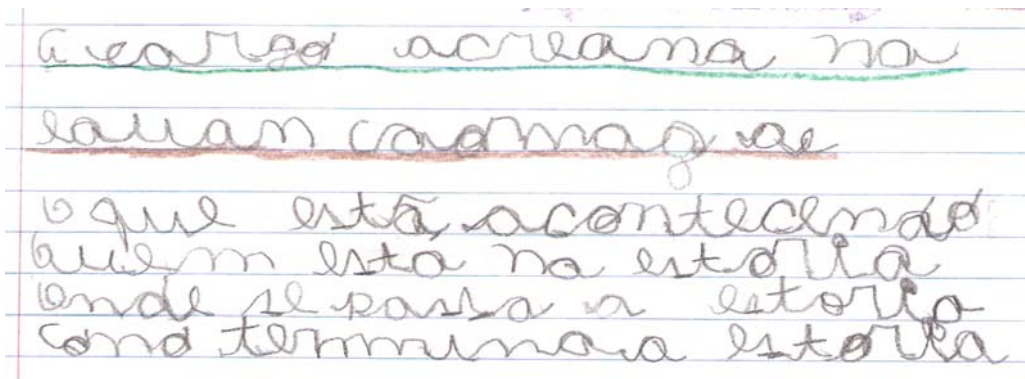
Os meninos estão do apostando corrida
 Eles estarão também apostando sob do giro
 E eles apostaram corrida com isto
 Eles estarão na escola
 Eles brincaram e eles ficaram muito felizes.

A casa na lua

A miadois me legal bicand de
 corrida de sac e zouta er tarabicono
 de pegoploq e oportor tara bicand
 de corudecode de por aber tarabicono
 de rias amarel de por. eles viveão
 felizes parelipa.

Concluimos, a partir dos dois textos abaixo, que os dois alunos não se apropriaram do sistema de signos, podendo-se verificar através das produções e da escrita do nome próprio. (os nomes próprios dos sujeitos não foram expostos abaixo). Na primeira produção a aluna escreveu correto seu nome completo, com letra cursiva e a frase escrita diariamente (Eu estou na 1ª série C), e apenas copiou da lousa a instrução da professora, também com letra cursiva. O segundo aluno escreveu correto o seu nome com letra de forma e apenas tentou escrever 6 palavras que poderiam ser consideradas por Ferreiro e Teberosky (1999) como garatuñas.

Note-se que no primeiro texto a criança apenas copiou da lousa, e, no entanto, podemos ver que ela consegue realizar os traços da escrita padrão, ou seja, desenha as “bolinhas” e os “pauzinhos” que fazem o desenho da escrita cursiva. Já no segundo texto a outra criança parece ter se apropriado da grafia de algumas letras, em especial da consoante “t”, “c” e “v” e a vogal “a”, pois grafou-as algumas vezes de forma clara; enquanto que as outras letras não são tão claras.



As categorias de 3 a 9 do Grupo I dizem respeito aos níveis de compreensão de escrita das 25 crianças (sobre a produção de texto “A construção”) identificando o tema, começo, meio e fim; examinamos se elas sabiam escrever um texto com coerência e coesão contendo um começo, um meio e fim de uma história simples. Da nossa análise resultaram sete categorias conforme aparece no QUADRO 2, a seguir.

QUADRO 2						
CATEGORIAS 3 A 9: COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS PRÓPRIAS PRODUÇÕES						
As produções podem ou não revelar a compreensão da escrita das crianças sobre uma produção de texto que inclua o tema, começo, meio e fim.						
CATEGORIA						
3	4	5	6	7	8	9
4 crianças	2 crianças	7 crianças	2 crianças	6 crianças	1 criança	3 crianças
Revelam noção sobre produção de texto com sentido. Começo, meio e fim.	Revelam noção sobre produção de texto, mas não tem seqüência dos fatos narrados.	Revelam noção sobre produção de texto com sentido, mas dão desfecho “rápido” (ex: felizes para sempre).	Revelam noção sobre produção de texto com sentido, mas não há fim da estória.	Revelam relativa noção sobre produção de texto. Frases com seqüência lógica, mas não começo, meio e fim.	Possui noção de produção de texto embora não apresente todas partes da estrutura de texto, e as frases não tem seqüência	Não possuem noção sobre produção de texto, apenas escreve palavras sobre à ilustração ou copia a instrução da lousa.

Portanto, na categoria 3 apenas quatro crianças têm domínio de estrutura de texto, isto é, estas crianças conseguem produzir um texto e já se apropriaram o básico necessário para a construção de um texto com seqüência lógica, produzindo uma estória com sentido contendo começo, meio e fim.

Na categoria 4 há duas crianças que possuem noção sobre a produção de texto, no entanto elas não dominam a seqüência dos fatos narrados. Em outras palavras, elas já produzem textos, mas sem seqüência das idéias e fatos com começo e fim ou frases; a criança interpreta partes na figura e escreve sobre isso, são frases soltas, sem seqüência entre si.

Na categoria número 5 encontramos 7 crianças que já produzem textos, com sentido, no entanto, sem um desenvolvimento elaborado, e dão um salto para o fim. Esse grupo demonstra ter se apropriado da elaboração de textos, mas falta a estas ainda a seqüência da história, há um desfecho "rápido", normalmente escrevem frases como "viveram felizes para sempre".

Na categoria 6 dois alunos já produzem textos com sentido, mas sem desfecho da história; suas produções não têm término, parece que resolvem terminar o texto sem o fim, a qualquer momento.

Já na categoria 7 encontramos que seis crianças já produzem textos, mas sem uma estrutura — as produções são compostas por frases soltas. Possuem uma fraca noção de produção textual, embora não apresentem as partes da estrutura de um texto. Estas crianças produzem algumas frases com seqüência lógica, mas não há começo, meio e fim.

Na categoria 8 separamos apenas um aluno que tem uma noção bem inicial de texto, mas não tem noção de estrutura de texto com começo, meio e fim, assim como também, não tem frases com sentido, apenas frases soltas, sem seqüência.

Na categoria 9 há três crianças que não têm noção de produção textual, só escrevem palavras referentes à ilustração ou copiam da lousa a instrução.

A partir da estruturação destas categorias tivemos uma melhor visão dos nossos sujeitos da pesquisa, com um pouco mais de clareza de quais eram os que já se haviam apropriado de uma parte inicial da estrutura da língua (portuguesa) escrita, isto é, haviam se apropriado do sistema da linguagem escrita com seus símbolos e regras. Daí nosso próximo passo foi procurar saber se e/ou até que ponto eles estariam aptos a realizar leituras compreensíveis uns dos outros.

GRUPO II: A leitura entre coetâneos

No grupo II (categorias 10 a 12) reunimos categorias que descrevem como esses alunos faziam a leitura de seus próprios textos e dos textos dos seus coetâneos.

A categoria 10 diz respeito ao nível de compreensão da leitura dos 3 sujeitos (**S1, S2 e S3**) ao lerem o seu próprio texto e os dos outros dois colegas, referentes à ilustração que denominamos como “O Relógio”, e responderem às perguntas do experimentador. O resultado de nossa análise pode ser visto nos Quadros 3, 4 e 5, a seguir.

QUADRO 3: Leitura S1, S2, S3	
Categorias 10: lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas	
Texto “RELÓGIO”	
S1	
S1	<p>Leu seu texto com poucas pausas. Primeira pergunta: pequeno silêncio. Você falou que o menino teve uma idéia. Qual a idéia que o menino teve? <i>Mudar o relógio. A hora.</i> Por quê? <i>Porque ele queria comer o bolo rápido.</i> Mas, porque <i>lê</i> teve que mudar o relógio para três horas? <i>Para... comer rápido.</i> Mas que horas que era que ele não podia comer? <i>Às 10h00.</i> Por quê? <i>Porque ainda não estava bom.</i> Qual idéia ele teve? <i>Por o relógio para as três horas.</i> A estorinha fala do que é o bolo? <i>Não.</i> Você acha que ele comeu o bolo ou não comeu? <i>Não comeu.</i> Por quê? <i>Porque a mãe dele viu ele mexendo.</i> Você acha que ele teve uma boa idéia ou não? <i>Não.</i></p>
S2	<p>Leu texto com muitas pausas Primeira pergunta: o que entendeu? Como chama o menino? <i>Inácio.</i> Você lembra o que ele fez? Silêncio. Você sabe do que o bolo era? Silêncio. <i>Chocolate.</i> E o que tinha mais no bolo? <i>Morango.</i> Quantos? <i>Cinco.</i> Você acha que ele comeu o bolo? <i>Não.</i> Por quê? <i>Porque a mãe pos ele de castigo.</i> Você lembra o que <i>lê</i> fez? Silêncio. Ele... <i>Endoidou o relógio.</i> Porque ele pôs na hora errada? <i>Para comer o bolo.</i> Porque a mãe dele não deixou ele comer o bolo na hora? <i>Porque não tava bom.</i> Que horas era? <i>10 horas.</i> Você acha que ele comeu o bolo? <i>Não.</i> O que a mãe dele fez mesmo? <i>Colocou ele de castigo.</i> Depois de 6 dias comeu o bolo? <i>Não.</i> Como que o bolo tava? <i>Acabou.</i></p>
S3	<p>Leu com muitas pausas Primeira pergunta: o que entendeu? Como chama o menino? Soube o nome dos personagens. <i>Renato, Carlinha e Paula.</i> Porque a mãe dele resolveu fazer o bolo? <i>Porque era aniversário da irmã dele.</i> E o que aconteceu na estorinha? Silêncio... <i>ele trocou a hora.</i> Por quê? <i>Para comer.</i> Você acha que ele comeu o bolo? <i>Não... Comeu sim!</i></p>

QUADRO 4: Leitura S1, S2, S3	
Categorias 10: lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas	
Texto “RELÓGIO”	
S2	
S1	<p>Leu com muitas pausas.</p> <p>Primeira pergunta: Silêncio. <i>Que o menino pos o relógio as três para comer o bolo.</i></p> <p>Você acha que ele comeu o bolo? <i>Eu acho que... sim.</i></p> <p>A estorinha fala do que é o bolo? <i>Não.</i></p> <p>Porque você acha que ele mudou o relógio para as três? <i>Porque ele queria comer o bolo.</i></p> <p>Porque tinha que ser três horas? <i>Porque se ele comesse naquele hora ele não queria almoçar.</i></p>
S2	<p>Leu seu texto com muitas pausas</p> <p>Primeira pergunta: <i>Que Inácio endoidou o relógio porque ele queria comer o bolo.</i></p> <p>O que tem a ver ele endoiar o relógio e comer o bolo? <i>Porque se ele colocasse mais tarde a mãe dele poderia dar um pedaço para ele.</i></p> <p>Porque que horas era? <i>Ainda eram 9 horas.</i></p> <p>E nove horas ele não poderia comer o bolo? <i>Não porque ainda era 9 horas.</i></p> <p>Você acha que foi uma boa idéia? <i>Não. Porque ele desobedeceu a mãe dele.</i></p> <p>Você acha que ele comeu o bolo? <i>Não.</i></p> <p>Por quê? <i>Porque ele passou 6 dias sem comer o bolo.</i></p> <p>E como estava o bolo? <i>Duro.</i></p> <p>Do que era o bolo? <i>Acho que eu não pus. (Procurou no texto). A cobertura e o bolo era de chocolate.</i></p> <p>E o que colocou por cima? <i>Cinco morangos em cima.</i></p>
S3	<p>Leu com muitas pausas</p> <p>Primeira pergunta: <i>é que... esse menino...</i></p> <p>Soube o nome dos personagens. <i>Renato, Carlinha e Paula.</i></p> <p>Porque ele escreveu o nome da irmã dele ai? <i>Porque a irmã dele ia fazer aniversário.</i></p> <p>Ele comeu o bolo ou não o bolo? <i>Agora eu acho que ele comeu.</i></p> <p>Aonde? <i>Na festa de aniversário da irmã dele.</i></p> <p>Essa estorinha fala de relógio? Percorreu o texto e disse que <i>acho que não.</i></p> <p>Aqui em baixo... (experimentador deu dica)... Ele trocou... <i>A hora. Ah!</i></p> <p>Mas porque que ele trocou a hora do relógio? Silêncio... <i>ele trocou a hora...</i></p> <p>Ai fala do que é o bolo? <i>Não.</i></p> <p>O que você achou da estorinha? <i>Legal.</i></p>

