

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação Escolar Brasileira

**DIALETICIDADE EM SALA DE AULA:  
UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE  
ESCRITA A PARTIR DO CONCEITO DE ZONA DE  
DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

**SÔNIA SANTANA DA COSTA**

GOIÂNIA -1997

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação Escolar Brasileira

**DIALETICIDADE EM SALA DE AULA:  
UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE  
ESCRITA A PARTIR DO CONCEITO DE ZONA DE  
DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**

**SÔNIA SANTANA DA COSTA**

“Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Escolar Brasileira sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Ivone Garcia Barbosa.”

GOIÂNIA -1997

## EXAME DE DISSERTAÇÃO

**COSTA, Sônia Santana da.** *Dialeiticidade em sala de aula: uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.* Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Goiânia: Faculdade de Educação/ UFG, 1997.

## COMISSÃO EXAMINADORA

*Ivone G. Barbosa*

Prof.<sup>a</sup> Ivone Garcia Barbosa - Orientadora

*Jilma Lucia Freijonal Praeger*

*Vera Maria de Souza Almeida*

## EXAMINADA A DISSERTAÇÃO

Conceito: A

Em 16 de JULHO de 1997

Ao Ataíde, Artur e Lucas,  
pelo apoio, amor e compreensão.

À mamãe, pelo incentivo, carinho e orações.

Ao papai, que sempre me trazia um café quentinho,  
que, silenciosamente, me fazia companhia,  
enquanto eu realizava esse trabalho,  
e que se foi... deixando  
saudades!

## AGRADECIMENTOS

À Ivone, que, como orientadora, soube ser interlocutora, questionar-me e indicar-me caminhos. Nesses anos de troca de conhecimentos aprendi a respeitá-la ainda mais como intelectual, pela sua capacidade e responsabilidade. Obrigada por ter tornado possível este trabalho.

À Ivone, que, como amiga, tem compartilhado de minhas alegrias e tristezas, planos e realizações.

A todos os alunos que já tive, em especial ao JP, que me auxiliaram, apontando questões que me inquietaram e que me fizeram buscar conhecimentos e refletir sobre meu trabalho.

Às professoras e amigas da 1ª fase do CEPAE, que me deram apoio e me ajudaram de tantas e variadas formas.

À coordenadora do Mestrado, Profª. Drª Maria Hermínia M. da S. Domingos, pelo apoio a mim oferecido.

Às funcionárias do Mestrado pelo carinho e atenção a mim dispensados.

Aos professores e colegas do Mestrado que contribuíram direta ou indiretamente nesta trajetória acadêmica.

Às Profªs Drª Vera de Moura e Drª Márcia Bortoni pela participação em meu exame de qualificação e pelas contribuições oferecidas para o aprimoramento desta dissertação.

À Kátia, amiga e Professora de Francês, pelo carinho e empenho com que me ensinou.

À Zuleika, amiga querida, pelos conhecimentos compartilhados.

À Maria Freire, que, com seu trabalho microscópico, revisou meus textos e com sua delicadeza cativou ainda mais minha amizade.

Ao Marcos, Nivaldo, Iara, pelo apoio e amizade.

Ao André e Lucelaine pelo calor da amizade nos momentos de angústia e cansaço.

Ao Clemansour e Marly, que têm me ensinado o valor das coisas simples.

À Nenzinha e amigos que estiveram presentes nos momentos de dificuldades e me ajudaram a superá-los.

À Val, pela tranquilidade a mim oferecida, ao realizar as atividades domésticas.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	9
RESUMÉE .....	10
INTRODUÇÃO .....	11

### PRIMEIRA PARTE

#### CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE VYGOTSKY LURIA E BAKHTIN.18

1. A Abordagem Sócio-histórica no Brasil .....	20
2. Princípios Básicos nas Obras de Vygotsky, Luria e Bakhtin .....	24
2.1. A Dialética Marxista na Teoria Sócio-Histórica .....	24
2.2. A “mediação” segundo as teorias de Vygotsky, Luria e Bakhtin .....	32
2.3. Linguagem: Significado e Sentido em uma Perspectiva Sócio- Histórico-Dialética .....	36

### SEGUNDA PARTE

#### A DIALETICIDADE EM SALA DE AULA: UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA A PARTIR DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) ..... 56 |

1. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) .....	57
2. O Desenvolvimento da Escrita .....	67
3. A Abordagem Sócio-histórico-dialética Como Guia Teórico para uma Proposta de Alfabetização: O Caso do CEPAE .....	80

3.1. O Projeto Pedagógico do CEPAE: Breve Histórico .....	81
3.2. Sobre a Proposta de Ensino de Língua Portuguesa nas Primeira e Segunda Séries (1993 e 1994): Primeiras Indagações da Professora-pesquisadora .....	87
3.3. Caracterizando JP .....	96
3.4. As Construções de ZDP e o Desenvolvimento da Escrita: o processo de JP.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>163</b>



## RESUMO

O presente trabalho pretende discutir o processo pedagógico em sua dialeticidade, desvelado a partir de uma leitura sobre a construção da escrita. Para tanto, buscou-se apreender alguns dos elementos que a orientação sócio-histórico-dialética, delineada nas obras de Vygotsky, Luria e Bakhtin, oferece.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi considerado como sendo capaz de oferecer subsídios para a compreensão do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de forma dinâmica e potencializadora dos processos interacionais e psíquicos da criança. A dialética, a mediação e a linguagem foram tomadas como fundamentais para a construção do conhecimento. Essas contribuições teóricas mostraram-se fundamentais para uma reflexão sobre a práxis pedagógica, norteando as análises de produções escritas de um aluno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, atualmente Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), durante os anos de 1994 e 1995.

Com base nas referidas análises, entendeu-se que o ensino, que se pretende dialético, deverá, necessariamente, ser significativo e dialógico, pois, através do outro, num movimento dinâmico e contínuo de trocas inter e intrapessoais se estabelece um espaço de construção do conhecimento. Pela educação podem-se criar e/ou desenvolver potencialidades na criança e no grupo, constituindo, assim, um processo que insida prospectivamente no desenvolvimento psíquico do aluno.

## RESUMÉE

La dissertation présentée veut discuter le processus pédagogique en ce qui concerne à sa dialecte, issue à partir d'une lecture sur la construction de l'écriture. Dans ce but, nous avons chercher à saisir quelques éléments offerts par l'orientation socio-historique-dialecte, délinées dans les oeuvres de Vygotsky, Luria et Bakhtin.

La conception de la zone de proche développement a été considérée comme en étant celle qui est capable d'offrir du subside pour la compréhension du processus appelé enseignement-apprentissage-développement, sous une forme dynamique et puissante des processus d'interaction et psychique de l'enfant. La dialecte, la médiation et le langage ont été considérés fondamentaux dans la construction de la connaissance. Ces contributions théoriques doivent tenues comme importantes pour que nous puissions faire une réflexion sur la praxis pédagogique, em guidant les analyses de productions écrites d'apprenti du Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, actuellement Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), dans la période de 1994 et 1995.

Des analyses faites, nous arrivons à comprendre que l'enseignement, prétendu dialecte, devra obligatoirement, avoir du sens et aussi, il devra être dialecte car, c'est à partir de l'autre, dans un mouvement dynamique et continu de changements inter et intrapersonnelles, qu'on peut établir un espace de construction du savoir. Par l'éducation nous pouvons créer ou même développer le potentiel de l'enfant et aussi du groupe dont il fait partie. Cela va certainement constituer un processus qui retombe sur le développement psychique de l'apprenti.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento e as transformações sócio-econômico-culturais ocorridas na sociedade, em nível mundial, mais especificamente na sociedade brasileira, tornaram a educação escolar uma das exigências da maioria da população, sendo essa tomada como imprescindível para a participação no mundo sócio-econômico-cultural e como condição de sobrevivência digna nesse contexto. O acesso a essa educação, no entanto, é delimitado pelos interesses de uma minoria e de sua proposta de política de mercado, que também delimita a qualidade do ensino oferecido para alguns em detrimento de outros. Nesse sentido, a história da educação tem sido marcada por discussões e reivindicações que têm como tônica ora a quantidade, ora a qualidade do ensino. Essas discussões, devido mesmo ao próprio caráter do sistema capitalista, têm produzido uma lenta modificação em relação às necessidades reais do ensino público.

Nas últimas décadas, mais precisamente nos anos 80, a sociedade brasileira, em especial, professores e pesquisadores apontaram para a necessidade de construção de uma escola democrática<sup>1</sup>, de caráter social mais justo, de melhor qualidade. Esse período foi marcado por uma efervescência político-cultural, buscando-se conquistar efetivas transformações em nosso sistema de ensino. Porém, como nos mostra Gentili (1994), algumas conquistas vêm sendo modificadas no sentido de beneficiar uma minoria, contando com o apoio e orientação, inclusive, de intelectuais que antes defendiam a

---

<sup>1</sup>“Democrática é a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana” (Frigotto in Gentili, 1994: 73).

democratização do ensino e que foram cooptados pelas articulações do poder. Segundo Gentili (1994:125),

*“a ausência de alternativas anti-sistêmicas de orientação progressista e popular conduziu grande parte dos setores intelectuais a um certo clima de desencanto com relação à política e à instalação de um pragmatismo possibilista de conseqüências evidentemente conservadoras”.*

Nesse contexto de hegemonia conservadora dos anos 90, contraditoriamente, ainda persiste um projeto político que luta para que se respeitem os direitos da classe majoritária. No campo educacional, intenta-se viabilizar um trabalho que reconheça o processo de inter-relação dialética, no qual professores e alunos (re)constróem os diversos conhecimentos veiculados no cotidiano escolar.

É justamente no bojo desse processo que autores como Vygotsky (1896-1934), Luria (1907-1977) e Bakhtin (1895-1975), cujas idéias, nos anos 80, serviram como fundamentação teórica na discussão por um novo referencial para a alfabetização, têm sido mais divulgados, embora, às vezes, sendo lidos de maneira equivocada.

As categorias surgidas dessa perspectiva teórica têm possibilitado a percepção do real enquanto movimento, oferecendo elementos para uma análise totalizante da relação homem-mundo, concebendo-se os homens como sujeitos concretos, que estabelecem relações sócio-culturais entre si e com a natureza, capazes de, conscientemente, transformá-la e transformarem-se. Nessa perspectiva, a criança é entendida como sujeito ativo, que se apropria e redimensiona os conhecimentos veiculados pela escola, na medida em que os relaciona ou os confronta com sua realidade sócio-cultural. Nesse processo, a criança é capaz de auto-transformar-se, apreendendo novas formas de mediações simbólico-instrumentais que lhe serão úteis no desenvolvimento de seus processos psíquicos (memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem).

Essa abordagem teórica tem servido como guia para novas reflexões sobre o processo educativo, a partir do que se coloca como importante a construção de uma proposta dialética de alfabetização. A aprendizagem é vista, desse prisma, como um processo necessário e fundamental ao desenvolvimento, ganhando destaque o papel da escola. Dessa forma, acredita-se que a escola deva se constituir como um espaço no qual sejam possibilitadas discussões e reflexões entre o corpo docente, discente e administrativo, de modo a favorecer o trabalho desenvolvido com as crianças que a freqüentam, tornando-se um espaço privilegiado de referências culturais e científicas. Assim, poderíamos afirmar que uma nova concepção de criança e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento marca essa visão sobre a alfabetização, o que pressupõe uma mudança também na organização curricular, na prática do planejamento pedagógico e na atuação dos professores. Decorre, então, que a escola pode se constituir em um lugar fundamental para o aprimoramento de toda equipe que, cotidianamente, vive seus sucessos, suas dificuldades, suas contradições.

Ao exercitar entre os profissionais que compõem a escola um novo pensar sobre a mesma em toda a sua complexidade, tanto no aspecto infra-estrutural quanto super-estrutural, o trabalho em sala de aula começa a refletir esse processo. O saber nela veiculado passa a ser trabalhado e relacionado com o contexto sócio-cultural no qual os alunos convivem, para que, a partir dessa aproximação concreta, o aluno possa efetivamente abstrair e apreender os significados de cada conteúdo, generalizando-os e relacionando-os com a sua realidade.

O professor, por sua vez, (re)orienta sua prática, transformando a aula, tradicionalmente por ele monopolizada, em um espaço de incentivo às interações, passando a ser um mediador de conhecimentos produzidos historicamente, podendo vir a modificar-se nesse processo.

Partindo desses pressupostos básicos, já a partir do ano de 1987, procurou-se implementar no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás, um projeto pedagógico a fim de, paulatinamente, superar as práticas tradicionais de alfabetização. Nesse

movimento de busca de novos conhecimentos sobre a prática educativa e a necessidade de pensar-se em categorias que pudessem servir-nos para apreensão, análise e transformação da realidade educativa, esta dissertação foi concebida.

Particularmente, como professora do CEPAE, tenho refletido sobre essa proposta no conjunto das preocupações e problematizações surgidas em minha prática docente. Nessa prática, vislumbro elementos que interferem na produção do conhecimento pelas crianças, quais sejam: a relação estabelecida entre os alunos e a professora e daqueles entre si; as relações entre os aspectos sócio-afetivos e cognitivos que se fazem presentes nesse processo; os diferentes níveis de apropriação da linguagem pelas crianças e a natureza dos conteúdos e tarefas propostas pelo professor.

Apesar de perceber tais elementos, necessário se faz um maior aprofundamento no estudo da forma pela qual os mesmos se conjugam durante a prática em sala de aula. Dessa maneira, entende-se que o conceito de zona de desenvolvimento proximal (zdp), apresentado por Vygotsky (1989), pode ser valioso. Acredita-se que a compreensão desse conceito possa auxiliar no conhecimento e na dinamização do espaço interacional criado em sala de aula.

Para tanto, torna-se também necessária a compreensão da linguagem como um sistema vivo, cuja aquisição e desenvolvimento se dão através de enunciações dialógicas, que têm como contexto realidades sócio-histórico-dialéticas. Nessa perspectiva a linguagem é percebida não só como instrumento de comunicação e expressão do pensamento, mas como organizadora da atividade psicológica do homem, como constitutiva da essência humana (Vygotsky, 1988; Braggio, 1995).

Ademais, admite-se que o complexo dialógico existente em sala de aula é, em grande parte, mediado pelo professor, que tem como uma de suas finalidades propiciar trocas de conhecimentos, o que pode criar e desenvolver potencialidades do próprio aluno. Por essa razão é que se pretende, no decorrer deste trabalho, perceber se, além das interpretações sobre o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento oferecidas pela categoria de zona de

desenvolvimento proximal, ela poderá vir a subsidiar na (re)criação do trabalho docente.

Optou-se por desenvolver uma pesquisa de cunho teórico-prático que privilegiasse a análise de produções escritas dos alunos, com o intuito de observar, de modo concreto, indícios que apontassem para a gênese do desenvolvimento da escrita da criança. A questão básica nessa análise foi então: como tais indícios poderiam servir de pistas para que o professor viesse a atuar de forma prospectiva no processo de ensino e no desenvolvimento do aluno? Ou seja, como o professor poderia oferecer um ensino que tenha por base aquelas funções psíquicas em processo de construção e que pudesse transformá-las? Na pretensão de desenvolver um trabalho no qual teoria e prática se redimensionam através da práxis, utilizou-se como referencial teórico a contribuição dos teóricos anteriormente citados: Vygotsky (1979,1988,1989) Luria (1987, 1988) e Bakhtin (1992). Utilizou-se também, como literatura explicativa e complementar das obras desenvolvidas pelos autores russos, produções de outros estudiosos como Braggio (1992, 1995), Daniels (1994), Freitas (1994,1995), Jobim e Souza (1994), Oliveira (1993), Smolka (1989, 1993), Wertsch (1988, 1990) que, ao desenvolverem pesquisas tendo esses soviéticos como aporte teórico, têm contribuído para uma melhor compreensão das pesquisas desenvolvidas por aqueles e, ainda, para ampliar os objetos de estudo nessa linha.

Estabeleceram-se dois momentos principais no desenvolvimento do nosso trabalho: primeiramente, buscou-se situar historicamente a abordagem sócio-histórico-dialética no Brasil, apresentando e discutindo alguns de seus princípios, como a dialética e a mediação, abarcando nesta última, a linguagem. No segundo momento, pretendeu-se, a partir do aporte teórico apresentado na primeira parte, tecer reflexões sobre as implicações educacionais da perspectiva sócio-histórico-dialética. Para tanto, elaborou-se uma síntese teórica sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e sobre o processo de construção da linguagem escrita.

Tais procedimentos assim delineados exigiram um aprofundamento na leitura de obras dos autores anteriormente citados, remetendo tal leitura à proposta de alfabetização desenvolvida pelo CEPAE. Nesse sentido, analisou-se essa prática num contexto particular de interações e produções de um grupo de alunos do Colégio, cujas atividades de escrita foram acompanhadas por mim, professora e pesquisadora, desde a 1ª. série (1993) até a 2ª. série (1994) do Ensino Fundamental.

Optou-se, como foco de análise, pelo trabalho desenvolvido na disciplina de Português pela professora-pesquisadora, em sua sala de aula. Nesse enfoque, procurou-se realizar análises do processo de apropriação e domínio da linguagem escrita por um determinado aluno, considerando, nesse processo, a construção e desenvolvimento de suas potencialidades e os indicadores que essas oferecem para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Com base nesses dados, buscou-se apreender elementos para refletir e dinamizar o espaço de desenvolvimento potencial que são criados a partir das interações estabelecidas no movimento entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Com o intuito de verticalizar mais uma visão sobre a prática, optou-se por eleger como objeto de estudo as produções escritas de uma única criança, cujo nome aparece no presente trabalho indicado por suas iniciais - JP. Alguns critérios serviram a essa escolha: trata-se de um criança que não havia sido ainda alfabetizada e era considerada um aluno de conceito “bom - B”, o que representava a “média” em termos de apreensão do conteúdo e expressão do domínio do mecanismo da escrita. Além do mais, JP conseguia transitar em relações de trabalho em sala de aula, em vários grupos, o que poderia ser um ponto relevante para indagarmos sobre as possíveis trocas de conhecimento entre pares e sua influência no desenvolvimento da escrita. Ao desenvolver a análise das produções escritas de JP, tomaram-se como subsídio informações contidas nos planos de curso, nos planejamentos diários das atividades, nas avaliações realizadas na época, bem como nas observações registradas quanto ao desempenho da criança.



Espera-se, com esse trabalho, subsidiar o debate acerca do processo de alfabetização e a sua importância para o desenvolvimento da criança, contribuindo para a compreensão da interação e interlocução entre professores e alunos e destes entre si, na construção da escrita. Além disso, pretende-se apreender alguns dos elementos que a orientação sócio-histórica pode oferecer para a compreensão da prática educacional que vem sendo desenvolvida particularmente pelo CEPAE, na tentativa de redimensionar a mesma e as interpretações sobre ela.

Nesse sentido, a presente dissertação desenvolver-se-á em duas partes. Na primeira, abordar-se-á o contexto histórico educacional em que os autores soviéticos Vygotsky, Luria e Bakhtin passaram a ser mais divulgados no Brasil e algumas das suas contribuições com relação à discussão teórica de princípios como a dialética - que representa a forma de pensar e pesquisar desses autores, que oferece a possibilidade de análise da realidade de forma totalizante, com suas contradições e possibilidades de superação - e a mediação que implica o princípio básico de interação sócio-cultural entre os homens. Como a mediação tem na linguagem o principal instrumento pelo qual o homem pode elaborar e generalizar suas experiências, ela é também aqui abordada. A linguagem é compreendida como elemento formador da consciência do homem, tornando-se assim constitutiva da mesma, na medida em que, por meio dela, o homem expressa e reflete seus atos, seus sentimentos, planeja suas ações e sua vida.

A segunda parte denota as implicações educacionais advindas da teoria sócio-histórico-dialética. Para tal intento, utiliza-se do conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotsky, tendo em vista que esse conceito oferece subsídios que permitem a apreensão do movimento interacional e dialético entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

A partir dessa abordagem teórica, discute-se o processo de construção da escrita, através de recortes significativos da prática pedagógica desenvolvida pelo CEPAE, destacando-se a proposta de ensino da Língua Portuguesa.

Enfoca-se o processo de construção da escrita em situações concretas de interações estabelecidas por um aluno (JP), durante o período de 1993 e 1994.

## PRIMEIRA PARTE

# CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE VYGOSTSKY, LURIA E BAKHTIN

*“E quem garante que a história é carroça abandonada numa beira de estrada ou numa estação inglória?”*

*A história é um carro alegre, cheio de um povo contente, que atropela indiferente, todo aquele que a negue. É um trem riscando trilhos, abrindo novos espaços, acenando muitos braços, balançando nossos filhos!”*

Pablo Milanes - adapt.: Chico Buarque

Neste estudo, tomou-se como pressuposto que o processo pedagógico é marcado por uma dialeticidade nem sempre perceptível ao professor, que muitas vezes interpreta o aprendizado desvinculado do todo, como um acúmulo de informações. Além disso, grande parte dos professores desconsidera que nesse processo ocorrem avanços e recuos e que o mesmo tem como base um contexto sócio-histórico. Propõe-se nesta dissertação abranger categorias que facilitem tal compreensão, o que poderá redimensionar essas práticas no sentido de construir conscientemente uma pedagogia de orientação dialética. Por essa razão, entende-se como fundamental o resgate da linguagem e dos princípios da dialética e mediação, concebidas do ponto de vista sócio-histórico-dialético.

Tem-se apresentado como preocupação entre os estudiosos e pesquisadores brasileiros a divulgação superficial das teorias de Bakhtin, Vygotsky e Luria e a criação de uma espécie de modismo. Esta é uma preocupação pertinente, já que a história da educação brasileira tem

demonstrado mudanças de teorias que subsidiam o debate sobre o processo educativo sem, contudo, ter havido apreensão contextualizada das mesmas ou como essas teorias interferem ou poderiam interferir no cotidiano escolar. É possível perceber daí um certo ecletismo por parte dos professores, ou seja, não há a devida compreensão e diferenciação de uma da outra.

Autoras como Smolka (1989, 1993), Braggio (1992, 1995), Abaurre (1992) têm discutido as produções dos teóricos soviéticos e apontado como essas teorias interferem de forma diferenciada nas propostas educacionais, como estas se traduzem e se manifestam nas produções escritas dos alunos. Essas autoras desenvolveram trabalhos que apresentam desempenhos de alunos submetidos a uma proposta de ensino idealista e inatista, em confronto com os de alunos que interagem com um ensino que procura ser dialético. Com base nesses dados, os referidos autores analisaram criticamente a relação das propostas de ensino e os respectivos desempenhos dos alunos, apontando, então, para a necessidade de se desenvolver um trabalho educativo que valorize as hipóteses de escrita da criança e os aspectos referentes ao significado e ao sentido de suas produções.

Esses estudos contribuem, assim, para que o leitor possa elaborar suas próprias críticas e perceber a interferência dessas teorias no trabalho escolar, principalmente na produção escrita. Possibilitam, dessa forma, um melhor esclarecimento das teorias que se fazem presentes no cotidiano escolar e, conseqüentemente, uma melhor compreensão dos avanços que a teoria sócio-histórica, ao ser efetivamente apreendida pelo professor, pode possibilitar.

Ao se considerar o ecletismo teórico que embasa o trabalho de um grande número de professores, percebeu-se a necessidade de, nesta primeira parte, situar o desenvolvimento da abordagem sócio-histórica no Brasil, enfocando algumas contribuições que as teorias desenvolvidas por Vygotsky, Luria e Bakhtin têm-nos oferecido para o repensar do processo educativo. Considerou-se, aqui, fundamental a discussão sobre a concepção dialético

marxista na abordagem dos autores e o princípio da mediação, a partir do qual discute-se também a linguagem.

## 1 - A Abordagem Sócio-histórica no Brasil

As obras de Vygotsky, Luria e Bakhtin passaram a ser discutidas no Brasil a partir da metade da década de 70. Para melhor compreender o contexto daquela época, é preciso que se retroceda um pouco mais no tempo.

Nos anos 60, o movimento de cultura popular tinha como preocupação a participação do povo no processo político e cultural. Nesse movimento, engajaram-se jovens guiados por um pensamento cristão e de esquerda, tendo estes últimos a influência de uma perspectiva marxista-leninista. Nesse período, alicerçados nas teorias de Freire (1970,1981), muitos educadores tentaram colocar a educação a serviço das classes populares, tendo, entre outras metas, o processo de conscientização popular, para colocar a classe trabalhadora diante dos problemas nacionais e engajá-las na luta política.

Esse movimento, porém, foi reprimido pelo golpe de 64, a partir do que acentuou-se oficialmente a preocupação por uma educação voltada à formação de uma mão-de-obra mais qualificada, conforme exigência do comércio e da indústria. Privilegiou-se, assim, uma pedagogia inserida no modelo racionalista, a qual primava pelo aspecto técnico e metodológico.

Simultaneamente a essa tendência tecnicista, nos anos 60 e 70 foram ganhando destaque os escritos de Piaget (1896-1983). Na perspectiva desse autor, valorizava-se o desenvolvimento da criança do ponto de vista individual. Pode-se notar, portanto, que a teoria piagetiana naquele momento representava um avanço, em relação à concepção de criança enquanto ser ativo, capaz de interferir no processo de aprendizagem escolar. Todavia, a mesma teoria possuía também pontos compatíveis com o tecnicismo, na medida em que ambas se fundamentavam em uma ideologia liberal que defendia o aspecto técnico-neutro da educação (Cf. Freitas, 1994).

A pesquisadora Patto (1993) ressalta que, nos anos setenta, os estudos sobre as características das crianças pobres oscilavam entre a tese do déficit e a tese da diferença, sendo que uma freqüentemente se confundia com a outra. A

“teoria da diferença” tornou-se subjugada pela “teoria do déficit” porque, segundo a autora, a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência. Tanto uma quanto a outra consideravam a escola como capaz de superar a marginalidade social, estando dotada de autonomia para resolver os problemas culturais que nela ocorressem. Nenhuma, porém, colocava em questão as causas sócio-econômicas do fracasso escolar. Ignoravam as causas essenciais para os problemas que queriam resolver e não propunham reconhecer e identificar a real função da escola na estrutura social.

A concepção de deficiência cultural para justificar o fracasso escolar tomou como explicação as condições de vida da classe dominante, que permitem uma riqueza de vivências - hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses - possibilitando às crianças provindas dessa classe ter relativo sucesso na escola. Através de pesquisas, verificou-se que as características físicas, intelectuais, sensoriais, motoras, emocionais - a “pobreza ambiental” de crianças de classes baixas, enfim - produziriam “deficiência” no desenvolvimento psicológico infantil, tornando-se a causa de suas dificuldades escolares. Conseqüentemente, não se criticava a estrutura social como responsável pelo fracasso escolar, mas sim o aluno, por ser portador de déficits culturais (Cf. Soares, 1988).

Ao final da década de 70 e início da década seguinte, os estudos com relação à vinculação da sociedade com a escola foram norteados pela leitura dos autores franceses Bourdieu e Passeron (In: Patto, 1993; Soares, 1983). Esses autores analisaram o aspecto reprodutor das relações de produção e a dominação cultural e ideológica presentes nas instituições sociais. No que tange à escola, denunciaram a valorização do estilo de pensamento, de linguagem e atitudes característicos da classe dominante, além de conteúdos que ideologicamente estariam a serviço da reprodução das relações de produção e manutenção do “status quo”. Apesar dos avanços consideráveis proporcionados pela apreensão da teoria desses autores pelos educadores brasileiros (Cf. Saviani, 1991; Libâneo, 1990, 1991; entre outros),

*“a convivência da teoria da reprodução com a convincente teoria da carência cultural, aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado a descaminhos teóricos”* (Patto, 1993: 114).

Vários pesquisadores, adeptos da teoria da carência cultural, passaram, assim, a citar a teoria da reprodução, tomando-a de forma acrítica, misturando uma com a outra. Mas, apesar de algumas leituras equivocadas, a tese de Bourdieu e Passeron desempenhou, em meados dos anos setenta, importante papel na mudança do pensamento educacional brasileiro. Serviu, por exemplo, para evidenciar a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno, mesmo quando o tecnicismo, em vigor, relegava a segundo plano a dimensão psico-social das relações pedagógicas. A referida tese chamou a atenção para a dominação e discriminação social existentes no ensino e ofereceu possibilidades para a educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais. Contribuiu, pois, em conjunto com outros referenciais marxistas, para a percepção do mito da neutralidade do processo educativo, abrindo caminhos para posteriores compreensões das idéias reprodutivistas e para a incorporação de teorias que viabilizariam inserção de reflexões sobre a escola numa concepção dialética da totalidade (Cf. Patto, 1993).

Ao final do regime militar, nos anos 80, intensificaram-se as mobilizações políticas; a saída do povo às ruas exigindo “diretas já” criou um reavivamento político que se estendeu até a área educacional. Grupos se organizaram com o objetivo de repensar a escola, participando ativamente de organizações como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped) e a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), atual Associação Nacional de Formação dos Profissionais da



Educação (ANFOPE), entre outras. Além dessas organizações, as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) tornaram-se importantes fóruns de debates em que se repensava o papel do educador na sociedade.

