UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Luciana Prazeres Silva

MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS EM PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Belo Horizonte
2015

Luciana Prazeres Silva

MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS EM PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia Histórico-cultural

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof[a]. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2015

S586m Silva, Luciana Prazeres, 1966-

T Mediações semióticas em práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização / Luciana Prazeres Silva. - Belo Horizonte, 2015.

236 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Bibliografia: f. 231-236.

CDD- 372.412

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada *Mediações semióticas em práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização*, de autoria da doutoranda Luciana Prazeres Silva, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Profª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP)

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Profª. Dra. Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Profª. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Hércules Toledo Côrrea
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – Suplente externo

Profª Dra. Maria Inês Mafra Goulart
Faculdade de Educação (FaE/UFMG) – Suplente interno

Belo Horizonte, 30 de julho de 2015.

Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Antônio Carlos, 6.627 – Campus Pampulha – 31270-901 – Belo Horizonte/MG
Telefone (31) 3409.3409 – Fax (31) 3409.5326

Ao Lucas,
pelo incentivo incondicional para a produção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me garantiu condições para a realização deste trabalho.

À Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, minha orientadora, pelo rigor e carinho, profissionalismo e amizade com que conduziu todo este trabalho.

Aos professores da banca, pela contribuição a esta tese.

A Denise Werneck, pela competência ao revisar e formatar este trabalho.

A Martha Lourenço, pelas leituras e críticas dos meus escritos e pela amizade de sempre.

Aos meus colegas do GEPSA, pela construção coletiva deste trabalho, pelas amizades consolidadas em nossas reuniões e fora delas.

A Maíra, pela dedicação e carinho dispensados a mim e a meus alunos ao longo desses anos. Aprendi com você a ser uma investigadora da sala de aula.

A Luciana Oliveira e Isabela Dominici, pela amizade e apoio para a produção deste estudo e por ouvirem minhas confidências ao longo desses anos.

Aos meus colegas do CP/UFMG, pelo incentivo e colaboração para minha liberação para dedicação exclusiva à execução deste trabalho.

A minha amiga Denise Alves, pelo incentivo, força e cumplicidade de sempre.

À minha amiga Andrea Pereira, pelas palavras carinhosas e pelas orações.

À minha família, que não mediu esforços para me apoiar ao longo deste caminho de formação.

Ao Edinho, pela paciência, incentivo e colaboração em todos os dias de produção desta tese.

À minha irmã, Guida, pelo apoio, dedicação, incentivo e carinho com que me acompanhou ao longo desses anos.

A Adriana Portes Damasceno, pela amizade e parceria nos cuidados com o Lucas.

(...) és más fácil aceptar
mil hechos nuevos em cualquier âmbito
que um punto de vista nuevo
sobre unos pocos hechos
ya conocidos.

VIGOTSKI (1931/1995, p. 12)

RESUMO

Que mediações ocorreram e que papéis exerceram no processo de instrução da linguagem escrita? Esta pergunta esteve no centro de nossas investigações. Isto porque pensamos que o aprendizado tem início antes da entrada da criança na escola, mas que a instrução escolar pode exercer uma significativa interferência nesse processo. Tais premissas encontram sua base na abordagem Histórico-cultural das teorias do desenvolvimento humano de Levi S. Vigotski (1934/1993, 1931/1995), nos estudos sobre a cultura escrita, alfabetização e letramento (SOARES, 1998; CASTANHEIRA, 2007; STREET, 1984; ROJO, 2010; SMOLKA, 1993/2000), em estudos recentes sobre a sala de aula como cultura (GOMES; MONTEIRO, 2005; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES *et al.* 2011; CASTANHEIRA, 2004). Para desenvolver as descrições, análises e interpretações sobre as mediações semióticas e seu papel no desenvolvimento da linguagem escrita, analisamos os vídeos das aulas de Língua Portuguesa durante os anos de 2006, 2007 e 2008 de uma escola pública federal de Belo Horizonte, além dos cadernos de campo e artefatos produzidos na sala de aula. O material utilizado no presente estudo é parte do Banco de Dados da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças,* coordenada pela professora Maria de Fátima Cardoso Gomes. Analisamos as práticas de escrita na sala de aula de alfabetização onde fui professora. Os pressupostos mencionados permitiram analisar as particularidades da sala de aula, as interações entre seus atores e as relações da sala com o contexto mais amplo constituído pela escola. Além disso, permitiu-nos assumir uma postura dialética diante das possibilidades de construção de uma cultura singular e de processos de instrução coletivos e particulares. Notamos que as práticas de escrita foram produzidas por alunos e professora para se apropriarem da linguagem escrita, em situações de interação no interior da sala de aula e com pessoas de seu convívio próximo. As interações entre as crianças e dessas com a professora apontaram para a importância da construção de sentidos e significados das atividades de aprender a escrever e de uso dessa linguagem como instrumento para se comunicar, sentir e pensar sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. As atividades elaboradas pela professora e o modo de utilização deste material viabilizaram interações entre as crianças, e a construção de mediações semióticas e de oportunidades de instrução e desenvolvimento da linguagem escrita para todos os alunos. A instrução da linguagem escrita pelas crianças passou por processos longos, constituídos de momentos de avanços e retrocessos. As concepções de escrita, de instrução da escrita, por parte da professora, podem ter sido um dos fatores da existência de mediações semióticas diversificadas entre as crianças e, portanto, um aprendizado da escrita significativo, construído no coletivo deste grupo de crianças e, de modo particular, por cada um dos membros desta sala de aula. Consideramos que as significações para o uso e função da linguagem escrita, construídas nesta sala de aula como mediações semióticas, mais do que a intervenção da professora ou de outros colegas. Pois, sem a produção de sentidos para o que se aprende, não haveria desenvolvimento mental e cultural

das crianças em relação a manipular, provar e usar a linguagem escrita.

Palavras-chave: mediação semiótica, práticas de escrita, alfabetização.

ABSTRACT

Which mediations have occurred and what role have they played in the process of teaching written language? This is the central question of our investigation. Although we think this learning process initiates before a child starting to attend school, school teaching can exert a significant interference upon the process. These two premises have their basis on the Historical-cultural approach of the human development by Levi S. Vigotski (1934/1993, 1931/1995), as well as on the studies about written culture and literacy (SOARES, 1998; CASTANHEIRA, 2007; STREET, 1984; ROJO, 2010; SMOLKA, 1993/2000), and recent studies about classrooms as cultural environments (GOMES & MONTEIRO, 2005; GOMES, DIAS & SILVA, 2008; GOMES, FONSECA, DIAS & VARGAS, 2011; CASTANHEIRA, 2004). In order to develop descriptions, analysis and interpretations about semiotic mediations and their role on the development of written language, we analyzed video records of classes taught in the years of 2006, 2007 and 2008 at a Federal Public school of Belo Horizonte. We also analyzed field notes and artifacts created in the classroom. The material used at the present work is part of the database used for the "Including different students at adult and children literacy classrooms: similarities and differences" – a research coordinated by Prof. Maria de Fátima Cardoso Gomes. We have analyzed as well the writing practices at the literacy classroom I taught. The aforementioned presuppositions have allowed us to analyze the peculiarities of the classroom, the interactions between its actors and the relations between the classroom and the bigger context represented by the school. Such presuppositions have also allowed us to assume a dialectic posture while facing the possibilities of building a unique culture for both collective and singular processes of teaching. We have noticed that the writing practices were brought forth by students and teachers in order to adapt themselves to written language in situations of interaction both inside the classrooms, and with people of their familiarity. The interaction among children and that between the children and their teacher pointed to the importance of building sense and meaning to activities such as learning and writing and using written language as a tool to communicate, feel and think about oneself and about the world one lives in. The activities elaborated by the teacher and their usage allowed the interaction among children, the building of semiotic mediations and the opportunity of every student to learn and develop written language. Regarding children, the learning of written language has evolved through long processes that represented moments of both improvement and regression. The ideas of written language, teaching and learning harbored by the teacher might have been one of the factors determining the existence of diversified semiotic mediations among children. Therefore, a meaningful writing learning process was built together by the group of children as well as it was individually built by the peculiarity of each member of the classroom. We consider the meaning of the uses and the functions of the written language as semiotic mediations, more than the intervention of the teacher or that of their peers. So, without creating meaning to what is being learnt, there could be no mental or cultural development for the children, regarding manipulating, proving and using written language.

Key words: semiotic mediation, writing practices, literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de decomposição da atividade-guia..... 121
Figura 2 – Organização da sala de aula em 2006..... 133
Figura 3 – Organização da sala de aula em 2007..... 134
Figura 4 – Organização da sala de aula em 2008..... 134
Figura 5 – Construção da atividade-guia LIVRO, em Ciclo de Atividades..... 168
Figura 6 – Reprodução da atividade do livro didático..... 170
Figura 7 – Contagem de letras pela professora..... 173
Figura 8 – Registro da contagem de letras e sílabas pela professora..... 174
Figura 9 – Registro da contagem de sílabas e letras pela professora..... 174
Figura 10 – Construção da atividade-guia ESCRITA, em Ciclo de Atividades..... 182
Figura 11 – Rotina..... 198
Figura 12 – Reprodução do livro didático, p. 83..... 199
Figura 13 – Reprodução do livro didático, p. 74..... 200
Figura 14 – Construção de Atividade-Guia Produção de Anúncio, em Ciclo de atividades..... 202
Figura 15 - Reprodução de atividade (fotocopiada) do dia 09/04/2008..... 204
Figura 16 – Reprodução da ordem da atividade, colocada no quadro pela professora... 214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos alunos do CP/UFMG – Faixa etária..... 139
Gráfico 2 – Pertença étnica dos alunos..... 140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência interacional 1 – Aula do dia 02/06/2006..... 28
Quadro 2 – Sequência interacional 2 – Aula do dia 02/06/2006..... 30
Quadro 3 – Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa..... 116
Quadro 4 – Mapa de eventos..... 122
Quadro 5 – Sinais utilizados nas transcrições..... 124
Quadro 6 – Caracterização das práticas sociais de escrita na Turma do Abraço, em 2006, 2007, 2008..... 154
Quadro 7 – Mapa de eventos do dia 10/11/2006..... 164
Quadro 8 – Mapa de eventos do dia 28/03/2007..... 180
Quadro 9 – Sequência interacional 3 – Aula do dia 28/03/2007..... 185
Quadro 10 – Sequência interacional 4 – Aula do dia 28/03/2007..... 188
Quadro 11 – Mapa de eventos do dia 09/04/2008..... 195
Quadro 12 – Sequência interacional 5 – Aula do dia 09/04/2008..... 206
Quadro 13 – Sequência interacional 6 – Aula do dia 09/04/2008..... 215

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU – Centro Esportivo Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais
Cenex – Centro de Extensão
COLTEC – Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CONDICAP – Conselho Diretor dos Colégios de Aplicação
CP/UFMG – Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
EBAP/UFMG – Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
EFNA – Ensino Fundamental de Nove Anos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E-R – Estímulo/Resposta
FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
GEPSA – Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GTCP/UFMG – Grupo de Teatro do CP/UFMG
GTD – Grupo de Trabalho Diversificado
GTI – Grupo de Trabalho Intensificado
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LAPED – Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAIP – Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PROEF I/UFMG – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos da UFMG – 1º Segmento
SAS – Setor de Apoio à Saúde
SBCDG – *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (Grupo de Discussão da Sala de Aula de Santa Bárbara)
SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SLU – Serviço de Limpeza Urbana
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDIminente – Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 26
1.1 EFNA: instituição e desafios 40
2 CAPÍTULO 49
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 49
2.1 Instrução, desenvolvimento e mediações semióticas 49
2.1.1 Desenvolvimento e instrução escolar 60
2.1.2 O conceito de mediação: olhar sobre a instrução 72
2.2 Práticas sociais de escrita: processos de instrução 84
2.3 Etnografia Interacional 107
2.4 O desenho da pesquisa 111
2.4.1 A (re) construção de dados 118
3 CAPÍTULO 126
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: ESCOLA, SALA DE AULA E SEUS ATORES 126
3.1 CP/UFMG 126
3.2 A sala de aula: organização do espaço 132
3.3 Participantes da pesquisa 136
3.3.1 A professora e sua constituição docente 136
3.3.2 As crianças 139
3.4 A construção da rotina (ou da cultura) da sala de aula 142
4 CAPÍTULO 152
4 MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS EM PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 152
4.1 Contextualizando as práticas sociais de escrita de 2006, 2007 e 2008 .. 152
4.2 Atividade de reflexão sobre a língua: curiosidade da abelha 162
4.3 Atividade de produção de texto: 'Como podemos começar' 179
Subevento 'Começar o texto' 186
Subevento 'Revisão do início do texto' 189
4.4 Produção de um anúncio: 'Mas é de verdade?' 193
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 222
REFERÊNCIAS 232

INTRODUÇÃO

O tema deste estudo – medições semióticas em práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização – tem sua origem em minhas experiências pessoais, familiares e profissionais com crianças, jovens e adultos, referente a práticas sociais que envolveram o uso da escrita, quer na escola ou fora dela. As experiências com as crianças estão diretamente ligadas à sala de aula e aos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Discutirei estas experiências adiante por se constituírem em dados analisados neste estudo. As experiências com pessoas adultas e idosas suscitaram questões e inquietações sobre o envolvimento e o empenho das mesmas, principalmente para ler e compreender os escritos. A forma como elas se relacionam com os textos escritos e a dificuldade para atribuir sentido e significado àquilo que leem, mostraram-me que, na maioria das vezes, a escola e seus profissionais (incluo-me neste grupo) ainda conhecem pouco sobre as práticas sociais de leitura e de escrita de pessoas jovens, adultas e idosas, para além dos muros da escola. A seguir, discorrerei, brevemente, sobre algumas das referidas experiências para, então, correlacioná-las à docência com crianças e aos propósitos desta pesquisa.

As experiências com meu avô materno

Meu avô materno trabalhou em um alto forno de uma siderúrgica e, nas horas de folga, plantava em terrenos cedidos para completar a renda familiar. Ou, talvez, para se exercitar um pouco com a atividade da qual, de fato, gostasse: o trabalho com a terra e a produção agrícola para subsistência de sua família. Acredito nessa hipótese, pois o vô Leão (como era carinhosamente chamado pelos netos) só aceitou o convite para participar das aulas do MOBRAL (Movimento Brasileiro de

Alfabetização) na década de 1970, após a promessa de que aprenderia a ler e a escrever seu nome. Mais tarde, logo que me formei como professora primária, em meados da década de 1980, meu avô pedia-me um livro do segundo ano, sempre que nos encontrávamos. Tal pedido era acompanhado de uma justificativa, aparentemente muito simples: *"a professora da escola só me deixou ler o livro do primeiro ano e eu preciso ler o livro do segundo pra saber ler"*. Por trás do pedido, é possível perceber que, para meu avô, era necessário receber uma permissão da escola ou de alguém com "autoridade" para que se tornasse, realmente, leitor.

Apesar desta frustração com a escola, meu avô exercia, em seu cotidiano de aposentado, práticas de leitura que iam além de suas próprias expectativas e dos objetivos traçados pelo MOBRAL. Segundo Paiva (2003), durante o regime militar, os objetivos da educação de adultos e da alfabetização restringiam-se a um exercício mecânico de aprender a desenhar o nome. As práticas de leitura de pequenos jornais de circulação gratuita e de revistas sobre o meio rural abriam a meu avô possibilidades de interlocução com especialistas da área e com parentes e amigos com os quais discutia o teor dos textos. Eu, na maioria das vezes, precisava ler os artigos de suas revistas com bastante cuidado para conseguir discutir sobre fertilizantes, agrotóxicos, sementes e diferentes tipos de plantio para melhorar a produção. Este é um exemplo familiar de práticas sociais de leitura de um idoso, que lia e atribuía sentido aos textos, apesar de ter frequentado a escola por poucos meses.

Minhas experiências profissionais têm mostrado que, nem sempre, as pessoas conseguem atribuir sentido ao que leem. O trabalho desenvolvido de 1995 a 1998 como monitora/professora junto a uma turma do Projeto de Ensino Fundamental – 1º Segmento da UFMG (PROEF I) possibilitou-me reflexões mais sistemáticas sobre o aprendizado da leitura e da escrita por pessoas jovens e adultas. Os alunos de minha turma

já haviam adquirido, em outros espaços escolares, conhecimentos elementares de leitura e de escrita, em diferentes épocas de suas trajetórias de vida. O objetivo da turma era, portanto, "*sistematizar os conhecimentos e habilidades adquiridos (anteriormente) e uma preparação para a inserção na escolarização formal"* (UFMG, 1998, p. 8).

As experiências pessoais e profissionais com pessoas jovens e adultas que tiveram escolarização tardia e irregular e os questionamentos elaborados a partir da prática pedagógica levaram-me a desenvolver uma pesquisa de mestrado [61], cujo objetivo foi analisar a trajetória de formação de leitores com escolarização não sequencial e fora do tempo regular. Os percursos de formação analisados mostraram formas distintas de construção de práticas sociais de leitura e diversos fatores contribuintes para a formação de cada um dos quatro sujeitos, que representavam o perfil dos alunos da turma analisada na referida pesquisa. Considerou-se como um dos fatores preponderantes para a formação de leitores o empreendimento de cada um dos sujeitos em torno da criação de estratégias de estudo e de acesso aos diversos materiais de leitura que julgavam importantes.

Mas, afinal, como tais constatações poderão auxiliar-nos nas reflexões e questionamentos sobre as mediações semióticas nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização? A prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o desenvolvimento da referida pesquisa marcaram, de forma significativa, minha formação como docente, provocando modificações no **modo de conceber** os diferentes processos de aprendizagem e de ensino em uma sala de aula, seja de crianças ou de jovens e adultos.

---

[61] *Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Antônio Augusto Gomes Batista, defendida em março de 2003.

O mestrado e a experiência docente na rede estadual

Após a conclusão da pesquisa de mestrado, retomei as atividades de docência como professora efetiva do Estado (Minas Gerais), atuando com turmas de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental (atualmente denominadas por quarto e quinto anos). Desde então, procurei observar com maior cuidado os interesses dos alunos, e conhecer um pouco mais sobre as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de suas famílias. A seleção de textos e de atividades usadas nos processos de ensino e de aprendizagem passou a visar tanto a apropriação do sistema de escrita, quanto o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita no cotidiano das crianças, em sala de aula e na escola como um todo. Além disso, tenho observado as reações de meus alunos a partir das sugestões de atividade e das reflexões propostas.

É importante explicitar que meu modo de ver e agir em relação aos processos de ensino e de aprendizagem começou a se modificar a partir e por causa da pesquisa de mestrado e dos questionamentos trazidos pelos alunos adultos para a sala de aula, quando tinha de justificar, com segurança, os motivos pelos quais propunha cada atividade. Isto os levava a se empenharem na realização das tarefas escolares de leitura e de produção de textos. Na verdade, os adultos não se dispunham a realizar uma atividade desprovida de sentido e propósito; demandavam saber quais consequências as atividades trariam para seu desenvolvimento.

Este processo de reflexão tornou-se mais sistemático quando, em 2006 [62], a Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes iniciou a coleta de dados de seu projeto de pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*,

[62] Em 2006, passei a trabalhar no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP/UFMG) como professora efetiva e assumi, pela primeira vez, uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

em minha sala de aula. O objetivo da pesquisa era analisar os processos de inclusão e exclusão em salas de aulas de alfabetização de crianças, jovens e adultos. A temática está inserida na discussão sobre inclusão/exclusão no contexto escolar dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Os dados da referida pesquisa foram coletados em uma turma de EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e em uma turma de crianças de escola pública federal, situada no campus da UFMG – turma da qual fui professora de Língua Portuguesa nos três anos da coleta de dados (2006, 2007 e 2008). As pesquisadoras utilizaram filmagens, registros de campo, entrevistas e *"reuniões com professores participantes sobre o que se observou sobre as práticas de alfabetização nas duas salas, procurando subsidiar o trabalho das professoras"* (GOMES, 2008, p. 3).

A participação como professora colaboradora naquela pesquisa provocou em mim um olhar mais aguçado para as questões da inclusão e da exclusão em sala de aula e para as estratégias construídas por meus alunos para sua inclusão, quer no processo de apropriação da língua escrita, quer no processo de socialização e de formação de círculos de amizades. No entanto, na presente tese, não nos deteremos na análise das práticas sociais de leitura – objeto do mestrado. Como professora, notei que as crianças traçavam caminhos diferentes para a construção do conhecimento sobre a língua escrita e para sua socialização no meio escolar, e que as propostas de atividades ou mesmo a forma como lançávamos os desafios aos alunos provocavam diferentes ações e reações. Naquela situação de interação, as crianças apontavam para a necessidade de utilização de diferentes estratégias de ensino para que se motivassem a realizar as tarefas propostas. A prática cotidiana da sala de aula, o processo construído por cada um de meus alunos para se apropriar do sistema de escrita, bem como as diferentes estratégias criadas individualmente em busca

de informações imprescindíveis à atribuição de sentido, no texto e fora dele, indicaram a premência de uma investigação mais cuidadosa sobre as mediações semióticas no processo de aprendizado da escrita.

Minha trajetória profissional e as reflexões realizadas a partir da participação na referida pesquisa – por meio de leituras, discussões e produção de artigos sobre as práticas sociais de escrita, acentuaram meu olhar e provocaram questionamentos: quais mediações semióticas ocorreram durante as práticas sociais de escrita na sala de aula das crianças em processo de alfabetização? Como e em quais situações essas mediações foram construídas pelos atores da/na sala de aula? Em que medida essas mediações semióticas contribuíram para o aprendizado e para os usos da escrita nas práticas sociais de escrita das crianças e da professora? Portanto, esta pesquisa origina-se das reflexões fundamentadas em experiências pessoais e familiares com um idoso leitor, de minha própria prática docente com crianças, jovens e adultos e das discussões realizadas enquanto professora colaborada em pesquisa supracitada. O presente estudo é, de fato, uma extensão daquela pesquisa, pois utilizamos parte do Banco de dados original para analisar mediações semióticas ocorridas durante o processo de alfabetização de crianças, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Antes de avançarmos, cabe destacar alguns conceitos fundamentais para a análise das mediações semióticas em práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização.

Acreditamos, assim como Vigotski (1934/1993), que a aprendizagem é um processo que considera a ação do sujeito que aprende, elabora e utiliza diferentes estratégias para aprender. No caso deste estudo, significa aprender sobre o funcionamento da escrita e seus usos sociais enquanto um processo de alfabetização, e considerar a importância do ensino, isto é, das intervenções pedagógicas elaboradas pela professora

que possibilitaram (ou não) a criação de Zonas de Desenvolvimento Iminente (ZDIminentes), conceito apresentado no **Capítulo 2**. Isto porque concebemos que *"com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha"* (*Ibidem*, p. 89) e que este auxílio acontece nas relações sociais construídas pelos atores da sala de aula.

Para Vigotski (1934/1993), a relação entre o homem e o mundo não é direta, mas se trata de uma relação mediada por um terceiro elemento. Compreendemos a mediação semiótica como um processo de intervenção em uma relação entre o homem e a natureza, entre o homem e um objeto de conhecimento e, no caso desse estudo, a relação de crianças em processo de alfabetização com a língua escrita, mediada pela linguagem, cultura e pelos outros atores com os quais se relacionam. Para o autor, o homem cria e utiliza, no trabalho, objetos para alcançar seu objetivo; nas atividades psicológicas, signos para conduzir, para controlar seu próprio comportamento. Desta forma, podemos afirmar que os atores da/na sala de aula de alfabetização criam e utilizam diferentes signos que exercem função mediadora no processo de aprendizagem. E essa mediação desenvolve-se nas interações sociais, por meio das linguagens falada e escrita, as quais podem provocar ZDIminentes que, por sua vez, possibilitariam maior e melhor compreensão do sistema de escrita e da linguagem escrita por parte das crianças.

De acordo com a Psicologia Histórico-cultural, a aprendizagem deve estar à frente do desenvolvimento. Pois, com a ajuda e intervenção do **outro**, presente ou não na relação (professora, um colega de turma, atividades, livro didático, conversas, discussões etc.), uma criança é capaz de realizar melhor uma determinada atividade do que sozinha. Logo, pretendemos analisar em que medida as mediações criadas durante o processo de alfabetização provocaram ZDIminentes.

Em consonância com Goulart (2010), definimos práticas sociais de escrita como as atividades realizadas em uma sala de aula de crianças em processo de alfabetização de uma escola pública federal de Belo Horizonte. Consideramos, ainda, que apesar de as atividades serem propostas, em sua maioria, coletivamente, para que a turma inteira as realizasse, cada criança elaborava estratégias diferenciadas para desempenhá-la. Isto fez com que a mesma proposta de atividade provocasse possibilidades de mediação semiótica e ZDIminentes distintas. Assim, podemos dizer que o processo de construção de conhecimento ocorre, primeiramente, no coletivo, nas relações sociais da/na sala de aula e, depois, internamente ou individualmente.

O tema desse trabalho está situado nas práticas sociais de escrita como possibilidades de interação entre os atores da sala de aula – crianças e professora, durante o processo de alfabetização da turma. Aspiramos contribuir para a compreensão sobre a apropriação do sistema de escrita pelas crianças, bem como dos usos da linguagem escrita durante o processo de alfabetização. Para tanto, analisamos as mediações semióticas construídas por crianças e professora nas interações sociais no/do cotidiano de uma das salas de aulas de alfabetização do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG), durante os anos de 2006, 2007 e 2008. Partimos da ideia de que cada uma das crianças trouxe consigo experiências com a linguagem escrita e sobre a língua escrita que contribuíram, significativamente, para os processos coletivos e individuais de aprendizagem.

Assim, a questão central dessa pesquisa organizou-se a partir da investigação sobre o modo com o qual as crianças apropriaram-se do sistema de escrita e quais usos fizeram deste conhecimento nas relações sociais na sala de aula. Isto exigiu que buscássemos conhecer os sentidos e significados atribuídos à escrita pelos atores da sala de aula, levando-nos a perguntar:

o que escreveram? Para quê escreveram? Por que escreveram? Como escreveram? Para quem escreveram? Com quem escreveram? Quais impactos tais práticas trouxeram para o aprendizado das crianças sobre a escrita e seus usos sociais? Tornou-se necessário, ainda, identificar as mediações semióticas construídas e utilizadas individualmente e nas relações pela turma para o aprendizado e uso da escrita em sala de aula. Dito de outra forma, descobrir quais estímulos artificiais foram elaborados e utilizados por crianças e professora durante os processos de ensino e aprendizagem. Algumas ações conduziram nossa análise, como, por exemplo: a identificação dos estímulos trazidos para a sala de aula e sua repercussão, e da função e dos significados atribuídos a tais estímulos pelos participantes da pesquisa, durante as práticas sociais de escrita.

Este estudo situa-se no campo da Psicologia da Educação, sob uma perspectiva dialética de construção do conhecimento dentro da abordagem histórico-cultural. O desenho do estudo constitui-se em um dos resultados aferidos nas reflexões e discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA) do qual participo. O GEPSA está ligado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, do Curso de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão social em Educação, e ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff (LAPED), composto por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Esta tese vem sendo construída a partir das interações transcorridas ao longo de todo o trabalho de pesquisa e resultará na elaboração de cinco capítulos.

No **Capítulo 1**, será delimitado o problema de pesquisa, sua relevância para o campo acadêmico e para reflexões sobre os processos de aprendizagem e de ensino das práticas de escrita por crianças em processo de alfabetização.

O **Capítulo 2** trará apontamentos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, mediante diálogo entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia Interacional. Será contextualizada a cultura da escola e da sala de aula na qual os participantes da pesquisa estiveram inseridos durante a coleta dos dados.

O contexto desta pesquisa, constituído por uma sala de aula de alfabetização do CP/UFMG é o tema do **Capítulo 3**.

No **Capítulo 4**, focalizamos as interações sociais ocorridas na sala de aula observada, com destaque para aquelas em que a escrita foi utilizada como meio de comunicação. Para isto, elegemos as seguintes questões: quem escreveu na sala de aula? O que escreveu? Para quem escreveu? Por que escreveu? Como escreveu? Com quem escreveu? Quais resultados foram obtidos? Virão ressaltadas, também, as mediações semióticas que possibilitaram (ou não) oportunidades de aprendizagem sobre o sistema de escrita e a utilização dessa tecnologia nas práticas sociais de escrita, vivenciadas, em sala de aula, entre os sujeitos, e com pessoas de seu convívio.

Por fim, apresentamos no **Capítulo 5** as considerações que nos permitem responder às questões elaboradas ao longo deste trabalho, além de ampliar a compreensão sobre o papel das mediações semióticas no processo de apropriação do sistema de escrita e dos usos da escrita como meio de interação entre os sujeitos da sala de aula.

1 CAPÍTULO

2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A necessidade de compreender como as crianças aprendem a ler e escrever e como utilizam esses conhecimentos em práticas sociais, na escola ou fora dela, tem sido evidenciada em estudos da educação e de áreas afins.

Nesta pesquisa, a investigação sobre as práticas de escrita de crianças assume dimensões específicas ao analisar as mediações semióticas ocorridas nas interações sociais entre os atores da sala de aula (alunos, professora), com pessoas de seu convívio próximo e com a cultura, durante o processo de alfabetização. Assim, parte-se da necessidade de averiguar o papel das mediações semióticas para o aprendizado e uso social da escrita.

A reflexão, neste capítulo, permeará o contexto no qual se insere a pesquisa, explicitando o que os estudos têm revelado sobre as mediações semióticas nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização. Em seguida, haverá uma breve discussão sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) no cenário nacional e na escola em que foram coletados os dados. Isto porque a coleta dos dados iniciou-se em

2006, ano em que foi instituído o EFNA nas escolas públicas brasileiras. Acredita-se que o contexto social e político em que os sujeitos desta análise estavam inseridos, durante a coleta dos dados, constitui-se em importante fator para a compreensão das mediações semióticas que ocorreram no decorrer do processo de alfabetização.

Buscaram-se subsídios em diferentes fontes, embora se privilegiem, aqui, os Portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) – instâncias detentoras de pesquisas sobre mediações semióticas em práticas sociais de escrita, cujos escopos dialogam com a investigação ora proposta. Ressalta-se que foram considerados os trabalhos publicados a partir de 2004, com o intuito de garantir uma interface mais próxima com as pesquisas recém-realizadas no campo educacional. Optou-se, em um primeiro momento, pela busca de autores que utilizaram a abordagem teórico-metodológica adotada nesta tese ou que estivessem relacionados à análise das medições semióticas no processo de aprendizagem da escrita. No entanto, apenas um trabalho registrou parte deste conjunto de critérios, em virtude dos processos metodológicos diferenciados. Passou-se, então, à seleção de trabalhos que tivessem no título e/ou na relação de palavras-chave as expressões ‘mediação’, ‘mediação simbólica’ ou ‘mediação pedagógica’. Encontrou-se também um trabalho que revisitava a obra de Levi S. Vigotski para compreender o papel atribuído ao professor, fundamentado pela Psicologia Histórico-cultural. Traçado um paralelo com tais pesquisas, serão apresentados, de forma sucinta, o objetivo geral, as contribuições para o campo educacional e as conexões com o presente trabalho.

Gomes (2006, p. 14) utiliza, dentre outros, o referencial teórico da Psicologia Histórico-cultural, de Vigotski, para estudar

interações entre professora e alunos de duas turmas de alfabetização em uma escola pública. Teve como objetivo verificar de que forma as atividades pedagógicas potencializavam a interação durante o aprendizado da linguagem escrita. A interação é compreendida como relação social entre sujeitos, *"quando a ação do sujeito produz um determinado efeito no outro e a resposta deste outro modifica a ação seguinte, e assim sucessivamente, de forma nem sempre intencional"* (GOMES, 2006, p. 12).

A autora afirma que a interação entre professora e aluno constitui-se em fator preponderante para o sucesso/fracasso da aprendizagem da linguagem escrita. Destaca ainda em seu trabalho a existência de dois tipos de interação: 'interação do tipo aproximada', caracterizada como a situação em que a professora dirige-se ao aluno e oferece informações e/ou orientações sobre o funcionamento da escrita a partir da atividade proposta; 'interação do tipo distanciada', referindo-se a ocasiões em que a professora não mostra atenção ao processo de construção de conhecimento do aluno e, apressadamente, emite respostas prontas para a atividade. É possível observar que a autora faz uma caracterização de diferentes tipos de interação professor-aluno em salas de alfabetização e aponta para os impactos de tais relações no aprendizado da linguagem escrita. Além disso, destaca que as 'interações de tipo aproximada' têm relação direta com a conduta do professor. Ou seja, professoras que mantém em seu relacionamento com os alunos um clima de confiança e respeito, mostrando-se satisfeitas com os avanços e conquistas, fazendo elogios, estimulando a curiosidade e dando atenção, obtêm uma interação de mais qualidade no momento da aprendizagem da linguagem escrita e, certamente, em qualquer outro tipo de aprendizagem (GOMES, 2006, p. 66).

Por considerar apenas as interações entre a professora e os alunos, o referido trabalho difere-se do nosso, uma vez que

a presente análise ainda abarcou as interações das crianças entre si. Tal abrangência sustenta-se na crença de que as questões, comentários, sugestões e respostas das crianças em sala de aula, e principalmente o diálogo que estabelecem entre si podem contribuir sobremaneira para a construção de possibilidades de aprendizagem. Abaixo, segue a confirmação desta hipótese: Ana Carolina, Fábia, Mariana, Roberto e Danilo preparam uma carta para a professora Cris [63]: as meninas apresentam sugestões para a melhor redação, e depois, na mesma aula, os meninos ocupam-se da cópia do texto.

Quadro 1 – Sequência interacional 1 – Aula do dia 02/06/2006

(Continua)

Professora discute com as crianças o quê e como devem escrever a carta para a professora Cris						
Linhas	**Professora Luciana**	**Amanda**	**Fábia**	**Todos**	**Mariana**	**Contextualização**
001		Vamos colocar/ assim?/ Você ficou cansada / de ir no CEU?				Amanda sugere redação da próxima frase da carta
002	Ah::/ eu posso perguntar/ Carolina?/ O que/ vocês acham da gente perguntar?		Não::/ vai ficar muito feio/ a cartinha			
003	Você ficou cansada de ir no CEU?			Não:::	Você/ gostou do CEU:::/Ô / professo ra/ você gostou	CEU é o Centro Esportivo Universitário, clube de professores, funcionários e alunos da Universidade

[63] Os nomes das crianças da turma observada e dos professores são fictícios para preservar a privacidade dos sujeitos.

					de passear?	Federal de Minas Gerais (UFMG) onde a professora de Educação Física levou as crianças para conhecerem e utilizarem o espaço pela primeira vez
004	Ah::/ Você gostou de passear no CEU?/ Qual eu vou/ colocar		Você gostou de passear no CEU?			
005	É::/ eu também gostei desse::/ vamos colocar assim?					Escreve no quadro a sugestão da Mariana, escolhida por Fábia. Neste momento as outras crianças não se manifestaram e a professora acolhe então a sugestão da Mariana
006	Ah::/ então/ podemos colocar assim/ Desejamos muita paz e amor		Muita paz/ e amor (fala junto com a professora)			Após ouvir argumento de Fábia para terminar a carta com a expressão “paz e amor”, a professora escreve no quadro a frase e Fábia vai ditando o que e como a professora deve escrever
007	Agora/ aqui ó::/ Gostamos muito de você					A professora contempla a sugestão de Gustavo que havia sido rejeitada por alguns alunos
008	Aí/ a Amanda vem encerrar/ aqui ó::/ beijos/ e abraços/ quem está mandando beijos e abraço?			Eu:::		Professora acolhe a sugestão de Amanda para encerrar a carta conforme sempre fez em seus bilhetes e cartinhas pessoais
009	Primeiro ano do Abraço			Do Abraço ::		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 – Sequência interacional 2 – Aula do dia 02/06/2006

Linhas	Professora Luciana	Danilo	Roberto	Contextualização
001		Qual/ que é/ o D?		Danilo olha o quadro, olha a folha na carteira e se vira para Roberto buscando ajuda
002	Ô::/ Roberto? Você está ajudando/ o Danilo?		Tô	Roberto já está na carteira de Danilo mostrando como deve escrever o D
003		Ele tá/ fazendo/ o que eu não sei aqui		Danilo explica o que Roberto está fazendo
004	Tá/ pode ajudar			Os dois continuam trabalhando juntos
005	Então/ vamos lá/ Danilo/ continua			Roberto volta para seu lugar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gomes (2006) considera em seu estudo apenas as interações entre a professora e os alunos, não contemplando aquelas das crianças entre si. Compreende-se, portanto, que foram analisadas as mediações pedagógicas, ou seja, aquelas que tiveram sua origem na interação da professora com os alunos e nos instrumentos didáticos por ela utilizados para favorecer a aprendizagem da escrita pelas crianças.

Sopelsa (2004) realizou igualmente um estudo sobre a mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita no contexto de duas salas de aulas de alfabetização. Foram sujeitos da pesquisa as professoras e os alunos de sete anos de idade, de duas turmas matriculadas no primeiro ciclo de

formação-infância, em uma escola pública. A autora definiu as concepções de sujeito, de processo de aprendizagem, de linguagem e de linguagem escrita a partir das teorias da Psicologia Histórico-cultural, de Vigotski e dos estudos de Bakhtin. Os instrumentos metodológicos utilizados por ela foram seu diário de campo, pesquisa de documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde realizou a pesquisa, observações e filmagens, entrevistas com as crianças e com as professoras.

Segundo a pesquisadora, a mediação estabelece-se como uma ajuda externa ao sujeito; não somente uma ajuda vinda de um elemento presente fisicamente, mas inclusive da incorporação de experiências vividas nas relações sociais. Desta forma, acredita que o ambiente, mais especificamente o ambiente escolar e da sala de aula, pode instituir-se em um elemento mediador para o aprendizado da linguagem escrita, na medida em que atua como espaço estimulador de práticas de escrita (SOPELSA, 2004). Afirma, na sequência, ser necessário um comprometimento político e ideológico por parte da professora que a possibilite exercer a função de mediadora no processo de aprendizagem da linguagem escrita de crianças, as quais devem ser concebidas como *"sujeitos sócio históricos e culturais, constituídos na e pela linguagem, portanto, seres repletos de palavras interiores e desse modo heterogêneos"* (SOPELSA, 2004, p. 102).

Os estudos de Sopelsa (2004) aproximam-se da presente pesquisa por analisar os processos de aprendizagem da linguagem escrita sob a ótica da Psicologia Histórico-cultural. No entanto, cumpre reiterar que apesar de considerar a concepção de sujeito, a dialogia, o significado social da linguagem e a compreensão do modo como se dá o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança como elementos que conformam a mediação, a autora prioriza exclusivamente,

em suas análises, a mediação pedagógica e as interações da professora com os alunos em situação de sala de aula.

Estendendo o diálogo ora proposto, investigou-se a dissertação de Adriano Caetano Rolindo, denominada *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*, defendida na Universidade de Campinas, São Paulo, em 2013. Nela, o autor observa as atividades de produção de textos escritos em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental e tem por objetivo analisar o tipo de relação entre o aluno e a prática de escrita, além de apontar o papel da mediação pedagógica nessa relação. Apoiado na Psicologia Histórico-cultural, o pesquisador afirma que:

> a relação do homem com o mundo é sempre mediada por sistemas simbólicos; ou seja, nunca é direta. A linguagem é o principal desses sistemas simbólicos. A linguagem é importante, pois é internalizada pelos sujeitos; a criança começa a funcionar internamente, enquanto ser subjetivo, a partir do processo de interiorização da linguagem. (ROLINDO, 2013, p. 7).

Ao longo de sua dissertação, o autor mostra que os alunos interagem entre si, compartilham dúvidas, conhecimentos prévios e que juntos constroem um repertório próprio, atinente à tecnologia da escrita e à prática da escrita de textos. Observou-se que, para Rolindo (2013), a mediação ocorre nas relações sociais e que a cultura é um elemento mediador no processo de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças. Apesar de avaliar teoricamente os elementos culturais como mediadores semióticos, o autor não diferencia mediação pedagógica de mediação semiótica e, em suas análises, atribui à professora a função de mediadora pedagógica entre as crianças e o seu objeto de conhecimento – a linguagem escrita. Para ele, é a professora, sua didática e a maneira como se relaciona com a escrita e com as crianças (valorização da produção de cada

aluno, encorajamento para a produção etc.) que possibilitam uma aproximação de sucesso entre as mesmas e a produção escrita.

Concordamos em parte com tal avaliação, mas compreendemos que a mediação pedagógica é **um dos** pontos capazes de interferir positiva ou negativamente no processo de formação das crianças, enquanto produtoras de textos escritos. Encontraram-se no trabalho de Rolindo (2013) diferentes afirmações demonstrando que as interações entre as crianças podem favorecer momentos de reflexão e de apropriação de conceitos e conteúdos sobre a linguagem escrita. Contudo, em suas conclusões, o autor considera tão somente a mediação pedagógica e a afetividade com que a professora conduz as atividades em sala de aula como únicos fatores responsáveis pela aproximação positiva ou negativa dos estudantes com a produção de textos escritos. Tal fato, a nosso ver, coloca toda a responsabilidade de sucesso ou fracasso no trabalho da professora, levando-nos a refletir se a prática transmissiva de conhecimento não estaria reproduzida sem ser explicitada.

A pesquisa supracitada utiliza parte do referencial teórico desta tese, auxiliando a compreensão das interações da professora com as crianças durante o processo de produção de textos escritos.

Na esteira deste raciocínio, a dissertação *O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica*, defendida por Luana Pimenta de Andrada, em 2006, na Universidade de Brasília, critica o status do professor como mediador que estabelece e garante a interação entre sujeito e conhecimento de forma personificada. A mestranda revisita a obra de Vigotski, intencionando compreender quais papéis e funções o pensador atribuiu ao professor.

Andrada (2006) investiga se a especificidade da ação docente, na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, identifica-se com a ideia de mediação pedagógica, e procura ainda apresentar novos pontos de vista ao considerar a base

filosófica marxista de Vigotski. Antes, porém, problematiza o papel docente nos movimentos da educação tradicional e renovada. Ambos os conceitos, segundo a autora, apesar de apresentarem distinção em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, possuem como fundamento comum a pedagogia individualista. A pesquisadora dedica um capítulo para a discussão sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, sobre as relações dialógicas nos processos de ensino e aprendizagem e discorre sobre a coletividade e a individualização de tais processos. Ao final do estudo, discute a ação docente sob a perspectiva da mediação pedagógica, usando o alicerce filosófico do marxismo.

A autora apoia-se também no pensamento de Paulo Freire (1986), quando a ele se refere:

> Não [...] nega o papel diretivo e necessário do educador, mas alerta contra a perspectiva em que o professor se coloca como uma autoridade que transfere conhecimento especializado aos alunos (ANDRADA, 2006, p. 96).

Andrada (2006, p. 108) expõe o significado de mediação como *"ação de interposição, de colocar-se no meio";* em seguida afirma que:

> A ideia do professor como agente mediador, traz a imagem daquele que se coloca entre aluno-conhecimento, fazendo o elo entre ambos, o que, a nosso ver, reforça a ideia de uma ação docente que se volta à mera transmissão de conhecimento.

A autora busca em pesquisas e documentos oficiais de secretarias de educação a forma como a expressão 'professor mediador' é utilizada. Mostra que o entendimento apreendido desses materiais sustenta uma dissociação entre a ação do professor e a ação do aluno, conforme se observa:

> O papel docente é pensado em uma perspectiva instrumental que desconsidera a necessidade de conhecer o aluno real, estando então professor e aluno separados no processo ensino-aprendizagem (ANDRADA, 2006, p. 109).

Todas as pesquisas elencadas subsidiaram o presente estudo, uma vez que as análises contemplam acepções basilares da nossa reflexão: a perspectiva de sucesso e/ou fracasso da aprendizagem pelo aluno depende da posição político-ideológica da professora (SOPELSA, 2004); a interação aproximada ou distanciada da professora com o aluno define (ou não) a compreensão sobre o sistema de escrita (GOMES, 2006); a atribuição à professora e à sua didática como fator determinante de aproximação das crianças com a escrita (ROLINDO, 2013) e a constatação da interface entre professora e alunos diante do erro, no processo de alfabetização (SOUZA, 2006).

Depois de acurada revisão bibliográfica, não se encontrou nenhuma referência de Vigotski que atribuísse ao professor a denominação de ‘professor mediador’. Andrada (2006, p. 111), havendo-se dedicado igualmente a esta tarefa, reitera:

> [...] no que diz respeito à ação docente que aqui se discute, é importante a consideração de que em nenhum momento o autor referiu-se ao professor como agente mediador. Apesar de chamar a atenção para a importância de o professor ter em consideração ao processo de formação de conceitos pela criança, não localizou na mediação dos conceitos científicos a especificidade do papel docente.

Então, permanece a dúvida: qual é o papel do professor na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural?

Segundo a autora, Vigotski discorre que o professor pode *“transformar a educação em uma criação da vida”*, ou

ainda, pode *"transformar a vida em um ato de criação"* (ANDRADA, 2006, p. 117). Desse modo, avalia-se a educação como um processo criativo de relações humanas, o qual se expressa na sala de aula por meio das interações entre professor, aluno e o meio que integram. A relação aqui é mediada semioticamente pela cultura e pelos conhecimentos (sistematizados ou não) que os atores trazem para este meio – ambiente repleto da cultura, cabendo ao professor planejar, direcionar, organizar dados e estratégias para alcançar os objetivos e metas por ele traçados.

Andrada (2006) discute o papel do professor a partir da perspectiva de trabalho prospectivo que considere as particularidades de cada aluno e, ao mesmo tempo, a coletividade do grupo. Assim sendo, alega ser imperativo à tarefa do professor o conhecimento de seu aluno, a necessidade de se envolver com ele durante os processos dialéticos de aprender e de ensinar, quando ambos se transformam através das relações mediadas pelos discursos e ações construídos na produção de conhecimento.

Ainda segundo a autora, o professor é visto por Vigotski como o *"organizador do ambiente social"*, ou seja,

> [...] aquele professor que tem como especificidade de sua ação docente estabelecer as bases das condições relacionais que favoreçam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, quais sejam ação conjunta, diálogo e coletividade (ANDRADA, 2006, p. 133).