QUADRO 5: Leitura S1, S2, S3	
Categorias 10: lendo seu próprio texto e dos outros dois colegas	
Texto “RELÓGIO”	
S3	
S1	<p>Leu com muitas pausas. <i>(Nossa que letra esquisita!)</i></p> <p>Primeira pergunta: Silêncio. <i>Que... que... ele trocou o relógio. Ele ia enganar a mamãe dele.</i></p> <p>Porque ele ia enganar a mamãe dele? <i>Porque ele colocou às 3 horas? Para hora passar mais rápido.</i></p> <p>Por quê? <i>Para ele comer o bolo logo.</i></p> <p>Ele foi espero? <i>Ah! Espertinho.</i></p> <p>Por quê? <i>Porque ele trocou a hora do relógio. Mas, não foi uma boa idéia.</i></p> <p>Você acha que ele comeu o bolo ou não? <i>Não. Só na hora da festa.</i></p> <p>Teve festa? Silêncio.</p> <p>Porque você acha que não foi uma boa idéia? <i>Porque ele estava enrolando o serviço da mamãe dele.</i></p>
S2	<p>Leu texto com muitas pausas</p> <p>Primeira pergunta: <i>que a mamãe dele, é... deixou ele 6 dias sem comer bolo... deixou ele de castigo.</i></p> <p>Ele quem? <i>Inácio.</i></p> <p>Você acha que ele comeu o bolo? Pausa... <i>Não.</i></p> <p>Por quê? <i>Porque o bolo acho que tava uma delícia que já tinha comido tudo.</i></p>

	<p>Ele viu a mãe dele preparando o bolo? <i>Viu.</i> Onde colocou o bolo? <i>Em cima da mesa.</i> Do que era? <i>Chocolate com cobertura de morango.</i> Quantos morangos? Pausa... 5. O que ele fez com o relógio? Trocou a hora... <i>Ficou tro-ló-ló da cabeça.</i> Ele colocou tro-ló-ló da cabeça? <i>Não. Endoido o relógio.</i></p>
S3	<p>Leu seu texto com algumas pausas (leu de soquinho, mas parecia ler com segurança) Primeira pergunta: Me fala sobre este estorinha. Silêncio. Porque a mãe fez o bolo? <i>Aniversário da irmãzinha dele.</i> Soube o nome dos personagens. <i>Renato, Carlinha e Paula.</i> Ele comeu o bolo? <i>Não. Ele tinha que tomar banho.</i> <i>Bolo foi para o aniversário da Carlinha.</i> <i>Primeiro ele tomou banho e depois eles brincaram um pouquinho na festa e comeu o bolo.</i> Do que? <i>Chocolate.</i></p>

Constatamos que esses alunos conseguiam realmente ler e explicar aspectos sobre cada texto quando questionados por nós. Apesar de os sujeitos terem lido com algumas pausas tanto o seu próprio texto como os dos seus colegas, eles compreendiam os sentido de cada texto; sabiam interpretar a leitura, e não apenas realizar um ato de leitura mecânica.

A categoria 11, no Quadro 6, resultou do exame da leitura realizada pelos 11 sujeitos do texto do S1 (sobre a ilustração “A construção”) intitulada por ele de “O sítio da brincadeira”. O texto utilizado para realização destas leituras foi a produção do **S1** cuja letra foi considerada mais difícil de se entender, no entanto este produziu um texto com sentido, coerência e estrutura textual contendo começo, meio e fim. O Quadro 6 mostra, de uma forma resumida, se esses alunos souberam responder as perguntas após a leitura e se compreenderam o texto ou se apenas leram de forma mecânica.

QUADRO 6: Compreensão de leitura da produção de texto de S1 pelos 11 sujeitos	
Categoria 11: Entendimento da leitura do texto de um colega	
<p style="text-align: center;">Texto S1 “A construção” ou <i>O sítio da brincadeira (título da criança)</i></p>	
S1	<p>Lê seu próprio texto sem pausa. Não responde a 1ª pergunta: (“o que você conta dessa estória?”) Sabe o local que aconteceu a estória. Sabe que iam lá para brincar Dia gostoso e legal</p>
S2	<p>Pausa para ler o texto- (“não consigo ler”) Respondeu a 1ª pergunta Sabe o local <i>Dia foi legal</i> Gostavam do sítio</p>

S3	<p>Pausa para ler o texto (“<i>letra meio complicada</i>”) Confuso para responder a 1ª pergunta – não soube entender Não soube o local. Descobriu com o auxílio da pesquisadora. Outro lugar que também estava escrito sítio. (“<i>Lá era gostoso</i>”)</p>
S4	<p>Pausas para ler o texto (“<i>nossa! a letra é muito difícil de entender</i>”) Respondeu 1ª pergunta – (“<i>divertido, muito legal</i>”). Não leu local no texto, mas respondeu no momento da pergunta – <i>sítio</i>. <i>Gostavam de lá.</i> <i>Brincavam</i> Foi divertido</p>
S5	<p>Pausas para ler o texto Soube responder local – respondeu 1ª pergunta. <i>Divertiram</i> <i>Muito legal. gostoso</i> Ficaram parados? Respondeu brincando</p>
S6	<p>Não sabe ler – li para o aluno Perguntei o que entendeu – (“<i>bunito!</i>”) Respondeu o local. Perguntei se foi dia triste? (“<i>Um pouco</i>” estavam brigando”). Sentados? <i>Não, brincando</i> (Querida saber se no final vai ter desenho)</p>
S7	<p>Pausa para ler <i>Brincavam</i> Parados? (“<i>Um de pé outros sentados</i>”). Dia gostoso. Local? Respondeu “<i>na escola</i>”. Leu sítio no texto</p>
S8	<p>Leu com pouca pausa Legal, monte de brinquedos. Local – <i>sítio</i> Sentados? <i>Pulando e brincando</i></p>
S9	<p>Pausa para ler dificuldade Não leu sítio Não respondeu pergunta <i>Dia legal!</i> <i>Gostavam de lá</i> Local – <i>sítio</i> <i>Parados, não, brincando</i></p>
S10	<p>Leu com pausa e separando (gos-to-to-so to-dos) Entendeu que foi um dia legal para crianças Local – não soube responder. Sentados? <i>Não, brincando</i> Depois sítio. <i>Dia gostoso e legal</i></p>
S11	<p>Sem pausa – separadas (gos-to-so) 1ª pergunta – <i>adoravam brincar</i> Local - <i>sítio</i> <i>Dia legal</i> Chovendo? <i>não</i> <i>Gostavam de ir ao sítio.</i></p>

O Quadro 7 resume os resultados dos mesmos 11 sujeitos considerando-se a ocorrência de pausas e/ou silabação, e a compreensão do texto, neste caso verificada pelas

respostas às perguntas da pesquisadora, a começar pelo que a criança respondia à primeira pergunta. Excluímos deste quadro o **S6** que estava em um nível muito diferenciado em relação aos outros alunos, não sendo ainda capaz de ler nem um pouco como os outros.

QUADRO 7: Resumo dos resultados expostos na Categoria 11		
Categoria 11 – Entendimento da leitura do texto de um colega		
LEITURA COM PAUSAS E/OU SILABAÇÃO		
Leu sem pausas	Pouca pausa ou com silabação	Leu com pausas
1 criança	2 crianças	7 crianças
COMPREENSÃO DE TEXTO		
Compreendeu o texto		Não compreendeu o texto
8 crianças		3 crianças
RESPONDEU A 1ª PERGUNTA		
Respondeu		Não respondeu
7 crianças		4 crianças

Ao ler seu próprio texto, **S1** o fez sem pausas, mas não respondeu a nossa 1ª pergunta (*O que você entendeu dessa historinha?*). Na verdade, devemos dizer que este aluno nenhuma das vezes respondeu a 1ª pergunta após a leitura dos textos, seu ou dos colegas, a não ser depois que oferecíamos pistas. Por exemplo: após ler o texto sobre “O Relógio”, a 1ª pergunta foi seguida de silêncio e dissemos: *“Você falou que o menino teve uma idéia. Qual a idéia que o menino teve?”*, ao que ele respondeu imediatamente: *“Mudar o relógio, a hora”*. Logo, ele demonstrava que havia compreendido sua produção e respondia a todas as perguntas corretamente.

Os 10 sujeitos leram o texto do **S1** com pausas, ou também, com silabação, e grande parte dos alunos respondeu às perguntas com êxito. Eles souberam que o local da história era um sítio e responderam que as crianças gostavam de ir naquele local. Percebemos que eles compreenderam o texto e não somente fizeram uma leitura mecânica. Com exceção do **S6** que não sabia ler e só repetia a palavra *“bunito”* e do **S7** que respondeu que o local em que aconteceu a estória *“foi na escola”*.

A categoria 12 expõe os resultados das leituras dos textos dos **S1, S2 e S3** feitas pelos 11 sujeitos, as suas respostas às perguntas da pesquisadora e o título da sua nova produção (Quadros 8 ao 18).

QUADRO 8: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S1	
S1	Leu seu texto sem pausas Não respondeu primeira pergunta Sabe o local da estória Sabe que iam brincar lá <i>Dia gostoso</i> <i>Dia legal</i>
S2	Leu texto com pouca pausa Leu <i>arraso</i> Não respondeu a primeira pergunta (grande pausa) Qual grande dia? <i>O dia da festa junina</i> Foi um arraso? <i>Não!</i> (leu novamente e respondeu que foi um arraso!) <i>As crianças se divertiram</i>
S3	Leu com poucas pausas Não respondeu a primeira pergunta (pausa) Leu <i>queria</i> no texto Perguntei depois disse: <i>seia, seria, série.</i> Local: <i>escola, educação física</i> Mesmas brincadeiras? <i>Não!</i> (recorreu ao texto para falar as brincadeiras)
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	Apontou.
2. Por quê?	Pausa
3. Tem que ter o mais certo?	<i>Não!</i>
4. E qual dos três você mais gostou?	Apontou o texto do S2. Porque fala da festa junina
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: O NATAL	
Estrutura de texto: começo, meio e fim. Desenvolvimento texto: deu novo significado à figura/ilustração. Início: Chegou o natal Final: coerente com o tema e com a ilustração.	

QUADRO 9: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S2	
S1	Leu com algumas pausas Respondeu primeira pergunta Sabe o local da estória: sítio Crianças gostam do sítio <i>Dia legal</i>
S2	Leu seu texto com uma pausa Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim) Respondeu primeira pergunta: <i>Tinha chegado o grande dia da festa junina</i> Crianças se divertiram muito Foi um arraso? <i>Arraso! Porque todos, todo mundo se divertir lá</i>
S3	Leu com muitas pausas Respondeu primeira pergunta Leu <i>siria</i> no texto Perguntei depois disse: <i>queria.</i> Local: <i>educação física</i> <i>Várias brincadeiras</i>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>Meu e do S3</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Tem</i>
3. Por quê?	<i>Assim fica mais divertido</i>
4. E qual dos três você mais gostou?	<i>S3 – Porque foi o mais divertido</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: UM DIA DIVERTIDO	
Início: era um dia especial... Começo/meio/fim (repetitivo) “Dia da criança brincaram bastante. Muito divertido”.	