As teorias que subsidiavam as produções no campo educacional (como as crítico-reprodutivistas), a Pedagogia Tradicional e as várias vertentes da Pedagogia Nova eram alvo de críticas, o que abria espaço para um pensamento pedagógico norteado por uma concepção democrática e socialista do mundo.

Nesse contexto, as teorias de Vygotsky, Luria e Bakhtin foram sendo tomadas como referências para uma nova perspectiva de Educação. Pesquisadores de diversas Universidades brasileiras formaram grupos de estudo sobre esses autores, tornando-se difusores de suas teorias (Cf. Freitas, 1994). Atualmente as teorias de Bakhtin e Vygotsky encontram-se divulgadas por todo o País, por meio de publicações de pesquisadores brasileiros, como Smolka (1989,1993), Braggio (1992,1995), Jobim (1994), Freitas (1994, 1995), K. Oliveira (1993, 1996) Z. Oliveira (1992, 1994) e estrangeiros como Wertsh (1988,1990), Moll (1990) Riviere (1985), Valsiner (1988), Van Der Veer e Valsiner (1996), entre outros.

Os estudos sobre autores soviéticos vêm-se constituindo em um referencial importante para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança brasileira, na medida em que têm oferecido subsídios para a construção de novos saberes, de um novo tipo de homem, que tenha condições de transformar esta sociedade que oprime e nega o direito da cidadania à maioria da população.

## **2. Princípios Básicos nas Obras de Vygotsky, Luria e Bakhtin.**

Este tópico tratará de princípios que fundamentam as teorias desenvolvidas pelos autores citados anteriormente, sendo esses princípios indispensáveis à construção de uma práxis dialética.

### **2.1 - A Dialética Marxista na Teoria Sócio-histórica**

Vygotsky, Luria e Bakhtin foram contemporâneos na União Soviética pós-revolucionária<sup>2</sup>. O materialismo histórico e dialético de Karl H. Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) representou um importante subsídio para suas próprias elaborações teóricas, e com base no referido materialismo procuraram compreender o homem em sua totalidade, percebendo a realidade como produto das ações humanas no mundo e suas influências no próprio homem. Nesse sentido, categorias trabalhadas por Marx e Engels como a mediação, a contradição, a historicidade e a totalidade perpassam as teorias desenvolvidas pelos autores soviéticos.

De acordo com a concepção marxista, o homem, no processo social de produção e reprodução, cria a infra e a superestrutura<sup>3</sup> que formam a realidade social como totalidade das relações sociais, instituições e idéias. Nesse processo, cria a si próprio como ser histórico e social, realizando o infinito projeto de “humanização do homem”. Para compreender essa realidade, o homem precisa sair da percepção imediata do objeto do conhecimento para uma dimensão mediata, procurando desvelar as relações que se encerram no objeto em estudo,

---

<sup>2</sup>- Sobre o histórico da atuação de Vygotsky, Luria e Bakhtin na União Soviética pós-revolucionária, pode-se consultar: Barbosa (1991); Van Der Veer e Valsiner (1996).

<sup>3</sup>- O conceito infra-estrutura implica as relações de produção e estrutura sócio-política e o conceito super-estrutura se refere ao sistema ideológico organizado.

*“submetendo-o a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade” (Kosik, 1986:16-17).*

A práxis, isto é, a ação refletida é também o critério que possibilita a percepção das contradições inseridas no objeto e no pensamento. Dessa forma, para que se reflita de maneira não contraditória, torna-se necessário que se descubram as contradições no pensamento, o que contribuirá para o desenvolvimento do mesmo, independente da natureza dessas contradições.

*“Só à base da atividade prática, o homem estabelece o caráter das contradições no pensamento, afasta aquelas que não levam o pensamento à aquisição da verdade objetiva, e mantém e desenvolve aquelas que expressam a dialética objetiva” (Kopnin, 1978: 182).*

Quanto à totalidade, esta não significa captar e esmiuçar todos os seus aspectos, pois os fatos isolados se tornam artificiais, da mesma forma a percepção do todo sem a apreensão das partes se torna vazia e abstrata. Assim, para se compreender a dialética da totalidade, é necessário perceber que as partes estão interrelacionadas e conectadas entre si e com o todo, e este por sua vez não é estanque, pois se cria na interação com as partes. Foi assim, por exemplo, que Bakhtin analisou a linguagem: procurou percebê-la em sua totalidade, não a analisou somente nos aspectos gráfico e fônico, pois deste modo ela se tornaria artificial. Da mesma forma, para apreender o significado da enunciação, necessária se faz a compreensão dos elementos que a compõem para que a mesma não se torne vazia de sentido. O lingüista russo Bakhtin analisou o significado das palavras que compõem a enunciação, em seu aspecto ideológico, inserida em um contexto real de trocas significativas, em que os sentidos da palavra variam conforme a circunstância em que esta é produzida. Evidenciou, assim, a língua “viva” que está em constante mudança.

Bakhtin (1992), opondo-se ao pensamento vigente - que concebia a língua como sistema abstrato e fechado - defendeu a necessidade de situá-la na esfera das relações sociais, vinculada à fala, para tornar-se um fato de linguagem. Percebeu que é exatamente no fluxo da comunicação verbal, na enunciação, na inter-relação social-indivíduo, que a linguagem se processa e se modifica. Propôs uma nova forma de tratar a linguagem, inserindo-a no mundo social, com suas contradições e ideologias.

No campo educacional, a leitura da obra desses autores oferece valiosas contribuições e abre campo para uma compreensão mais aprofundada sobre a produção do conhecimento, que se desenvolve em um espaço interativo, numa relação sujeito-sujeito-objeto-sujeito. Ou seja, na relação com o outro, o sujeito estabelece relação com o objeto do conhecimento e na relação com o objeto do conhecimento ele redimensiona sua relação com o outro e se redimensiona.

Percebem-se pontos de encontro entre os princípios formulados por Marx sobre a dialética e aqueles construídos por Vygotsky e Luria, quando estes assumem que a consciência tem origem na atividade prática e é construída pela interação do sujeito com o objeto. Vygotsky também incorporou a compreensão marxista de que o objeto em estudo deve ser analisado como processo em movimento e em mudança e, nesse sentido, o autor soviético analisou a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores, tomando como meta a reconstrução da origem e do curso do desenvolvimento da consciência (Cf. Vygotsky, 1989).

Notam-se, ainda, os fundamentos da dialética marxista em Vygotsky e Luria, quando estes defendem, como um dos postulados básicos da teoria sócio-histórica, a compreensão de que as funções psicológicas humanas, diferentemente dos processos psicológicos de outros animais, são culturalmente mediadas, desenvolvem-se historicamente e surgem da atividade prática. Partindo desse pressuposto, considera-se a instrução formal como um contexto de atividades, no qual os seres humanos se desenvolvem em circunstâncias

históricas e culturais determinadas. Assim, a mediação cultural é fundamental, constituindo-se como base para as elaborações antropológicas de que os seres humanos vivem em um ambiente transformado pelos instrumentos. A principal função desses instrumentos seria a de ajustar os homens com o mundo físico e entre si (Cf. Vygotsky, 1989; Luria, 1979).

Segundo Vygotsky (1989), uma teoria completa do desenvolvimento humano deve abranger simultaneamente quatro níveis históricos: o desenvolvimento da espécie (filogenia), a história dos seres humanos como espécie diferenciada, a história individual do ser humano (ontogenia) e o estudo dos processos psicológicos particulares, em interações experimentais em uma única sessão experimental (microgenia). O autor procurou, assim, traçar três linhas básicas do desenvolvimento do comportamento - a evolutiva, a histórica e a ontogenética - para mostrar a necessidade de que o comportamento seja entendido e explicado cientificamente com a ajuda dessas três linhas.

Para Wertsch (1988), a forma dinâmica como essas três linhas se interdefinem constituiu a originalidade do enfoque de Vygotsky. A confiança na análise genética (evolutiva), a defesa de que as funções mentais superiores do indivíduo têm suas origens na vida social (ontogenética) e a idéia segundo a qual a chave para a compreensão dos processos psicológicos e sociais humanos são os instrumentos e os signos empregados para a sua mediação caracterizam o enfoque sócio-cultural sustentado por Vygotsky. A mediação é considerada por Wertsch como superior às outras duas linhas de pesquisa, a evolutiva e ontogenética, pois, conforme argumentação do próprio Vygotsky, a mediação pode ser entendida por si mesma, enquanto as outras duas, em vários aspectos precisam da mediação para serem compreendidas.

Percebe-se, no entanto, nas argumentações de Vygotsky, a importância de se utilizar essas três linhas de análise para que se possa perceber o objeto de forma totalizante, haja vista que a análise das mediações, sem uma compreensão histórica do processo, tornar-se-ia mecânica e superficial.

No primeiro tema, Vygotsky insiste no emprego da análise genética para o exame do funcionamento da mente humana, porque através dessa forma de análise podem-se precisar suas origens e as transformações genéticas que o homem tem experimentado. A preocupação principal de Vygotsky na análise genética e que foi, de forma original, continuada por Luria, voltava-se aos processos evolutivos e examinou também os efeitos das interrupções e intervenções sobre eles; por esta razão preocupou-se com a surdez, a cegueira e o retardo mental.

Vygotsky distinguiu a ontogênese dos demais campos de análise, pois essa implica a análise simultânea e interrelacionada de várias forças de desenvolvimento. Possibilita uma percepção do desenvolvimento em sua totalidade, mas também impede o estudo isolado de qualquer dessas forças. O mesmo já não ocorre com a filogênese, que possibilita o estudo de determinados princípios explicativos com os de outros domínios genéticos.

Luria (1987), colaborador de Vygotsky, também compartilhando dos pressupostos marxistas, defendeu que uma psicologia científica deveria ter como objeto de pesquisa a origem social e histórica das formas superiores de atividade consciente, devendo se ocupar da análise das formas complexas de representação da realidade, que são realizadas pelo cérebro humano e se formam ao longo da humanidade. Luria percebeu a grande importância que têm as condições históricas e sociais na criação de novas e complexas relações com a realidade. Sua defesa sobre a necessidade de levar minuciosamente em conta as condições sociais que formam a atividade psíquica do homem, para se obter uma base solidamente científica, é ainda reforçada quando ele defende a necessidade de se considerar que

*“A ciência psicológica atual, que estuda antes de tudo as formas especificamente humanas de atividade psíquica, não pode dar um só passo sem levar em conta os dados que obtém das ciências sociais: do materialismo histórico, que enriquece as leis básicas do desenvolvimento da sociedade, e da lingüística,*

*que estuda as formas básicas de linguagem, surgida na história da sociedade” (Luria, 1979: 10).*

Para Luria (1979), portanto, as principais formas de atividade psíquica do homem nascem nas condições da história social; o desenvolvimento dessa atividade se dá no processo de atividade material que surge ao longo da história, baseando-se nos meios formados no processo de trabalho, na utilização dos instrumentos de trabalho e da linguagem. Segundo o autor, assim como para Marx, sem os instrumentos de trabalho e a linguagem, o homem ficaria à margem das condições do mundo material, posto que estaria privado da comunicação com o meio ambiente. Desta forma, entende que as atividades do homem são executadas pelo cérebro, apoiadas pelas leis dos seus processos superiores, mas este sistema nervoso é incapaz de assegurar a formação da capacidade de usar instrumentos de trabalho e linguagem, bem como explicar o surgimento das complexas formas de atividade humana desenvolvidas no processo da história social.

Segundo Luria (1988: 3), Vygotsky, ao se propor o desafio de elaborar as bases teóricas de uma psicologia marxista, “diferentemente dos outros, propunha não ser papel dos psicólogos formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana, mas sim introduzir na ciência psicológica o método marxista”.

Vygotsky utilizou como elemento base para o desenvolvimento de seu método a afirmativa de Engels de que não só a natureza age sobre o homem, como o homem também age sobre a natureza e a redimensiona, conforme suas necessidades. Baseado neste pensamento, desenvolveu seus estudos e interpretações sobre as funções psicológicas superiores. Conjuntamente com o novo método de pesquisa, via a necessidade de desenvolver novas estruturas analíticas. Nesse sentido, desenvolveu três princípios básicos na análise das funções psicológicas superiores.

O primeiro deles se pautou pela análise do processo em oposição à análise do objeto e para desenvolver uma análise processual tornou-se

necessário desenvolver um método que provocasse ou criasse artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico. Esse método pôde ser chamado de método “desenvolvimento-experimental” (Cf. Vygotsky, 1989; Luria, 1988).

O segundo princípio teve como objetivo uma análise que revelasse as relações causais, que fosse explicativa e não descritiva. Tal princípio se relacionava com o terceiro princípio, o qual se refere ao problema do “comportamento fossilizado”, em que afirmou a necessidade do pesquisador se concentrar, não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores. Para isso, o pesquisador é freqüentemente forçado, através de situações problemas, a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, na tentativa de perceber o processo que gerou tal comportamento.

Percebe-se em todos esses princípios a preocupação de Vygotsky em desenvolver um método dialético de pesquisa que pudesse abranger o objeto historicamente, pesquisando-o em todas as suas fases e mudanças. Segundo aquele autor, essa forma de apreensão do objeto seria o principal requisito que o método dialético exige (Cf. Vygotsky, 1989).

As obras de Vygotsky, Luria e Bakhtin estão, portanto, amalgamadas nos princípios da dialética marxista, organizando e dimensionando a forma como eles concebem e refletem sobre o mundo, influenciando na construção de uma nova metodologia de pesquisa. As discussões sobre a linguagem, sobre o papel das interações entre pares, entre a criança e o adulto, presentes tanto nas formulações teóricas de Bakhtin, quanto nos demais autores soviéticos, têm influenciado o ensino e possibilitado a compreensão do desenvolvimento infantil em uma abrangência maior quanto à sua complexidade.

Na teoria sócio-cultural, elaborada por Vygotsky e seus companheiros, algumas teses básicas foram desenvolvidas: a primeira, apresenta a base biológica do funcionamento psicológico. O cérebro é visto como órgão principal da atividade mental, cuja estrutura e funcionamento são desenvolvidos



ao longo da filogênese e da ontogênese. É o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer.

A segunda tese apresenta a relação indivíduo-sociedade. Vygotsky afirma que as características humanas não são inatas, e sim resultado da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Quando o homem transforma o seu meio, transforma-se também. Assim, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, pois é através da internalização dos modos historicamente construídos e culturalmente organizados que se dá sua caracterização psicológica (Cf. Vygotsky, 1989; Rego, 1995; Barbosa, 1991).

A terceira tese traz a idéia de que os processos psicológicos superiores não podem ser reduzidos a uma cadeia de reflexos, pois esses só podem ser explicados e descritos levando-se em consideração o processo histórico em que se desenvolvem. Desta forma, ao se abordar a consciência humana como produto social, faz-se necessário o estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

A compreensão que Bakhtin desenvolveu sobre a linguagem, como sistema concreto, construído no processo dialógico, também apontou para a importância da mesma na formação e desenvolvimento da consciência, estando integrada à existência histórica e social dos homens. Assim, a palavra, que é constitutiva do homem enquanto sujeito e lhe serve como meio de comunicação, perpassa o sistema de relações no qual aquele se encontra mergulhado. A palavra, *“por um lado está vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas”* (Bakhtin, 1992 : 37). Dessa forma, promove e sofre modificações de acordo com a infra e superestrutura, indicando, de modo sensível, todas as transformações sociais.

Vygotsky, Luria e Bakhtin redimensionaram a teoria marxista no bojo de suas pesquisas, em contraposição ao subjetivismo idealista e ao objetivismo

abstrato<sup>4</sup> que predominavam em cada campo de estudo. Bakhtin, enfocando sobretudo a linguagem, criticou as teorias que a embasavam e propôs uma nova forma de tratá-la e que fosse capaz de integrá-la ao mundo social com suas contradições e ideologias. Vygotsky e Luria buscaram desenvolver suas pesquisas psicológicas com o intuito de propor uma psicologia dialética, capaz de apreender o processo de desenvolvimento psíquico considerando a construção de comportamento mediados.

## **2.2 - A “Mediação” Segundo as Teorias de Vygotsky, Luria e Bakhtin**

Para Vygotsky (1979, 1985, 1988, 1989, 1996), Luria (1979, 1987) e Bakhtin (1992), os instrumentos e signos são construídos historicamente e possibilitam a mediação dos homens entre si e com o mundo. O signo é, portanto, um elemento mediador e, como tal, se interpõe entre o homem e os objetos de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza (Cf. Vygotsky, 1989; Luria 1979, 1987 e Bakhtin, 1992). Os signos, sendo elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações, servem como *“meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.), é análoga à invenção e uso do instrumento, só que agora no campo psicológico”* (Vygotsky, 1989:59).

A mediação, pelo que se pode constatar, constitui um princípio básico nas teses desenvolvidas pelos soviéticos, a partir do qual se concebe que a relação do homem com o meio não é sempre direta, mas mediada por “ferramentas auxiliares” da atividade humana. Dentre essas ferramentas, a

---

<sup>4</sup> -Bakhtin (1992:90), ao afirmar que a enunciação é de natureza social, contrapõe-se ao subjetivismo idealista, que considera o ato de fala como sendo individual, tentando explicá-lo “a partir das considerações da vida psíquica individual do sujeito falante”. Ao defender a natureza dinâmica e mutável da língua, também se opõe ao objetivismo abstrato, pois este considera que o sistema lingüístico “constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta”.

linguagem, sobretudo a palavra, é um signo mediador por excelência, trazendo em si conceitos elaborados e generalizados pela cultura humana.

A temática sobre a mediação aparece em todo o trabalho de Vygotsky, sendo a mesma não apenas anterior às demais tratadas pelo autor, como também um elo entre os temas por ele desenvolvidos. Esse autor, utilizou como princípio explicativo para o domínio da história sociocultural a contraposição entre a mediação e o domínio filogenético. Vygotsky considerou, como unidade básica para medir a história sociocultural, a aparição e evolução de ferramentas psicológicas devido aos fenômenos socioculturais do trabalho e da comunicação. Tal enfoque teórico fica evidente quando ele afirma que o comportamento humano acha-se fundamentalmente governado não pelas leis de evolução, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade e, para tal análise, tomou como foco a mediação através de signos (Cf. Vygotsky 1989, 1996).

Um outro tema recorrente na obra de Vygotsky consistiu na defesa de que as funções mentais superiores do indivíduo têm suas origens na atividade social. Pela análise genética, o autor assimilava modificações baseando-se na aparição ou transformação de alguma espécie de mediação, defendendo, a partir de suas observações, que as atividades interpsicológica e intrapsicológica estavam apoiadas por signos:

*“Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”* (Vygotsky, 1989:64).

Para Vygotsky, a atividade humana só pode ser entendida levando-se em conta os “instrumentos técnicos”, os “instrumentos psicológicos” e os

“signos” que mediam a atividade. Essas formas de mediação, que são produto do meio sociocultural, são tidas, pelo autor, como fator principal que configura e define a atividade.

Ao analisar a mediação, tomou-se como objeto de estudo a atividade comunicativa humana, destacando particularmente a fala, como esta se interrelaciona com outros aspectos da atividade social e individual, e não a linguagem como sistema separado de uso.

Essa mesma abordagem encontra-se presente na obra de Luria (1988), o qual afirma que a linguagem, instrumento mediador, fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança, considerando-se que,

*“Todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”*  
(Luria, 1988:114).

Assim, a mediação em Vygotsky e Luria representa a base de movimento entre os planos inter e intrapsíquico, sendo fundamental para o desenvolvimento do homem e da sociedade.

Bakhtin (1992), como Vygotsky e Luria, concebeu a linguagem como instrumento mediador por excelência, porém o seu campo de análise com relação à linguagem tomou rumo distinto ao destes últimos, embora mantivesse com ambos vários pontos de conexão. Enquanto Vygotsky e Luria, sem perder de vista a dimensão sócio-histórica e cultural, analisaram a mediação inter e intrapsicológica, Bakhtin ampliou mais o seu campo de análise, procurando apreender as mediações no contexto infra e superestrutural, na intenção de desvelar as relações entre a realidade e a construção das representações dessa realidade pelos indivíduos.

As palavras foram analisadas por Bakhtin (1992:41) sob a perspectiva de signo ideológico, tecidas “*a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*”. A palavra mediaria, segundo o lingüista russo, desde as mais íntimas até as mais efêmeras mudanças sociais que, ao longo do processo, vão adquirindo valor social, quando encontrarão sua expressão nas produções ideológicas. Com tal abordagem do papel mediador da palavra, Bakhtin demonstra a dinâmica de sua compreensão histórica, que é cotidianamente construída.

Na versão bakhtiniana, dada situação social imediata é mediatizada pela expressão-enunciação, ou seja, nos expressamos através do prisma social concreto que nos engloba. É por meio da interação entre indivíduos socialmente organizados ou, caso não haja um interlocutor, por meio de representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor, que a enunciação é produzida. Desta forma,

*“o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.”* (Bakhtin, 1992: 112,113).

Decorre, então, que a palavra é determinada conforme a pessoa de quem ela procede e para quem ela se dirige, isto é, ela serve como elo entre o locutor e o interlocutor, “*a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros*” (Idem:113).

Por outro lado, a palavra não pertence totalmente ao locutor, a não ser como ato físico de materialização do som. Porém, se tal materialização for tomada como signo, verificar-se-á que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo definirão a estrutura da enunciação, cabendo ao locutor extrair do estoque social de signos disponíveis a realização deste signo social na enunciação. A escolha do signo é realizada conforme a situação e os participantes do ato de fala, acarretando na forma e no estilo da enunciação.

Lembrando-se de que uma enunciação completa possui um sentido definido e único, que é o seu tema, que se apresenta conforme a situação histórica concreta que originou o enunciado.

Na verdade, a simples tomada de consciência de uma situação ou sensação já é socialmente orientada, e o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental variará conforme o seu grau de orientação social: *“quanto mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu interior”* (Bakhtin, 1992: 115). Da mesma forma, a atividade mental, ao se realizar sob a forma de enunciação, tornar-se-á mais complexa conforme a necessidade de adaptação exigida pelo contexto social imediato do ato de fala, dos interlocutores concretos. Assim, a objetivação da consciência em um determinado mediador semiótico (o gesto, a palavra, o grito) constitui uma força social imensa, capaz de

*“exercer em retorno uma ação sobre bases econômicas da vida social,... materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.)”* (Idem : 118).

O ato de materialização da expressão provoca também um efeito reversivo sobre a atividade mental, reestruturando a vida interior, dando-lhe uma expressão mais definida e estável. Conseqüentemente, poder-se-ia afirmar que a versão bakhtiniana sobre a linguagem caminha em uma direção semelhante à de Vygotsky e Luria, passando-se a considerar, a partir delas, a importância do papel mediador da palavra e da enunciação no desenvolvimento da consciência e do meio social.

### **2.3 - Linguagem: Significado e Sentido em uma Perspectiva Sócio-histórico-dialética**

Dialeticamente, Vygotsky, Luria e Bakhtin buscaram demonstrar que a linguagem, meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência social ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, intrinsecamente social.

Para melhor compreender o aspecto totalizante da análise da linguagem, Vygotsky utilizou a palavra como unidade fundamental, procurando a sua origem na filogênese e na ontogênese.

Baseados em pesquisas desenvolvidas com crianças, adolescentes e adultos soviéticos, Vygotsky e Luria defendem que a palavra passa por um longo processo de desenvolvimento, partindo inicialmente de um contexto simprático, ou seja, em que a significação encontra-se ainda inserida em uma atividade prática, até transformar-se em um sistema sinsemântico, meio autônomo de códigos que possui diferentes meios para designar qualquer objeto e expressar enlaces ou relações (Cf. Luria, 1987).

Nessa perspectiva, na ontogênese,

*“os signos e palavras constituem para a criança, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas... A criança começa a perceber o mundo, não somente através dos olhos, mas também através da fala. A fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança”*  
(Vygotsky, 1989: 37).

Assim como Marx e Engels compreenderam a importância do trabalho e das ferramentas técnicas para o desenvolvimento do homem, Vygotsky compreendeu o signo como ferramenta psicológica que influi na construção da consciência do homem e de sua conduta, nas suas ações sobre si mesmo e com os outros.

Em sua evolução sobre a compreensão das ferramentas psicológicas, Vygotsky deu mais ênfase à natureza significativa e comunicativa do signo, defendendo que a análise do significado do signo seria o método mais adequado para analisar a consciência humana. Segundo essa abordagem, as ferramentas

psicológicas como a linguagem, sistemas de contar, trabalhos sobre arte, esquemas, diagramas, mapas, enfim, conceitos que invocam algum significado causam transformações fundamentais nas funções psicológicas.

Segundo Wertsch (1988), a atribuição social que Vygotsky fez às ferramentas psicológicas tiveram dois sentidos. Primeiramente, considerou que as ferramentas psicológicas, como, por exemplo, a linguagem, são sociais, no sentido de que são produtos da evolução sociocultural. Os indivíduos a elas têm acesso porque estas fazem parte de um contexto sociocultural, ou seja, os indivíduos se apropriam destes instrumentos de mediação. O segundo sentido atribuído por Vygotsky é o de que o signo é um instrumento utilizado para fins sociais e, como tal, influi nos outros e mais tarde se converte em um instrumento para influir no próprio indivíduo. A linguagem, enquanto principal ferramenta psicológica, teria, nesse prisma, como principal função a comunicação, determinando o contato social e a influência sobre os outros, sendo esses instrumentos de mediação formados de acordo com as demandas de comunicação.

Abordando a mediação semiótica dos processos psicológicos, Vygotsky (1989) e Luria (1987) mencionaram as seguintes funções da fala<sup>5</sup>: a função de sinalização, a função de significação, a função social, a função individual ou reguladora da conduta, a função comunicativa, a função intelectual, a função nominativa, a função indicativa e a função simbólica.

Ao analisar a distinção entre sinalização e significação, Vygotsky integrou essa distinção em um conjunto de problemas levantados pela teoria da consciência. A sinalização é um fundamento geral de conduta tanto dos animais como dos homens. Porém, a conduta humana é a única que gera estímulos que são sinais artificiais; com a ajuda dos signos estabelecem-se novas conexões no cérebro, o que é impossível em um tipo de conduta puramente natural, pois

---

<sup>5</sup>- Através da fala a criança começa a controlar o meio ambiente e o próprio comportamento, o que produz um salto em seu desenvolvimento.



*“é a vida social que cria as necessidades de subordinar a conduta dos indivíduos às demandas sociais, além de criar sistemas de sinalizações complexos, instrumentos de conexões que dirigem e regulam a formação de conexões condicionados aos cérebros humanos”* (Wertsch, 1988:107, trad. autora).

Assim, Wertsch deixa clara a compreensão de Vygotsky quanto à íntima ligação entre a vida social e os signos. Ao tratar das funções social e individual da fala, distingue também as funções inter e intrapsicológicas. De acordo com sua abordagem, para compreender a mediação verbal no funcionamento intrapsicológico, deveria analisar a fala sob o plano interpsicológico, já que a origem da função social da fala pode ser encontrada desde os primeiros contatos da criança com o outro e, através dessas interações, as forças socioculturais fazem emergir novas funções, como a comunicativa e intelectual. Para Vygotsky, estas duas funções significam uma explicitação a mais sobre as funções social e individual, ressaltando a natureza dos processos semióticos nos planos inter e intrapsicológicos.

Quanto à função indicativa, esta é analisada a partir da forma em que a estrutura e interpretação dos signos lingüísticos estão relacionadas com o contexto em que aparecem. Vygotsky concluiu que as noções indicativas servem como base para os primeiros níveis de generalização e interação social, enquanto para os níveis mais avançados exige-se a função simbólica da fala. Ou seja, a função indicativa é a primeira a aparecer e durante as primeiras fases de desenvolvimento, as palavras do outro servem como indicador para dirigir a atenção da criança para um objeto. Já a função simbólica da fala pressupõe uma classificação de fatos e objetos como categorias relacionadas entre si e generalizadas.

Segundo Wertsch, para se compreender melhor a caracterização que Vygotsky deu à relação entre as funções indicativas e simbólicas, faz-se necessário analisar as propriedades explicativas de Vygotsky sobre o signo lingüístico, principalmente a palavra. Para tal empreendimento, é necessária a

distinção entre significado de uma palavra ou expressão de seu referente, isto é, os objetos indicados pela palavra ou expressão.