Professor e alunos são, portanto, parte desse ambiente, e interagem ativamente, afetando-se mutuamente e construindo coletiva, individual e dialeticamente o conhecimento.

Considera-se oportuno resgatar também o trabalho de Fontana (1996), trazendo uma abordagem sobre a formação de conceitos por crianças, a partir dos pressupostos teóricos da

Psicologia Histórico-cultural, de Vigotski, e da Teoria da Enunciação, de Bakhtin. Conforme a autora, os conceitos são apontados como:

> [...] produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas (FONTANA, 1996, p. 13).

Tendo como cenário o cotidiano de uma sala de aula de terceira série do Ensino Fundamental, em uma escola pública, pesquisadora e professora desenvolveram um trabalho conjunto voltado ao interesse pelos modos de aprender das crianças para a construção do conceito de cultura e os moldes para a mediação da reflexão das crianças, na medida em que explicitavam outras possibilidades de elaboração da situação vivenciada.

Fontana (1996, p. 170) conclui que, numa relação de reciprocidade desenvolvida durante a realização da pesquisa, o aprendizado sobreveio para a professora, os alunos e a pesquisadora, pois houve modificações na vida intelectual de todos os sujeitos envolvidos:

> Os espaços do ensinar, do aprender e do pesquisar redimensionaram-se em espaço do ensinar aprendendo, do aprender ensinando, do ensinar/aprender pesquisando, do pesquisar ensinando/aprendendo [...]. Espaço em que as 'zonas de desenvolvimento proximal' [64] da professora, dos alunos e da pesquisadora foram sendo trabalhadas pelos dizeres e fazeres de umas e de outros, de todos.

[64] Doravante, a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) será por nós compreendida como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDIminente), com base na pesquisa e discussão de Prestes (2010), apresentada no Capítulo II deste trabalho.

Em um artigo intitulado *Estratégias de mediação em situação de interação em sala de aula*, Colaço *et al.* (2007, p. 48) apresenta resultados da análise acerca das interações de dois grupos de crianças, provenientes de duas turmas de quarto ano do Ensino Fundamental, enquanto realizavam atividades de Português e Matemática. Utilizam como referenciais teóricos a abordagem histórico-cultural de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento humano e a teoria de Bakhtin, que vê a linguagem como um *"processo enunciativo, dialógico e constitutivo da subjetividade"*.

De acordo com os autores, a abordagem etnometodológica permeou a reflexão sobre a realização das tarefas pelas crianças nas situações de interação. Além disso, o enfoque da microgenética (GOES, 2000) permitiu que considerassem todo o contexto da sala de aula e focalizassem as atividades discursivas gravadas em vídeo durante as interações e diálogos das crianças.

O objetivo principal da pesquisa era compreender as estratégias de mediação utilizadas por crianças em situação de interação no contexto escolar. Os autores consideram, ao final do estudo, que a linguagem exerce de fato o papel de organizadora do pensamento e integradora de ações, além de se constituir em um recurso privilegiado de mediações. O encaminhamento didático do professor, segundo os pesquisadores, pode estimular a expressão das crianças e seu trabalho em equipe. Aferiram ainda:

> As situações didáticas que favorecem o intercâmbio entre as crianças e destas com o professor são ricos espaços de discussão que geram uma contínua construção de mediadores semióticos envolvidos na realização de tarefas (COLAÇO *et al.*,2007, p. 54).

No que tange a zona de desenvolvimento proximal, compreenderam-na como *"um espaço simbólico de construção, o que implica uma análise das configurações interacionais que envolvem contextos de aprendizagem"* (*Ibidem,* p. 54).

Dialogou-se até aqui com pesquisadores que se empenharam em descortinar a dinâmica da sala de aula, o papel do professor e as variadas mediações (pedagógicas e semióticas) construídas nos processos de ensino e de aprendizagem. Neste trabalho, consideramos que a mediação semiótica prevê a existência de um **outro**, presente ou não, na situação que provoca modificações no sujeito a partir de suas interações sociais, (re)significando seu modo de agir, pensar, de estar no mundo, a forma de se relacionar com seus pares e com o conhecimento social e historicamente elaborado.

Na próxima seção, discutir-se-á a implantação do EFNA no Brasil, particularmente na escola de onde foi extraído o material empírico desta pesquisa. Pondera-se que o contexto político e social dos sujeitos envolvidos revela-se primordial para a compreensão das interações e mediações semióticas da/na sala de aula.

2.1 EFNA: instituição e desafios

A infância das crianças observadas nesta pesquisa foi marcada por grandes novidades e desafios em 2006 – ano em que ingressaram no Ensino Fundamental. Passaram a frequentar uma instituição bem diferente daquela a que estavam acostumadas: escola pequena e mais próxima de casa, com poucos alunos, somente uma professora durante todo o tempo na sala de aula, mais tempo para brincadeiras, dentre outros exemplos.

Minhas atividades profissionais também foram assinaladas por significativas mudanças, tais como um novo

padrão de organização escolar, de interações e relações com colegas no e para o trabalho em sala de aula. Foram muitas as implicações ao iniciar o trabalho como professora-referência em uma escola igualmente nova para mim: em 2006, passei a integrar o quadro docente do CP/UFMG, em Belo Horizonte. Receber crianças de cinco anos e meio e de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, exatamente quando foi regulamentada a ampliação do tempo de ensino para nove anos, trouxe grandes desafios em relação ao tratamento dispensado às crianças no cotidiano escolar, e ao planejamento e organização de atividades didáticas que atendessem às suas necessidades cognitivas, afetivas e emocionais de modo a contemplar uma formação integral.

Diante da nova conjuntura, fomos construindo juntas, as crianças e eu, maneiras de vivenciar o recente processo de escolarização na busca pelo aprendizado. Aprender a conhecer indivíduos únicos, pois cada criança da turma vinha de uma parte diferente da Região Metropolitana de Belo Horizonte, trazendo repertórios e conhecimentos próprios. A nova escola adquiriu significados distintos para cada criança e elas manifestavam seu envolvimento com o universo escolar de forma bastante pessoal, com base nas vivências anteriores em outros espaços de ensino.

A escola viu-se, à época, diante de uma proposta inovadora de trabalho ao receber as crianças de seis anos no primeiro ano do Primeiro Ciclo de Formação Humana: gestores, técnicos administrativos e professores investiram esforços em prol da garantia por um atendimento adequado a crianças tão pequenas convivendo com outras maiores e com adolescentes. Consolidou-se a busca incessante pela elaboração de um currículo que privilegiasse a infância e suas peculiaridades, ao mesmo tempo em que cumprisse a meta de inserção das crianças no ambiente escolar e propiciasse a apropriação do conhecimento historicamente construído. Portanto, é de

fundamental importância para este estudo dimensionar a instituição do EFNA nas escolas brasileiras. Para tanto, dados foram coletados no CP/UFMG nos três primeiros anos da ampliação do tempo do Ensino Fundamental no Brasil. As questões inerentes ao novo, às incertezas sobre o quê e como fazer para assegurar a oferta de educação de qualidade e atender as especificidades da infância estavam presentes na gestão, no trabalho de funcionários e no cotidiano da sala de aula.

A seguir, será contextualizada a implantação do EFNA no país, seus impactos e desafios para a educação e para o trabalho desenvolvido na turma observada neste estudo.

Ao analisar as legislações brasileiras atinentes à Educação Básica, e mais especificamente ao Ensino Fundamental, notou-se que a necessidade de ampliação do tempo de escolarização respaldou-se no processo histórico propriamente dito: demandas sociais, culturais, políticas e econômicas impulsionaram o aumento do tempo de escolarização. Percebe-se, nos textos jurídicos, o progressivo avanço a cada legislação, culminando na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*, de setembro de 2009, registra as leis que dão amparo legal para o acréscimo no tempo de ensino: a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – 9394/1996 já admitiam a inclusão de crianças de seis anos no EFNA; a Lei 10.172, de 2001, distingue o EFNA como meta para a educação nacional; a Lei 11.114, de 2005, faz alterações na LDBEN de 1996, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e a Lei 11.274, de 2006, retifica a LDBEN, ao ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, instituir a matrícula das crianças de seis anos e definir o prazo até 2010 para a implantação em nível nacional (BRASIL, 2009).

O relatório da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de julho de 2004, sinalizava que o aumento do tempo de escolarização fundamental já vinha sendo implementado antes mesmo de sua regulamentação:

> O Censo Escolar de 2003 ([Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas] INEP/MEC) aponta que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos. Apenas seis unidades da Federação – Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe – não apresentavam nenhum tipo de ampliação do Ensino Fundamental até 2003. Segundo levantamento feito pela SEB/MEC, os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação do Ensino Fundamental em 2004. O Maranhão deverá ampliar em 2005 (BRASIL, 2004, p. 2).

Quais objetivos, no entanto, foram traçados para tal ampliação? Qual justificativa a fundamentava? Que instrumentos foram produzidos para orientar a implantação da ampliação pelos estados, municípios e comunidade escolar de um modo geral?

O documento da SEB/MEC, *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (2009), elaborado para orientar gestores e a comunidade escolar no processo de implantação e planejamento, aponta como objetivos para a ampliação do tempo de ensino:

> a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Em conformidade com os documentos oficiais que instituem e regulamentam a reforma e com os relatórios da SEB/MEC do período de implantação (2003 a 2012), dados de indicadores nacionais do INEP justificavam a efetivação do novo modelo, ao revelarem que:

> [...] das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média (BRASIL, 2004, p. 9).

Com base na documentação, depreende-se que incluir alunos de seis anos no Ensino Fundamental significa garantir às crianças das camadas populares (até então sem acesso à escolarização) *"maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla"* (*Ibidem*, p. 17).

O texto *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais* (2004) convidava *"a pensar sob outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país"* (Ibidem, p. 10). O compêndio trazia ainda fundamentação legal para a ampliação do tempo de escolarização, orientações relacionadas à elaboração curricular que atendesse às demandas da infância no Ensino Fundamental, direcionamento para a organização do trabalho educativo e formação de professores.

A SEB/MEC, em parceria com especialistas de diferentes áreas, elaborou diversos documentos para orientar os sistemas de ensino e as escolas sobre a implantação do EFNA. Gontijo (2013) faz uma análise de duas dessas publicações. Toma como marco a promulgação da Lei nº 11.274, de 24 de fevereiro de 2006, e assevera que apenas uma orientação foi produzida antes da regularização do EFNA; as demais, após sua implantação, ou seja, a partir de 2006. Concordamos com a

autora quando afirma que o MEC priorizou, em suas publicações, as orientações voltadas para o trabalho com a linguagem, mais especificamente a alfabetização e o letramento. Para corroborar a assertiva, seguirá uma breve síntese sobre as publicações cujo foco é a língua escrita, portanto diretamente relacionadas com o presente trabalho.

Encontraram-se, no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), orientações pedagógicas para subsidiar secretarias estaduais, municipais e as instituições de ensino na elaboração de uma proposta curricular. Logo na introdução, o documento reforça o objetivo da ampliação do Ensino Fundamental: *"assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem"* (BRASIL, 2006, p. 7). Adiante, a SEB/MEC esclarece:

> A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de **qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento**, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 8-9, grifos nossos).

Apesar da clareza dos propósitos de que todas as áreas do conhecimento devem ser contempladas na proposta curricular das escolas, sobressai a ênfase para o trabalho educativo com a alfabetização e o letramento. Todavia, o teor do documento abrange temas como a infância e sua singularidade, a criança enquanto sujeito cultural e suas relações com a instituição escolar, as relações entre o brincar e a proposta curricular do

Ensino Fundamental, a diversidade de manifestação de expressões artísticas, as áreas do conhecimento e a criança de seis anos, alfabetização e letramento, a organização do trabalho pedagógico e avaliação.

Do compêndio, destacam-se aqui os textos *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica* e *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos*, cujas orientações alinham-se ao nosso objeto de estudo. No primeiro, são debatidos os processos de alfabetização e de letramento e trazidas para o bojo da discussão as relações entre linguagem, interação e inclusão social. A leitura e a produção de textos escritos são concebidas como possibilidades de participação social. Há também uma reflexão sobre a importância da apropriação das convenções linguísticas, assim como das *"práticas sociais em que os diversos gêneros de textos circulam"* (BRASIL, 2006, p. 71). Os autores apresentam ainda relatos de experiências de professores com a alfabetização e o letramento.

No segundo texto, Cecília Goulart abre aos professores a discussão sobre possibilidades de organização do trabalho pedagógico no EFNA que considerem o potencial de aprendizagem das crianças. A autora propõe que essa organização articule as diferentes áreas do conhecimento a partir do trabalho com a linguagem; ou seja, indica que, não obstante dos desafios próprios de cada área, todas devem vislumbrar o desenvolvimento da linguagem das crianças e dos adolescentes ao longo do Ensino Fundamental.

Totalmente dedicado ao trabalho pedagógico com a linguagem, a alfabetização e o letramento de crianças de seis anos, tem-se o documento *A criança de seis, a linguagem e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009. As autoras alegam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos impõe desafios pedagógicos para a área educacional e que o direito à educação de qualidade pode tornar-se uma

realidade na instituição educativa, por meio de práticas que observem as diferentes dimensões da formação da criança.

O documento está organizado em três partes. A primeira contempla um debate sobre a aprendizagem da escrita por crianças menores de sete anos. Toma por base as teorias psicológicas de Piaget e Vigotski para explicitar teoricamente o processo de aprendizagem da língua pelas crianças. Baptista (BRASIL, 2006, p. 23), em suas conclusões, afirma:

> Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

Na segunda parte, são apontados os fundamentos teórico-metodológicos para uma proposta pedagógica, considerando as dimensões do processo de alfabetização como o letramento, as habilidades de leitura e escrita, a aquisição do sistema de escrita, o desenho e a brincadeira como formas de linguagem que merecem ser exploradas no Ensino Fundamental. A última parte relaciona relatos de experiências de professoras que desenvolveram trabalho com a língua escrita junto a crianças menores de sete anos.

Retomando o CP/UFMG, objeto deste estudo, nele recaem inúmeras inquirições: como se deu o processo de ampliação para nove anos e a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental? De que maneira a escola se organizou para se adaptar às mudanças? Houve alterações na proposta curricular visando atender às crianças? Em caso positivo, como as alterações foram assimiladas pela escola? Que impactos a chegada de crianças tão pequenas trouxe para a escola?

Em linhas gerais, procurou-se balizar o novo panorama no CP/UFMG a partir de minha experiência profissional, uma vez que a instituição não registrou o processo de implantação da ampliação do EFNA.

Para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental o corpo docente, juntamente com gestores e funcionários técnico-administrativos, estudou as legislações e orientações do MEC, ouviu relatos de experiências de professores que já atuavam com crianças de seis anos (quer no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil), e planejou ações imprescindíveis para a inclusão das crianças. As iniciativas refletiram alterações no currículo como, por exemplo, a redução do número de professores nas turmas do Primeiro Ciclo de Formação Humana, adequações nos horários de lanche, recreio e utilização do banheiro. Em sala de aula, foi preciso adequar a disposição do mobiliário, os tipos de atividades e seu tempo de duração.

Diante do exposto, apesar das incertezas advindas da implantação do EFNA, gestores e administradores da educação básica empenharam-se para satisfazer as novas demandas de espaço, mobiliário, horários e demais especificidades da infância. Para professores e profissionais diretamente ligados ao trabalho educativo com as crianças, a ampliação do tempo de ensino impôs a revisão da proposta curricular, de estratégias didáticas, do tempo destinado às atividades, das interações entre professores e alunos. Durante o período de adaptação à nova realidade escolar, extraiu-se o material empírico dessa pesquisa. Analisar as mediações semióticas em práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização, no contexto da implantação da ampliação do EFNA, tornou perceptíveis os impactos nos processos de aprendizagem e de ensino da linguagem escrita.

A seguir, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa e a lógica de investigação utilizada.

2 CAPÍTULO

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para realizar o estudo aqui proposto sobre as mediações semióticas em práticas sociais de escrita, em uma sala de aula de alfabetização de crianças, é preciso explicitar alguns conceitos utilizados nas análises dos dados. São estes: as funções psíquicas superiores, os processos de instrução sobre o sistema de escrita, de letramento, de práticas sociais de escrita e de mediações semióticas.

Tais conceitos orientaram o desenvolvimento desta pesquisa e se fundamentam: nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural de Levi S. Vigotski (1979, 1989, 1934/1993, 1931/1995); nos estudos sobre a cultura escrita, alfabetização e letramento (SOARES, 1998; ROJO, 2009, 2010; CASTANHEIRA, 2007; STREET, 2003; SMOLKA, 1993/2012, 2000), nas pesquisas recentes que consideram as salas de aula como culturas (GOMES; MONTEIRO, 2005; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES *et al.*, 2011; CASTANHEIRA, 2004) e na Etnografia Interacional (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; CASTANHEIRA, 2004; CASTANHEIRA *et al.*, 2001; GOMES; DIAS; GREGÓRIO, 2011).

2.1 Instrução, desenvolvimento e mediações semióticas

Vigotski (1931/1995) analisa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (percepção, memória, atenção, imaginação, linguagem, pensamento, generalização, abstração). Para isso, estabelece um diálogo com seus pares para

compreender como tais funções foram investigadas, e sua origem e processo de desenvolvimento, compreendidos.

O pensador assinala que em sua época havia inúmeras investigações sobre a linguagem, o desenho infantil, a leitura, a escrita etc. No entanto, as pesquisas analisavam essas temáticas a partir dos processos naturais que as compõem e integram, desconsiderando o caráter histórico e cultural de sua formação. Inclusive, peculiaridades basilares do funcionamento, estrutura, origem, desenvolvimento e leis específicas ficavam à margem das investigações; fenômenos complexos como aqueles perdiam seu caráter unitário e eram reduzidos a processos de ordem elementar.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores era analisado, portanto, em partes isoladas, sem considerar sua gênese. A Psicologia da época levava em conta apenas os processos orgânicos do desenvolvimento e, sob esta ótica, não contemplava as questões culturais inerentes. Sobre isso, Vigotski (1931/1995, p. 23) sublinha:

> [...] o enfoque naturalista dos problemas psicológicos culturais é insuficiente, unilateral, incorreto em alguns aspectos, embora plenamente eficiente e já está justificado, com certas limitações, se aplicado à psicologia de orientação biológica do bebê e da primeira infância. (Tradução nossa)[5].

Ao avaliar ser insuficiente o enfoque naturalista para analisar as funções psíquicas superiores, o autor afiança existirem duas possibilidades de procedimentos metodológicos para a realização de investigações psicológicas. Na primeira delas, metodologia e investigação são expostas de modos separados, distintos, como o esqueleto externo dos moluscos. Na segunda, a metodologia está presente em todo o processo investigativo. Vigotski (1931/1995) compara o segundo procedimento ao organismo de animais que possuem esqueleto

interno, avaliando-os como superiores àqueles que têm o esqueleto externo ao corpo. Por tal razão, prefere o segundo procedimento por considerá-lo mais adequado ao estudo das funções psíquicas superiores.

O diferencial da proposta de Vigotski em relação às investigações de sua época está no fato de que ele modificou o olhar investigativo em relação ao objeto de estudo. Sobre esse olhar original, o estudioso determina ser *"(...) mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos"* (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 12. Tradução nossa)[65].

Outro ponto que identifica os trabalhos de Vigotski (1931/1995, p. 16) em meio às investigações de seus contemporâneos são os conceitos de sistema e função. Para o autor russo, esses conceitos diferenciam-se da *"soma aritmética e da cadeia mecânica de reações"*, pois:

> [...] pressupõem uma certa regularidade na construção do sistema, um papel peculiar do sistema como tal e, finalmente, a história do desenvolvimento e formação do sistema. (Tradução nossa)[66].

Pela perspectiva vigotskiana, os conceitos de sistema e função implicam, ainda, a relação com o todo e a ideia de que a formação psíquica, por ele denominada como função, tem caráter integral.

Contrapondo-se novamente à visão da Psicologia de sua época, Vigotski (1931/1995) afirma que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é constituído de duas linhas – a biológica e a cultural, as quais, por meio de uma análise inicial, podem ser consideradas distintas, heterogêneas. Entretanto, o autor nos apresenta a premissa de

[5] Língua do documento original: espanhol.
[6] Língua do documento original: espanhol.
[7] Língua do documento original: espanhol.

que tais linhas são, na verdade, duas vertentes fundamentais de desenvolvimento das formas superiores do comportamento. Elas não se fundem, uma não anula a outra, embora estejam indissoluvelmente unidas.

As duas linhas supracitadas caracterizam-se, em primeiro lugar, pelos mecanismos de domínio dos meios externos ao desenvolvimento cultural e do pensamento (interpsicológico). Aqui, os meios externos são discriminados como linguagem, escrita, aritmética e desenho. Em segundo lugar, configuram-se através do processo das funções psíquicas superiores dentro de cada pessoa (intrapsicológico), sabendo-se que esses meios, externo e interno, atuam e se modificam dialeticamente.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores distingue os indivíduos dos outros animais porque está ligado aos processos da filogênese, da ontogênese, da microgênese e da história cultural do ser humano. Na filogênese, o biológico e o cultural desenvolvem-se separadamente, são independentes e constituem objeto de estudo de disciplinas psicológicas diversas. Na história cultural do homem, biológico e cultural ocorrem simultaneamente, dando origem ao estabelecimento das relações sociais, dos rituais, do trabalho, de atividades especificamente humanas. Na ontogênese, por sua vez, biológico e cultural determinam conjuntamente a formação histórica do indivíduo. E na microgênese, o ponto de apoio repousa na formação histórica de um grupo cultural, de uma determinada sociedade e cultura que nos possibilita compreender o idiossincrático, o inesperado de uma cultura, de um povo, de uma escola ou da sala de aula (VIGOTSKI 1931/1995).

Ao analisar a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski (1931/1995, p. 150) formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural:

> Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois

> planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens como categoria interpsíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica.

O pensador defende que a lei geral refere-se a todas as funções superiores do mesmo modo. É preciso, portanto, considerar, neste movimento, a mudança do processo em si, da estrutura e das funções. Torna-se imprescindível levar em conta, ainda, que por trás de toda função psíquica superior e de suas relações estão, geneticamente, as relações sociais, as autênticas relações humanas. Em função desta lei, Vigotski assevera que a história do desenvolvimento cultural da criança é designada como sociogênese.

A partir do estudo genético comparativo, Vigotski (1931/1995) alega que o método por ele utilizado permitiu comparar a convergência das linhas biológica e cultural em crianças normais, e a divergência das linhas em crianças com necessidades especiais. Apresenta-nos suas principais teses sobre a análise, a estrutura e a gênese das formas culturais das crianças com necessidades especiais, cujas hipóteses generalizam o processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores.

Essas teses são: a) o reconhecimento da base natural das formas culturais, pressupondo que a cultura não cria nada, mas modifica as atitudes naturais para atender aos objetivos do indivíduo; b) substituição de certas funções por outras e a elaboração de vias colaterais que oferecem novas possibilidades para o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais; c) a atividade mediadora é a base estrutural das formas culturais do comportamento e o uso do signo tem importância fundamental para o desenvolvimento cultural; d) o domínio da própria conduta que exige mais estudos relacionados às crianças com necessidades especiais.

Na sequência da discussão sobre a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski (1931/1995) assegura que o desenvolvimento da pessoa é um processo complexo e determinado por uma série de indícios. O primeiro indício consiste de que a experiência nova não surge de fora apenas, mas da apropriação das influências externas. Ou seja, a apropriação das formas de conduta acontece de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra o indivíduo.

O segundo indício do desenvolvimento é a unidade. Este é um mote de todo o processo e também da conexão interna entre o estágio anterior e a mudança posteriormente ocorrida. Tais indícios levam ao reconhecimento de que a resolução de operações matemáticas simples, por crianças no início do processo de escolarização, aponta para mudanças externas – originadas no/do meio sociocultural que a circunda. Mas é também resultado de um processo de desenvolvimento interno.

O desenvolvimento cultural tem por base a maturação orgânica e o nexo entre eles não é evolutivo, mas revolucionário. Em outros termos, a conexão entre o desenvolvimento biológico e o cultural não se produz mediante uma gradação lenta, ou pela acumulação de determinadas peculiaridades que ao final do processo apresentariam alguma mudança. A conexão dá-se por meio de mudanças bruscas, evolutivas, involutivas, revolucionárias e essenciais ao próprio processo de desenvolvimento e às forças que o movem. A seguir, serão desveladas certas peculiaridades das mudanças no desenvolvimento cultural da criança.

A alteração de comportamento do homem em comparação aos animais irracionais aconteceu em função da atividade do trabalho, do uso de ferramentas e da linguagem e ocorreu quando houve *“um período de relativa estagnação dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do Homo Sapiens permanecia mais ou menos constante”* (VIGOTSKI,

1931/1995, p. 36, tradução nossa [67]). Em função do desenvolvimento histórico, o homem primitivo [68] transformou-se em um ser *"culturizado"*. Dito de outra forma, o processo de desenvolvimento histórico e cultural possibilita ao homem não somente a adaptação ao meio como também a transformação e o controle da natureza, por meio do trabalho, da utilização de ferramentas e da linguagem. Assim, reiterando o que fora expresso, as duas linhas de desenvolvimento atuam formando uma unidade, transformando o ser biológico em ser histórico-cultural.

Vigotski (1931/1995) confirma sua premissa de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é fruto da interação entre o desenvolvimento biológico e cultural, apoiando-se em investigadores do pensamento primitivo [69], para quem as funções psíquicas superiores só podem ser compreendidas a partir de um estudo sociológico. Em seguida, o autor sintetiza:

> ...a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VIGOTSKI 1931/1995, pág. 34). (Tradução nossa)[70].

Mas se houve uma transformação na relação do homem com a natureza em comparação com outros animais, que consequências são percebidas na conduta humana? Quais formas de adaptação foram criadas pelo homem ao longo de todo seu processo histórico?

---

[8] Língua do documento original: espanhol.
[9] Mantivemos aqui a expressão 'homem primitivo', utilizada por Vigotski em seus trabalhos. No entanto, concebemos que as diferenças culturais não caracterizam uma hierarquia entre culturas heterogêneas.
[10] Em nota, a edição russa informa que Vigotski refere-se, provavelmente, a Levy-Bruhl (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 46, nota 18).
[11] Língua do documento original: espanhol.

Vigotski (1931/1995) demonstra que o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança reside no fato de que, na ontogênese, as duas linhas de desenvolvimento – biológica e cultural, ocorrem simultaneamente e formam um processo único, complexo, dialético e histórico. As linhas possuem suas analogias, não são paralelas, desenvolvem-se de modo imbricado, levando a criança a vivenciar uma revolução em seu desenvolvimento; não há, portanto, repetição e reprodução da filogênese na ontogênese. Ao mesmo tempo em que a criança passa pelo desenvolvimento orgânico, pelo processo de maturação biológica, ocorre o desenvolvimento cultural. Simultaneamente ao início das articulações, a criança começa a falar. Ou seja, o desenvolvimento orgânico produz-se no meio cultural e por ele é condicionado.

O uso de ferramentas e a linguagem ampliam o leque de possibilidades das atividades da criança que *"atua com um objeto sobre outro e manifesta sua intenção de conseguir algo com ajuda de algum objeto"* (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 37, tradução nossa)[71]. Ao utilizar ferramentas, a criança desenvolve o organismo como um todo (movimentos e percepções). Um bebê, por exemplo, quando se apropria de um objeto para conseguir outro, para alcançar o que deseja, instaura um movimento que o insere em seu meio cultural. Na mesma medida, o bebê estreia a linguagem ao chorar, ao apontar. Para Vigotski (Manuscrito, 1929/2000), o gesto indicativo é, inicialmente, apenas um movimento direcionado para um objeto, ainda que sem sucesso. Somente com a interpretação da mãe sobre a ação, o gesto passa do caráter indicativo à função para os outros. Posteriormente, a criança apropriar-se-á dos significados e passará a indicar e a se comunicar intencionalmente. Portanto, é nas interações com as pessoas de seu convívio cultural, que a criança, ao apropriar-se da cultura,

[12] Língua do documento original: espanhol.

torna-se um ser cultural. Consideramos, no entanto, que a criança ainda no ventre da mãe já está inserida no meio cultural que produz significações. Essa inserção possibilita que a criança vá se apropriando dos modos de ser, agir, usar a linguagem, e vai se tornando a cada dia, a cada interação um ser cultural.

A linguagem é vista por Vigotski (1931/1995) como uma das funções mais importantes do desenvolvimento da criança, resultando na acumulação de sua experiência cultural. Ainda nas primeiras semanas de vida, acontecem mudanças significativas na linguagem da criança (inicialmente gritos), provocadas por reflexos incondicionados e condicionados os quais vão se transformando em reflexos vocais condicionados. O autor informa que a partir do surgimento da reação vocal são produzidas reações de contato social que se estabelecem com ajuda da linguagem.

Duas funções de base fisiológica para as reações vocais são atribuídas pelo pensador. A primeira está relacionada a mudanças produzidas no estado geral do corpo que, em consequência, geram reações emocionais e vocais: por exemplo, o choro ou grito da criança quando tem fome ou dor. Ao longo do primeiro ano de vida, período denominado por Vigotski como pré-história da linguagem infantil, esta se baseia no sistema de reações incondicionadas – normalmente instintivas e emocionais, sobre as quais são elaboradas as reações vocais condicionadas, mais ou menos independentes. Neste contexto, a função da reação altera-se de orgânica e emocional para a função do contato social.

A segunda função aparece quando a reação vocal modifica-se em reflexo condicionado e está relacionada ao contato social. O reflexo vocal é educado, ou seja, as crianças emitem reações vocais em resposta a reações vocais de pessoas de seu convívio. As duas funções começam, então, a cumprir papel de contato social e *“a voz da criança se converte em sua linguagem ou no instrumento que substitui a linguagem em suas*

formas mais elementares" (VIGOTSKI, 1931/1995. p. 171, tradução nossa)[72].

Mas, segundo o autor, tais reações vocais não são ainda linguagem, no sentido próprio da palavra. Linguagem e pensamento desenvolvem-se de forma independente nos dois primeiros anos de vida da criança. Investigações realizadas com crianças portadoras de um desenvolvimento insuficiente dos grandes hemisférios cerebrais mostraram que a linguagem, em princípio, desenvolve-se de modo autônomo ao do pensamento. Por sua vez, o pensamento também se desenvolve independentemente da linguagem. Experimentos registraram ainda, conforme o autor, que crianças com idade até um ano apresentam reações simples e não dependentes de sua linguagem, uma vez que os pequeninos já utilizam ferramentas para alcançar o objeto desejado. Este período é chamado de idade do emprego de ferramentas ou do chimpanzé.

Até então, discorreu-se sobre duas teses vigotskianas acerca do desenvolvimento da linguagem. A primeira remete-se ao fato de que a linguagem e o desenvolvimento do pensamento desenvolvem-se por vias autônomas, paralelas e um processo não interfere no outro. A segunda tese aborda o emprego simples de ferramentas antes do surgimento da linguagem (primeiro e segundo anos de vida). Nesta fase a criança responde a reações orgânicas e emocionais, começa a usar ferramentas, e o pensamento e a linguagem seguem seu curso de desenvolvimento de forma paralela e independente.

Por volta de um ano e meio e dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento da linguagem e do pensamento encontram-se. Unidas, conformam um processo dialético de desenvolvimento, quando a criança descobre que para cada objeto existe uma denominação diferente. A partir dessa união, Vigotski (1931/1995) afirma existirem três momentos que

[13] Língua do documento original: espanhol.

caracterizam o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento: o aumento do vocabulário infantil, a fase das perguntas sobre o quê as coisas são e como se chamam e, por fim, uma ampliação ativa do vocabulário.

De acordo com Vigotski (1931/1995, p. 175), no período em questão, a criança ainda não processa as relações entre o signo e o significado:

> [...] a criança domina simplesmente a estrutura externa do significado da palavra, ela assimila que cada objeto corresponde à sua própria palavra, domina a estrutura que pode unificar a palavra e o objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser propriedade do próprio objeto. (Tradução nossa)[73].

Para explicar o desenvolvimento da linguagem pela criança, o autor informa como transcorreu, ao longo da história, o desenvolvimento e a formação das palavras. De sua análise, concluímos que as palavras possuem três atributos: um complexo de sons, o significado e a união da palavra com uma imagem determinada. Em todos os casos por ele apresentados o significado da palavra aparece unido ao signo.

> A história de toda palavra demonstra que sua aparência esteve ligada a uma determinada imagem. Então, segundo a lei do desenvolvimento psicológico, tais palavras deram origem a outras. Assim, as palavras não são inventadas, não são o resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, mas que procedem ou se derivam de outras palavras. Às vezes, as novas palavras surgem porque o velho significado é transferido a novos objetos (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 177). (Tradução nossa)[74].

Retomando o desenvolvimento da linguagem, o estudioso assinala que a pré-história da linguagem infantil tem um desenvolvimento igual a todo reflexo condicionado.

---

[14] Língua do documento original: espanhol.
[15] Língua do documento original: espanhol.

> No princípio, a criança assimila a conexão externa entre a palavra e o objeto e não a relação interna entre o signo e o significado, fato que se produz, além disso, segundo as leis que regulam o desenvolvimento do reflexo condicionado em virtude do simples contato dos dois estímulos (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 181). (Tradução nossa)[75].

Diante do exposto, compreende-se que a linguagem, enquanto função psíquica superior, exerce importante papel no processo de desenvolvimento da criança por permitir sua inserção e participação no meio social e cultural circundante. Daí, passaremos à reflexão sobre o desenvolvimento da criança e a instrução[76] escolar.

3.1.1 Desenvolvimento e instrução escolar

Na oportunidade, cumpre explicitar o conceito de instrução, utilizada no meio pedagógico da Rússia (consequentemente por Vigotski), e a razão da nossa preferência pela concepção de Prestes (2010) para a mesma terminologia.

Prestes (2010) traz contribuições significativas ao analisar as traduções da obra de Vigotski para a Língua Portuguesa. A autora apresenta teoria própria sobre conceitos fundamentais como, por exemplo, zona de desenvolvimento iminente, instrução, fala e linguagem.

Prestes (2010, p. 184) sublinha que Vigotski compreende o termo instrução/*obutcheine* como o *"processo simultâneo de instrução, estudo e aprender por si mesmo"*. No entanto, as edições inglesas e brasileiras usam a expressão aprendizagem para traduzir o termo instrução/*obutchenie*. Tal

[16] Língua do documento original: espanhol.

[17] Utilizaremos, a partir deste ponto, o termo instrução, em função dos estudos de Prestes (2010) sobre as traduções das obras de Vigotski para o português. O termo *obutchenie* é traduzido por outros autores como aprendizagem.

escolha complica a compreensão da obra vigotskiana por reduzi-la a uma classificação da *"teoria histórico-cultural na 'caixinha' das teorias da aprendizagem"* (*Idem*).

Para Vigotski, *obutchenie* é uma atividade, atividade esta que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento, não devendo segui-lo como uma sombra (PRESTES, 2010, p. 184).

O presente estudo compreende a instrução como um processo que prevê a ação dos professores, do sujeito que aprende e que se auto instrui, tendo como mediação as atividades-guia construídas em sala de aula ou propostas pelos professores. O sujeito que aprende pesquisa diferentes fontes e elabora múltiplas estratégias [77] para assimilar o objeto de conhecimento – em nosso caso, o funcionamento do sistema de escrita. Considera-se importante esclarecer que reconhecemos a relevância do processo de ensino para a instrução singular de cada sujeito, e ao mesmo tempo forjada nas interações sociais na sala de aula. Em princípio, colocamo-nos diante de um impasse: quais termos utilizaríamos neste trabalho para designar os processos de instrução, procurando manter o significado e sentido de *obutchenie,* utilizado por Vigotski em sua obra?

Sabe-se que o termo instrução é empregado pelo senso comum para nomear um conjunto de regras a serem seguidas mecanicamente. Todavia, nossas leituras, discussões e reflexões realizadas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA) nos conduzem a acreditar que a instrução sobrevém das interações sociais da/na sala de aula – lugar onde crianças e professora são sujeitos

[18] O termo estratégia vem sendo utilizado por diferentes áreas do conhecimento, principalmente, pela Administração, responsável por dotar o termo de sentido específico àquela área. Encontramos o significado que atribuímos à expressão neste estudo: *"arte de utilizar os meios de que se dispõe para conseguir alcançar certos objetivos"*. DICIONÁRIO Aulete. Disponível em <http://www.aulete.com.br/estrat%C3%A9gia#ixzz3U1BCPSeP>. Acesso em: 10 mar. 2015. Doravante, a expressão estratégia referir-se-á aos meios utilizados para alcançar objetivos didáticos em sala de aula.

ativos dos processos de se instruir e de instruir o outro/de aprender e ensinar. Ainda neste capítulo, a seção **2.4 O desenho da pesquisa** tratará de contextualizar nossa participação no GEPSA.

Assim, trataremos neste estudo dos processos de instrução ocorridos na escola e relacionados à apropriação do sistema de escrita e de seus usos sociais na sala de aula. Faz-se necessário reforçar ainda que concebemos o processo de instrução como uma atividade-guia no contexto da sala de aula pela qual alunos e professora interagem por meio da linguagem, gestos, expressões corporais e ações. Consideramos a atividade-guia como um conjunto de práticas especificamente humanas que conduzem à ação e à interação do sujeito em seu grupo cultural.

Em uma sala de alfabetização, a atividade-guia concentra as atenções e os interesses das crianças, viabilizando a instrução sobre a escrita e seu uso social em sala de aula. Sendo assim, a instrução compreende as atividades humanas do aprender e do ensinar. Avaliamos que os dois processos estão imbricados, isto é, a elaboração e utilização de estratégias de ensino podem provocar avanços/retrocessos nos diversos procedimentos de aprendizagem na sala de aula. Tais estratégias podem ter sido criadas pela professora no intuito de promover a reflexão das crianças sobre a língua escrita e sobre seus usos sociais; mas também as próprias crianças, aprendizes desse sistema que se apresenta novo, a partir de um questionamento ou comentário, podem desencadear benefícios para elas próprias e/ou nos colegas com quem interagem. Portanto, corroboramos a ideia de que processos de aprendizagem e de ensino são dialéticos e interdependentes.

As investigações de Vigotski (1934/1993) realizadas em áreas concretas do trabalho escolar – leitura, escrita, gramática, aritmética, ciências naturais e ciências sociais – elucidam sobremaneira as relações entre desenvolvimento das funções

psíquicas superiores e a instrução. Como foco das investigações havia o nível de maturidade das funções psíquicas no início da idade escolar, a influência da educação escolar sobre o desenvolvimento, a sequência temporal do aprendizado e do desenvolvimento e a função da disciplina formal. Três questões conduziram os trabalhos: as peculiaridades do sistema decimal em relação ao desenvolvimento do conceito de número, a consciência que a criança tem das operações ao resolver problemas matemáticos, a elaboração e solução de problemas por parte de alunos da primeira série.

O pressuposto vigotskiano afiança que a linguagem escrita não é uma *"simples tradução da linguagem oral em signos escritos";* dominá-la exige muito mais do que simplesmente o aprendizado de uma técnica. Se assim fosse, afirma o autor, ao dominar as técnicas da escrita, a linguagem estaria tão desenvolvida na criança quanto sua linguagem oral. Para ele, a escrita distingue-se como uma função especial da linguagem que:

> [...] exige para seu desenvolvimento mínimo um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressividade, sem nada de seu aspecto sonoro. É uma linguagem no pensamento, nas ideias, mas uma linguagem que carece do traço mais importante da linguagem oral: o som material (VIGOTSKI, 1934/1995, Tomo II, p. 229). (Tradução nossa)[78].

Dando prosseguimento ao raciocínio, o autor afirma que a criança, ao iniciar o processo de instrução escolar da escrita, já alcançara, *"com ajuda da linguagem oral, um grau relativamente alto de abstração em relação ao mundo dos objetos",* devendo ocupar-se, adiante, em apreender e compreender o modo de funcionamento do sistema de escrita.

[19] Língua do original: espanhol.

Deve passar da atividade escrita à simbolização da mesma (que não utiliza palavras, mas representações de palavras) (*Ibidem*).

Contribuindo com a discussão, Fontana e Cruz (1997, p. 196) assinalam:

> Tal como as demais atividades simbólicas (gesto, desenho, jogo etc.), a escrita envolve a representação de uma coisa por outra, a utilização de signos auxiliares para representar significados. O domínio dessa habilidade complexa não nasce por si mesmo, nem é alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Segundo Vygotsky, resulta de um longo e unificado processo de desenvolvimento da atividade simbólica, que começa com o uso do gesto como símbolo visual.

Essas especificidades da escrita, diz o autor, são o que a tornam mais difícil para o aprendiz em idade escolar e, não, o fato de a criança não ter alcançado a maturidade necessária para aprender.

Rojo (2009, p. 61) acrescenta:

> Conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (*fonemas*) e as letras da escrita (*grafemas*), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, ‘motivação’ nessas relações: ou seja, diferentemente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (grifos da autora).

A autora alerta que a atividade de escrita pressupõe implicações ainda maiores que conhecer e se apropriar do funcionamento do sistema de escrita, porque é preciso

> [...] textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor (*Idem*, p. 44).

Portanto, pergunta-se: o que é necessário que a criança considere na atividade de escrita? Para quê? Por quê? Para quem vai escrever? Além desta consciência, a criança precisará ter clareza sobre os recursos que poderá utilizar para a produção escrita, quais serão o tipo e o gênero do texto a ser produzido, o suporte em que virá veiculado e as diferenças entre linguagem falada e linguagem escrita, distinções apontadas anteriormente por Vigotski (1934/1993). É preciso esclarecer aqui que consideramos que no início do processo de instrução da linguagem escrita a criança estará também construindo essa consciência sobre os recursos que tem à sua disposição para se comunicar por meio dessa linguagem. Portanto, poderão ocorrer avanços e retrocessos concernentes aos processos de instrução e de desenvolvimento da linguagem escrita.

O segundo experimento de Vigotski (1934/1993) objetivou compreender a relação temporal entre os processos de instrução e de desenvolvimento. A instrução escolar – entendida aqui como atividade-guia, vale reiterar – dispõe de sequência, organização e lógica próprias, além de seguir um currículo e um horário. As regras da instrução escolar não coincidem com as leis internas do funcionamento dos processos de desenvolvimento que propiciam. De acordo com o autor, instrução e desenvolvimento têm pontos essenciais que propiciam seu funcionamento e revelam inter-relações complexas, mas não há coincidência ou paralelismo entre os dois processos.

O autor explicita melhor o relacionamento complexo entre os processos de instrução e desenvolvimento quando aponta ser comum iniciar o ensino de aritmética pela adição para, depois, chegar à divisão. As sucessivas etapas do

processo de instrução podem não causar impacto imediato no processo de desenvolvimento; no entanto, pontos ou etapas isoladas de um programa de curso de matemática ou de gramática, por exemplo, poderão influir no processo de desenvolvimento como um todo.

Justamente por isso, Vigotski (1934/1993) postula: a instrução deverá estar sempre à frente do processo de desenvolvimento. A criança aprende os conteúdos escolares e a realizar atividades em determinada área antes de aplicá-los de modo consciente. A partir dos referidos experimentos do autor, podemos afirmar que, quando a criança aprende algum conceito científico, ela está começando seu processo de desenvolvimento e, não, terminando. No presente trabalho, em consonância com Rojo (2009), verificou-se que, ao compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita (codificação e decodificação), a criança inicia um longo processo de apreensão e apropriação de todas as convenções inerentes à língua. Além de prosseguir na construção das habilidades de compreensão e da elaboração de textos escritos durante as práticas sociais escolares e não escolares nas quais estiver inserida. Para além das habilidades individuais, queremos compreender, apoiados em Vigotski, como a escrita pode tornar-se uma atividade humana repleta de sentidos e significados para quem a ensina e aprende.

O intento para o terceiro experimento de Vigotski (1934/1993) era examinar as relações entre a teoria da disciplina formal e do desenvolvimento – questionada por Thorndike (1901). As investigações mostraram que o desenvolvimento intelectual da criança não acontece da mesma forma do sistema de matérias escolares, este geralmente compartimentado. O aprendizado de uma matéria não ocorre de modo totalmente isolado e independente; em algum ponto diferentes disciplinas possuem funcionamento psicológico comum. Vigotski (1934/1993, p. 237) enfatiza:

> O pensamento abstrato da criança desenvolve-se em todas as disciplinas e seu desenvolvimento não se decompõe de modo algum em cursos separados de acordo com as matérias que compõem a instrução escolar. (Tradução nossa)[79].

Vigotski (1934/1993, p. 326) prossegue, dizendo que *"a tomada de consciência e a apreensão são a base comum a todas as funções psíquicas superiores"* e o desenvolvimento dessa base estrutura, na idade escolar, o processo de instrução da linguagem escrita. Em outras palavras: para o indivíduo tomar consciência de seu próprio processo de desenvolvimento cabe a ele saber: como se aprende? Por que se aprende? Com quem? Em qual situação? Obtendo quais resultados?

No quarto experimento, Vigotski (1934/1993) procura elucidar o nível de desenvolvimento da criança em relação às operações que não consegue resolver sozinha e, para tanto, conta com ajuda de outra pessoa. A Psicologia, no contexto em questão, havia examinado apenas o nível de desenvolvimento real. Por meio das investigações, conhecia-se o que a criança sabia de antemão e aquilo que era capaz de realizar no momento do exame. Os experimentos de Vigotski (1934/1993) registraram uma discrepância entre o nível de desenvolvimento quando a criança realiza as tarefas com autonomia e quando processa operações mediante a ajuda de outra pessoa.

Para determinar o nível de desenvolvimento atual/real da criança é necessário apresentar a ela tarefas que realize de modo independente e que demonstrem as funções já formadas. O autor amostra como crianças da mesma idade podem obter resultados diferentes se houver colaboração externa durante a execução das atividades.

A partir dos experimentos de Vigotski (1934/1993), é possível afirmar que as bases psicológicas não precisam estar

[20] Língua do original: espanhol.

desenvolvidas e amadurecidas para que o aprendizado ocorra; ao contrário: essas bases desenvolvem-se em interação contínua com a contribuição do processo de instrução. O desenvolvimento detém regras de funcionamento próprias e diferenciadas daquelas do processo de instrução escolar e, em função disso, sucessivas etapas do processo podem ser inócuas. O pensador marca a importância de se conhecer o processo de resolução de problemas, além da simples constatação se a criança resolve ou não o dilema. Isto significa que a colaboração é fundamental para o processo de instrução. A ajuda caracteriza-se, segundo Vigotski (1934/1993), como ações do tipo: fazer perguntas sugestivas, mostrar como se deve resolver uma questão, ou indicar como se começa a atividade. Estas são mediações que podem levar as crianças a construir novas possibilidades de desenvolvimento, tendo em vista o conceito de ZDIminente, gestado por Vigotski no final de sua vida.