QUADRO 10: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S3	
S1	<p>Leu o texto com pausas (“<i>letra complicada</i>”) Primeira pergunta <i>lá era um... dia gostoso.</i> Não sabe o local da estória: diz que o texto não fala. Experimentador disse para ela ler a palavra e ela descobriu o local: <i>sítio</i> <i>Muito gostoso</i> <i>Todos iam brincar lá</i></p>
S2	<p>Leu texto sem pausa Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim) Respondeu primeira pergunta Respondeu: <i>o grande dia da festa junina</i> <i>Crianças se divertiram muito</i> <i>Foi um arraso? Foi! Porque foi muito legal</i></p>
S3	<p>Leu seu texto com poucas pausas Respondeu primeira pergunta: <i>Eles eram uma turminha bagunceira</i> (observa o desenho para responder mais coisas) Leu <i>queria</i> no texto (fez uma pausa para iniciar pela primeira vez a leitura)</p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>Os três.</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Sim</i>
3. E qual dos três você mais gostou?	<i>Os três</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: A BRINCADEIRA NA ESCOLA	
<p>Início: todos estavam felizes. Começo/meio/fim. Final: desfecho rápido: felizes para sempre!</p>	

<p>QUADRO 11: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto</p>	
<p>Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?</p>	
<p>SUJEITO S4</p>	
S1	<p>Leu o texto com muitas pausas (“<i>letra difícil de entender</i>”) Respondeu a primeira pergunta Sabe o local da estória: <i>sítio</i> (mas, não leu o título no texto) <i>Dia gostoso</i> <i>Se divertiram</i></p>
S2	<p>Leu texto sem pausa Leu <i>arraso</i> Respondeu primeira pergunta Respondeu: <i>o grande dia da festa junina</i> <i>Crianças se divertiram muito</i> Foi um arraso? <i>Arraso! Foi divertido</i></p>
S3	<p>Leu com pausas (<i>essa é minha melhor amiga</i>) Respondeu primeira pergunta Não leu “<i>bagunça</i>”, mas depois descobriu isso sozinha Respondeu primeira pergunta; Leu <i>siria</i> no texto depois respondeu <i>quiria</i>.</p>
<p>RESPOSTAS</p>	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>Do S3 e do S2. Esse meu amiguinho S1, ele é um pouquinho enrolado</i>
2. E qual dos três você mais gostou?	<i>S3 e depois o S2 e depois o S1</i>
<p>NOVA PRODUÇÃO TÍTULO: O DIA DOS IRMÃOS</p>	
<p>Início: era um dia especial... Estrutura de texto: começo/meio/fim Final: desfecho rápido: que dia bom!.</p>	

QUADRO 12: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S5	
S1	Leu com muitas pausas Respondeu primeira pergunta Sabe o local da estória: <i>sítio</i> <i>Tempo com pássaros, sol, bem bonito.</i> <i>Parados? Não! Ficaram se divertido/ brincando.</i>
S2	Leu texto com uma pausa Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim) Respondeu primeira pergunta: <i>Foi muito divertido</i> Não foi feita a pergunta se “a festa foi um arraso”.
S3	NÃO FOI GRAVADA A LEITURA Respondeu primeira pergunta <i>Brincaram de pular saco, jogar bola</i> (estava lendo o texto). Eram quietos? <i>Eram, mas só que ficavam brincando.</i> Não posso afirmar que leu siria no texto. Pergunta: <i>si-ri... seria!</i> LI a frase, e ela percebeu e disse: <i>queria!</i>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S2. Porque ele não errou tanto... mas, o coisinho errou aqui, ele já errou um pouco aqui, né?</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>“Ah! O bom é que você fez o texto, né?”</i>
3. E qual dos três você mais gostou?	<i>S3. Porque ela contou uma estorinha muito legal</i>
NOVA PRODUÇÃO TÍTULO: AS CRIANÇAS	
Início: era uma vez... Estrutura de texto: começo/meio/fim Influência do texto da Letícia Final: desfecho rápido: Feliz para sempre.	

QUADRO 13: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S6	
S1	O texto foi lido para ele. Não sabe ler. Líamos e ele ia lendo “junto”. Primeira pergunta (O que entendeu do texto): “ <i>Tem que ser bonito</i> ”. Porque você acha bonito? “ <i>Que a letra dela é bunita</i> . O que conta? É qual festa? “ <i>Junina</i> ” Qual festa estava chegando? “ <i>Natal</i> ” (é bom ressaltar que o aluno pintando um desenho de Natal na sala de aula estava) Você acha que a festa foi legal? “ <i>sim</i> ”. Divertiram? “ <i>Sim</i> ” Por que se divertiram? “ <i>Porque ficaram brincando</i> ”.
S2	Líamos e ele repetiu Primeira pergunta: “ <i>Bunito também</i> ”. Porque? “ <i>Porque sim!</i> ” Sabe o local: sítio. Dia triste? <i>Um pouco. Porque eles ficaram bigando/bincando</i> Dia bonito? “ <i>Bunito</i> ” Legal? “ <i>Sim</i> ” Quis saber se vai te desenho
S3	Líamos e ele junto (pronuncia troca o S pelo R) Primeira pergunta: “ <i>Bunito também</i> ” / <i>Que... muito bunito!</i> Qual aula: “ <i>Português</i> ” Eram <i>bagunceiros</i> Brincadeiras <i>diferentes</i> Se ele lembra os nomes das brincadeiras: fugiu do texto, falou sobre bolo (talvez pode ter lembrado do outro texto) Pergunta: o que entendeu do texto? “ <i>Bunito</i> ”
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	S3.
Por quê?	<i>Porque ela é bunita</i>
2. Mais gostou? Por quê?	S3. <i>Porque é bunito.</i>
NOVA PRODUÇÃO ORAL	
Pedimos para inventar outra estorinha e contar. Perguntou o que estava escrito no texto S3. Nós lemos e ele repetiu. <i>Pode ser papai Noel? “Eu sou papai Noel! Roh! Roh!”</i> <i>“Eu do binquedo para todo mundo”</i> <i>“Só pá quem não é bonzinho! Que fica robando coisa.</i> <i>“Dexa eu fazê o desenho? Dissemos que sim.</i>	
PRODUÇÃO ESCRITA	
Garatujas – papai Noel Feliz natal Muito feliz”	
DESENHO	
festa Laranja Papai Noel Brinquedos dentro do saco	

QUADRO 14: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S7	
S1	<p>Leu com pausas</p> <p>Respondeu primeira pergunta Não respondeu – não estava entendendo a palavra “sítio”.</p> <p>Ficavam parados? <i>Uns de pé e outros sentados.</i></p> <p><i>Dia gostoso.</i></p> <p><i>Crianças gostavam de ir lá. Porque tinha saco de pular, tinha corda...</i></p> <p><i>A brincadeira foi na escola.</i></p>
S2	<p>Leu texto com pausa</p> <p>Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim)</p> <p>Respondeu primeira pergunta: “<i>Tudo</i>”</p> <p>Qual foi a festa? “<i>Junina</i>”</p> <p><i>Foi legal</i></p> <p><i>Brincaram na festa</i></p> <p>Foi um arraso? <i>Não. Não sei.</i></p> <p>Crianças chegando para que? <i>Para festa junina.</i></p> <p>Grande silêncio antes de responder as perguntas</p>
S3	<p>Leu com pausas</p> <p>Primeira pergunta: <i>Tudo. Assim, tudo.</i> (então conta para mim!). “<i>De novo?</i>” (Foi olhando o desenho e falando as brincadeiras)</p> <p>Bagunceiros? <i>Arteiros.</i></p> <p>Era uma turminha como? <i>Bagunceira.</i></p> <p>Local? <i>Aqui na sala.</i> (mas, estamos na biblioteca. É na biblioteca?) “<i>Sim.</i>”</p> <p>Não entendeu a palavra “<i>bagunça</i>”.</p> <p>Leu: <i>ba-gun-ça</i></p> <p>Leu <i>siria</i> no texto</p> <p>Perguntei depois disse: <i>Síria</i></p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S3. Porque escreve bem. Escreve o que tá aqui.</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Sim</i>
3. Por quê?	<i>Porque não sei</i>
4. E qual dos três você mais gostou?	<i>S3. Legal.</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: A FESTA BONITA	
<p>Início: era uma vez...</p> <p>Estrutura de texto</p> <p>Começo/meio/fim</p> <p>Final: A corda foi muito legal. a educação física.</p>	
DESENHO	
Simboliza o texto	

QUADRO 15: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S8	
S1	<p>Leu com poucas pausas Respondeu primeira Sabe o local da estória: <i>sítio</i> Ficavam sentados? <i>Ficavam pulando e brincando.</i> <i>Dia animado.</i> Chovendo? <i>Não. Com sol brilhante no céu.</i></p>
S2	<p>Leu texto com poucas pausa Leu <i>arra... arra... arraso</i> (leu assim) Primeira pergunta: <i>Todo mundo chega, brinco, e se arrumo.</i> Qual festa? <i>Junina.</i> Festa legal? <i>Foi.</i> <i>Foi divertido. Porque teve ,muita brincadeira.</i> Qual o grande dia? <i>Da festa junina... das crianças.</i></p>
S3	<p>Leu com pausas Respondeu primeira pergunta Palavra “sírria” no texto leu <i>crianças</i>. 1ª vez “siria” e nas outras “crianças”. Pergunta? <i>Crianças (siria).</i> Quietinhos? <i>barulhentos</i> Local: <i>educação física</i> <i>Várias brincadeiras</i></p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S2.</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>não errou nada... as palavras...</i>
3. Por quê?	<i>Não</i>
4. E qual dos três você mais gostou?	<i>S3. Porque conta a história da educação física. Foi dia legal.</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: O BARULHO DAS CRIANÇAS	
<p>Início: era uma vez... repetitivo Sem final</p>	
DESENHO	
crianças falando: há / um	

QUADRO 16: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S9	
S1	<p>Leu o texto com pausas e separando sílabas</p> <p>Primeira pergunta: pausa</p> <p>Local da estória na leitura do texto: <i>unitoa / unituó</i></p> <p>Pergunta sobre local: <i>sítio</i></p> <p>Perguntei como ela conseguiu descobrir o local: <i>porque aqui tem esse o.</i></p> <p>Triste? <i>Não. Legal.</i></p> <p>Gostavam de lá? <i>Sim</i></p> <p>Por quê? <i>Brincavam lá.</i></p> <p>Dia legal? <i>Sim.</i></p> <p>O que faziam? <i>Brincavam.</i></p> <p>Parados? <i>Não. Brincando.</i></p> <p>Todos iam <i>brincar lá</i></p>
S2	<p>Leu texto com pausa e separando sílabas (<i>cri-an-ças</i>)</p> <p>Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim)</p> <p>Primeira pergunta: pausa</p> <p>Qual o grande dia? <i>Festa junina</i></p> <p>De quem era? <i>Das crianças</i></p> <p>Dia triste? <i>Dia feliz</i></p> <p>Se divertiram? <i>Sim</i></p> <p>Porque? <i>Ficaram brincando.</i></p> <p>Foi um arraso? (silêncio) <i>Sim</i></p>
S3	<p>Leu com pausas e separando sílabas</p> <p>Primeira pergunta: pausa. <i>Foi um dia legal e bonito.</i></p> <p>Leu seria / seriam no texto (<i>siria</i>)</p> <p>Pergunta: <i>seria.</i></p> <p>Local? <i>Escola.</i></p> <p>Por quê? <i>Porque na escola tem educação física.</i></p> <p>Classe quietinha? <i>Sim. Dentro da sala.</i> (momentos e respostas com pausa)</p> <p>Parada? <i>Não. Ficavam brincando.</i></p> <p>Do que? (Falou algumas brincadeiras)</p> <p>O que mais? <i>Foram felizes para sempre.</i></p> <p>Descobriu a palavrinha? <i>Sim. Bagunça.</i></p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S3. Silêncio</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Respondeu com a cabeça</i>
3. Por quê?	<i>Silêncio</i>
4. E qual dos três você mais gostou?	<i>S2 e depois do S1.</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: O ANIVERSÁRIO DO JULIO	
<p>Início: <i>Meu pai viu minha mãe...</i></p> <p>Começo/meio/fim</p> <p>Final: desfecho rápido: <i>e foi um dia feliz e eles viveram felizes para sempre.</i></p>	
DESENHO	
<p>bolo com número 13</p> <p>Duas crianças e uma mulher.</p>	