Para Vygotsky (1987, 1988), a principal função da palavra é a de representação, de substituição do objeto, designada por ele como “referência objetual”. A segunda importante função da palavra é designada por este autor como “significado categorial ou conceitual”. Ou seja, além da sua referência objetual, a palavra também analisa os objetos para abstrair e generalizar suas características, introduzindo assim um complexo sistema de enlaces e relações. A palavra, além da referência a um determinado objeto (p. ex., lápis, gato), especifica ações, tomando a forma de verbos (p. ex., estar, andar, pegar); designa qualidade, propriedades do objeto, tomando a forma de adjetivo (como lápis de cor, gato peludo) e ainda estabelece relações entre os objetos através das preposições, conjunções (p. ex., o lápis está sobre o caderno), evocando todo um “campo semântico”. Adquire, assim, como já se afirmou, uma função de significados, que separa determinados traços do objeto, generaliza-os, introduz o objeto em um determinado sistema de categorias e transmite a experiência da humanidade.

Finalmente, possui funções “léxicas”, ou seja, as palavras entram em determinadas classes de relações semânticas, cuja escolha se explica parcialmente pelo contexto, pelo hábito e pela frequência com que é encontrada, bem como pela disposição da personalidade e sua experiência imediata. Dessa forma, através da referência objetual, o homem passa inclusive a referir-se a objetos mesmo na ausência destes, podendo, de maneira voluntária, dirigir suas ações, estabelecer relações e receber experiências dos outros através da linguagem, como meio de informação. Esta seria, segundo o autor, a maior conquista que o homem obteve com a linguagem.

Luria, corroborando o pensamento de Vygotsky, afirma que

*“ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem dominar um ciclo imensurável de conhecimentos,*

*habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isso significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (Luria, 1979:81).*

Freqüentemente a disponibilidade da palavra e a probabilidade de evocação, que formam o seu campo semântico, dependem dos enlaces léxicos que são característicos de cada palavra (Cf. Luria, 1987). Estes “enlaces sinsemânticos” determinam as leis pelas quais uma palavra entra em relação com as outras, efetivando-se o “*mecanismo mais importante que faz da palavra o instrumento fundamental da atividade consciente do homem*” (Idem : 42). Fica claro, então, que a palavra possibilita ao homem sair do imediatismo das percepções sensíveis e concretas para o nível racional que caracteriza a consciência humana.

Luria procurou apontar a extensão dos princípios delineados por Vygotsky, demonstrando que os mesmos vão além daquela interpretação da linguagem como um meio comunicativo. Segundo Luria, então, seria preciso compreender que do ponto de vista semântico a palavra não está limitada por uma “referência objetual” estanque, que cada palavra, ao evocar um “campo semântico”, exige um complexo processo de seleção do seu “significado imediato”.

A função analítica da palavra permite a separação de traços característicos que possibilitam apreender a função e a característica do objeto designado. Por exemplo: a palavra guarda-roupa indica-nos claramente que é um objeto em que se guardam roupas. A palavra retroagir significa retorno da ação, voltar atrás. Este trabalho de análise da palavra, muitas vezes, passa despercebido ao sujeito, num processo de transmissão de experiência histórica.

Quanto à possibilidade de generalização, a palavra inclui um objeto em uma determinada categoria: o guarda-roupa pode ser de quatro portas, de duas ou de três, pode ser luxuoso ou simples. Assim, a capacidade de abstração e generalização torna a palavra “*a célula do pensamento*”, pois a “*função mais importante do pensamento é a abstração e generalização*” (Luria, 1987: 37). Portanto, essas funções são importantes tanto como instrumentos do pensamento, quanto como meio de comunicação, na medida em que para se comunicar é necessário que a palavra não só designe o objeto como também generalize a informação sobre o mesmo, pois, de outra forma, seria impossível a comunicação se o ouvinte não conseguisse incluir o objeto nomeado em uma determinada categoria.

Finalmente, a função da palavra foi estudada por Vygotsky e Luria sob o aspecto da “flexão”. Esta permite que a palavra seja entendida conforme o tipo de ação que é desenvolvido pelo objeto em um determinado contexto, designando a função do objeto (por exemplo, a palavra cristaleira, como indica o objeto, serve para guardar cristais e louças). Desta forma, a palavra pode ser generalizada de diferentes maneiras, conforme as funções semânticas ou formas de utilização, o que permite, segundo Luria, não apenas a construção de representações sobre o mundo, como também a análise do mesmo. Assim,

*“a palavra, que tem uma referência objetiva e um significado, é o sistema fundamental de códigos que garante a passagem do conhecimento do homem para uma nova dimensão; permite realizar o salto do sensorial ao racional, da possibilidade tanto de designar as coisas como de operar com elas em um plano completamente novo, “racional” (Luria, 1987:40).*

Para Vygotsky (1979), a palavra é a unidade que contém as propriedades do pensamento e da linguagem, estando estes amalgamados em seu significado. A palavra sem significado é um som vazio, um fenômeno da linguagem. Por outro lado, o significado de uma palavra é uma generalização,

um conceito, o que torna o significado um fenômeno do pensar. Sabe-se que existe um significado para vários objetos ou um objeto para vários significados. Essa distinção possibilitou a Vygotsky “abordar” a função de referir-se a determinados objetos em termos de categorias de significados. Desta forma, a função indicativa da palavra contém uma função referencial (Cf. Wertsch, 1988).

Como foi dito anteriormente, a função indicativa aparece durante as primeiras fases de desenvolvimento e posteriormente vai se desenvolvendo a função simbólica. Para compreender como se relacionam estas duas funções, é importante a análise de como se produz a descontextualização dos instrumentos de mediação.

Para melhor compreensão do que Vygotsky denomina como “contexto”, Wertsch discrimina dois tipos de contextos: contexto extralingüístico, que é *“formado por objetos não-lingüísticos, ações, eventos etc. os quais estão espacial e temporalmente co-presentes com um dado signo”* (Idem:122- trad. autora), ou seja, ao se fazer referência - “aquilo ali” - o objeto não-lingüístico deve estar presente no evento da fala. Este é o tipo de contexto próprio da função indicativa.

Um outro tipo é o “contexto intralingüístico” ou simplesmente “lingüístico”. Nas relações signo-signo a linguagem cria seu próprio contexto para explicar a organização e interpretação das produções verbais e estas se modificam conforme as relações signo-signo implicadas na fala. A esse tipo de relações Vygotsky denomina “produções lingüísticas descontextualizadas” (Wertsch, 1988: 122).

Para explicar o desenvolvimento lingüístico na ontogênese, Vygotsky baseou-se na noção de progressiva contextualização lingüística, o que serviu para fundamentar sua análise sobre fala egocêntrica e fala interna. Porém, não só a descontextualização dos instrumentos de mediação serve como princípio explicativo da ontogênese, mas também o processo das relações signo-signo, tanto contextualizado quanto descontextualizado, o que evidencia o processo de

troca presente no funcionamento psicológico superior de uma realidade externa não mediada a sistemas semióticos.

Vygotsky (1979,1988) e Luria (1987,1988) demonstraram, nesse sentido, que a fala interna provém da participação na interação social verbal e ela possibilita ao homem o planejamento e regulação de suas atividades. A fala egocêntrica<sup>6</sup> reflete uma forma de transição da fala externa para a fala interna. Até os três anos de idade a fala egocêntrica reflete o surgimento da função autorregulativa, como a da fala interna, o que demonstra que a criança ainda não diferenciou esta nova função de interiorização da fala da função de interação social. Posteriormente, por volta dos sete anos, esta fala “submerge”, formando a fala interna.

A fala egocêntrica da criança e a fala interna do adulto se assemelham, ambas são falas para si mesmos e ambas têm estrutura linguística abreviada. Nesse sentido, a fala egocêntrica surge das interações sociais, transferindo estas para a esfera do funcionamento psicológico individual. Essa compreensão levou Vygotsky a admitir que a regulação verbal no plano intrapsicológico é derivada da fala em interação social e tem sua organização sob a forma de diálogo. A forma como Vygotsky usou a noção de abreviação reafirma essa compreensão.

Para Vygotsky, a abreviação é uma propriedade do diálogo que conta com o auxílio do contexto para a interpretação das produções linguísticas dos interlocutores. Essas noções foram usadas por Vygotsky para caracterizar a fala egocêntrica e a fala interna, possibilitando-lhe mostrar como a mediação semiótica no plano intrapsicológico reflete as estruturas e os processos dessa mediação no funcionamento interpsicológico.

---

<sup>6</sup>A fala egocêntrica foi apontada por Piaget (1989) como sendo a produção verbal da criança dirigida a si própria, indicando uma ausência de função social ou comunicativa. Vygotsky (1979) contestou essa compreensão, afirmando que a fala egocêntrica é fundamentalmente social e emerge quando a criança transfere as formas sociais interativas para a esfera das funções psíquicas pessoais internas e que essa transformação continua a ocorrer na fase escolar e adulta, só que sem som. A afirmação de Vygotsky (1979) de que a fala egocêntrica se transforma na fala interna foi redimensionada por Smolka (1993:39), ao afirmar que a fala egocêntrica “*INDICA a elaboração da atividade mental discursiva no processo de internalização*”. A autora evidencia, assim, o

Vygotsky dividiu as características da fala interna em duas grandes categorias: “sintática e semântica”. Como já foi dito anteriormente, a primeira e mais importante propriedade da fala interna é sua sintaxe abreviada, descrita por esse autor em termos de predicação. Através da fala egocêntrica, ele percebeu que, à medida que esta se desenvolvia, apresentava não só abreviação e omissão de palavras, mas manifestava uma tendência para abreviar sintagmas e orações, eliminando o sujeito e palavras associadas a este e conservando o predicado, bem como as partes e orações a ele associadas. Esta predicação teria como base o contexto extralingüístico e/ou lingüístico em que surge.

O contexto lingüístico geralmente se baseia no diálogo entre dois interlocutores, mas ele também existe nas produções de um único falante. Ou seja, a abreviação baseada no contexto lingüístico pode aparecer primeiramente no plano interpsicológico, mas também pode estar presente no plano intrapsicológico, na fala egocêntrica e interna.

Na caracterização semântica da fala interna, Vygotsky percebeu três propriedades interrelacionadas: “o predomínio do sentido sob o significado, a tendência à aglutinação” e “a influência do sentido na palavra”. Essas propriedades são melhor compreendidas ao se distinguir o que Vygotsky entendia por significado e sentido.

Na análise ontogenética da palavra, Vygotsky verificou que o significado da palavra se desenvolve, tanto com relação à sua estrutura, quanto com relação aos sistemas psíquicos que estão em sua base. O significado da palavra é entendido como um sistema de relações formado no processo histórico, ou seja, o desenvolvimento do significado da palavra se modifica tanto em seu aspecto estrutural (semântico), quanto no processo psíquico (sistêmico). Conforme o processo de desenvolvimento da criança, o desenvolvimento semântico do significado da palavra sofre mudanças, *“tanto na referência da palavra ao objeto como na separação dos traços dados e na*

*inclusão do objeto num determinado sistema de categorias*” (Luria, 1987: 44). Da mesma forma, o desenvolvimento sistêmico do significado da palavra se modifica, porque, por trás do significado da palavra nas diferentes etapas do desenvolvimento, encontram-se diferentes processos psíquicos.

Desta forma, Vygotsky ligou o significado da palavra ao desenvolvimento da consciência, pois, à medida em que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, bem como os enlaces e relações que esta possibilita, modificando, alterando a estrutura da consciência.

O significado, além de possuir um sistema de relações formado objetivamente no processo histórico, cujas generalizações conservam um núcleo permanente para todas as pessoas, pode possuir também “*diferentes profundidades, diferentes graus de generalização e diferentes amplitudes de alcance dos objetos, por ele designados*”. Junto com o significado, cada palavra possui um sentido, que é o significado individual da palavra. Esse significado individual, mesmo sendo composto pelo sistema objetivo de enlaces, tem relação com o momento, a situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (Cf. Luria, 1987: 45).

Quanto ao sentido, Vygotsky o entendia como o significado individual da palavra, cujos enlaces estão relacionados com dado momento e situação, ligado às vivências do sujeito, ou seja, o sentido tem a ver com os aspectos contextualizados da significação que separa dentre os enlaces disponíveis na palavra, aquele que é válido naquele momento.

Para o autor, uma das propriedades semânticas da fala interna é a predominância do sentido da palavra sobre o seu significado, enquanto na comunicação interpsicológica a palavra necessariamente está vinculada a significados estáveis.

Do predomínio do sentido sobre o significado na fala interna derivam as duas propriedades citadas anteriormente, que são a tendência à aglutinação e a influência do sentido na palavra, podendo essas propriedades auxiliar na



compreensão de como a significação da palavra atua no contexto intralingüístico.

Como Vygotsky assinalou, a estrutura semântica e sistêmica da palavra muda em cada etapa do desenvolvimento, passando desde as etapas iniciais em que por trás da palavra está o afeto, depois as representações concretas e, finalmente, a palavra traz como fundamento as relações lógico-verbais.

Ao compreender os diversos enlaces presentes na palavra e a estrutura semântica da consciência conforme os níveis do desenvolvimento infantil, Vygotsky e Luria observaram que em crianças pré-escolares o nível de desenvolvimento dos significados é marcado por “compilações desorganizadas”. Nesse caso, há o predomínio do conteúdo “real-imediato” da palavra, ou seja, a criança não determina o significado da palavra e sim enumera traços do objeto ou situações em que ele esteja incluído. Por exemplo, ao perguntar a uma criança nessa fase “o que é um gato”, obtém-se como resposta que “ele mia”.

Quanto à criança no início da vida escolar, os pesquisadores perceberam que ainda havia o predomínio do conteúdo real-imediato, mas já se percebia, como resultado da educação formal, a inclusão do objeto em um sistema de enlaces abstratos, ou seja, a criança já o relacionava com determinada categoria. Nesse caso, ao perguntar a uma criança, por exemplo “o que é um gato”, ela já seria capaz de responder que é um animal.

Quanto aos escolares mais velhos, do ensino médio e superior, o significado da palavra situaria-se-ia com mais freqüência no sistema de relações lógico-verbais, em um determinado sistema de conceitos. À medida que o pensamento verbal vai-se desenvolvendo em nível de conceitos mais abstratos, o conteúdo das palavras se altera, assim como a forma em que a realidade é generalizada e refletida na palavra (Cf. Vygotsky, 1979).

Desse modo, os conceitos também se transformam ao longo da evolução cultural. Nos conceitos científicos são realizadas generalizações

conscientes que permitem aos seres humanos atividades mentais independentes de contextos concretos, tornando-se possível, daí, abordar o significado das palavras em um conjunto de relações com outras palavras.

Quanto ao processo de generalização, Vygotsky assinalou que através do Método de Comparação e Diferenciação<sup>7</sup> é possível verificar que a criança em idade escolar já apresenta a operação de generalização, mas ainda há o predomínio das relações reais-imediatas do objeto em uma situação concreta. Já no escolar de mais idade, percebe-se a separação de traços comuns entre os objetos e a inserção destes em uma categoria geral abstrata. Verificou-se nos estudos dos autores soviéticos que as crianças não percebem as palavras como unidade isolada da linguagem e que, freqüentemente, as confundem com os objetos por elas designados. Observou-se, também, que a criança toma consciência das palavras concretas (substantivo) antes das palavras que especificam ações ou qualidade e que é mais difícil ainda a separação e tomada de consciência de palavras auxiliares como as preposições e conjunções. Muitas vezes as crianças que já aprenderam a identificar as preposições “de”, “com” separam, de forma semelhante, palavras completas como “de-positar”, ao invés de “depositar”, “com-prar”, ao invés de “comprar”. Incorrem, então, nos chamados “erros” de escrita, em que a criança aglutina e ou segmenta as palavras.

Como já foi mencionado, cada palavra possibilita um complexo sistema de enlaces sonoros, conceituais e situacionais, formando uma rede semântica que caracteriza a estrutura psíquica da palavra. Os enlaces sonoros da palavra quase sempre são reprimidos, favoravelmente aos enlaces semânticos, tanto os situacionais quanto os conceituais, devendo o sujeito escolher entre os significados possíveis o que convém naquele contexto.

Para Luria (op. cit.), que desenvolveu várias pesquisas relativas ao campo semântico, a evocação deste por cada palavra cria uma rede de

---

<sup>7</sup>- O citado método é descrito por Luria (1987), sendo que nele a criança separa os traços comuns dos objetos, o que poderá indicar sua capacidade de generalização.

associações. Para lembrar ou escolher a palavra almejada, afirma o autor, são necessários atos bem mais complexos do que se imagina. O pesquisador soviético identificou dois fatores que determinam a escolha da palavra. Um deles é a constância com que a palavra é encontrada no contexto vocabular do sujeito, sendo as palavras mais conhecidas e habituais recordadas com mais facilidade que outras menos comuns. Neste último caso, para recordar uma palavra, o sujeito busca, no próprio contexto em que aquela aparece, elementos que o auxiliem a recordá-la.

Um segundo fator que contribui para a denominação de um objeto ou para recordação de uma palavra, segundo demonstrou o autor, é a inserção da mesma numa determinada categoria, na medida em que as palavras que possuem um caráter generalizado ou categorial são facilmente recordadas.

Quando a criança se apropria do papel regulador da linguagem, este possui um caráter desdobrado, em que a criança verbaliza, especificando os seus pensamentos, as suas dificuldades, posteriormente esta fala vai-se abreviando, tornando-se fragmentária e sussurrante, para em seguida se interiorizar, até tornar-se inaudível. Isso possibilita supor que a linguagem interior possui estrutura predicativa, o que equivale dizer que, quando o sujeito pretende resolver determinada questão, não precisa nomeá-la, pois já sabe do que se trata, restando-lhe somente nomear o que lhe cabe realizar. Desta forma, a linguagem interior conserva apenas o caráter predicativo.

Com esta compreensão do significado da palavra e dos sentidos que a mesma pode ter, Vygotsky e Luria demonstraram o movimento dialético entre o social e o individual, entre o significado e o sentido, bem como as mudanças provocadas por essas relações, tanto ao nível da linguagem, quanto ao nível da consciência. Essa perspectiva dos autores coaduna em boa parte com as idéias postuladas por Bakhtin, para quem, a palavra possui um significado, “*aparato técnico*”, que é formado ao longo da história e um sentido, que é “*totalmente determinado por seu contexto*” (Bakhtin, 1992: 106).

Ao vincular o significado da palavra à história, este deixou de ser estático, para transformar-se em signo vivo, em transformação, pois

*“a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvido pelo tema e, dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias”* (Bakhtin, 1992: 136).

Quanto ao sentido, Bakhtin interpretou-o atribuindo-lhe o nome de tema: *“Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação o seu tema”* (Idem: 128).

O tema da enunciação seria composto não só pelas palavras (formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações, gestos) mas também pelos elementos não-verbais da situação. Esses elementos, pertencentes à palavra, nasceriam a partir das interações sociais que o falante estabelece, sendo totalmente determinados por seu contexto.

De acordo com o autor, quanto à capacidade lingüística de significar, a “significação” seria o estágio inferior e o tema implicaria um estágio superior desta capacidade, pois somente ele (o tema) significa de maneira determinada. Quanto à significação esta constituiria apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um determinado tema, isto é, ela em si mesma não diria nada. Portanto, ao investigar a significação da palavra, esta pode tender para o estágio inferior da significação, que seria a análise da palavra dicionarizada, ou tender para o estágio superior, que seria captar a significação contextual da palavra em uma enunciação concreta.

Além do tema e significação, no sentido objetivo de conteúdo desses termos, a palavra (dita ou escrita) possui também, de acordo com a abordagem

bakhtiniana, um acento apreciativo. O nível mais superficial da apreciação social seria transmitido através da entonação expressiva, geralmente determinada pela situação imediata. Nessa circunstância, palavras, interjeições ou locuções podem ser utilizadas num determinado contexto, que muitas vezes não têm nada a ver com o conteúdo do discurso, mas cuja entonação exprime a apreciação da pessoa que as utiliza. No entanto, nem todos os julgamentos de valor são como esses:

*“Em qualquer enunciação, por maior que seja a amplitude do seu aspecto semântico e da audiência social que goza, uma enorme importância pertence à apreciação. É verdade que a entonação não traduz adequadamente o valor apreciativo; este serve antes de mais nada para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação” (Bakhtin, 1992: 134-135).*

Conforme entendeu Bakhtin, cada elemento da enunciação contém, ao mesmo tempo, um sentido e uma apreciação. Sem modalidade apreciativa não se construiria uma enunciação. Essa modalidade indicaria que uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores, tanto em um nível imediato, quanto numa situação mais ampla de um dado grupo social, garantindo, à significação, lugar na evolução histórica.

Dessa forma, *“para compreender a evolução histórica do tema e da significação que o compõe é indispensável levar em conta a apreciação social”*(Idem: 135). Entende-se, sob esse prisma, que a evolução do valor apreciativo é determinada pela expansão da infra-estrutura econômica e, à medida que esta se expande, novos aspectos da existência, que foram integrados ao círculo do interesse social e se tornaram objetos da fala e da emoção humana, contrapõem-se aos elementos que se integram à existência antes deles, submetendo-os a uma revolução, promovendo mudanças no interior do horizonte apreciativo. Essa evolução reflete-se na evolução semântica e uma

nova significação se descobre e se contrapõe à antiga, a fim de reconstruí-la (Cf. Bakhtin, 1992).

Com essa compreensão da linguagem enquanto processo dialógico, Bakhtin ofereceu uma valiosa contribuição para os educadores, possibilitando que estes passassem a vislumbrar a língua como signo vivo, móvel, capaz de evoluir, de interferir na consciência e na realidade.

A palavra, signo ideológico que reflete e refrata a realidade, é um segmento dessa realidade, ela registra todas as fases transitórias do processo social, quer sob uma forma desdobrada, como na fala e no texto escrito, quer sob a forma predicativa do discurso interior. Portanto, a consciência é lingüisticamente social.

Falante e ouvinte interagem na linguagem, não como se ela fosse um sistema abstrato de normas, mas como língua viva, pois

*“Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial...Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (Bakhtin, 1992:17).*

Assim, Bakhtin entende o significado e o sentido como componentes da língua viva, sendo esta mediadora do diálogo entre a infra e superestruturas.

Embora sabendo que a palavra é o elemento fundamental da linguagem, alguns psicólogos e lingüistas acreditam que a frase seja a unidade básica da língua e talvez da linguagem. Para Luria,

*“uma palavra isolada ainda não expressa um julgamento completo, uma idéia completa. A frase, ao contrário, mesmo a mais simples... “o cachorro*

*late”..., não somente designa algum objeto ou fenômeno, mas sim expressa um pensamento determinado, comunica um acontecimento determinado” (Luria, 1987:119).*

Coloca-se como princípio que, “*Se a palavra é o elemento da linguagem, a frase é a unidade da língua viva*”(Luria, Idem, 120).

Para analisar os fatos que confirmam esta proposição, Luria se remete aos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1979), sobre a história filogenética e ontogenética da linguagem. Ele afirma que na pré-história da linguagem, esta era composta de sons ou “palavras” que recebiam significado somente no contexto da ação ou situação e, conforme a entonação, podia expressar todo um julgamento. Nesse período, a palavra expressava somente uma parte da oração (sujeito ou predicado), sendo a outra parte (sujeito ou predicado) indicada pelo gesto. Posteriormente o papel do gesto passa ao verbo e o enlace simpráxico da palavra é substituído por um enlace sinsemântico, ou seja, pelo enlace entre duas palavras. Nessa fase, a unidade da língua viva não é a palavra, mas a frase completa, a alocação verbal.

A passagem da palavra isolada para a frase, que é a expressão de um pensamento, de um julgamento, foi estudada por psicólogos e lingüistas em diferentes épocas. Ao desenvolver esse estudo, Luria observou que determinadas palavras, como “*amar*”, exigiam uma palavra complementar que pudesse responder “*a quem*”, ou a palavra “*pedir*”, exige uma palavra que responda “*o que*”, “*a quem*”. Os verbos que exigem um complemento recebem o nome de “*valência*” da palavra, que se mede pelo número de palavras ligadas à anterior até completar o todo verbal (Luria, idem: 121).

Os enlaces sintagmáticos surgem na criança quando a palavra ligada a um contexto “simpráxico” começa a evoluir para um contexto sinsemântico, que implica o enlace entre duas ou mais palavras.

A lingüística contemporânea faz referência a dois princípios diferentes de organização dos significados verbais, sendo que um origina os

conceitos, e pode ser denominado de paradigmático, e o outro dá origem à locução ou oração, e pode ser denominado sintagmático.

A organização paradigmática da linguagem é regida por um princípio de oposições e de organização em um sistema hierárquico de relações, sendo essa organização paradigmática a base da conceituação. Por exemplo: a palavra “mesa” se contrapõe à palavra “cadeira”, mas ambas entram no grupo de móveis, que pertence à matéria morta, que se contrapõe à categoria dos seres vivos. Da mesma forma, a esse sistema se submetem os elementos sonoros, léxicos e também as formas morfológicas e semânticas: os substantivos se contrapõem aos verbos, os verbos aos adjetivos, as palavras abstratas às concretas e cada um desses grupos constitui toda uma hierarquia que forma os conceitos (Cf. Luria, 1987).

O princípio sintagmático, que surge da passagem da palavra à oração, que caracteriza a organização das alocações verbais ou orações, encontra-se não em uma hierarquia de oposições, mas sim em uma passagem fluida de um elemento a outro. As palavras presentes na frase possibilitam a formulação da idéia ou do acontecimento e em uma unidade de julgamento. Essas palavras estão constituídas por elementos sintáticos isolados e nos casos simples limitam-se ao sujeito e ao predicado. Pode-se apresentar como exemplo a frase: O menino chorou. Nos casos mais complexos, incluem-se o sujeito, o predicado e o objeto: O menino chorou ao cair. *“Sobre esta base formam-se enunciações que podem expressar qualquer idéia ou pensamento”* (Luria, 1987: 123).

Quanto à organização da linguagem da criança, no início de seu desenvolvimento vocabular, quando ainda não domina as formas de expressão sua linguagem apresenta palavras isoladas, mas estas, como já citamos anteriormente, são na realidade “orações de uma só palavra”, portanto, sintagmáticas. Somente em idade mais avançada é que, na atividade verbal da criança, pode-se notar uma organização intencional da linguagem do tipo associativo, paradigmática.



Percebe-se assim que a organização paradigmática da linguagem possui uma natureza e uma estrutura diferentes da organização sintagmática, mas é necessário lembrar que essa divisão entre organização “sintagmática” e “paradigmática” possui um caráter teórico, já que, na prática, ambas se fazem presentes em uma mesma enunciação verbal, embora a escolha consciente dos paradigmas que irão compor a enunciação sirva como indicador de um salto qualitativo no desenvolvimento do aluno.

Assim, a linguagem fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança, possibilita-lhe estabelecer relações e generalizações, interferindo decisivamente em seu desenvolvimento.

A compreensão da linguagem enquanto constitutiva da essência humana é fator comum aos três autores soviéticos. Eles procuraram apreender a linguagem - que é o signo mediador por excelência - em sua totalidade e perceberam-na em sua evolução e relação histórico-social-individual. Vygotsky e Luria analisaram a linguagem através da relação inter e intrapessoal na construção do indivíduo e do meio e Bakhtin procurou percebê-la nas relações entre a realidade e a construção das representações dessa realidade no indivíduo. Mostraram, assim, a importância do papel mediador da palavra e da enunciação no desenvolvimento psíquico do homem e do meio social.

Essa compreensão do papel da linguagem é de fundamental importância para que os professores que, ainda em grande número, trabalham com a linguagem de forma estanque, desvinculada do aspecto sócio-histórico-cultural - possam percebê-la em sua dinâmica dialógica, que possibilita a (re)construção do conhecimento e o desenvolvimento psíquico da criança.

## SEGUNDA PARTE

# A DIALETICIDADE EM SALA DE AULA: UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA A PARTIR DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)

*“... e aprendi que se depende sempre de tanta gente e  
muita diferente gente.*

*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de  
outras pessoas...”*

Luiz Gonzaga Júnior

Nesta segunda parte pretende-se discutir sobre algumas implicações pedagógicas advindas da teoria sócio-histórico-dialética, resgatando-se, para tanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Compreende-se esta como sendo capaz de expressar o movimento entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento, o que possibilita um (re)pensar sobre o processo educacional em sua dinâmica de construção do conhecimento, em especial a construção da escrita. No desenvolvimento dos capítulos, optou-se por manter a preocupação de unir teoria e prática, o que implicou sobretudo a elaboração de uma análise verticalizada sobre o processo de ensino da escrita e sua apropriação por um aluno do CEPAE, onde esta pesquisadora atua como professora.

## 1 - O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

A noção de zona de desenvolvimento proximal foi desenvolvida por Vygotsky com o objetivo de resolver problemas práticos da psicologia e da pedagogia com relação à avaliação das capacidades intelectuais das crianças e da educação. Esse autor julgava que os testes psicológicos se fixavam nas aquisições intrapsicológicas, esquecendo as projeções do desenvolvimento posterior.