Trabalhamos com o conceito de ZDIminente, por concordarmos com Prestes (2010, p. 173) em ser esta a melhor tradução para a expressão russa *"zona blijaichego razvitia",* porque:

> [...] sua característica essencial é a das possibilidades, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

A autora, ao discutir questões relacionadas ao termo russo e seu significado nessa língua, apresenta a seguinte definição para o conceito de *"zona blijaichego razvitia"*:

> A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança

> resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes[80] (VIGOTSKI, 2004, p. 379 *apud* PRESTES 2010, p. 173).

Essa distância não nos remete a um lugar, um estágio ou espaço ocupado pela criança em seu processo de desenvolvimento. Mas está relacionada às possibilidades de instrução e de desenvolvimento que podem (ou não) ocorrer nas interações sociais em sala de aula. Por tal razão, concordamos com Vigotski (1931/1995; 1934/1993) e Prestes (2010) que a ZDIminente indica a definição de funções que estão em caráter embrionário, eventualmente amadurecendo nas (e a partir das) relações sociais em que o sujeito se inserir.

Assim como Gomes e Monteiro (2005), acredita-se que a ZDIminente pressupõe compartilhamento de saberes e ações para que os alunos aprendam e se desenvolvam como sujeitos sociais; mais do que um suporte, oferece possibilidade de construção compartilhada de conhecimento entre crianças e professora e entre as próprias crianças.

Ao se apropriar do sistema de escrita, por exemplo, uma criança toma como seu (o que era de outrem) o conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita e passa a utilizá-lo em práticas sociais.

Smolka (2000, p. 27) discute sobre os conceitos de internalização e de apropriação das práticas sociais no campo da perspectiva histórico-cultural. Sinaliza que o conceito de internalização é um construto teórico e se relaciona

> [...] ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo

[80] Vigotski (1931/1993), ao utilizar a expressão mais inteligentes, fez referências aos testes de inteligência que mensuravam a inteligência a partir de testes padronizados.

> mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista e inatista.

Garante, logo em seguida, que o termo internalização traz a imagem da polaridade dentro/fora, individual/social, *"como se o individual não fosse, em sua natureza, social"* (*Ibidem*, p. 28). A internalização prevê a existência de algo fora do indivíduo. Como se o que está nas relações sociais, fora do indivíduo, devesse ser transformado por ele em outro produto cultural.

Neste sentido, prossegue a autora, internalização e apropriação poderiam ser sinônimas à medida que o indivíduo toma algo de fora, de algum lugar ou de alguém para si. Sabe-se, todavia, que apropriação implica o indivíduo atribuir, como propriedade particular, algo de que se apoderou.

Assim, ao participar de práticas sociais envolvendo o uso da linguagem escrita, a criança apropria-se do modo de funcionamento dessa linguagem. E seu modo de pensar e de agir modifica-se quando se relaciona com os outros e consigo por meio da escrita. Ao mesmo tempo, a escrita é igualmente modificada, ao passar de um signo alheio para um signo cujo significado foi construído nas interações.

Vóvio (1999, p. 118) discorre sobre diferentes modalidades de pensamento em culturas variadas. Ao resgatar pressupostos da teoria de Vigotski sobre o assunto, destaca:

> [...] o domínio da linguagem escrita representa um ponto crítico no desenvolvimento cognitivo por se tratar de um sistema complexo de signos que instaura novas possibilidades de atividade cognitiva.

Cada criança constrói na relação com a escrita uma forma particular e singular de usar esse instrumento. Singular, pelo vínculo com experiências pessoais da criança no mundo, em

relação à escrita e a seu uso específico, quer no processo de comunicação, quer nas formas de pensar e de agir, quando a escrita é o mediador semiótico.

De acordo com Smolka (2000, p. 33), a apropriação relaciona-se aos modos distintos de inserção e participação nas práticas sociais, e a inúmeras possibilidades de produção de sentido. Trata-se, portanto, de uma ação relacional, pois depende do julgamento de outrem, avaliando a apropriação como *"apropriado, adequado, pertinente ou não"*.

Parece-nos claro o conflito entre um processo apropriado (no sentido de pertencimento próprio) e pertinente (adequado ao outro). Este impasse faz da apropriação um processo relacional: apropriado (ou não), pertinente (ou não) são condições dependentes do julgamento do outro, responsável por conferir valor em função de objetivos e interesses nem sempre coletivos.

Smolka (2000) adverte que, nas relações sociais, aquilo considerado apropriado (ou não) nem sempre está claro e transparente. O modo de pensar e de agir dos membros de um grupo pode ser construído a partir de uma avaliação que inclui ou exclui, valoriza ou torna indiferente. Na sala de aula, a prática educativa define o que é pertinente e que deve ser (ou não) apropriado individualmente pelos sujeitos.

Dando sequencia, a autora ressalta, após análise de situações em sala de aula, duas possibilidades de apropriação. Na primeira, a criança mostra-se reticente à realização da atividade proposta. Na segunda, o sujeito assume o discurso do outro para justificar seu lugar no grupo e seu investimento no próprio processo de instrução. Para a questão relacional do processo de apropriação, Smolka (2000, p. 35) pondera:

> [...] um determinado modo de pensar que vai sendo coletivamente difundido e apropriado, tornado

> próprio e comum ao mesmo tempo, corresponde um determinado modo de fazer, uma certa prática educativa que aparece como não apropriada (não adequada) porque restritiva e excludente.

Smolka (2000, p. 37) propõe que a apropriação deve ser, portanto, compreendida como *"categoria relacional e não individual"*. Ou seja, a apropriação não se constitui enquanto posse, propriedade ou domínio alcançado individualmente, mas é *"uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais"*.

> [...] nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas (*Ibidem,* p. 37).

Tendo em vista tal processo como coletivo, individual e dialético, Pino (1991, p. 32) contribui com a premissa ao afirmar que o psiquismo humano é:

> [...] resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação dessa mesma sociedade. [...] A apropriação implica um processo de *interiorização* das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens. (Grifo do autor).

A próxima sessão abordará o conceito de mediação e sua relação com os processos de instrução, de desenvolvimento e com as práticas sociais de escrita. Antes, porém, é imperioso lembrar que o conceito de mediação perpassa todas as análises de Vigotski e constitui o *elo epistemológico* que confere unidade e coerência lógica entre os autores da Psicologia Histórico-cultural (PINO, 1991).

3.1.2 O conceito de mediação: olhar sobre a instrução

Como subsídio teórico da reflexão sobre ação mediada, recorreu-se a Vigotski (1931/1995; 1934/1993), particularmente quando discute o papel dos instrumentos e dos signos para explicitar a relação do homem com a natureza, com os outros homens, com a cultura e consigo mesmo.

Vigotski (1931/1995) analisa o surgimento de três funções rudimentares para explicar como o homem, ao criar e empregar estímulos artificiais, passa a ter um comportamento diferenciado em relação aos outros animais e de que forma tal ação transforma o próprio comportamento humano. Duas das referidas funções dialogam diretamente com o presente estudo, inclusive. O primeiro foco analisado trata da tomada de decisão do homem primitivo quando se vê diante de determinada situação em que é preciso decidir entre duas opções semelhantes. Ele busca na sorte das cartas ou na visão em sonhos a saída, a decisão em si, criando estímulos artificiais que o auxiliam a controlar seu comportamento. Vigotski (1931/1995, p. 74) pontua:

> [...] o estímulo criado pelo próprio homem é o que determina sua reação. Cabe dizer, por conseguinte, que foi o próprio homem quem determinou sua reação com ajuda de um estímulo artificial. (Tradução nossa)[81].

Outro traço específico do comportamento humano, segundo Vigotski (1934/1993) é a criação de recursos de apoio à memória. Para exemplificar, o autor dimensiona a criação e utilização de meios artificiais de apoio à memória, os quais auxiliam o homem a controlar o próprio comportamento: amarrar um nó em um lenço para se recordar de algo a ser feito em momento posterior ou a execução de marcas na madeira para se lembrar de um discurso.

[21] Língua do original: espanhol.

O autor chama a atenção para a importância do significado atribuído pelo homem ao estímulo artificial por ele criado. Ou seja, o nó do lenço ou os registros escritos são resignificados pelo homem que os criou e estabeleceu a relação entre tais estímulos artificiais e o que deve ser memorizado. O autor reitera que *"é o próprio homem quem introduz o estímulo artificial na situação, o que influi ativamente sobre os processos da memória"*. Afirma ainda que *"sobre a memória de outra pessoa se atua do mesmo modo que sobre a própria"* (*Ibidem*, p. 78, tradução nossa)[82].

A concepção de Vigotski sobre mediação tem por base as teorias de Marx e Engels que veem na atividade criadora do trabalho a distinção entre o homem e os outros animais. O trabalho é definido por Marx (1988, p. 202) como:

> um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.

Marx (*Ibidem*) cita que a aranha pode tecer a mais perfeita teia e a abelha, construir a mais perfeita colmeia, sem que, contudo, a atividade desses animais possa comparar-se à atividade humana, porque o individuo:

> [...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

O autor diz que o que define o processo de trabalho são *"os meios de trabalho, o instrumental de trabalho",* conceituados como:

> [...] uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de

[22] Língua do original: espanhol.

> trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto (MARX, 1988, p. 202-203).

O homem apropria-se das coisas (que lhe servem de meios de produção) de modo a alcançar os objetivos traçados anteriormente. Essa ação criadora e planejada, aliada à utilização de instrumentos e signos, possibilita ao homem modificar a natureza e a si mesmo. Em decorrência do trabalho, o homem transforma a natureza com o intuito de suprir suas necessidades materiais e psicológicas. É também em função do trabalho que o homem transforma a si mesmo e desenvolve funções e habilidades especificamente humanas (Pino, 1991).

Compreende-se que o homem, ao exercer a atividade mediada por instrumentos no processo de trabalho, altera a natureza, garantindo sua sobrevivência. E, ao mesmo tempo, utiliza-se de signos que lhe permitem modificar o próprio comportamento em relação a si mesmo, às pessoas de seu convívio e à cultura.

Considerando o controle humano sobre a própria conduta e a memória voluntária, Vigotski (1931/1995, p. 81) esclarece:

> [...] a essência consiste na passagem, desde a percepção imediata das quantidades e desde a reação imediata a um estímulo qualitativo, à criação de estímulos auxiliares e a determinação ativa da própria conduta com ajuda desses estímulos. (Tradução nossa)[83].

Sabe-se que os estímulos artificiais criados pelo homem não possuem nenhuma relação com a situação em que estão inseridos e são colocados a serviço da adaptação ativa do homem à natureza. Esses estímulos são o *"traço distintivo das formas superiores de comportamento"* (*Idem*, p. 81, tradução nossa)[84], dados pela criação e uso de signos que exercem a

[23] Língua do original: espanhol.
[24] Língua do original: espanhol.

função de mediadores semióticos nas relações do homem com o meio.

Vigotski (1934/1993, p. 83) define signos como *"os estímulos artificiais criados pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto estimulação"*. Acrescenta a esta definição um sentido mais amplo: a utilização dos estímulos para o domínio do comportamento próprio e alheio, sinalizando a relevância da origem e da função do signo.

O autor aponta a *sinalização* e todo seu conjunto de sinais como a semelhança encontrada, inclusive fisiologicamente, entre os outros animais e o ser humano. Pino (1991) traz à luz as diferenças entre o sistema de sinais utilizados pelos animais irracionais e pelos homens. Os últimos possuem mecanismos mediadores das relações entre os indivíduos, denominados 'sistemas sinaléticos'. O uso de sinais por animais irracionais permite que se orientem nas 'relações inter e intraespecíficas', promove a comunicação com os indivíduos, visando garantir a própria sobrevivência.

Pino (1991) afirma que, ao longo da filogênese, alguns movimentos perderam a função primitiva e se transformaram em um processo de 'ritualização' como, por exemplo, os cerimoniais de acasalamento, de triunfo e de apaziguamento. Na ritualização, os cerimoniais passam a ser simbólicos e revelam a eficiência dos sistemas de sinais entre os outros animais. No entanto, o autor informa que os sistemas de sinalização nos animais irracionais são caracteristicamente limitados em função de seu 'caráter fixo e unívoco', ou seja, falhas na comunicação decorrem da incapacidade do animal em discriminar os sinais ou reconhecer os objetivos dos sinais emitidos por seus pares.

A grande diferença entre o homem e os outros animais é, de fato, o sistema de sinais da linguagem que permite a *"criação e o emprego dos signos"*, denominado *significação* (VIGOTSKI 1934/1993. p. 84). Em relação à criação e uso de signos entre os homens, Pino (1991, p. 33) alerta que *"(...) os*

processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens, em razão sobretudo da complexidade das suas relações sociais".

Alicerçados nos estudos de Vigotski, percebe-se que, ao criar e utilizar os signos, o homem não somente controla seu comportamento, mas atribui significado à ação. Para a adaptação do ser humano, é fundamental a:

> [...] *transformação ativa da natureza do homem*, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem (VIGOTSKI, 1931/1995. p. 84-85, grifos do autor). (Tradução nossa)[85].

Em função da *significação*, o homem forma novas conexões no cérebro e governa seu corpo e seu comportamento. Ou seja, a atribuição de significados para os signos é elaborada/forjada nas relações sociais as quais o homem integra.

> [...] a vida social cria a necessidade de subordinar a conduta do indivíduo às exigências sociais e forma, ao mesmo tempo, complexos sistemas de sinalização, meios de conexão que orientam e regulam a formação de conexões condicionadas no cérebro de cada indivíduo. A organização da atividade nervosa superior cria a premissa indispensável, cria a possibilidade de regular a conduta de fora (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 86). (Tradução nossa)[86].

A vida social afeta o comportamento humano e tem a linguagem como principal e mais importante sistema de relações. Para Vigotski (1931/1995), o uso da linguagem permite que o homem influencie no comportamento alheio, nas interações sociais. Neste caso, o autor sinaliza que o homem utiliza a linguagem por completo e tal ação é ativa para todos os participantes da interação: unem-se, no mesmo indivíduo, os

[25] Língua do original: espanhol.
[26] Língua do original: espanhol.

papéis ativo e passivo de uso da linguagem na produção de significação para si mesmo e para o mundo.

Qual é, então, o papel da linguagem nesse processo da atividade mediadora por signos? A linguagem constitui o sistema de signos por excelência por permitir a organização da atividade instrumental de modo que essa atividade seja pensada e planejada para garantir que se alcancem os objetivos propostos. É a linguagem que exerce a função mediadora nas relações sociais e possibilita a internalização dos conhecimentos e do modo de agir, historicamente construídos pela humanidade. A linguagem permite que as pessoas se insiram em um grupo social e o alterem, ao mesmo tempo em que o comportamento e funções psicológicas individuais também se modificam (VIGOTSKI, 1931/1995).

O fato de o homem produzir os signos nas interações sociais e a eles atribuir sentidos e significados faz com que se torne capaz de intervir ativamente em sua relação com o meio. Em função desta relação ativa, o sujeito modifica o próprio comportamento e o subordina a seu poder na medida em que novas conexões estabelecem-se no cérebro. No presente trabalho, denomina-se tal processo como mediação semiótica.

O autor sublinha que *"a utilização dos signos manifesta uma semelhança com a criação e o uso de ferramentas"* e afirma ser esta a *"função instrumental do signo"* (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 91). De acordo com Pino (1991, p.36), essa função ocorre quando *"envolve o uso de meios externos visando determinados objetivos"*. O signo, para Vigotski (1934/1993, p. 91), é um instrumento da atividade humana que exerce função mediadora de algum objeto ou o meio de alguma atividade. Assim, a aquisição da linguagem permite que sejam produzidas significações para as práticas sociais e culturais, além da transformação das funções elementares em superiores.

Os signos não modificam o objeto, mas estão orientados para as mudanças no comportamento individual e/ou alheio; ou

seja, é o instrumento de que se vale o homem para conduzir e controlar seu próprio comportamento, a partir das relações sociais as quais integra. Segundo Pino (1991, p. 36):

> A natureza reversível dos signos torna-os particularmente aptos para a regulação da atividade do próprio sujeito, fazendo deles os mediadores na formação da consciência.

No entanto, convém esclarecer que as ferramentas são consideradas instrumentos da atividade do trabalho e servem para dominar a natureza, são orientados para regular a ação sobre os objetos. E a linguagem é o meio utilizado para a formação do pensamento generalizante, para a comunicação e interação social.

Vigotski (1931/1995) apresenta três teses que fundamentam o conceito da função mediadora das ferramentas e dos signos. A primeira mostra a semelhança entre o uso de ferramentas, na atividade do trabalho, e dos signos, na atividade psicológica. Se no trabalho o homem serve-se dos meios de produção, conforme Marx (1988), para alcançar seu objetivo, na atividade psicológica utiliza os signos ou estímulos para conduzir o comportamento de acordo com sua natureza psicológica. Signo e ferramenta têm a função mediadora como ponto comum, apesar de constituírem duas formas de atividade diferentes.

A segunda tese aponta as diferenças entre as duas formas de atividade que se manifestam na orientação de cada uma delas. O uso de ferramentas é o meio da atividade exterior do homem, orientado para modificar os objetos de sua atividade, a natureza, e desenvolver habilidade humanas. Segundo Pino (1991), ao se dispor a investir esforços para a transformação da natureza, por meio da atividade do trabalho, o homem cria e usa ferramentas para alcançar os fins propostos de um projeto. Toda essa produção é vista, por Marx (1988), como uma obra, como o

processo de trabalho que implica a atividade criadora do homem e não apenas a transformação da matéria-prima em produto.

Por fim, a terceira tese enfoca a relação entre as duas formas de atividade (ferramentas e signos). Essa relação é dialética, pois quando se dá a transformação da natureza ocorrem, reciprocamente, mudanças na conduta do homem. O sujeito constitui-se humano na medida em que, ao transformar a natureza, provoca modificações em si, tornando-se um ser social e não apenas biológico.

Vigotski (1931/1995, p. 95) conclui: assim como o emprego de ferramentas mudou significativamente a relação do homem com a natureza, a criação e o emprego dos signos, como atividade mediadora na operação psicológica, acarretam alterações na conduta e no sistema de atividade das funções psíquicas. Este conjunto é nomeado pelo autor como *"função psíquica superior ou conduta superior"*.

Viu-se que Vigotski elaborou o conceito de mediação, permitindo a si próprio e aos investigadores da corrente histórico-cultural analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir das relações sociais experienciadas pelos sujeitos e, não mais, a partir do esquema E-R, utilizado pelas correntes psicológicas tradicionais.

Pino (1991) garante que o modelo de análise proposto por Vigotski permite explicar a função da mediação da linguagem nas relações dialéticas inter e intrapsicológicas, ajudando a compreender a natureza, o conteúdo, as formas e a origem social das funções psíquicas. Contudo, esse modelo não abrange o fenômeno complexo da mediação semiótica – feita pela criação e uso de signos, irredutível ao significado da palavra.

Pino (1991) assegura que a utilização do significado da palavra como unidade de análise permitiu que Vigotski avançasse nas análises das relações entre pensamento e fala/palavra. Estas relações constituem um problema semântico e psicológico.

Para Vigotski (1934/1993, p. 287), não há vínculo primário entre o pensamento e a fala/linguagem. Tais fenômenos passam a se relacionar no *"transcurso do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra"*[87]. Neste processo, a relação entre os dois fenômenos é dialética, ou seja, um percurso do pensamento até a palavra e da palavra até o pensamento.

Em função disso, Vigotski (1934/1993) propõe que o fenômeno do pensamento verbal seja analisado a partir da divisão em unidades – interpretadas como produto da análise que constitui os elementos primários, respeitando suas características e propriedades concretas. É a unidade que reflete a união entre o pensamento, e a fala/linguagem, o significado da palavra.

No aspecto psicológico, o significado da palavra é considerado por Vigotski (1934/1995, p. 289) como uma generalização ou um conceito.

> Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais inegável ato de pensar. Portanto, temos razão de considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (Tradução nossa)[88].

Em relação ao aspecto semântico, para Vigotski (1934/1993), o significado da palavra representa um fenômeno da linguagem e também do pensamento. O autor afirma que uma palavra sem significado é apenas um som vazio.

O significado da palavra apresenta-se, portanto, como um fenômeno verbal e intelectual ao mesmo tempo. Todavia, o pertencimento aos dois âmbitos não é aparente. Isto quer dizer que o significado da palavra será fenômeno do pensamento se

[27] Língua do original: espanhol.
[28] Língua do original: espanhol.

estiver ligado à palavra e vice-versa. E somente será fenômeno da linguagem na medida em que estiver ligado ao pensamento e *"iluminado por ele"* (*Idem*, p. 289, tradução nossa)[89].

Para Vigotski (1934/1993), a consequência mais importante da premissa do significado da palavra como unidade de análise do pensamento e da linguagem é a constatação de que o significado das palavras evolui com o desenvolvimento da criança. Por tal razão, é possível superar o postulado da invariabilidade e constância do significado da palavra, presentes em outras teorias do pensamento e da linguagem de sua época. Pois a variabilidade e a inconstância indicam, no processo de desenvolvimento histórico da linguagem/fala, uma variação da estrutura do sentido do significado e sua natureza psicológica.

Pino (1991, p. 39), por sua vez, ressalta o significado e o sentido como peculiaridades semânticas da fala interior, havendo predominância do segundo sobre o primeiro. Vigotski (1934/1993, p. 333) apoia-se em Frederic Paulhan [90] para explicitar as relações entre sentido e significado da palavra:

> [...] o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocada em nossa consciência graças à palavra. Portanto, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferente. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido, a mais estável, consistente e precisa. (Tradução nossa)[91].

Pode-se afirmar, a partir das postulações de Vigotski (1934/1993), que o significado da palavra é social e, por isso, dependente do contexto. No entanto, é mais estável e menos variável em função das produções nas interações sociais, nos contextos sociais. O significado das palavras é forjado nas

[29] Língua do original: espanhol.
[30] Vigotski utilizou os estudos sobre a linguagem de Frederic Paulhan (1856-1931), psicólogo francês que estudou questões ligadas aos processos cognoscitivos e da psicologia dos afetos (Notas da edição russa. *In*: VIGOTSKI 1934/1993, p. 347).
[31] Língua do original: espanhol.

interações e não apenas por um indivíduo. A palavra, em sua singularidade, possui um único significado que exerce seu poder na linguagem viva, mas pode variar de sentido conforme o conteúdo intelectual e afetivo. Isso porque o sentido da palavra é ilimitado, é um fenômeno complexo que pode variar de uma consciência para outra e em situações diversas na mesma consciência. No momento e no contexto em que é produzido o discurso (oral ou escrito) a palavra assume seu sentido.

No entanto, continua Pino (1991), Vigotski não desenvolveu a ideia de contexto. A tarefa coube a Bakhtin (1929/1992), ao analisar as formas linguísticas e a construção da significação de sinais e signos a partir da dialética. Para o autor, as formas linguísticas são também orientadas pelo contexto onde são empregadas. Aqui também a palavra constitui-se como signo somente se estiver orientada por uma situação precisa. A palavra e a construção de seu significado dão-se na interlocução, nas relações sociais. No caso da presente pesquisa, as significações foram construídas para a linguagem escrita que crianças e professora buscaram apreender e compreender.

Pino (1991) acrescenta que a mediação semiótica vai além do campo da linguagem. O autor faz um breve apanhado de posições e interpretações de outros estudiosos (SERCOVICH, 1977; SAUSSURE, 1916; PIERCE, 1976; Barthes, 1964; BENEVISTE, 1969) para explicitar que a semiótica é vista de diferentes ângulos, assumindo que o campo de análise não se exaure no sistema de signos, reconhecendo a função interpretativa dos sentidos não linguísticos.

Na sequência, Pino (1991, p. 42) expõe evidências da natureza complexa do caráter semiótico da mediação tendo em vista sua *"constituição a partir de e pela realidade sócio histórica da sociedade, o que confere a esse conceito uma densidade social e histórica"*. Em relação à referida densidade, atesta que, no mundo sócio histórico, tudo está ligado, de alguma forma, ao simbólico:

> [...] o simbólico encontra-se, em formas e graus diferentes, em todas as instituições sociais, particularmente na linguagem. Elas não se reduzem ao simbólico, mas são impensáveis fora dele. Ora, a ordem simbólica é uma produção do *imaginário social da sociedade*. (Grifos do autor).

O autor caracteriza o conceito de mediação semiótica como *"(...) bom instrumento para se pensar o psiquismo humano como um processo permanente de produção que envolve o indivíduo e seu meio sociocultural numa interação constante"* (PINO, 1991, p. 42, grifos do autor).

Utilizou-se, nesta tese, o conceito de mediação semiótica exposto como instrumento/unidade de análise das práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização. Pensamos que a escrita, enquanto linguagem e mediador semiótico, pode favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por permitir maior controle das ações e participação mais efetiva no grupo social a que cada sujeito pertence – no nosso caso, a sala de aula de alfabetização de crianças. Compreender o papel das mediações semióticas na sala de aula, na construção das práticas sociais de escrita, é condição crucial para que nós, pesquisadores, reflitamos sobre o processo de instrução da linguagem escrita e as mudanças ocorridas nos estudantes e seu entorno.

Portanto, torna-se fundamental dimensionar nossa compreensão sobre os processos de instrução da escrita, sobre práticas sociais de escrita e letramentos, e a relação com o desenvolvimento da cultura da escrita com crianças em processo de alfabetização, na sala de aula analisada.

2.2 Práticas sociais de escrita: processos de instrução

Em um texto intitulado *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrita*, Vigotski (1931/1995) elenca os resultados de

experimentos realizados com crianças de 4 a 7 anos que não sabiam ler e escrever. Estabelece a diferença entre escrita e linguagem escrita, analisa alguns métodos de ensino utilizados à época e discorre sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Segundo ele, a linguagem escrita:

> está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 184). (Tradução nossa)[92].

A escrita é considerada como o lado técnico, mecânico desse sistema, como por exemplo, o traçado das letras, a escrita de palavras ou a organização no papel.

O autor enfatiza o fato de que, à época, o processo de instrução escolar ocupava-se de ensinar às crianças a parte técnica e mecânica, deixando de lado o ensino da linguagem escrita; não se ensinava às crianças a usar a escrita em situações sociais de uso.

Na atualidade ainda se encontram autores apontando que tal lacuna não foi resolvida na prática pedagógica. Soares (1985) e Rojo (2010) demonstram, em seus estudos, interesse em discutir e discernir as implicações pedagógicas e sociais de uma prática educativa que privilegie o ensino apenas de questões fonéticas e ortográficas da língua.

Soares (1985, p. 20), ao debater as facetas da alfabetização, estabelece diferenças entre os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. No processo de aquisição, seria necessário dominar a *"mecânica da língua escrita",* o que implica nas habilidades de *"decodificar a língua escrita em oral"* e de *"codificar a língua oral em língua escrita"*. Já o processo de desenvolvimento não se interrompe,

[32] Língua do original: espanhol.

tem continuidade ao longo da vida e pressupõe a construção de significado e de compreensão, quer do texto lido (decodificado), quer do texto escrito (codificado) em que se expressam a compreensão e o significado.

No texto que trata sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, Soares (1998) destaca a importância de se garantir, nos processos de instrução, que as crianças alfabetizem-se – aprendam a codificar e decodificar. E ainda possam aprender a usar esse conhecimento em práticas sociais nas quais estejam inseridas. A autora propõe, portanto, que as crianças sejam alfabetizadas e letradas.

Rojo (2010, p. 46) estabelece uma distinção entre a escrita e os escritos. Chama de escrita *"o que, nos escritos, refere-se ao traço, ao gesto que deixa marcas em um suporte, à grafia"*. Os escritos são *"os diferentes textos que são produzidos por meio desses gestos, traços e grafemas"*. Esta autora propõe que o trabalho educativo da alfabetização seja realizado a partir do ensino dos gêneros textuais, visando garantir a compreensão e o uso dos diferentes tipos de textos em situações apropriadas.

No presente estudo, será utilizada a expressão linguagem escrita para designar o aspecto técnico – fonético e ortográfico – e também aqueles voltados para os usos e funções da escrita.

Em concordância com Smolka (2012), concebemos a alfabetização como um processo discursivo em que:

> [...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) (SMOLKA, 2012, p. 87).

Retorna-se aos experimentos de Vigotski (1934/1993), referentes ao processo de desenvolvimento da escrita na criança, como subsídio teórico das investigações sobre os

processos de apropriação ocorridos na sala de aula em questão. Vigotski (1934/1993) lança pressupostos imprescindíveis para nossa apreensão do que ele chama de 'a pré-história da escrita' e da aquisição da escrita pela criança.

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança é caracterizado por Vigotski (1931/1995, p. 185) como um processo com *"metamorfoses* inesperadas", repleto de "mudanças e saltos, alterações e interrupções". Trata-se de um percurso que não segue uma linha única; é revolucionário assim como todo o desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Conforme o autor, a linguagem escrita:

> [...] pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (VIGOTSKI 1931/1995, p. 185). (Tradução nossa)[93].

Como discutido na seção anterior, a criação de instrumentos e signos semióticos produziu modificações importantes na relação do homem com a natureza e com os outros membros do grupo a que pertencia. A escrita é considerada, pelo autor, como um dos sistemas externos criado pelo homem em suas relações sociais e que a criança deve dominar para se apropriar e se beneficiar do conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade.

Vigotski (1931/1995, p. 186) afirma que o desenvolvimento da escrita na criança tem o início de sua história quando *"aparecem os primeiros signos visuais e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a fala"*. O gesto é considerado o primeiro signo visual e, por tal razão, contém a origem da linguagem escrita – isto pode ser confirmado por meio de estudos sobre a linguagem pictográfica e de experimentos com crianças em processo de

[33] Língua do original: espanhol.

aquisição da fala. Para o autor, o *"nexo genético entre o signo escrito e o gesto, deslocado no tempo, se manifesta, graças ao experimentador com a mesma claridade",* tanto em relação à escrita pictográfica quanto no desenvolvimento da escrita da criança. Com a expressão "graças ao experimentador" o autor refere-se ao fato de que foram criadas mediações que permitiram apreender a ligação genética entre o gesto e a linguagem escrita, registrando dois desses momentos.

No primeiro momento [94], a criança, ao rabiscar, ao imprimir no papel seus primeiros desenhos, na verdade está marcando no papel seus gestos. Ela utiliza os gestos para executar um desenho: é o movimento de suas mãos e do dedo indicador que fica marcado no papel. Além disso, o autor observou que para desenhar objetos complexos ou para representar conceitos complexos a criança representa suas propriedades gerais e, não, suas partes, marcando no papel seu gesto indicativo.

O segundo momento do nexo genético está relacionado aos jogos infantis. Neste ponto, Vigotski (1931/1995, p. 187) recupera algumas características do jogo infantil, como por exemplo, *"uns objetos podem facilmente passar a significar outros, os substituem, se convertem em signos seus"* [95]. A importância aqui não se localiza na semelhança entre o objeto e o brinquedo que designa, mas na função que adquire e a possibilidade de realizar o gesto representativo. Prossegue afirmando ser o próprio gesto da criança aquele que determina a função de signo ao objeto correspondente, e isto lhe confere sentido. Em outras palavras, no jogo simbólico, a criança atribui sentido aos objetos por meio dos gestos representativos. Assim, um objeto pode significar diferentes coisas de acordo com as

---

[34] Não será enfocada a questão 'idades x habilidades' das crianças em cada momento, pois não se pretende estabelecer fases para o desenvolvimento da escrita da criança a partir da teoria de Vigotski, principal referência para esse trabalho.

[35] Língua do original: espanhol.

funções que a criança lhes designa no jogo. Não importa a semelhança entre o objeto e o brinquedo por ele representado, mas, sim, a função adquirida na representação através dos gestos da criança.

Vigotski (1931/1995, p. 188) pontua:

> O jogo simbólico pode ser entendido como um sistema de linguagem muito complexo que, mediante gestos, informa e designa o significado dos diversos brinquedos. Somente com base nos gestos indicativos, o brinquedo adquire seu significado; como o desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente. (Tradução nossa)[96].

Concordamos com a premissa vigotskiana de que os gestos são a base para a atribuição do significado para o brinquedo e para o desenho. Na medida em que a criança vai utilizando os gestos, tanto no jogo como nos desenhos vai sendo construído o signo independente. Sobre a questão, a autor explica dois fatos: a máxima *"tudo pode ser tudo"* e o estabelecimento de convenções para designar o objeto no jogo simbólico e (*Idem*, p. 188, tradução nossa)[97].

Em relação ao primeiro fato, o autor esclarece que o objeto adquire função e significado de signo através do gesto e que esse significado é constante no gesto e, não, no objeto. Por isso, no jogo, um objeto recebe diferentes funções e significados como, por exemplo, um pedaço de pau pode ser um cavalo ou uma arma. O significado, portanto, *"reside no gesto e, não, no objeto";* não há diferença em relação ao objeto que a criança utiliza por ser o *"ponto de aplicação do correspondente gesto simbólico"* (*Idem*, p. 188).

Para o segundo fato, o autor demonstra que já nos primeiros jogos as crianças estabelecem entre si convenções para a designação verbal dos objetos, e utilizam, além dos

[36] Língua do original: espanhol.
[37] Língua do original: espanhol.

gestos, a linguagem verbal para explicar para si mesmas o jogo e sua organização. Dessa forma, iniciam a formação de uma *"conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação por separado"* (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 188).

A criança utiliza a fala, além dos gestos, para explicar para si mesma a organização do jogo, confirmando, portanto, que *"as formas primárias do jogo não são mais que o gesto inicial, a fala com ajuda dos signos"* (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 188). Porém, na medida em que os objetos são usados com a mediação dos gestos e signos, emancipam-se, e o significado é transferido para os objetos.

No jogo, os objetos emancipados passam a representar objetos e relações convencionais sem a necessidade da utilização dos gestos pela criança. É, pois, no jogo simbólico que as crianças atribuem significado aos objetos, criam convenções, organizam o jogo por meio da fala e da utilização dos gestos e signos.

O autor apresenta alguns experimentos realizados com crianças no intuito de observar o nascimento independente de signos a partir de objetos, e estabelecer a específica fase da escrita objetiva da criança. Não há importância na semelhança entre objetos para sua compreensão simbólica, mas os mesmos devem ser acompanhados do gesto correspondente e passam a ser utilizados como ponto de aplicação desses gestos. Aqueles objetos que, no jogo, não se relacionam com a estrutura dos gestos, são rejeitados pela criança de forma categórica.

A partir dos experimentos foi possível, segundo o autor, apreender a delimitação de duas funções da linguagem as quais se caracterizam como os primeiros descobrimentos de grande relevância para o desenvolvimento da escrita. A primeira refere-se ao fato de os objetos passarem a substituir as coisas que designam e também a apontá-las. A segunda descoberta relaciona-se ao momento em que o signo passa a não mais

depender do gesto infantil, adquirindo desenvolvimento independente. As relações entre gesto e objeto, gesto e desenho modificam-se durante o jogo simbólico. Quando o gesto representativo é usado pela criança para designar funções e estabelecer convenções, torna-se independente, passa a existir de forma objetiva e conserva o significado a ele atribuído pela criança.

O autor relaciona a história da representação dos signos com o desenvolvimento da linguagem e do significado da palavra e expõe experiências de H. Hetzer. A pesquisadora, segundo Vigotski (1931/1995), investigou o desenvolvimento na criança da função da representação simbólica dos objetos e relacionou geneticamente o desenvolvimento da escrita com as diversas atividades unidas pela função simbólica. Para tanto, analisou a função simbólica durante o jogo, quando a criança vincula o nome ao significado correspondente; por fim, avaliou a capacidade de as crianças perceberem a unificação convencional dos signos. A partir da investigação, Vigotski (1934/1993, p. 191) concluiu que a diferença entre crianças de idades diferentes reside *"no modo em que utilizam as diversas formas de representação"*:

> [...] a representação simbólica no jogo em uma etapa mais jovem é, em essência, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita. (Tradução nossa)[98].

O autor mostra ainda que ao utilizar esse ponto de vista psicológico é possível considerar o desenho infantil como uma linguagem infantil peculiar. Em seguida, aponta algumas formas do desenho que caracterizam seu desenvolvimento: desenho feito de memória, quando a criança não representa o que vê, mas o que sabe sobre o que deve desenhar; a criança desdenha a percepção real do objeto e nega essa percepção abertamente;

[38] Língua do original: espanhol.

o desenho passa a ser radiográfico, como por exemplo, pernas que aparecem por baixo das calças ou dinheiro dentro da carteira; omissão de partes importantes do desenho representado, feito com base na fala. Conforme o pensador russo, é possível considerar o desenho infantil como uma etapa prévia da linguagem escrita, ou ainda, o desenho infantil é *"mais uma linguagem do que uma representação"* (*Ibidem*, p. 192). O desenho é, então, uma representação de primeiro grau do objeto e as representações de tais objetos, enquanto a escrita representa palavras.

Com base em estudos de outros colaboradores, Vigotski (1931/1995) assinala que a criança só começa a desenhar após um considerável progresso da linguagem oral. Quando a criança desenha e expõe o que sabe de memória realiza processo similar ao da fala, como se ao desenhar estivesse relatando. A utilização da memória para desenhar induz a criança a utilizar a descrição verbal, exigindo certa abstração. O desenho é considerado, portanto, uma linguagem gráfica com origem na linguagem verbal.

O desenvolvimento do desenho não se configura um processo mecânico, mas se forma de momentos de avanços e retrocessos. O autor indica vários pontos que caracterizam o desenvolvimento: 1) a criança não representa palavras, mas objetos e suas representações; 2) há um momento crítico que se constitui da passagem do simples rabisco para a utilização de linhas na qualidade de signos representativos ou significantes de algo; 3) a criança tende primeiramente a reconhecer os objetos nos desenhos dos outros para depois reconhecê-los nos próprios desenhos; 4) quando a criança começa a perceber a semelhança entre o desenho e o objeto, passa a considerá-los como coisas distintas, não reconhecendo que o primeiro seja uma representação do segundo; por um longo período, a atitude da criança diante do desenho será a mesma diante do objeto; 5) reconhecer o objeto no desenho não significa que a criança

compreenda o quê o desenho representa; mesmo crianças maiores conservam a mesma atitude diante do objeto e do desenho. Após vários experimentos e observações, o autor pode atestar que a linguagem verbal é um fator decisivo para o desenvolvimento do desenho e da escrita da criança.

Mas em que a história ou a pré-história do desenvolvimento da escrita da criança pode auxiliar-nos nas análises que nos propusemos fazer? Concordamos com Vigotski (1931/1995) e seus colaboradores ser imprescindível conhecer a origem desse desenvolvimento para compreender o papel das mediações semióticas na sala de aula e na construção das práticas sociais de escrita.

Viu-se como a linguagem oral é constitutiva do jogo simbólico e do desenho infantil. As crianças, enquanto jogam e/ou desenham, utilizam a fala para dimensionar, organizar e explicar para si mesmas o jogo e o desenho em produção. O envolvimento da criança no jogo simbólico e na produção de desenhos vem acompanhado dos gestos através dos quais as crianças atribuem significado aos objetos e para cada traçado marcado no papel. Na medida em que as crianças ampliam o uso dos gestos e da fala para representar, no jogo ou no papel, mais se aproximam do entendimento de que, por meio da linguagem, podem representar os objetos, mas também suas palavras e ideias.

Serão enfocadas agora as investigações realizadas por A. R. Luria, e apresentadas por Vigotski (1934/1993), cujos resultados aferiram que a história da escrita da criança começa muito antes de o professor iniciar esta tarefa educativa na sala de aula. Tal assertiva fundamenta-se, inclusive, em explanação anterior sobre a importância do desenho e do jogo simbólico no desenvolvimento da escrita da criança.

Os experimentos de A. R. Luria realizaram-se com crianças em diferentes idades e momentos do processo de

desenvolvimento da escrita. O grupo de crianças que não sabia escrever foi exposto a uma situação em que deveriam escrever mesmo sem saber e o experimentador as estimulava a usar papel e lápis para os registros. Foi solicitado que memorizassem uma quantidade de frases maior do que sua capacidade de memorização mecânica. Ao fazer os registros, verificou-se que as crianças menores escreviam imitando o adulto, não distinguiam a escrita como um instrumento, as anotações eram mecânicas e não reconhecidas como apoio à memória.

Pouco tempo depois, as crianças manifestaram que as marcas feitas no papel auxiliavam-nas a recordar as frases, transmitindo a impressão de que estavam lendo as frases ou parte delas em cada marca no papel. As linhas e rabiscos passaram a *"ser signos indicadores primitivos para a memória, o signo daquilo que se deve reproduzir"* (Vigotski, 1931/1995, p. 195). (Tradução nossa)[99].

Quando foram incluídas informações sobre quantidade, forma e cor nas frases, as crianças fizeram marcas diferenciadas no papel, as quais refletiam os novos atributos. O autor afirma que esses atributos tiveram por função orientar as crianças no processo de descoberta do mecanismo da escrita cuja utilização do gesto indicador já contém a ideia da representação.

No que tange a escrita pictográfica, há certa facilidade de seu desenvolvimento em função de o desenho infantil ser considerado *"uma linguagem gráfica peculiar"*. Mas as crianças enfrentam dificuldades determinantes do desenvolvimento da escrita como um processo repleto de revoluções. Nesta fase, as crianças confundem-se ao utilizar o desenho como forma direta e independente de representar os objetos. Ou seja, retornam à concepção de que o desenho é o objeto e, não, sua representação. Para desenhar o que julgam difícil, elas empregam estratégias como reproduzir as partes; às vezes,

[39] Língua do original: espanhol.

desenham *“toda a situação que contém o significado da frase proposta”* (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 195).

Por seu turno, os experimentos com as crianças que conheciam as letras, mas não sabiam escrever, atravessaram as mesmas etapas acima descritas. O autor reafirma que o desenvolvimento da escrita é um processo composto de saltos entre procedimentos. Não se trata, pois, de uma simples melhora ou do aprimoramento de um dado procedimento.

Até crianças que conhecem as letras e distinguem seus sons isolados nas palavras ainda levam um tempo considerável para dominar o mecanismo da escrita. As crianças percebem e concebem a escrita como símbolos de primeira ordem (denominam, a partir da escrita, objetos e ações diretamente), mas não conseguem compreender o simbolismo de segunda ordem (uso dos signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra). Somente alcançarão este patamar quando entenderem que podem desenhar a linguagem, além de coisas e pessoas.

Vigotski (1931/1995) ressalta a dificuldade em precisar o momento exato da transição do desenho de objetos para o desenho representativo de palavras e ideias. O fato de as investigações não atingirem respostas satisfatórias inviabilizaram a observância da transição. Acredita-se que outros fatores dificultam apontar a passagem de uma etapa à outra, pois o processo de desenvolvimento da escrita é longo, dotado de avanços e retrocessos, mas, principalmente, por se evidenciar de forma variada em cada turma e entre as crianças de um mesmo grupo. Cumpre grifar que, no presente estudo, não se pretende situar as fases do processo de apreensão da escrita por crianças em processo de alfabetização, nem tampouco estabelecer relações entre o processo de apropriação da escrita pela criança e os diferentes métodos de ensino da escrita. Busca-se, isto sim, identificar as mediações semióticas ocorridas na sala de aula de alfabetização de crianças, além de detectar

se permitiram a criação de novos conhecimentos por meio da ZDIminente. E, consequentemente, compreender o modo de funcionamento da escrita e seus usos em práticas sociais.

Mencionou-se na seção anterior que, ao iniciar o processo de aprendizado da escrita, a criança atinge um estágio de abstração em relação ao mundo material, conquistado via desenvolvimento do desenho infantil por meio dos gestos e da fala na trama do jogo simbólico. Fora dito ainda que, após o desenvolvimento das capacidades de abstração, as crianças servir-se-iam do funcionamento da linguagem escrita e suas diferentes formas para a utilizarem em práticas sociais.

Nesta pesquisa, não se intenciona criar situações artificiais onde crianças tenham de escrever sem saberem como – reproduzindo métodos de Vigotski e colaboradores – visando apreender o processo de apropriação da escrita. Pretende-se, sobretudo, analisar as interações ocorridas em uma sala de aula onde crianças e professora dedicaram-se àquela tarefa.

Vigotski (1931/1995, p. 183) ensina:

> [...] a diferença do ensino da linguagem oral, na qual se integra a criança por si só, o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno. (Tradução nossa)[100].

A análise do autor sobre o ensino escolar da escrita mostra que as escolas priorizavam, à época, o ensino do traçado das letras, da caligrafia e da ortografia. Este processo, afirma, capacitava as crianças a registrar frases e cartas com um belo traçado das letras, mas quando observadas com cuidado indicavam uma escrita sem sentido. Esse tipo de instrução desprezava o ensino da linguagem escrita como meio para a interação social. Vigotski (1934/1993, p. 203), todavia, trouxe ponderações caras à Pedagogia, alertando:

---

[40] Língua do original: espanhol.

> [...] o pedagogo deve organizar a atividade infantil para passar de um modo de linguagem escrita a outro [representação do objeto por meio de desenhos para a representação de palavras], deve saber conduzir a criança através de momentos críticos e até mesmo ao descobrimento de que não só pode desenhar objetos, mas também a fala. Mas este método de ensino da escrita pertence ao futuro. (Tradução nossa)[101].

Ora, os dias atuais são o futuro vislumbrado pelo autor. Baseados na assertiva, foram selecionadas para esta discussão as contribuições de Smolka (1993/2012) e Rojo (2010), autoras que refletem sobre o aprendizado da leitura e da escrita e as implicações de tais ações durante o processo de alfabetização de crianças. Smolka (1993/2012, p. 21) analisa os processos de apropriação da escrita por crianças de escolas públicas, nas relações de ensino, considerando as *"transformações histórico-sociais"*. Rojo (2010), no texto *Produzir textos na alfabetização: projetando práticas,* debate diferentes possibilidades do trabalho de produção de textos durante o processo de alfabetização.