QUADRO 17: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S10	
S1	<p>Leu o texto com pausas e separando sílabas Primeira pergunta: <i>dia legal</i>. Não leu sítio no texto Local? Não soube responder. Depois sítio. Gostavam de brincar? <i>Sim</i>. Sentados? <i>Brincando</i>. Chovendo? <i>Não</i>.</p>
S2	<p>Leu texto com poucas pausas e separando sílabas Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim) Primeira pergunta: pausa História legal. Fala da festa junina. Que chegou o grande dia da festa junina das crianças. Qual o grande dia? <i>Festa junina</i> De quem era? <i>Das crianças</i> Dia triste? <i>Não. Legal</i>. Foi um arraso? <i>Não. Porque foi legal</i>.</p>
S3	<p>Leu com bastante pausas e separando sílabas Primeira pergunta: pausa. Entendi que foi um dia legal. Todo mundo queria brincar de uma coisa. Foi um texto divertido. Siria no texto: primeiro omitiu (cada fazer uma coisa) e depois leu <i>queria</i>. Pergunta? <i>Queria</i>. Mas o que ela escreveu? <i>Ba-gun-ça</i>. Eram quietinhos? <i>Não. Eram bagunceiros</i>. Queriam brincar tudo de uma mesma brincadeira? <i>Não. Tudo brincadeira diferente</i>. Local? <i>Na educação física</i>.</p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S3. Silêncio</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Todos, né?</i>
3. Por quê todos?	<i>Porque todos são divertidos</i>
4. E qual dos três você mais gostou ? Por quê?	<i>Silêncio.</i>
5. Tanto faz? Os três?	<i>É.</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: UMA FESTA SURPRESA NA ESCOLA	
<p>Início: Era uma vez... Estrutura de texto. Começo/meio/fim Final: desfecho: viveram felizes.</p>	

QUADRO 18: Leitura dos 3 textos (do S1, S2 e S3) feita pelas 11 crianças, seguindo-se uma nova construção de texto	
Categorias 12: A leitura do que escreveu o colega irá influenciar seu próximo texto?	
SUJEITO S11	
S1	<p>Leu o texto com poucas pausas e pouca separação de sílabas Primeira pergunta: pausa grande. <i>Eles adoravam brincar.</i> Não leu sítio no texto Local? <i>sítio.</i> Sentados? <i>Sim.</i> Quietinhos? <i>Sim.</i> Chovendo? <i>Não.</i> Triste? <i>Feliz.</i></p>
S2	<p>Leu texto sem pausa Leu <i>a-rra-so</i> (leu assim) Primeira pergunta: pausa grande. As crianças brincavam muito. <i>Se divertiram.</i> Qual o grande dia? <i>Festa junina</i> De quem era? <i>Das crianças</i> Foi legal? <i>Sim.</i> Divertida? <i>Sim.</i> Porque? <i>Muita brincadeira.</i> Foi um arraso? <i>Sim.</i></p>
S3	<p>Leu com bastante pausas e separando sílabas Primeira pergunta: pausa. Entendi que foi um dia legal. <i>Todo mundo queria brincar de uma coisa. Foi um texto divertido.</i> Siria no texto: primeiro omitiu, depois leu <i>queria.</i> Pergunta? <i>Quería.</i> Mas o que ela escreveu? <i>Ba-gun-ça.</i> Eram quietinhos? <i>Não. Eram bagunceiros.</i> Queriam brincar tudo de uma mesma brincadeira? <i>Não. Tudo brincadeira diferente.</i> Local? <i>Na educação física.</i> Lugar educação física? <i>Escola</i></p>
RESPOSTAS	
1. Desses três textos, qual você acha mais certo?	<i>S2. Porque só tem um errado.</i>
2. Tem que ter o mais certo?	<i>Sim</i>
3. Por quê?	<i>Porque quando escreve muito erro a nota é baixa</i>
4. E qual dos três você mais gostou ?	<i>S3. Porque ela começou com era. (a partir dos dados, notamos que ela não começou com era).</i>
NOVA PRODUÇÃO	
TÍTULO: A FESTA DAS CRIANÇAS	
<p>Início: Era uma vez... Estrutura de texto. Começo/meio/fim Final: desfecho: brincaram felizes para sempre.</p>	

No Grupo III – A reescrita sobre uma mesma gravura.

Para a formação desta categoria centramos nossa análise nas *novas produções de texto* que esses 11 sujeitos realizaram no momento imediato após lerem os 3 textos dos seus coetâneos. O objetivo aqui foi verificar se haveria influência da leitura dos textos produzidos pelos colegas, sobre o novo texto da aciança. *Esses 11 alunos* (que já haviam produzido inicialmente um texto a partir da mesma ilustração) *iriam ser influenciados pela leitura dos 3 textos dos colegas sobre a mesma ilustração? Suas produções, por outro lado, seriam como as que a que já haviam produzido?*

Em nosso entendimento, as observações e resultados acima descritas são de suma importância para o trabalho em análise. Para estas produções das crianças poderia haver diversas formas de análise, sendo também possível um outro olhar, dependendo da perspectiva adotada e do ponto de vista de cada pesquisador.

Consideramos, a priori, que em condições favoráveis, as trocas entre os parceiros em sala de aula, mais precisamente, em situação de aprendizagem de leitura e escrita, devem ocorrer conquistas de estágios mais elevados de aprendizagem de leitura e escrita, sua compreensão em especial. De fato, pudemos vivenciar junto com as crianças, naqueles momentos em que estávamos lidando com a prática no contexto sala de aula, situações em que crianças leitoras aprimoravam seus saberes nesse campo, com auxílio de seus colegas, conquistavam estágios mais elevados de aprendizagem a partir das interações e trocas com seus colegas de salas através das produções textuais. A partir dos momentos ímpares que observamos durante o tempo em que ali trabalhamos, inferimos que ali ocorria mediação, conceito central de nossa pesquisa.

Entendemos que quando as crianças são estimuladas a manusear, ler, interpretar, reproduzir, comparar e realizar outros tantos procedimentos envolvendo as produções dos colegas, e sendo incentivadas pelas trocas, a aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças

estará sendo favorecida, ou seja, as crianças estão sendo favorecidas no sentido de terem um ambiente que propicia condições para a assimilação tão importantes para o seu desenvolvimento. Em termos da teoria histórico-cultural, tais procedimentos permitem o movimento para cima daquele desenvolvimento pretendido. O exame do que ocorre nessas situações nos proporcionou observar e descrever alguns aspectos que permitem um “leitor”, ainda aprendiz de leitura e escrita, na idade escolar, na 1ª série, a compreender a produção de seu coetâneo, conforme observamos em algumas ocasiões. Como diz Smolka (2003), o diálogo que ocorre em torno de um desenho, de uma história lida pela professora ou de um evento qualquer no cotidiano da criança, é imprescindível para o processo de elaboração, de produção compartilhada do conhecimento. A partir da vivência desta prática a criança aprende a ouvir, a entender o outro através da leitura; aprende também, a falar e a dizer o que quer pela escrita.

Constatamos, ao analisarmos as categorias 10, 11 e 12 que algumas crianças podem não conseguir ler a escrita do outro, mas podem ler graficamente; podem não entender a letra do outro, ou podem não ser capazes de compreender o sentido do texto, ainda. Mas, conhecendo a ilustração e tendo feito suas próprias produções sobre a ilustração, essas crianças sabem deduzir o sentido do grafema que estava escrito de forma errada, o que significa um avanço enorme no processo de desenvolvimento da criança.

De fato, como Ferreiro e Teberosky (1999) constata em seus estudos as propriedades do texto fornecem indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem. Esta constatação é de suma importância para o trabalho que propomos pesquisar porque quando a criança realiza uma antecipação ela está formulando hipóteses sobre o que a escrita representa, e a função da imagem poderá contribuir para o tipo de antecipação. Várias crianças começam a leitura mostrando o texto ao fazerem suas interpretações, porém, buscam no desenho outras informações necessárias. As autoras dizem que “[...] *é possível ler tanto no desenho como no texto*” (pg. 82).

O **S3**, uma menina, por exemplo, observa o texto ao responder a nossa pergunta inicial (O que você conta da sua historinha?) e diz:

[S3 lendo seu próprio texto “A bagunça da educação física”]

S3. *Cada um queria brincar de uma coisa. Era dois que queria brincar de uma coisa, dois de outra, dois de outra e dois de outra, né?*

Esta situação nos mostrou que a aluna “leu” a resposta com base no desenho e não no texto; lembremos que a aluna já havia realizado a leitura do mesmo anteriormente e não buscou a resposta fazendo uma releitura do texto ou buscando em sua memória, mas sim apoiou-se mais no desenho. Existe uma diferença entre a referência à imagem e a referência ao texto, o que vimos através de outras respostas e gestos dos alunos (eles passavam os olhos do texto e na ilustração alternadamente). Em muitos sujeitos, no momento em que fizemos as perguntas após a leitura dos 3 textos, houve uma ligação mais forte entre o desenho do que com a imagem. Quando “forçávamos” um entendimento sobre determinado fato ocorrido na história, os alunos buscavam o texto para formular a resposta, dar credibilidade a sua resposta ou até mesmo para confirmá-la.

[Lendo seu próprio texto....]

P. Do que que era o bolo?

S2. *Hum. Então... não pus.*

P. ... Será que não?

S2. *Eu só pus a cobertura.*

P. Onde que está escrito?

S2. *Cobertura? Deixa eu ver... (procurou no texto e foi lendo novamente). A mãe preparou a massa do bolo. Preparou a massa do bolo... (leu baixinho)... Ela pois a cobertura do bolo de chocolate...*

P. Então o chocolate era o que? A cobertura ou o bolo?

S2. *Ah! Era os dois.(morango e chocolates)*

P. Os dois!!! ...(ambos demos risadas)... E o que ela colocou por cima?

S2. *Cin-co morangos em cima (leu no texto)*

O S2 voltou ao texto para saber o que foi relatado na sua própria história. Percebemos que os alunos ao responderem as questões, após lerem as produções de textos, olhavam para a gravura, como se o desenho ajudasse a lembrar a resposta correta. Ferreiro e Teberosky classificam as crianças da suas pesquisas em 3 grupos, isto é, um grupo de crianças oferece respostas de confusão entre imagem e texto; outro concebe o texto como “etiqueta” do desenho; e, por último, o terceiro grupo considera as propriedades do texto para confirmar a antecipação feita sobre a imagem. Acatamos aqui, a classificação que as autoras fazem, e, acreditamos que os sujeitos da nossa pesquisa, quase em sua totalidade, estão classificados dentro do terceiro grupo, isto é, utilizam o desenho referente ao texto, para confirmarem suas antecipações.

O recurso de silabação ocorre com frequência entre as crianças leitoras desta pesquisa. Conforme Ferreiro e Teberosky (opus cit.) primeiramente caracterizam a silabação sem correspondência com os fragmentos gráficos. O aluno não utiliza a silabação como um instrumento de compreensão da escrita, sendo esta apenas uma simples “imitação” da forma do “ato de ler”; depois a escrita se diferencia da imagem, ou seja, os fragmentos gráficos são colocados em correspondências com os segmentos do enunciado.