A preocupação das pesquisas de Vygotsky, diferentemente das pesquisas americanas que enfatizavam como a criança chegava a ser o que era, constituía-se em saber como a criança poderia chegar a ser o que ainda não era. Assim, uma das razões pelas quais Vygotsky introduziu esse conceito deveu-se à possibilidade de, através desse conceito, analisar não só os processos de desenvolvimento completados, como também aqueles que se achavam em vias de completarem-se

Tradicionalmente, estabeleceu-se que o aprendizado deve ocorrer de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Vygotsky afirmou, no entanto, que, para se perceberem as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, ter-se-ia que determinar pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento real (ndr) - aquele em que a criança já completou seu desenvolvimento, ou seja, a criança consegue resolver problemas sem ajuda - e o nível de desenvolvimento potencial (ndp) - que caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente e é “*determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de companheiros mais capazes*” (Vygotsky, 1989: 97). Segundo o autor, o ndp hoje será a ndr amanhã.

Enfocando a ineficácia do aprendizado direcionada apenas pelo nível de desenvolvimento real explicitou que

*“ um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou*

*seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 1989: 101).*

Podemos entender, a partir dessa definição, que a aprendizagem impulsiona o processo de desenvolvimento e este, por sua vez, possibilita novas aprendizagens, resultando no movimento contínuo do ndp se tornando ndr e este apontando para novas zdp e, conseqüentemente, para novos ndp e assim sucessivamente.

Um outro campo em que Vygotsky demonstrou a utilidade da noção de zona de desenvolvimento proximal foi no processo de instrução. Nesse sentido ele enfocou o funcionamento interpsicológico, visando à elevação e ao crescimento do funcionamento intrapsicológico. Para o pesquisador, o desenvolvimento e a instrução (ensino-aprendizagem) representam dois processos em complexa interrelação. Se por um lado a instrução cria a zdp, por outro, esta zona determina-se conjuntamente pelo nível de desenvolvimento da criança e pela forma de instrução implicada no processo. A instrução que possibilita a interação e colaboração entre o aluno e seus companheiros, que impulsiona sua atividade, desperta o funcionamento de vários processos de desenvolvimento, cria uma zdp. Nesse processo, as funções em desenvolvimento poderão se tornar propriedades internas da criança.

Embora, ao fazer relação entre instrução e desenvolvimento, Vygotsky tenha como enfoque principal as crianças em idade escolar, salienta que aquela relação existe desde o primeiro dia de vida (Cf. Vygotsky, 1989). Essa abordagem, no entanto, não era a que defendiam as mais diversas abordagens psicológicas de sua época.

Três proposições diferentes embasavam, até então, as pesquisas sobre as relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. De acordo com a primeira, defendida por Piaget, o processo de desenvolvimento é independente do aprendizado, ou seja, este se submete aos avanços do desenvolvimento, sendo incapaz de interferir no curso deste.

A segunda proposição, elaborada por James Thorndike, identificou o processo de aprendizado com o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, e o processo de aprendizado, simplesmente como formação de hábitos, estando estes dois processos misturados um no outro.

Essas duas proposições têm em comum a compreensão do desenvolvimento como “*elaboração e substituição de respostas inatas*” (Vygotsky, 1989:91).

Quanto à terceira proposição, Koffka apresenta três aspectos novos: o primeiro é a combinação das duas teorias anteriores; o segundo é a defesa de que a maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e o aprendizado, que também é um processo de desenvolvimento, se influenciam e são mutuamente dependentes, ou seja, o processo de maturação torna possível o aprendizado e este estimula o processo de maturação; o terceiro ponto de inovação é a importância atribuída ao aprendizado no processo de desenvolvimento da criança.

Embora Vygotsky rejeite as três posições, ele considera importante a contribuição que a Gestalt (terceira posição) oferece e reconhece que a análise dessas três posições teóricas possibilita uma visão mais abrangente sobre o aprendizado e o desenvolvimento e, para compreender melhor esta questão, ele a divide em dois tópicos: o primeiro é a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e o segundo é o aspecto específico dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Para Vygotsky (1989:95), “*aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança*”, mas há uma

especificidade no aprendizado escolar que produz “*algo novo no desenvolvimento da criança*” (idem), e que pode ser melhor compreendido mediante o conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois “*o estado de desenvolvimento de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal*” (Vygotsky, idem: 98).

O nível de desenvolvimento real determinaria, segundo afirmou, aquelas funções que a criança já desenvolveu e a zona de desenvolvimento proximal definiria aquelas funções que estão em processo de maturação. Vygotsky (1989: 96) afirma ainda que “*aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha*”.

Devido às inúmeras pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento infantil considera-se, atualmente, como sendo insuficientes as análises realizadas por Vygotsky com relação aos primeiros períodos da ontogênese. Por isso, torna-se necessário que se analise a zdp conforme as mudanças e pesquisas mais atuais. Nesse sentido, Vasconcellos e Valsiner (1995), dentre outros pesquisadores, têm examinado a interação adulto-criança, especificamente na perspectiva da zdp e esses dados possibilitarão a compreensão dos principais processos de interação social que dão lugar às cada vez mais complicadas zdp.

Conforme Vasconcellos e Valsiner (idem), Vygotsky fez uso do conceito de zdp como um “*argumento retórico mediador a ser utilizado em discussões com educadores e psicólogos, seus contemporâneos, referentes à relação ensino-aprendizagem*”. Porém, o uso que Vygotsky fez daquele conceito em diversas circunstâncias propiciou uma variedade de interpretações. Para Vasconcellos e Valsiner (1995), é possível distinguir três direções dadas por Vygotsky, a esse respeito.

Na primeira versão, a zdp sugere a criação de uma análise experimental, podendo ser quantitativa: contagem de diferença entre as

condições de realização da criança nas situações em que ela recebe ajuda e nas situações em que ela age sozinha, baseando-se somente em seu nível de desenvolvimento maturacional.

A segunda consiste em uma explicação qualitativa: a zdp como a diferença geral entre a aptidão da criança em contextos assistidos socialmente e em contextos individuais. Essas duas perspectivas da zdp de “contagem de diferenças” e “guia social de ação” são reflexos do mesmo processo de descrição de desenvolvimento e esforço retórico de Vygotsky em redirecionar os diagnósticos vigentes que eram baseados em testes de inteligência. Propôs, com o conceito de zdp, que se trabalhasse sempre com uma estimativa das potencialidades da criança, almejando o desenvolvimento futuro, tendo a segunda compreensão uma intencionalidade prática de ligar o processo ensino-aprendizagem com desenvolvimento, no contexto escolar.

Na terceira perspectiva, Vygotsky aponta para a brincadeira como capaz de criar a zdp, na medida em que no jogo e na fantasia a criança pode redimensionar o mundo perceptível pela reconstrução semiótica de seu significado. Vygotsky (1989) reivindica para tal atividade um *status* semelhante ao ensino (instrução formal) e aprendizado, na relação de interdependência com o desenvolvimento. Nas duas situações a criança torna-se capaz de elevar-se acima de si mesma, tanto nas condições em que é assistida por um outro social mais experiente, quanto através de interpretações de regras e papéis que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para sua idade. Não se trataria, portanto, como insinuavam as interpretações tradicionais desse processo, de uma construção meramente imitativa.

Para Wertsch (1988), a noção de zona de desenvolvimento proximal demonstra a especial preocupação de Vygotsky pela lei genética do desenvolvimento cultural, sendo esta zona considerada como uma dinâmica região da sensibilidade, em que se pode realizar a transição do funcionamento interpsicológico ao funcionamento intrapsicológico. Nesse sentido, deve-se reconsiderar, como alerta Vygotsky (1989), o papel da imitação na

aprendizagem, visto ainda hoje como processo puramente mecânico e negativo para o processo avaliativo, que tem como objetivo detectar o que a criança já sabe e não o que ela possa vir a saber.

Vygotsky ressalta que pesquisas psicológicas de seu tempo haviam demonstrado que determinada pessoa só conseguiria imitar aquilo que estava no seu nível de desenvolvimento. Porém, *“numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de realizar muito mais coisas”* (Vygotsky, 1989: 99).

De acordo com essa perspectiva, a imitação seria o primeiro mecanismo propiciador do desenvolvimento infantil, sendo a criança capaz de imitar de forma diferenciada da simples cópia. Admite-se, portanto, que há uma interiorização dos modelos oferecidos socialmente e estes poderão ser objetivados de uma nova forma, trazendo a marca da individualidade-subjetividade de cada criança, assim como do ambiente cultural que lhe serviu de modelo. Essa versão sobre o processo de imitação está presente nas categorias utilizadas por Vygotsky como explicativas da zdp, sendo enfatizada por ele como estando na base da formação desta zona (Cf. Vasconcellos e Valsiner, 1995; Gonçalves, 1996).

Essa postura teórica propiciou uma radical mudança nas teorias que tratam da relação aprendizado e desenvolvimento de crianças; uma delas refere-se aos testes que determinam o nível mental das crianças e o limite do processo educacional. Quanto a este último, passou-se a crer que o aprendizado norteado pelos níveis de desenvolvimento que já foram atingidos pela criança é ineficaz para o seu desenvolvimento global. Desta forma, com a noção de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1989) propõe que o “bom aprendizado” é aquele vai além do nível real de desenvolvimento.

As diversas utilizações do conceito de zdp feitas por Vygotsky passaram a ser consideradas pelos psicólogos europeus e americanos somente após a reedição das suas obras por volta dos anos 60. A partir de então, a noção de zdp tem sido entendida como uma descrição externa da dimensão psicológica



do desenvolvimento, cujas fronteiras coincidem com as possibilidades de imitação da criança. Fica evidente que o conceito de zdp não é fechado, pois tem oferecido, inclusive por seu próprio autor, múltiplas e insuficientes interpretações. Com isso alguns pesquisadores buscaram, após 1978, explicações complementares a esse respeito, dando-lhe diversos sentidos. A proximidade de suas interpretações ao uso que Vygotsky faz de tal conceito torna-os identificados como “neo-vygotskyanos”.

As diferenças que esses pesquisadores apresentam estão associadas, muitas vezes, à situação social ou às condições em que desempenham suas atividades, levando-os por diferentes razões a chegarem a outras versões do conceito de zdp. Assim, por exemplo, Luria e seus seguidores aprofundam-se no estudo da linguagem; Vasconcelos e Valsiner (1995), Z. Oliveira (1988) voltam a discuti-lo no campo da educação infantil da mesma forma Smolka também se remete, no campo da alfabetização, às teorias de Vygotsky.

Winegar (1988, in: Vasconcellos e Valsiner, 1995) apresenta três linhas dominantes de pesquisa sobre zdp. A primeira é relativa à avaliação qualitativa da atuação da criança na resolução de problemas, com auxílio e/ou individualmente, entendendo a zdp como um espaço de construção do conhecimento. Essa investigação foi escolhida pelos seguidores de Luria no ocidente (Dary, 1983; Campione e Brown, 1987). A segunda linha analisa a zdp como espaço interativo planejado (Light, 1980; Bruner, 1985; Rogoff, 1987). A terceira busca entender as funções psicológicas que ainda não estão disponíveis, mas que logo estarão, definindo a zdp como o espaço propiciador de internalizações construtivas do sujeito (Valsiner, 1988; Wertsch, 1985).

No Brasil, Smolka (1994, 1993, 1989) tem desenvolvido pesquisas no campo da alfabetização, utilizando-se das obras de Bakhtin e Vygotsky, procurando articular teórica e empiricamente as dimensões micro (prática cotidiana) e macro (estrutura e funcionamento) da instituição escolar. Apesar de não haver uma preocupação explícita da autora quanto à pesquisa ou utilização da categoria de zdp, podemos relacionar a zdp com o enfoque dado por ela

quanto à dinâmica da produção de sentidos, enfatizando a necessidade de reconsiderar o construto “internalização” relacionado com a dinâmica discursiva.

Tal construto pode ser apreendido por algumas preocupações de Z. Oliveira (1992, 1988) que, através de análise micro-genética de situações e interações construídas em creches e pré-escolas, remete-se à elucidação do conceito de internalização. A pesquisadora refere-se às preocupações de alguns estudiosos como Wertsch (1985) e Valsiner (1987), os quais caracterizam a zdp como campo interpsicológico e como funcionamento intersubjetivo, a partir do que a autora considera o espaço formal de sala de aula como um

*“local de interlocução fundada em relações onde se imbricam cognição e afetividade. Práticas discursivas diversas nela se formam, sendo que a enunciação proferida por professor e alunos na estrutura dramática da relação pedagógica, a forma como trabalham na construção de conceitos confrontando os seus saberes, atuam criando uma “zona de desenvolvimento proximal” na linguagem vygotskyana, um espaço interpessoal e inter-mental de ações” (Z. Oliveira, 1992: 17-18).*

Wertsch (1988) concorda com pesquisadores como Griffin Y Cole (in: Wertsch, 1988) os quais, ao analisarem o papel dos fenômenos institucionais na zdp, afirmam que para se compreender a interação na perspectiva da zdp é necessário que se identifiquem as “atividades-guia” como o jogo, a aprendizagem formal e o trabalho, pois elas caracterizam as diferentes fases na ontogênese. Ou seja, a natureza da interação e as zonas de desenvolvimento proximal se modificam conforme o contexto em que se atue, podendo-se afirmar, pois, que se o contexto se define socialmente, o mesmo se pode pensar da constituição das interações e zdp. As atividades-guia implicam uma forma de progresso proporcionado pela sociedade que possibilita

compreender o estágio de desenvolvimento individual como um tipo de seleção contextual importante para a compreensão do desenvolvimento:

*“el funcionamiento intersicológico encontrado en las zonas de desarrollo próximo puede variar enormemente en función de los contextos sociales institucionales en los que este funcionamiento tiene lugar...la zona de desarrollo próximo proporciona un punto en el que los dominios ontogenético y sociohistórico pueden examinarse en interacción”* (Wertsch, 1988:91).

Fundamental é notar, ainda, que a transformação da criança em sujeito do conhecimento também ocorre muito antes de esta ir para a escola, este processo se inicia e se desenvolve conforme o domínio que a criança exerce sobre o signo. Através da fala, a criança começa a controlar o ambiente e isso produz uma nova organização em seu próprio comportamento. Essa forma de controle, tipicamente humana, produzirá posteriormente o intelecto e constituirá a base do trabalho produtivo (Cf. Vygotsky, 1989).

Vygotsky baseia-se na análise do desenvolvimento lingüístico da criança para explicar a organização do ato voluntário. Segundo o autor, a atenção e as ações da criança são organizadas pelas instruções verbais do outro. Em momento seguinte do desenvolvimento, quando a criança domina a língua, ela torna-se capaz de dar ordens a si mesma. No início, essas ordens são, em sua maioria, desdobradas e externas, posteriormente se abreviam e interiorizam-se, formando a função reguladora da conduta e de suas escolhas: *“O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas”* (Vygotsky, op.cit.: 39).

Desenvolve-se, pois, nesse sentido, a ação voluntária consciente mediada pela linguagem. A criança começa a dominar a atenção, a reorganizar o campo viso-espacial e cria um campo temporal tão perceptivo e real quanto o campo visual. Segundo Vygotsky (idem), o campo temporal para a ação não

propicia simplesmente um alongamento da operação no tempo, isto é, esse campo inclui elementos do passado, presente e futuro. Ao formular verbalmente situações passadas, a criança liberta-se das limitações das lembranças diretas e sintetiza o passado e o presente conforme seus propósitos, reestruturando assim uma outra função básica, a memória - que é a capacidade de se lembrar com a ajuda de signos. A atividade futura pode estar incluída na atividade em andamento e no planejamento desta. Esse novo sistema psicológico engloba então duas novas funções: “*as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas*” (Idem: 41).

O teórico soviético afirma que essas mudanças estão relacionadas com as alterações nas necessidades e motivações das crianças. Elas se vêm dirigidas não mais por necessidades instintivas, mas por motivações culturais, socialmente enraizadas, criando na criança uma “*quase-necessidade*” que reorganiza todo o seu sistema voluntário, “*desviando sua preocupação com o resultado para a natureza da solução*” (Vygotsky, 1989: 41). Quando a criança se torna capaz de gerar “quase-necessidades”, esforça-se por resolver problemas com propósitos completamente diferentes, passando a formular problemas a si mesma com o auxílio da fala. Nessa tônica, a atividade voluntária é definida como um produto histórico-cultural do comportamento, servindo para diferenciar os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos.

Retomando-se, aqui, o curso do raciocínio no que concerne à construção de zdp em contexto escolar, pode-se dizer que as atividades-guia da escola, além de oferecer ensino formal, possibilitam ao aluno auto-regular-se, tornar-se sujeito do conhecimento formal oferecido na escola. Quando o professor, através de diferentes atividades e explicações, tornar-se capaz de despertar nos alunos o que Vygotsky chamou de “quase-necessidades”, o conhecimento oferecido pela escola não será limitado, o aluno poderá problematizá-lo, relacionando-o com os conhecimentos anteriormente apreendidos, tentando generalizá-los. Desta forma, poder-se-ia dominar, de

forma significativa, o conhecimento, tanto formal quanto cotidiano, sendo capaz de aceitá-los, modificá-los ou rejeitá-los de forma consciente.

No trabalho em sala de aula, o processo de autocontrole pode ser detectado, por exemplo, quando a criança, ao desenvolver uma tarefa, formula em voz alta o que deve fazer. A criança que ainda não dominou toda a “situação” pode utilizar-se da orientação do outro; aos poucos torna-se capaz de dirigir a atividade com seu próprio discurso, até que este seja internalizado. O desaparecimento dessas evidências de auto-regulação pressupõe que aquele conhecimento já se incorporou ao ndr.

Embora Vygotsky enfatize que a zdp se estende através do auxílio de adultos e de companheiros mais experientes, é necessário perceber que o processo de ensino não tem mão única. À medida que um companheiro “mais capaz”, em determinada situação, tenta ajudar um outro com menor domínio sobre dada atividade proposta pelo professor, aquele com maior domínio, no momento, deve objetivar seus conhecimentos para explicá-lo, comunicá-lo ao colega. Conseqüentemente, tem a possibilidade de afirmar-se em suas próprias convicções e, conforme o caso, quando a criança ainda não tem total domínio sobre o que julga conhecer, ela pode procurar mais dados para firmar sua compreensão sobre o assunto. Assim, em qualquer interação a influência é recíproca.

Essa compreensão é importante para que não se valorizem alguns alunos e estigmatizem outros. O trabalho em conjunto desenvolve o auxílio mútuo e cria uma nova intersubjetividade, resultante dos diversos aspectos presentes nas interações desencadeadas pelo grupo, através da linguagem, da compreensão dos objetivos da atividade, das resoluções de problemas; a contribuição de cada um interfere na do outro, redimensionando o conhecimento anteriormente presente.

## **2 - O Desenvolvimento da Escrita**

Vygotsky considerava que a educação é fundamental no desenvolvimento cognitivo, visto que a capacidade de ensinar e de beneficiar-se com a instrução é um atributo fundamental dos seres humanos e, embora estivesse interessado em pesquisar como o pensamento se desenvolve filogenética e socioculturalmente, seu trabalho se centrava nas origens sociais e nas bases culturais do desenvolvimento individual. O aspecto individual, entretanto, não era compreendido isolado do aspecto social, já que partia do pressuposto de que a criança era um ser social desde o nascimento (Cf, Vygotsky, 1979, 1985, 1989, 1996).

Tomando como ponto de análise o desenvolvimento cognitivo e a instrução formal, Vygotsky atribuía como a principal capacidade filogenética desenvolvida pelo *homo sapiens* a mediação cultural, ou seja, a capacidade de agir de maneira indireta sobre o mundo, através de instrumentos tanto materiais quanto conceituais e, através destes, transmitir às gerações seguintes as experiências adquiridas. Essa seria a característica específica do *homo sapiens* que subjaz à educação formal.

Numa análise histórica do desenvolvimento cognitivo e da instrução formal, Colle (em Moll, 1990) ressalta que, embora a mediação cultural seja um fato universal de nossa espécie, a utilização de instrumentos particulares de mediação não o são. Segundo o autor, apesar do potencial fundamental da linguagem e do uso de instrumentos terem sido elaborados por diferentes culturas, nem todas elas desenvolveram as atividades de “instrução formal”.

Nesses casos a linguagem pode ser elaborada sob a forma de mito e rituais para conservar as informações para gerações posteriores. Em análises de documentos arqueológicos fica confirmada a importância da escrita como forma de registro que amplia o poder da linguagem no tempo e no espaço. Nessas análises foi possível perceber que a leitura e a escrita abarcavam dois propósitos distintos: o de regular as interações dos homens com o mundo e entre si. A escrita tornou-se um instrumento indispensável para satisfazer as complexidades da vida em grupo. Através do domínio desse instrumento era

possível obter-se poder, sendo necessários, para tal domínio, procedimentos especiais de mediação, ou seja, a instrução.

Assim, da mesma forma como existe uma íntima relação entre o desenvolvimento da escolarização e o desenvolvimento dos grandes centros urbanos, como o comércio e os meios de produção, existe também um sistema de valores que eleva a pessoa educada acima de seus pares, colocando a educação formal acima das tradições e da comunidade.

No nível ontogenético, as conseqüências cognitivas da escolarização sobre o indivíduo têm legado a este maior habilidade no uso de convenções gráficas, têm incrementado a capacidade de recordar deliberadamente unidades de informação e de empreender espontaneamente estratégias para relacionar informações entre si. Luria (1988) desenvolveu pesquisas que comprovaram a estreita vinculação entre a instrução formal e o raciocínio lógico. Descobriu nessas pesquisas que *“mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolarização formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados”* (Luria, 1988:58).

Desenvolveu, a partir daí, uma forma característica de pensamento teórico chamado por ele de “anticartesiano”, verificando que *“a autoconsciência crítica era o produto final de um desenvolvimento psicológico socialmente determinado e não seu ponto de partida primário”* (Idem).

Poder-se-ia afirmar, com base nesses pressupostos, que a autoconsciência crítica pode ser construída a partir de vivências ocorridas principalmente em situações de grupo e formais, como a que é oferecida pela escola, e para avançar, é necessário que se examine o contexto histórico e cultural em que se insere a atividade escolar. É preciso que se analise a possibilidade do aluno transferir o conhecimento proveniente da escola para outros ambientes. A educação escolarizada pode possibilitar novos “instrumentos intelectuais”, porém, sem o contexto adequado para seu emprego, esses instrumentos tornam-se obsoletos.

Como já aludimos anteriormente, Vygotsky não ignora as definições biológicas da espécie humana; ressalta, no entanto, a importância da dimensão social, a qual fornece instrumentos e símbolos que mediam a relação indivíduo-mundo. Compreende-se nessa perspectiva que, para o ser humano desenvolver-se, é necessário que ele, a partir das interações com outros indivíduos de sua espécie, apreenda as contribuições de seu grupo cultural. Entre essas contribuições está a escrita, e o local privilegiado para o desenvolvimento desta é a escola, cujo lugar de produção de signos oferece condições para a criação, descoberta e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

A escola foi criticada pelo psicólogo soviético, pelo lugar “estreito” que a escrita ocupava, à sua época, na prática escolar, em comparação com a importância desta no desenvolvimento da criança. Para ele, a forma mecânica como a escrita vinha sendo tratada na escola a obscurecia. Em sentido análogo, Bakhtin (1992) também alertava para a necessidade de que a língua fosse apreendida em sua dinâmica sociocultural.

Vygotsky (idem) teceu um paralelo entre a aprendizagem da língua falada e a língua escrita. Enquanto a primeira era desenvolvida em íntima relação com o contexto, a segunda dependia de um treinamento artificial, imposto de fora, requerendo enorme esforço e atenção por parte dos professores e dos alunos, sendo a escrita trabalhada como uma complicada habilidade motora, ao invés de se pautar nas necessidades e atividades das crianças.

O aprendizado da escrita, produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido por Vygotsky como um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que difere da linguagem oral, tanto pela sua estrutura como pela sua função, exigindo um alto nível de abstração. A escrita é feita de pensamento e imagens, “*faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entoação características da linguagem oral*” (Vygotsky, 1979: 131). A linguagem escrita exige a simbolização da imagem sonora por meio dos signos escritos, chamada por Vygotsky como segundo grau de simbolização, ou seja, essa é formada por um conjunto de



*“símbolos de segunda ordem, os signos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto” (Vygotsky, 1989: 131 - 132).*

Dessa perspectiva, podemos afirmar que o domínio da linguagem escrita e da capacidade de ler exige um alto nível de abstração por parte da criança, ela deve desenvolver um trabalho de análise, deve tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra e reproduzi-la em símbolos alfabéticos até formar a palavra, do mesmo modo deve seqüenciar as palavra para formar frases; tudo isso exige, por parte da criança, um trabalho consciente. O discurso interior é diferente do discurso escrito, sua natureza é predicativa, porque tanto o assunto quanto o sujeito são conhecidos de quem pensa. O contrário se dá com a linguagem escrita, devendo esta ser pormenorizada ao máximo para que possa se tornar inteligível ao leitor que pode ser ausente ou imaginário.

O processo de objetivação do discurso interior através da escrita incide prospectivamente sobre o desenvolvimento da criança, tendo em vista que,

*“as funções psicológicas sobre as quais se baseia a linguagem escrita ainda não se começaram a desenvolver quando o ensino da escrita se inicia e este tem que se erguer sobre os alicerces de processos rudimentares que mal estão começando a surgir por essa altura” (Vygotsky, 1979: 133).*

Aprender a escrever, portanto, propicia enormes transformações no desenvolvimento cultural da criança. Foi dessa perspectiva que Luria (1988) procurou analisar, no aspecto ontológico, o desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. Descreveu o longo

caminho da transformação de um rabisco não diferenciado sendo substituído por figuras e imagens, dando lugar finalmente aos signos culturalmente elaborados. Todo esse processo promove uma reorganização fundamental nos mecanismos mais básicos do comportamento da criança; ela constrói novas e complexas formas culturais, suas funções psicológicas não operam mais por meio de formas naturais e primitivas; começa a empregar expedientes culturais que são aperfeiçoados o tempo todo e nesse processo a criança também se transforma.

Luria (idem) observou que, antes de a criança ir para a escola, já aprendeu várias técnicas, adquiriu patrimônios que preparam o caminho para a aprendizagem da escrita, porém, esse conhecimento não é reconhecido pela escola. A partir dessa compreensão, ele procurou oferecer, através de pesquisas sobre a pré-história da escrita da criança, instrumentos para o professor reconhecer o que as crianças são capazes de fazer antes de irem para a escola, além do conhecimento a partir do qual o professor poderá fazer deduções ao ensinar a escrita a seus alunos.

Com esse objetivo, Luria buscou desenvolver e descrever os estágios de desenvolvimento de habilidades para a escrita e os fatores que lhes possibilitam a passagem de um estágio para outro. O fato de a escrita ter uma função que se realiza culturalmente, por mediação, exige que a criança, para aprender a escrever, compreenda o signo como “função auxiliar”, o que a instrumentaliza a representar e a recordar uma idéia. Nesse sentido, a criança deve se relacionar de forma diferenciada com os objetos a seu redor, de modo que estes se incluam em dois grupos principais: os que representam algum interesse para a criança, aqueles que ela gostaria de possuir, com os quais gostaria de brincar e os que desempenham um papel instrumental ou utilitário, que só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, possuindo apenas um significado funcional para ela. Um segundo ponto importante para a aquisição de habilidades para a escrita é que a criança consiga controlar seu próprio comportamento. Só quando

ela estabeleceu relação funcional com as coisas é que se pode dizer “*que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver*” (Luria, 1988: 145).

Com essa compreensão Luria (1988) procurou, em suas pesquisas, traçar os primeiros indícios da utilização funcional de sinais: linhas, rabiscos etc, para expressarem significados. Como resultado dessa pesquisa, observou que o desenvolvimento da escrita não é linear, podendo ocorrer saltos ou recuos, estes últimos ocorrendo geralmente quando a criança se vê com dificuldades; insegura, ela então retoma o que já sabe para melhor apreender o novo conhecimento. Dentro desse movimento, Luria descreveu a gradual diferenciação na utilização de símbolos pela criança.

O citado autor utilizou uma pesquisa experimental, colocando crianças que não sabiam escrever em situação que exigia a utilização de operações semelhantes às da escrita para retratar ou lembrar um objeto. No método empregado, o pesquisador interagiu com a criança oferecendo-lhe material necessário para a produção da escrita e pedindo-lhe para escrever o que lhe era ditado e que inventasse alguma coisa. Assim, era oferecido um “estratagema” para que o lápis e o papel passassem de instrumento interessante a um meio para atingir algum fim.

Luria observou que era impossível demarcar linhas divisórias no desenvolvimento da criança através de idades, porque essas demarcações dependiam de fatores relacionados com o nível de desenvolvimento cultural da criança, seu ambiente etc., mas que, em geral, as crianças de 3 a 5 anos eram incapazes de encarar a escrita como mediadora. Neste período, a criança parecia estar interessada em imitar o adulto, como em um brinquedo e não como recurso mnemônico.