Smolka (1993/2012) analisa o processo de aquisição da escrita por crianças de escolas públicas na década de 1980. Serve-se das bases teóricas e epistemológicas que sustentaram as práticas docentes naquele contexto[102]. Concordamos com a autora que a teoria de Vigotski mostra-se o *ponto de vista* mais adequado ao exame dos processos de instrução da escrita por considerar os aspectos interativos e discursivos como constitutivos dos atos de aprender e ensinar; é justamente nas

[41] Língua do original: espanhol.

[42] Smolka (1993/2012) discute as bases teóricas da epistemologia de Piaget, trazidas para o campo educacional por Ferreiro, Teberosky e Palácio (1979, 1982, 1987) e a teoria de Chomsky sobre a linguagem. Afirma que nenhum dos teóricos considera os aspectos sociais constitutivos do processo de aprendizado. Julgou-se pertinente não aprofundar a discussão no presente trabalho, por não se constituir como base para as análises das mediações semióticas nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização.

relações sociais, na interação com o outro (presente ou não) que a criança aprende.

Apoiando a teoria vigotskiana, a autora reitera a importância da mediação do outro (professor ou colegas) e do papel da fala enquanto mediadora de discursos sociais e internos. Smolka (1993/2012, p. 84-85), por sua vez, reaviva o discurso.

> O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do 'discurso interior', da 'dialogia interna' das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do 'outro' nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação 'lógica' em termos de níveis de hipóteses, a questão da 'discursividade', a dimensão discursiva dos 'textos' infantis ganha lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da 'interdiscursividade' no processo de alfabetização. (Grifos da autora).

A autora sintetiza sua visão sobre as possibilidades de instrução em um processo de alfabetização que se faz na interdiscursividade, quando as interações entre as crianças e destas com o professor são constitutivas dos atos de aprender e ensinar. Para Smolka (1993/2012, p. 87) alfabetização é:

> [...] um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

A prática pedagógica torna-se igualmente discursiva na medida em que aquele que ensina – no contexto escolar, o professor – também ouve, participa do processo de construção do conhecimento e não simplesmente "transmite" algo de que julga ser conhecedor. O crédito para esta concepção norteou a

análise do presente trabalho: investigar as mediações semióticas nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização implica levar em conta as interações dos atores da sala de aula (professora e alunos).

Rojo (2010, p. 46) estabelece conexões entre os processos de instrução da escrita e da linguagem escrita. A autora avalia que, no processo de alfabetização, a criança dialoga com *"um conjunto restrito de conhecimentos e capacidades relacionados ao código alfabético da escrita".*

Segundo Rojo (2010, p. 46-47), essas capacidades podem ser resumidas em: diferenciar a escrita de outras formas gráficas; dominar convenções gráficas como, por exemplo, a direção da escrita, tipo de letras, existência de espaço entre as palavras; conhecer o alfabeto, *"compreender a natureza alfabética do sistema de escrita"*, *"dominar as relações entre grafemas e fonemas"*; *"compreender as estruturas da sílaba no português do Brasil"* e *"dominar a ortografia do português do Brasil"*. Ao desenvolvê-las e delas se apropriarem, as crianças tornam-se capazes de grafar um texto, de registrar no papel suas ideias a partir de condições indicadas pela professora para a realização da tarefa escolar. É preciso recuperar, porém, uma afirmação feita por Vigotski (1934/1993, p. 183) ao analisar criticamente o trabalho educativo em escolas de seu contexto: *"às crianças se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita"*. (Tradução nossa)[103].

Seguindo as inquietações de Rojo (2010), questiona-se: o que permite às crianças produzir textos? Devem escolher o quê dizer? Como? Para quem? Para quê? Quais recursos utilizarão para se expressar por meio da linguagem escrita? Aproximando as indagações para o contexto deste trabalho, como as crianças, da turma observada, descobriram as formas convencionais das

[43] Língua do original: espanhol.

diferentes possibilidades para se registrar as ideias no papel (suporte privilegiado na sala observada) e/ou em outros suportes? De que maneira aprenderam a estabelecer as condições para uma comunicação em que o/s interlocutor/es está/estão ausente/s?

Segundo Rojo (2010, p. 49), para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita ('escritos', como prefere denominar) a criança vive um processo complexo, decorrente das capacidades e domínios envolvidos, mas, sobretudo *"porque os gêneros de escritos são muitos, muito diversos"* e exigem o desenvolvimento de *"capacidades linguísticas, textuais e discursivas diferenciadas"*.

A partir do estabelecimento da compreensão de texto como *"uma atividade de linguagem, de interlocução, de interação social por meio da escrita"* (ROJO, 2010, p. 49)[104], a autora insiste que qualquer pessoa que pretenda produzir um texto (ou um escrito) considere o contexto de produção para, a partir daí, definir condições ideais de interlocução, gerenciar a própria produção e textualização. Ao discorrer sobre as capacidades imprescindíveis à produção textual, a autora conclui que uma não se sobrepõe às demais; na verdade, estão interligadas, e para que a produção desenvolva-se é preciso considerar o conjunto.

A primeira capacidade diz respeito à interação social presente na produção escrita. É aquela que faz com que o autor defina para quem, o quê, como e quais recursos utilizará para alcançar êxito com a comunicação escrita. O autor do texto deve ter clareza do lugar que ocupa na relação com o receptor, bem como de suas representações sobre o destinatário. Rojo (2010, p. 49) sublinha:

---

[44] Rojo (2010) utiliza a abordagem de produção textual de Bernard Schneuwly (1994).

> [...] o *lugar social* de que me invisto quando escrevo, a *finalidade* com que faço e quem é meu *interlocutor* e quais relações estabelecemos (...) são elementos da situação de interação por meio da escrita que tenho que levar em conta ao escrever, para poder me adequar ao meu interlocutor fazendo minhas escolhas linguísticas. (Grifos da autora).

Para as crianças em processo inicial de contato com a escrita, tais capacidades apresentam-se como desafios a serem vencidos no longo processo de formação como produtoras de textos. As características da linguagem escrita foram também contempladas por Vigotski (1931/1995) quando estabeleceu relações entre a linguagem oral, com a qual a criança interage de forma natural em seu contexto cultural, e a linguagem escrita, que exige um aprendizado artificial, proporcionado pela escolarização. As situações de interação por meio da linguagem escrita demandam que o aluno perceba que seu interlocutor está ausente, ao menos no momento da produção textual. Em função disto, terá de aprender a gerenciar o quê, para quê e para quem vai dizer alguma coisa por meio da linguagem escrita.

Segundo Rojo (2010, p. 49), trata-se de um aprendizado que se prolonga por toda a vida. As crianças não conseguirão aprender "tudo" sobre a linguagem escrita nos primeiros anos de escolarização, mas poderão iniciar esse processo porque *"estamos sempre aprendendo novas maneiras dos escritos, a cada nova atividade que desempenhamos por meio de textos"*. Isso não significa que a tarefa deva ser adiada para quando a criança houver se apropriado da tecnologia da escrita. Ao contrário, consideramos inadequado que a criança primeiramente aprenda a ler e escrever para, depois, ler e escrever no sentido amplo dos termos, de modo a utilizar os saberes em práticas sociais do cotidiano. Acreditamos que o aprendizado sobre o funcionamento do sistema de escrita, das técnicas para ler e escrever deve acontecer simultaneamente à prática nas interações sociais.

Conforme Rojo (2010), é o contexto da produção textual, constituído pelos elementos da interação social, que permitirá a seu autor gerenciar toda a produção ao fazer escolhas linguísticas, discursivas e textuais. Para ela, são capacidades ligadas à gestão do texto: a) eleger o gênero do texto, tendo, para isso, recuperado conhecimentos adquiridos sobre o gênero escolhido; b) determinar a "ancoragem", ou seja, se o texto será produzido em primeira ou terceira pessoa, de modo a marcar ou apagar o autor; c) sequenciar os conteúdos, o que consiste na criação, seleção e organização de temas para que o texto seja elaborado de forma coerente ao gênero escolhido; d) *"arranjar a forma de composição do texto ou sua estruturação linguística"* (*Ibidem*, p. 51). Cabe, pois, ao produtor do texto fazer *"escolhas, críticas e revisões/reorganizações à medida que o texto vai sendo tecido"* (*Ibidem*, p. 51).

A escolha de gênero aparece como primeira capacidade relacionada à gestão textual: conhecer diferentes gêneros é condição imperativa à elaboração, seleção e textualização de temas e conteúdos, para fazer revisões e (re) escritas. A seguir, serão abordados os conceitos de gêneros de texto/discurso, propostos por Schneuwly (1994) e Bakhtin (1997), e utilizados por Rojo (2010), uma vez que com ela concordarmos: o gênero de texto/discurso escolhido exerce função de mediador entre as capacidades de interlocução e de gestão textual, além de determinar as habilidades da textualização.

Segundo a autora, Schneuwly (1994) define gêneros de texto/discurso como *"os megainstrumentos para o uso das capacidades de produção de textos"* (ROJO, 2010, p. 54) e Bakhtin conceitua os gêneros de discurso como:

> Formas de textos cristalizadas em uma cultura, ao longo da história, em função dos tipos de interação social que essa apresenta, ou seja, dos tipos de interação social que se apresentam de acordo com os contextos sociais em que ocorrem (esferas de atividade humana e de circulação de textos). Os

> gêneros são, portanto, as formas de dizer regulares em certos contextos/ esferas sociais (ROJO, 2010, p. 54).

Novamente, inquietações são suscitadas, atinentes à sala de aula observada nesta pesquisa. Quais gêneros de texto foram privilegiados nas práticas de escrita das crianças enquanto se alfabetizavam? Ao considerarmos os gêneros como mediadores para as capacidades de produção textual, de que modo foram utilizados em sala de aula pelas crianças nas produções escritas, e pela professora em sua atividade de docência?

Tomando por base o enfoque de Bakhtin sobre os gêneros de discurso, Rojo (2010, p. 54) elucida:

> [...] ao selecionar um gênero para produzir um texto, seleciono, por esse feito, um leque (restrito) de formatos de texto, temas e elementos linguísticos que podem entrar em meu texto, ou seja, determino como textualizá-lo.

Textualizar um texto significa tecer, costurar, encadear os temas e conteúdos selecionados de forma coesa, ao considerar *"as relações de ordem sintática e textual entre as diversas referencializações que compõem a progressão dos temas"* (ROJO, 2010, p. 55). Deve-se levar em conta o contexto de produção durante todo esse processo, intencionando assegurar a coerência advinda da situação de interação entre o autor e o destinatário de seu texto. A autora enumera duas capacidades de textualização: 1) *"colocar a sequência de temas e conteúdos previamente selecionados em linha (ou 'em rede') no texto"*; 2) contemplar *"os elementos do conteúdo e a forma de composição e o estilo do gênero de textos"* (ROJO, 2010, p. 55). Para colocar em prática tais capacidades, é necessário:

> [...] escolher as maneiras de dizer para referencializar os temas pensados, [...] colocar esses objetos linguísticos de maneira coesa no

> texto e [...] segmentar ou dividir os elementos do texto por meio da pontuação e da diagramação na página, mas conectando-os entre si pelos procedimentos coesivos (*Ibidem*, p. 55).

Ao longo de obra, Rojo (2010) avalia e tece comentários sobre o trabalho com a produção de textos no ensino fundamental de escolas públicas e privadas. As produções de texto analisadas a partir do produto e não do processo de produção revelaram que as crianças tornaram-se capazes de interagir por meio da escrita, mediante modelos de textos utilizados em sala de aula. Quando a proposta de produção é tratada como uma situação real – mesmo que escolar, e a criança tem em seu cotidiano maior contato com diferentes gêneros de texto, torna-se, paulatinamente, produtora de textos, considera as características do gênero escolhido e atende às finalidades colocadas pelo contexto de produção. É imperioso esclarecer que não se espera, no entanto, que a criança escreva sem equívocos tendo em vista os grafemas/fonemas, ou as convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Não há pretensão semelhante de que as crianças apropriem-se das características de cada gênero de texto somente por ter contato com os mesmos. As capacidades e competências indispensáveis para o produto de diferentes gêneros de texto desenvolvem-se através de trabalho sistemático, principalmente no exercício de produção.

Quando a criança vivencia um processo de alfabetização que privilegia os textos cartilhados ou pseudotextos, acaba reproduzindo este formato e elaborando textos com frases soltas, desprovidos de sentido e encadeamento de ideias. Neste tipo de atividade é comum, segundo a autora, o emprego de textos de circulação social (poema e letras de música) como pretexto para o trabalho com as sílabas, recurso que não altera os resultados.

Como proposta, Rojo (2010) sugere um trabalho didático que prevê a inserção da produção de textos e do trabalho com gêneros de texto antes mesmo de se iniciar o processo de alfabetização das crianças. Acrescenta que o trabalho com a produção de textos deve objetivar que as crianças utilizem a escrita como meio para as interações sociais, quer na sala de aula, quer em seu cotidiano para além dos muros da escola.

Soares (2003, p. 107) nos auxilia a refletir sobre o assunto quando analisa diferentes perspectivas do ensino da Língua Portuguesa a partir de textos usados para a alfabetização e de textos produzidos por crianças inseridas neste processo. Os textos produzidos por alunos em fase de alfabetização, com acesso a cartilhas [105], expõem exatamente a reprodução dos modelos acessados pelas crianças. Nas palavras da analista:

> [...] as fragilidades discursivas dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização decorrem, em grande parte, dos 'modelos' de texto com que convivem, nos anos iniciais de escolarização. (Grifo da autora).

A autora explica que na escola as crianças são treinadas a repetir a história que conhecem, a usar palavras que já aprenderam. Têm como interlocutor uma pessoa que também conhece a história e seu único interesse é avaliar a escrita correta. Desse modo, a escrita na escola tem um caráter falso, descontextualizado e com função puramente avaliativa.

Por outro lado, Soares (2003, p. 111) cita produções textuais que se contrapõem à perspectiva equivocada de linguagem escrita. Anuncia a produção de textos de crianças, em processo de alfabetização, como *"verdadeiros textos – com alto grau de informatividade temática"* e constata que tais alunos

[45] As cartilhas de alfabetização são vistas neste estudo como um tipo de material didático elaborado e utilizado unicamente para o ensino da língua escrita, contendo textos compostos por frases isoladas, sem coesão e invariavelmente acompanhados de uma ilustração.

“utilizam-se de elementos de coesão que dão coerência à narração”.

Sabe-se que crianças, ao iniciarem o processo de escolarização, já dominam as regras discursivas da linguagem oral. O que ocorre, na maioria dos contextos, é que elas acessam uma linguagem escrita com baixo grau de textualidade – textos constituídos a partir de sentenças isoladas, sem elementos de coesão e coerência, e normalmente vinculados a um desenho. Soares (2003, p. 113) caracteriza este tipo de texto como:

> Um texto artificial, didaticamente forjado a partir da falsa pressuposição de que o texto para principiantes, para adequar-se a seu nível linguístico, deve empobrecer-se, reduzir-se ao essencial.

A autora assente que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita na criança exerceram (e exercem) influência positiva no processo de alfabetização em relação à apropriação do aspecto gráfico e *“simbólico da notação gráfica”*. No entanto, adianta que é vital avançar o processo para além dos aspectos técnicos da linguagem escrita, que as condições de leitura e de produção de textos devem ser alteradas e que a criança, ao conviver com *“regras discursivas do texto escrito [...] possa, assim, construir seu conhecimento e fazer uso delas*” (*Ibidem*, p. 113).

Exposta uma bibliografia concernente ao objeto do presente estudo, munimo-nos de referenciais que passam a credenciar nossa análise das medições semióticas, desencadeadas pelas práticas sociais de escrita de um grupo de crianças em processo de alfabetização. Acredita-se ser possível, a partir de então, investigar com fundamentação teórica apropriada, o papel dessas mediações nos processos de instrução da escrita e de seus usos. E entender como, para quê,

por que as mediações e oportunidades de instrução foram construídas nas interações sociais.

Na próxima seção, insere-se a lógica de investigação adotada a partir dos enunciados da Etnografia Interacional.

2.3 Etnografia Interacional

Seguiremos as orientações teórico-metodológicas da Etnografia Interacional (*Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG), 1992; CASTANHEIRA, 2004), e de estudos contemporâneos de teorias histórico-culturais sobre a sala de aula como culturas (GOMES; MONTEIRO, 2005; GOMES; DIAS; SILVA, 2008; GOMES *et al*.2011). O referencial teórico eleito viabilizará a análise da sala de aula, de suas particularidades, das interações entre seus atores e das relações da sala de aula com o contexto social mais amplo, constituído pela escola.

Para Green, Dixon e Zaharlic (2001), a etnografia é uma lógica de investigação. Apoiadas nesta obra, Gomes *et al.* (2011, p. 07) afirmam que tal lógica é:

> [...] construída para possibilitar a prática da *etnografia na educação* que procura compreender a construção de oportunidades de aprendizagem para todos os participantes das salas de aulas, que são vistas como espaço de construção de culturas. (Grifos das autoras).

Castanheira *et al*. (2001) detêm um estudo onde examinam as práticas letradas em uma sala de aula australiana, com base na Etnografia Interacional.

As autoras descrevem o processo completo de investigação e assinalam que é papel do etnógrafo: examinar criteriosamente o que conta para os membros do grupo como práticas letradas e de que modo os processos, práticas e artefatos interferem na construção das mesmas, além de

verificar como os membros da sala de aula interagem através do tempo e dos eventos, como se engajam e realizam as práticas letradas por meio das interações.

De acordo com Castanheira (2004), a Etnografia Interacional utiliza-se dos pressupostos teóricos da Antropologia Cognitiva, de Geertz (1983) e Spradley (1979, 1980), da Sociolinguística Interacional, de Gumperz (1982, 1986), e da Análise Crítica do Discurso, de Fairclough (1993). Essas abordagens concebem que a linguagem, a cultura e o discurso são construídos no contexto por meio das interações sociais.

Observar e analisar a sala de aula, e mais especificamente as mediações semióticas que ocorreram durante o processo de instrução da escrita e das práticas sociais de escrita de crianças em sala de aula, na perspectiva da Antropologia Cognitiva, significa buscar compreender as especificidades de tais práticas no contexto da sala de aula e da escola. Todavia, a investigação indicará em quais situações houve mediações semióticas? Como foram construídas e elaboradas pelo grupo e por cada um de seus membros? De que forma as mediações interferiram nos processos de instrução do grupo e de seus componentes?

Consideramos a sala de aula neste estudo como:

> [...] uma cultura em que membros (re) constroem maneiras para interagirem uns com os outros e com objetos nas práticas culturais de que participam (GOMES; DIAS; SILVA, 2008, p. 62).

Assim como Gomes e Monteiro (2005), acredita-se que as culturas são construídas nas interações do dia a dia dos grupos humanos e, portanto, também nas salas de aulas de que fazemos parte nós e nossos alunos. Obteve-se apoio em Agar (2002) para conceituar cultura como algo que acontece com cada indivíduo e com o grupo que integra. Usa-se a cultura o tempo todo, por isso a consideramos algo além daquilo que um povo

tem. Trata-se de uma construção que se dá nas diferenças entre você e as pessoas de seu convívio.

Spradley (1980, p. 6, tradução nossa) define cultura como *"conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar as experiências e gerar comportamento"*. Para o autor, o etnógrafo deve interpretar além das aparências do que pode ser visto através de comportamento e dos artefatos culturais. A sala de aula, sob esta perspectiva, é considerada um local de interpretação de experiências e de produção de comportamentos por seus membros, em torno da linguagem escrita.

Em conformidade com Gomes e Monteiro (2005, p. 20), corrobora-se sua definição de cultura como *"um sistema de significação que um grupo social cria, 'inventa', para preencher as diferenças entre ele e os outros grupos"*. Para nossa reflexão, na sala de aula os significados são produzidos coletiva e individualmente.

A Sociolinguística Interacional permite analisar as relações entre a língua em uso e a sala de aula, sob duas perspectivas complementares entre si. Primeiramente, a língua é analisada como objeto de estudo. Daí, pode-se entender o modo com que as crianças aprenderam sobre a língua na sala de aula. Na segunda perspectiva, a língua é apontada como *"discurso constituído por meio das ações e interações entre professores e alunos"* (CASTANHEIRA, 2004, p. 47).

Enfocando-se as variáveis *como*, *quando*, *com qual frequência* e *de que forma* as mediações semióticas desenvolveram-se nas interações entre os participantes da sala de aula, poder-se-á aferir as contribuições para os processos de instrução sobre a linguagem escrita.

A análise crítica do discurso constitui a terceira abordagem teórico-metodológica que orienta a perspectiva da Etnografia Interacional. Castanheira (2004, p. 48) explica que os estudos realizados a partir dessa abordagem *"focalizam a língua*

usada na sociedade e sua relação com as mudanças social e cultural".

Fairclough (1992), por seu turno, demonstra como diferentes tipos de discurso colaboram na constituição de entidades sociais distintas como, por exemplo, as doenças mentais e o letramento. Os diferentes discursos interferem também nas relações sociais entre médico e paciente, professor e aluno etc. O discurso peculiar produzido na sala de aula é influenciado pelos efeitos sociais do campo de conhecimento da educação, da escolarização e da própria sala de aula. Ao mesmo tempo em que influencia também a estrutura desse campo.

Ao definir discurso, o autor compreende a linguagem como prática social, como um modo de ação e de representação. A relação do discurso com a estrutura social é dialética, ou seja, o discurso é moldado pela estrutura social e vice-versa. Socialmente, o discurso é constitutivo e constituinte das dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam.

Para Fairclough (1992), uma entrevista, uma conversa, uma aula e um artigo de jornal são considerados eventos discursivos e fenômenos tridimensionais. A concepção tridimensional do discurso como texto, prática discursiva e prática social reúne a análise textual e linguística, a análise da prática social relacionada às estruturas sociais e à prática social como produção ativa de membros do grupo examinado. Analisar o discurso a partir de tão diferentes dimensões permite fazer um mapeamento delas, visando compreender como os textos são relacionados a práticas sociais específicas e como tais relações são mediadas pela prática do discurso.

Fairclough (1992, p. 173) lembra que é:

> importante levar em consideração as formas pelas quais os intérpretes interpretam os textos, para que se possa avaliar adequadamente sua eficácia política e ideológica.

A perspectiva de análise exposta subsidiará a investigação do lugar ocupado pelos membros do grupo da sala de aula, quais estratégias discursivas utilizaram para a ocupação e, por fim, como o grupo constitui-se através dos discursos produzidos por seus participantes. Que espaço cada um dos participantes ocupava na sala de aula? De que forma foram estabelecidos padrões de convivência entre os participantes para o desenvolvimento das propostas de trabalho e/ou discussões acerca do objeto de estudo – no caso desta tese, a língua escrita?

Considerada a instrução como local e socialmente construída pelos atores da sala de aula por meio do discurso (SBCDG, 1992; GOMES, 2004; GOMES; DIAS; SILVA, 2008) é possível apreender como esta construção aconteceu na sala de aula, ao longo dos três anos do primeiro ciclo de escolarização. Isto porque a apropriação da linguagem escrita ocorre na medida em que os atores interagem entre si.

Aliar os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia Interacional pressupõe assumir uma postura dialética diante da sala de aula, de seus atores e das possibilidades de construção de uma cultura singular e processos de instrução coletivos e particulares.

2.4 O desenho da pesquisa

Este estudo é um desdobramento da pesquisa *Incluindo alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, coordenada pela Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes[106], na FaE/UFMG, da qual participei como professora colaboradora. A pesquisa teve por objetivos:

[46] A Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes é a orientadora desta tese.

> Compreender como, para que, com quem, quando, sob quais condições, com que resultados se ensina a língua escrita para crianças e adultos; contrastar as práticas de alfabetização entre duas salas de aula de alfabetização: crianças e adultos (GOMES, 2009, p. 2).

Durante a coleta de dados da referida pesquisa – 2006, 2007 e 2008, na sala de aula em que fui professora de Português – participei de reuniões de estudos, da elaboração de artigo sobre oportunidades de instrução durante o processo de alfabetização, além de encontros com a pesquisadora e auxiliares para discutir o desenvolvimento da pesquisa, seus impactos para a sala, para os processos de instrução, e para minha formação como professora. Abrir as portas da sala de aula para a realização de uma pesquisa que tinha como proposta analisar as estratégias de inclusão/exclusão no processo de instrução sobre a escrita, levou-me a prestar mais atenção na participação das crianças em sala, o que e como realizavam as atividades propostas, como se envolviam e se lançavam ao desafio de aprender e de conviver com as diferenças.

Participar da pesquisa original como professora colaboradora teve por função disponibilizar minha sala de aula, as interações e os processos educativos que ali se desenrolavam como objeto para reflexões e discussões acerca do modo como se ensina e se aprende a ler e a escrever. Por outro lado, essas reflexões teóricas causavam transformações, mudanças nas relações das crianças comigo e com a pesquisadora e sua câmera. Juntos, fomos construindo um padrão de interação em que o diálogo e a reciprocidade marcavam nossas relações com os processos de instrução e de desenvolvimento.

No momento da coleta de dados, ainda não almejava a realização do presente estudo. Então, não houve nenhuma preocupação, minha ou da pesquisadora, em mudar o foco das filmagens, por exemplo, na busca por apreender, com maior exclusividade, as práticas de escrita. Toda a coleta de dados

teve por objetivo mostrar a cultura da sala de aula, apreender como e o que levou as crianças a aprenderem a ler e a escrever, e as práticas de inclusão e de exclusão desse processo.

Naquela ocasião, enquanto professora – membro da cultura da sala de aula –, refletir teoricamente sobre a dinâmica da sala contribuiu sobremaneira para minha formação docente. Tais reflexões ampliaram meu olhar sobre minha própria prática pedagógica e o relacionamento com as crianças.

As crianças apresentavam estratégias diferenciadas durante o processo de instrução sobre a escrita e suas possibilidades de uso social, evidenciando que careciam de um olhar mais cuidadoso da professora. Um olhar que estivesse atento não somente aos ritmos variados, às nítidas diferenças em função do maior ou menor envolvimento com a escrita fora da escola. O envolvimento das crianças com o próprio processo de instrução, as iniciativas utilizadas para participar (ou não) das atividades, o processo colaborativo entre os pares, o aproveitamento de sugestões apontadas por mim nesse processo, enfim, tudo propiciou maior abrangência dos questionamentos desencadeados pela realização da pesquisa.

Reflexões sobre e a partir da própria prática pedagógica como alfabetizadora, o envolvimento pessoal e profissional com a EJA, além dos estudos e discussões proporcionados pela participação na pesquisa levaram-me a elaborar meu próprio projeto, pois pretendia investigar, de forma constrativa, as mediações semióticas nas práticas de escrita nas salas de aula das crianças, dos jovens e adultos.

Para Spradley (1980), a realização de uma pesquisa sob a perspectiva etnográfica exige a elaboração de questões mais gerais. Somente a partir da análise dos dados é possível chegar a observações mais focalizadas para selecionar as informações durante as análises. No presente estudo, as questões mais gerais orientaram as primeiras análises dos vídeos da turma das crianças e dos jovens e adultos. Nosso foco, naquele momento,

estava voltado para a compreensão das condições de instrução da linguagem escrita por crianças e por jovens e adultos. Procuramos saber, através dos vídeos e mapas de eventos, o quê, para quê, por que, sob quais condições e com que resultados crianças, jovens e adultos escreviam na sala de aula.

Assistimos e analisamos as aulas gravadas em vídeo e (re) elaboramos os mapas de eventos para traçar um panorama das práticas de escrita das duas salas de aula. Optamos por assistir todos os vídeos do primeiro semestre de 2006, da turma dos adultos e, logo em seguida, as aulas da turma das crianças, para que, ao analisar as práticas de escrita e as interações entre os sujeitos, fosse possível estabelecer o contraste entre as duas turmas e perceber as diferentes nuances da construção do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Enquanto assistia aos vídeos, tecia comentários e levantava questionamentos referentes ao que acontecera em cada uma das salas de aula. Em consequência dessa análise, outras questões surgiram e originaram a presente pesquisa. Novamente, as crianças indicaram-me a necessidade de serem observadas com maior rigor. As interações entre as crianças na sala ultrapassavam os limites de meus cuidados e observações enquanto professora – imersa no oceano da sala de aula, como bem lembra Street (2008) com a metáfora do peixe que não consegue conceber ou vislumbrar algo diferente daquilo a que estava acostumado em seu contexto.

Assistir aos vídeos de minhas próprias aulas colocou-me no lugar da tartaruga que esteve submersa junto aos peixes, construiu com eles um oceano de oportunidades, e depois se afastou para ver de longe como aquele mundo foi construído, como se deu sua participação na construção. Analisar minhas próprias aulas consistiu-se em um exercício de revisão das concepções sobre o que significa aprender, das relações entre professora e alunos. Revi, sobretudo, o que significa aprender a escrever e a usar a linguagem escrita na sala de aula como

instrumento de comunicação e de organização do pensamento, das ações e do discurso.

Decidimos, então, mudar o foco da pesquisa e passamos a analisar apenas a sala de aula das crianças. Cumpre esclarecer que nossas pesquisas são discutidas e produzidas no coletivo do GEPSA [107]. O registro de nossas produções, sempre que necessário, evidencia diferenças entre reflexões individuais e decisões coletivas, como aconteceu em meu percurso.

De acordo com Castanheira (2004), a mudança de foco em uma pesquisa etnográfica implica a alteração de procedimentos analíticos. Ampliar o olhar fez-me observar com maior detalhamento as interações na sala de aula das crianças, ao longo dos três anos do primeiro ciclo do EFNA.

Outras questões emergiram: como as crianças viam minha participação em seu processo de instrução, em sua formação? De que maneira realizavam as atividades propostas em sala de aula? Como se organizavam em sala diante das tarefas a serem cumpridas? De que modo eu, enquanto alfabetizadora, participava do grupo? Que papel exercia junto às crianças? Essas indagações contribuíram para enfocar as práticas de escrita das crianças e as mediações semióticas que ali ocorreram e permitiram a criação de oportunidades de instrução e de desenvolvimento.

---

[47] O GEPSA é ligado LAPED, da FAE/UFMG, e vinculado à Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação, do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG – Conhecimento e Inclusão Social. O GEPSA é composto, atualmente, por professores e alunos da Graduação e Pós-Graduação da FaE/UFMG, de professores do CP/UFMG, do Centro Universitário Newton Paiva, da Universidade Federal de Viçosa, da Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e de alunas da graduação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). As reuniões mensais têm por objetivo promover discussões e reflexões sobre a teoria Histórico-cultural e a Etnografia Interacional. Além disso, as pesquisas de mestrado e doutorado em andamento são discutidas e passíveis de reflexões e orientações em relação às decisões teórico-metodológicas de cada pesquisa. Desta forma, o GEPSA permite realizar uma produção coletiva e individual a partir das interações entre seus membros.

Assim, pesquisar as práticas de escrita e seu aprendizado em sala de aula consiste em compreender o funcionamento a linguagem, mais especificamente a linguagem escrita em uma turma de crianças em processo de alfabetização. Para tanto, observamos as interações das crianças entre si e com a professora, em torno do aprendizado e do uso da escrita em sala, e com pessoas de convívio da turma. Buscamos entender como o cotidiano em sala de aula foi construído por seus atores, através das interações, pois acreditamos somente ser possível, por meio delas, elaborar o que se entende por ensinar e aprender sobre a escrita (GOMES; MONTEIRO, 2005). Por conseguinte, o espaço da sala de aula foi visto como um grupo social em que crianças e professora podem construir oportunidades de instrução, significados e sentidos para a prática de escrita ali vivenciada, compartilhar experiências escolares diferenciadas, coletivas e singulares.

Conforme dissemos, adotou-se como referencial teórico-metodológico a abordagem da Etnografia Interacional. A lógica de investigação utilizada nesse estudo está representada no quadro a seguir, elaborado com base nos trabalhos de Castanheira *et al.* (2001). No esquema, apresentamos as relações entre a questão mais geral – referência para toda a análise – e as questões que foram surgindo a partir da análise reflexiva do banco de dados.

Quadro 3
Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

Questão geral: Que mediações semióticas ocorreram nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização?

Propondo questões analíticas: Que eventos foram construídos ao longo dos três anos da pesquisa? Em que eventos ocorreram práticas letradas?

Representando os dados: Análise dos mapas de eventos de 2006, 2007 e 2008. Elaboração de quadro panorâmico destacando os eventos de letramento ao longo dos três anos da pesquisa.

Analisando os eventos: Revisão do panorama dos eventos de letramento ao longo dos três anos da coleta de dados para observar a presença de atividades em que a prática social da escrita foi contemplada.

Propondo questões analíticas: Em que eventos de letramento foram evidenciadas atividades que contemplaram as práticas sociais de escrita?

Representando os dados: Identificação dos mapas de eventos de 2006, 2007 e 2008 em que houve a realização de atividades com a linguagem escrita. Elaboração de quadros para identificar os eventos em que houve atividades de linguagem escrita.

Analisando os eventos: Análise das práticas sociais de escrita com orientação das questões: quem escreveu, o que escreveu, como escreveu, com quem escreveu, para quem escreveu, porque escreveu, para que escreveu em 2006, 2007 e2008 2008.

Propondo questões analíticas: Que padrões de interação foram produzidos em cada ano da pesquisa durante os eventos de linguagem escrita? Como o tempo foi utilizado nesses eventos? Que significações ocorreram nessas interações?

Representando os dados: identificar padrões de interação entre os participantes da sala de aula – entre as crianças e entre a professora e as crianças. Elaborar quadro para visualizar as diferentes interações ocorridas em cada ano da pesquisa e para selecionar eventos representativos de práticas sociais de escrita em cada ano da pesquisa.

Analisando os eventos: Análise de eventos representativos em 2006, 2007 e 2008 para identificar as mediações semióticas que ocorreram nesses eventos.

Propondo questões analíticas: Que mediações semióticas ocorreram nos eventos de linguagem escrita? Qual o papel dessas mediações semióticas para a apropriação da linguagem escrita?

Representando os dados: Produção de transcrições de vídeo das aulas em que os eventos são representativos do padrão de mediações semióticas ocorridas ao longo dos três anos da pesquisa.

Analisando os eventos: Análise das transcrições de vídeo.

Propondo questões analíticas: O que foi considerado como prática de escrita para os participantes da sala de alfabetização? Que significados foram atribuídos pelos participantes para as mediações semióticas?

Representando dados: Revisão das transcrições de vídeo.

Analisando eventos: Microanálise das transcrições de vídeo.

2.4.1 A (re) construção de dados

Adotamos os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem Histórico-cultural e da Etnografia Interacional para analisar a cultura construída na sala de aula, as interações entre os sujeitos, e mais especificamente aquelas que demandaram o uso da escrita.

Para a coleta de dados, foram utilizados: gravações em vídeo[108] das aulas da sala das crianças; transcrições feitas em mapas de eventos; anotações em cadernos de campo; artefatos produzidos em sala de aula (atividades xerocadas, cadernos de alunos, livros didáticos), enfim, parte do banco de dados da pesquisa *Incluindo alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*.

A pesquisa original teve por objetivo contrastar práticas de alfabetização entre duas salas de aulas de alfabetização de crianças e de adultos. Buscava estabelecer em quais condições ensinava-se a língua escrita para crianças e adultos. Esse propósito, aliado à questão da inclusão e da exclusão no processo de alfabetização, determinou a posição da câmera na sala de aula e o foco das filmagens. A câmera foi posicionada no fundo da sala e coletou imagens das interações da professora com os alunos. Em alguns momentos, a câmera foi retirada do tripé para focalizar a realização de alguma interação específica.

GOMES (2009, p. 3) nos informa que os dados daquela pesquisa foram construídos por meio da transcrição, na íntegra, das aulas gravadas. A observação dos vídeos permitiu a seleção de aulas em que se tornaram *"mais evidentes eventos de inclusão/exclusão dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de alfabetização"*, atendendo aos objetivos

[48] De acordo com Gomes (2009), Vargas (2010) e Dias (2011), para a pesquisa *Incluindo alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças* foram gravadas 668 horas, sendo 334 em cada uma das salas de aula.

traçados para o estudo. Quais as implicações decorreriam ao usarmos o material empírico construído em outra pesquisa, com o foco determinado para outro objeto de estudo?

A utilização do material empírico produzido em outra pesquisa implica em imprimir a esse material (ou em parte dele) um novo olhar. Ou melhor, implica focalizar outro aspecto do material de origem, por considerarmos aceitável uma nova proposta e uma análise renovada desses dados, conforme salienta Birdwhistell (1977).

Segundo Castanheira (2004), a mudança de foco pode conduzir a mudanças na descrição e na representação dos eventos interacionais. No caso desse estudo, a mudança de foco assume duas perspectivas diferentes, primeiro por termos participado da pesquisa original como professora colaboradora. Segundo, porque agora analisamos as interações da/na sala de aula não mais como membro daquele grupo cultural, mas com o olhar do etnógrafo que intenciona conhecer os sentidos e significados das práticas de escrita e das mediações semióticas para aquele grupo, naquele contexto específico. Outra perspectiva que nos confere aval relaciona-se ao fato de tomarmos parte do material empírico original e focalizarmos outro objeto de estudo – o papel das mediações semióticas nas práticas sociais de escrita.

É preciso esclarecer que, para a pesquisa atual, optou-se por não retornar à escola (campo da pesquisa original) para buscar informações que pudessem complementar nosso estudo. Além disso, tomamos por base o relatório de pesquisa apresentado às fontes financiadoras (GOMES, 2009), e os trabalhos de mestrado de Vargas (2010) e Dias (2011).

A Psicologia Histórico-cultural propõe considerar a dimensão histórica nos exames que se pretende realizar. Para isso, utilizou-se a análise microgenética, permitindo enfocar não apenas o que aconteceu na sala de aula, mas principalmente como os eventos desenvolveram-se.

Góes (2000) contribui para o entendimento acerca das peculiaridades deste tipo de análise, ao postular ser essencial à metodologia o entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica para estudar o funcionamento do ser humano. Estabelece um paralelo entre as análises microgenética e microetnográfica, uma vez que estão orientadas para:

> os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrossociais (*Ibidem*, p.11).

Atesta ainda que a visão genética tem origem nas propostas metodológicas de Vigotski, e seus seguidores assim a denominam: *"a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos"* (*Ibidem*, p. 11).

Por meio das análises holísticas e microgenéticas, consideramos, como Gomes *et al*. (2012, p. 2):

> [...] os detalhes, as minúcias dos processos de significação produzidos pelos alunos na interação com a pesquisadora, com a professora e na sala como um todo para podermos compreender o desenvolvimento mental e cultural dos estudantes. Deste ponto de vista, a pessoa é um ser social e por meio das interações sociais constrói-se também como singular. Será por meio das atividades coletivas que a aprendizagem particular poderá acontecer nas salas de aulas.

Ao adotar a análise parte-todo e todo-parte, pretende-se construir um exame reflexivo e histórico sobre as mediações semióticas que ocorreram nas práticas sociais de escrita das crianças em processo de alfabetização. Através dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, deseja-se demonstrar como as mediações construíram-se ao longo dos três anos dedicados à alfabetização. Para tanto, faz-se necessário resgatar a história desta construção para não se incorrer numa análise de forma isolada e fossilizada no tempo.

Selecionamos algumas atividades-guia que integraram os processos de instrução na sala de aula observada, com o intuito de apreender o papel das mediações semióticas referentes ao aprendizado da linguagem escrita. Esta seleção não priorizou a quantidade, mas as atividades-guia que possibilitaram a criação de novos conhecimentos viabilizados pela ZDIminente. As atividades-guia constituem-se, como orienta Moll (1996), nos processos que integram o sujeito e seu ambiente social.

Uma atividade-guia pode ser organizada pelo grupo, de formas diferentes ao longo do tempo: uma aula sobre tema específico, palestra, encenação, um jogo etc. Durante os três anos do processo de alfabetização por nós analisado, crianças e professora criaram ciclos de iniciativas pedagógicas e lúdicas, resultando em atividades-guia na sala de aula. Em ciclos como este inevitavelmente se encontram atividades cujos temas engajam o grupo para, a partir daí, os membros criarem novas oportunidades de construção de conhecimento. Um ciclo de atividades gera, portanto, uma atividade-guia.

As práticas identificadas no interior de um ciclo de atividades possuem intencionalidade, objetividade e planejamento, e podem ser arroladas por finalidades comuns. Considerando a perspectiva histórico-cultural, Moll (1996) endossa a importância de se falar em atividades básicas e priorizar aquelas cujas necessidades das crianças sejam satisfeitas, além de integrarem todo o processo de leitura e de escrita.

Ao assistir às filmagens, viu-se que os membros da sala de aula elegeram como atividades-guia – na construção cotidiana da rotina da turma na sala e na escola – ‘Escrita’, ‘Hora de escrever’, ‘Livro’ e ‘Produzindo propagandas’, todas analisadas no próximo capítulo.

A categorização supracitada sobre o ciclo de atividades permite-nos escolher o evento e subevento para análise. A Abaixo segue o diagrama dessa categorização:

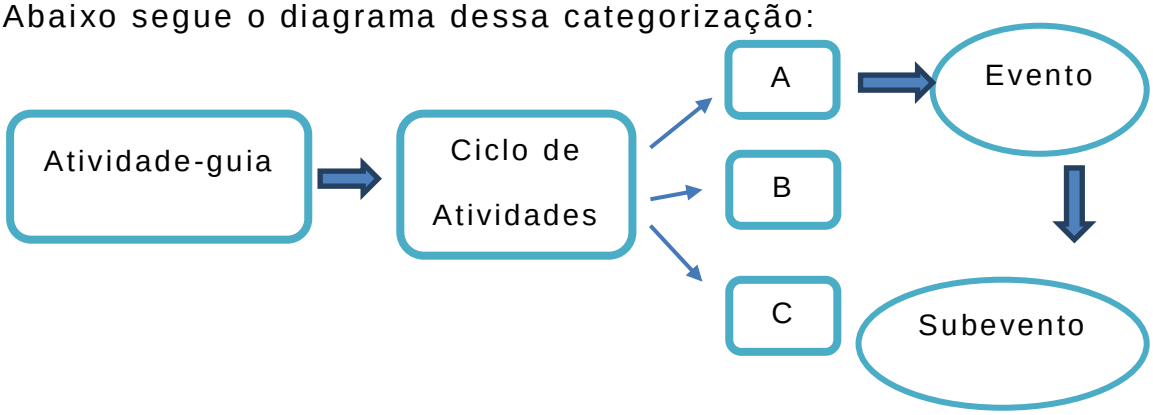


Figura 1 – Exemplo de decomposição da atividade-guia.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em nosso estudo, contemplaram-se os vídeos das aulas e os mapas de eventos produzidos na pesquisa original. Com a observação inicial dos suportes pretendia-se relacionar todos os eventos em que a linguagem escrita foi o foco das ações e interações entre crianças e professora na sala de aula de alfabetização, conforme ensina Castanheira (2004, p. 79): os mapas de eventos objetivam *"identificar os diferentes eventos interacionais que resultaram da interação entre participantes"*.

Os mapas de eventos foram, então, reorganizados considerando a questão atual: quais práticas de escrita ocorreram na sala de aula de alfabetização? Para a reelaboração dos mapas, consideramos as ações e o discurso das crianças e da professora, membros da sala de aula observada e compreendemos o evento como:

> [...] conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes (*Ibidem, p.79*).

Os mapas de eventos foram elaborados da seguinte forma:

Quadro 4 – Mapa de Eventos

Tempo	Atividade Coletiva	Evento	Subevento	Atividade Individual	Evento	Subevento	Comentários da Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por meio da análise dos mapas de evento buscou-se entender a lógica de construção da cultura daquela sala de aula. Para isso, destacam-se as atividades, os eventos e subeventos em que a escrita estivesse enfocada como atividade humana – instrumento de comunicação e/ou objeto de estudo. Na primeira coluna, marcou-se o tempo destinado às atividades coletivas e individuais, aos eventos e subeventos. Na segunda coluna, registraram-se as atividades ocorridas no coletivo da sala de aula. A terceira coluna trazia as interações entre a turma ou com a maioria das crianças. Na quinta coluna, relacionaram-se atividades individuais, enquanto que as colunas seis e sete enumeravam as interações entre a professora e um aluno e/ou entre duas crianças.

Na quarta coluna, mantiveram-se os comentários dos mapas de eventos da pesquisa original, visando assegurar o elo entre ambos os estudos, e as reflexões de referência sobre a inclusão/exclusão nos processos de instrução em relação à escrita. Na última coluna, incluíram-se comentários sobre ações, expressões dos sujeitos e conteúdo dos eventos relacionados com a escrita e sobre o contexto em que as atividades e interações desenvolveram-se.

O mapeamento permitiu visualizar as interações construídas pelo grupo e as diferentes formas de participação (ou não) dos membros do/no grupo durante as atividades em que utilizaram e/ou aprenderam sobre a linguagem escrita. Além disto, a análise propiciou detectar a ocorrência de mediações semióticas nas práticas de escrita.

O levantamento resultante dos mapas de eventos levou-nos à escolha das aulas transcritas, em sua íntegra, para

análise. Priorizaram-se, no conjunto das práticas de escrita, aquelas que representaram os padrões de interação entre os sujeitos e das mediações semióticas produzidas nas interações. Neste estudo, concebem-se como padrão as interações corriqueiras, construídas com características próximas e próprias da sala de aula observada. As aulas analisadas podem ser consideradas *"casos expressivos"* por permitirem a *"produção de inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros de uma teoria geral"* (CASTANHEIRA, 2004, p. 74).

Para as transcrições das sequências discursivas utilizou-se a *"unidade de mensagem"*, identificada na fala das crianças e da professora em sala de aula. Castanheira (2004, p. 78) assim a define:

> [...] unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como tonicidade, entonação, pausa e até gestos.

É preciso ressalvar que as filmagens da pesquisa etnográfica original não tiveram como foco apenas as práticas sociais de escrita, mas a inclusão/exclusão dos sujeitos no processo de alfabetização. De nossa parte, optamos por analisar as mediações semióticas nas práticas de escrita – concebendo-se a linguagem (verbal e não verbal) adotada pelos sujeitos como signo mediador do/no processo de instrução da linguagem escrita –, além dos instrumentos empregados na sala de aula (cadernos de alunos, atividades fotocopiadas, livro didático, material impresso), os quais desencadearam interações e, por conseguinte, reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita e seu uso social.