Quando Ferreiro e Teberosky (1999) relatam seus dados sobre os casos de leitura com silabação, elas afirmam que tiveram a precaução de verificar se a criança compreendia o que estava lendo. Nossa pesquisa preocupou-se exatamente com este fator, que ao nosso olhar, era imprescindível para considerarmos como aquela situação colaborava para que uma criança viesse a ser realmente alfabetizada.

A professora da classe estudada respondeu durante a entrevista algo que vem corroborar a nossa posição. Perguntamos se ela acha que os seus alunos estavam alfabetizados e ela disse *...que eles ficaram aptos a fazer a leitura, conseguem ler e interpretar, escrever o*

que eles pensam. Isso é muito importante, colocar no papel suas idéias. Porque se o aluno lê algo e não interpreta, ele não está alfabetizado.

O fato de crianças terem chegado a uma resposta correta entre a decifração e o sentido, não significa que essa resposta foi obtida de imediato. Ao ler uma palavra a criança que já domina alguns códigos da escrita ou a criança que já está alfabetizada tenta de muitas formas conseguir entender o que está escrito em um texto. Algumas lêem com silabação, como ocorria ao lerem as palavras *a-rra-so* ou *ba-gun-ça*; outras tentavam descobrir qual a palavra deduzindo, *Seia... siria... seria... série!!!* (a palavra era “queria”, mas estava escrito no texto: *siria*); como o S1 ao ler o texto do S3:

S1. *A... a... na.. nos... no...a... (... pausa...) a bagunça.*

P. Isso!

S1. *... da educação física. Era uma vez uma turma ba... la..bagunce.. bagunceira. Ca ...cadoi... ca... cadois? Nossa!*

P. Qual é a outra palavrinha?

S1. *Hum... (...pausa...)... será que é: cada?*

P. Pode ser.

A criança passa por um longo processo antes de chegar ao resultado final. Para chegarem a um desempenho adequado, as crianças passam por processos lentos de coordenação e de autocorreções imediatas, considerado processos intermediários, segundo Ferreiro e Teberosky (ibid).

O processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo pessoal de cada leitor; o objetivo da leitura; o nível de conhecimento prévio do assunto e o nível de complexidade oferecido pelo texto. Vale a pena considerarmos, aqui, o S6, que não está alfabetizado, e mesmo tendo as melhores informações sobre o assunto do texto não foi capaz de ler.

Conforme aquelas autoras postulam, as hipóteses silábicas de um sujeito se relacionam primariamente com a sua concepção da escrita, mais do que com a realidade da

notação. O S6 estava ansioso para também participar da pesquisa e por este motivo permitimos que realizasse a atividade (sendo ele uma criança que diferia muito do grupo, ele freqüentemente ficaria de fora, não era chamado, mas a todo momento este aluno perguntava se iríamos chamá-lo naquele momento, e mesmo depois que já tínhamos realizado a atividade proposta ele perguntava se não iria participar novamente. Seu interesse era grande.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto e ninguém consegue extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra. É assim que a criança começa realmente, é isso que ocorre no processo de aprendizagem de leitura, como pudemos ver com a leitura da palavra *queria* (ou *ciria*) naquele contexto, mas não isoladamente. Ao analisarmos as leituras dos alunos, constatarmos que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utilizamos para ler. A leitura envolve uma série de outras estratégias, recursos para construir significado e sem tais estratégias ou recursos não é possível alcançar rapidez e proficiência.

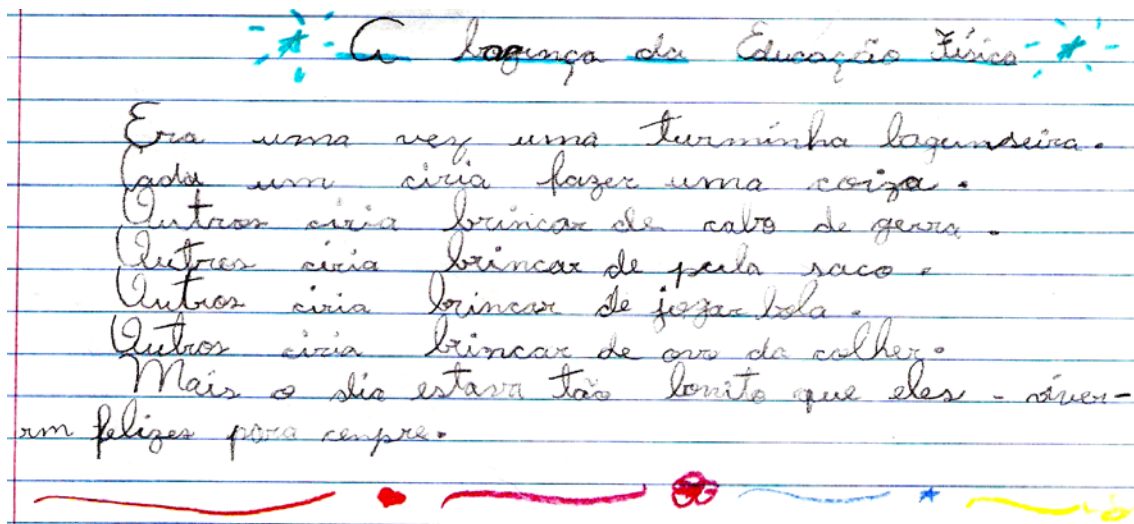
Além do procedimento de decodificação, tal como tratado por Ferreiro e Teberosky (ibid.), há outras estratégias de leituras postuladas pelo psicolinguísta Smith (1989): as estratégias seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

Smith diz acreditar que utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Tais estratégias de leitura são um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. As de *seleção* permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Quando lemos, por exemplo, não precisamos nos deter na letra que vem após da letra “q”, pois certamente será “u”. As estratégias de *antecipação* tornam possíveis prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo para o leitor, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras sem que a falta

de informações prejudique a compreensão. Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.

O resultado dos dados deste trabalho nos proporcionou muitas surpresas referentes à aprendizagem individual de cada criança, as habilidades e estilo pessoal de cada leitor, a utilização de estratégias de leitura, como por exemplo, estratégias de seleção, estratégias de antecipações, estratégias de inferência e estratégias de verificação, tudo isso claramente explicado por Smith (1989).

Alguns dos nossos sujeitos, por exemplo, ao lerem o texto contendo a frase “*alguns queriam brincar de pular corda / cabo de guerra*”, que se repetia algumas vezes no próprio texto, já se antecipavam no momento em que a frase aparecia de novo: liam mais rapidamente e o olhar da criança “pulava” para a direção do que vinha depois da frase e completando-a, com “*de pular corda*”, ou “*cabo de guerra*” ou “*jogar bola*”. Essa estratégia de antecipação podia ser observada nos nossos sujeitos outras vezes como na produção a seguir.



Outra estratégia de leitura apontada por Smith, a *inferência*, permite captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que “lemos”, mas não está escrito; são adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor já possui. Algumas vezes essas inferências se confirmam, outras vezes não. O

autor chama essas inferências de “adivinhações aleatórias”. Há várias passagens que encontramos em momentos de interações. Vejamos uma amostra que ocorreu um exemplo desta estratégia:

[S9 lendo o texto “A bagunça da educação física” do S3]

P. O que você entendeu desse texto?

S9. (... silêncio...)

P. O que você pode falar sobre ele?

S9. (... silêncio...)

P. Hum?

S9. *Foi um dia legal e bonito.*

P. Aonde?

S9. *Na escola.*

P. Na escola? Como você sabe que foi na escola?

S9. (... silêncio...)

P. Hum?

S9. *Porque na escola tem educação física.*

Ou seja, a criança utiliza a estratégia de *inferência*, deduzindo algo que não estava escrito no texto.

A última estratégia é a de *verificação* que torna possível o controle da eficácia, ou não, das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar, ou não, a compreensão é inerente à leitura.

[S5 lendo o texto “O sítio da brincadeira” do S1]:

P. Muito bem. E esse texto? O que você entendeu?

S5. *Que foi um dia muito legal e gostoso.*

P. Aonde que foi? Qual o lugar?

S5. (... pausa...) *no sítio.*

P. No sítio. E como que estava o tempo?

S5. *Tava com pássaro, sol, bem bonito.*

P. Que mais que você pode falar dessa historinha? Eles ficavam parados?

S5. *Não. Ficavam se divertindo.*

P. Eles estavam sentados ou não?

S5. *Não. Tavam brincando.*

Com base nas teses inicialmente referidas no presente trabalho, dizemos que alguns sujeitos da pesquisa podem ser considerados “mediadores avançados” no processo de apropriação do conhecimento da língua escrita. Estes sujeitos interagem e aprendem uns com os outros nos momentos em que se tornam leitores de seus coetâneos. Lembramos que o objetivo dos estudos psicológicos de Luria demonstrou que todos os processos psicológicos possuem, na verdade, caráter histórico, e este autor chegou à conclusão de que “todas as categorias a que fomos acostumados a pensar como naturais são, na verdade, sociais” (ibid., p. 30).

Os textos produzidos [pelas crianças desta pesquisa] implicam signos que foram quase sempre compreendidos por seus parceiros de grupo. Estes signos fazem parte do cotidiano na escola, na vida dos indivíduos, como em qualquer ato social da existência humana, pelo menos a partir da história cultural do homem. As crianças leram os textos dos colegas e foram instigados a solucionar problemas psicológicos (lembrar, relatar, etc.). Os resultados dessas utilizações do uso de instrumento no campo psicológico foram, ao nosso modo de ver, exitosos, na medida em que os alunos souberam relatar os fatos seqüenciais do texto. Ainda que, em alguns casos, este resultados tenham sido às vezes insuficiente não podemos dizer que não correspondem à etapas de aprendizagem do sistemas da língua escrita dessas crianças. É claro que devemos considerar que estes sujeitos se encontram numa fase inicial da alfabetização; embora não tenham respondido sempre corretamente a todas as nossas perguntas, eles demonstram ter compreendido o tema central do texto; eles também entendiam alguns itens contidos no texto. Assim, estes alunos utilizaram os “instrumentos psicológicos” (a internalização daqueles instrumentos) considerados forças propulsoras básicas dos diversos

estágios de desenvolvimento. O ponto crucial desse desenvolvimento não está nos instrumentos em si mesmos, mas no modo como são utilizados e no significado que adquirem, conforme a teoria sócio-histórica.

O uso e a "invenção" de instrumentos distinguem o desenvolvimento comportamental de estágios filogenéticos anteriores. O desenvolvimento humano, estágio seguinte da evolução do comportamento, distingue-se pelo trabalho e, conjuntamente, pela fala humana e por outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo, desenvolvidos para obter controle sobre o comportamento. O traço principal da ontogênese (isto é, o desenvolvimento da criança) consiste na aquisição de habilidades e modos de pensamento cultural de modo coordenado com o desenvolvimento biológico ou orgânico.

Ao lerem o texto para nós e serem questionados com vistas ao entendimento da leitura, os sujeitos da pesquisa vivenciaram uma situação diferente do seu cotidiano fora da escola. Encontraram-se em novas condições que diferem daquelas a que já estão habituados, isto é, se depararam com algumas dificuldades, barreiras ou obstáculos e tiveram que buscar a utilização de signos. Esta atividade mediada, aqui no caso, o uso de signo, fez com que os sujeitos fossem levados a recorrer a mudanças de comportamento e assumir o papel de integrantes de uma sociedade letrada e pensante.

A psicolingüística de Kato (1999) salienta que a capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras não explica a leitura fluente com compreensão. "A alfabetização pode se tornar possível quando a criança tiver consciência da relação símbolo gráfico e som oral de sua língua" (p. 13). Do ponto de vista pedagógico e social, a escrita só tem significado para a criança como produção humana que realiza funções social (comunicativa) e individual (escrever para si mesmo). De outra maneira, continuaria a ser vista como habilidade de associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos. A autora diz ainda que uma palavra pode não ser reconhecida instantaneamente por um leitor em virtude de não fazer parte de seu

léxico visual, mas após uma primeira decomposição suas partes podem ser imediatamente reconhecidas, seja por pertencerem a unidades que compõem o seu léxico visual ou por constituírem partes recorrentes em itens desse universo. Kato (1999, p. 9) refere que:

O leitor proficiente é capaz de compreender um texto escrito em letra cursiva bem pouco legível, exatamente porque ele faz uso dessa habilidade para ler sem tentar decodificar cada grafema. Aquele que escreve fluentemente, em escrita cursiva, também não tem o cuidado de desenhar todos os traços distintos de cada letra, contando com a capacidade do leitor de ler pelo significado.