Os resultados apontaram, ainda, para a existência de um outro momento, em que os rabiscos já se tornam significativos para a criança, a qual é capaz de apontar várias vezes um rabisco para uma determinada sentença. Nesse momento, embora a escrita seja indeterminada externamente, sua relação com a

criança já é diferente “*de uma atividade motora autocontida, ela se transforma em um signo auxiliar da memória*” (Luria, 1988: 157). Mas pelo fato da escrita ser diferenciada esta pode, em alguns dias, voltar a ser apenas rabiscos, sem que a criança consiga lembrar seu significado. Esses sinais feitos apresentam dois elementos principais: “*organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado*” (Idem: 158).

A criança já deu um passo na rota da cultura ao ligar o objeto lembrado com um signo, agora ela deve dar mais um passo, no sentido de diferenciar esse signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Desta forma,

*“a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva”* (Luria, 1988: 161).

Portanto, pelo que as pesquisas de Luria indicaram, pode-se afirmar que, no começo da aprendizagem formal, a criança relaciona-se com os signos sem compreender o significado destes; nesse estágio a escrita representa apenas uma forma de imitar uma atividade do adulto, não constituindo, em si mesma, significado funcional, sendo esta fase caracterizada por rabiscos não diferenciados. Depois, o signo adquire uma significação funcional, refletindo o conteúdo que a criança pretende anotar. Nesse estágio ela faz hipóteses, buscando compreender o processo da escrita, aprende a ler e a reconhecer o conteúdo registrado pelas palavras, fazendo também hipóteses na leitura.

Segundo Luria (1988:188), “*não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão*”. Dessa afirmativa, podemos entender, do ponto de vista pedagógico, que, quanto mais a criança interage com materiais escritos, tem possibilidade de escrita, é auxiliada pela orientação

do professor, bem como por outros colegas mais experientes, mais ela terá condições de assumir a escrita como função instrumental auxiliar. A compreensão desse processo é muito útil para o professor, que passará a reconhecer os caminhos que seu aluno está trilhando e a forma de intervenção que poderá utilizar para auxiliá-lo nessa caminhada.

Como Vygotsky e Luria, Bakhtin (1992) ocupava-se da fala contextualizada, considerando os fatores históricos, institucionais culturais e individuais, pois, para ele, a fala só existe nas expressões concretas de falantes individuais, cujas expressões pertencem a um determinado sujeito em particular. Assim sendo, procurava apreender os princípios segundo os quais se organizam as expressões e regem seus contextos.

As expressões, segundo Bakhtin, possuem uma vontade, uma intenção, um acento, um timbre associado a elas e esse acento, essas expressões não são casuais, pois refletem a intenção e o acento de outras vozes. O lingüista chamou a esse processo de “polifonia” ou “dialogia”, um processo mais amplo que a simples comunicação de duas pessoas face a face. Essa forma específica de dialogia, Bakhtin denominou de “ventriloquiação”, ou seja, uma voz, única, individual, fala através de outra que é encontrada na linguagem social. Ele caracterizou alguns processos pelos quais as vozes chegam ao cabo da ventriloquiação por meio das línguas nacionais, Português, Inglês etc., e dos tipos de falas sociais, que são o discurso característico de um determinado grupo social. No entendimento desse autor, as linguagens sociais são expressas em uma língua nacional ou outra, por isso elas poderiam ser consideradas independentes umas das outras.

Ao considerar outros tipos de fala social, Bakhtin evidenciou o que se poderia chamar de “gêneros de fala” e, embora não admitindo a existência de princípios que pudessem fundamentar uma lista de “linguagem genéricas”, produziu amostras para evidenciar o que ele tinha em mente. Para tais gêneros citou as ordens militares, as saudações, as conversas informais sobre temas do

dia-a-dia, sociais, estéticos e outros, conversações à mesa, entre amigos, conversas íntimas e histórias cotidianas.

Na sua concepção, um gênero de fala seria um tipo de enunciação no qual a palavra adquire uma expressão característica específica, que corresponde a uma dada realidade, sob determinadas circunstâncias específicas. Desta forma, a produção de qualquer enunciação implicaria a apropriação de um gênero de fala (Cf. Bakhtin, 1992; Wertsch in Daniels, 1994).

Bakhtin não teve como preocupação desenvolver um trabalho voltado para a escola, porém, grande tem sido sua contribuição para os pedagogos, na medida em que abordou estas e outras questões que são fundamentais para o trabalho educativo.

A forma como estudou a língua, como signo mediador, como fenômeno histórico que tem a força de transformar o homem e o mundo, tem oferecido subsídios para uma nova compreensão do homem e da língua, pois, para Bakhtin, o homem nasce duas vezes: primeiro biologicamente e depois socialmente, sendo este segundo nascimento realizado com o auxílio da língua.

Sua compreensão da língua como signo que “*vive e evolui historicamente na comunicação concreta*” (Bakhtin, 1992: 124) contrapõe-se à forma fragmentada e descontextualizada com que essa é, em geral, trabalhada na escola. Para o lingüista russo, é somente dentro de um contexto que a língua pode ser compreendida, isto porque o homem não a recebe pronta e acabada, mas penetra na corrente da comunicação e sua consciência nasce e começa a operar mediada por esse signo. Nesse sentido, Bakhtin inter-relaciona dialeticamente a língua, que sofre influência e influencia na consciência do indivíduo e no meio social. A compreensão deste fato por parte do professor possibilita-lhe apreendê-la como mediadora na construção de sujeitos e da própria linguagem, redimensionando, assim, sua forma de trabalhar com a língua.

A sua concepção da linguagem centrada no processo interacional e dialógico, contribui muito para a construção de uma escola democrática, que

possibilita o exercício da cidadania. Nesse sentido ele aborda muito bem o aspecto ideológico que perpassa a linguagem e todas as relações, desvela a língua como instrumento de poder, de discriminação, de contradição, refletindo os conflitos de classes sociais. Para Bakhtin, *“todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”* (Bakhtin, 1992: 15).

Essa constatação do signo vivo, móvel e plurivalente tem sido negada pela classe dominante, que o toma como monovalente e neutro. A educação e a escola concebem a língua como “neutra” na tentativa de reprimir a reflexão das contradições e das ideologias existentes.

Bakhtin criticou rigorosamente as análises lingüísticas que se limitam ao estudo dos elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos, sem levar em consideração a enunciação, seja ela uma palavra, frase ou o conjunto desta, pois é na enunciação que o diálogo social se faz presente, o que a caracteriza como de natureza social e ideológica.

A enunciação, diz Bakhtin,

*“pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito, ou a partir dele, em direção à ideologia. No primeiro caso, a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior, o que constitui um ato de compreensão puramente psicológico. No outro caso, o que se requer é uma compreensão ideológica, objetiva e concreta, da enunciação”* (idem: 60).

Cabe ressaltar que o conteúdo psíquico do “indivíduo” é social, está apoiado em um sistema ideológico de conhecimento próprio; no contexto da consciência, o pensamento aos poucos vai tomando forma, apoiando-se no sistema ideológico engendrado pelos signos ideológicos anteriormente assimilados. O que delimita a diferenciação entre o psíquico e o ideológico é que, embora o psíquico pertença a um sistema ideológico e seja subordinado a

suas leis, ele pertence a um outro sistema único que também possui suas leis específicas, que é o sistema do psiquismo. Esse sistema é determinado não só pelo organismo biológico, como também pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra, assim, cada indivíduo possui uma significação que lhe é própria, criada no contexto de sua individualidade. Assim,

*“Quanto mais estreitamente ligado à unicidade do sistema psíquico o signo interior estiver e quanto mais fortemente determinado pelo componente biológico e biográfico, mais ele se distanciará de uma expressão ideológica bem definida. Em compensação, na medida em que é realizado e formalizado ideologicamente, ele liberta-se, por assim dizer, do contexto psíquico que o paralisa”* (Bakhtin, 1992: 59-60).

Bakhtin apreende, como se pode notar, o dinâmico movimento do individual no coletivo e vice-versa. Mostra que a enunciação, por mais insignificante que seja, é permeada pela síntese dialética entre o psiquismo e a ideologia. A atividade mental se realiza e se conscientiza quando objetivada em enunciações, pois o centro organizador de toda expressão não é interior, mas exterior.

Segundo esse autor, a verdadeira substância da língua é constituída pela interação verbal, realizada através da enunciação, sendo o diálogo uma das formas mais importantes da interação verbal, não só da pessoa face a face, mas toda comunicação verbal, dentre elas a comunicação escrita. Acredita-se que *“o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”* (idem:123).

Assim, o discurso deve ser apreendido de forma ativa, para ser analisado a fundo, comentado e criticado. Bakhtin aponta, nesse sentido, para a forma como a língua escrita precisa ser trabalhada na escola, ou seja, esta deve



possibilitar que o aluno se utilize da língua escrita como expressão real de sua consciência, que não seja uma escrita fragmentada, mecânica ou artificial, mas sim uma escrita viva.

Pode-se considerar, a partir da exposto, que as idéias de Vygotsky e Luria, juntamente com as de Bakhtin, são compatíveis entre si, o que possibilita uma ampliação do enfoque sociocultural da mente e do conceito de zona de desenvolvimento proximal formulado por Vygotsky, através da utilização das teorias de Luria e Bakhtin.

Diante dos conceitos bakhtinianos sobre dialogia, linguagem social e gêneros de fala, podem-se encontrar os elementos para ampliar as contribuições de Vygotsky sobre a origem e a natureza social do funcionamento mental humano, bem como, a explicitação de algumas vinculações entre o funcionamento intermental e intramental.

Percebe-se que, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky conseguiu, de forma concreta, relacionar o funcionamento interpsicológico (sociocultural) com o funcionamento intrapsicológico. Tal argumento teórico do autor pode, segundo se entende, ser ampliado ainda mais se, no campo específico da alfabetização, for inter-relacionado às noções de interação e mediação apresentadas por Vygotsky, Luria e por Bakhtin. Nesse caso, pode-se, partindo da análise de uma experiência acadêmica (escolar), pensar o processo de ensino do ponto de vista de sua dialeticidade, buscando reinterpretar tal processo com base nas categorias abordadas pelos três autores. Parece que o conceito de zdp, cunhado por Vygotsky, compreendido em sua interface com as teorias de Luria e Bakhtin, pode ser rico para desvelar alguns aspectos no processo de desenvolvimento da escrita.

Através desse subsídio teórico, o professor terá elementos para compreender que o aluno faz parte de um contexto social que lhe oferece os instrumentos lingüísticos para sua expressão e que esta traz os elementos ideológicos assimilados por ele. É necessário considerá-lo historicamente, ou

seja, pertencente a uma determinada sociedade, a um determinado grupo social, a uma classe, a uma cultura.

Desta forma, o professor pode desenvolver um trabalho que seja significativo, calcado em uma realidade concreta, que auxilie o aluno a se perceber enquanto sujeito que integra e interfere na história. O professor que tem em Bakhtin subsídio para se conscientizar da necessidade de questionamento sobre o tipo de linguagem que está trabalhando, poderá analisar de forma mais consciente as ideologias presentes em seu trabalho de sala de aula, presentes em seu discurso e no de seus alunos. Ademais, compreendendo-se como um mediador fundamental do processo pedagógico, o professor deve assumir uma postura de análise dos aspectos e instâncias em que se produz o conhecimento, percebendo as múltiplas relações que permeiam esse processo e vinculando-o às condições concretas em que o mesmo ocorre.

### **3 - A Abordagem Sócio-Histórico-Dialética como Guia Teórico para uma Proposta de Alfabetização: O Caso CEPAE**

Neste tópico procura-se compreender, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o processo de construção da escrita de um aluno do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. Para tanto, apresentar-se-ão dois momentos distintos mas integrados. Primeiramente situar-se-á o projeto pedagógico desenvolvido pela 1ª fase do ensino fundamental do CEPAE. Em seguida, aborda-se-á o trabalho de alfabetização desenvolvido por esta pesquisadora nas 1ª e 2ª séries, durante os anos de 1993 e 1994 respectivamente, enfocando-se nesse processo as produções escritas do aluno (JP).

### 3.1 - O Projeto Pedagógico do CEPAE: Breve Histórico<sup>8</sup>

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) surgiu em 1994, quando ocorreu a reestruturação do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Este foi criado em 1968, e foi agregado à Faculdade de Educação como órgão suplementar. Seus objetivos eram:

a) Constituir-se em laboratório de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino;

b) Constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente, bem como para cursos com currículos, métodos e períodos escolares próprios, ajustando-se estes, para fins de validade, às exigências legais;

c) Servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do Curso de Pedagogia.

Posteriormente, respaldando-se nas discussões desenvolvidas na UFG., principalmente no Fórum de Licenciatura, criado a partir do ano de 1992, foi sendo reformulado o papel do Colégio de Aplicação junto às Licenciaturas, dando origem ao CEPAE, que desenvolve suas atividades com base em três pilares inter-relacionados: Ensino, Pesquisa e Extensão.

As linhas pedagógicas adotadas no C.A, agora CEPAE, estiveram afinadas com os movimentos educacionais em nível nacional. Primeiramente os trabalhos fundamentaram-se no pensamento escolanovista, incorporando, posteriormente, as orientações tecnicistas, passando às teorias críticas e, nos últimos anos, tem-se procurado desenvolver uma proposta pedagógica cujo referencial teórico é o socioconstrutivismo.

---

<sup>8</sup>- Os dados aqui apresentados constam de documento organizado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Mitsuko Okuda, quando atuava no CEPAE como professora convidada e encontram-se à disposição na secretaria dessa Unidade. Com a intenção de relatar em linhas gerais um pouco da criação da 1ª fase do 1º grau, do então Colégio de Aplicação, bem como a elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico para essa fase, utilizar-se-á, além do

A primeira fase do Colégio de Aplicação foi sendo estruturada da 4ª série, em 1980, para a pré-escola, em 1995. Até então, a 1ª fase não contava com um currículo estabelecido e nem dispunha de plano de curso pelo qual os professores pudessem nortear seu trabalho. De 1980 a 1986, a 1ª fase do ensino fundamental do C.A. tinha uma fundamentação teórica de cunho behaviorista e tecnicista, sendo a criança percebida como ser passivo, recebedora de estímulos. A alfabetização era proposta a partir dos métodos sintéticos e analíticos e no ensino da leitura e da escrita a linguagem era trabalhada de forma mecânica, fragmentada e artificial. Com isso, a ênfase recaía no emprego das formas gráficas e na soletração, em detrimento do sentido.

O material didático utilizado era constituído por uma linguagem fragmentada e repetitiva das cartilhas e dos livros de Português, privilegiavam-se os aspectos grafofônicos e gramaticais em detrimento da semântica. As atividades desenvolvidas em sala de aula traziam questões que condicionavam o aluno a responder o que já estava escrito no texto, não oferecendo margem para a criatividade da criança ou a possibilidade de ela extrair de seu contexto respostas pertinentes.

Com essa metodologia, as crianças tinham oportunidade somente para decodificar palavras descontextualizadas, cuja leitura silabada dificultava, inclusive, a compreensão do significado das mesmas. Nas atividades de escrita privilegiavam-se as cópias, ditados, atividades de completar lacunas... enfim, atividades repetitivas e com pouca significação para a criança, dificultando a criação de hipóteses sobre a escrita. A linguagem era, então, trabalhada de forma desligada do mundo sociocultural da criança.

Em 1987, uma nova compreensão teórica sobre a alfabetização foi tomando corpo através de alguns projetos desenvolvidos no C.A. Primeiramente o projeto coordenado pela Professora Elisia Paixão de Campos, do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFG, despertou os professores para a

valorização das hipóteses desenvolvidas pelos alunos na aquisição da escrita. Começou-se a perceber e valorizar o universo lingüístico que os alunos traziam para a escola e que deveria ser aproveitado e respeitado no processo de ensino. Através das teorias de Piaget, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, houve um avanço no trabalho de alfabetização desenvolvido no Colégio, passando-se a perceber o aluno como ser ativo e o conhecimento como algo a ser construído a partir da interação do sujeito com o objeto. No entanto, o processo de aquisição da leitura e da escrita continuou a ser trabalhado de forma fragmentada, através de sílabas.

Posteriormente, em 1990, os estudos desenvolvidos pelo projeto anteriormente citado foi verticalizado com o curso “Fundamentos Sociopsicolingüísticos em Alfabetização”, oferecido pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Bigonjal Braggio, que apresentava, como fundamentação teórica, autores como Bakhtin, Vygotsky e Luria, dentre outros. Através desse curso, os professores puderam conhecer uma nova forma de compreender a criança e o processo de alfabetização. Braggio, reportando-se a Vygotsky, afirmou ser necessário tomar

*“a linguagem não somente como um elo de comunicação entre os homens e expressão de seu pensamento, mas como constitutiva da própria essência do homem, do fato mesmo de ser homem, como tecido do seu pensamento e da sua consciência - portanto, impossível de ser reduzido a uma forma imutável, a um sistema autônomo, fechado, que se constrói e se atualiza na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção sócio-histórico-ideológica. Logo, sua aquisição se dá no curso de interações discursivas significativas entre os homens, como um processo sócio-histórico ... e não como respostas a estímulos do ambiente”* (Braggio, 1995: 126).

Com essa compreensão teórica, Braggio desenvolveu um projeto de pesquisa no C.A., observando o trabalho realizado em uma sala de aula, durante

tudo o ano de 1991, refletindo e discutindo com os demais professores sobre o trabalho de alfabetização. Nesse mesmo período também foi desenvolvido pela Profª Sônia Borges V. da Motta outro projeto de pesquisa, resultando em dados para o trabalho final de sua tese de doutorado, com o título “O quebra cabeça: A instância da letra na aquisição da escrita”.

Baseados nos estudos que começaram a ser desenvolvidos a partir dessa época, os professores do colégio têm procurado constituir um trabalho coerente com a teoria sócio-histórica. Resultou, daí, uma proposta curricular cujo conteúdo programático visa a integrar-se numa abordagem interdisciplinar e na qual buscou-se, aos poucos, elucidar e aperfeiçoar uma prática de orientação dialética. Nessa tentativa de realizar um trabalho interdisciplinar, também foi desenvolvido no Colégio um outro projeto de pesquisa a partir do segundo semestre de 1992, como o nome “O Ensino de Ciências numa abordagem construtivista- interacionista”, sob a coordenação da Profª Drª Vera M. de Moura Almeida e do Prof. Alfredo Antônio Saad. Essa pesquisa englobou todo o grupo de professoras do CEPAE como pesquisadoras-auxiliares. Esse projeto foi também muito importante para a compreensão e redimensionamento do trabalho que vinha sendo feito na área de Ciências, alargando a compreensão dos conteúdos oferecidos nessa disciplina e a sua interação com as outras.

Nesse novo momento de busca, em que se procurou refletir e (re)construir uma práxis pedagógica, tentou-se focar a linguagem numa perspectiva totalizante e integrada à vida humana, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento da capacidade mental do homem, instrumentalizando-o para apreender, refletir e interagir na realidade.

Os professores do CEPAE têm buscado desenvolver um processo de alfabetização que supere o ensino de conteúdos vazios e mecanizados, por um processo de aprendizado social, que enfatize o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo, procurando organizar esse processo de forma a torná-lo necessário e relevante para a vida da criança. Nesse sentido, tentam perceber a criança como sujeito ativo em sua

aprendizagem e desenvolvimento, que provém de um determinado ambiente sociocultural, o qual deve ser respeitado e servir como base para a estruturação do trabalho pedagógico. O professor deve tornar-se, segundo se acredita, um mediador do conhecimento que vem sendo construído historicamente, porque a compreensão que se tem do momento histórico passado também muda a cada momento. Os professores do CEPAE têm procurado criar um espaço de interação entre professor-aluno, aluno-aluno, que respeite e valorize a contribuição dos sujeitos envolvidos na (re)construção do conhecimento.

Para propiciar uma melhor interação professor-aluno, aluno-aluno, têm-se proposto modificações didáticas que vão desde o aspecto físico até o conteúdo trabalhado. As mesas, por exemplo, têm sido dispostas de maneira a formar “grupos de quatro”, possibilitando aos alunos estarem de frente uns para os outros, no intuito de facilitar a comunicação tanto com colegas do mesmo grupo, quanto de grupos diferentes. O professor, no geral, caminha entre os grupos para fornecer o auxílio necessário a cada criança ou ao grupo, o que não dispensa a atuação perante toda a classe, conforme a situação venha a exigir.

Ademais, existe a preocupação de criar um ambiente de sala de aula que seja propiciador e incentivador da leitura e escrita. Cartazes, embalagens, caixa de correio, livros, revistas, folhetos de propaganda, gibis etc. estão dispostos de maneira a facilitar a leitura, escrita e manuseio dos mesmos por parte dos alunos. Estas e outras atividades têm sido desenvolvidas de maneira individual e coletiva e o professor procura subsidiá-las por meio de discussões com a classe.

As atividades propostas para cada série são criadas durante o planejamento semanal, cujas diretrizes estão delineadas no plano de curso elaborado pelos professores da 1ª fase do 1º grau do CEPAE. Nesse plano, os princípios teóricos e a proposta de avaliação são elaborados pela equipe de professores da 1ª fase, porque são comuns para todas as séries, sendo que a equipe de professores de cada série é que elabora os seus conteúdos e

metodologias. O plano de curso passa posteriormente pela aprovação de toda a equipe da 1ª fase.

Para a elaboração das atividades, levam-se em consideração o conteúdo a ser desenvolvido, a relação que pode ser estabelecida desta atividade com outras disciplinas, a adequação das atividade com relação à linguagem utilizada, as ideologias veiculadas, ao meio sócio-cultural da criança etc., bem como as discussões que o professor poderá levantar para auxiliar o aluno a apreender o significado da atividade.

Uma grande preocupação refe-se às perguntas que serão feitas para a criança na atividade escrita, pois esta deve propiciar ao aluno expressar ao máximo seu entendimento acerca do que foi trabalhado, evitando, assim, perguntas que levem o aluno a copiar a resposta do texto, muitas vezes sem compreender a pergunta e/ou a resposta. Decorre daí que cada atividade proposta passa por um processo de elaboração e análise pelo grupo de cada série.

A avaliação ocorre de maneira progressiva e longitudinal, não havendo dia específico para aplicação de provas. Assim, praticamente todos os dias algumas atividades são recolhidas para serem analisadas, o que possibilita ao professor apreender, de forma mais precisa, como está o desenvolvimento dos alunos e o que será necessário para auxiliá-los em suas limitações, sendo este dado de fundamental importância para subsidiar o planejamento semanal. Ao final do bimestre todas estas atividades são revistas e, com base nestas, são atribuídos conceitos que têm como objetivo, conforme exigência institucional, expressar o desempenho dos alunos.

Dessa forma, o planejamento é de fundamental importância para o desenvolvimento da proposta pedagógica que vem sendo realizada no CEPAE, haja vista que nesta atividade os professores têm procurado refletir sobre o seu trabalho e o de seus pares, procurando redimensionar o trabalho em sala de aula e no colégio como um todo.



Essa prática tem favorecido a elaboração de diferentes projetos de pesquisa pelos professores, com o intuito de desenvolver suas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nessa perspectiva, o presente trabalho foi concebido.

### **3.2 - Sobre a Proposta de Ensino de Língua Portuguesa nas Primeira e Segunda Séries (1993 e 1994): Primeiras Indagações da Professora-pesquisadora**

O objetivo central do presente tópico é o de refletir sobre o processo de construção da escrita nas primeira e segunda séries, no bojo de uma proposta de alfabetização que tenta partir de uma orientação dialética. Entende-se que tal reflexão só pode ser realizada com base em de uma análise processual e explicativa do desenvolvimento da escrita da criança, tentando apreender alguns elementos que possam ter interferido e gerado mudanças em suas produções. Acredita-se que seja necessário compreender tal processo a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborado por Vygotsky (1988), estando tal conceito inter-relacionado a outras noções como mediação, linguagem e interação. Nesse sentido, poder-se-ia *“determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação”* (Vygotsky, 1988: 113).

As atividades de Língua Portuguesa das primeiras e segundas séries do CEPAE, nos anos de 1993 e 1994, foram elaboradas conforme o plano de ensino desenvolvido pelas professoras das séries no início dos respectivos anos.

A priorização do trabalho com narrativas foi decidida pela equipe, que entendeu estarem as mesmas muito presentes no cotidiano dos alunos, através de histórias contadas por avós, pais, tios, amigos, professores, através de piadas, fábulas. Além do mais, as crianças também interagem com narrativas através de telenovelas, filmes, teatro, livros da literatura infantil, através de

matérias de jornais etc., enfim, várias são as situações que envolvem esse tipo de conhecimento.

Com base nessa orientação, passou-se a desenvolver atividades que exploram a narrativa nas diversas formas em que esta se apresenta, oferecendo oportunidades para que os alunos interajam e produzam também diferentes tipos de narrativas, sendo estas trabalhadas de maneira significativa e contextualizada, em seus aspectos semânticos e gramaticais (Cf. Alves e Costa, 1995).

Compreendendo-se que a organização textual, por parte da criança, é influenciada pelo tipo de texto a que esta tem acesso, tem-se procurado trabalhar com os alunos narrativas que se estruturam conforme a hierarquia encontrada nas histórias infantis. Segundo Rumelhart, Mandler e Jonhson (in Braggio, 1992), tal hierarquia é assim organizada: começo (expressão culturalmente estabelecida para o início de histórias); situação (situa o leitor na história, apresentando personagens, localizando-o no tempo, no cenário etc.); ação (estabelecimento de conflito na trama); reação (tentativa de solução do conflito); resultado (a que solução se chegou) e final (expressão culturalmente utilizada). Estes “nódulos” organizam a história em uma determinada seqüência, o que auxilia os alunos na estruturação interna de sua narrativa.

Com a preocupação de trabalhar os textos como unidades significativas, observam-se, também e concomitantemente, os sete padrões de textualidade que Beaugrande e Dressler (in: Val, 1991; Fávero, 1991; Braggio, 1992; Koch, 1993) indicam como indispensáveis para que um texto seja texto. São eles: coesão, coerência, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e intertextualidade.

A coesão e a coerência têm como característica propiciarem a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, favorecendo uma conectividade textual. A coerência, por ser responsável pelo sentido do texto, é apontada como principal fator de textualidade (Val, 1991) e envolve tanto os

aspectos lingüísticos inerentes ao texto, quanto os aspectos cognitivos que dependem da interação de conhecimento entre os interlocutores.

Quanto à “coesão”, esta se estrutura por meio de mecanismos gramaticais e lexicais na tessitura do texto, constituindo-se como a manifestação lingüística da coerência. Segundo Halliday e Hasan (in: Koch, 1993), os elos coesivos podem se dar através de conjunções, substituições, elipse, referência e coesão lexical:

*“O fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias. A explicitação dessa relação através de recursos coesivos é útil, mas nem sempre obrigatória. Entretanto, uma vez presentes, esses recursos devem ser usados de acordo com regras específicas, sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto”* (Val, 1991: 10).

A “informatividade” é a possibilidade que o texto possui de acrescentar ao leitor novas informações. Para que um texto não seja rejeitado, torna-se necessário dosar o nível de informatividade, de forma tal que não seja enfadonho, por trazer somente informações conhecidas, ou muito cansativo, quando é totalmente inusitado. O padrão “informatividade”, portanto, encontra-se perfeitamente relacionado com o padrão aceitabilidade. Este implica a expectativa do leitor de que o texto seja coerente, coeso, capaz de oferecer-lhe os conhecimentos de que necessita.

A intenção do autor em elaborar um discurso coerente, coeso, capaz de atingir os objetivos por ele traçados, define a “intencionalidade”, enquanto que a adequação do texto à situação sociocomunicativa refere-se à “situacionalidade”.

Finalmente, a “intertextualidade” constitui o fator que torna a apreensão do texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s).

Os professores alfabetizadores do CEPAE têm procurado analisar, tanto os textos que serão oferecidos aos alunos, quanto os que são por eles produzidos, em seus aspectos pragmático (intencionalidade, aceitabilidade,

situacionalidade, informatividade e intertextualidade), semântico (através da coerência) e formal (através da coesão).

A análise dos textos dos alunos tem como meta fundamental possibilitar a estes os meios necessários para que possam objetivar seu pensamento de forma crítica e significativa. O professor, ao compreender as hipóteses que determinado aluno está utilizando na escrita de seu texto, tem condições de mediar esse processo através de discussões e materiais escritos que possam esclarecer o aluno sobre suas dificuldades.

Observando-se a importância do interlocutor, propõe-se que os professores tentem estabelecer, em sala de aula, situações reais e necessárias para que o texto seja produzido e, dessa forma, os alunos possam saber a que auditório e a que finalidade seu texto se destina. É necessário, para que isso ocorra, desenvolver uma relação de troca e confiança entre o grupo de alunos e o professor, tentando criar um ambiente de cooperação em que o leitor ofereça críticas que farão o texto em análise tornar-se mais compreensível. Esse procedimento poderá propiciar ao autor saber quais os elementos que faltaram ou que passaram em seu texto e que dificultaram a compreensão do que desejava expressar.