Transcreveram-se as sequências discursivas conforme a legenda apresentada no quadro abaixo.

Quadro 5 – Sinais utilizados nas transcrições

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Unidades de mensagem	/	ô, Joana / pega a cadeira / que tá ali
Qualquer pausa	...	aqui nesse cantinho, ó...
Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais	:	a Carolina tava aqui::
Truncamento	//	a minha tá ali, ó //
Incompreensão de palavras ou segmentos	(inaudível)	vamos assentar / (inaudível) / pessoal
Interrogação	?	tem gente que tá / insistindo / né?
Entonação enfática	Maiúsculas	eu vou pedir / DE NOVO
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida	(...)	mas sempre quando (...) / quando eu apagar
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	não / (essa tá virada)

Fonte: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. QUEIROZ/EDUSP, 1986, p. 9-10.

No próximo capítulo, serão contextualizados o campo da pesquisa, a escola, a sala de aula e seus atores.

3 CAPÍTULO

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: ESCOLA, SALA DE AULA E SEUS ATORES

Neste capítulo, apresenta-se uma caracterização da escola, da sala de aula, da professora e das crianças que participaram da pesquisa. Procurou-se mostrar como a cultura da sala de aula foi sendo construída ao longo do tempo, com o intuito de explicitar os processos de instrução e de desenvolvimento da linguagem escrita.

O CP/UFMG foi escolhido como um dos contextos de referência da pesquisa original porque desenvolvia, desde 2006, o trabalho de alfabetização em ciclos de três anos. Além disso, a escola iniciava, naquele ano, a implantação do EFNA.

Discorremos, a seguir, sobre as peculiaridades, formas de organizar o trabalho pedagógico, e os corpos docente e discente do CP/UFMG.

4.1 CP/UFMG

O Centro Pedagógico é uma escola pública da Rede Federal de Ensino, instalada no *campus* da UFMG. Pertence ao Conselho Diretor dos Colégios de Aplicação (CONDICAP), instância que reúne todas as escolas de Ensinos Fundamental e Médio, visando melhorias concernentes à proposta pedagógica, à estrutura física e aos recursos humanos de cada instituição. Documentos registram que, ao longo dos 68 anos de existência do CP/UFMG, o corpo docente e seus projetos atendem às demandas sociais, culturais e políticas de educação pública.

O CP/UFMG foi criado para atender ao Decreto Lei nº 9053, de 1946, cujo escopo obrigava as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola que garantisse a prática

docente de seus alunos. Em 1968, a UFMG passou por uma reestruturação; em função desta mudança, o Colégio de Aplicação, então renomeado como Centro Pedagógico, foi integrado à Faculdade de Educação, iniciando a oferta dos cursos de primeiro e segundo graus. Em 1972, a escola foi transferida para o *campus* Pampulha, funcionando em prédio próprio. Tornou-se uma escola de primeiro grau, juntamente com o Colégio Técnico; este ainda oferecia cursos de aperfeiçoamento profissional em nível médio. Em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o CP/UFMG passou, em 1997, à denominação de Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG. Em 2007, houve uma reestruturação nas escolas de educação básica e profissional da UFMG: o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico (COLTEC) e Teatro Universitário (TU) integram, atualmente, a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP/UFMG). No conjunto, as três escolas oferecem, atualmente: o EFNA em tempo integral e a EJA – 2º Segmento, ofertados pelo CP/UFMG, e cursos técnicos profissionalizantes oferecidos pelo COLTEC e pelo TU.

De acordo com o *Texto Informativo* [109] do CP/UFMG, publicado em 2005, os objetivos da escola são:

> Ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação.

Até o início da década de 1990, a escola promovia um teste de seleção de alunos para a entrada no primeiro ano do

[109] O *Texto Informativo* é documento de circulação interna, contendo informações gerais sobre o CP/UFMG. Foi editado para documentar o histórico da escola para que estagiários e pesquisadores pudessem contextualizar a escola em seus trabalhos de pesquisa.

Ensino Fundamental. A partir de meados da mesma década, o CP/UFMG adotou o sorteio público para o ingresso dos alunos que ocupavam as setenta e cinco vagas destinadas ao primeiro ano do Primeiro Ciclo de Formação Humana. Recentemente, passou também a sortear as vagas disponíveis para o quarto ano do Segundo Ciclo e para o sétimo ano do Terceiro Ciclo de Formação Humana, ampliando, desta forma, a oferta de vagas para o Ensino Fundamental.

O corpo docente da escola acredita que o sorteio configura-se em uma maior possibilidade de democratização do acesso de crianças de camadas menos favorecidas da sociedade a uma escolarização de qualidade. Isto porque o teste de seleção, aplicado anteriormente, privilegiava os mais beneficiados economicamente por aplicar questões que mediavam as habilidades de leitura e de escrita, próprias de indivíduos com práticas letradas cotidianas.

Até 2005, o CP/UFMG oferecia o Ensino Fundamental do 1º ao 8º ano escolar, com organização em ciclos: os dois primeiros anos destinavam-se ao Primeiro Ciclo e o restante, aos Segundo e Terceiros Ciclos, com três anos de duração cada. Em 2006, a escola implantou o EFNA, recebendo crianças com seis anos de idade. Desde então, o tempo escolar organiza-se em três anos para cada um dos Ciclos de Formação Humana. A partir de 2011, a escola passou a funcionar em tempo integral, atendendo a todos os alunos das 7h30min às 15h10min, totalizando 7h30min de aulas e atividades diárias.

A proposta curricular congrega, como componentes do núcleo comum dos segmentos de formação, as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Filosofia. No Primeiro Ciclo de Formação Humana, as matérias História, Geografia, Ciências e Filosofia foram agrupadas em uma única disciplina denominada Tópicos Integrados. A Língua Estrangeira é

oferecida para os alunos a partir do 4º ano do Segundo Ciclo de Formação Humana.

A escola desenvolve projetos de intervenção pedagógica, intencionando assegurar a inclusão dos alunos que apresentam dificuldades para acompanhar os ritmos da turma a que pertencem. Tais projetos dispõem de duas frentes de atuação. No formato Grupo de Trabalho Intensificado (GTI), os professores realizam diagnósticos para identificação de alunos com dificuldades no processo de instrução e organizam pequenos grupos para participar de oficinas de intervenção voltadas a conteúdos curriculares específicos. As oficinas podem ser desenvolvidas por professores e/ou por estudantes das licenciaturas da UFMG, sob orientação docente.

Já o Grupo de Trabalho Diversificado (GTD) pode ofertar oficinas no formato do GTI, mas objetiva principalmente diversificar e ampliar os conteúdos curriculares. Outra característica deste formato é a heterogeneidade de alunos, oriundos dos diferentes anos escolares de um ciclo. Dessa forma, podem integrar um GTD sobre os dinossauros, por exemplo, alunos do primeiro, segundo e do terceiro ano do Primeiro Ciclo de Formação Humana. Com a implantação da escola de tempo integral, as oficinas do GTI, do GTD e do Programa 2º Tempo [110] são ministradas por estudantes da graduação dos diversos cursos da UFMG, sob orientação dos professores do CP/UFMG. Os estagiários ou monitores recebem uma bolsa pelo trabalho desenvolvido e participam de seminários de formação docente. As oficinas do GTI, GTD e do 2º Tempo fazem parte do currículo escolar, possuem descritores para avaliação, além de um breve relatório feito pelo professor sobre o desempenho do aluno na oficina e sobre seu processo de instrução e desenvolvimento.

[110] Com a implantação da escola de tempo integral, o CP/UFMG firmou parceria com o Ministério do Esporte e oferece oficinas esportivas em três módulos/aula (com 1h30min de duração) por semana.

O processo de avaliação dos alunos é formativo: não há emissão de notas ou conceitos, mas um sistema informatizado em que os professores preenchem ficha contendo os descritores avaliatórios de cada conteúdo curricular. Os resultados são comunicados aos pais, com base na referida ficha, durante reuniões ocorridas ao final de cada período escolar[111]. A ficha de avaliação contém informações sobre o desempenho do aluno em relação a cada conteúdo curricular e sobre a interação em sala de aula e na escola.

Além dos professores, o CP/UFMG conta com profissionais que realizam um trabalho de apoio aos processos de instrução e inclusão dos alunos durante todo o Ensino Fundamental. O Setor de Apoio à Saúde (SAS) dispõe de duas profissionais da área, capacitadas para o atendimento de primeiros socorros, administração de medicamentos mediante receita médica e orientação às famílias e aos professores relacionadas à saúde das crianças. Com a implantação da escola de tempo integral, somou-se à equipe do SAS uma nutricionista, responsável pela definição e execução do cardápio dos alunos.

O Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP) constitui-se de duas psicólogas e uma assistente social, habilitadas para estabelecer a interface entre família e escola, acompanhando, sobretudo, os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e histórico disciplinar, com o propósito de inclusão dos mesmos no processo de escolarização.

A biblioteca do CP/UFMG é gerida por uma bibliotecária e três auxiliares administrativos os quais desenvolvem iniciativas de promoção da leitura e de cuidados com o acervo, além do atendimento à comunidade. Possui dois espaços distintos: um destinado exclusivamente ao público infantil, com livros infanto-juvenis, mobiliário e decoração adequados à faixa etária. Os

[111] À época em que os dados foram coletados (2000 a 2008), o período escolar correspondia a um semestre. Atualmente, as avaliações são realizadas a cada trimestre letivo.

alunos possuem ainda carteira da Biblioteca Universitária, podendo consultar e pegar livros tanto no CP/UFMG quanto em quaisquer unidades da UFMG.

A escola sofreu reformas e intervenções que ampliaram e modernizaram o espaço, desde o término da coleta dos dados, em 2008. À época, o prédio compunha-se de três andares: no primeiro pavimento, encontravam-se a portaria, o pátio, uma cantina particular, salas de aula, laboratório de ciências, salas do SAS e do NAIP, clínica odontológica, a seção de serviços gerais, almoxarifado, sala do setor financeiro e refeitório onde era servido o lanche para as crianças. Na parte externa, havia uma horta, duas quadras e espaço para recreação dos alunos. No segundo andar, localizavam-se a biblioteca, a 'sala dos espelhos' (espaço das aulas de teatro e dança) e a sala de música. No terceiro andar, situavam-se mais salas de aula, sala da diretoria, seção de ensino, secretaria administrativa, Centro de Extensão (Cenex), uma copa utilizada por professores e funcionários e outra que servia as reuniões, além da sala dos professores, organizada por núcleos de ensino. Atualmente o prédio compõe-se dos mesmos espaços com alguma diferenciação ao uso de determinadas salas: por exemplo, no espaço destinado à cantina particular atualmente funciona a Secretaria do Tempo Integral.

Sobre a utilização de espaços, destaca-se: a horta e um laboratório da área de ciências eram utilizados pelos professores de Ciências em aulas práticas e em oficinas do Clube de Ciências; as salas de modelagem, música e teatro destinavam-se especificamente às aulas e oficinas dessas modalidades. Além das aulas de arte do currículo formal, os professores de teatro criaram o Grupo de Teatro do CP/UFMG (GTCP/UFMG), produzindo uma peça a cada ano. O GTCP/UFMG era formado por alunos do CP/UFMG e do COLTEC que mostrassem interesse e disponibilidade para os ensaios, montagem da peça, idealização e produção dos cenários. Este trabalho continua

sendo realizado pelo professor de teatro junto aos alunos do CP/UFMG e do COLTEC.

A seguir, discorremos sobre o cotidiano da sala de aula investigada durante os três anos da coleta de dados.

4.2 A sala de aula: organização do espaço

Reiterando, os critérios de escolha das escolas participantes da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças* assentavam-se em contemplar instituições de ensino com turmas iniciantes no processo de alfabetização e que desenvolvessem o trabalho pedagógico organizado em ciclos. As salas de aulas a serem analisadas foram selecionadas pela coordenação das escolas.

Acrescentamos, aqui, informações relevantes sobre a definição da turma e da professora participantes da pesquisa, tendo em vista nossa atuação nas discussões e decisões do coletivo de professores do Primeiro Ciclo de Formação Humana do CP/UFMG. O ano de 2006 confirmou-se como o momento de transição entre o Ensino Fundamental de oito e de nove anos. Assim sendo, foram sorteadas 30 crianças com sete anos completos, as quais estavam sob a supervisão de uma professora substituta [112], pertencente ao quadro docente da escola. Outra professora substituta, em situação similar, assumiu a docência em uma das turmas de crianças com seis anos de

[112] No CP/UFMG, como em todas as unidades acadêmicas da UFMG, é comum a realização de concurso público para professores substitutos, os quais assumem o trabalho docente conforme a demanda da escola, em regime de 40 horas, mediante contrato de trabalho de um ano, com possibilidade de renovação por um período igual.

idade. No meu caso, assumi a segunda turma de crianças com seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental[113].

A coordenação do Primeiro Ciclo de Formação Humana avaliou como pertinente que a pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças* deveria incluir minha turma em seu escopo. Apresentou-se como justificativa a probabilidade de um trabalho continuado, ao longo dos três anos do ciclo, com uma única professora de Língua Portuguesa. Sabe-se que a coordenação da pesquisa original solicitou somente que as crianças estivessem começando o processo de alfabetização naquele ano. No entanto, o critério de continuidade da professora com a turma era uma constante na organização dos professores do CP/UFMG, em função do número escasso de professores efetivos em seu quadro docente[114].

As salas de aula do CP/UFMG, amplas e bem arejadas, dispunham de mobiliário simples e adequado às atividades. Todas as salas do Primeiro Ciclo de Formação Humana possuíam banheiro para uso das crianças. De acordo com a escola, usar o banheiro contíguo à sala diminuía a frequência das crianças nos banheiros do pátio, comuns aos alunos maiores, adolescentes e adultos. À época da coleta de dados, as carteiras eram de tamanho impróprio à estatura das crianças pequenas[115], fato que lhes impunha postura inadequada quando buscavam melhor apoio dos braços sobre a carteira para escrever.

Na sala de aula observada, o mobiliário era disposto para atender as demandas de circulação e facilitar a realização

---

[113] Além das impressões decorrentes da minha atuação como docente e participante da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças,* abordaremos análises realizadas em trabalhos anteriores, fundamentadas pelo mesmo banco de dados.

[114] Atualmente, todos os professores do Primeiro Ciclo de Formação Humana são professores efetivos, recém-concursados.

[115] A escola já adquiriu mobiliário em tamanho adequado para as crianças do primeiro ano que iniciam o processo de alfabetização.

das atividades pelas crianças. Em 2006, as carteiras estiveram organizadas em grupos de quatro unidades durante todo o ano letivo.

Essa organização permitia maior circulação de informações entre as crianças e ampliava as possibilidades de interação social, tanto no decorrer das atividades quanto na consolidação de amizade entre as crianças.

Figura 2 – Organização da sala de aula em 2006.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em 2007 e 2008, as carteiras, enfileiradas e em dupla, seguiam o mesmo formato das demais salas da escola. Contudo, a organização das carteiras alterava-se conforme o propósito das atividades, as quais eram realizadas ora individualmente ou em duplas, ora em grupos de três, quatro ou cinco alunos.

Figura 3 – Organização da sala em 2007.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4 – Organização da sala em 2008.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sala de aula havia ainda uma mesa para a professora, um armário onde a professora guardava o material didático e outro, menor, para os livros de literatura infantil. O quadro negro ficava em frente à porta e às janelas da sala. Acima do quadro, um varal com as letras do alfabeto recortadas em caixa alta. Ao lado do quadro, fixava-se um cartaz com o calendário utilizado para a elaboração da rotina do dia. Em uma

das paredes laterais, sobre um mural coberto com feltro, colocavam-se os trabalhos produzidos pelas crianças, regras e combinações da turma. Na parede paralela, havia um espelho também utilizado pela professora para expor trabalhos. As crianças, especialmente as meninas, observavam-se no espelho nas brincadeiras e momentos mais diversos. A turma apropriava-se do pátio em frente à sala de aula para folguedos no recreio e durante a atividade 'Hora do Brinquedo'.

4.3 Participantes da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os participantes da pesquisa – a professora e as crianças. Mostraremos um breve histórico da constituição docente da professora e o perfil das crianças, a partir dos estudos de Dias (2011).

4.3.1 A professora e sua constituição docente

Conforme exposto, anteriormente, fui professora da turma observada durante os três anos da coleta de dados da pesquisa original. A seguir, apresentarei elementos que podem auxiliar a compreender, mais adiante, a construção da cultura da sala de aula em questão e de suas práticas de escrita.

Meu processo de escolarização aconteceu em Itabirito – minha cidade natal e onde resido atualmente. Cursei a pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual. Da quinta série (atual sexto ano) até a conclusão do Magistério fui aluna de um colégio católico, particular, que mantinha convênio com a empresa em que meu pai trabalhava.

Após o término do Magistério, comecei a lecionar em escola pública da cidade. Assumi turmas multisseriadas, com excesso de alunos em grande defasagem idade/série e

dificuldades disciplinares. O fato que mais me incomodava: alunos desacreditados pela escola. Sempre que assumia uma turma, diretoras, supervisoras e outras professoras alertavam-me sobre a impossibilidade de levar alguém a aprender alguma coisa. Diziam que as crianças não queriam aprender, cabendo a mim manter a disciplina e a turma em silêncio para não atrapalhar as outras turmas e professoras. Assim foram os primeiros dez anos de trabalho.

Em 1993, iniciei o curso de Pedagogia na FAE/UFMG. Inicialmente, objetivava alcançar melhores condições de trabalho. No decorrer do curso, fui percebendo que meu propósito não se restringia a questões financeiras, mas exigia, principalmente, a compreensão dos processos de instrução e de desenvolvimento das crianças, além da observância do modo como cada aluno se relacionava com a própria construção do conhecimento.

Minha participação como monitora/professora PROEF I/UFMG ampliou significativamente esta compreensão. O processo de formação vivenciado no PROEF I/UFMG permitiu-me uma experiência singular, porque os alunos, adultos, solicitavam justificativas para a realização de cada tarefa proposta. Diante de tal “exigência”, passei a planejar atividades com a devida argumentação que os convencesse a realizar as tarefas. Àquele momento, já havia estudado na faculdade inúmeras teorias da didática que orientavam o professor a preparar atividades com clareza de objetivos para os alunos. No entanto, foi preciso viver a experiência relatada para, na prática, apropriar-me dos ensinamentos de outrora.

Finda a graduação, iniciei o Mestrado em Educação, desenvolvendo a pesquisa *Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea.* Neste estudo, analisamos as trajetórias de formação de leitores adultos e indicamos alguns fatores que possibilitaram aos quatro sujeitos se tornarem leitores.

Em 2006, comecei a trabalhar no CP/UFMG e assumi uma das turmas das crianças com seis anos de idade. Iniciava minha atuação docente em uma nova escola no mesmo ano em que esta recebia, pela primeira vez, crianças tão pequenas no Ensino Fundamental. Foi um momento de transição e de incertezas para a escola, ainda sem a clareza de quais metodologias e currículo deveriam ser empregados. No coletivo de professores, construímos o currículo, estratégias de instrução e de organização dos tempos. Logicamente, as ações, reações e comentários das crianças nos indicavam o caminho a trilhar no processo de transição. Esta construção tornar-se-á evidente quando da discussão, adiante, sobre a cultura da sala de aula observada.

Cumpre salientar um diferencial que agregou valor à minha trajetória profissional: a lógica do trabalho docente baseado em estudos e discussões coletivas, marcante no cotidiano pedagógico do CP/UFMG. Nas escolas onde atuara, minha prática era bastante solitária, não obstante a orientação de diretores e supervisoras de ensino. No CP/UFMG, passei a experimentar um novo fazer da docência, da organização à gestão escolar, novo modo de aprender e ensinar buscando uma formação humana abrangente – de alunos, professores e demais sujeitos da escola. Sem perder de vista as influências nas ações do professor em sala de aula e em suas relações com os processos de instrução.

Diante desta concepção original, cabe questionar: que impactos houve nas relações com as crianças em sala de aula? Nos primeiros meses de trabalho no CP/UFMG, tive dificuldade para assimilar as regras disciplinares da escola, pautadas pelo diálogo e na discussão dos problemas entre os envolvidos (com ou sem a presença de uma “autoridade” escolar). As crianças de minha turma sentiam-se mais à vontade para agir do que nas escolas por onde passaram. Como as regras disciplinares não eram (e não são) pautadas pela coerção e repressão,

permaneciam obscuras as medidas que poderia tomar para "disciplinar" e consequentemente diminuir os conflitos infantis. Então, eu e a crianças, com ajuda de colegas e profissionais do NAIP, fomos encontrando caminhos para construir nossa sala de aula, em permanente interlocução interna sobre a escrita, sobre a escola, sobre nós mesmos.

4.3.2 As crianças

Poderia discorrer sobre cada uma das crianças e seu desenvolvimento durante os três anos da coleta de dados, no entanto fugiria dos objetivos traçados para este estudo: analisar e compreender as mediações semióticas que ocorreram nas práticas sociais de escrita de crianças em processo de alfabetização. Ateremos-nos aos dados coletados na pesquisa original e em análises já realizadas por Dias (2011)[116], abaixo discriminadas, para traçar um perfil dos alunos participantes deste estudo.

A turma do Primeiro Amarelo, denominação dada pela escola, constituía-se inicialmente de 25 crianças: 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A família de uma criança do sexo feminino não efetivou a matrícula. A família de uma criança do sexo masculino o transferiu da escola em abril de 2006. Em seu lugar, ingressou outra criança do sexo masculino, deixando a turma até o final de 2006 com 24 estudantes – 12 meninas e 12 meninos. Em meados de 2007, uma menina foi transferida. No início de 2008, um menino

[116] Além do banco de dados específico, coletamos informações da Dissertação de Mestrado de Maíra Tomayno de Melo Dias: *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*, defendida em 2011, na FaE/UFMG. A autora caracteriza a turma do CP/UFMG a partir de uma análise de dados socioeconômicos contidos em questionário preenchido pelos pais, no ato da matrícula. Fonte: NAIP.

não se rematriculou e a turma encerrou o ciclo de alfabetização com 22 crianças: 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino[117].

A faixa etária das crianças atendia ao edital do sorteio público de vagas, cujo teor exigia que a criança estivesse com seis anos de idade ou os devesse completar em 2006. Dias (2011) elaborou um gráfico que mostra o perfil de faixa etária das crianças em 2006, tomando por base o questionário socioeconômico aplicado pela escola no ato da matrícula e preenchido pelos pais ou responsáveis das crianças.

Gráfico 1 – Perfil dos alunos do CP/UFMG – Faixa etária

Fonte: DIAS (2011, p. 78).

O gráfico confirma que 25% das crianças ingressaram no Ensino Fundamental com 5 anos e 10 meses a 5 anos e 11 meses de idade e 75% delas, com 6 anos a 6 anos e 11 meses. Tais dados comprovam a implantação do EFNA e a matrícula das crianças de seis anos pela escola.

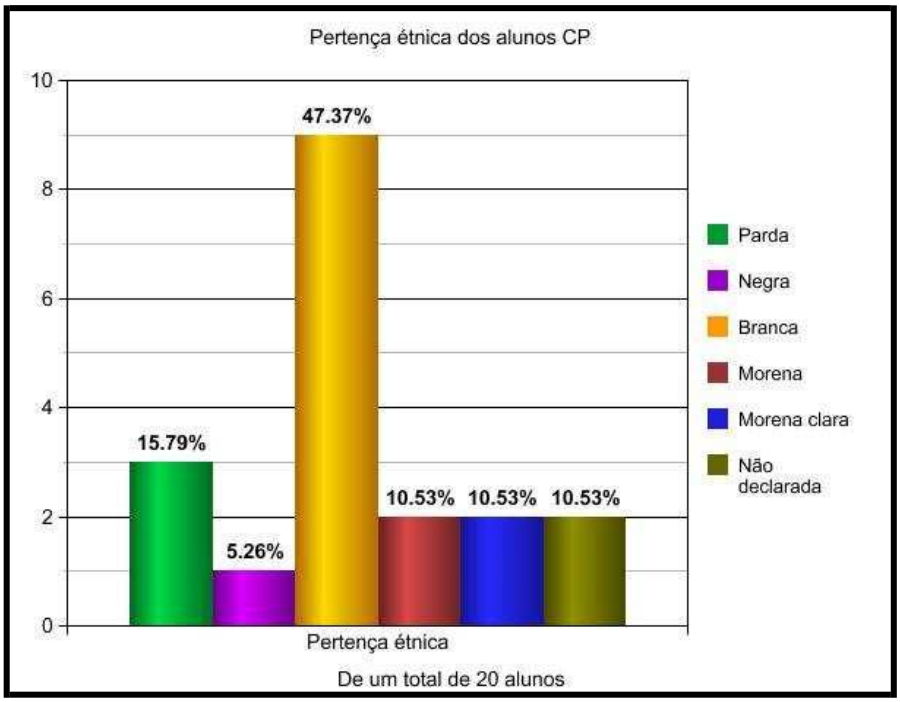
A partir de dados do questionário aplicado pela escola e de entrevistas semiestruturadas, Dias (2011, p. 78) traçou um

[117] As informações sobre efetivação de matrícula, transferência e admissão de crianças ao longo do período foi conferida com os registros dos Cadernos de Campo e com as listas de chamada.

perfil socioeconômico do grupo de alunos. A autora informa que, para tanto, seguiu os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concluindo que *"65% dos alunos pertencem à classe D. Isso significa que a renda familiar não ultrapassa R$3.060,00"*.

Quanto à etnia, a autora baseou-se nas respostas das famílias ao questionário socioeconômico, manteve os termos utilizados por elas para definir a pertença dos filhos e concluiu que: 15,79% das famílias declararam que o/a filho/a é pardo/a; 5,26%, negros/as; 47,37%, brancos/as; 10,53%, morenos/as; 10,53%, morenos/as claro/a e 10,53% não informaram a pertença étnica dos/as filhos/as.

Gráfico 2 – Pertença étnica dos alunos



Fonte: DIAS (2011, p. 79).

Quando ingressaram no CP/UFMG, todas as crianças haviam frequentado escola de educação infantil (particular ou pública). A maioria detinha, presumidamente, uma experiência mais sistematizada com a linguagem escrita; no entanto, poucas

chegaram alfabetizadas. As crianças mostraram-se assustadas com o tamanho da escola, com a quantidade de alunos, com a rotina de atividades, algumas chegando a comentar que na escola anterior podiam brincar mais. Além disso, cada uma queria comportar-se de acordo com as regras de sua escola anterior e, em momentos de conflito, justificavam que na outra escola podiam fazer o que era proibido no CP/UFMG. Estes comentários e reações indicaram a necessidade de adequação das estratégias e metodologias de ensino, processo do qual participei ativamente e que considero base para a reconstrução da cultura da sala de aula observada no presente estudo.

4.4 A construção da rotina (ou da cultura) da sala de aula

Os primeiros dias de aula em 2006 foram relativamente tranquilos. As crianças chegaram entusiasmadas para conhecer a nova escola, seus colegas e professores, demonstrando desejo de aprender a ler e escrever. Todas queriam se conhecer e pareciam ansiosas para “saber tudo”. Afinal, tudo era mesmo novidade: o tamanho da escola, os espaços para brincar e correr, professores diferentes para os conteúdos; até o banheiro contíguo à sala de aula causava estranheza.

Original também era a combinação para o uso do banheiro: sempre que o aluno precisasse usá-lo, contanto que o mesmo estivesse desocupado, bastava avisar à professora, cioso dos cuidados de higiene pessoal e do local. Sem dúvida, tratava-se do maior diferencial para as crianças em comparação às escolas de origem. Algumas crianças, em princípio, pensavam: *“posso ir ao banheiro quando quiser”*, servindo-se disto para “fugir” das tarefas em sala, conversar com um colega, combinar uma brincadeira para o recreio, enfim, o espaço do banheiro foi (re) significado pelas crianças. Paulatinamente, as regras e acordos estabelecidos eram discutidos, levando os professores a

repensar sua prática e articular estratégias comuns de trabalho. Na realidade, esta foi uma prática corriqueira ao longo dos três anos do Primeiro Ciclo, intensificando-se a cada início de ano.

Diferentemente dos anos anteriores, as crianças passaram a contar com um professor para cada conteúdo do currículo. Minha turma tinha, à época, cinco professores, cada qual com modo particular de conduzir as aulas e a dinâmica da sala. Inicialmente, as crianças sentiram-se “perdidas”, sem saber como se comportar.

Dia após dia, a dinâmica da sala de aula delineava-se; fomos crianças e professores, construindo estratégias para que a rotina de atividades trouxesse tranquilidade e segurança. Nosso, intuito, enquanto professores de uma mesma turma, era fazer com que as crianças tivessem consciência sobre como lidariam com tarefas corriqueiras, por exemplo, a chegada em sala, o uso do banheiro, a organização das carteiras, organização para realizar atividades fora de sala, hora do lanche, locais para brincar na hora do recreio, respeito à vez do colega falar, ouvir as instruções dos professores para depois iniciar a realização da atividade, dentre tantas outras.

Exerci maior ênfase na consolidação da rotina diária, pois assumi a turma como professora-referência. No CP/UFMG, a professora-referência tem por função articular e conduzir os trabalhos da/na turma, em conjunto com os outros professores, tornando-se, por assim dizer, **a professora da turma**[118]. Posso afirmar que o cotidiano da turma do Primeiro Ano Amarelo foi marcado significativamente por minhas crenças e dificuldades porque também iniciava meu trabalho na escola.

No CP/UFMG, as turmas do Primeiro Ciclo eram nomeadas em função da cor da porta da sala; em 2006, havia os primeiros anos Amarelo, Vermelho e Azul. No decorrer dos

[118] A professora-referência ainda colabora com a organização de eventos escolares e mantém contato com as famílias, intermediando possíveis conflitos.

primeiros meses de aula, a professora deveria propor às crianças que elegessem um nome diferente para a turma. Para tanto, debatemos questões como identidade, nome próprio, razões da escolha do nome das crianças pela família etc. Tudo isto para que os alunos compreendessem que um nome não é dado por acaso, pois há motivos que justificam as escolhas. Desenvolvemos atividades atinentes e, quando alguém encontrava um nome adequado à turma trazia a ideia para o grupo. As crianças, aos poucos, percebiam que apesar de serem tão diferentes, pareciam-se em determinados aspectos: uma das características comuns a elas (e a mim) era o gosto em abraçar. Ao chegar à escola, por exemplo, cumprimentavam-se com um abraço, e o gesto também punha fim a desentendimentos eventuais. Quando outros profissionais da escola entravam na sala, eram logo abraçados por um grupo de alunos, quando não por todos ao mesmo tempo. A turma recebeu, por tal comportamento, o nome de Turma do Abraço.

O nome foi mantido pela turma até o final do terceiro ano, inclusive porque a turma manteve-se inalterada, ainda que, no início do segundo ano, houvesse uma tentativa frustrada de mudança do nome por iniciativa das próprias crianças. A partir do signo ‘abraço’, todos nós – eu, alunos e os outros quatro professores – criamos uma identidade para o grupo e estabelecemos uma rotina de tarefas e atividades de acordo com as avaliações do funcionamento de cada uma.

Na sequência, apresentaremos as atividades diárias da turma, destacando objetivos, contexto em que aconteciam e a relação com a rotina da escola de modo geral.

As aulas iniciavam-se às 13h, com tolerância de 15 minutos para eventuais atrasos. Quando uma criança chegava atrasada, deveria dirigir-se ao NAIP para justificar o atraso; então, era encaminhada para a sala de aula[119]. Esse recurso era

[119] Esta foi uma medida encontrada pela escola para controlar e diminuir os atrasos. Sempre que necessário, os profissionais do NAIP entravam em

pouco utilizado pelas crianças que chegavam antes da professora na sala, pois não precisavam aguardar a professora no pátio, ou ainda, fazer uma fila para se dirigirem à sala. No horário de entrada, as crianças tinham trânsito livre: podiam permanecer na sala de aula, no pátio próximo, ou ir à biblioteca.

Os professores do CP/UFMG mantinham estratégias de organização do trabalho diário bastante diferentes daquelas com as quais eu estava acostumada. Destaco: a disposição das carteiras era feita junto com as crianças; cada estudante devia arrumar o material necessário às aulas embaixo da própria carteira; registrava-se a rotina de atividades no quadro, juntamente com os alunos, para que pudessem acompanhar o organograma das tarefas com maior autonomia.

As atividades diárias podiam ser diferenciadas em cada turma, viabilizando o desenvolvimento de rotinas específicas. Mas ao mesmo tempo em que esta prática garantia-me liberdade, cabia unicamente a mim lidar com dilemas do planejamento: que nome atribuiria a cada atividade realizada em sala de aula? De que maneira distribuiria essas tarefas ao longo do dia? Como garantiria que as crianças não se cansariam e se desinteressariam por dada tarefa? Ou seja, era preciso planejar atividades atraentes e desafiadoras, mas que não fossem longas a ponto de provocar desinteresse e o desvio de foco por parte das crianças. Assim, passamos a nomear tudo que fazíamos na sala, observando a melhor situação para cada atividade. Cumpre esclarecer que algumas tarefas seguiam os horários definidos pela escola, tais como: lavar as mãos, lanchar, brincar no recreio.

Conforme exposto, a rotina diária começava com a organização das carteiras e do material individual (livro, caderno, lápis, borracha, lápis de cor) e/ou coletivo (folhas xerocadas, jogo), necessários para as atividades do dia. Neste

---

contato com a família, solicitando esclarecimentos quanto aos atrasos, principalmente quando tal prática tornava-se corriqueira.

momento, nomeado pela turma como CHEGADA, as crianças deveriam também entregar à professora sua agenda com bilhetes da família. Durante a CHEGADA, o professor que ministrasse a primeira aula, anotava no quadro a ROTINA DO DIA. Às vezes, os demais professores lembravam aos alunos as atividades já realizadas, qual seria a próxima tarefa, e perguntavam se conseguiriam executar tudo que fora proposto para aquele dia.

No início de 2006, a rotina era anotada no quadro pela professora, com ajuda dos alunos que lhe ditavam a sequência dos itens (algumas atividades eram fixas, como a HORA DO BRINQUEDO, sempre às sextas-feiras, no início da tarde). No segundo semestre de 2006, alterei o procedimento, solicitando que as crianças soletrassem a palavra a ser escrita, ou convidando um aluno para escrever itens da rotina no quadro. Era costume fazer o registro da rotina em letra cursiva e em caixa alta para atender às crianças que ainda não estavam familiarizadas com a letra cursiva.

As atividades mais rotineiras eram: LIVRO, RODA DE HISTÓRIA, RODA DE CONVERSA, ARQUIVO POÉTICO, ESCRITA, HORA DE ESCREVER, BIBLIOTECA DE ESCOLA, BIBLIOTECA DE SALA, PARA CASA, DESENHO.

Para o trabalho com Língua Portuguesa, nos três anos do Primeiro Ciclo de Formação Humana, adotou-se a Coleção *Português: uma proposta para o letramento*, publicada pela Editora Moderna; o volume dedicado à alfabetização é de autoria de Gladys Rocha e os volumes 1 e 2, de Magda Soares. A coleção foi aprovada e recomendada pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, em 2004.

O LIVRO didático não é tema deste estudo, no entanto faz-se necessário descrevê-lo porque o consideramos como um mediador semiótico crucial para o processo de instrução da linguagem escrita. Foi um instrumento bastante utilizado, tanto nas atividades de leitura e produção de textos como naquelas para a aquisição do código escrito. Além disso, a professora

ampliou e/ou modificou atividades para atender aos interesses da turma e melhor adequá-las ao trabalho desenvolvido com as crianças. No Capítulo 4, serão analisadas duas atividades em que o LIVRO didático foi utilizado. Por isso, julgamos importante descrever a coleção, com o intuito de realçar o papel do LIVRO na sala de aula e o modo com que crianças e professora desenvolveram as propostas nele contidas.

A coleção traz o texto como unidade básica, isto é, todas as atividades giram em torno do texto oral ou escrito. Percebe-se o discernimento das autoras em apresentar uma diversidade de gêneros literários para subsidiar atividades de leitura e de produção de texto. Cada livro organiza-se em unidades temáticas, abordadas sob prismas distintos, e formadas por textos de diferentes gêneros para um mesmo tema. Os textos são apresentados originalmente, sem simplificações ou adaptações.

Com relação ao processo de instrução, as unidades do livro contemplam: atividades de leitura, produção de texto, linguagem oral, língua oral – língua escrita, vocabulário e reflexão sobre a língua. O limite entre as atividades não procede, pois uma se sobrepõe à outra gerando fluidez entre todas. No livro de alfabetização, os tópicos *Atividades de Leitura e Escrita* e *Interpretação Oral* reúnem exercícios e dinâmicas que exploram as variáveis *Língua Oral – Língua Escrita*, *Reflexão sobre a Língua*, *Vocabulário* e *Interpretação*. Essa compilação considera o processo de apropriação do código escrito, vivenciado pelas crianças do primeiro ano[120].

Na RODA DE HISTÓRIA, líamos obras de literatura infantil, selecionados por mim na BIBLIOTECA DA ESCOLA, no acervo da sala e de minha coleção particular. As crianças também levavam livros de seu interesse, mas, antes, eu fazia

[120] Essa coleção é anterior ao ingresso no primeiro ano da escola por crianças com cinco anos e seis meses e com seis anos de idade. Desta forma, os livros foram elaborados visando ao trabalho com crianças de sete anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

uma leitura prévia para avaliar e preparar o conteúdo, pois algumas crianças traziam material de cunho religioso. Esta atividade acontecia no fundo da sala, e como o próprio nome sugere, sentávamos no chão, em roda, para a leitura das estórias. No entanto, quando a turma estava mais agitada, cada aluno permanecia em seu lugar.

A cada ano, a escola solicitava aos pais um livro de literatura infantil e gibis para comporem a BIBLIOTECA DE SALA. Ao final do período letivo, os livros permaneciam com a turma, incrementando o acervo. Pelo menos uma vez por semana a leitura era feita pelas crianças, individualmente ou em duplas. Quando organizadas por mim, compunha as duplas com uma criança já que já soubesse ler e outra que ainda não. Houve momentos em que os livros ficavam à disposição para livre escolha das crianças; em outros, eu determinava a primeira obra a ser lida para que, depois, cada criança definisse as próximas. Nesse momento de leitura, todos aproveitavam para conversar sobre a estória e as imagens ou levantavam questionamentos em relação ao assunto lido. Os livros ficavam expostos na sala e as crianças tinham livre acesso durante todo o horário das aulas.

Visitávamos a BIBLIOTECA DA ESCOLA uma vez por semana para a realização de diferentes atividades envolvendo a leitura. Houve leitura livre, situações em que disponibilizei os livros nas mesas e momentos quando indicava a estante para retirarem os livros. Costumava ler para um pequeno grupo ou para toda a turma. Nesta visita, as crianças escolhiam um livro para leitura em casa.

O ARQUIVO POÉTICO foi um presente que a turma ganhou do Segundo Ano Vermelho como boas-vindas ao CP/UFMG. A professora da turma e seus alunos nos presentearam com um Envelope Poético. Como o nome sugere, recebemos um pacote cheio de poemas os quais os alunos veteranos vieram à nossa sala para declamar, com a proposta de que os novatos conhecessem mais poesias. A professora do

segundo ano lançou um desafio para minha turma, consistindo em memorizar os poemas sem o apoio da leitura. A memorização permitiu que nos aproximássemos daquele gênero escrito por meio da prática oral de declamação. Aproveitei os textos memorizados para desenvolver atividades de leitura e de escrita.

O tópico ESCRITA, por sua vez, pressupunha um rol de atividades voltadas para a compreensão sobre o funcionamento da mesma. As atividades poderiam ser feitas no livro didático ou em folhas xerocadas com exercícios elaborados por mim. As tarefas da HORA DE ESCREVER voltavam-se primordialmente para a produção de textos individuais, em duplas ou em coletivos. Ambos os tópicos contemplavam: resolução de exercícios, produção de cartas, sínteses/resumos, bilhetes, cartões pessoais, agenda de contatos telefônicos, respostas às questões de interpretação de textos, desenhos, emissão de opinião e cópia de textos elaborados pela turma.

Havia um acordo entre os professores concernente à quantidade de dever de casa e ao dia da semana para qual cada um designaria tarefas específicas. Esta estratégia evitava o excesso de tarefas de casa em um único dia. No meu caso, as crianças levavam o PARA CASA de Português uma vez por semana, cujo conteúdo objetivava dar continuidade ao trabalho de sala ou preparar a atividade da próxima aula. Correções eram feitas em sala, oralmente: cada aluno deveria ler suas respostas e a avaliar a necessidade de correção.

Para o DESENHO, atividade frequente, eu sugeria diversos motivos. Incentivava-as a desenhar, por exemplo, algo que compusesse um cartão de aniversário para um colega de sala ou amigo da turma, propunha tema livre, ilustração de atividade ou de livro lido em sala, entre outros. As crianças dispunham de um caderno destinado exclusivamente para desenhar, mas, na maioria das vezes, utilizaram folhas avulsas. Vale frisar que o desenho não estava diretamente relacionado à escrita, ainda que, em grande parte das atividades,

acompanhasse produções textuais. Privilegiei o desenho como atividade lúdica, permitindo que as crianças desenhassem sem nenhum interesse e/ou objetivo pedagógico.

O RECREIO estendia-se das 15h20min às 16h, quando a turma lavava as mãos, lanchava e brincava. O CP/UFMG oferecia a merenda gratuita, mas alguns alunos preferiam trazer seu lanche de casa ou o compravam na cantina da escola. Todos usavam o espaço do refeitório para lanchar, acompanhados da professora que estivesse em sala antes do recreio. Após o lanche, as crianças brincavam pelo pátio e quadras. O recreio era monitorado por estagiários que, além de cuidar das crianças, orientavam as brincadeiras. Os professores aproveitavam este horário para uma conversa com colegas no refeitório ou em outros espaços da escola.

Todas as atividades supracitadas, integradas ao cotidiano da turma, mantiveram-se em 2007 e 2008. Todavia, houve alterações nas propostas iniciais para execução de cada uma, e o envolvimento dos alunos com as mesmas modificava-se a cada ano. Tudo isto possibilitou a percepção do desenvolvimento e da construção de significados ao longo dos três anos de escolarização, da interface dos estudantes com a professora e entre si, da interação mais sistematizada com a linguagem escrita. Na próxima seção, serão aprofundadas as práticas de escrita e as mediações semióticas que ocorreram na sala de aula da Turma do Abraço do CP/UFMG.

Para tanto, é preciso registrar a participação da auxiliar de pesquisa, munida de uma câmera para filmar as aulas e as negociações entre pesquisadora, escola, professora e crianças.

No início das filmagens, as crianças mostraram-se tímidas diante da câmera, mas acabaram fazendo amizade com a pesquisadora. Aos poucos, entenderam as filmagens ao verem a si próprias e os colegas retratados. A pesquisadora foi eficiente quando permitiu que as crianças se vissem filmadas sem que, contudo, atrapalhassem o andamento dos trabalhos. Em diversos

momentos, explicamos à turma os objetivos e importância da pesquisa e os cuidados requeridos com a filmadora.

A rotina diária da sala de aula alterava-se na medida em que professora e crianças iam se conhecendo, avaliando e reorganizando a sala e os tempos de cada tarefa, visando atender aos objetivos propostos. Iniciadas as filmagens, em abril de 2006, a organização da rotina já havia alcançado certa estabilidade.

No próximo capítulo, serão enfocadas as interações discursivas, com destaque para as oportunidades de aprendizado da linguagem escrita a que os participantes tiveram acesso, e o papel das mediações semióticas durante os processos de instrução.

4 CAPÍTULO

5 MEDIAÇÕES SEMIÓTICAS EM PRÁTICAS SOCIAIS DE ESCRITA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

No **Capítulo 2**, afirmamos que há, entre os processos de instrução e de desenvolvimento, uma relação complexa e dialética. Esses processos são mediados pela linguagem e construídos nas interações sociais. Tal construção depende do contexto em que ocorrem e das formas como os alunos e professora interpretam o quê e como se deve ensinar e aprender (CASTANHEIRA, 2004).

Neste capítulo, pretendemos compreender o funcionamento das interações sociais nas quais os membros da turma utilizaram a escrita, enfocando o papel das mediações semióticas no processo de instrução da linguagem escrita, com o intuito de identificar os sentidos e significados das práticas de escrita realizadas pelos atores da sala de aula. Essas práticas são compreendidas, aqui, como *comportamentos e contextualizações relacionados ao uso da leitura e da escrita* (STREET, 2014, p. 173).

5.1 Contextualizando as práticas sociais de escrita de 2006, 2007 e 2008

Objetiva-se, nesta seção, apresentar uma caracterização das práticas sociais de escrita nas quais estiveram inseridas as crianças e a professora durante o processo de apropriação da leitura e da escrita. Vigotski (1934/1993) sinalizava para a importância e a necessidade de se ensinar às crianças não apenas o traçado das letras e a escrita de palavras sem sentido/significado, mas a linguagem escrita.

Na sala de aula observada, o processo de instrução considerou as facetas do mesmo objeto, ou seja, o traçado das letras, a ortografia das palavras e o ensinamento do uso da escrita em situações sociais da/na sala de aula.

Desta forma, a escrita de palavras e frases, a decisão sobre qual letra usar em determinado contexto, qual letra representaria esse ou aquele som, o quê escrever, como, para quê e para quem, permeou os três anos do Primeiro Ciclo de Formação Humana. Dito de outra forma, foi comum, durante a realização das atividades, o levantamento de questões pela professora e pelos alunos sobre o funcionamento e a/s melhor/es forma/s de usar a escrita para se comunicar em cada uma das tarefas propostas e em cada condição de produção estabelecida pela professora e/ou pelas crianças.

As atividades de escrita foram realizadas em conjunto com a professora, ora em pequenos grupos de alunos, ora em duplas ou individualmente. Além disso, as crianças trouxeram para o ambiente da sala de aula suas experiências com e sobre o mundo da escrita. Suas vivências em ambientes culturais, as quais exigiram, de algum modo, o uso da escrita, quer na família ou em outros locais, propiciaram às crianças uma ampliação do contato com a linguagem escrita para além da sala de aula e da escola.