Kato se refere a tese de Ferreiro ao explicar o fenômeno verificado pela autora na aprendizagem da escrita, segundo a qual a criança já é capaz de fazer descobertas através da dissociação, mostrando que é capaz de inferir o resultado da alteração ou omissão de letras de uma palavra que ela já reconhece globalmente.

Em suma, tendo analisado o material que tínhamos em mãos, com base em observações diretas numa sala de aula de crianças em processo de alfabetização, assim como também, pelo exame das produções dos sujeitos, procuramos avaliar a compreensão que estas crianças tinham [na ocasião] sobre a linguagem falada e a escrita, focando principalmente as trocas que ocorriam entre as crianças favorecendo a mediação no processo de alfabetização. Verificamos a grande contribuição do trabalho mediado entre os alunos, no contexto escolar, tanto quanto o investimento do professor alfabetizador em trabalhar com atividades mediadoras.

GRUPO III: Reescrita pelos alunos

Quanto ao exame da reescrita de texto pelas crianças constatamos que elas reescreverem uma produção completamente nova, sem cópia ou imitação dos 3 textos lidos. Para começar, a maioria das crianças deu à sua nova produção um título diferente do seu

próprio texto anterior e dos 3 textos dos seus coetâneos lidos anteriormente (na verdade, momentos antes). Os títulos das 3 histórias selecionadas para que os alunos realizassem as leituras são: Título **S1**: *O sítio da brincadeira*; Título **S2**: *A festa junina* e Título **S3**: *A bagunça da Educação Física*. Os mesmos sujeitos, **S1**, **S2** e **S3** deram outros títulos e compuseram outra história para suas *novas* produções: Título nova produção **S1**: *O natal*; título nova produção **S2**: *Um dia divertido* e título nova produção **S3**: *A brincadeira na escola*.

Verificamos que a nova produção dessas crianças tinham um contexto, uma história e um desenvolvimento diferente da anterior. O mesmo aconteceu com outros alunos, como mostra o Quadro 19, a seguir.

QUADRO 19		
Sujeitos	Produção inicial	Nova produção
S1	<i>O sítio da brincadeira</i>	<i>O natal</i>
S2	<i>A festa junina</i>	<i>Um dia divertido</i>
S3	<i>A bagunça da Educação Física</i>	<i>A brincadeira na escola</i>
S4	<i>O dia do esporte</i>	<i>O dia dos irmãos</i>
S5	<i>A bagunça no colégio</i>	<i>As Crianças</i>
S6	-	-
S7	<i>A escola nacional (nacional)</i>	<i>A festa bonita</i>
S8	<i>A escola</i>	<i>O barulho das crianças</i>
S9	<i>A competição</i>	<i>O aniversário do Julio</i>
S10	<i>Uma Festa surpresa para a Sabrina</i>	<i>Uma festa surpresa na escola</i>
S11	<i>O menino Hugo</i>	<i>A festa das crianças</i>

Apenas o **S10** deu à sua nova produção um título semelhante ao primeiro. Seu novo texto, assim como os dos outros alunos traz também uma *nova e diferente* história. Mesmo o **S6** que não produziu um texto escrito, na sua nova produção ele fez um novo desenho e explicou “o que estava escrito”, também uma história diferente da anterior.

Vemos, assim, que as crianças produzem seus textos de acordo com o seu momento. Elas produziram textos únicos, diferentes nos dois momentos em que foi proposta tal atividade. A

nosso ver o fato de a criança não repetir, ou não copiar o texto anterior e sim produzir uma nova peça significa que ela estão sempre ampliando sua experiência, sua aprendizagem da língua escrita, e que muito provavelmente as mediações que provavelmente ocorrem na ambiência da sala de aula (como aquela da pesquisa) resultam no desenvolvimento da criança e, assim, em maior compreensão de um objeto de conhecimento, no caso, a leitura e a escrita com tudo o que elas implicam. Assim, a partir dos textos escritos por estas crianças, pudemos verificar que elas estariam se utilizando de signos como instrumentos mediadores que as tornam aptas a viverem em uma sociedade letrada.

Nosso interesse em entrevistar a professora foi examinar as possíveis relações existentes entre a sua formação, suas experiências profissionais, seus interesses em relação ao trabalho com a educação de crianças pequenas, como forma de entendermos a ambiência em que em que ela trabalhava em sala de aula, favorecendo as mediações, as interações e as manifestações das crianças..

No exame de nossos registros das entrevistas e suas transcrições (que resultarem em um enorme trabalho e emprego de muito tempo) não pode ser feito um trabalho sistemático, por falta de tempo necessário para isso. Apenas uma avaliação bem geral pode ser apresentada resultante de nossas experiências vivida com a professora na sala de aula e revendo nossas anotações.

Nossa avaliação é que certamente a professora contribuía muito para que o ambiente da sala de aula fosse propício para que ocorressem as interações favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem na sala de aula. O papel da professora foi fundamental para o resultado positivo deste trabalho. A professora realizava leituras diárias estimulando o interesse das crianças por essa atividade; isso favorecia para que os alunos pudessem produzir textos, que melhoravam ao longo do período letivo, pois já tinham contato com bons textos de histórias, contos, poesia, fábulas e outros, durante todo o primeiro semestre letivo.

As práticas desta professora favoreciam o desenvolvimento escolar da criança, pela sua grande experiência nas dinâmicas que mantinham as crianças em atividades produtivas e interagindo de forma natural, num clima muito favorável. Sua qualificação profissional, mostrada pelo seu currículo, vem representar o grande diferencial em suas práticas com as crianças e contribuir para um melhor resultado na aquisição do conhecimento individual e coletivo desta sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Smolka (2003, p. 58) diz o seguinte:

A questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vigotski.

Castorina (2006) refere que nos últimos anos, tem ocorrido uma discussão entre os seguidores de Piaget e Vigotski, baseada em interpretações de leituras superficiais desses autores. Em alguns casos assumiu-se posições dogmáticas e em outros, simplesmente errôneas, o que fez com que os autores que realizaram pesquisas nestas áreas fossem obrigados a optar entre uma delas. Estas posições impendem uma autêntica confrontação e evita-se a realização de indagações conjuntas (entre piagetianos e vigotskianos) que possam contribuir para a compreensão da prática educativa. Esta autora realizou um trabalho que propõe discutir alguns critérios costumeiros de comparação entre ambos os autores e sugere uma perspectiva alternativa centrada na natureza das problemáticas que organizaram as indagações psicológicas sobre os conhecimentos.

Vigotski e Ferreiro, esta seguidora teórica de Piaget, enfocam com olhares diferentes, alguns pontos da educação: um focaliza a construção individual do conhecimento e, o outro, os momentos de interação vividos em sociedade. Neste trabalho buscamos as contribuições de ambos esses autores porque encontramos em cada um deles instrumentos e idéias que nós julgamos que ajudariam a trabalhar, organizar, interpretar e explicar nossas observações. Nosso primeiro e maior interesse foi por Vigotski porque pretendíamos tratar da noção de “mediação” nas relações sociais ocorridas no ambiente escolar.

Consideramos que demos conta, até certo ponto, ao lidarmos com esse conceito frente aos nossos dados colhidos em sala de aula. Mas não acreditamos que a leitura de Emilia

Ferreiro poderia ser deixada de lado quando procuramos apoio para entendermos e explicarmos melhor os nossos registros, nossas observações e nossas experiências com as crianças. Deixamos para uma próxima etapa de nossos estudos lidar melhor com as diferenças teóricas, enquanto mantemos nossa dependência em Smolka.

Podemos afirmar que no ambiente escolar os alunos vivenciam momentos em que constroem individualmente o conhecimento, como também, há uma forte influência do ambiente sócio-cultural. Neste ambiente, em especial, as crianças desenvolvem-se e adquirem conhecimento com o suporte de outros indivíduos – seus colegas, seus professores, bem como com suas histórias vividas, ainda que bem curtas, em seus grupos culturais e sociais, suas famílias, vizinhos, bairros, igrejas, e outros mais abrangentes e distantes. A participação dos outros indivíduos pode fazer com que as crianças melhorem muito sua aprendizagem, o que significa que elas coloquem em prática aquelas funções que estão em processos de desenvolvimento – atenção dirigida, memória seletiva, capacidade de solução de problemas que lhes são apresentados, e assim por diante.

Como vimos inicialmente neste trabalho, Vigotski refere que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e o ambiente escolar tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedade. A escola orienta a aquisição de estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. O aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

Além dos outros ambientes sociais em que a criança vive, em que também ocorrem as mediações sociais, é na escola que se dá o processo de intervenção de elementos intermediários diferentes, ou especiais em uma relação. A partir da intervenção de outras crianças, como também da professora, em uma atividade, ocorre aquela relação fundamentalmente mediada que não é mais, ou não só, direta.

Os alunos vão aos poucos se apoderando dos signos que culturalmente são ensinados no ambiente escolar, e deverão mais tarde se apoderar, também, de conhecimentos científicos (ou simplesmente mais complexos) que irão transformá-los e os integrantes da sociedade humana.

Entendemos que os avanços das crianças no processo de desenvolvimento de leitura e escrita, nas realizações de suas produções, esta apropriação só foi possível porque estas crianças já são possuidoras de certa capacidade de uso dos signos lingüísticos, conquistadoras do nível alfabético de *hipótese de escrita*. Sabemos que é preciso adquirir certas habilidades, tanto na escrita como estrutural para se fazer uma produção de texto dentro dos padrões sociais e culturais impostos pela sociedade letrada. A construção do conhecimento sobre a escrita (tanto na escola como fora dela) se processa nos momentos de interação social e verbal. Portanto, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de grande relevância para apropriação do conhecimento do indivíduo.

Os textos produzidos pelos alunos foram lidos com o objetivo de examinar como um aluno, mesmo que ainda não tenha desenvolvido todas as etapas do processo de alfabetização (o que quer dizer que ainda não atende a todos os critérios exigidos por uma sociedade letrada), já pode ser capaz de “produzir” algo com certo nível de coerência e coesão, e consegue ler e dar uma interpretação para a “produção” do seu coetâneo, ainda que para isso recorra a alguns recursos dele mesmo. O aluno em contato com a produção textual de outros alunos, está realizando uma mediação que não é direta. Ocorre uma mediação com o auxílio de ferramentas e signos próprios da escrita e da leitura e que têm como função mediar a relação entre as duas crianças produtoras e leitoras de textos, isso é, pela habilidade de usar dos símbolos e ferramenta, que se desenvolve na criança. Observa-se uma aprendizagem significativa nesta relação mediada, diferente da relação direta entre dois alunos. Isto era o que queríamos estudar neste trabalho de pesquisa: apreciar o momento de interação entre a

produção de texto de um “escritor” e de um “leitor”, ambos tateando o caminho para atingir uma das maiores habilidades desenvolvida por toda a humanidade.

Apesar deste estudo não trazer revelações novas sobre mediação na aprendizagem da linguagem escrita no contexto da sala de alfabetização, os aspectos que não puderam ser tratados aqui, seja por falta de tempo ou de fôlego, ficam em aberto para pesquisa de outros pesquisadores e para nós, em outro momento. Esperamos que este trabalho possa ser um convite à reflexão sobre como este processo tem sido conduzido no contexto das salas de aula de alfabetização e como os profissionais da educação tem trabalhado com o fator *mediação* nas interações que ocorrem nas salas de aulas.