Procura-se trabalhar os textos através de questões que possam auxiliar os alunos a apreender o sentido dos mesmos, tentando favorecer a utilização, de forma consciente, dos elementos constitutivos que o tornam, ou não, compreensível e apreciável, enfocando-se, também, a capacidade crítica do leitor. Para essa finalidade, utilizam-se, dentre outras, algumas das questões formuladas por Braggio (1992), sendo elas tomadas como fundamentais para a estruturação do texto narrativo: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Onde e quando o fato sucedeu? Como aconteceu? Por que aconteceu? Essa informação é relevante? O texto é enfadonho? É repetitivo? O texto está truncado? Por quê? etc.

A continuidade das discussões propostas pelo professor, geradas através dessas perguntas, e o nível de análise a que são submetidas as produções

dos alunos, dependem, em grande parte, do próprio grupo de alunos. A idéia geral, tida pelo grupo de professores do CEPAE durante os encontros de planejamento, é que cabe ao professor-mediador perceber o momento em que as referidas discussões se esgotaram.

Como afirma Matencio (1994: 105),

*“Não acredito que o professor deva (ou consiga) esgotar todas as possibilidades de análise, mas permitir que o aluno tenha consciência dos caminhos de reflexão sobre a palavra escrita é crucial para seu desenvolvimento, e o auxilia também em sua produção textual”.*

É fundamental destacar, ainda, que o fato de desenvolver todo esse processo de análise dos textos não deve significar a secundarização da espontaneidade, da criatividade e do prazer da leitura e escrita. Ao contrário, essa análise auxilia o aluno a tornar-se um leitor e escritor que dialogue com o texto e, nesse sentido,

*“as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa” (Barthes, 1978: 21).*

Ao acreditar na possibilidade de desenvolver um trabalho baseado nas linhas gerais traçadas pelo corpo docente da 1ª fase do CEPAE e, sobretudo, ao defender que este trabalho fosse realizado com base em uma perspectiva dialética, a professora-pesquisadora procurou propiciar e estimular a criação de um ambiente dialógico. Considerou as afirmações de Bakhtin (1992) de que, ao se expressar sobre qualquer tema, a palavra retorna modificada para o interior do pensamento e que, quanto mais se expressam as próprias idéias, tanto melhor estas formulam-se no pensamento. Dessa forma, tentou-se trabalhar com atividades que propiciassem trocas de experiências para que os alunos percebessem que podiam ajudar uns aos outros. Esse tipo de atividade era

necessário principalmente no início do ano letivo, porque muitos alunos vinham de outras escolas em que eram proibidos a conversa e auxílio entre os mesmos. Como exemplo, pode-se citar a atitude de uma criança que cercou sua tarefa com livros e estojo para impedir o olhar do colega. Aos poucos as crianças perceberam que podiam trocar idéias e ajudarem-se em todos os tipos de tarefas.

Para facilitar essas trocas de auxílio e conhecimento entre os alunos, as mesas em que eles trabalhavam foram dispostas em pequenos grupos, entre os quais a professora andava e tinha a oportunidade de mediar as discussões entre os alunos e auxiliá-los no que fosse necessário, como foi mencionado anteriormente. Os temas abordados eram amplamente discutidos, pois acreditava-se que os alunos, ao expressarem-se, interferiam não só sobre seus pensamentos, como também sobre os dos outros, modificando-se nessa interrelação. Pretendia-se, assim, na mediação das discussões com os alunos, subsidiá-los na elaboração dos textos. Após a escrita dos mesmos, estes eram lidos e/ou expostos, oferecendo um auditório para quem o aluno pudesse escrever, como afirma Bakhtin:

*“O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constróem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. ... Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”* (Bakhtin, 1992: 112-113).

Esse auditório que afirma ou contrapõe a palavra, a produção textual, oferece meios para a reelaboração do que se produz em sala, justamente nesse sentido é que, ao se criar um ambiente de auxílio mútuo, o texto de um colega pode servir como subsídio para todos. Nessa atividade, um determinado texto era escolhido e escrito, conforme o original, no quadro-giz, e depois, juntamente com os alunos, analisava-se a produção do colega. Procurava-se, desta forma, desenvolver a capacidade de ver os pontos positivos e falhos que se

encontravam no texto do colega e que, geralmente, também se achavam presentes nos de outros alunos. Pretendia-se, assim, no coletivo, trabalhar as dificuldades que se achavam presentes nos textos do grupo, como, por exemplo: se o texto estava sendo fiel ao que o autor gostaria de expressar, a coerência e a coesão, as elipses de palavras ou orações, a concordância, a pontuação, a aglutinação, a segmentação, as trocas de letras como p/b, f/v etc.

A leitura e a dramatização de histórias lidas também sempre foram valorizadas, de modo que os alunos pudessem expressar a compreensão das mesmas e perceber as entonações das falas, o que poderia facilitar na compreensão dos sinais de pontuação. Era intenção criar a oportunidade de melhorar a compreensão dos núdulos que compõem as narrativas, quais sejam: identificação dos personagens e do narrador, delimitação do tempo e espaço em que a história se desenvolveu, compreensão do conflito presente na história, as formas de solucioná-lo e o desfecho.

No decorrer da semana, alguns dos textos produzidos pelos alunos eram recolhidos e arquivados em pastas individuais para a análise de suas produções, oferecendo assim os meios para que se pudesse fazer a avaliação da aprendizagem dos alunos e, conforme essa avaliação, estruturar o planejamento semanal. Este último se pautava em pontos como: o conteúdo que precisava ser trabalhado, o que os alunos, como grupo e como indivíduos, demonstravam estar dominando para melhorar o desempenho dos mesmos. Com base nesses elementos, elaboravam-se as atividades que seriam desenvolvidas no decorrer da semana. Tinha-se, além das questões anteriormente citadas, a preocupação de incorporar os conteúdos a serem trabalhados com as necessidades e interesses dos alunos, na tentativa de torná-los funcionais (Cf. Braggio, 1992). Procurava-se elaborar questões que permitissem aos alunos expressarem seus conhecimentos e suas interpretações a respeito do que fora formulado.

O planejamento era maleável e, algumas vezes, era modificado no decorrer da aula, por não condizer com a realidade vivenciada no momento. A

metodologia, ou a utilização de atividades era alterada, mas procurava-se conservar os objetivos e conteúdos planejados (Cf. Costa, 1994).

No processo de desenvolvimento do presente trabalho, algumas reflexões foram surgindo e tornaram-se básicas para subsidiar as reflexões desenvolvidas em um trabalho de pesquisa que passou a ser delineado quando a professora-pesquisadora ingressou no curso de Mestrado da UFG e que, pouco a pouco, foi sendo melhor sistematizado a partir da reflexão teórica exigida, em parte já delimitada no primeiro capítulo da presente dissertação: que indícios poderiam apontar para o desenvolvimento real e potencial presente nos textos das crianças? Há diferentes níveis de interferência conforme a natureza ou tipo de atividade para o desenvolvimento ou não das potencialidades? As atividades oferecem possibilidades de criação de novas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento? Além disso, as atividades propostas poderiam vir ou não a atuar e/ou criar uma zona de desenvolvimento proximal?

### **3.3 - Caracterizando JP**

Considerando-se tais questões, optou-se por analisar as produções escritas de um aluno (JP), cujas atividades vinham sendo recolhidas pela professora, no período de 93 a 94.

Em 1993, o colégio não tinha pré-escolar. Assim, em uma sala da 1ª série encontravam-se crianças que já haviam cursado a primeira série em outra escola e que voltavam um ano para ter maior possibilidade de serem sorteadas, crianças que já haviam cursado o pré ou a alfabetização e crianças que nunca haviam freqüentado uma escola. JP se enquadrava dentro deste último grupo.

Os critérios utilizados para a escolha de JP como amostra foram: não havia freqüentado escola anteriormente, não era alfabetizado, e apresentava um desempenho “mediano”, isto é, não era nem o de maior nem o de menor desempenho acadêmico da classe. Um outro fator foi a facilidade de interação do aluno, no decorrer das atividades, tanto com colegas com desempenho



escolar semelhante ao seu, quanto com outros de maior e menor desempenho. Ressalta-se, ainda, a falta de auxílio em casa para as realizações de suas tarefas, o que o aproximava das condições de produção de grande parte do grupo de alunos, sendo esta última condição também um dos critérios.

Para melhor conhecer JP<sup>9</sup>, faz-se necessário situá-lo em seu contexto familiar e escolar. O aluno considerado provém de família classe média<sup>10</sup> e tem uma irmã quatro anos mais velha que ele. Os pais trabalham o dia todo e ele fica com a avó. Durante os dois anos em que foi meu aluno, a mãe compareceu à escola no primeiro dia de aula para a entrega dos materiais do aluno e, nesta oportunidade, ela participou de uma reunião em que foi apresentada a proposta pedagógica desenvolvida pela escola (feita pelas professoras da 1ª série), a partir do que foi dada oportunidade para que cada pai pudesse conversar com a professora. A mãe do referido aluno complimentou-me e disse sentir-se feliz por ele estar em uma escola em que ela poderia ficar tranqüila com relação ao desempenho do filho.

Chamei-a posteriormente para apresentar a avaliação que vinha fazendo do trabalho de seu filho, ela compareceu, mas estava com pressa, pois precisava estar presente em sua loja. Depois disso, não mais compareceu à escola, alegando, segundo relato do filho, “não ter tempo” e que sabia que ele estava bem nos estudos. Quanto ao pai, só apareceu na sala para ajudar o filho a carregar seu material escolar no primeiro dia do ano seguinte, quando ele foi para a segunda série; só então, pude me apresentar a ele. Segundo relato do professor da 3ª série, os pais do JP também nunca compareceram às reuniões convocadas por ele.

Esta “falta de tempo” dos pais, para acompanhar as atividades escolares do filho, foi evidenciada pelo aluno em vários textos e ocasiões, como se pode ver no relato de 25/02/94.

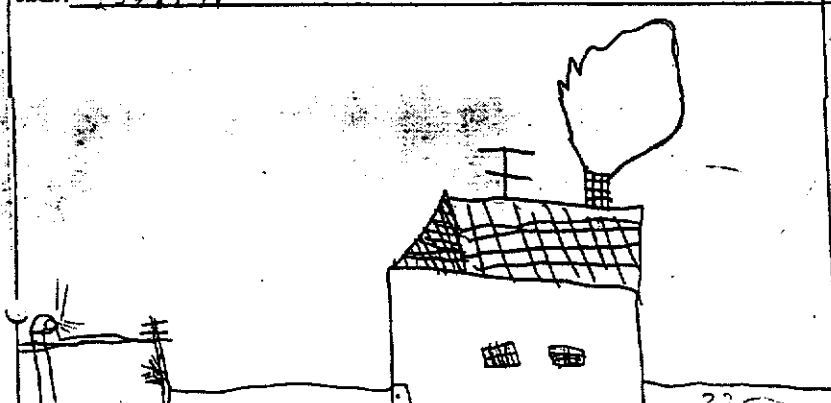
---

<sup>9</sup>Os dados sobre a criança cuja escrita foi analisada foram obtidos através de anotações diárias, avaliações, relato da criança, memória da professora-pesquisadora.

<sup>10</sup>Conforme dados oferecidos pelo Serviço Social do CEPAE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

NOME: J.P. SÉRIE: 1º C  
DATA: 25/11/94



Eu não sou pai a minha família eu sou o filho da minha mãe  
falava com os meus irmãos de brincadeira e papais é quem eu sou pai eu  
= Minha mãe e minha avó eu sou da minha família e quem eu sou  
meu pai e minha mãe e dos filhos falando que eu sou o pai e eu acho  
que não sou o pai só os meus irmãos de meus brinquedos e papais de meus  
brinquedos com avó e eu sou o pai e eu sou o pai e eu sou o pai  
falava que eu sou o pai e eu sou o pai e eu sou o pai

*Nota de avaliação: 2,0* *Assinatura do professor: [illegible]*

Segundo o aluno, geralmente ele realizava suas tarefas sozinho, algumas vezes a mãe, ou o pai, ou a irmã o auxiliavam. Essa ajuda era oferecida mesmo antes de JP ingressar na escola. Em casa, havia manuseado cartilhas que lhe eram oferecidas pelos pais e pela avó, sem, contudo, ter tido um ensino direcionado, a não ser para lhe ensinar a escrever o próprio nome. Essa vivência não sistemática com a escrita refletiu, até certo ponto, no desenvolvimento de sua linguagem escrita e nas atividades desempenhadas com textos.

Em classe JP mostrava-se tranqüilo e amigo ao interagir com os colegas. Brincava, sorria e percorria as cadeiras dos colegas, porém, sem perturbar o trabalho destes ou dos outros grupos, demonstrando desta forma respeito para com o espaço do outro.

No início da primeira série, nas atividades em que a classe emitia sua opinião sobre determinado assunto, ele somente o fazia quando solicitado pela professora ou pelo grupo. Aproximadamente no meio do ano, passou a tomar a iniciativa de falar e tinha prazer em se dirigir ao quadro. Esta iniciativa ocorria quando tinha certeza de que aquilo que ia expor estava correto. Posteriormente, porém, foi perdendo o medo de expor suas dúvidas.

### **3.4 - As Construções de ZDP e o Desenvolvimento da Escrita: o Processo de JP**

As produções escritas selecionadas para análise foram escolhidas dentre as que já haviam sido recolhidas e arquivadas em pastas - assim como as dos outros alunos - durante os dois anos letivos (1ª e 2ª séries) em que se trabalhou com este grupo de alunos. Essas tarefas eram recolhidas para fazer a análise do desenvolvimento dos alunos e a avaliação dos mesmos. Tomou-se como critério para a escolha das produções aquelas que evidenciavam um salto ou recuo em termos qualitativos na produção do aluno.

Um tipo de atividade desenvolvida durante a 1ª e também a 2ª séries foi a de recontar histórias. Essa atividade foi justificada à época por ser considerada agradável para as crianças, possível de ser realizada por elas, fazer parte de suas experiências cotidianas, visto que em diversas ocasiões as crianças interagem com o contar e o ouvir histórias, seja por intermédio de seus pais, avós ou televisão. Nessa atividade o aluno interage com a história de diversas formas (ouvida, comentada, dramatizada), o que lhe facilita a memorização dos fatos e, ao reescrevê-la, pode passar a utilizar os nódulos e padrões de textualidade (já mencionados) que compõem uma narrativa bem estruturada.

Através da reescrita de histórias, o aluno pode subjetivar o discurso narrativo e pode objetivá-lo na produção de seus textos.

A primeira atividade desenvolvida pelo aluno, e recolhida para análise (08/03/93), foi realizada após a leitura do livro “Nascer Sabendo” (Coelho, 1986). As imagens foram mostradas e a história foi discutida e dramatizada pela professora e alunos. O objetivo era mostrar que as pessoas não nascem sabendo as coisas, mas que, através dos erros e acertos, elas passam a dominar o que antes não conseguiam. Dessa forma, procurou-se motivar os alunos a participarem e escreverem sobre a história, criando condições para que as crianças se apropriassem da linguagem escrita, “tornando-se sujeito de sua linguagem e, nela firmando-se para ler criticamente a realidade e ser capaz de expressar livremente o seu pensamento através da escrita” (Alves & Costa, 1995:12).

Nessa primeira tarefa, o aluno atendeu à solicitação de reescrever a história desenhando-a

local e data: Goiânia, 8 de março de 1999  
 Nome da escola: Colégio Quilombo  
 nome do aluno(a): J. B.

1. Recente com suas palavras a história que você escreveu.

Sally

Como Vygotsky (1989) afirma, o desenho da criança pode ser interpretado como um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita. Neste caso, percebe-se que no desenho de JP está presente grande parte dos elementos que compõem a história: ele situa o leitor na história, desenhando o personagem principal, que é a menina; o local onde a história acontece, que é no interior da casa e no jardim, representado pela árvore e pela flor, e apresenta os acontecimentos que para ele foram principais: a menina aprendendo a andar de

bicicleta e a pular corda. Desenha inclusive um barco, como o presente na ilustração do livro, o que indica sua leitura através da imagem do mesmo. Tudo isso demonstra que JP conseguiu narrar, a seu modo, a história ouvida. Como Barthes (1978: 39) afirma, “*toda imagem é de certo modo, uma narrativa*”, o que leva a confirmar, com Vygotsky (1988), que o desenho, como a palavra, são constitutivos do pensamento. Quanto ao aspecto grafofônico, observou-se que JP grafava de forma legível as letras. Quando tentou utilizar a linguagem escrita para expressar sua compreensão sobre a história, sentiu segurança em grafar somente o nome Lili, que ele já dominava pelo contato que havia tido com cartilhas.

A utilização do nome Lili parece indicar que JP estabeleceu uma relação significativa com a história. Ele não escreveu qualquer palavra, e sim um nome de pessoa para chamar a atenção para a personagem. A primeira letra do nome Lili encontra-se grafada com letra maiúscula, permitindo pensar na hipótese de que a criança já possuía o conhecimento sobre a regra lingüística de que nome de pessoas exige tal tipo de letra; sendo essa, talvez, a explicação que lhe tenha sido oferecida quando aprendeu a escrever seu próprio nome em casa.

Observou-se, através da cópia do cabeçalho, que ele ainda não dominava a cópia de escrita; ao desviar os olhos do quadro para a folha de tarefa, ele saltava letras e emendava palavras diferentes, o que demonstra que ele copiava letra por letra ou, no máximo, sílaba por sílaba.

Ao analisar-se essa primeira atividade percebeu-se (a professora-pesquisadora e as outras professoras da mesma série) que muitas crianças necessitam se expressar pelo desenho, como se este fosse um rascunho daquilo que desejavam escrever. Passou-se, assim, a solicitá-lo nas tarefas seguintes, compreendendo a expressão pelo desenho como uma forma de comunicação que elas já dominavam e que as auxiliavam a ordenar os fatos da história na memória, para depois objetivá-los através da escrita.

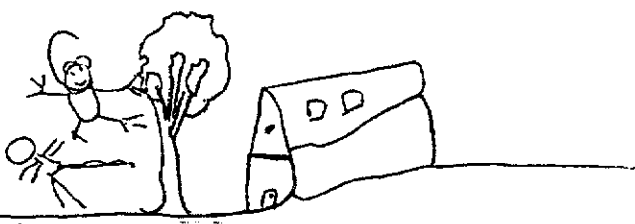
Colégio de Aplicação

Social e data: Goiana, 15 de março de 1993

Eu me chamo: J. T.

1ª Série: \_\_\_\_\_

01. Faça um desenho bem bonito da história:  
"Quem salta mais longe?"



02. Recente a história com suas palavras.

Goiana é uma grilo.

Sua mãe é a mãe dele e ele é o filho dela.

Por isso ele é muito feliz e muito contente.

Um dia ele foi para a escola e lá ele conheceu a professora.

Ela lhe deu um trabalho e ele ficou muito feliz.

Ele fez o trabalho e a professora ficou muito feliz.

Ele ficou muito feliz e a professora ficou muito feliz.

O desenho na primeira atividade é livre, os objetos aparecem como que "soltos", conforme surgem na mente da criança. Na tarefa realizada (em 15/03/93), quando o pedido de desenho foi formalizado, o desenho de JP também se tornou mais formal, ele delimitou os espaços quando riscou o chão; sobre este desenhou a casa e a árvore, o que parece demonstrar uma preocupação em realizar o que lhe foi pedido da melhor forma possível, havendo aí uma preocupação com o leitor e, provavelmente, com a avaliação do

próprio professor, o que poderia indicar a utilização em potencial da aceitabilidade (um dos padrões de textualidade). No geral, as crianças que chegam à escola têm expectativas quanto ao julgamento que os outros possam fazer de seu trabalho, o que pode interferir em sua produção. Por isso, escolheu-se nesta atividade a leitura da história “Quem salta mais longe” (Coelho, 1987), para trabalhar a questão da concorrência, da necessidade de aprovação por parte dos outros, do medo de tentar realizar algo e não conseguir e do auxílio que os colegas podem oferecer uns aos outros.

Nessa 2ª história recontada pelo aluno “Quem salta mais longe?” (em 15/03/93), que também foi precedida de leitura, dramatização e discussão da mesma, foi pedido, na atividade de escrita, que o aluno utilizasse suas próprias palavras, dando-lhe abertura para modificar, alterar a história, deixar seu pensamento intervir no texto, ser sujeito da história. Com essa abertura, a criança se soltou para escrever, a seu modo, sua história.

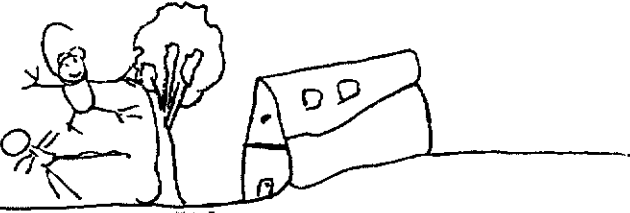


Colégio de Aplicação

Local e data: Goiânia, 15 de março de 1973

Eu me chamo: J.P. 1ª Série: \_\_\_\_\_

01. Faça um desenho bem bonito da história:  
"Quem salta mais longe?"



02. Reconte a história com suas palavras.

Goiânia era uma grilo.  
 João Paulo... São...tatu tatu rato  
 João Paulo... São...tatu tatu rato  
 João Paulo... São...tatu tatu rato  
 João Paulo... São...tatu tatu rato  
 João Paulo... São...tatu tatu rato  
 João Paulo... São...tatu tatu rato

O texto de JP apresenta uma alternância entre vogais e consoantes, o que pode denotar uma tentativa de escrita dentro do código lingüístico brasileiro. Dentre as aglutinações de letras podem-se ler algumas palavras como: "Goiânia Era uma grilo....João Paulo...São...tatu tatu rato"<sup>11</sup>.

<sup>11</sup>O texto do aluno quando entre aspas e com o tipo de letra adotado para o texto como um todo, significa a transcrição daquele na forma convencional de escrita, ou seja, uma espécie de "tradução" da pesquisadora.

O texto produzido pelo aluno, com relação à quantidade de palavras escritas, foi bem mais denso do que o primeiro, no qual ele grafou somente uma palavra. Além do enunciado que permite ao aluno expressar-se livremente, poderia-se supor, pelo aumento na produção escrita, que ele já teria tomado a escrita como uma “quase-necessidade”. Talvez já houvesse percebido o significado social da mesma e colocasse a si mesmo, como problema a ser resolvido, escrever o seu texto dentro dos padrões de significado estabelecido historicamente, o que pode ser percebido pela forma convencional utilizada no início de história: “*Erauma greloei*”<sup>12</sup>. Esse texto poderia denotar que o aluno já se preocupava em torná-lo legível? Que ele já tivesse compreendido a mensagem dos textos trabalhados, que é escrevendo que se aprende a escrever? Que não devemos temer o erro, mas buscarmos aprender com ele? Ou seria tudo isso junto?

Estas são questões que somente no processo de análise dos trabalhos são possíveis de serem parcialmente respondidas. Na análise das tarefas do aluno, o professor poderá ir desvelando o processo que o mesmo vivencia, construindo hipóteses sobre o seu desempenho, o que ele traz neste e em outros textos e que pode ser aceito como real em sua aprendizagem, as potencialidades que apresenta, compreendendo que diversos fatores interferem no desenvolvimento destas potencialidades: o tipo de tarefa, as atividades realizadas antes da escrita deste ou daquele texto, as interações entre os alunos-professor. A partir desses dados, o professor pode planejar o seu trabalho no sentido de possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal em sua sala-de-aula, ou seja, oferecer atividades que sejam desafiadoras, que instiguem os alunos à reflexão, que os levem a procurar nos colegas, nos livros, nos adultos de seu convívio, subsídios para resolver as questões colocadas.

Naquele mesmo texto, JP também utilizou palavras que já eram de seu domínio, mas que não conseguia ler, como no caso das palavras “tatu” e “rato”, além de seu próprio nome. Quando indagado sobre a presença dessas palavras

---

<sup>12</sup>O texto escrito entre aspas e em itálico significa a transcrição do texto da criança, como esta o produziu.

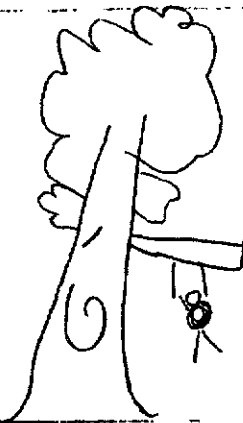
no seu texto, se elas faziam parte de sua história e por que as havia utilizado, ele respondeu que era porque sabia escrevê-las. Tais questionamentos aparecem como marco importante no processo de desenvolvimento da compreensão do significado das palavras e a função da escrita, que seria a de expressar o seu pensamento. Essas questões criam um conflito que pode gerar o desenvolvimento de potencialidades na criança. Assim, ao responder as perguntas elaboradas pela professora, JP poderia entender que, embora aquelas palavras estivessem grafadas de forma legível, expressando um determinado significado, elas não faziam sentido na história que estava escrevendo, o que poderia gerar a necessidade de expressar o seu pensamento e de apreender a forma escrita de palavras constituidoras de sentido para aquele texto. Essa atitude da professora de valorizar a expressão do pensamento da criança, mesmo que por meio de uma escrita por hora ilegível, se diferencia das que, geralmente, são tomadas por uma maioria de professores que se norteiam por uma proposta tradicional. Nessa abordagem tradicional, as palavras “tatu” e “rato”, devido ao fato de estarem grafadas corretamente, seriam as únicas valorizadas como “certas”, em detrimento do texto e das palavras “erradas”, através dos quais o aluno procura se expressar.

Na história “Macaquinho”, recontada pelo aluno em 30/03/93, JP iniciou seu texto imitando o de um de seus colegas, que já dominava a escrita.

Nome da escola: Colégio de Galiléia de U.F.G.  
 Local e data: Galiléia, 30 de Março de 1993  
 Nome do aluno: P  
 professora: Sônia 1ª Série: B

01. Conte a história do livro: "Macaquinho"  
 de Ronaldo Simões Coelho.

~~Uma noite o macaquinho passou para a  
 cama do pai e ficou mexendo e pulando.  
 Então o pai perguntou: "Ei, filho, já  
 comeu o leite que eu deixei na geladeira?"  
 "Bom, não comi, mas já comi o leite que  
 você deixou na geladeira."~~



Nome da escola: <u>Colégio de Cóplicação.</u>
Local e data: <u>Guarânia, 20 de Março de 1993.</u>
Nome do aluno: <u>G</u>
professora: <u>tia zena</u> 1ª Série: _____
01. Reconte a história do livro: "Macaquinho" de Ronaldo Simões Coelho.
<u>Toda noite o macaquinho passava para a cama do pai e ficava mexendo e pulando e dando chute e não deixava o pai dormir. Então o pai perguntava para que toda a noite você passa para a minha cama porque sinto frio.</u>

Nesses textos lê-se:

Texto JP: "Toda noite o macaquinho passava para a cama do pai e ficava mexendo e pulando Então o pai perguntava .....foi.....Paulo....."

Texto G: "toda noite o macaquinho passava para a cama do pai e ficava mexendo e pulando e dando chute e não deixava o pai dormir. Então o pai perguntava para que toda a noite você passa para a minha cama porque sinto frio."

É interessante observar que a capacidade de imitação de JP neste texto já se mostra mais desenvolvida que nos textos anteriores, quando ele tinha dificuldades em imitar a escrita da professora ao escrever o cabeçalho. Nessa narrativa, além da escrita do cabeçalho, ele também imita corretamente a escrita do colega e, como foi dito por Vygotsky (1988) que a criança só imita o que está em seu nível de desenvolvimento, percebe-se que JP apresentou um salto qualitativo, pois sua cópia passou a ser mais fiel ao modelo e ele não se limitou à cópia, mas procurou criar hipóteses para expressar seu pensamento. A comparação do texto de JP com o do G demonstra os efeitos das interações presentes no momento da escrita, sendo essas possibilitadas por estarem eles sentados juntos e lhes ser permitida a troca de experiências. Quando JP copia o texto do colega, não o faz mecanicamente, procura apreender, pela observação e imitação, o código lingüístico e mesmo nessa cópia há a interferência de conhecimentos que ele já domina, como é o caso de iniciar o texto com letra maiúscula. Dessa forma, mesmo “não sabendo ler”, interfere no texto do colega. Como a escrita de um texto que não lhe é significativo não o satisfaz, ele procura, em seguida, colocar o seu próprio pensamento no papel.

Sua produção apresenta um ritmo, não são palavras “soltas”, como as de cartilhas; estão, em sua maioria, aglutinadas, mas pode-se perceber também que o aluno já reconhece a existência do espaço entre as palavras, só não sabe bem quando estes espaços devem aparecer. Essas hipóteses demonstram que o aluno está atento e interessado em aprender este novo código, que é a língua escrita. Observação esta que também se justifica pelo interesse de JP em utilizar os elementos que percebe nos textos do colega e de outros que mantém contato, aderindo-os ao seu, como é o caso do ponto final (.) e do til (~), elementos que reconhece em seu nome e na palavra “Aplicação”, que todos os dias aparece no quadro-giz.