Ao iniciar o processo de escolarização, momento em que lhes foram dadas, com maior frequência e de modo sistemático, oportunidades de convivência por meio da escrita, as crianças buscaram nas experiências anteriores a base para resolver os novos desafios apresentados. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 17):

> [...] a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver.

Para compreender o funcionamento do sistema de escrita, a criança precisa dele se apropriar, isto é, criar, a partir de suas experiências anteriores e dos desafios que a escola lhe impõe, o seu próprio sistema de escrita. Ao mesmo tempo em que passa a fazer uso desta linguagem para organizar o próprio pensamento e comportamento para se comunicar com outras pessoas e expressar seus sentimentos.

Com o objetivo de melhor visualizar as práticas de escrita de 2006, 2007 e 2008, e as condições de sua produção, elaborou-se o quadro a seguir. Analisamos, para tanto, os vídeos das aulas dos três anos da coleta de dados da pesquisa original, produzindo Mapas de Eventos, tomando por orientadoras as questões: o quê, quem, com quem, para quê, como e em quais condições se escreveu na sala de aula.

Quadro 6 – Caracterização das práticas sociais de escrita na Turma do Abraço, em 2006, 2007, 2008

(Continua)

O quê	**Quem**	**Para quê**	**Por que**	**Como**	**Dispositivos didáticos ou suportes de escrita**
Rotina do dia	Professora Crianças	Registrar o planejamento de atividades do dia	As crianças organizam-se no tempo, ao conferir atividades já realizadas (ou não)	Junto com a toda a turma Uma criança, com ajuda da professora e dos colegas, registra as atividades do dia no quadro	Quadro
Cópia da rotina do dia no caderno	Crianças	Treinar letra cursiva Registrar no caderno as atividades realizadas em sala de aula	Atender pedido dos pais sobre atividades realizadas em sala de aula	Crianças anotam itens da rotina no caderno enquanto professora orienta o traçado da letra cursiva, uso do caderno, distribuição dos escritos no papel	Quadro Caderno das crianças
Bilhetes na agenda	Professora Famílias	Avisar aos pais sobre algum evento na escola ou fato ocorrido durante as aulas Família envia informações sobre a criança para a escola	Comunicação entre escola e família	Professora e família fazem anotações de próprio punho Escola cola impressos na agenda	Agenda Folha xerocada
Anotar lembretes na agenda	Professora Crianças	Registrar compromissos de tarefas a serem realizadas em casa	Apoio à memória	Crianças copiam do quadro a anotação feita pela professora	Quadro Agenda
Corrigir Para Casa e atividades realizadas em sala de aula	Professora Crianças	Correção de atividades realizadas em casa e/ou em sala de aula	Reflexão sobre a atividade: como foi feita, dificuldades, ajustes necessários	Discussão da turma com a professora	Livro didático Quadro Caderno Folha xerocada
Revisar atividades	Crianças Professora	Aprender a revisar e corrigir sua própria produção escrita	Reflexão sobre questões ortográficas, uso do caderno, formatação de texto na folha	Professora mostra para turma o que não foi feito adequadamente, de forma geral, e acompanha revisão de cada criança do seu trabalho	Folha de atividades com marcas de correção da professora
Preencher cabeçalho	Crianças	Aprender a escrever o próprio nome, registrar a data	Identificação das folhas de atividades	Crianças, com orientações individuais da professora	Folha xerocada Quadro
Ditado de palavras	Crianças	Escrever sozinhas uma lista de palavras	Avaliação diagnóstica*	Individualmente	Folha avulsa

Completar agenda do Menino Maluquinho	Crianças Professora	Aprender a escrever o próprio nome; ordem alfabética; uso da agenda de telefones	Aprendizado sobre agenda de contatos telefônicos	Crianças, individualmente, com orientações da professora	Livro didático Folha xerocada Quadro
Cruzadinha	Crianças	Aprender a escrever palavras	Reflexão sobre relação grafema/fonema, quantidade de letras na palavra*	Individual Em duplas	Folha xerocada Revistas de jogos infantis
Completar lacunas de poesia	Crianças	Aprender conceito de palavra	Reflexão sobre segmentação, palavra	Professora orienta a resolução da atividade para toda a turma	Folha xerocada Poesia no mural da sala Quadro
Ordenar sílabas de nomes próprios	Crianças	Aprender conceito de sílaba e palavra	Reflexão sobre palavra, sílaba, grafema, fonema	Coletivamente	Folha xerocada Quadro
Escrever ou desenhar sobre o que gostaram de ter feito no final de semana	Crianças	Para organizar a Roda de Conversa sobre o final de semana	Aprender a usar a escrita como apoio à memória	Individualmente	Folha avulsa
Conversa sobre o quê precisa para ser uma palavra	Crianças Professora	Esclarecer mal entendido ao registrar palavra no quadro	Esclarecimento sobre a formação da sílaba (CV, CCV, V, CVC etc.)	Conversa de uma criança com a professora e participação de toda a turma	Quadro
Lista de nomes de jogadores da Seleção Brasileira de Futebol	Crianças Professora	Aprender a escrever nomes próprios	Contextualizar o tema da copa do mundo em estudo na sala para aprender a escrever palavras (nomes próprios)	Professora escreve no quadro nomes de jogadores que as crianças indicam	Quadro Caderno
Cópia da lista de jogadores da Seleção Brasileira de Futebol	Crianças	Aprender a fazer letra cursiva, usar o caderno	Registrar produção da turma	Crianças copiam lista do quadro Professora orienta o uso do caderno e escrita para as crianças	Quadro Caderno
Carta para professora de Educação Física	Crianças Professora	Aprender a se comunicar por escrito	Agradecimento à professora de Educação Física que organizou um evento fora da escola	Crianças e professora produziram o texto juntas e a professora registrou no quadro a carta	Quadro
Cópia da carta	Crianças	Aprender a registrar texto na folha	Cada criança preferiu entregar a sua carta para a professora de Educação Física	Individualmente, com orientações da professora	Quadro Folha de papel almaço
Cartão de Páscoa	Crianças	Aprender a confeccionar um cartão de	Escola promoveu evento na época da	Individualmente, com orientações da	Quadro

		amizade	Páscoa, quando alunos e professores trocaram cartões de Páscoa e chocolates	professora	Folha avulsa Cartão
Cartão para os pais	Crianças	Aprender a confeccionar cartão com mensagem de carinho para os pais	Registrar sentimentos em mensagem pessoal	Individualmente, com orientações da professora	Quadro Folha avulsa Cartão
Bilhete para turma do 1º ano Azul	Crianças	Aprender a produzir um bilhete	Convidar colegas de outra turma para conhecer poemas do Arquivo Poético	Individualmente, com orientações da professora	Quadro Folha avulsa
Carta para coordenadora da UFMG Jovem	Crianças Professora	Aprender a se comunicar por escrito Sintetizar/avaliar participação em evento científico	A coordenadora do evento solicitou que os visitantes avaliassem os trabalhos e apresentações da UFMG Jovem	Crianças, com orientação da professora	Quadro Folha avulsa
Texto para a família	Crianças e professora	Comunicar-se por escrito Relatar, por escrito, aprendizado sobre a dengue Sintetizar peça de teatro sobre a dengue, apresentada na escola	Informar aos pais sobre conteúdo de teatro apresentado na escola	Crianças Professora	Quadro Caderno
Anúncio	Crianças	Aprender a produzir um anúncio	Uma criança da turma perdeu a carteirinha da biblioteca	Crianças, com orientação da professora	Quadro Folha avulsa

*A avaliação diagnóstica, as reflexões sobre a relação grafema/fonema e a quantidade de letras na palavra foram realizadas com base nas teorias de Ferreiro (1986, 1992) e Ferreiro e Teberosky (1986), divulgadas entre os professores brasileiros, na década de 1980.
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro anterior mostra, na primeira coluna, o que crianças e professora escreveram em sala de aula para refletirem sobre o funcionamento da escrita e as diferentes possibilidades de seu uso. Nota-se que a escrita significou cópia e codificação da língua escrita como, por exemplo, nas atividades de cópia da rotina do dia, ordenação de sílabas de nomes próprios e cruzadinha. Houve uma prevalência, no entanto, de atividades de produção de textos escritos, as quais possibilitaram oportunidades de instrução da linguagem escrita e, não somente, da língua escrita. Destacam-se como modelos desta instrução as atividades de elaboração da rotina do dia, carta para a professora de Educação Física e bilhetes na agenda.

Percebe-se uma variedade de gêneros e tipos textuais contemplados ao longo dos três anos da coleta dos dados. Compreendemos, como Costa Val *et al.* (2007, p. 27), os gêneros de textos como:

> [...] os padrões textuais que têm seu uso consagrado nas diferentes situações sociais de interação falada ou escrita como, por exemplo, o recado, a conversa telefônica, a fofoca, a letra de música, o bilhete, a notícia de jornal, a lei, o extrato bancário, a sentença judicial, o conto de fadas, o soneto, o salmo bíblico, etc.

Os tipos textuais são concebidos, neste estudo, como *atitudes enunciativas que acarretam modos característicos de emprego dos recursos linguísticos presentes em um texto ou em sequências de texto* (COSTA VAL *et al.*, 2005, p. 20) como, por exemplo, textos informativos, injuntivos, descritivos, dissertativos, etc.

A professora privilegiou gêneros mais próximos da vivência das crianças, além de ter considerado o nível de envolvimento e de apropriação das crianças com a linguagem escrita. Dentre a variedade de gêneros trabalhados na sala de

aula, elencamos: carta, bilhetes, cartões de felicitações, lembretes na agenda, agenda telefônica, rotina do dia, anúncio, lista, cabeçalho, relato, poesia, lembrete, convite, ditado e cruzadinha.

Em relação aos tipos textuais, afirma-se que a professora desenvolveu o trabalho com a linguagem escrita considerando diferentes domínios de comunicação: expositivo (relato), argumentativo (avaliação de evento científico) e descritivo (regras da turma, rotina do dia).

A segunda coluna do quadro indica que os textos foram produzidos, ora pela professora e as crianças, ora pelas crianças, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. A produção textual na sala de aula desenvolveu-se por meio das práticas sociais de linguagem, nas quais crianças e professora aprenderam como usar a linguagem em diferentes situações discursivas. (COSTA VAL *et al.*, 2007, p. 24).

A terceira coluna caracteriza os textos produzidos na sala de aula, tendo por base os usos e funções sociais das produções: textos de uso escolar com vistas à instrução do código escrito; textos com usos e funções sociais da linguagem escrita, na sala de aula e para além da sala de aula. Nota-se que os textos produzidos em sala de aula tiveram como tema assuntos do conhecimento das crianças e de seu interesse próximo.

Em relação aos textos para aprender o código escrito, as atividades objetivavam: treinar letra cursiva, corrigir atividades, preencher cabeçalho, confeccionar lista de palavras e de títulos de histórias lidas na sala, escrever palavras (ditado), ordenar sílabas de nomes próprios, refletir sobre a formação de palavras, registrar o que se aprendeu na escola, copiar cartas, copiar bilhetes e lembretes na agenda.

Como exemplo de textos ligados aos usos e funções sociais da linguagem escrita, sobressaem-se as atividades cuja finalidade era: registrar, no quadro, a rotina do dia para

organizar as atividades ao longo da aula, revisar e corrigir a própria produção escrita, aprender a escrever o próprio nome, aprender a usar a agenda telefônica, escrever como apoio à memória, aprender a produzir bilhetes e cartões de felicitações, registrar lembretes de compromissos a serem realizados em casa, produzir carta de agradecimento à professora de Educação Física, avaliar um evento científico, relatar o que foi aprendido na escola.

A quarta coluna refere-se aos motivos e à função que cada texto cumpriu socialmente na sala de aula e no convívio de seus membros com pessoas próximas. Encontram-se atividades voltadas para o aprendizado do código escrito: cópias, treino de letra cursiva, preenchimento de lacunas, ordem alfabética, reflexão sobre a formação de palavras, escrita de listas de nomes próprios. Além disso, privilegiaram-se as atividades em que as crianças tiveram de se comunicar por escrito, como o relato para os pais do conteúdo aprendido sobre a dengue, o agradecimento, em forma de carta, para a professora de Educação Física e o anúncio para procurar a carteirinha da biblioteca de um dos colegas da turma. A análise dos vídeos permite-nos assegurar que, enquanto produziam os textos, crianças e professora refletiam sobre os aspectos ortográficos, sobre pontuação, coerência e coesão dos mesmos. Desta forma, na medida em que se produzia um texto, eram estabelecidas relações, buscando o aprendizado do código escrito.

A produção dos textos aconteceu de forma coletiva (professora, juntamente com a turma), individual, em duplas de alunos ou em pequenos grupos, sempre com a mediação da professora, conforme se pode observar na quinta coluna do quadro. A professora, em todas as produções, propôs questões sobre o quê escrever e como deveriam fazê-lo, atentando para importância da clareza das informações, além de fazer revisões durante a produção e após seu término, com o propósito de que

as crianças avaliassem a pertinência dos textos em relação aos objetivos e ao leitor pretendido.

A linguagem utilizada nas produções escritas respeitou a forma de dizer das crianças, considerou os supostos leitores, o suporte e o tema definidos para cada texto. Para a rotina do dia, por exemplo, preferiu-se elaborar uma lista com as atividades programadas. Buscou-se, com isto, controlar a realização das mesmas. Na carta para a professora de Educação Física, as crianças usaram linguagem similar àquela de quem escreve para um amigo, imprimindo carinho para dizer à professora/amiga o quanto estavam agradecidos pelo passeio. Nos bilhetes e lembretes colocados nas agendas escolares, usaram linguagem objetiva e clara, permitindo uma leitura rápida sobre o que fariam em casa e quando deveriam entregar determinada atividade à professora.

Na última coluna do quadro em questão, foram elencados os suportes de veiculação dos textos: quadro, caderno, livro didático, folha fotocopiada, revista, mural da sala, cartão, folha avulsa (A4) e folha de papel almaço. Os suportes relacionaram-se aos objetivos e ao leitor (em potencial) de cada texto produzido. Assim, a carta para professora de Educação Física foi registrada no quadro e cada criança a copiou em uma folha de papel almaço. A professora propôs que a cópia fosse feita por apenas uma criança, com a assinatura de todas, ao final, mas as crianças fizeram questão de cada uma produzir e entregar sua carta à professora. Foi utilizado o papel almaço em função do processo de instrução – as crianças estavam aprendendo a fazer o traçado da letra cursiva e, por tal razão, usavam três linhas para garantir um traçado legível. Utilizou-se o quadro na maioria das produções para que todas as crianças tivessem acesso às informações escritas na sala de aula. Na produção do anúncio e de uma propaganda, usaram folhas de papel sulfite, em branco, para escrever com letras maiores e desenhar, caso sentissem necessidade de aliar as duas

modalidades de registro. Viu-se, portanto, que o suporte foi determinado pelos objetivos, pelo provável interlocutor e pela motivação de cada texto, tornando-se evidente a indissociação entre forma e conteúdo nos processos de produção da escrita naquela sala de aula.

Através da análise dos vídeos, constatou-se que as crianças escreveram apesar de ainda não fazerem uso convencional da escrita. A professora propôs atividades que as motivaram a escrever, pois tinham o quê dizer, a quem dizer, por que dizer e os suportes para registrar as produções. Algumas propostas podem ser classificadas como pretextos para que as crianças exercitassem conhecimentos sobre o código escrito (cruzadinha, letra cursiva, ordenação de sílabas, ordem alfabética, cópia da rotina). No entanto, essas atividades originaram-se de outras, tais como declamação de poesias, leitura e interpretação de textos, contação de histórias etc.

A seguir, será analisada uma atividade do livro didático, quando as crianças produziram um pequeno texto ao completar quadro contendo informações sobre insetos.

5.2 Atividade de reflexão sobre a língua: curiosidade da abelha

Nesta subseção, avaliaremos um evento em que as crianças e a professora realizaram uma atividade do livro didático [121]. O evento foi escolhido por mostrar como o livro didático foi utilizado na sala de aula em relação às atividades voltadas para a aquisição do código escrito. Para tanto, descreveremos, brevemente, a unidade 3 da coleção adotada pelo CP/UFMG, contendo a atividade e o evento analisados. Tal descrição justifica-se por concebermos que a atividade está

[121] Nesta atividade, em 2006, foi utilizado o livro de ROCHA, G. *Português*: uma proposta para o letramento - livro alfabetização. São Paulo: Moderna, 1999.

inserida em livro didático específico, cujo objetivo maior é alfabetizar e letrar.

A atividade selecionada propunha a discussão sobre benefícios e malefícios dos insetos e sua diferenciação dos outros animais. Sugeria: a leitura e interpretação de textos (informativo, publicitário, instrucional) e dos gêneros textuais (poema, fábula, história em quadrinhos); conversa e discussão da turma sobre os textos; produção textual (curiosidade, receita, cartaz); atividades para aquisição do código escrito, além de trazer alusões a títulos da literatura infantil para ampliação da leitura pelas crianças.

Não conseguimos recuperar, nos vídeos e cadernos de campo, a data exata em que tiveram início as atividades daquela unidade. Na aula analisada, a professora recupera o tema da unidade (insetos) e a última atividade realizada no dia anterior (09/11/2006).

Em consonância com a proposta de alfabetização e de letramento do livro, a unidade 3 trazia textos caracterizando os insetos, diferenciando-os de outros animais e apresentando sua utilidade, além de mostrar quando e porque os insetos podem causar incômodos e malefícios ao ser humano. Os textos utilizados tiveram sua autenticidade resguardada, sem cortes ou simplificações. Deste modo, as atividades propostas pelo livro proporcionaram às crianças uma interação com textos conforme foram produzidos originalmente. Em toda a unidade há o equilíbrio entre atividades de leitura, de produção de textos e de atividades voltadas para a aquisição do código escrito.

A primeira atividade a ser desenvolvida era a leitura de um texto informativo[122] sobre os insetos. Na sequência, havia algumas questões essenciais a uma conversa sobre os insetos, a partir das informações do texto. Depois, uma atividade voltada para a aquisição do código escrito. O livro propunha: a) que as

[122] Este texto é um fragmento de *Insetos,* da Coleção De mãos dadas com a natureza, publicada pela editora Salamandra, São Paulo, em 1991.

crianças descobrissem quais sílabas eram necessárias para escrever a palavra pernilongo, b) escrevessem a palavra, c) debatessem o que já sabiam sobre o inseto.

A segunda atividade convidava as crianças a escrever o nome de determinados insetos (joaninha, formiga, mosca e borboleta). Este exercício foi realizado coletivamente. A professora utilizou o quadro para registrar as opiniões das crianças sobre a escrita de cada nome dos insetos. Na mesma página, a atividade 3 mostrava diferentes tipos de letra para o registro de uma mesma palavra. Apresentou-se a palavra 'inseto' grafada em caixa alta, letra cursiva e imprensa minúscula. As crianças leram a palavra escrita de três formas distintas, discutiram se estavam corretas e justificaram suas respostas.

Na página 94, a atividade 4 ampliava a discussão anterior, ao reproduzir o título de um texto publicado em uma revista destinada ao público infantil[123]. Neste tópico, a conversa foi dirigida para que as crianças percebessem ser possível escrever de modo a chamar a atenção do leitor para o objetivo do autor. Havia, ainda, uma análise sobre a quantidade de letras de cada sílaba da palavra abelha. A professora aproveitou a oportunidade para comentar e refletir com as crianças sobre o suporte no qual aquele tipo de texto costumava aparecer e que efeito causava nos leitores. Essas foram as atividades realizadas antes da aula do dia 10/11/2006, descrita no quadro a seguir.

[123] De acordo com o livro didático, o título foi retirado de um texto da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Quadro 7 – Mapa de Eventos do dia 10/11/2006

(Continua)

Tempo em minutos	Atividades coletivas	Eventos	Subeventos	Atividades Individuais	Eventos	Subeventos	Comentários da pesquisadora
	Chegada						Atividades realizadas antes do início das filmagens e recuperadas no Caderno de campo e na Rotina do dia, registrada no quadro pela professora
	Roda de conversa						
00:00:00	Biblioteca de sala						Crianças leem em duplas e/ou individualmente
00:08:46	Livro	Professora recupera atividade já realizada					Página 93 a 95
00:11:20		Discussão sobre diferentes formas de escrever uma palavra					Resolução da atividade 3 da página 93, do livro didático
00:15:00		Discussão sobre escrita do título de um texto					Resolução da atividade 4 da página 94, do livro didático
00:20:42		Quadro de informações sobre insetos	Reflexão sobre número de letras e sílabas em uma palavra				Resolução da atividade 5 da página 95, do livro didático
00:25:43			Produção de texto: curiosidade da abelha		Kenedy queixa-se de dor de cabeça	Professora leva o aluno ao SAS	Texto: produzido coletivamente: *Produz mel para nós e transporta o pólen*
00:30:00			Cópia do texto no livro				Professora acompanha as crianças individualmente
00:34:37			Reflexão sobre número de letras e de sílabas de uma palavra - continuação				Análise das palavras abelha e bicho-pau. Nesse ponto, Clara conseguiu contar letras e, não, sílabas
00:38:40	Para Casa	Professora pede	Professora				Para Casa anotado no dia

		que crianças peguem agenda para anotar o Para Casa	confere data na agenda de um aluno em que o Para Casa deve ser registrado				14/11/2006 PC[124] – Português – LIVRO, página 96
00:42:27	Hora do brinquedo						Crianças brincam dentro da sala com brinquedos coletivos e com aqueles trazidos de casa
01:01:43	Término da gravação						Rotina: Chegada/ Roda de conversa/ Biblioteca de sala/ Livro/ Hora do Brinquedo/ Merenda/ Recreio/Educação Física/Saída

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

[124] As letras PC foram utilizadas para representar Para Casa, mediante combinação da professora com a turma, no início de 2006. A abreviatura simplificava a escrita das crianças em função do tamanho da letra no início do processo de alfabetização e do espaço oferecido pela agenda escolar para os registros das crianças.

As anotações do Caderno de campo indicam que, naquela data, a aula começou, como era costume, com a disposição das carteiras em grupos de quatro alunos e organização do material necessário para a realização das atividades ao longo do dia. Em seguida, a professora iniciou a escrita da Rotina do dia no quadro negro. As crianças ajudaram a professora, ditando as letras que deveriam ser usadas para escrever os itens da rotina:

ROTINA – 10/11/2006

1. CHEGADA
2. RODA DE CONVERSA
3. BIBLIOTECA DE SALA
4. LIVRO
5. HORA DO BRINQUEDO
6. MERENDA/RECREIO
7. EDUCAÇÃO FÍSICA
8. SAÍDA

Mas, afinal, o que contou como escrita para crianças e professora naquela sala de aula? As crianças e a professora usaram a escrita para organizar o planejamento das atividades a serem realizadas durante o dia. Ainda neste capítulo, analisaremos a atividade LIVRO, quando os membros da sala de aula refletem sobre o código escrito e produzem um pequeno texto.

Logo após a CHEGADA, houve uma RODA DE CONVERSA que não aparece nas filmagens, mas foi registrada na Rotina do dia e nas anotações do Caderno de campo. No decorrer da aula, a professora fez comentários, remetendo-se à RODA DE CONVERSA: *ô gente/ o que que nós/ combinamos na/ rodinha? / vou lembrar/ o que eu/ combinei na rodinha/ precisa falar o nome/ de quem precisa/ de lembrete/ da rodinha?* Fábia responde: NÃO. A professora a repreende e dá sequência na aula: *grita/ mais uma vez/ Fábia/ a página/ é noventa e três*.

Pressupõe-se que a RODA DE CONVERSA teve como tema a disciplina durante as aulas e a que professora havia dito aos alunos como deveriam comportar-se.

Era hábito da sala de aula (e da escola) utilizar a conversa como instrumento mediador de resolução de conflitos entre os alunos, e para questões ligadas à disciplina e comportamento de um modo geral. A RODA DE CONVERSA, naquele dia, teve, de fato, o objetivo de apontar para os alunos algum tipo de comportamento inadequado da maioria. A professora iniciou a aula tentando estabelecer limites disciplinares para os estudantes. Durante a aula, no entanto, vimos que a conversa não provocou, de imediato, os resultados esperados, sendo necessário, então, relembrar o que fora combinado. Todavia, as crianças permaneciam conversando bastante e a professora não conseguia obter a atenção necessária para iniciar as atividades do LIVRO. Isto indica que as mediações semióticas podem (ou não) alterar o comportamento e a mentalidade da criança de modo imediato tanto quanto a alteração pode demorar um tempo impossível de ser pré-determinado.

As filmagens revelam que, em seguida, a professora distribuiu livros para leitura em duplas na BIBLIOTECA DE SALA. Na medida em que terminavam a leitura, a professora entregava outro livro, sem permitir que as crianças escolhessem os títulos. Para a formação dos pares, a professora considerou a autonomia de leitura: cada dupla precisava ter um membro que já soubesse ler minimamente. Na realidade, as crianças eram desafiadas a ler (sem o saber), mas precisavam obter um mínimo de sucesso na realização da atividade para desejarem mais livros. A duração da atividade BIBLIOTECA DE SALA cresceu com o passar do tempo; na medida em que mais crianças apropriavam-se da escrita e se tornavam autônomas, demandavam maior tempo na BIBLIOTECA DE SALA.

Abaixo, antecipa-se a representação da atividade-guia, dos eventos e subeventos analisados nesta seção:

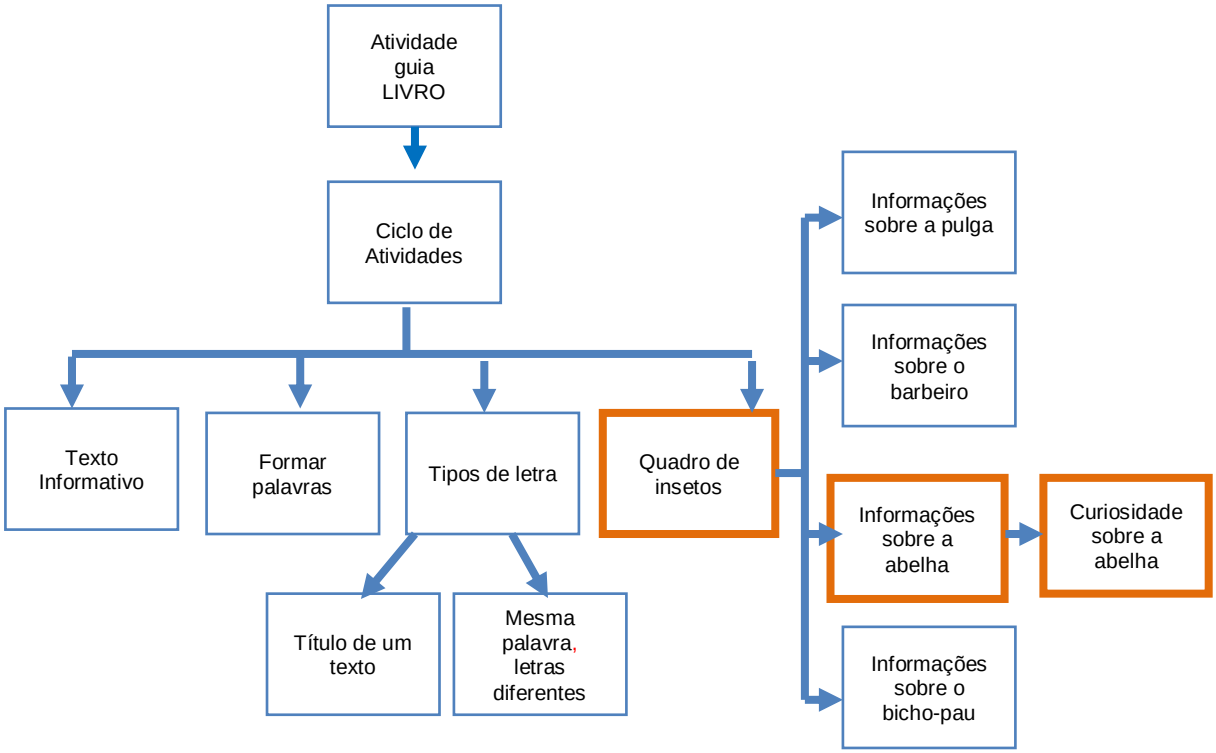


Figura 5 – Construção da atividade-guia LIVRO, em Ciclo de Atividades.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A atividade-guia LIVRO recebeu esta denominação dos membros da sala de aula para discriminar todas as vezes em que desenvolviam atividades contidas no livro didático, independentemente do fato de serem exercícios de leitura, reflexão sobre a língua ou produção de textos. A denominação foi mantida para visualizar, mais uma vez, a cultura da sala de aula. No entanto, aquelas presentes no Ciclo de Atividades (Texto informativo, Formar palavras, Tipos de letras e Quadro de insetos) foram por nós denominadas para garantir uma diferenciação entre as várias atividades do livro realizadas em um mesmo dia.

O esquema acima representa a relação entre as atividades propostas pelo livro – texto informativo sobre insetos, escrita de palavras (nomes de insetos), uso de diferentes tipos

de letras, quadro contendo síntese de informações sobre alguns insetos e o que aconteceu na sala de aula no dia 10/11/2006.

Enfocaremos a última atividade do esquema, quando crianças e professora dedicaram-se à leitura das informações e a completar as lacunas do Quadro de insetos. Este se constituiu em texto por ter sido um mediador do processo de interlocução entre as crianças e destas com a professora. Durante a realização da atividade, os alunos e a professora colocaram em pauta aquilo que conheciam sobre os insetos e, principalmente, sobre a abelha – inseto sobre o qual tiveram de produzir um texto sobre suas peculiaridades, reproduzido a seguir.

5. As abelhas são insetos sociais, isso é, vivem em grupos, nas colméias, cada uma com seu trabalho. Elas fabricam o mel, a própolis, a geléia-real e a cera. Gostam de fazer ninhos em árvores, cantos de parede, e até nos telhados. Os ninhos são feitos com cera, formando casinhas conhecidas como favos.

De mãos dadas com a natureza: insetos. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.

É importante conversar também sobre os outros insetos que aparecem nos quadros.

5 Com a ajuda do professor, complete o quadro com as informações que faltam: Respostas pessoais.

Nome do inseto	Desenho	Curiosidade	Número de letras	Número de sílabas
Pulga		Pode sobreviver mais de um ano sem comer. Mas também pode sugar uma quantidade de sangue muito maior que o seu peso em apenas uma picada.	5	2
Barbeiro		Inseto que pode trazer, através de sua picada, doenças para o homem e alguns animais.	8	3
Abelha			6	3
Bicho-pau		Parece um graveto voador. Para se proteger, pode ficar imóvel quase o dia inteiro, mexendo-se apenas para comer.	8	3

95

Figura 6 – Reprodução da atividade do livro didático[125].

As crianças e a professora leram o quadro, seguindo as linhas e completando o que era solicitado nos espaços em

[125] ROCHA, G. *Português*: uma proposta para o letramento – livro alfabetização. São Paulo: Moderna, 1999, p. 95.

branco. A primeira coluna continha a escrita do nome do animal; a segunda, uma imagem do animal correspondente; na terceira, um pequeno texto com uma curiosidade sobre cada animal. A célula destinada à curiosidade sobre a abelha estava vazia e deveria ser preenchida pelas crianças. Nas duas últimas colunas do quadro, as crianças deveriam incluir informações sobre o número de letras e de sílabas das palavras em questão (pulga, barbeiro, abelha e bicho-pau).

As crianças demonstraram dúvida sobre os conceitos de sílabas e de letras, mas a professora não fez uma explicação teórica sobre o assunto. Sua opção, conforme comprovam as filmagens, caminhou na direção de mostrar as diferenças entre os conceitos enquanto realizavam a atividade. Durante a análise da palavra pulga, por exemplo, a professora perguntou: *quantas letras/ tem a palavra pulga?* Samara, que está próxima de Clara (uma de costas para a outra), conta as letras: *um/ dois/ três/ quatro/ cinco/*. A professora interroga a turma novamente: *quantas?/ cinco?* Clara, após ter analisado a palavra, responde com entusiasmo: *duas/*. A professora completa: *letras/ Clara*. Nesse momento, a menina volta-se para seu livro e analisa a palavra de novo, olha o quadro onde a professora registrou a palavra e contou as letras para, então, fazer a anotação no livro. As filmagens não mostram o que Clara registrou, mas acreditamos que tenha aceitado a resposta da professora.

Na sequência da atividade, ao analisarem a palavra barbeiro, Clara mostrou não ter clareza suficiente para diferenciar letra de sílaba. A professora questionou a turma: *quantas letras tem a palavra barbeiro?* Clara, mais uma vez, antecipa-se aos colegas e responde junto com Roberto: *três*. A professora repete a pergunta: *quantas letras?/ LETRAS*. Desta vez, Kenedy e Amanda respondem: *oito*. A professora confirma a resposta das duas crianças, escreve a palavra no quadro dizendo-a silabicamente enquanto algumas crianças contam suas sílabas, batendo palmas. A professora reforça que não deveriam

bater palmas porque não estava contando sílabas, e passa a contar as letras da palavra barbeiro. Neste momento, a filmagem mostra Clara voltando-se para seu livro, contando as letras da palavra e procurando o local onde deveria escrever sua resposta, enquanto a professora convida a turma a analisar a palavra abelha. Pergunta: *quantas letras/ tem na palavra/ abelha/ gente?* A filmagem exibe Clara contando as letras da palavra e respondendo, corretamente, junto com os colegas.

Percebe-se, nesses subeventos que, no início da atividade, Clara e outros colegas confundiam letras e sílabas de uma palavra. No decorrer da atividade, Clara não aceita simplesmente a resposta da professora para registrá-la em seu livro, mas conta as letras de cada palavra, compara com o registro do quadro e, somente então, anota a resposta no livro. Na análise da palavra abelha, a aluna comprova haver compreendido como contar as letras de uma palavra para responder corretamente.

Podemos afirmar que a circulação de informações sobre como se devia proceder para contar as letras de uma palavra exerceu papel de mediador semiótico na sala de aula. Vimos que Clara e seus colegas conseguiram construir conhecimento sobre a diferenciação entre sílaba e letra por meio das interações entre si e com a professora. As crianças mais preparadas responderam corretamente as questões da professora, colocando em cheque os conhecimentos que outras crianças acreditavam (até aquele momento) estarem corretos.

Vigotski (1934/1993, p. 240) ensina:

> Em colaboração a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha, se eleva mais em relação ao nível das dificuldades intelectuais que supera, mas sempre existe uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente e em cooperação.

Clara ouviu as respostas corretas dos colegas e as questões desafiadoras da professora. Percebeu incoerência entre o que acreditava ser uma letra e as respostas dos colegas, sem, no entanto, se limitar a copiar. Ela analisou a palavra novamente com cuidado para, somente após duas tentativas, conseguir responder corretamente – *oito,* para o número de letras da palavra bicho-pau. Através das interações sociais, portanto, que crianças e professora criaram possibilidades para aprender mais sobre a linguagem escrita.

A professora não trouxe a informação pronta para que as crianças apenas memorizassem os significados de sílaba e letra, mas realizou a atividade junto com as crianças. Sua mediação estabeleceu-se ao contar as letras de um modo e as sílabas de outro. Para contar as letras, a professora fez um traço embaixo de cada uma enquanto as contava. Para as sílabas, bateu uma palma para cada sílaba e circulou as sílabas da palavra escrita no quadro. A imagem abaixo mostra tais registros.

Figura 7 – Contagem de letras pela professora.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

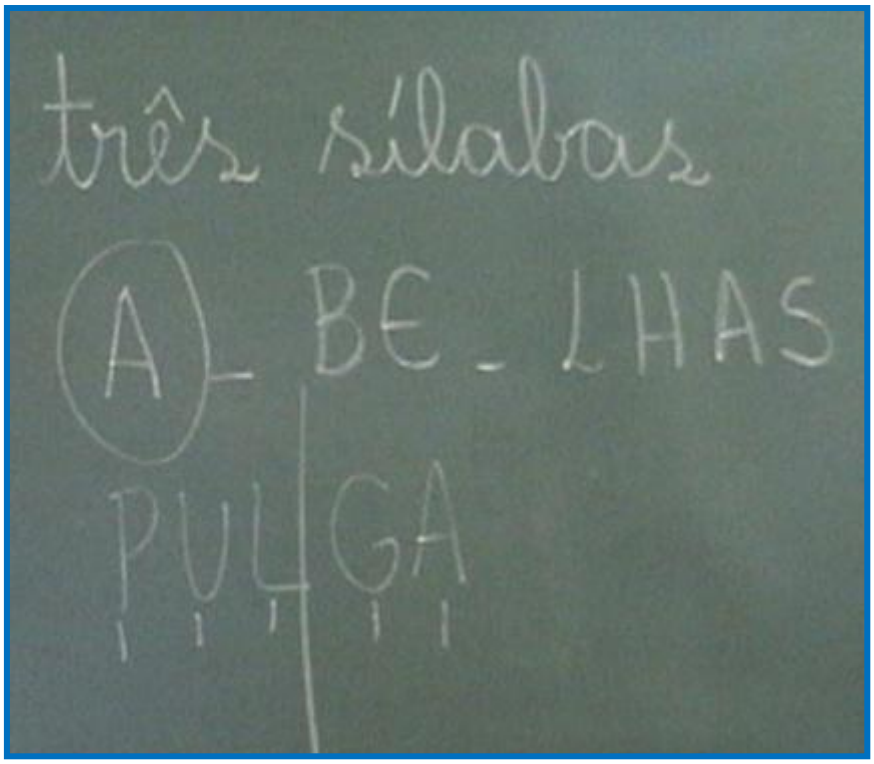


Figura 8 – Registro da contagem de letras
e sílabas pela professora.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 9 – Registro da contagem de sílabas e letras pela professora.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na leitura da terceira linha do Quadro de insetos, a professora pergunta quais informações já estavam ali contidas. Quando os alunos deparam-se com a célula que deveria conter o texto de curiosidade sobre a abelha, a professora muda o tom de

voz e usa a expressão corporal para chamar a atenção das crianças para a próxima atividade a ser realizada. A professora diz: *gente/ agora é a abelha/ vamos pra abelha?/ e::/ gente/ na abelha/* (em tom mais baixo) *tem o nome do inseto.* Hélio continua: *o desenho*. A professora confirma: *tem o desenho/ não tem a curiosidade*. Juliano deduz: *que/ a gente/ vai escrever*. A professora muda novamente a entonação da voz e anda pela sala, bem devagar, fazendo suspense: *nós/ é que vamos escrever.* A primeira reação das crianças denotou incapacidade ou desinteresse para realizar a tarefa. Mas a professora reforça o convite: *que curiosidade/ nós podemos escrever/ sobre a abelha?* Nesse momento, as crianças falam ao mesmo tempo, apresentando sugestões para a escrita (por isto não conseguimos distinguir as vozes e a variedade de sugestões). A professora repete a pergunta de outra forma: *que/ que a abelha/ faz de bacana?* Hélio responde: *dá mel* e Kenedy o acompanha: *o mel/ o mel*. A professora aceita a sugestão e pergunta: *produz mel?*. Leonardo faz um comentário que chamou a atenção da professora: *produz mel/ pra gente*. A professora, então, questiona a turma: *vamos escrever isso/ na curiosidade?*. Fábia discorda: *não/ produz mel*. A professora questiona a turma novamente: *produz mel/ está bom?.* Kenedy pergunta: *produz?* A professora devolve a questão para a turma: *é/ produz mel/ ou faz o mel/ o que vocês querem?* Neste ponto, Amanda fala somente para a professora: *produz/ porque é mais pesquisador*. Fábia também manifesta sua opinião: *produz* e Ivan sugere que se deve colocar: *faz mel*. A professora conclui: *produz/ é mais bacana/ não é?*.

Vê-se, na fala de Amanda, uma marca pessoal. Amanda era uma criança curiosa, que estava sempre questionando, querendo saber algo a mais sobre tudo em seu redor. Chegou à escola sabendo ler e escrever com autonomia, mas sua vontade de aprender a motivou a participar de todas as atividades

propostas em sala de aula, trazendo contribuições como leitora e perguntas que aguçavam a curiosidade das outras crianças.

A professora criava uma condição para que as crianças colocassem a si próprias em situação de linguagem (VIEIRA; COSTA VAL, 2005): ao convidá-las a escrever uma curiosidade sobre as abelhas, sua expressão corporal e tom de voz fazia com que as crianças levantassem as hipóteses esperadas.

Após o momento quando as crianças falaram juntas e não se conseguiu distinguir as vozes e compreender o que estavam dizendo, a fala da professora revela que as crianças discordavam da sugestão de Hélio. A professora fez uma intervenção: *espera aí/ espera aí/ gente/ isso já está decidido/ não precisa ninguém mais brigar/ por causa disso/ o Hélio quer acrescentar/ uma coisa/ vamos ouvir o Hélio primeiro*. Hélio tomou a palavra: *você falou/ que a abelha também pegava/ um troço/ que tem dentro da flor.* A professora explicou rapidamente: *isso se chama Hélio/ polinização/ levar o pólen/ de uma flor pra outra/ pra fazer a semente*.

A professora iniciou o registro do texto no quadro enquanto lia o que escrevia. Quando Kenedy vê a palavra 'produz' escrita no quadro comenta: *é com z?.* O comentário não foi discutido na sala, mas indica que o aluno estava atento à escolha das letras para escrever. Logo depois, Leonardo e Germano fizeram comentários (respectivamente e quase ao mesmo tempo) diante dos quais a professora fez questão de se posicionar:*ela pica também/ e transmite doença.* A professora disse: *não/ ela só pica se/ quando a gente/ vai lá mexer/ na caixa de abelha dela*. Amanda colaborou: *transmite doença/ nada*. A professora interagiu com Germano que estava reticente em sua posição: *não transmite/ não/ Germano/ ela só faz mal/ pra gente/ se muitas abelhas/ picarem ao mesmo tempo/ a mesma pessoa*.

Prosseguindo, a professora perguntou: *Hélio/ aquilo que você falou/eu vou colocar assim/ olha/produz mel pra nós/ e*

transporta o pólen/tá bom? Hélio responde: *tá*. Juliano questiona: *transporta o pólen?* A professora explica mais uma vez: *é::/ leva o pólen/ de uma florzinha/ pra outra*. Marcos comenta: *os ovinhos/ bem escondidinho*. A professora não ampliou a discussão trazida por Marcos e concordou com ele: *isso mesmo/ Marcos/ ela leva/o ovinho da flor/ bem escondidinho*. Nesse momento, a professora termina de fazer o registro do texto no quadro e autoriza a cópia no livro, ainda que algumas crianças tivessem se antecipado. Ela circula pelos grupos conferindo o traçado da letra e o local onde faziam a cópia.

Ao final da cópia, a professora analisou a palavra abelha em relação ao numero de letras e de sílabas, conforme fez com as palavras pulga e barbeiro. Em seguida, crianças e professora passaram à leitura da última linha do quadro, contendo informações sobre o bicho-pau. Após a leitura do texto com a curiosidade do inseto, a professora perguntou: *todo mundo/ aqui/ já sabia/ essa curiosidade/ não é?/ lá da estação/ ecológica*[126]*?* As crianças respondem sem muito entusiasmo: *é*.

Quando a professora pergunta quantas letras tem a palavra bicho-pau, grande parte das crianças conta as letras antes de responder. A professora resolveu escrever a palavra no quadro para ajudar a visualização. Enquanto escrevia contava as letras; as crianças contaram junto e a maioria respondeu: *oito*. Ao perguntar quantas sílabas havia, muitos alunos (inclusive Clara e Roberto) responderam: *quatro*. A professora os convidou: *vamos contar?* batendo palmas para destacar cada sílaba da palavra. Ao terminar, Clara se adianta: *três*.

Pode-se afirmar, assim como Smolka (2012, p. 58, grifo da autora) que *"a escrita, como forma de linguagem, foi*

[126] Estação ecológica é uma reserva ambiental da UFMG que desenvolve trabalhos com as escolas para conscientização sobre a importância da valorização e preservação do meio ambiente. Os biólogos da Estação ecológica criam um bicho-pau e fazem (durante a visita ao local) uma exposição do animal e explicam seus hábitos. As crianças dessa turma tinham visitado a estação ecológica poucos dias antes dessa aula.

instauradora da relação [da professora] com as crianças" e das crianças entre si. Em função das sugestões e hipóteses sobre o que sabiam acerca da abelha, crianças e professora conversaram, discutiram e escolheram a melhor forma de dizer, por escrito, o que pensavam. Portanto, a escrita *"provocou movimentações e interações na sala de aula (...) gerou interlocução, barulho e excitação das crianças"* (*Ibidem*), uma vez que todos sugeriram, deram palpites, concordaram e/ou discordaram do quê e como deveriam escrever uma curiosidade sobre a abelha.

No próximo tópico, será analisada uma atividade de produção de texto em que as crianças relatam para os pais o conteúdo aprendido sobre a dengue.

5.3 Atividade de produção de texto: 'Como podemos começar'

O evento seguinte refere-se à produção de um texto para as famílias, cujo objetivo era relatar o que as crianças aprenderam sobre a dengue após assistirem a uma peça de teatro com o tema. Durante os anos de 2006 e 2007, Belo Horizonte teve uma epidemia de dengue e a região na qual se localiza a escola, à época, continha focos do mosquito transmissor. A prefeitura fez uma campanha de conscientização nas escolas, com o intuito de erradicar o mosquito e a doença. Este evento foi escolhido por expressar, de modo significativo, como a escrita fez parte da cultura daquela sala de aula, de que maneira crianças e professora utilizaram a escrita para se comunicar com pessoas do convívio próximo e para aprender sobre o código escrito.

A produção do referido texto permitiu às crianças focar na escolha do modo de expressar, por escrito, seus pensamentos e sentimentos sobre o que aprenderam após

assistirem à peça. Além disso, foi possível refletir sobre a formatação do texto na página do caderno, que letra usar em determinados contextos, o uso de siglas etc. Verificou-se que as oportunidades de se relacionar por meio da escrita configuraram uma prática corriqueira e, a partir e em função dessa mediação semiótica, também se deu a apropriação do sistema de escrita. Durante a campanha contra a dengue houve palestras, distribuição de panfletos explicativos, apresentações teatrais. Na escola, os professores organizaram ações educativas, tais como debate sobre o tema em sala, produção de textos pelos alunos, leituras de panfletos explicativos.