Há uma grande quantidade de estudos e pesquisas que abordam a investigação no campo da produção de texto e leitura e, com tantas publicações na área pode parecer nada relevante mais um trabalho. Acrescentaremos mais um estudo aos já existentes com a justificativa de que acreditamos que contribuiremos para reflexão e aprofundamento do tema proposto, trazendo dados que comprovem nossas intenções e comprovações de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRANDE, C. A. *Produção de textos infantis e Pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos. 2004.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização, In: *Cadernos de Pesquisa*, nº. 52. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985.

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GONTIJO, C. M.; LEITE, S. A. A Escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma Análise Histórico-Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *No mundo da escrita. Uma perceptiva psicolinguística*. 7ª Ed. São Paulo: Editora Ática. 2005.

LA TAILLE, YVES. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/ Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas*. – São Paulo: Summus, 1992.

LEAL, T. F; LUZ, P. S. *Produções de textos narrativas em pares: reflexões sobre o processo de interação*. Anais: Anped 23ª Reunião, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Níveis de Conhecimento Necessários ao Domínio da Escrita Formal. In: *Revista Ciências Humanas – UNITAU*. Volume 9, N 1, I Semestre 2003.

LURIA, A. R. In: *Vigotski*. VIGOTSKI Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª. Ed. São Paulo: Ícone, 2006a. P. 21 -37.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª. Ed. São Paulo: Ícone, 2006b. P. 85 -102.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª. Ed. São Paulo: Ícone, 2006c. P. 143-189.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério).

PERRET-CLERMONT, A. M., *A construção da inteligência pela interação social*. Lisboa: Socicultur, 1978.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª. Ed. São Paulo: Ícone, 2006. P. 103-117.

_____. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; LURIA, A. R.; *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança / L.S. Vygotsky e A.R.Luria; Trad. Lólio Lourenço de Oliveira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*

WERTSCH, J. V. Apresentação. In: *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança / L.S. Vygotsky e A.R.Luria; Trad. Lólio Lourenço de Oliveira – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*

A N E X O

ANEXO 1

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE TEXTOS DIVERSIFICADOS E DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE SALA DE AULA - EF / CICLO I

OBJETIVOS:

- Desenvolver competências e habilidades através da leitura e da escrita para que o aluno interaja e infira os conhecimentos aprendidos em outras áreas e nos seguimentos dos ciclos.
- Desenvolver na criança de maneira lúdica e prazerosa o “aprender” a ler e escrever através de textos significativos.
- Formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coesos, adequados, reconhecendo a função social da língua falada e escrita.
- Formar conceitos de cidadania, trabalhando as diversidades da sala de aula.
- Tomar o espaço da sala de aula um ambiente ativo, dinâmico e rico em oportunidades de leitura e escrita, favorecendo o trabalho em grupo e a interação entre alunos e professor/alunos.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

1- PRONTIDÃO

Através da interdisciplinaridade com Educação Física e Artística serão desenvolvidas atividades concretas, na oralidade e escrita para se identificar às fases necessárias para o início da alfabetização:

-desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social:

a) Conceitos básicos:

-Lateralidade: dentro e fora, em cima e embaixo, à frente e as costas, em frente e atrás, mão direita e mão esquerda, pé direito e pé esquerdo, lado direito e lado esquerdo.

-Reconhecendo e aplicando as cores primárias e secundárias.

- Identificando cores e formas
- Percebendo: alto e baixo, grande e pequeno, maior e menor, cheio e vazio, muito e pouco.
- Identificando: aberto e fechado, leve e pesado, liso e áspero, longe e perto, curto e comprido, fino e grosso, a mesma quantidade, mais e menos.
- Descobrimo o último e o primeiro.
- Trabalhando metades.

b) Acuidade visual e auditiva:

- Percebendo detalhes.
- Aplicando observação de detalhes.
- Reconhecendo objetos sonoros.
- Distinguindo sons iniciais.
- Identificando rimas.

c) Motricidade:

- Praticando linhas verticais, horizontais, verticais e horizontais, linhas oblíquas, linhas inclinadas.
- Fazendo curvas.
- Preparando letras.

2- PROJETO ALFABETO

Objetivos:

- Colocar a criança em contato com o som e o traçado das letras.
- Conhecer, ler e escrever o alfabeto de forma e cursivo, maiúsculo e minúsculo através de músicas, poesias, material extra sala de aula (panfletos, propagandas, etc...), Literatura Infantil (Alfabeto dos pingos – Mary e Eliardo França; O alfabeto da Xuxa; etc...).
- Reconhecer vogais e consoantes.

2- PROJETO AMIGOS

Objetivos:

- Integrar as crianças ao grupo, trabalhando as diversidades sócio-culturais dentro da sala de aula, favorecendo a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento.

Procedimentos:

- As atividades serão desenvolvidas através de relatos orais sobre sua vida, seus gostos, seus medos, etc... passando para a atividade escrita através de desenhos.
- Escrita e reconhecimento de seu nome (letra bastão) e de seus amigos de classe através de quebra-cabeça, jogo de bingo, crachás, desenho e dramatização, escolha do amigo predileto.(projeto em anexo).

3- INÍCIO DOS TRABALHOS COM TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL

HORA DO CONTO:

Objetivos:

- Desenvolver na criança o gosto pela arte literária e o hábito da leitura como fonte de prazer e conhecimento.
- Estimular a sensibilidade da imaginação e meditação.
- Cultivar a memória e a concentração
- Colocar a criança em contato com o texto da história, seus autores, editoras, ilustradores.

Desenvolvimento:

- Dramatização do texto pelas professoras, apresentação do livro de história, leitura da história na sua íntegra pelas professoras e posteriormente fazendo a psicoleitura pelos alunos e a dramatização pelos mesmos, integrando as disciplinas de Educação Artística e Física.
- Explorar o texto oralmente com os alunos.

PALAVRA-CHAVE:

- Retirar da história a palavra-chave referente à letra em estudo e a partir da letra inicial formar novas palavras (listas).
- Estudo das frases que compõem o texto.
- Atividades de sistematização através de palavras cruzadas; caça-palavras; substituir os desenhos por palavras; completar o texto com as palavras que faltam; escritas de palavras através de códigos; recortes das palavras separando em sílabas; formar e completar frases; reescrita da história; desenho dos personagens e da história; jogos de memória; alfabeto móvel; etc... (apostila em anexo).
- Promover a leitura em grupo e individual do cartaz com a história e de palavras.
- Dar liberdade para que o aluno exponha suas idéias acerca do texto, interpretando.
- Leitura pela professora de outras histórias ou textos que promovam o desenvolvimento do aluno, colocando-o em contato para manuseio de diversas fontes de leitura.
- Para completar o processo de alfabetização serão desenvolvidos projetos para a utilização do vídeo, panfletos, rótulos, propagandas, textos jornalísticos, bulas de remédios, receitas culinárias, etc... e o livro adotado: Letra, palavra e texto - Alfabetização e projetos, (de Jane Maria Araújo Passos).

Dentro dos projetos será desenvolvida a interdisciplinaridade com as diversas áreas: ciências, geografia, história, matemática, educação artística e educação física.

BIBLIOGRAFIA:

- "*A bota do bode*": - Mary e Eliardo França. **(b)**
- "*A casa feia*": - Mary e Eliardo França. **(c)**
- "*Dia e noite*": - Mary e Eliardo França. **(d)**
- "*A foca famosa*": - Sonia Junqueira. **(f)**
- "*O galo maluco*": - Sonia Junqueira. **(g)**
- "*O jacaré e o gato*": **(j)**
- "*Ludimila*": - Ferrucio Verdolim Filho. **(l)**
- "*O macaco e a mola*": - Sonia Junqueira. **(m)**
- "*A nuvem*": - Lúcia Pimentel Goes. **(n)**
- "*A peteca sapeca*": - Lúcia P. Góes. **(p)**
- "*O rabo do gato*": - Mary e Eliardo França. **(r)**
- "*O susto*": - Mary e Eliardo França. **(s)**
- "*Tuca, vovó e Guto*": - Mary e Eliardo França. **(t)**
- "*O vento*": - Mary e Eliardo França. **(v)**
- "*Bruxinhas e bruxarias*": - Lucina M.M. Passos. **(x)**
- "*Zilda e Zico*": - Nilce P. Ribeiro. **(z)**

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com a professora

Dados pessoais:

Nome: _____.

1) Lugar onde nasceu: _____.

2) Possui filhos? () não () sim quantos? _____.

Experiência na profissão

3) Com que idade você começou a trabalhar? _____.

4) Qual foi a sua 1ª ocupação remunerada? _____.

5) Que atividade você desempenhava? _____.

6) Com que idade você começou a atuar no magistério? _____.

7) Quando começou a trabalhar nesta escola? _____.

8) Qual a sua atual situação funcional? _____.

9) Porque você escolheu a carreira de magistério? _____.

10) Quantas horas você leciona por semana? _____.

11) Você leciona ou exerce outra função em outra escola? _____.

12) Você tem outra ocupação além de ser professora? _____.

13) Você mudaria de profissão se tivesse oportunidade? Por quê? _____.

Formação:

Etapa	Escola	Período	Ano	Nome da escola e cidade
Pré-escola	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
1ª a 4ª série	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
5ª a 8ª série	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
Magistério	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
Colegial regular	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
Colegial Técnico	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
Supletivo 1º grau	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	
Supletivo 2º grau	() publ () part	() diurno () noturno	Início Término	

Curso superior

14) Possui curso superior? () não () sim

Curso (s): _____.

Ano de início e término: de 19_____ à _____.

Nome da instituição: _____.

Período: () diurno () noturno

cidade: _____.

15) Pós-graduação

Preencher as informações:

Modalidade: _____.

(especialização / mestrado / doutorado)

Curso: _____ Ano: _____.

Considerações sobre a atuação/ alunos

16) Comparando o início de sua carreira com os dias atuais quais as principais diferenças na sua prática em sala de aula?

_____.

17) Com quem e como você aprendeu a ser professora?

_____.

18) Em que o curso de formação básica (magistério e/ou pedagogia e/ou pós-graduação) te ajudou quando você assumiu a primeira classe? E hoje, o que continua te ajudando?

_____.

19) Eu fiz uma observação, tempo atrás, em que crianças em fase de alfabetização ajudavam umas às outras, e me chamou a atenção que parecia que, às vezes, mesmo na fase bem inicial de alfabetização, quando elas ainda não liam ou escreviam bem, uma criança podia ler / sabia o que a outra escreveu. Você acha que uma criança que esteja na mesma classe de alfabetização consiga compreender a “produção” desta outra?

_____.

20) Uma criança que escreve ainda com letra de forma consegue entender a escrita de uma criança que já escreve com letra cursiva?

_____.

21) O que você acha da possibilidade de criança em nível bastante inicial de aprendizagem de leitura e escrita na escola, compreender as produções umas das outras?

_____.

22) Qual idade você acha que uma criança deveria ser alfabetizada? Por quê?

_____.

23) Há autores que destacam a importância para a interação entre as crianças no processo de alfabetização. O que você observa com relação a este aspecto?

_____.

24) As crianças da sua sala já tinham experiência escolar ou iniciaram sua vida acadêmica no ano de 2005? Que diferença faz para sua classe, o fato da criança ter tido ou não experiência anteriores?

_____.

25) O que uma criança necessita para conseguir escrever uma produção de texto?

26) Quais os pré-requisitos para ser um bom (a) aluno (a)?

27) O que caracteriza um mau aluno (a)?

28) No contexto de sala de aula você costuma fazer leituras com seus alunos? Em caso positivo, qual é a frequência desta atividade?

29) Um aluno deve ser alfabetizado na pré-escola, na 1ª série ou a alfabetização é um processo que deve ocorrer durante o 1º ciclo do ensino fundamental? (da 1ª a 4ª série).