Percebe-se que JP já demonstra saber que as letras formam palavras, porém, ainda não domina quais as letras que deve utilizar para escrever palavras que possam ser lidas pelo outro. Ele parece ter consciência disso e tenta superar


essa dificuldade através da imitação que, como foi afirmado anteriormente, constitui um padrão de resposta importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento. A imitação, para Vygotsky, tem um sentido amplo, ela se diferencia da simples cópia, representa uma reconstrução do que é observado, sendo essa reconstrução viabilizada conforme as potencialidades da criança. Para Vygotsky, a imitação é um mecanismo que está por trás da zona de desenvolvimento proximal, a criança só pode imitar o que já faz parte de suas potencialidades e o desenvolvimento da capacidade imitativa possibilita o surgimento da zona de desenvolvimento proximal.

Essa forma imitativa da escrita foi percebida em diversos textos, mesmo quando JP já conseguia produzir uma escrita legível, como é o caso da história “*O patinho feio*” (10/05/93). É notória a imitação da escrita produzida pelo outro (colega ou professora), no início e no final da história.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

NOME: P SÉRIE: B

DATA: Goiania/10 de Maio de 1993



O patinho feio

Era uma vez um patinho feio chocar  
E todo mundo rindo do patinho feio  
E saiu aproximou ... lenhador casa e encontrou um gato uma galinha  
E o rio e brincou e encontrou um cisnei e falou e ...falo um cisne e  
passou

### “O patinho feio

Era uma vez um patinho feio chocar

E todo mundo rindo do patinho feio

E saiu aproximou ... lenhador casa e encontrou um gato uma galinha

E o rio e brincou e encontrou um cisnei e falou e ...falo um cisne e

passou



Eu sou patinho feio ....seja bem vindo”

Esse texto demonstra um salto qualitativo em relação às outras produções de JP. Nele é possível ler com mais clareza o que JP escreveu, o que nos possibilita perceber que ele já compreendeu a existência de uma forma culturalmente estabelecida de como se inicia uma história “*era um vez*”. Por outro lado, como ainda não domina essa forma de expressão, recorre ao colega. Sua escrita é abreviada; ele situa o leitor com relação ao personagem principal, “*patinho feio*”; apresenta os pontos culminantes da história, o conflito - que é o sofrimento do patinho quando todo mundo fica rindo do personagem - e a tentativa de solução - quando o patinho sai em busca de uma nova vida e encontra o lenhador, o gato, a galinha, o rio, e o cisne. Essas são palavras que, como Luria (1987) assinalou, têm características sintagmáticas, ou seja, são orações de uma só palavra, pois nelas estão implícitas as situações vivenciadas por esses personagens. Apresenta também a solução, quando ele volta para o galinheiro e se faz reconhecer “*Eu sou potinho feio*” e o final, que não é o culturalmente utilizado para esse tipo de narrativa, mas permite ao leitor inferir o final feliz da história, quando ele escreve “*seja bem vindo*”.

Percebe-se assim que, para quem conhece a história “O patinho feio”, o texto de JP apresenta todos os “nódulos” necessários para a estruturação de uma narrativa, embora exija do auditório (professora e alunos) algumas inferências. Esse esforço por parte do leitor é devido à ausência de palavras e frases que impede uma inter-relação semântica entre os elementos do discurso, o que comprometeu o texto em sua coerência. Nota-se, no entanto, em nível potencial, que o aluno já traz elementos para a construção de um texto coeso e coerente, pois ele faz uso de alguns elementos coesivos que possibilitaram uma unidade formal ao texto, como se pode ver nas frases: “E todo mundo...E saiu...encontrou um gato uma galinha e o rio e brincou e encontrou um cisne”.

Os padrões de textualidade (pragmáticos), como é de se esperar nesse nível de desenvolvimento textual, fazem-se presentes mais em potencial do que de utilização consciente dos mesmos. O critério de intencionalidade é

satisfatório, pois JP conseguiu o seu intento de reescrever a história ouvida. Outro critério atingido pelo aluno foi o de situacionalidade, tendo em vista que sua história é apropriada ao contexto de leitura e escrita da sala de aula, o que torna seu texto aceito por esse auditório; nele está presente a história desejada, mesmo que de forma predicativa. Quanto à informatividade, JP tinha como pretensão informar ao leitor as dificuldades e superações destas pelo personagem, o que conseguiu fazer. Em relação à intertextualidade, o texto de JP traz como contexto a história ouvida por ele, “O patinho feio”, não tendo em mente fazer relação com nenhuma outra história, pois lhe foi pedida apenas a reescrita da história citada.

Abordando um pouco mais a escrita predicativa de JP, pode-se verificar que ele ainda não percebia a necessidade de desenvolver uma linguagem desdobrada como a exigida pela escrita. Esse entendimento levou-me a criar situações em que ele se posicionasse no lugar de leitor, a fim de notar a necessidade de inclusão dos elementos que faltavam em seu texto para lhe dar sentido. Esse trabalho foi gradativo, para não oprimir o aluno e/ou tirar-lhe a segurança de se expressar no ato da escrita. Procurou-se desenvolver nele uma postura auto-regulatória, de ler seu próprio texto para perceber o que nele estava escrito e corrigi-lo, e assim, gradativamente, ir superando suas dificuldades em construir um texto coerente.

Dentre as várias formas utilizadas para propiciar na classe o desenvolvimento da zdp, que oferecesse aos alunos a possibilidade de trabalhar suas potencialidades na expressão escrita de narrativas, incluiu-se a atividade de escrita dos textos produzidos por um ou outro aluno no quadro-giz e a leitura destes com os demais. Nesses momentos, o respeito para com a produção dos colegas era enfatizado, buscando-se criar no grupo o interesse em ajudar o colega e de perceber no texto deste situações que ocorriam no texto da maioria, servindo como referência para o aprendizado de todos.

Nessa atividade, trabalhavam-se os elementos que faltavam ao texto para sua compreensão, a utilização indevida de letra maiúscula, a falta ou

excesso de letras nas palavras e destas nas frases, a segmentação e aglutinação (o que significa que o aluno ainda não aprendeu a distinguir as palavras auxiliares, preposições e conjunções, dos elementos semelhantes presentes em outras palavras), a pontuação, etc.

O trabalho com o texto dos alunos recebia o enfoque e a graduação de análise que a situação exigia, na medida em que se percebiam no texto dos alunos elementos ou potencialidades que permitiam trabalhar tais questões.

Uma outra forma utilizada para que a criança percebesse os nódulos que auxiliam na organização de uma narrativa foi a utilização de ilustrações que expressavam cada parte das histórias, norteando o aluno na reescrita das mesmas. No texto “Dona Centopéia e seus sapatinhos”, escrito em 29/06/93, fica evidente a necessidade de JP em numerar a seqüência dos fatos para, assim, expressar o desenrolar da história.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

NOME: J. F. SÉRIE: 2

DATA: 27/6/39

Era uma vez uma antepassada dormindo  
 e acordou a acordar e de pois ela arrumou a cama e de pois ela  
 foi tomar o cafe e de pois ela foi brincar e a mãe falou  
 pra ela ir pra cozinha e de pois ela foi pra  
 cozinha e pediu um sapatinho vermelho e não veio  
 e a Joaquina ficou brava e desceu e a Joaquina  
 ela ficou subindo e descendo as antepassadas e encontrou  
 um sapato e as antepassadas e voltou a família  
 a mais

Essa produção de JP também apresenta todos os nódulos: o início, “*Era uma vez*”, em que JP situa o leitor apresentando a personagem, o tempo e o local, por meio das ações das personagens que indicam a centopéia mãe e filha, em uma situação comum de acordar, arrumar a casa e tomar o café da manhã. A ação vai de “se arrume...” até “...não serviu”. A reação, quando a Joaquina fica subindo e descendo as escadas para encontrar um sapato. O resultado, quando a

centopeinha escolhe um sapato. E o final, quando a Joaquina prevê um futuro conflito e desmaia.

O leitor poderá observar que tanto nessas narrativas, quanto nas que serão apresentadas neste trabalho, a gramática de histórias já faz parte do nível de desenvolvimento real de JP. Assim, para maior diretividade nas análises, tendo em vista que se tem como finalidade analisar as potencialidades presentes nos textos que nos indicam o caminho a seguir para torná-las reais, os textos serão analisados prioritariamente com relação aos aspectos semânticos (coerência) e formais (coesivos). Quanto aos aspectos pragmáticos (informatividade, aceitabilidade, intencionalidade, situacionalidade e intertextualidade), julga-se que estes não trarão muita novidade, pois têm como base uma mesma situação sociocomunicativa. Quando algum dos fatores pragmáticos for digno de nota, este será abordado. Desta forma, pretende-se propiciar um trabalho mais dinâmico e menos repetitivo.

Nesta produção do aluno (29/06/93), alguns elementos como “e, depois” começaram a aparecer, na tentativa de desenvolver uma ordenação e articulação de seqüências textuais. Ele também começa a utilizar pronomes pessoais como “eu, ela”, sendo este último utilizado em um primeiro momento de forma referencial adequada como em “*ela foi la pra loja ela pediu um sapatinho*”. Em outra frase o pronome “ela” aparece desnecessariamente como: “*e a joaquina fico subino e deseno e a joaquina ela ficou subindo e descendo*”, o que pode significar uma dificuldade em utilizar esse pronome quando o nome ao qual faz referência está mais distante. Pode-se observar também que JP repete a frase com o intuito de imprimir intensidade à ação de subir e descer, realizada por Joaquina, objetivo este que parece ter sido atingido. A primeira frase apresenta uma escrita fonética. A segunda, ele procurou grafá-la conforme a norma padrão, o que pode significar que o aluno está desenvolvendo um processo de auto-regulação, ou seja, ele próprio está observando a sua escrita e tentando corrigi-la, função que em princípio era própria do professor e que ele internalizou como sua. Com relação à supressão de palavras, este texto

apresenta uma grande evolução em relação ao outro, porque neste o autor suprimiu apenas uma palavra, como se pode observar na seguinte frase “*nois vai (comprar) sapatinhos*”. Apesar dessa supressão, que é facilmente recuperada pelo leitor, o texto de JP apresenta-se coerente, estando as idéias bem articuladas. Pode-se ainda perceber que o aluno não só narrou os fatos como também ofereceu voz à personagem. Isto leva a supor que o aluno apresentava, em nível de desenvolvimento potencial<sup>13</sup>, condições para que fosse trabalhado o diálogo no texto, o que permite abranger a pontuação utilizada no diálogo, como é o caso do parágrafo, travessão e a utilização de letra maiúscula ao mudar de personagem.

Para evidenciar a necessidade dessa pontuação no diálogo, foi utilizada uma ilustração em que as falas dos personagens deveriam ser construídas dentro de balões e, a partir das mesmas, pediu-se para que os alunos escrevessem uma história (ver tarefa de 07/07/93).

---

<sup>13</sup>Quando se refere ao nível de desenvolvimento potencial do aluno, toma-se o mesmo não como algo preexistente no aluno, mas como tendo sido gerado no processo interpessoal vivenciado por ele (aluno), compreendendo, ademais, que a potencialidade que se reflete no aluno não lhe pertence exclusivamente, mas reflete o nível de potencialidade existente também no grupo.

Colégio de Aplicações

Aluno (a): J P 13/10/93

Data: 7/7/93

Imagine a história e preencha os balões.

Agora escreva a história. Lembre-se: dê um título e nome aos personagens da história.

o gato

Em um dia

você tá muito doente

você é tão muito doente

Eu sinto doente

vamos para o banheiro

por que ela saiu do banheiro.

Quer que por que de

A professora, procurando atuar como mediadora, levantou, juntamente com os alunos, os diversos tipos de diálogos que poderiam ser realizados pelos personagens e, para tanto, foi considerado o contexto que a ilustração sugeria. Quando os alunos já haviam escrito os diálogos nos balões, problematizou-se a situação, perguntando como seria possível evidenciar, por meio de texto, o diálogo ocorrido entre os personagens. Após ter explorado as hipóteses levantadas, foram apresentados livros em que apareciam o diálogo e a

forma convencional de pontuá-lo. Assim, JP escreveu seu texto procurando pontuá-lo como havia sido discutido.

JP estabeleceu relação entre os elementos presentes na ilustração e buscou expressar os sentimentos da onça. A partir da palavra “Farmácia” e da seringa com agulha, o aluno estabeleceu diálogo entre os personagens. Na reescrita do balão para o texto, ele demonstra um início de auto-regulação ao realizar a correção da escrita.

Como havia sido explicado que o diálogo no quadrinho é marcado por balão, mas no texto a fala do personagem é marcada por parágrafo e travessão, JP procurou utilizar estes sinais sem, no entanto, demonstrar a compreensão de quando utilizá-los, empregando-os na fala do narrador. Apresentou também dificuldade em separar as falas dos personagens, colocando-as em um mesmo travessão.

Apesar deste tipo de tarefa ser novo para JP, ele conseguiu, embora exigindo do leitor uma observação detalhada da ilustração, criar um texto coerente. Na história em quadrinhos, a princípio, parece que JP infringiu uma regra de coerência, que seria a de não contradição, quando ele escreve na fala da onça “*Eu não aguento andar*”, mas na quadrícula seguinte ela está andando com a tartaruga. Porém, podemos supor que ele se vale da ilustração, que demonstra a dificuldade com que a onça anda. O que leva o leitor a inferir que a onça não agüenta andar, mas que devagar, e mesmo com dificuldade, ela irá até à farmácia. A preocupação de JP em construir um texto com sentido também é notória, quando se observa a última quadrícula em que, embora os dois personagens devessem fazer uso de uma mesma fala, ele usa falas distintas para explicar o fato da onça sair correndo.

A coerência fica comprometida na história transcrita, se não forem observadas as ilustrações, porque o aluno omite uma informação importante, que é o fato da onça ter tomado injeção e, por isso, ter saído correndo. Esse fato gera uma quebra na progressão do texto e, para recuperá-la, o leitor terá que se voltar para a ilustração.

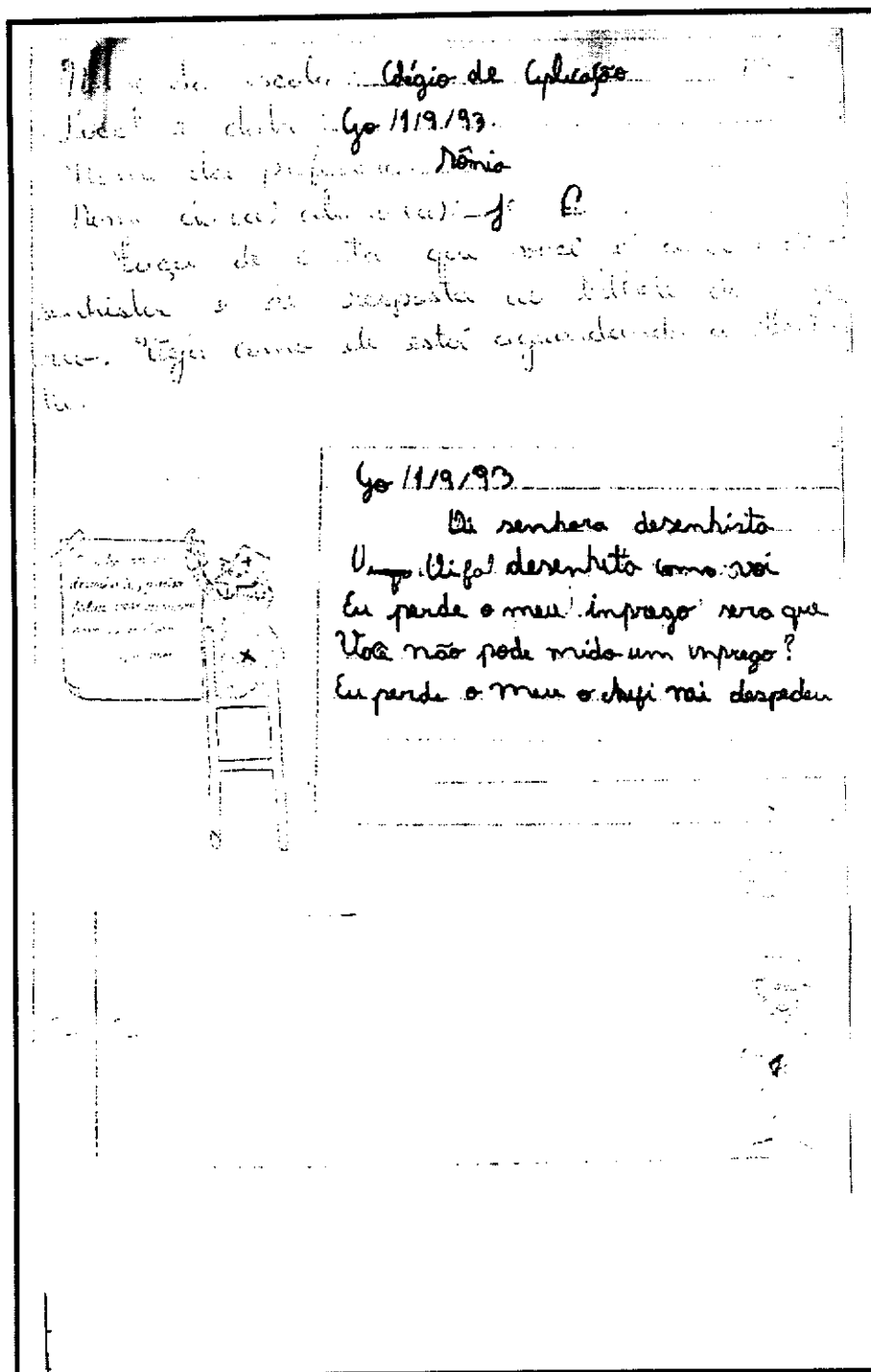


Quanto à pontuação do texto, necessária para que o aluno construa o sentido de seu texto, poder-se-ia dizer que, no nível do desenvolvimento potencial, JP parece estar compreendendo a necessidade do uso de parágrafo e travessão. Isso, porém, não constitui um elemento isolado, na medida em que essa compreensão imbrica no conhecimento e apreensão de outros elementos que compõem a narrativa, quais sejam: a existência do narrador e dos personagens que se interrelacionam no texto. Todos esses elementos vinham sendo tratados verbalmente pela professora e estavam contidos em diversas atividades orais e escritas.

Para que a utilização do parágrafo e travessão pudesse ser internalizada e viesse a ser empregada de forma consciente, tornando-se parte do desenvolvimento real dos alunos, necessária se fez, como recurso didático, a utilização de dramatizações em que narrador e personagem pudessem se evidenciar. Essa foi uma forma encontrada para fugir à forma tradicional de fornecer diretamente às crianças as regras ou respostas para que elas resolvessem os seus problemas ou suas dificuldades. O recurso dramático serviu, portanto, para apontar elementos que propiciassem aos alunos compreender por que, como e quando utilizar esses sinais de pontuação. Além disso, mostrou-se fundamental à utilização de textos em que esses sinais aparecessem, buscando assim, juntamente com os alunos, criar uma zona de desenvolvimento proximal a partir da qual se pudesse transformar os vários níveis de desenvolvimento potencial do grupo em níveis de desenvolvimento real, para o que o trabalho com a linguagem em suas diversas formas de expressão, parece fundamental.

É importante notar que, mesmo trabalhando de forma a evidenciar o diálogo e solicitá-lo na tarefa, o travessão levou algum tempo para surgir no texto de JP, o que poderia estar indicando que essa forma de pontuação na narrativa não havia gerado uma necessidade para o aluno. Entretanto, a partir de 01/09/93, o travessão começou a aparecer no seu texto, mesmo quando o aluno

não era alertado para isto, notando-se seu uso, por exemplo, na fala do personagem em um bilhete.



A utilização da pontuação, mesmo de forma indevida, demonstrava que a criança compreendera o porquê de sua utilização. Pode-se notar nesse texto que o aluno já domina o tipo de estrutura empregada na escrita de bilhetes como já fora explicado pela professora em aulas anteriores. É interessante observar que JP revela, através do conteúdo, uma situação contextual vivida em


sua casa, o que ficou esclarecido através de perguntas da professora: ao lhe ser indagado por que o Gregório pedia um emprego para a desenhista, disse que era porque seu pai estava desempregado e escrevendo para algumas firmas pedindo emprego. Essa situação denota a utilização funcional e significativa do bilhete feita por JP. Pode-se dizer que, de maneira coerente, ele dialoga através do texto, expressando com clareza e objetividade sua mensagem.

Ainda com relação aos sinais de pontuação utilizados no diálogo, percebe-se no texto “Chapeuzinho Vermelho”, de 21/09/93, que o aluno começou a utilizar o travessão como signo, denotando compreender melhor como e quando utilizá-lo.


Colégio de Aplicação


Aluno(a) \_\_\_\_\_ 1ª Série  
 Local e data: 28/9/49

Observe as ilustrações e crie uma conversa entre os personagens.



Essa uma vez uma Chapeuzinho  
 Vermelha e a mamãe dela  
 Filha levou uma cesta para  
 a avozinha e não cometeu nenhuma





Como Chapeuzinho Vermelha desobedeceu a mãe dela  
 E logo mau estava abona do ca lobo mau galos  
 como fez uma abrita eu se pelo a divide  
 E vou vai pelo lado eu do pé os dois do lado pegar um  
 Citalio e chegou na frente e logo mau amitolu a vovô  
 Chapeuzinho Vermelha  
 - vovô e Chapeuzinho Vermelha  
 pode ir tua a brito está aberta  
 Foi o lobo mau amitolu a vovô e vovô  
 a vovô dela e o Chapeuzinho Vermelha  
 Chegou tocanta  
 - CAME  
 - E Chapeuzinho Vermelha  
 pode ir  
 vovô que o lobo mau grande  
 - vovô que mau mau grande  
 - vovô que boca eu os grande  
 - E para de come eu o cavido  
 a pauvê e o lobo Mau deu coragem  
 E eu mais a pauvê deu eu os três  
 tomara a mau e comeu dela e unviro  
 para sempre Fim

Pode-se pressupor que a utilização do sistema de pontuação na escrita passou a fazer parte do nível de desenvolvimento lingüístico real do aluno, o que pode ser confirmado pela observação do uso deste código em tarefas seguintes. Nestas, constata-se que JP havia dominado esse conhecimento, utilizando-o adequadamente.

Na história "Chapeuzinho Vermelho", foi possível verificar que o aluno já dominava bem todos os nódulos de uma narrativa bem estruturada,

conforme define Rumelhart (in Braggio, 1992). Verifica-se, também, a capacidade consciente de síntese que JP desenvolveu, ao suprimir da história falas que julgou repetitivas e desnecessárias, porque o que lhe interessava realmente era que o lobo mau desejava comer a Chapeuzinho. JP faz uso de vários elementos coesivos como: e, a, uma, dela, com, ela. Seu texto é coerente, apresentando articulação entre as idéias. A produção textual da criança indica também uma preocupação na utilização de letras maiúsculas, por outro lado, ainda segmenta e omite letras, troca b/p e tem dificuldade em grafar palavras que apresentam som nasal. Cabe aqui uma observação considerada importante em uma perspectiva dialética: é preciso mudar a prática dualista que separa “expressão espontânea” da criança (como indício de capacidade ou aprendizagem lingüística)” e “ensino de Português”. É importante que o professor ofereça meios para que a criança desenvolva sua capacidade de expressar de forma clara e coerente o texto que tem em mente, o que não isenta o professor da necessidade de buscar a superação de problemas gramaticais, à medida que a criança trabalhe com textos no decorrer do ano.

Na escrita de bilhete, realizada após a leitura e discussão do livro “Curiosidade premiada” (ALMEIDA, 1978), é interessante observar o domínio de JP no tipo de discurso utilizado para diferentes auditórios, tal como nos diz Bakhtin:

*“Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos” (Bakhtin,1992: 117).*

<p>1. Faça um bilhete para: <u>Mãe</u></p> <p><u>Geórgia, 6 de outubro de 1992</u></p> <p><u>Li. Geórgia</u></p> <p><u>Eu sei seu choro eu não tom</u>  <u>lei curiosa e quando nós eu</u>  <u>quero saber por que a compoção?</u>  <u>por que a vida quebra? eu quero</u>  <u>saber eu não sei por que e</u>  <u>correr ainda?</u></p> <p><u>Por que o sarrete tem flocos?</u></p> <p><u>techo e um abraço</u></p> <p><u>Caro p</u></p>	<p>2. Faça um bilhete para seu melhor amigo da sala.</p> <p><u>Geórgia, 6 de outubro de 1992</u></p> <p><u>Li. Guilherme</u></p> <p><u>Guilherme por que você</u>  <u>não vai para o clube</u>  <u>com?</u></p> <p><u>Para a gente não brincar</u>  <u>em 9:00 de manhã para brin</u>  <u>car de carrosséis de colémba</u>  <u>que nos querem</u></p> <p><u>techo e um abraço</u></p> <p><u>Caro p</u></p>
--	--

É diferente o discurso utilizado pela criança ao se dirigir a um interlocutor ausente e desconhecido, daquele discurso dirigido ao interlocutor conhecido e próximo. No primeiro caso, houve a necessidade formal de JP se apresentar e falar um pouco de si próprio, para desenvolver um discurso significativo para o leitor. O mesmo não ocorre quando se dirige ao amigo; neste caso, ele vai diretamente ao assunto. Este fato remete também às análises desenvolvidas por Vygotsky (1988), quando se refere às relações entre o

discurso externo e interno, e a Bakhtin (1992), sobre a importância do auditório social. No discurso externo, a enunciação é desdobrada, como se verifica com o bilhete dirigido à personagem. Quanto ao bilhete dirigido ao amigo (seu “chará”, quer dizer, seu igual, colega próximo), pode-se caracterizá-lo como um discurso abreviado e informal, pois o destinatário é conhecido, o que lhe exige como explicitação apenas a assinatura, para que o interlocutor compreenda quem o convida. Esse discurso poderia ser caracterizado como intermediário entre o discurso externo e o interno. Assim, é possível notar que JP já sabe adequar o discurso conforme o auditório ao qual se dirige.

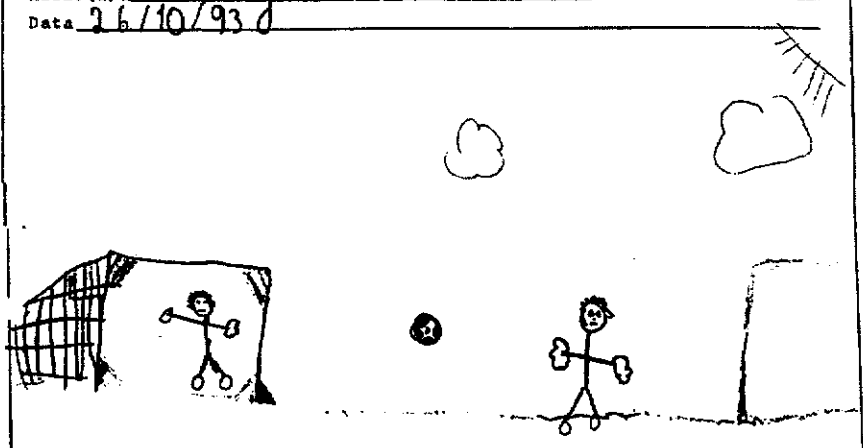
Além desse aspecto, observa-se que ele já consegue adequar a linguagem conforme o objetivo, ou seja, como se trata da escrita de um bilhete, ele sintetiza na frase “*Eu sou seu chara eu sou tambem curioso eguau voce*” toda a história, deixando claro o tema do bilhete, tornando-o significativo. Da mesma forma, ele coloca no bilhete para o amigo os pontos chaves para a compreensão deste, como a hora, o lugar e o porquê do convite.

O trabalho com diferentes tipos de narrativas é importante para que o aluno perceba como e quando utilizar um determinado tipo de texto conforme a sua função: a reescrita da história é um tipo de narrativa que exige maior detalhamento da situação. Já na escrita de bilhete, a forma empregada é mais sintética; isso possibilita ao aluno, através de diferentes textos, que ele se conscientize das formas que cada um exige para atingir seus objetivos.

Ao analisar a produção escrita de JP, realizada em 26/10/93, “Galileu leu”, observa-se o uso inédito de aspas ( “ ” ) em seus textos, o que pode indicar a tentativa de referência na fala do outro, fato que pode estar relacionado às explicações oferecidas pela professora, ao ser questionada sobre o uso daquele sinal em textos trabalhados anteriormente.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Aluno(a): P. Série: B  
Data: 26/10/93



Galileu leu

“Era uma vez uma menina que não sabia ler e a tia falou Galileu ler não se chama errado um não sabe o cabo da lua e um livro errado a casa da tia e um livro a qual que tem um relógio que troca pecaça comta cherrazinha e outra brinquedo a tia falou Galileu leu a professora e loba não a professora de loba, não se esquecer no quadro 365 anos e quando de intaco de anos ele ficou alegre e chegou bora de la para o colegio Galileu leu tira pilou e amarela e a moe foi irrel de intaco na sua e o carro foi para eu chamei e pá e todo mundo falou de reinaca mais e a tia trazi uma bolsa com varios livros e da falou quem de e livro de galileu que loba ter a mil prumira”

A utilização do referido sinal parece indicar que já existe a possibilidade de que, com ajuda, JP venha a utilizá-lo adequadamente. Aqui, porém, é necessário destacar que nem sempre as orientações dada pelo “outro”, no caso, a professora e os colegas, asseguram a eficiente apropriação de alguns conteúdos propostos. Ao comparar esta produção com as anteriores, até o texto de 21/09/93, nota-se que na história “Galileu leu” o aluno não empregou os



sinais de parágrafo e travessão, que se julgava já ser do seu domínio. Isso poderia caracterizar um retrocesso?