A aula que analisamos no dia 26/03/2007 englobou conversa, leitura e interpretação de um panfleto explicativo no dia. Em 27/03/2007, as crianças assistiram à peça de teatro sobre a dengue, promovida pela Companhia de Limpeza Urbana da Prefeitura de Belo Horizonte. Esse trabalho culmina no dia 28/03/2007, com a produção de texto com o conteúdo aprendido pelas crianças sobre a dengue.

Foram analisados os vídeos das aulas para registrarmos, em mapas de eventos, cada uma delas.

Quadro 8 – Mapa de eventos do dia 28/03/2007

Tempo em minutos	Atividades coletivas	Eventos	Subeventos	Atividades individuais	Eventos	Subeventos	Comentários da pesquisadora
00:00:00	Organização da sala e da turma para início das atividades						Atividades realizadas antes do início da filmagem, coletadas nas anotações do Caderno de campo
	Registro da rotina no quadro						
	Escrita						Correção de Para Casa
00:03:00	Organização para Roda de História						Professora chama cada aluno para se assentar em círculo, no fundo da sala
00:14:00	Roda de História	Professora explica condições para que aconteça a Roda de História	Disciplinando e organizando a turma	Professora explica significado de palavra desconhecida para os alunos			Professora leu a história *João Bobo e o segredo da princesa* do livro *Contos populares para crianças da América Latina*
00:02:00	Organização da turma para próxima atividade						A próxima atividade é uma produção de texto
00:06:00	Conversa sobre filmagem e realização da pesquisa na sala de aula						Crianças brincavam diante da câmera, o que provocou o desenvolvimento da conversa sobre a pesquisa e dos instrumentos de filmagem
00:32:00	Produção de texto				Ivan sugere início do texto	Ivan pondera sobre início do texto	Produção de texto sobre o que aprenderam acerca da dengue com o teatro no dia anterior
00:15:00	Cópia do texto no caderno						Crianças copiam o texto no caderno e a professora faz orientações individuais sobre organização do caderno, tipo de letra, pontuação, acentuação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro apresenta o que aconteceu na aula e o que contou como escrita para as crianças e a professora. Nota-se que a escrita foi utilizada para organizar as atividades, ao longo do dia, por meio do registro da rotina no quadro negro e do conteúdo aprendido pelas crianças referente a assunto estudado

anteriormente. A partir do mapa de eventos, a representação seguinte determina a atividade-guia, o ciclo de atividades, eventos e subeventos analisados nesta seção.

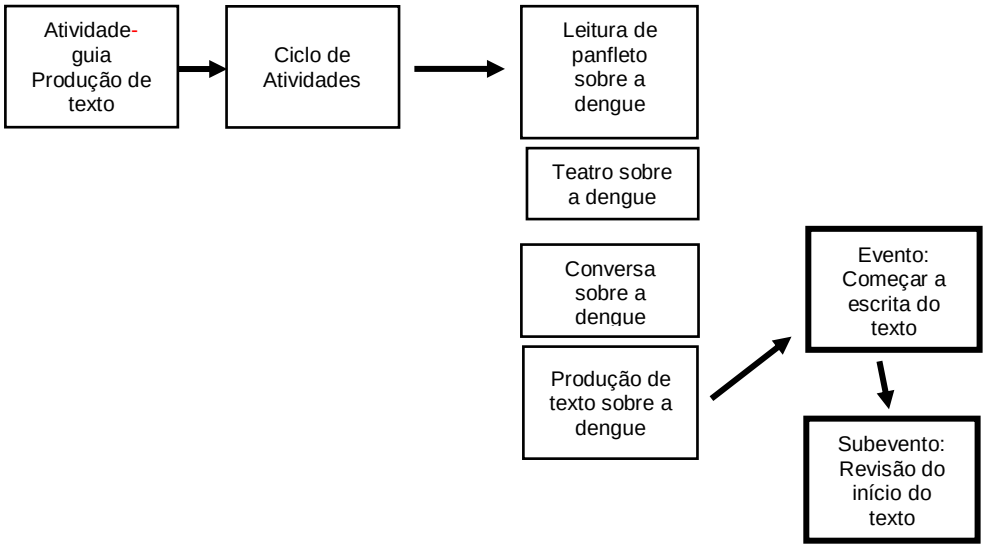


Figura 10 – Construção da atividade-guia ESCRITA, em Ciclo de Atividades.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As informações sobre as primeiras atividades do dia foram coletadas nas anotações do Caderno de campo porque a filmagem iniciou-se com a Roda de História. Naquela data, a professora começou seu trabalho organizando a sala e a turma em pequenos grupos; depois, anotou as atividades que seriam realizadas ao longo do dia, no quadro. Essa atividade era denominada de Rotina do dia, conforme dito anteriormente. A seguir, os itens e organização da rotina:

ROTINA – 28/03/2007

1. CHEGADA
2. ESCRITA
3. RODA DE HISTÓRIA
4. PRODUÇÃO DE TEXTO
5. BIBLIOTECA DE SALA
6. MERENDA/RECREIO
7. GTD[127]
8. SAÍDA

[127] A disciplina GTD reorganizava todos os alunos do 1º Ciclo de Formação Humana de acordo com diagnóstico feito pelos professores no início do ano. Tinha por objetivo atender a demandas específicas de instrução das crianças.

O registro da Rotina do dia no quadro, a disposição das carteiras, a formação dos grupos de alunos e a organização pelas crianças do material necessário para a realização das atividades constituíam o item denominado CHEGADA. Para o segundo item, ESCRITA, considerando as anotações do Caderno de campo, foram feitas correções de uma atividade, realizada em casa.

O terceiro item remete à RODA DE HISTÓRIA. Recorrente durante os três anos da coleta de dados, tratava-se de momentos de leituras diversas pela professora. A leitura ocupava, na turma, um lugar privilegiado da rotina, com organização das crianças assentadas no chão, no fundo da sala ou em espaços do pátio da escola. A leitura era repleta de comentários e questionamentos das crianças, contemplados pela professora de modo que não perdessem o fio condutor dos textos.

A professora leu um conto do livro *Contos populares para crianças da América Latina*, editado pela Ática, e resultado de parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com os países participantes da promoção do livro e da leitura na América Latina e no Caribe. O conto selecionado para a aula foi *João Bobo e o segredo da princesa*, da República Dominicana. A história conta que João era tão bobo, ou tão simples, que conseguiu descobrir o segredo da princesa e com ela se casar.

Antes de iniciar a leitura, Juliano questiona se a professora iria ler novamente a obra. A professora explica que o livro é grande e que ainda não havia terminado de ler todos os contos. Juliano acreditava, àquele momento, que cada livro continha uma única história. A leitura do texto foi interrompida por pedidos para verem as ilustrações e saberem o significado de algumas palavras.

Ao terminar de mostrar as imagens do livro, a professora convidou a turma para a próxima atividade: produção

de textos, e Juliano quis saber o que era um texto. A professora explica que a história recém-contada é um texto, e aquilo que haviam escrito, em duplas, na atividade do dia anterior, também era.

Prática constante da professora, o convite aos alunos para a realização de atividades vinha acompanhado de mudança no tom de voz e de expressões faciais e corporais para garantir a atenção e a participação das crianças. No caso da atividade em questão, a professora iniciou o convite recuperando duas atividades do dia anterior e elogiando o envolvimento das crianças. A atividade que desencadeou a proposta de produção de texto foi a apresentação de teatro da Companhia de Limpeza Urbana da Prefeitura de Belo Horizonte. Encerrada a apresentação, houve uma conversa sobre o teatro e a importância da participação de cada um no combate à dengue.

A professora elogiou o envolvimento das crianças no dia anterior e fez o convite para escreverem, juntos, um texto contando aos pais o que aprenderam com o teatro. A maioria das crianças empolgou-se e se envolveu com a proposta. O modo como foi proposta a atividade remete-nos aos estudos de Vigotski (1931/1995) sobre a pré-história da escrita das crianças, quando afirma que:

> O ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. (...) A criança tem de sentir a necessidade de ler e escrever. (VIGOTSKI, 1931/1995, p. 201). (Tradução nossa)[128].

Por meio da linguagem, a professora aliou dois fatores positivos para que as crianças se sentissem desafiadas à produção: primeiro, elogiou o envolvimento de todas na apresentação de teatro no dia anterior e, depois, as convidou a contar para seus pais o que aprenderam. A professora criou,

[128] Língua do original: espanhol.

assim, as condições necessárias para que as crianças tivessem desejo de registrar o que aprenderam para pessoas queridas.

Em seguida, a professora perguntou como poderiam começar o texto. Algumas crianças apresentaram sugestões, mas a proposta de Ivan foi aceita pela professora. No quadro abaixo, vemos a sequência interacional em que a turma, juntamente com a professora, iniciou a escrita do texto sobre a dengue.

Quadro 9 – Sequência interacional 3 – Aula do dia 28/03/2007
Subevento 'Começar o texto'

Linhas	Professora	Ivan	Pistas de contextualização
1302	Vamos, gente?		As crianças, organizadas em duplas, estavam iniciando a produção de um texto sobre a dengue. A professora insistia para que apresentassem propostas para o início do texto
1303	Como é		
1304	que		
1305	nós vamos contar isso		
1306	pra mamãe?		
1307	que nós assistimos a um teatro?		Crianças acenaram positivamente com a cabeça e se mostraram contempladas com a proposta de Ivan
1308		Eu e minha turma	
1309		assistimos a um teatro	
1310		da dengue	
1311	Ah:::		Ao aceitar a proposta de Ivan, a professora dirigiu-se pra o quadro a fim de fazer o registro
1312	o Ivan começou bem		
1313	olha aqui		

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

A produção de textos aconteceu no segundo ano do Ensino Fundamental, em 2007, quando se realizou a pesquisa; boa parte das crianças ainda não havia se apropriado do sistema de escrita. Crianças e professora estruturavam o texto escrito produzido em sala de aula pela mediação da linguagem oral. Na medida em que conversavam sobre o quê e como deveriam contar aos pais o conteúdo aprendido acerca da dengue,

crianças e professora teciam o texto a ser escrito e o seu início. As opiniões surgiam, uma criança complementava a fala da outra e a professora mediava e estruturava o texto na forma escrita.

Escrever textos para outras pessoas foi uma prática constante da turma. Crianças e professora trocavam bilhetes pessoais em datas especiais e presenteavam pessoas do convívio da turma com cartinhas de felicitação. Soares (1998, p. 47) discute a necessidade e importância de se alfabetizar e letrar, de maneira que as crianças possam entrar em contato com a linguagem escrita e dela fazer uso social.

> [...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A apresentação da proposta de Ivan (linhas 1308 a 1310) mostra que ele se apropriou das informações trazidas pela professora sobre o que fizeram no dia anterior (assistiram a um teatro sobre dengue). Tais informações são reorganizadas e transformadas, primeiro oralmente e, depois, por escrito, com base na fala de Ivan (linhas 1308 a 1310): *"/eu e minha turma/ assistimos a um teatro/ da dengue"*. Consideramos, como mediações semióticas, a explicação da professora enquanto convidava a turma para a produção do texto, a participação e as experiências anteriores de Ivan e o teatro sobre a dengue.

A professora, ao afirmar que aceitaria a proposta de Ivan (linhas 1311 a 1313), chama a atenção das outras crianças para aquilo que, em sua concepção, era uma boa maneira de se começar a relatar para os pais o que fizeram e aprenderam no dia anterior. Nesse momento, as crianças acenam positivamente, concordando que o texto deveria ser iniciado com a sugestão de Ivan. Todavia, a atitude da professora podia indicar, em outras situações de produção, que aquele era o jeito certo para iniciar um texto.

Desta forma, a prática pedagógica torna-se também discursiva na medida em que aquele que ensina, no contexto escolar, também ouve, participa do processo de construção do conhecimento e, não simplesmente, transmite algo de que se julga conhecedor (SMOLKA, 1993/2012).

A professora buscava, na memória das crianças, por meio de questões sobre a encenação do dia anterior, o conteúdo necessário para o texto. Na sequência, perguntou de onde eram os atores. Algumas crianças (não conseguimos discernir as vozes na gravação) arriscaram, dizendo serem funcionários da prefeitura designados para acabar com a dengue. A professora resgatou a informação de que a apresentação fora promovida pelo Serviço de Limpeza Urbana (SLU), empresa da Prefeitura de Belo Horizonte que tinha, à época, o grupo teatral *Até tu, SLU*. O grupo fazia apresentações nas comunidades e escolas para conscientizar a população sobre os riscos da dengue.

A professora solicitou que Taiane fizesse uma leitura do texto e convidou a turma para ver o que já havia sido escrito e o que precisavam ainda dizer. Com isso, a professora mostrou às crianças a necessidade de retomar o que fora escrito para dar continuidade à produção, com coerência e coesão.

Nesta interação, ao ouvir a leitura de Taiane, Ivan traz mais uma possibilidade de reflexão, agora sobre o gênero do texto em produção. Vejamos:

Quadro 10 – Sequência interacional 4 – Aula do dia 28/03/2007
Subevento 'Revisão do início do texto'

Linhas	Professora	Taiane	Ivan	Pistas de contextualização
1635	Ô, gente::			A professora solicitou a leitura do texto produzido até o momento
1636	vamos dar uma lida no texto?			
1637	Taiane			Taiane era uma criança já alfabetizada e com leitura fluente
1638	lê o texto pra nós			
1639	até agora			
1640		Eu e minha turma		
1641		assistimos a um teatro		
1642			esqueceu de mamãe	Ivan mostrou estar atento à leitura da colega e ao processo de construção do texto
1643			Mamãe::	
1644	não			A professora informou que não estavam fazendo uma carta
1645	Não tem			
1646	Porque mamãe			
1647	Porque não é carta			
1648	Lê de novo, Taiane			
1649		Eu e minha turma		Taiane leu novamente
1650		assistimos a um teatro		
1651		sobre a dengue		
1652		quem se apresentou		
1653		foi o grupo *Até tu, SLU*		
1654		que pertence à Companhia de Serviço de		
1655		Limpeza Urbana da Prefeitura de Belo		
1656		Horizonte		
1657			Ah, tá bom	Ivan achou que o texto já continha todas as informações necessárias
1658			Não precisa	
1659			mais do que isso não	
1660	não			A professora enfatizou que ainda precisavam inserir as informações sobre o que aprenderam sobre a dengue
1661	nós precisamos colocar agora			
1662	A COISA MAIS IMPORTANTE DO TEXTO::			
1663	Que nós aprendemos com o teatro?			

Fonte: Transcrição realizada pela pesquisadora.

Nota-se que a professora convida a turma a ler o texto (linhas 1635 e 1636) para, juntos, avaliarem o que fora escrito e o que ainda precisava ser dito aos pais. Mas a leitura de Taiane

(linhas 1640 e 1641) foi interrompida por Ivan que acreditava estar produzindo uma carta. Vemos que Ivan, mais uma vez, trouxe para o ambiente da sala de aula seus conhecimentos anteriores sobre o gênero carta. Conforme mencionamos, a turma tinha o costume de trocar bilhetes e correspondências pessoais. Vieira e Costa Val (2005, p. 7) afirmam que *"o conhecimento da criança sobre os textos escritos se constrói a partir do conhecimento que ela tem da língua falada"*. Para Ivan, o texto em produção tinha característica de uma conversa com os pais, uma vez que a proposta da professora foi contar a eles (e não relatar) o que haviam aprendido na escola.

A professora não promoveu uma reflexão sobre gêneros textuais, por não ser este seu objetivo naquele momento, podendo mudar o foco da aula e da produção. Em função disto, emitiu uma informação breve (linhas 1644 a 1648) de que não estavam escrevendo uma carta. Ivan, após ouvir atentamente a leitura de Taiane (linhas 1649 a 1656), avaliou que o texto já continha as informações necessárias aos pais.

Entretanto, a professora insistiu em retomar o conteúdo da peça de teatro para que as crianças voltassem, novamente, a atenção para o objetivo principal do texto estabelecido por ela, e não pelos estudantes, de relatar aos pais o que aprenderam sobre a dengue após o teatro. Foi enfática ao afirmar (linhas 1660 a 1663) que faltava dizer o mais importante. Na sequência da aula, as crianças apresentaram diversos itens sobre a dengue e formas para combater o mosquito transmissor. Crianças e professora debateram a temática, refletindo sobre o quê e como escrever, e decidirem, a partir de regras da Língua Portuguesa, como deveriam registrar as siglas, que pontuação era mais adequada, o uso de letra maiúscula, apóstrofe, dentre outros aspectos que contribuem para a coerência e coesão de um texto.

Vieira e Costa Val (2005, p. 8) auxiliam-nos a compreender as atividades realizadas, ao destacarem imprescindíveis:

> [...] situações de escrita de textos que levem os alunos a refletirem sobre aspectos inerentes a esse processo: Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação de meu futuro leitor (onde ele estará? Com que apoios poderá contar?). Será que ele vai entender o meu texto? Levar em conta esses aspectos pode ajudar o professor e os alunos a entender com maior clareza as especificidades da tarefa de comunicar através da escrita.

A seguir, apresentamos o texto produzido pela turma:

Acabar com a dengue
Eu e minha turma assistimos a um teatro sobre a dengue.
Quem se apresentou foi o grupo 'Até tu, SLU que pertence à companhia de serviço de limpeza urbana da prefeitura de Belo Horizonte.
Aprendemos que:
1) Jogar lixo no lixo;
2) Não deixar água parada;
3) Amarrar bem o lixo;
4) Limpar bem a casa e o terreiro;
5) Tampar a caixa d'água;
6) Tirar água de pneus, garrafas e dos pratos de plantas
E nós, do 2º ano do Abraço gostamos muito e vamos ajudar a acabar com a dengue.

Apoiamos nossa análise nas discussões de Rojo (2010, p. 46) sobre os processos de instrução da escrita e da linguagem escrita. A autora esclarece que, no processo de alfabetização, a criança relaciona-se com *"um conjunto restrito de conhecimentos e capacidades relacionados ao código alfabético da escrita"*. Tais capacidades podem ser entendidas como aquelas realizadas com o objetivo de compreender as regras do sistema de escrita, ou melhor, para se compreender as convenções da escrita, cujo escopo integra o **Capítulo 2**.

Ao desenvolver essas capacidades e delas se apropriarem, as crianças tornaram-se capazes de grafar um texto: registrar no papel suas ideias, a partir de mediações semióticas construídas para realização da atividade escolar.

É preciso recuperar uma postulação de Vigotski (1934/1993, p. 183) ao analisar o trabalho educativo em escolas de seu contexto: *"às crianças se ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita"*. As interações discursivas apresentadas e analisadas acima apontam para uma atividade educativa em que as crianças aprendem a ler e a escrever ao mesmo tempo em que aprendem a usar a escrita como mediadora em situações de comunicação. Assim, os processos de instrução e de desenvolvimento constituem-se de forma simultânea, dialética e dialógica, como uma atividade humana.

Segundo Rojo (2010, p. 49), para a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita, a criança vive um processo mais complexo por exigência das capacidades e diferentes domínios envolvidos, mas, principalmente, *"porque os gêneros de escritos são muitos, muito diversos"* e exigem o desenvolvimento de *"capacidades linguísticas e discursivas diferenciadas"*.

A partir do estabelecimento da compreensão de texto como *"uma atividade de linguagem, de interlocução, de interação social por meio da escrita"* (*Ibidem*, p. 49), a autora atesta que qualquer pessoa que pretenda produzir um texto (ou um escrito) precisa ter clareza sobre algumas orientações ou situações antes mesmo de grafá-lo. Na aula analisada, a professora (re) contextualiza o conteúdo do texto, desafia as crianças a relatar para os pais o que aprenderam e, com isto, traz para as interações seu conhecimento e concepções sobre o que é um texto e que informações precisam nele estar contidas, além de procurar deixar claro que o potencial leitor deverá assimilar o conteúdo aprendido pelas crianças. Naquele ano, os pais manifestavam de diferentes maneiras a necessidade de saber o que as crianças faziam na escola.

Para a produção de um texto, de acordo com Rojo (2010), é preciso que seu autor considere o contexto de

produção para definir as condições da interlocução, gerenciar a própria produção e textualizar o texto. Tais capacidades não se sobrepõem, mas estão interligadas; para que a produção se desenvolva é mister considerar o conjunto das mesmas. A professora optou, na aula em pauta, por escrever o texto junto com as crianças, e na medida em que estabeleciam as condições da escrita, produziam-na, revisavam-na e a avaliavam.

Podemos afirmar que crianças e professora instruem-se mediante a interlocução com pessoas de seu convívio próximo. Isto ocorre simultaneamente e de forma dialética quando aprendem sobre a linguagem escrita e as possibilidades de seu uso social.

Na próxima subseção, avaliaremos uma atividade em que as crianças produzem um anúncio para procurar a carteirinha da biblioteca de um colega de sala.

5.4 Produção de um anúncio: 'Mas é de verdade?'

Até então, analisamos atividades em que as crianças e a professora escreveram diante de situações típicas do ambiente escolar: exercício do livro didático e relato aos pais sobre o que se aprendeu e se fez na escola.

Agora, analisaremos um evento ocorrido em 2008, quando as crianças estavam no terceiro ano do Primeiro Ciclo de Formação Humana (terceiro ano também da coleta de dados da pesquisa original). No dia 09/04/2008, os alunos produziram um anúncio, cujo propósito era ajudar o colega, Germano, a encontrar sua carteirinha da biblioteca da escola. A necessidade de se encontrar a referida carteirinha foi aliada a uma proposta da unidade 2 do livro didático[129]. Não foi possível recuperar nas filmagens e anotações do Caderno de campo todas as aulas em

[129] SOARES, Magda. *Português*: uma proposta para o letramento – ensino fundamental. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

que a professora desenvolveu as atividades da unidade. Por esta razão, descrevemos, brevemente, as atividades que antecederam a aula do dia 09/04/2008, com o intuito de contextualizar o Ciclo de Atividades, os eventos e subeventos decorrentes.

A unidade 2 tinha como tema a moradia de pessoas e de animais. O livro didático utilizou textos informativos, narrativos, publicitários, e gêneros como poema e história em quadrinhos. Além da leitura e interpretação de texto, a unidade propunha atividades de reflexão sobre a língua e de produção de textos.

Iniciamos os trabalhos com a leitura de texto informativo de um jornal publicado em 1998. A reportagem relacionava o tema da unidade anterior (brinquedos e brincadeiras), ao discutir o sucesso entre as crianças do brinquedo com pequenos blocos para construir casas, vilas e cidades. Os exercícios de interpretação do texto traziam reflexões sobre o jornal, os formatos com que os textos aparecem nesse suporte e os recursos utilizados para a produção textual como, por exemplo, ilustrações e legendas, manchetes, títulos e assuntos do texto.

Cumprindo a segunda atividade, as crianças produziriam um texto (podia ser uma poesia) a partir da leitura do poema *A casa*, de Vinícius de Moraes. Os estudantes deveriam criar uma casa engraçada para, reunindo-se em pequenos grupos, escolher a casa mais engraçada de cada grupo e da sala. Depois, os textos e desenhos foram expostos no mural da sala.

Na sequência, o livro integrava a área de Arte, apresentando um fragmento de um livro de aventuras [130]. As crianças foram levadas a estabelecer relações entre a produção literária e a produção das artes plásticas, e apreciar quadros de diferentes autores com a mesma temática. Em outra atividade, o objetivo foi estabelecer relações entre linguagem oral e escrita: mostrava-se que, no livro *Em busca do segredo de Magritte*, o autor usou expressões próprias da linguagem coloquial porque

[130] LIMA, Ricardo da Cunha. *Em busca do tesouro de Magritte*. São Paulo: FTD, 1996.

escreveu uma história como se a contasse oralmente. A partir daí, as crianças tiveram de identificar a forma coloquial da fala, registrada em algumas frases.

Na atividade das páginas 69 a 75, o livro didático trouxe um texto narrativo de autoria de Lúcia Pimentel de Sampaio Góes. A proposta era fazer uma discussão sobre as várias possibilidades de pessoas diferentes perceberem uma mesma realidade. Houve questões de interpretação oral e escrita e de vocabulário, com objetivo das crianças se apropriarem do conceito de verbete [131] Desta vez, como proposta de produção textual, as crianças deveriam criar uma pessoa diferente, conforme a personagem do texto lido desejava ser.

A partir da leitura e interpretação do poema *João-de-barro*, de Roseana Murray, e de um texto informativo retirado do suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo, o livro didático propunha um debate sobre a casa de alguns animais, tais como o joão-de-barro, a abelha, o bicho-da-seda e o joão-graveto. Nas atividades de linguagem oral e escrita, o livro privilegiou o trabalho com dígrafos.

Na sequência, o livro didático serviu-se de texto publicitário para introduzir o gênero e seus recursos, com vistas a alcançar os objetivos propostos pelo autor. Reproduziu uma página de classificados de jornal e uma propaganda para explorar as imagens, o uso de siglas e de abreviaturas, muito comuns nestes tipos de textos.

Até aqui, discorreu-se sobre as atividades propostas no livro didático antes da ocorrência do evento analisado. Passamos, então, a descrever e analisar o que aconteceu na sala de aula no dia 09/04/2008, cujos registros encontram-se no quadro a seguir.

---

[131] Conforme consta das orientações para o professor, o conceito de verbete foi trabalhado nos três volumes da coleção. Na unidade 2, a atividade foi proposta como consolidação do trabalho ao longo dos três anos do processo de alfabetização.

Quadro 11 – Mapa de Eventos do dia 09/04/2008

(Continua)

Tempo	Atividades Coletivas	Eventos	Subeventos	Atividades Individuais	Eventos	Subeventos	Comentários da pesquisadora
00:00:00	Término de atividades de matemática						Aula de Português teve início na 2ª aula do dia, por isso a professora esperou que as crianças terminassem atividade de Matemática, organizassem o material para então iniciar as atividades de Português.
00:01:05	Organização da turma para atividades de Português	Professora nomeia alunos que devem se apressar na organização					Crianças deveriam guardar o material de Matemática e retirar o de Português Professora recupera atividades já realizadas e planeja atividades da aula de Português: Apresentação/Leitura (silenciosa e oral)/Interpretação/Intervalo/Produção de texto
		Rotina do dia					
00:06:08	Apresentação	Estagiário e crianças se apresentam					Profª explica porque recebem pessoas na sala por um dia apenas
00:10:54	Recuperação de atividade de leitura de classificados de jornal						Professora recupera atividade do dia anterior: Leitura e interpretação de uma página de jornal do caderno de classificados
00:12:10	Leitura silenciosa e oral de anúncios retirados da Internet pela professora	Leitura oral		Leitura silenciosa			Profª entrega folha com anúncios retirados da Internet Profª passa nas mesas conferindo e orientando realização da atividade Laila, Roberto e Rodrigo leem, cada um, um anúncio
00:23:06	Interpretação oral de anúncios retirados da Internet pela professora						Profª faz perguntas sobre características dos textos lidos. Profª relaciona os textos lidos nessa aula com aqueles lidos no dia anterior
00:33:00	Organização para lanche e recreio						Profª orienta organização das crianças na saída para o lanche e recreio
00:33:48	Descanso	Professora escreve no					Crianças tiveram tempo de 15 minutos para desenhar. Folha com desenho foi arquivada na pasta de atividades.

		quadro o que as crianças devem escrever na folha					Pesquisadora fez uma pausa na filmagem para mostrar a continuação da aula após o intervalo
00:36:00	Interpretação oral de anúncios retirados da Internet pela professora						
00:45:00	Produção de textos	Professora explicita condições para a produção de texto				Professora orienta Fábia na produção de seu texto	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Naquela data, nos dois primeiros horários, as crianças tiveram aula de Matemática. A professora de Matemática anotou a rotina do dia no quadro:

ROTINA – 09/04/2008

1. ENTRADA
2. MATEMÁTICA (2x)
3. PORTUGUÊS
4. MERENDA/RECREIO
5. DESCANSO
6. GTD (2x)
7. SAÍDA

As filmagens evidenciam um problema vivido pelos professores na escola: a organização dos tempos de trabalho dos professores, por área de ensino, com crianças muito pequenas. Em função disto, as atividades de uma disciplina eram encerradas na aula de outro professor. Naquele dia, a professora permitiu que as crianças terminassem a atividade de Matemática na aula de Português. A professora aguardou um tempo, mas teve de finalizar as atividades de Matemática, o que parece ter gerado certa insatisfação nas crianças. Notamos que houve um incômodo por terem de terminar uma atividade para se organizarem para a próxima, com rapidez – protocolo incomum para a idade delas. As crianças têm seu tempo e sua lógica de organização e realização das tarefas, o que nem sempre coincide com a lógica imposta pela escola.

Para marcar o início da aula de Português, a professora, mesmo estando em interação com as crianças há alguns minutos, as cumprimentou dizendo: *bom/ primeiro/ boa tarde/ pra vocês*. Algumas crianças responderam: *boa tarde*. Em seguida, chamou a atenção para o ponto da rotina do dia em que se encontravam naquele momento. Registrou, no quadro, o horário de início e término da aula de Português, o intervalo e o GTD. Explicou que nos dois últimos horários fariam atividade de

Português porque ainda não haviam sido organizados os grupos do GTD. Como ficariam bastante tempo juntos, a professora registrou, em outro ponto do quadro, as atividades que seriam realizadas durante a aula de Português (incluindo aqui o tempo destinado ao GTD). A rotina ficou disposta assim:

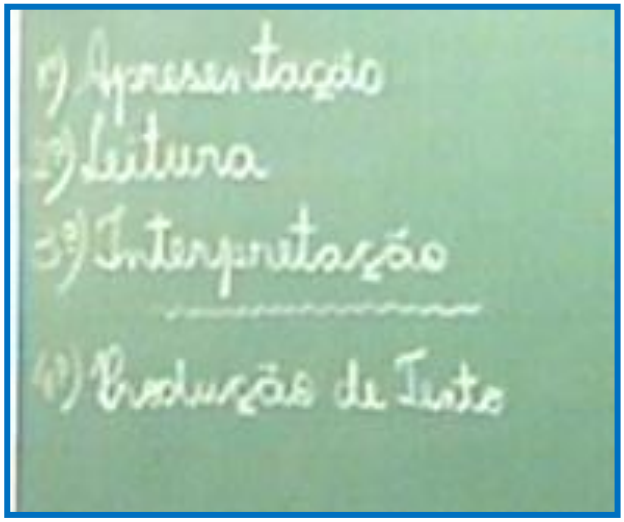


Figura 11 – Rotina.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como o primeiro item, a professora fez a apresentação de um estudante do curso de Psicologia da UFMG que iniciava um estágio de observação das aulas na turma. A professora explicou que a escola recebe estudantes dos cursos da UFMG e de outras universidades para que observem como se ensina e se aprende na sala de aula e o modo com o qual as pessoas se relacionam entre si e com o conhecimento. Explicou ainda que tais estudantes tornar-se-ão professores de diferentes disciplinas. Informou que alunos dos cursos de Psicologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, dentre outros, também procuram a escola porque poderão trabalhar com crianças no exercício da profissão.

Antes de iniciar a leitura, a professora recordou com as crianças as atividades realizadas nos dias anteriores: leitura e interpretação de classificados de um jornal e propaganda de uma empresa da construção civil.

Nas atividades das páginas 83 a 85 do livro didático, as crianças foram motivadas a ler e interpretar uma propaganda de uma empresa da construção civil, fazendo uma metáfora com a imagem de uma tartaruga que leva sempre sua casa “própria” nas costas. As atividades de interpretação exploraram as relações entre a imagem e o texto escrito, contidos na propaganda, os objetivos que a empresa pretendia alcançar com o anúncio e os recursos textuais e visuais utilizados para alcançá-los. Leram, também, uma tirinha de história em quadrinhos do em que um casal de caramujos queixa-se com o Bidu das desvantagens de carregar a própria casa nas costas. Tudo isso Maurício de Souza para estabelecer relação com a ideia expressa na propaganda sobre a vantagem de as pessoas adquirirem seu próprio imóvel. Abaixo, tem-se a reprodução dos dois textos:

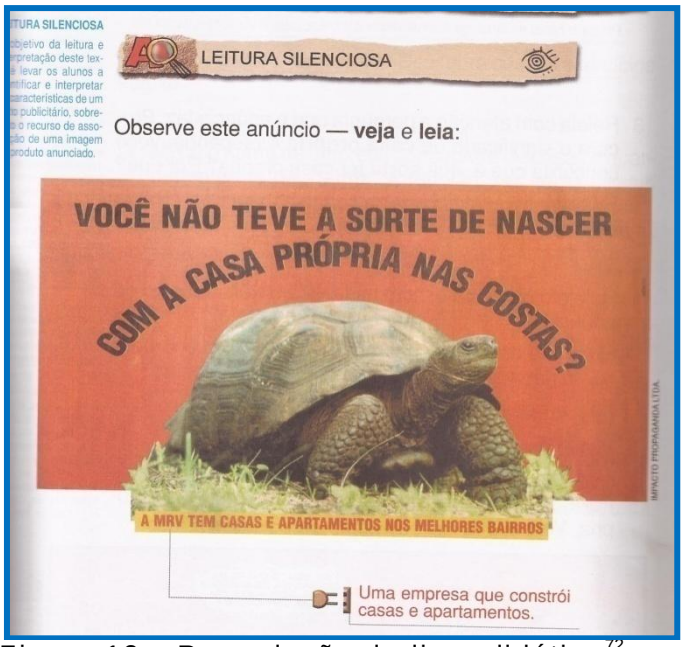


Figura 12 – Reprodução do livro didático[72], p. 83.

[72] SOARES, Magda. *Português*: uma proposta para o letramento. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999, p. 83.

Figura 13 – Reprodução do livro didático[73], p. 74.

Para as atividades de vocabulário, o livro didático explorou as siglas nas propagandas, como são utilizadas para identificar cidades e estados e para facilitar ou agilizar a leitura de um texto.

Na sequência, o livro trouxe uma proposta de produção de textos em que as crianças deveriam escrever um anúncio vendendo um imóvel. Antes de expor as condições de produção, reproduziu uma página de classificados de um jornal e imagens de placas com anúncio de venda de imóveis. A professora realizou a atividade de leitura e interpretação dos anúncios, discutindo como os mesmos são feitos: a forma abreviada de escrever, o uso de palavras indispensáveis, a pontuação e a apresentação das qualidades e vantagens do imóvel. No entanto, a professora não realizou a atividade conforme a indicação do livro didático.

Para a aula do dia 08/04/2008 [74], a professora selecionou, em revistas e jornais, propagandas de produtos variados para desenvolver uma atividade de leitura e

[73] SOARES, Magda. *Português*: uma proposta para o letramento. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999, p. 83.
[74] Essas informações foram recuperadas nas anotações do Caderno de campo do dia 08/04/2008.

interpretação dos anúncios, realizada em grupos formados por quatro crianças. Cada grupo recebeu uma propaganda e deveria responder às seguintes questões colocadas no quadro:

1. Que tipo de texto vocês leram?
2. Para quê esse tipo de texto foi escrito?
3. De onde este texto foi retirado?
4. Há imagens neste texto? Para quê elas foram usadas?
5. Há texto escrito? Para quê o autor usou este texto escrito?

Após conversarem e responderem por escrito às questões, no caderno, cada grupo fez uma apresentação da propaganda analisada para o restante da turma. Adiante, veremos que a professora recupera com as crianças determinadas informações da aula.

No dia 09/04/2008, a professora trouxe outra proposta de produção escrita, analisada mais à frente. Antes, vemos, na Figura 14, a representação da atividade-guia, os eventos e subeventos descritos até então:

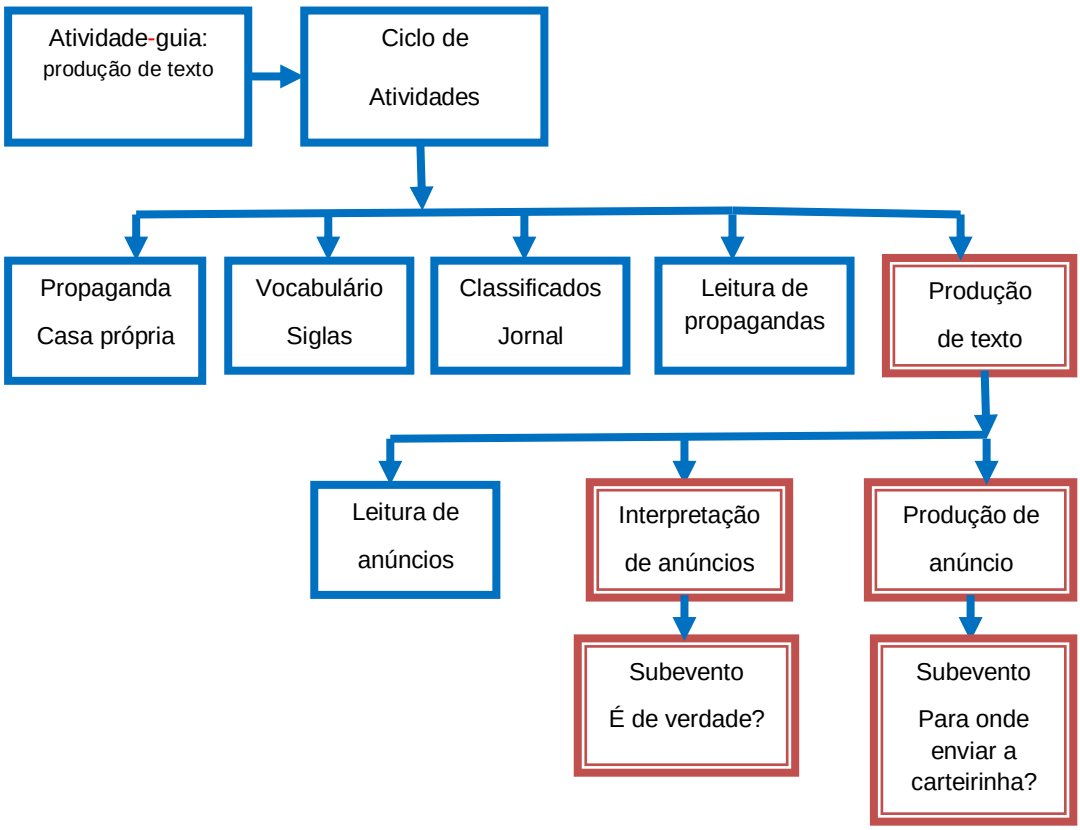


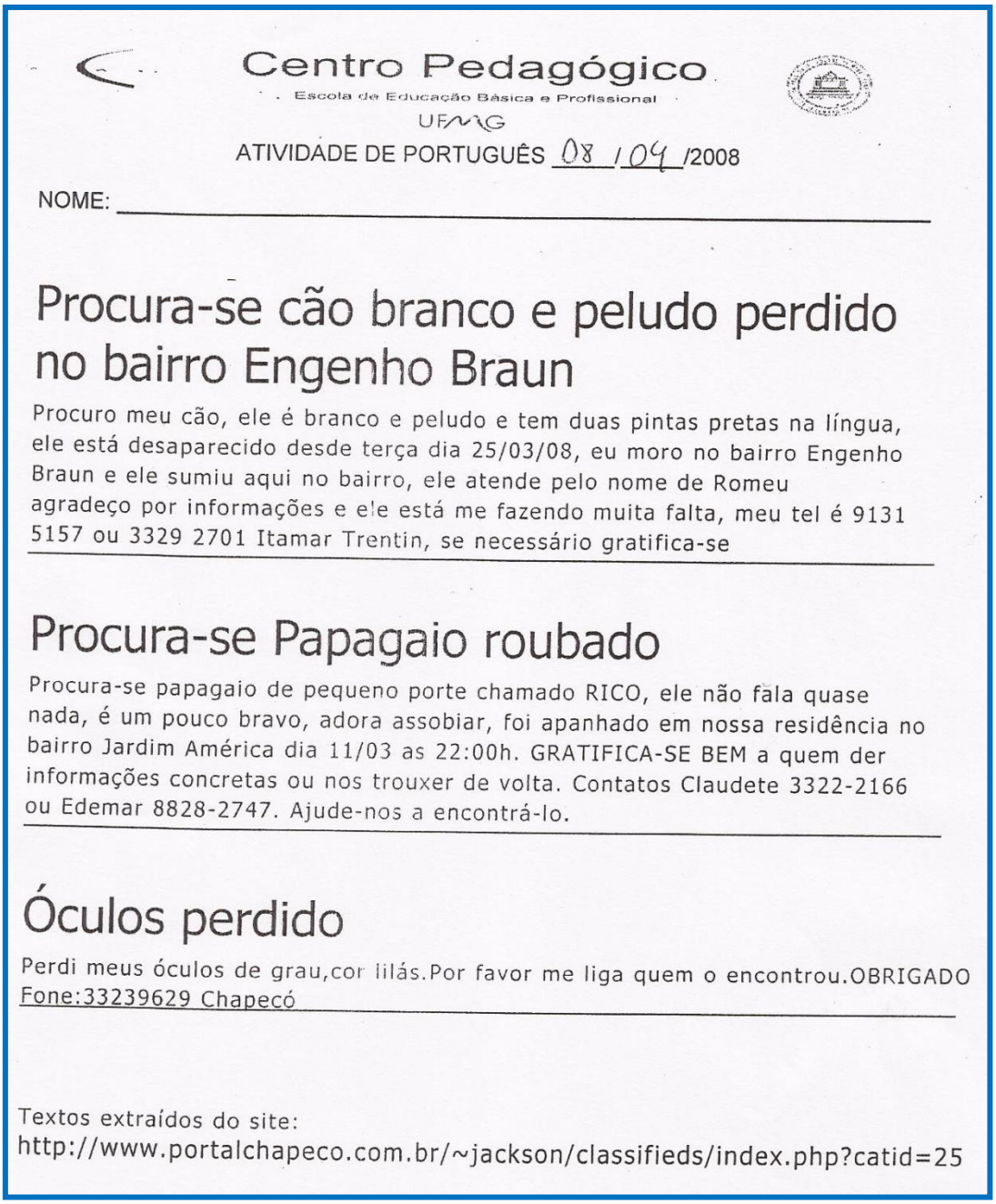
Figura 14 – Construção de Atividade-Guia Produção de anúncio, em Ciclo de Atividades
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A atividade-guia PRODUÇÃO DE TEXTO foi assim denominada pelas crianças e professora para discriminar todas as atividades de produção escrita realizadas em sala de aula, ao longo dos três anos da coleta de dados da pesquisa original. Isto, sempre quando os alunos escreviam para cumprir uma exigência escolar, realizar uma atividade do livro didático e para se comunicarem com pessoas do convívio próximo. Mantivemos a denominação, assim como para os eventos e subeventos, visando caracterizar a cultura da sala de aula e sua forma de lidar com a escrita.

O esquema acima evidencia a relação entre as atividades propostas pelo livro didático e os eventos de leitura – interpretação e produção de anúncio, cujas atividades foram elaboradas pela professora. A elaboração por parte da professora justificava criar situações de leitura e de produção de

textos mais próximas da realidade das crianças. Neste caso, buscou, na Internet, outros tipos de anúncios para ampliar o repertório de possibilidades de escrita das crianças. Além disso, aliou às condições de produção a necessidade real de se encontrar a carteirinha da biblioteca que uma criança havia perdido.

A professora selecionou três anúncios na Internet com a função de mediar a atividade de produção textual de mesmo gênero. Os anúncios, apresentados a seguir, foram lidos e interpretados em relação ao conteúdo e aos recursos utilizados para se alcançar os objetivos propostos.



Centro Pedagógico

Escola de Educação Básica e Profissional

UFMG

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS 08 / 04 /2008

NOME: _____

Procura-se cão branco e peludo perdido no bairro Engenho Braun

Procuro meu cão, ele é branco e peludo e tem duas pintas pretas na língua, ele está desaparecido desde terça dia 25/03/08, eu moro no bairro Engenho Braun e ele sumiu aqui no bairro, ele atende pelo nome de Romeu agradeço por informações e ele está me fazendo muita falta, meu tel é 9131 5157 ou 3329 2701 Itamar Trentin, se necessário gratifica-se

Procura-se Papagaio roubado

Procura-se papagaio de pequeno porte chamado RICO, ele não fala quase nada, é um pouco bravo, adora assobiar, foi apanhado em nossa residência no bairro Jardim América dia 11/03 as 22:00h. GRATIFICA-SE BEM a quem der informações concretas ou nos trouxer de volta. Contatos Claudete 3322-2166 ou Edemar 8828-2747. Ajude-nos a encontrá-lo.

Óculos perdido

Perdi meus óculos de grau,cor lilás.Por favor me liga quem o encontrou.OBRIGADO Fone:33239629 Chapecó

Textos extraídos do site:
http://www.portalchapeco.com.br/~jackson/classifieds/index.php?catid=25

Figura 15 – Reprodução de atividade (fotocopiada) do dia 09/04/2008.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Inicialmente, a professora solicitou que as crianças fizessem uma leitura silenciosa dos três textos. Havia muito barulho na sala de aula porque a maioria das crianças lia em voz alta para se apropriar do que estava lendo. Enquanto as crianças liam (ou tentavam ler), a professora passava pelas carteiras tirando dúvidas, ouvindo um pouco da leitura de um e outro aluno. Além disso, auxiliou o Danilo, pois ainda não lia com autonomia.

Em seguida, a professora solicitou que Laila, Roberto e Rodrigo fizessem, respectivamente, a leitura oral do primeiro, segundo e terceiro textos. As crianças leram sem dificuldade, com decodificação e fluência. Na leitura do segundo texto, Roberto deixou de ler o título e a professora solicitou que o retomasse: *"não/ e o título?"* Roberto compreendeu a correção e imediatamente iniciou a leitura: *"procura-se/ papagaio roubado"*.

A professora insistiu para que estivessem atentos ao título porque nas questões de interpretação havia relacionado a elaboração do título dos anúncios com o conteúdo e objetivo de cada texto. Por meio da mediação da linguagem falada, ressaltava para os alunos pontos importantes a serem observados na produção de um anúncio.

Ao terminar a leitura oral, a professora perguntou: *de onde/ esses textos foram/ extraídos?/ de um jornal?/ de uma revista?* Marcos respondeu: *de um jornal*. A professora questionou: de um jornal/ gente? Leonardo discordou de Marcos: *de uma revista*. Samara opinou: *de um site*; alguns colegas a acompanharam: "de um site" e a professora confirmou: *ah::/ de um site*. A professora não discutiu a procedência dos textos, não inquiriu como Samara sabia que os textos foram extraídos de um site e nem fez uma comparação entre os suportes com os quais já haviam trabalhado (revistas e jornais).