30) Você considera que seus alunos estão alfabetizados? Por quê?

31) Você considera que a evolução da escrita é um processo linear ou sofre declínios durante o processo?

APÊNDICE B

PRODUÇÕES TEXTUAIS

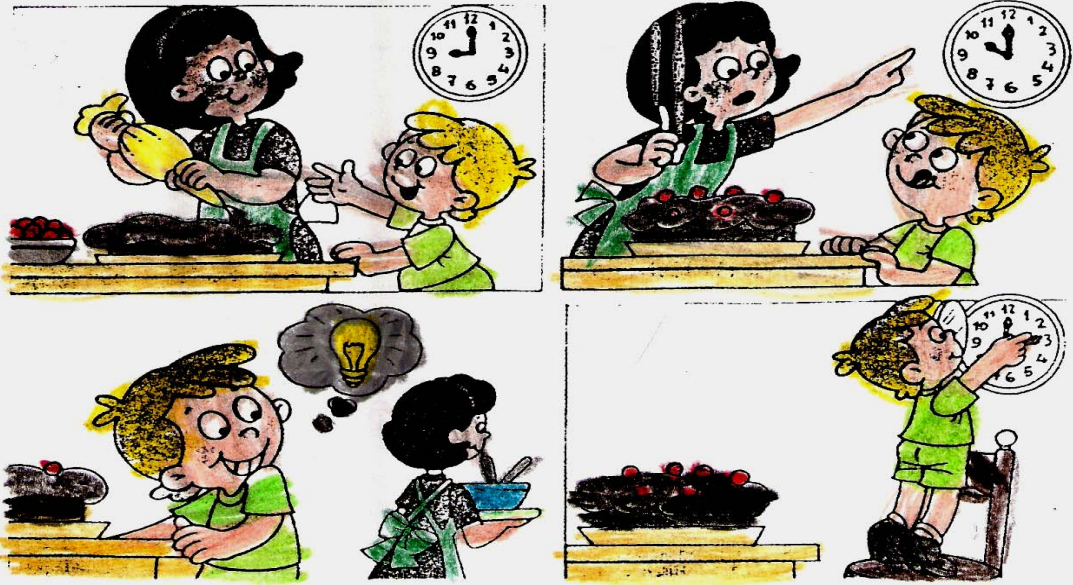
PRODUÇÕES TEXTUAIS S1



Um sítio da brincadeira

Era um sítio - que ^{todos} adoravam lá ^{brincar}
 E eles adoravam brincar lá era ^{brincar} para lá e para cá
 Lá era muito legal e muito gostoso e todos gostavam dela.
 Um dia foi gostoso com sel foi um dia legal.

Observe as cenas. Escreva a história e dê um título a ela.



O relógio

Era uma vez um menininho bem esperto que ele queria comer o bolo rápido que a mãe faria às 3:00 horas.

E ele teve uma ideia.

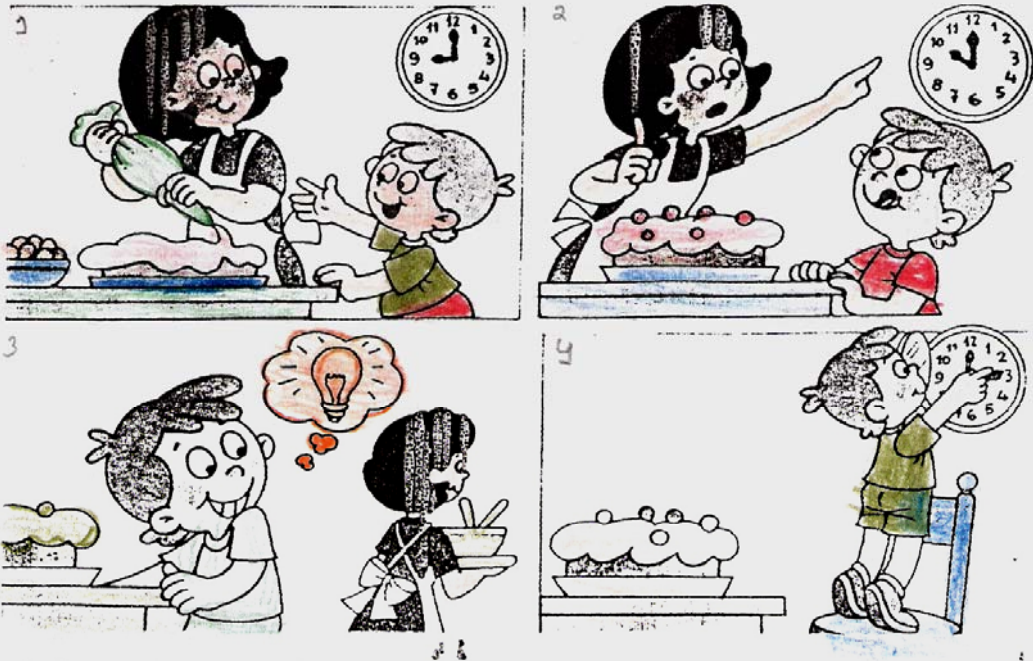
Como ele não queria esperar o bolo só às 3:00 então ele vai enganar a mãe.

Ele vai por no relógio 3:00 horas.

PRODUÇÕES TEXTUAIS S2A Festa Junina

→ Chegou o grande dia.
Este é o dia da Festa Junina das crianças.
As crianças já estão chegando e a festa já está pronta.
A festa foi um arraso.
As crianças se divertiram.

Observe as cenas. Escreva a história e dê um título a ela.



O bolo

A mãe de Inácio resolveu fazer um bolo.

E ela preparou a massa do bolo e pôs no forno. Ela pôs a cobertura do bolo de chocolate e pôs cinco morangos encima.

Inácio pediu um pedaço e a mãe respondeu:

— Não porque ainda são nove horas.

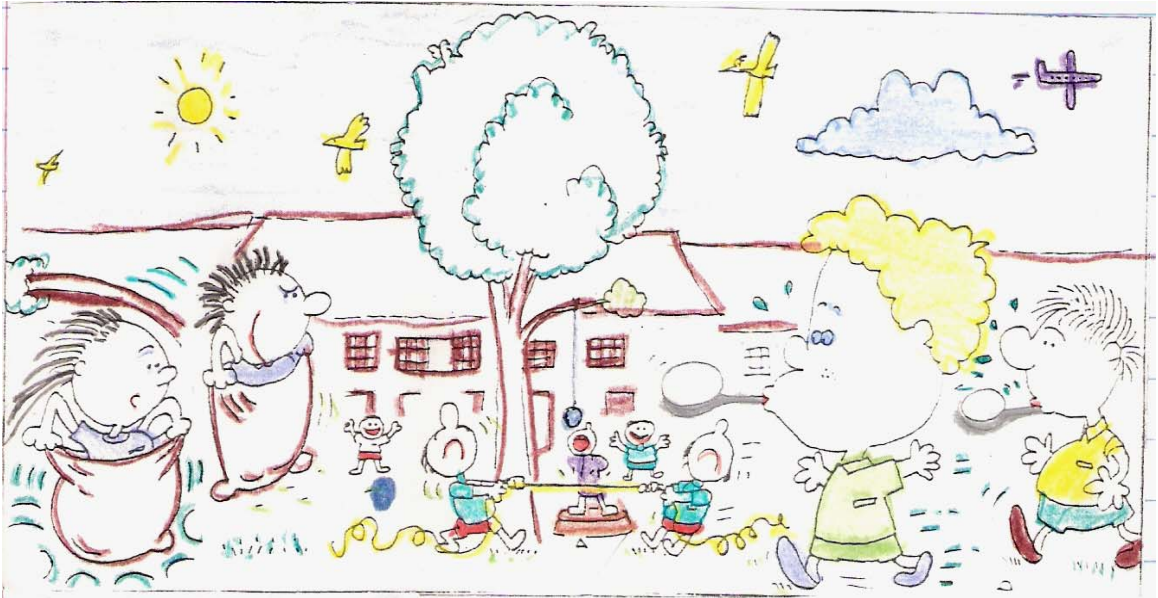
Inácio resolveu encostar o relógio.

Ele imortalizou o relógio.

Ⓒ a mãe dele percebeu que o relógio estava errado.

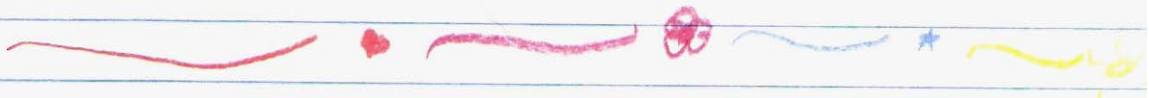
Ⓒ a mãe dele percebeu de castigo por 7 dias em

PRODUÇÕES TEXTUAIS S3

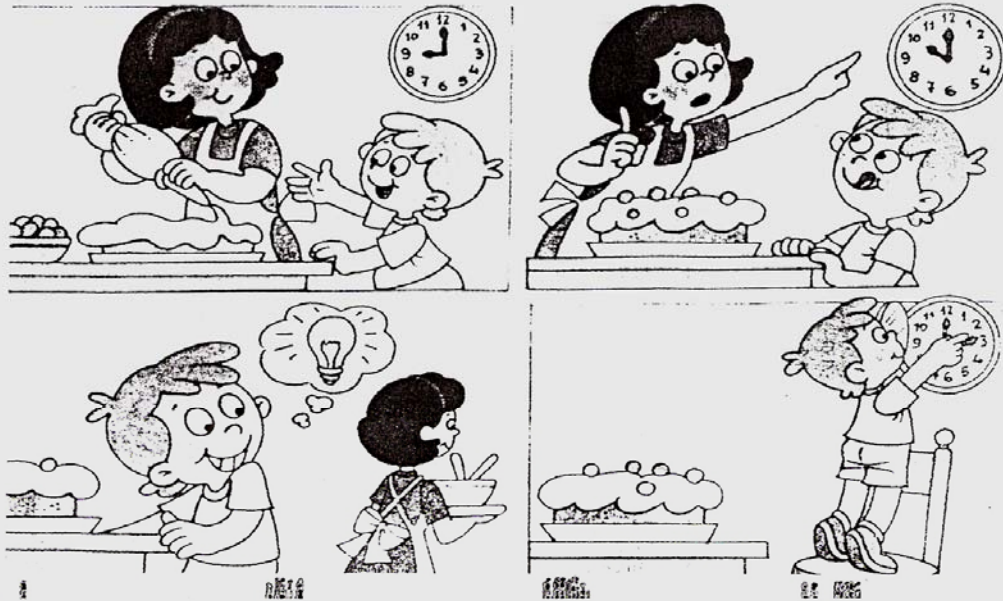


* A lagonça da Educação Física *

Era uma vez uma turminha lagundeira.
 Cada um cizia fazer uma coisa.
 Outros cizia brincar de cabo de guerra.
 Outros cizia brincar de pular raso.
 Outros cizia brincar de jogar bola.
 Outros cizia brincar de ovo de colher.
 Mas o dia estava tão bonito que eles - vieram felizes para sempre.



Observe as cenas. Escreva a história e dê um título a ela.



9 aniversário

Era uma vez um menino que se chamava Renato e a mãe dele que se chamava Paula.

A mãe de Renato estava fazendo um bolo por que era o aniversário de sua irmã.

A irmã dele se chamava Carlinha.

Renato chegou em casa quando ele falou:

— Com que cheirinho gostoso disse Renato.

Ele tinha que tomar banho, mas a mãe estava pensando que ele estava já tomando banho. Mas ele não estava tomando do banho. Inquieto a mãe dele estava fazendo

do o bolo ele tomou a mãe dele estava fazendo o bolo dele.

Mas ele resolveu tomar banho e ele teve uma boa festa.

E ele viveu feliz para sempre! ♥

Feito por Leticia