Em nosso ponto de vista, indicar o suporte dos textos foi importante para que as crianças pudessem reconhecer as características de cada gênero. No entanto, a professora não se aprofundou na caracterização dos suportes que define o formato e a estrutura do texto a ser produzido, deixando passar uma oportunidade para que as crianças construíssem novo aprendizado sobre o gênero anúncio.

Na sequência, a professora estabeleceu relações entre os textos trabalhados na aula anterior e os textos daquele dia, cuja sequência interacional está apresentada abaixo:

Quadro 12 – Sequência interacional 5 – Aula do dia 09/04/2008
Subevento 'É de verdade?'

Linhas	Professora	Clara	Pistas de contextualização
	Os textos		As crianças estavam organizadas em duplas, iniciando a atividade de interpretação de anúncios retirados da Internet pela professora
441	que nós lemos ontem		
442	de anúncio		
443	foram tirados de jornais		
444	e de revistas		
445	não foi?		
446	esses de hoje		
447	foram tirados		
448	da Internet		
449		mas esses daqui	Clara questiona se os anúncios retirados da Internet são verdadeiros
450		é de verdade?	
451	é de verdade eu entrei na Internet		Professora explica como fez para levar os anúncios para a sala de aula
452	acessei		
453	abri esses anúncios		
454	porque eu queria trabalhar		
455	com vocês		Professora explica porque levou para sala anúncios diferentes daqueles trabalhados anteriormente.
456	na sala		
457	anúncios diferentes		
458	com vocês na sala		
459	anúncios diferentes		
460	daqueles que nós		
461	trabalhamos ontem		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se que a professora chamou a atenção das crianças (linhas 441 a 445) em relação aos suportes dos textos da aula anterior. Informou, em seguida, que os textos desta aula foram extraídos da Internet (linhas 446 a 448). Clara, atenta às explicações, quis saber se os textos trazidos pela professora eram de verdade (linhas 449 e 450). A professora respondeu afirmativamente e contou os motivos que a fizeram trazer outros anúncios (linhas 454 a 461). Pareceu-nos que Clara poderia ter

pensado que os anúncios trazidos pela professora eram artificiais, ou seja, criados especificamente para aquela situação de sala de aula.

Ao analisarem o terceiro texto da folha fotocopiada com anúncios da Internet, Leonardo questionou: *professora/ perdeu de verdade?*. Roberto, bem disperso, respondeu com ironia: *não/ é de mentira*. É possível considerar esta resposta como mais uma evidência de que as crianças estavam atribuindo teor escolar aos textos levados pela professora. Podemos dar razão às crianças, uma vez que a professora, ao retirar os textos de seu suporte original, descaracterizou-os, tornando-os textos escolarizados.

Depois, quando a professora propôs que produzissem um anúncio procurando um objeto perdido na escola, Clara questionou novamente: *é de verdade?*. Ela queria saber se o objeto havia sido perdido, de fato, e se os anúncios da sala seriam afixados nos corredores da escola para que todos pudessem ler e ajudar a encontrar a carteirinha do Germano.

Quando ainda conversavam sobre os anúncios e o modo como foram produzidos, Mariana interrogou: *como é/ que você entrou no site/ pra ver esses anúncios?*. A professora explicou que clicou em cada anúncio, copiou em outro arquivo e mandou imprimir: *Aí lá/ no site de busca/ tem vários anúncios/ e eu cliquei/ estava lá assim/ esse título aqui ó/ cão branco peludo/ papagaio roubado/ óculos perdido/ eu cliquei neles/ peguei o texto/ e mandei imprimir/ e coloquei na folha/ pra vocês/ tá?*. Mariana mostrou-se satisfeita ao responder: *tá*.

Pareceu-nos que Mariana queria saber por que os anúncios não apareceram na folha impressa conforme costumam vir nas páginas da Internet. Mas como a menina não expressou verbalmente a questão, a professora também não a discutiu na sala, tratando especificamente da parte técnica: acessar um link, copiar e colar seu conteúdo, organizar outro arquivo e, por fim, imprimir o conteúdo para levar à sala de aula.

Vimos que não houve preocupação da professora em manter as características de apresentação dos textos como em seu suporte original, mas o intuito de apresentar para as crianças outras possibilidades de venda de imóveis diferentes daquelas trazidas pelo livro didático. Observa-se, na fala das crianças, que perceberam que a professora artificializou os textos ao levá-los impressos em uma folha, sem imagens, fora do suporte original. Isto porque, nos textos trabalhados no livro didático e na aula anterior, foram respeitadas as características originais dos textos: uso de imagens e formatação do texto na página.

Ainda na atividade de interpretação dos anúncios (momento após o intervalo do lanche, recreio e descanso), a professora lançou questões sobre as palavras usadas pelos autores e a forma como escreveram o texto visando alcançar os objetivos desejados. Ela começou comparando os títulos dos dois primeiros textos. Jéssica leu o título do primeiro texto: *procura-se/cão branco e peludo/ perdido/ no bairro/ Engenho Braun*. Leonardo leu o título do segundo: *procura-se/ papagaio roubado*. Logo após, a professora questiona: *como é/ que começam os dois títulos?*. As crianças responderam em coro: *procura-se*. A professora continuou sua explicação: *procura-se/ é isso que eu quero/ observar com vocês/ quando eu falo (...)*, interrompendo a própria fala para chamar atenção de Fábia que deveria assentar-se direito e não ajoelhar na cadeira. Prosseguiu: *um anúncio desse tipo aqui/ que estou querendo/ por exemplo::/é::/ eu estou vendendo/ um cachorro*. Fábia completa a explanação, dizendo: *professora/ vende-se cão/ vende-se casa* e se mostrando atenta às mediações da professora, apesar de estar inquieta na carteira. É correto afirmar que a professora alcançava sua meta de fazer as crianças perceberem que os objetivos do autor de um texto definem as palavras utilizadas.

A professora voltou a analisar como foram escritos os anúncios retirados da Internet: *aqui/ olha gente/ as pessoas/ que estão procurando/ alguma coisa/ utilizam este tipo de texto/ nos jornais/ ou na Internet/ e aí elas colocam de cara/ o que/ que elas querem/ se é vender/ se é comprar/ se é procurar/ nesse caso aqui/ eles estão/ comprando/ vendendo/ ou procurando?*. As crianças responderam juntas: *procurando*. A professora continuou: *a primeira palavra do título do anúncio (...)*, sendo interrompida por Clara: procura-se/. Retomando a fala: *já está dizendo/ o que/ que a pessoa quer/ aí/ em seguida/ vem aquilo que a pessoa/ está procurando/ um está procurando cão/ o segundo está procurando?*. Os alunos responderam juntos: *papagaio*. A professora deu sequência: *e o terceiro?*. As crianças, em uníssono: *óculos*.

A professora continuou analisando os textos na tentativa de explicitar para as crianças que recursos poderiam utilizar para produzirem um anúncio: *leiam a primeira/ palavra/ do primeiro anúncio*. As crianças responderam em coro: *procura-se*. A professora corrigiu, enfatizando a primeira palavra do texto e, não, do título: *PROCURO*. Marcos insistiu em sua hipótese: *procura-se*. A professora conduziu a reflexão para o ponto do texto que queria analisado pelas crianças: *não/ Marcos/ eu não estou/ pedindo mais/ o título/ no texto do anúncio/ leia"*. O restante da turma respondeu e a professora solicitou: *procuro*. Leonardo reforçou: *procuro meu cão*. A professora aprovou a contribuição de Leonardo: *isso, Leonardo* e continuou *agora/ no segundo anúncio/ qual que é/ a primeira palavra?*. As crianças disseram: *procura-se*. A professora evoluiu para o terceiro texto: *e/ no terceiro anúncio (...)*, interrompida pelas crianças: *perdi*. A professora confirmou: *perdi meus óculos/ então nós temos/ dois formatos/ aí/ de fazer anúncio/ pra contar às outras pessoas/ que perdemos/ alguma coisa/ e que estamos/ procurando/ um é/ começar com/ procuro ou procura-se/ e o outro/ é começar/*

contando assim/ olha perdi/ nesse caso aqui/ meus óculos de grau.

Dando prosseguimento, a professora analisa a possibilidade de gratificação oferecida nos anúncios: *uma coisa que aparece/ MUITO/ nos anúncios/ a pessoa informa/ que está/ procurando alguma coisa/logo em seguida/ ela diz/ no segundo anúncio/ está com letra caixa alta/ GRATIFICA-SE BEM/ que/ que quer dizer isso?/ que quem encontrar/ der informações/ sobre o papagaio roubado/ vai ser gratificado/ que/ quer dizer isso/ Gente?*. Mariana pergunta: *vai ganhar/ uma coisa em troca?*. A professora aprofundou a reflexão: *que coisa em troca/ que pode ser?*. Os estudantes opinaram: *dinheiro*. Mas a professora ainda não estava certa de que as crianças haviam compreendido o que era e como funcionava a gratificação: *será que/ quando eu coloco/ no anúncio/ que gratifica-se bem/ a quem encontrar/ o que foi perdido/ eu vou simplesmente/ dizer muito obrigado/ isso é gratificar?*. As crianças comprovaram o aprendizado respondendo: *não*. A professora assentiu e continuou: *isso é agradecer*. A professora questionou se a gratificação por um cão desaparecido ou por um papagaio roubado poderia ser feita com uma limusine. Algumas crianças julgaram procedente, mas Kenedy manifestou opinião oposta à possibilidade de gratificação colocada pela professora: *ou então/ com um celular estragado?*. A professora esclareceu: *na maioria/ das vezes/ Leonardo/ gratifica-se/ com uma quantia em dinheiro*.

Vimos que a professora fez uma reflexão para permitir às crianças a compreensão dos textos, privilegiando a explanação sobre os recursos disponíveis para alcançar objetivos com um anúncio: texto claro, com poucas palavras que direcionem o leitor àquilo que se anuncia. A professora desenvolveu um trabalho com as características do gênero textual consideradas por Schneuwly (2004) e Rojo (2010) megainstrumentos que contribuem para a compreensão e para o uso das capacidades de produção textual.

A professora avaliou que já podia propor a produção de texto ao perguntar: *ah ::/ gente/ prestem atenção/ gente/ olha só/ quem daria conta de produzir um anúncio/ procurando/ um objeto perdido?/ levanta a mão*. Algumas crianças levantaram a mão, respondendo afirmativamente. A professora repetiu a proposta: *eu vou repetir/ a pergunta/ quem/ nesta sala/ daria conta/ de produzir um texto/ pra espalhar na escola/ a produção de texto é/ escrever um texto/ vai ser um anúncio/procurando um objeto/ que foi perdido*. Como a professora ainda não havia informado o sumiço da carteirinha da biblioteca, Clara quis saber: *é de verdade?,* obtendo confirmação da professora. Tem-se, aqui, outra evidência da crença das crianças sobre nova situação criada pela professora, visando que escrevessem um texto em sala de aula.

Naquele momento, a turma ficou inquieta, com todos os alunos falando ao mesmo tempo. Conseguimos apreender das filmagens certa insatisfação da turma em relação à proposta da professora. Ela percebeu o incômodo e relembrou aos alunos a regra da escola de que cada aluno deveria cuidar do próprio material. Enfatizou que a escola não se responsabiliza por objetos de valor trazidos de casa como, por exemplo, dinheiro e aparelhos eletrônicos. As crianças manifestaram sua insatisfação novamente, falando alto, todas ao mesmo tempo. Tal atitude impediu-nos de discernir, com exatidão, o que cada aluno disse. No entanto, pareceu-nos que as crianças não queriam procurar pelo objeto perdido em função de regras, levando a professora a explicar, com detalhes, o que havia ocorrido com a carteirinha do Germano: *acontece que o Germano/ teve a carteirinha dele/ retirada/ de dentro da mochila dele/ em um horário/ de aula de Educação Física/ ele me contou isso/ ele me pediu pra procurar/ eu disse a ele que procurasse/ no NAIP/ na portaria/ na Jurema/ e ele procurou/ e não foi encontrada*. Prosseguindo, logo depois: *na carteira/ ele tinha/um dinheiro/ pra alguma emergência/ e*

junto da carteira/ além do dinheiro/ tinha a carteirinha da biblioteca. Leonardo concluiu: *ele perdeu/ professora?*.

Somente após a explicação, a professora retomou a proposta de produção textual: *a proposta de produção/ hoje/ é a gente/ fazer um anúncio/ cada um vai fazer/ um anúncio/ procurando (...)*, quando Clara completou o raciocínio *a carteirinha do Germano*. A professora confirmou: *a carteirinha da biblioteca do Germano*. Nesse momento, Luana expressou sua insatisfação (e da maioria da turma): *ah:: todo mundo vai ter/ que ajudar ele?*. Laila corroborou: não é coisa nossa/ é do Germano. A professora questionou: *e qual o problema?*.

Ficou clara a indignação das crianças em relação às regras da escola e à proposta da professora por ter escolhido um dos colegas da turma para que os demais o ajudassem a encontrar o objeto perdido. As crianças queixaram-se de também haver perdido, na escola, outros objetos, sem que a professora tivesse realizado campanhas de busca. A professora mostrou-se mais enérgica diante do incômodo geral, reforçando: *PRESTEM ATENÇÃO/ prestem atenção/ a carteirinha da biblioteca/ é um documento do Germano/ um documento de cada um de nós*. Em seguida, explicou as consequências para Germano (e para qualquer criança) se a carteirinha da biblioteca fosse usada por outra pessoa: *com a carteirinha do Germano/ outra pessoa/ pode pegar livros/ no nome dele/ pode ficar com o livro em casa/ não devolver/ e a multa/ vai ficar no nome do Germano/ esse é o problema/ quando some/ tem que comunicar/ na escola/ que sumiu*.

Ao final da argumentação, a professora interrogou a turma, sobretudo Laila e Luana por se mostraram mais reticentes a ajudar o colega: *aí/ moçada/ olha aqui/ ô Laila/ por que/ que a produção/ é para encontrarmos a carteirinha do Germano/ e não a régua da Luana?*. Laila respondeu com firmeza: *porque a carteirinha/ é mais importante/ porque a gente pode/ ter*

oportunidade/ de comprar outra régua. A professora aprovou a nova postura da menina: *isso*.

As crianças relataram outros fatos relacionados à perda de carteirinhas da biblioteca que cada um (junto com as respectivas famílias) resolveu a seu modo. Não os relataremos, pois se desviam do nosso objetivo: analisar as dificuldades das crianças na escola.

Na sequência, a professora entregou a folha para a produção de texto e avisou que deveriam colocar o nome primeiro. Imediatamente, Clara perguntou: *mas tem que/ por nome?*. A professora justificou: *tem/ como eu vou saber que a folha é sua?*. Verificou-se uma divergência entre a compreensão de Clara sobre os anúncios a serem distribuídos na escola e o que a professora almejava, ou seja, avaliar se as crianças aprenderam e o que aprenderam sobre esse gênero textual.

A professora apresentou uma proposta de produção textual com uma função social definida para convencer as crianças a executá-la. No entanto, a professora fez com que a tarefa perdesse sua função social para ganhar um status de ‘aprender a escrever’ ou ‘mostrar o que já se sabe’, modelo frequentemente aplicado na escola. Smolka (2012, p. 49) refuta a atitude da professora: *“a escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever”*.

Adiante, a professora reforçou a prática escolarizada da produção de textos ao solicitar que as crianças copiassem, na folha, a ordem da atividade colocada no quadro. Vejamos a reprodução da ordem dessa atividade:

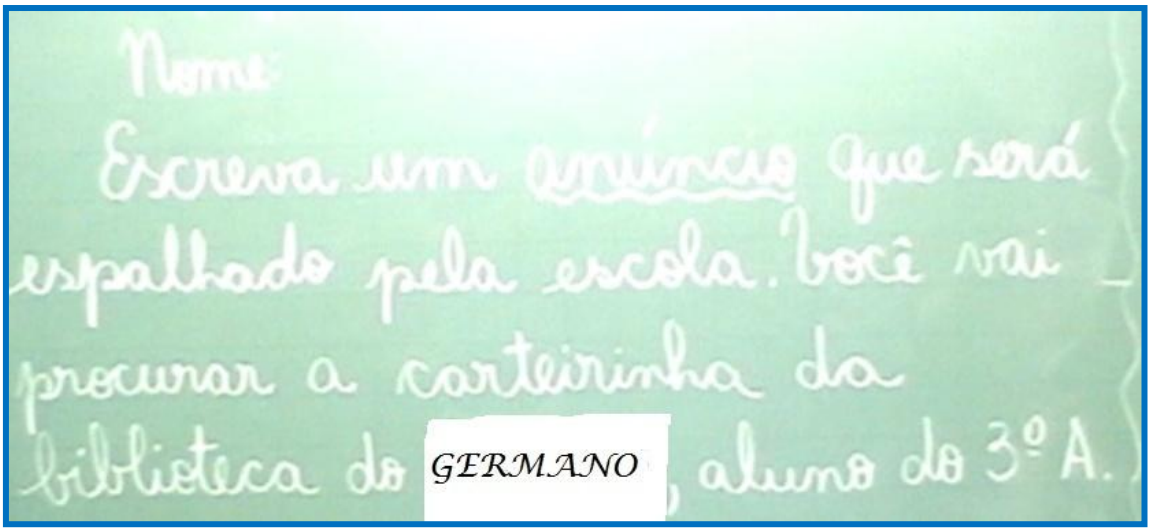


Figura 15 – Reprodução da ordem da atividade, colocada no quadro pela professora.
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esta atividade foi realizada individualmente e, por tal razão, a professora, assim que entregou a folha para cada criança, passou a fazer intervenções pontuais nas carteiras. Captamos algumas mediações e selecionamos uma delas para nossas análises. Vejamos a sequência interacional do subevento:

Quadro 13 – Sequência interacional 6 – Aula do dia 09/04/2008
Subevento 'Para onde enviar a carteirinha'

Linhas	Professora	Fábia	Pistas de contextualização
1513		professora	As crianças estavam organizadas em duplas. Nesse momento, produziam individualmente, um anúncio
1514		onde vai entregar?	
1515		na casa dele?	Fábia perde ajuda à professora para colocar o endereço onde deverá ser entregue a carteirinha
1516	só vai circular		
1517	aqui na escola		
1518	tem que mandar		A professora argumentou que os anúncios circulariam apenas na escola
1519	Ligar pra escola		
1520		onde o Germano mora?	Fábia insistiu em colocar o endereço do colega para entrega da carteirinha
1521	você quer mandar entregar		A professora confirmou a preferência da menina
1522	lá na casa dele?		
1523		é	Fábia reafirmou sua preferência
1524	a pessoa que		Nesse momento, Fábia fica pensativa e não diz nada
1525	achou a carteirinha		
1526	vai pagar correio		
1527	ou pagar ônibus		
1528	pra entregar a carteirinha?		
1529	pensa bem se precisa		A professora argumentou, mais uma vez, para que a menina colocasse apenas o telefone da escola
1530	se a carteirinha sumiu		
1531	foi aqui na escola		
1532	Fábia		
1533	a carteirinha		
1534	sumiu foi aqui		
1535	não foi?		
1536		procura-se	Fábia leu o que já tinha escrito
1537		a carteirinha do Germano	
1538	e onde que vai entregar?		A professora insistiu mais um pouco
1539	quem encontrou		
1540	vai entregar onde		
1541		na casa dele	Fábia não se deu por vencida, mas apagou uma parte do que já tinha escrito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro acima evidencia como Fábia produziu o anúncio (linhas 1536 e 1537) conforme os modelos do gênero, apresentados pela professora, e as orientações durante a atividade de interpretação dos textos. Fábia buscou informações com a professora para completar seu texto (linhas 1520 a 1523) porque queria que a carteirinha fosse entregue na casa do colega – o que é comum de se ver em anúncios em que as pessoas procuram por objetos perdidos. Mas a professora avaliou ser mais adequado colocar apenas o telefone da escola (linhas 1529 a 1535), uma vez que os anúncios seriam afixados na escola, local onde a carteirinha havia sumido. A professora sugeriu que Fábia colocasse o telefone da escola, a menina insistiu em colocar o endereço do colega, mas como não obteve tal informação da professora, apagou parte do que havia escrito (linha 1541).

Concordamos com Vieira e Costa Val (2005, p. 24), quando afirmam que:

> [...] cabe ao professor o papel de desenvolver com os alunos uma reflexão sobre esses dois processos [produção do texto oral e do texto escrito], com o objetivo de levar as crianças a identificar e utilizar adequadamente os mecanismos e estratégias linguístico-discursivos que caracterizam o processo de produção textual na modalidade oral e na modalidade escrita. Cabe a ele, também, criar situações que exijam a estruturação do texto a ser produzido em função de sua adequação à situação de comunicação.

Smolka (2012) alerta para a importância de a professora interagir com a criança enquanto desenvolve atividade de produção escrita. Ao mesmo tempo em que ensina a estrutura e os aspectos mecânicos da linguagem escrita, deve ensinar à criança a se comunicar utilizando-se da escrita. A autora afirma:

> [...] ela [a professora] usa a escrita para registrar, marcar e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita e

> explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita (SMOLKA, 2012, p. 56).

No conjunto das três aulas analisadas, é possível perceber que a professora articulou situações próximas à vivência dos alunos aos usos e funções sociais da linguagem escrita. Desta forma, possibilitou que as crianças refletissem sobre diferentes formas de organização do texto escrito. Na situação do texto sobre a curiosidade da abelha, o texto foi produzido atendendo à demanda apresentada pelo livro didático – completar um quadro com informações curiosas sobre a abelha – e, por isso, o texto é curto, simples e tem por interlocutores as próprias crianças e a professora. Na segunda atividade-guia, a professora encaminha a produção de um relato da vivência escolar para comunicar aos pais o que se aprendia na escola e para alertá-los sobre a dengue. E na terceira atividade-guia, a professora analisa diferentes anúncios e cria a necessidade de se produzir um anúncio para se encontrar um objeto perdido por um dos alunos da sala. Com isto, ela fez com que as crianças observassem como um texto desse gênero pode ser tecido.

Através das análises apresentadas neste capítulo, podemos afirmar que, na sala de aula em questão, a escrita significou cópia, codificação e produção de textos escritos de diferentes gêneros textuais. É importante explicitar que o ato de copiar não significou apenas reproduzir letras, sílabas e palavras. A prática não foi reduzida ao ensino da base alfabética e da gramática, mas ampliou a compreensão sobre como se estrutura um texto no papel (carta para a professora de Educação Física, lembretes do Para Casa na agenda). Não se tratou de uma atividade simples, exigindo que a professora dedicasse tempo para orientar a escrita coletiva e, na maioria das vezes, individualmente (de cima para baixo, da esquerda para a direita), indicando o uso da pauta e a divisão de sílabas ao final desta.

Na sala de aula observada, o trabalho com a codificação priorizou a construção do conhecimento sobre o código escrito pelas crianças. A professora respeitou os diferentes ritmos das crianças, dia após dia, aula após aula, atividade após atividade, refletindo, levantando hipóteses, questionando o próprio processo de instrução e construindo sentidos coletivos e individuais para o aprendizado do código escrito aliado ao aprendizado dos usos e funções da linguagem escrita. Sendo assim, não houve, ao longo dos três anos do processo de alfabetização e da coleta de dados da pesquisa original, preocupação com a memorização das estruturas silábicas e com a gramática da Língua Portuguesa.

A produção de textos escritos contemplou diferentes gêneros textuais. No início do processo de alfabetização (2006), a professora privilegiou o trabalho com textos com os quais as crianças estavam mais habituadas e os produziam espontaneamente – cartas e bilhetes pessoais. Naquele ano, iniciou-se o trabalho com o texto da Rotina do dia, quando se produzia uma lista de itens numerados de atividades a serem realizadas ao longo do dia, e o uso da agenda escolar, destinada ao registro de bilhetes para a família e de lembretes do Para Casa. Em 2007 e 2008, houve uma ampliação do repertório de gêneros trabalhados em sala de aula como, por exemplo, a avaliação do evento científico que exigiu a utilização de uma linguagem mais formal e a produção do anúncio que previa o uso de texto claro e objetivo para que alcançassem a meta proposta para aquela produção.

Outro ponto relevante no trabalho com a produção dos textos escritos foi a prática da revisão. Para a maioria das produções (coletiva ou individual), foi proposta sua revisão. A mesma aconteceu mediante a apreciação do texto pela professora, marcando as inadequações, e por meio do exercício de análise discente, avaliando em quê o texto poderia ser melhorado.

Aprender a escrever representou, para crianças e professora, uma oportunidade de discutir e refletir sobre vários temas da vida cotidiana como a dengue, as curiosidades da abelha e o ensejo de se ajudar um colega de sala.

Escrever, para esta sala de aula, significou aprender a usar esse instrumento cultural da humanidade para expressar seus sentimentos, para registrar o que se aprendeu em sala de aula, para organizar e planejar ações da rotina cotidiana da sala, para realizar exercícios e atividades com o objetivo de se apropriar do código escrito.

A construção de sentidos e significados para a escrita só foi possível mediante as mediações semióticas desenvolvidas nas e pelas interações sociais das crianças entre si e delas com a professora. Salientamos que professora e crianças fizeram uso de mediadores semióticos variados, os quais possibilitaram a construção de significados e sentidos para as práticas de escrita vivenciadas na sala de aula, assim como para o aprendizado do código escrito. Dentre os mediadores semióticos, destacamos: as linguagens falada, escrita e do desenho, como organizadoras do pensamento e das ações, das práticas de escrita e de escritos; o livro didático, propiciando o desenvolvimento de atividades voltadas para o ato de alfabetizar, letrando (SOARES, 1998); os textos e atividades fotocopiadas, trazidos pela professora, ampliando as atividades do livro didático e viabilizando reflexões sobre a linguagem escrita e, por fim, os conhecimentos trazidos pelas crianças, de suas vivências no mundo, permeados pela escrita e exteriores ao ambiente escolar.

Asseguramos que as mediações semióticas exerceram papel fundamental na construção de sentidos e significados para o aprendizado dos usos e funções da escrita na sala de aula analisada. Este papel pode ser comprovado em nossas análises quando, por exemplo, a professora propôs a escrita de texto fundamentado na correspondência pessoal que as crianças estavam habituadas a produzir (relato para os pais), ao conduzir

a produção da curiosidade sobre a abelha, a partir de modelos apresentados no livro didático, e quando levou para a sala de aula outros modelos de textos de anúncios, visando ampliar o repertório dos alunos ao ponto de desenvolverem um anúncio para ajudar a encontrar uma carteirinha da biblioteca que havia sumido.

5 CAPÍTULO

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por principal objetivo compreender o papel das mediações semióticas nas práticas de escrita de crianças em processo de alfabetização. A análise dos processos de instrução da linguagem escrita, construídos nas interações dos membros da/na sala de aula, possibilitou conhecer o quê e como escreveram, para quê e para quem escreveram, em quais situações escreveram as crianças e a professora durante a alfabetização e o letramento da Turma do Abraço, no 1º Ciclo do CP/UFMG. Esta análise permitiu também identificar os sentidos e significados atribuídos pelas crianças e pela professora para as práticas sociais de escrita na sala de aula.

Consideramos que o problema que norteou a realização deste estudo está inserido em um campo fecundo de debates e reflexões. Atualmente, muitas dessas reflexões caminham para a compreensão da importância das mediações semióticas para os processos de instrução. Indicamos, no entanto, ao longo de nossas discussões, que vários autores têm considerado apenas a mediação pedagógica na sala de aula. Conforme mostramos, a mediação semiótica vai além da mediação pedagógica, envolvendo a compreensão das significações das vivências socioculturais das crianças e da professora, dos sentimentos, da fala, da escrita de textos e textos trazidos para a sala de aula – como atividades e informações que as crianças e a professora apresentaram para as reflexões e discussões do grupo.

Nossa orientação teórico-metodológica, ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e na Etnografia Interacional, viabilizou a construção de um olhar histórico sobre os processos de instrução da linguagem escrita naquela sala de aula, uma vez que consideramos primordial a análise da microgênese dos processos sociais, culturais, psicológicos e

históricos do desenvolvimento humano/crianças. Sob tal perspectiva, avaliamos que os participantes da pesquisa são pessoas sociais, históricas e culturais e que se constituem como tal nas e pelas interações sociais.

A Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia Interacional dialogam com base na perspectiva holística de análise, nos conceitos de linguagem e discurso, instrução e cultura. Por meio destas contribuições, foi possível perceber o papel das mediações semióticas para o aprendizado e ensino das práticas de escrita enquanto as crianças alfabetizavam-se.

Ao descrevermos as práticas de escrita durante o período de 2006 a 2008, percebemos que, na sala de aula, as crianças inseriram-se em situações que exigiam o uso da escrita, ao mesmo tempo em que aprendiam sobre a linguagem escrita e seus usos e funções sociais (SOARES, 1998; GOMES; DIAS; SILVA, 2008). Tal constatação permitiu-nos evidenciar que o uso da linguagem escrita foi, em muitos momentos, o instrumento mediador semiótico mais significativo, promovendo a interação entre as crianças e a professora. Em outras ocasiões, a linguagem falada assumiu papel semelhante.

A linguagem falada, apropriada pelas crianças nos espaços de convivência cultural anteriores à entrada no Ensino Fundamental (família, igrejas, escolas, creches etc.), estruturou as interações sociais na sala de aula, aqui consideradas como culturas escritas, faladas e em interação. Desta forma, as linguagens falada e escrita foram as bases das interações sociais as quais, por sua vez, estruturaram as mediações semióticas. Através das mediações, as crianças e a professora criaram ZDIminentes, ou seja, possibilidades de instrução e de desenvolvimento sobre a linguagem escrita e sobre a produção de textos escritos.

Ao se apropriarem da estrutura e conteúdo da linguagem escrita e construírem competência linguística para se comunicarem por escrito, as crianças passaram a se comunicar

por meio da linguagem falada de forma diferenciada, isto é, tendo por fundamento a linguagem escrita. Assim, construíram um ciclo contínuo e dialético onde as linguagens falada e escrita estiveram imbricadas – uma interferiu e modificou a outra no processo de instrução e desenvolvimento das crianças.

Com o objetivo de relatar para os pais o conteúdo aprendido na escola, crianças e professora discutiam tudo que sabiam sobre a dengue, por exemplo, avaliavam e escolhiam entre várias opções a melhor forma para fazer o registro. Além disso, debatiam o uso de siglas em um texto, de letras maiúsculas e de apóstrofes, interessadas também nos aspectos técnicos da escrita.

As análises das atividades de escrita na sala em questão evidenciaram o conjunto de situações nas quais as crianças e a professora interagiram em torno da reflexão sobre a linguagem escrita e da escrita de textos em aula. Uma dessas atividades propunha que as crianças estabelecessem relações entre o número de letras e de sílabas de nomes de insetos, listados em um quadro, e preenchessem dada lacuna com qualquer curiosidade sobre um dos insetos: a abelha, no caso.

O objetivo principal da atividade seria relacionar o número de letras e de sílabas de alguns nomes de insetos. No entanto, para preencherem a lacuna com informações curiosas sobre a abelha, crianças e professora colocaram em pauta tudo que conheciam sobre o inseto. Para isso, levantaram hipóteses, discutiram os benefícios da abelha para o homem e os cuidados com as picadas do inseto, relataram experiências familiares. Além disso, conversaram sobre a melhor forma de fazer o registro em espaço próprio do livro: que tipo de letra, caixa alta ou cursiva, adotariam, qual seria o tamanho do texto e que informações privilegiariam naquele contexto.

O debate e a produção do texto escrito sobre as curiosidades da abelha constituíram-se em uma atividade-guia, por terem mobilizado as crianças e a professora para uma

prática especificamente humana – a reflexão sobre o que já se conhece, sobre o que pode ser considerado verdadeiro (ou não) a respeito de determinado tema. No contexto, foi possível, ainda, desenvolver nas crianças e na professora um processo de metacognição, na medida em que cada membro construía e (re) construía suas hipóteses a partir de afirmações de outro membro, refazendo, assim, o processo de construção do próprio conhecimento.

Destacamos nesta atividade a mediação semiótica proporcionada pelo livro didático, o qual apresentava um quadro com informações e lacunas para que as crianças completassem com dados adequados (número de letras e sílabas e uma curiosidade sobre a abelha). Os textos colocados no quadro tiveram, igualmente, função de mediadores semióticos, por aguçarem a atenção das crianças para as curiosidades da abelha e para o gênero de texto (escolar) que deveriam produzir. Os conhecimentos prévios das crianças e da professora sobre a abelha desencadearam as interações sociais em uma discussão acerca dos possíveis benefícios da abelha para o homem e os cuidados que deviam ter com a picada do inseto. Tais mediadores semióticos estiveram presentes nas interações sociais que, por meio da linguagem falada e dos textos escritos, instituíram possibilidades de instrução e desenvolvimento para as crianças e a professora.

Em uma segunda atividade, analisamos determinado evento em que as crianças tiveram de se comunicar, por escrito, para relatar aos pais o conteúdo aprendido na escola sobre dengue. A professora criou a necessidade de escrita a partir da participação da turma em uma campanha da Prefeitura de Belo Horizonte para erradicar o mosquito transmissor da dengue.

Fazia parte da cultura da sala escrever cartinhas para pessoas queridas em situações de comemoração ou cotidianas para demonstrar carinho uns com os outros. A professora tentou aliar a prática cultural à construção das condições de produção

da carta para as crianças; para tanto, convidou-as a escrever para os pais, relatando o que haviam aprendido sobre a dengue. Isto gerou certo impasse, conforme visto na subseção **4.3 Atividade de produção de texto: 'Como podemos começar'**, uma vez que, para as crianças, escrever para alguém significava produzir uma cartinha. A professora não pretendia um texto do gênero, mas também não informou às crianças que gênero pretendia utilizar. Notamos, aqui, a presença de um *rich point*: para Agar (2002), representa uma diferenciação nos enquadres de referência entre o significado construído pelas crianças e aquele construído pela professora. Ou seja, para as crianças, o ato de escrever para alguém já determinava o gênero textual – carta –, enquanto para a professora, o texto deveria ser um relato da experiência vivida na escola, contendo informações sobre o conhecimento construído mediante a participação no teatro sobre a dengue.

Esta (in) definição sobre qual gênero deveria ser usado provocou conversas e reflexões sobre o conteúdo do texto: formas de transmissão da doença, proliferação do mosquito, atitudes necessárias para erradicar o mosquito. Além disso, crianças e professora levantaram hipóteses sobre como deveriam registrar por escrito o que conversavam, visando deixar o texto claro e coerente para a compreensão dos pais. No decorrer da produção, surgiram demandas de discussão em torno do tipo de letra preferida para registrar a sigla da empresa de limpeza urbana, do uso de apóstrofe, maiúsculas, minúsculas, aspas, dentre outros aspectos relacionados à técnica da escrita.

Nesta atividade-guia, destacam-se vários mediadores semióticos, tais como: a linguagem do teatro, com seus personagens e cenários, que encantou as crianças enquanto transmitia, por meio do texto (escrito e encenado), informações sobre o mosquito transmissor e sobre a dengue; os cartazes que compunham o cenário, contendo dados sobre a erradicação do mosquito; a leitura de panfletos informativos com imagens

ilustrativas, mostrando como prevenir e acabar com os focos do mosquito; os desenhos das crianças nos cadernos para relatar aos pais o que haviam aprendido naqueles dias na escola. Mais uma vez, podemos verificar a presença das linguagens falada e escrita – do teatro, panfletos e desenhos – desempenhando a função de mediadores semióticos, levando à criação de significações do modo de combate à dengue, e à instrução e desenvolvimento de para quem, por que, como, sob quais condições e resultados se escreve para os pais das crianças, mesmo sem definição prévia do gênero textual.

Na terceira atividade analisada, privilegiamos situação a qual as crianças foram inseridas em um contexto real em que a escrita tornou-se necessária. Isto porque a professora levou para a sala de aula um problema, a princípio, individual (a carteirinha da biblioteca do Germano, sumida na escola) e o transformou em um problema do grupo. Ao convidar as crianças para produzirem um anúncio procurando a carteirinha perdida, todos se envolveram na atividade, guiando as interações e ações das crianças e professora. A professora aliou a demanda real de se encontrar a carteirinha do Germano à produção do anúncio. Nesta atividade, a conversa girou em torno das regras e combinações da escola e da sala de aula. Uma das regras deixava claro que a escola não se responsabilizaria por objetos pessoais perdidos e que cada criança deveria cuidar de seu próprio material.

Em 2008, quando filmamos a atividade, as crianças haviam vivenciado outras situações de perda de material escolar para as quais a professora não se empenhou em encontrá-los. Em função disto, as crianças recusaram-se, de início, a produzir o anúncio citado. Foi preciso que a professora convencesse boa parte da turma, alegando que o documento do Germano havia sido retirado de sua mochila durante a aula de Educação Física. Algumas crianças manifestaram-se, dizendo que aquele era um problema exclusivo do Germano e, não, da turma inteira. Por fim,

a professora precisou argumentar de maneira mais convincente, apontando a diferença entre perder uma simples régua e a carteirinha da biblioteca da escola.

Com o objetivo de preparar a turma para a produção do referido anúncio, a professora levou para a sala de aula alguns anúncios similares, extraídos da Internet. Na medida em que as crianças liam os anúncios foram, juntamente com a professora, conhecendo as características desse tipo de texto. A professora direcionou as mediações (a conversa sobre os anúncios), explicando às crianças que, para tal gênero, era comum produzir um texto curto, usando poucas palavras, de forma clara e direta para que o leitor identificasse de imediato o objeto procurado. As mediações da professora conduziram a construção de significados e de sentidos pelas crianças para a produção daquele gênero textual. Entretanto, outros mediadores semióticos foram utilizados pela professora e pelas crianças para que se compreendessem a estrutura e a forma do gênero 'anúncio', possibilitando a produção do texto sobre a perda da carteirinha da biblioteca do Germano. Dentre os mediadores semióticos, destacamos: um texto de anúncio de jornal e uma propaganda de venda de imóvel, trazidos pelo livro didático; as propagandas analisadas em pequenos grupos na aula anterior à produção do anúncio; os anúncios retirados da Internet pela professora. Lembramos que a mesma descaracterizou tais textos, mas as crianças perceberam que havia diferença entre os formatos dos textos – apresentados pela professora e aqueles que costumavam ler nas páginas da Internet.

Na sala de aula analisada, as crianças vivenciaram e construíram junto com a professora práticas sociais de linguagem escrita e criaram possibilidades para aprender a usá-la enquanto a aprendiam. Compreendemos a linguagem como um espaço de interação, de interlocução; um sistema aberto, em construção. Conforme (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 24), por meio desse signo mediador:

> nos situamos no mundo, buscamos compreendê-lo e nos constituímos como sujeitos, construindo imagens e representações sobre outros sujeitos com os quais nos relacionamos.

Dessa forma, crianças e professora tornaram-se, no dia a dia da sala de aula, pelas e nas interações sociais, sujeitos produtores de textos escritos.

Seguindo nossas reflexões sobre as práticas sociais da escrita de crianças em processo de alfabetização, Smolka (2012, p. 150-151, grifos da autora) pontua:

> [...] a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensam, o que desejam, desde o início da aquisição da escrita. As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura.

Mas, afinal, que papel exerceram as mediações semióticas nesses processos de aprender e ensinar a linguagem escrita? Vimos, ao longo do presente trabalho, que as linguagens falada, escrita, teatral, do desenho – signos semióticos – desempenharam papel essencial de mediação entre as crianças e a escrita. A escrita é por nós também compreendida como instrumento cultural de mediação nas relações sociais entre as pessoas (crianças e professora). Entretanto, não são esses instrumentos e signos, por si só, que fazem a mediação semiótica, mas, sim, as significações construídas pelas crianças e professora sobre os mesmos. Sem essas significações, o desenvolvimento mental e cultural das crianças pode não acontecer e a atividade de escrita perde sua

concepção de atividade humana, conforme o pensamento de Vigotski (1931/1995).

A atitude da professora ao possibilitar que as crianças questionassem, levantassem hipóteses, duvidassem dos conteúdos ensinados, mostrassem seus pontos de vista, reconsiderassem um posicionamento, escrevessem e reescrevessem seus textos, permitiu uma prática pautada no diálogo, no respeito com o outro e com sua forma de pensar, sentir e agir. A professora cuidou para que os alunos trouxessem novos pontos de vista e informações que contribuíram, de forma preponderante, com a elaboração de significados e sentidos para a linguagem escrita. Juntos, construíram a cultura daquela sala de aula.

Para concluir, gostaria de ressaltar a importância da realização deste estudo para meu processo de formação. Penso que o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia Interacional permitiu-me compreender a sala de aula como uma cultura complexa. Cultura em que os membros constituem-se (tornam-se seres participantes, construtores e pertencentes a ela) na medida em que interagem entre si e com as múltiplas linguagens/mediadores semióticos. Passei a ver a sala de aula com o olhar investigativo. Retomando Street (2008) e a metáfora da tartaruga que conhece o fundo do oceano e a terra firme, posso afirmar que, ao final da pesquisa, conheço a sala de aula sob outro ponto de vista – o da pesquisadora que interrogou, descreveu, analisou e interpretou como as mediações semióticas construídas na Turma do Abraço, entre 2006 e 2008, foram fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Como lembra Vigotski (1931/1995, p. 12), *“é mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos”*. Antes de realizar esta investigação, via a sala de aula como um lugar onde se aprende e se ensina, sem atentar para o papel das interações e, menos ainda, para as mediações semióticas

consolidadas durante os processos de instrução da linguagem escrita. Este estudo instaurou um novo olhar de minha parte: investigativo, sim, mas, sobretudo, um olhar da professora que agora conhece outros pontos de vista sobre a mesma sala de aula, vislumbrando possibilidades inéditas para ensinar e aprender a partir das interações e dos mediadores semióticos.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Language Shock:* understanding the culture of conversation. New York: Macmillan, 1994/ 2002.

ANDRADA, Luana Pimenta de. *O professor na psicologia histórico-cultural:* da mediação à relação pedagógica. Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV; N. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1952-1953/1979/1997, p. 277-326.

BIRDWHISTELL, R. Some discussion of ethnography, theory and method. In: BROCKMAN, J. *About Bateson*: essays on Gregory Bateson. New York: E. P. Dutton, 1977, p. 103-144.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição brasileira*, 1988. Brasília: [Senado Federal], 1988.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [Presidência da República], 1996.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório da Secretaria da Educação Básica*. Brasília, jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos* – orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2006.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada*: discursos e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale e Ed. Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, *et al*. Interactional ethnography an approach to studying the social construction of literate practices. In: *Linguistics and Education,* 11(4), p. 353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L; GREEN, J. L.; DIXON, C. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. Revista *Portuguesa de Educação*, Ano 2, n. 20, p. 7-38. CIED – Universidade do Minho, 2007.

COLACO, Veriana de F. R. *et al* . Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. Estud. Psicol. (Natal), Natal , v. 12, n. 1, abr. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141329 4X2007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2015.

DIAS, Maíra Tomayno de Melo. *O papel da linguagem em uso na sala de aula no processo de apropriação da leitura de crianças e jovens e adultos*. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. New York: Longman, 1992.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FONTANA, Roseli A. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo (1986). In: ANDRADA, Luana Pimenta de. *O professor na psicologia histórico-cultural:* da mediação à relação

pedagógica. Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000, p. 9-25.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita. *Caderno do Formador*, Belo Horizonte, Ceale/FaE, UFMG, 2005.

GOMES, M. F. C. *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos:* semelhanças e diferenças. Projeto de Pesquisa, FaE/UFMG, 2005.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M.; SILVA, L. P. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades da aprendizagem da escrita. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte, Ceale e Ed. Autêntica, 2008.

GOMES, M. F. C. *et al*. Cultura, cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização. In: *Psicologia, Reflexão e Crítica*. v. 24, n. 3, jul/set. 2011, p. 561-569.

GOMES, M. F. C; DIAS, M. T. M; GREGÓRIO, M. K. S. V. Abordagem Histórico-cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: ANPEd, 34, 2012. *Anais*. 2012.

GOMES, M. F. C. Incluindo diferentes alunos na sala de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças. *Relatório de Pesquisa*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2008.

GOMES, M. S. *Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita*. Dissertação de Mestrado, UNIVALI, Itajaí, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 33, n. 89, abr. 2013.

GOULART, C. M. A. Oralidade e escrita. In: *Guia da alfabetização.* n 1. Ed. Segmento, 2010.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRES, J. (Eds.). *Handbook for research on teaching the English Language Arts.* 2 ed., p 1-26. New Jersey: LEA., 2001.

GREEN, J. L; DIXON, C; ZAHARLIC, A. Etnografia como lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. 10 ed. São Paulo, 1980/1985.

MARX, Karl. *Manuscritos de 1844*. Paris: Ed. Sociales, 1988.

MARX, Karl *et al*. A ideologia alemã: (I - Feuerbach). 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 1996. 138 p.

MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação*: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 6 ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003. 527 p.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, n. 24. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 33-43.

PRAZERES, Luciana Silva. *Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea.* 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, UnB, Brasília, 2010.

ROCHA, G. *Português:* uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 1999. Alfabetização.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. In: *Guia da alfabetização*. n. 1. Editora Segmento, 2010.

ROLINDO, Adriano Caetano. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos:* o papel da mediação pedagógica. Dissertação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2013.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning*: roots of educational change. Norwood, NJ: Ablex, 1992, p. 119-150.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Cadernos CEDES*, n. 50, abr. 2000, p. 26-40.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1993/2012.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, fev. 1985, p. 19-24.

SOARES, M. B. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. *Português:* uma proposta para o letramento. Livro 2. São

Paulo: Moderna, 1999.

SOARES, M. B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOPELSA, C. S. P. *A mediação pedagógica para a apropriação da linguagem escrita no contexto da sala de aula de alfabetização*. Dissertação, Universidade Federal de Blumenau, FURB, 2004.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation.* New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., 1980.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian V; HEATH, Shirley B. On ethnography: approaches to language and literacy research. *Language & Literacy*. Columbia: Teachers College Columbia, 2008.

THORNDIKE, E. R. *The mental life of monkeys*. New York, 1901.

UFMG. *Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG*. Faculdade de Educação, UFMG, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1931/1995.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 1934/1993.

VYGOTSKY, L. S. O Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade* (Cedes), n. 71, 2000.

VÓVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Org.) *Investigações cognitivas*: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999.