Vygotsky (1989: 120) afirma que a história do desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha uniforme:

*“ela é constituída tanto de involuções como de evoluções. Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo - e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades”.*

Dessa forma, desenvolvimento não deve ser compreendido como acúmulo gradual. No recuo também pode se encontrar uma forma de reelaboração vivenciada pela criança e/ou grupo, e esse processo deve ser mediado pela professora e alunos através de atividades que possam explicitar melhor o uso, nesse caso, do parágrafo e travessão no diálogo, de forma a criar na criança a necessidade de usá-los, para melhor expressar-se em seu texto. Ao se chamar a atenção do aluno para o uso dos sinais de pontuação, ele vai percebendo o porquê de usá-los e estes passam a compor parte de seu desenvolvimento lingüístico. Como a professora notou que JP estava se descuidando do uso desses sinais, ela voltou a evidenciá-los nas tarefas. O resultado foi que o aluno voltou a utilizá-los, como se pode ver em produções seguintes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

NOME: J.P. DATA: 13

Série: 1ª série, 18 de novembro de 1993

Cachinhos de Ouro

Éra uma vez, uma menina que se chamava Rosinha. Mas chamava-se ela de Cachinhos de Ouro porque ela tinha o cabelo cor de ouro e da foi por isso que no campo lei de maragogim e foi colheido flores no jardim. Viu uma laginha lá perto e da era uma menina curiosa e da foi lá ver qui morava lá toqui toqui toqui. Nessa parte estava aberta e da abriu:

Qu quei mora aí?

Ela estava com fome e da saiu três tigelas de sopa e ela experimentou e gostou era grande e regorda era média e a última era pequenina e tomou primeira de grande depois da média e depois da pequena toda e ela estava curada e foi voltar e viu três cadeiras uma pequena e uma média e uma grande e sentou primeiro na grande e depois na média e na pequena e depois.

E foi no quarto e tinha três camas e tinha três camas uma grande entre média e outra pequena e dormiu na pequena e chegou a família:

① papai: uma falsete

— leleção e minha sopa

— leleção e minha toqui

— leleção e minha

— fome e da moro no jardim

② papai: retou a mamãe toqui

— aguarda e minha cadeira?

③ mãe: para a cama e papai falou

— aguarda e minha cama?

— o mamãe toqui?

— o lá tem uma menina no mundo cama

④ de três correntes e três de e mamãe da falsete.

Fim

No texto de 18/11/93 “Cachinhos de ouro”, JP voltou a empregar o parágrafo e o travessão de forma adequada. Além destes sinais de pontuação, também empregou, adequadamente, os dois pontos (:).

Essas observações evidenciam, ainda mais, a necessidade de análise processual da produção dos alunos, pois uma única produção não pode nos dar a real compreensão do desenvolvimento da criança, e o recuo não significa apenas que ela ainda não aprendeu, mas que pode estar sentindo necessidade de

retornar sobre seus passos, para seguir com mais segurança. A utilização ainda que inadequada das aspas, do ponto de interrogação e das letras maiúsculas demonstram que, com auxílio, o aluno pode se tornar capaz de utilizá-los adequadamente.

Acredita-se ser importante esclarecer o destaque dado ao uso de sinais de pontuação, pela criança, para exemplificar a forma como se analisam os elementos que os alunos oferecem para posteriores trabalhos. Além dos sinais de pontuação, também analisaram-se e trabalharam-se o uso de elementos coesivos, o domínio ortográfico das palavras, os padrões de textualidade, a concordância etc. Foram trabalhados os indícios que os alunos oferecem como potencialidades a serem exploradas e outras a serem criadas pela escola, pois esta é uma de suas funções.

Como já foi citado, a potencialidade da criança não é inata, ela é constante e dinamicamente desenvolvida no meio social em que a criança atua. No caso da escola, a zona de desenvolvimento proximal criada no grupo e pelo grupo (no qual se insere também o professor), sendo devidamente trabalhada, pode criar potencialidades, bem como transformar as já existentes no grupo e no indivíduo em realidade. Isto remete à compreensão de totalidade. O fato de estar analisando-se JP pressupõe a análise do grupo no qual este está incluído, pois as tarefas desenvolvidas por ele tiveram a contribuição de seu grupo, foram apreendidas por JP e retornaram ao grupo, através das interações deste com JP. No entanto, o aluno, enquanto individualidade, possui especificidades que devem ser apreendidas pelo professor para, de maneira particularizada, ser trabalhada.

Voltando às produções de JP, observa-se que, embora o aluno interagisse com atividades em que o ponto de exclamação se fazia presente, o fato de tal pontuação ser lida com a entonação devida pela professora, e apesar de JP discriminá-lo nos textos trabalhados (quer os trabalhados pela professora ou os produzidos pelos outros alunos), aquele só foi utilizado por JP quando a professora o discutiu, apontando a necessidade de utilização deste sinal em seu

texto. Pode-se verificar um exemplo dessa observação no texto "Pinóquio", de 23/11/93.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

NOME: J.P. DATA: 23/11/93  
Série: 15

Pinóquio

Era uma vez um homem que se chamava Gepeto e ele era um homem bom de boa aparência e ele fez um menino de madeira e a fada azul deu vida para ele e ele nasceu e Gepeto estava lá de  
— Em estas coisas  
— Não a fada azul me deu vida eu agora eu posso falar e mexer  
— O Gepeto matriculou o Pinóquio e ele ficou falando e brincando e  
— O Pinóquio foi para o colégio e ele estava muito feliz  
— Olá Pinóquio?  
— Olá senhor!  
— Onde você vai?  
— Eu vou para o colégio  
— Você não quer ir para a cidade e estar a  
— Eu quero estar sozinho  
— O Pinóquio ficou triste e a fada azul falou e contou de  
— Isso vai ser muito bom para você  
— Então  
— Ele foi comido e ele não estava mais vivo e ele não  
— Não quer fazer um pouco  
— Eu quero  
— O Pinóquio estava comendo uma comida e uma outra comida  
— Ela está gostando de uma comida e não é uma outra comida  
— Ele foi comido para a casa e ele perguntou  
— Meu pai e meu pai?  
— Ele foi comido pelo a baleia e o Pinóquio foi comido também e o  
— O Pinóquio foi comido e ele não ficou mais vivo e a baleia não  
— e ele chegou na praia e ele foi para a casa e ele estava muito feliz  
— Era a fada azul e ela falou para o Pinóquio em português

Antes de se aprofundar na discussão sobre a pontuação, analisar-se-á o texto de JP em sua coesão e coerência. Um fator que se deve observar neste texto é que, como ele trata da reescrita de uma história a partir de um filme que oferece situações bem detalhadas, com uma densidade de informações, JP rompeu um pouco com a continuidade de seu texto ao suprimir informações

importantes. Esse dado pode ser observado quando ele escreve que Pinóquio ficou preso na gaiola e não diz quem o prendeu, como e nem por quê. Ele suprime outra informação quando não expressa a quem dirige uma pergunta e quem a responde, como se pode ver a partir do antepenúltimo travessão: “...*foi correndo para casa e ele perguntou*

\_\_ *você viu o meu pai?*

\_\_ *Ele foi engolido pela a baleia...*”

Essas supressões rompem um pouco a coesão do texto de JP do ponto de vista do leitor, mas, mesmo assim, o texto mostra-se coerente, porque o volume de informações oferecidas pelo autor possibilita ao leitor apreender o sentido do mesmo. Pode-se analisar que JP ainda tem dificuldades em perceber a diferença da fala “interna”, que é predicativa, da fala dirigida ao outro, que é desdobrada.

Quanto ao uso dos sinais de pontuação, pode-se notar nos textos de JP uma certa inconstância, variando este uso conforme a discussão realizada em sala. Por exemplo, no texto “Curiosidade Premiada”, em que o uso do ponto de interrogação foi bastante explorado, JP o empregou. E ao se explorar um texto em que o ponto de exclamação era mais evidente, JP o utilizou em seu texto, esquecendo-se dos outros pontos que se faziam necessários. Pode-se levantar, como hipótese, que os sinais de pontuação ainda não são significativos para o aluno? Que a utilização destes depende de uma regulação externa, ou seja, ainda não se constituíram em “quase-necessidades” para o mesmo, não desenvolvendo assim o processo de auto-regulação no momento da produção e pontuação do texto?

Se JP houvesse desenvolvido uma “quase necessidade” quanto à pontuação, ele provavelmente retornaria ao texto para resolver o problema levantado por ele próprio de pontuá-lo da forma que achasse adequada. Mas o que se percebe é que, na prática (refletida no texto do aluno), não há a tentativa de utilização dos pontos antes empregados. Isso poderia indicar que esses sinais estão ainda em um nível de desenvolvimento potencial.

Se for estabelecida uma comparação entre os textos produzidos por JP e os de outros alunos, verificar-se-á que as hipóteses levantadas anteriormente têm sentido. Veja, como exemplo, o texto do aluno G1 que, a partir do texto “Clementina, a gata”, de 31/08/93, começou a utilizar adequadamente os pontos de interrogação e exclamação e o uso deste foi constante em suas tarefas.

Nome da escola: Colégio de Galianópolis B  
 Local e data: Góias, 31/08/93  
 Nome da professora: Dora  
 Nome do (a) aluno (a): J.

1. Leia o fragmento da história: “Clementina, a gata”

Numa entrada triunfal, chegou Bobby, empurrando uma gata imensa, branca de todo o lado, toda branca, de ananás, por cima de uma colcha. Era a mãe dos gatinhos.

Foi a mãe ver seus filhotes, ficou tão alegre, entrou em festa, gordinha, todos os gatinhos comemoraram festa com ela todos.

2. Imagine como foi que Bobby convenceu a mãe de todos os cachos dos gatinhos a fazerem o diálogo que houve entre eles

— Tudo é uma mãe gata?  
 — Não sim, porque?  
 — É que eu sou amiga de uma gata e sei quem mereceu a tropa?  
 — É que eu queria perguntar se você quer mais deles.  
 — Quantos filhotes são? — São 7.  
 — É melhor ser sim! Me ajuda a brincar.

Pode-se dizer que o ponto de interrogação e exclamação faziam parte do nível de desenvolvimento real do aluno, sendo este capaz de empregá-lo em

diversos textos. Aparentemente, G1 já fazia uso de um processo auto-regulatório ao produzir um texto. Ele não precisa necessariamente da assessoria do outro para lembrá-lo ou auxiliá-lo na pontuação de seu texto, o que leva a considerar que estes sinais de pontuação fazem parte de seu nível de desenvolvimento lingüístico real.

Percebe-se, com base nessas reflexões, que há uma interrelação fundamental entre o que Vygotsky chamou de “quase-necessidade”, a ação voluntária e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal criada pelo grupo (professora-alunos) e pelo próprio texto, possibilita gerar “quase-necessidades” que podem ser construídas por meio de atividades significativas para o aluno, criando neste a motivação, o interesse, a vontade de resolver problemas, os quais influenciam no desenvolvimento e na criação de potencialidades da criança. Quando esta se sente incapaz de resolvê-los sozinha, procura os recursos, através do outro, dos livros, da professora etc. impulsionando diferentes elementos potenciais a transformarem-se em realidade. Nesse processo, diversas outras necessidades e potencialidades vão sendo criadas.

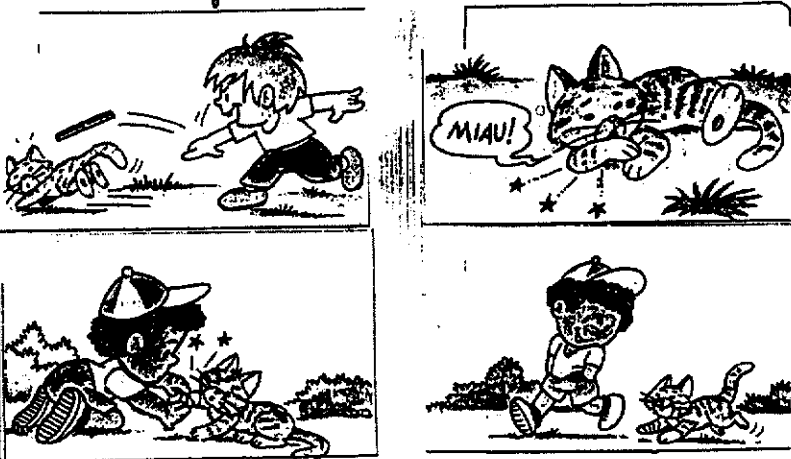
Esse movimento reflete uma das funções da escola, que é a de gerar e possibilitar a construção de “quase-necessidades”, ou seja, a escola não deve incidir seu ensino apenas sobre o desenvolvimento que a criança apresenta. Ensinar, então, implicaria auxiliar na criação de potencialidades e trabalhá-las no sentido de que venham a se tornar realidade para a criança, atuando assim de forma prospectiva no ensino.

Voltando aos textos de JP, pode-se ver que na reescrita de histórias ele as reproduz conforme o original e utiliza todos os nódulos como elementos mediadores de sua produção. O mesmo acontece nas histórias criadas à vista de gravura: ele utiliza todos os nódulos e descreve o que vê nos quadros. Tais dados podem ser observados em uma das primeiras histórias produzidas à vista de gravura, como a que se segue:

Colégio de Aplicação 65

Meu nome é J.P.  
 A data de hoje é 27/11/13

Observe os quadrinhos e invente uma história.



Essa uma vez um menino que se chama J.P. e ele tinha um gato. Ele tinha se machucado e um menino que se chama Barão de levou a sua casa e ficou um pouco e levou a infusão e pôdo dele e os dois foram brincar.

JP utiliza todos os nódulos trabalhados pela professora como necessários para se desenvolver uma narrativa. Ele observa as ilustrações, não como uma sugestão para a escrita da história e sim como uma determinação do tipo de história que deverá ser escrita, ele descreve a cena com pouca interpretação das imagens. Poderíamos pressupor, nesse caso, que o texto de JP esteja sendo elaborado com base nos signos do contexto. A criança, portanto,



não estaria, ainda, naquele momento, utilizando o signo verbal para mediar seu pensamento, de tal forma que pudesse prescindir da imagem.

Nessa história, JP demonstrou maior domínio da linguagem padrão, a concordância verbal foi rompida somente na frase “*os dois foi bricar*”. Nessa mesma frase, porém, ele utilizou de forma adequada o elemento coesivo de substituição “*dois*”, substituindo o nome do Bairon e da Lili. Outros elementos coesivos também se encontram no texto como: um, e, o, ele, além de pronomes referenciais como na frases “*...menio que se chamava Joel...e a lili tinha se machucado.....menino que se chamava Bairon*”. A utilização desses elementos coesivos pode ser apontada como um maior domínio da linguagem escrita por parte de JP.

Apesar do domínio de JP no campo formal da língua, o aluno demonstrou pouca exploração da gravura, o que poderia ter originado um texto mais detalhado em informações para o leitor, em relação à causa do ferimento do gato, ao tempo e espaço.

Os objetivos da professora, ao propor esta tarefa, eram o de oferecer aos alunos a oportunidade de escrever uma história, utilizando os nódulos que vinham sendo trabalhados nos contos de fadas. Além disso, visava-se a fornecer dados para analisar se os alunos estariam ou não nasalizando, aglutinando, utilizando elementos coesivos, etc. Secundarizou-se, daí, o trabalho de exploração do conteúdo das ilustrações, o que pode ter ocasionado a limitação do texto do aluno em seu nível pragmático.

A atividade proposta pela professora poderia também estar dificultando a subjetivação e objetivação do texto pela criança. A produção de histórias à vista de gravuras tem-se mostrado eficiente como referência visual, para que os alunos

criem suas histórias, porém, o enunciado utilizado nesse tipo de tarefa parece estar causando algumas limitações.

Ao se observar a história, “A bruxona bruxinha”, de 30/11/93, criada por Gl a partir dos mesmos quadrinhos em que JP escreveu “A bruxinha

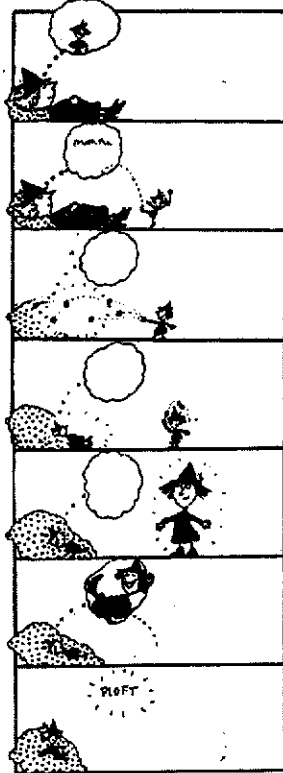
pequena”, escrita na mesma data, fica evidente que mesmo G1, que geralmente apresenta histórias mais analíticas que JP, prende-se à descrição das imagens, o que parece indicar que estas estariam determinando todos os fatos da história, ao invés de oferecer subsídios para a sua construção. Notou-se então que o enunciado da tarefa: “Observe as figuras e escreva uma linda história”, poderia ser um indicativo para que os alunos limitassem o conteúdo das suas histórias à observação proposta no enunciado e, mais, o adjetivo “linda”, que já emite um julgamento e define o tipo de expectativa do auditório em relação à história, poderia estar inibindo a criatividade da criança.

## Colégio de Aplicações

Aluno(a): G. Capê 1ª série B

Local e data: Joazeiro, 04 de novembro de 1983

1. Observe as figuras e escreva uma linda história  
Li bruxa e a bruxinha



Em uma vez uma bruxa que adormecia  
dormir.

Ela dormia sorrindo e sem sorriso.

Enquanto ela estava dormindo e dormindo  
daí de repente uma nuvem pôs na cabeça.

Ela teve uma imagem na cabeça.

Ela viu uma bruxinha.

Li sua imagem sobre a verdade.

Li bruxa imaginária deu um pulo de 13 pontos.

Li bruxa fez PLIM.

Li bruxa imaginária fez PLIM.

Li bruxa viu a bruxinha e depois...

PLIM.

Li bruxa pequena viu a maior bruxa  
dos dois.

Li bruxinha de verdade estava dormindo

num braço de um enorme tamanho.

Ela estava no seu apartamento. Ela mora no último andar.  
no segundo andar.

O seu quarto era um mundo para ela.

Li bruxa grande fez uma bolha e deu um salto de 6 pontos.

Ela subiu, subiu e ploft!

Li bruxa grande sumiu.

Li bruxa pequena acordou com os barulhos e viu tudo grande.  
Ficou sem falar.

Li bruxa dormindo dizeres.

Eu vou acabar fim porque a bruxa pra mim que está com vergonha.

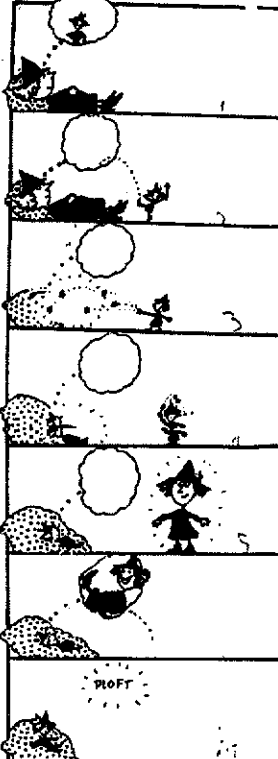
Colégio de Aplicação

Aluno(a): g. l. 1º série

Local e data: Goiânia, 30 de novembro de 1993

1. Observe as figuras e escreva uma linda história

Calças mágicas



Era uma vez, um menino que se chamava  
 Lano e ele estava dormindo e ele estava pensando  
 E ele estava pensando em ele mesmo e ele estava  
 um chapéu preto e vestido preto e roupa preta.  
 E ele pulou do botãozinho: um bruxinho com  
 uma varinha mágica e ela sorriu e dormiu  
 e a bruxinha estava no sótão e transformou  
 em um bruxinho pequeno e transformou ele em grande  
 e pulou no balcão e de estrou ploft e quando ele  
 acordou viu ela pequenina e estava

The end

Fim

No entanto, como tem sido desenvolvido um trabalho de discussão das histórias escritas pelos alunos, que evidenciam os diferentes tipos de histórias elaborados com base nos mesmos quadrinhos, os alunos procuraram incluir outros elementos que não os evidenciados nas ilustrações para construir suas histórias. Os elementos trabalhados em nível interpessoal foram, segundo indicam as produções, significativamente interiorizados pelos alunos, que

passaram a objetivá-los nas narrativas. Pode-se perceber também, na história “A bruxinha pequena”, a tentativa de JP de ir além dos quadros.

JP nomeia a bruxinha com o nome de uma colega de sala, Iara, situando a história no local em que a referida colega mora, no Itatiaia, o que leva a pensar que ele estaria procurando, desta forma, estabelecer uma relação entre a imagem e a realidade em que vive. Acredita-se que, com tais práticas textuais, JP acaba por oferecer indícios potenciais de que, com auxílio da professora, através de discussões desenvolvidas no grupo e atividades adequadas, poderá vir a desenvolver maiores relações e generalizações em seus textos, alterando a estrutura de sua consciência com relação aos textos observados.

Esses dados fornecem, ademais, uma importante contribuição para que se perceba a contraditoriedade e dinamicidade presentes no trabalho em sala de aula. Uma mesma tarefa pode conter elementos que facilitem e outros que dificultem o aluno a atingir o objetivo da tarefa. Se uma determinada tarefa parece dificultar a criação ou desenvolvimento de zonas de desenvolvimento das potencialidades, outras, no entanto, podem ampliá-la. A zona de desenvolvimento proximal constitui um espaço de interação em que professor, alunos, atividades desenvolvidas, materiais utilizados como o vídeo, livros, cartazes etc. estão em relação, permitindo que as potencialidades existentes no grupo e no indivíduo<sup>14</sup> se transformem em realidade. Esta aponta para novas potencialidades, criando novas zonas de desenvolvimento proximal para o seu desenvolvimento, num movimento constante de aprendizado e desenvolvimento.

O processo de ensino não é linear; vários são os fatores que sutilmente nele interferem, podendo ou não torná-lo potencializador. Isso possibilita afirmar que, assim como existe um espaço potencializador do desenvolvimento do aluno, também existe um espaço minimizador dessa

---

<sup>14</sup> - Entendendo-se que o indivíduo se constrói como tal, no bojo dos contextos socio-histórico-culturais, que traz as necessidades e as potencialidades desenvolvidas nesses contextos

potencialidade, que emperra a expressão, a compreensão, a conscientização do aluno e que o retém em seu processo de desenvolvimento. Nesse caso, o enunciado da tarefa, que parece restringir a possibilidade de que o aluno venha a superar a imediatez do seu texto, tem como contrapartida as discussões realizadas em sala, que fornecem elementos para que o aluno possa, no texto, criar situações e estabelecer relações e generalizações a partir das imagens apresentadas.

Estando o professor atento e aberto ao desenvolvimento de um trabalho dialético, as contradições são percebidas e analisadas com a finalidade de superação das mesmas. Essa postura é essencial para que o professor possa procurar a superação das dificuldades, tanto suas, quanto dos alunos.

Nas produções da segunda série, muitos alunos, entre eles JP, procuraram criar suas histórias a partir de imagens, tendo estas como subsídios e não se limitando a elas, como se pode ver nas histórias “A minha rua é assim”, escrita em 13/09/94, e na história “O susto”, sem data.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação - CERAE  
 Aluno(a): J 2º série: C  
 local e data: Guimarães, 13 de setembro de 1989  
 Professora: Dedice Dia da semana: terça

Comida sua e o biscoito

J P



Comida sua e o biscoito. Todo mundo deita e vive  
 na cidade e o biscoito passa e pega o biscoito.  
 meus colegas da rua são o Brenner o Gabriel e Lily  
 Cezar e Leonardo. Deixei o Autom e o Amber.  
 Ra minha bicicleta só tem 1 biscoito e 4 pastas.  
 Eu acho a comida sua um pouco bonita. Já  
 passo muito tempo e é muito tranquilo.  
 Mas lá é muito perigoso de muito perigoso.  
 duas vezes minha casa. Uma de não com o biscoito

Mas a outra de relaxar. Mas quando fotografar  
 o biscoito. Mas não pegou nada da minha casa





a imagem de crianças brincando na rua e nas praças para falar sobre a sua rua, seus pontos positivos e negativos, procurando relacionar seu texto com o conteúdo (o bairro), trabalhado em Estudos Sociais. Seu texto é mediado por conceitos como: higiene, trânsito e violência; o que poderia denotar o desenvolvimento de relações generalizadas e a utilização de significados de forma consciente e voluntária.

Ao selecionar para a atividade um texto que sugeria a brincadeira em uma rua, em uma praça, a professora acabou oferecendo instrumentos para que os alunos pudessem ampliar certos conceitos e desenvolver a generalização dos conteúdos trabalhados em Estudos Sociais, inter-relacionando-os aos conteúdos de Português e com a própria vida da criança. Dessa forma, os conteúdos trabalhados, ao serem generalizados através de uma situação cotidiana e objetivados através do texto, saíram, como afirma Bakhtin, do contexto psíquico que os prendia e foram subjetivados com uma significação maior.

Esses textos parecem indicar que JP começa a distanciar-se do real-concreto apresentado pelas ilustrações, evidenciando um processo de “descontextualização”, no sentido atribuído por Luria (1987). Assim, JP começa a utilizar a imagem somente como indicadora de elementos para o desenvolvimento de sua narrativa, procurando estruturá-la através das relações semânticas que vão sendo criadas no texto. Ele utiliza os elementos coesivos com propriedade (como se pode ver no uso do elemento coesivo “mas”), conseguindo relacionar bem as idéias. Porém, JP não finaliza o texto, envolve-se na narrativa de um fato que o marcou (o roubo em sua casa) e não fecha o assunto sobre a sua rua. Esse fato, porém, não obscurece o salto qualitativo ocorrido na escrita do aluno, que foi o de conseguir escrever de forma significativa e reflexiva o seu pensamento.

Um outro dado que parece influenciar nesse processo de “descontextualização”, apresentado por JP, é a expectativa do auditório a que esse texto poderá ser apresentado. Como os textos à vista de gravura vinham sendo lidos pelo auditório escolar (professora e alunos), momento este em que


se ressaltava a utilização das ilustrações como indicadoras e não como determinadoras da história, JP parece ter tentado satisfazer essa expectativa, relacionando a imagem apresentada com os conteúdos trabalhados em Estudos Sociais. Isso poderia, por outro lado, indicar a necessidade de também satisfazer a professora, uma outra provável leitora, que procura inter-relacionar os conteúdos das diversas disciplinas através, inclusive, dos textos apresentados pelos alunos. A expectativa potencializadora desse auditório parece ter elevado a possibilidade de escrita de JP, criando assim, nele próprio, a necessidade de relacionar suas idéias com os conceitos aprendidos na escola.

Observando-se os textos de JP como um todo, percebe-se a diferença que existe entre os mesmos, conforme o papel exercido por outros textos e ou auditório social. Por exemplo, na reescrita de histórias, como a de “Chapeuzinho Vermelho”, percebe-se que o aluno produz um texto mais elaborado, indicando que o original serve como regulador de sua expressão, assim como a professora, que poderá ser a leitora deste texto. Tal fato faz com que JP fique atento para os nódulos do texto, para os diálogos e sua necessária pontuação etc. Entretanto, quando produz um texto no qual tem a oportunidade de se expressar “livremente”, pode-se perceber o papel regulador do auditório social nele internalizado.

Nas duas últimas narrativas à vista de gravura, JP preocupou-se em relacionar o texto com os conteúdos de Estudos Sociais, demonstrando uma certa facilidade em cumprir esse objetivo. Já o texto de 25/10/93 “O pé de maçã”, parece indicar um esforço em integrar o conteúdo da narrativa com os conteúdos estudados em Ciências, “as plantas”.

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicadas à Educação - CEPAE.  
 local e data: Cordeiros, 25 de outubro de 1994  
 Aluno(a): J.P. 2ª série: C  
 Professora: Daniela Dia da semana: terça

O pé de maçã  
J.P.



Um dia Jell e Kelly acordaram e a mãe dos  
 dois falou:  
 — Que filhos mesmo acordar para a escola?  
 — Certo, bom mesmo.  
 Depois que eles terminaram de lavar  
 eles foram brincar.  
 — Jell sempre brinca de que  
 — De cabeça seca, água pinga, água ma  
 or, amarelinha, chocolate inglês, etc.  
 E eles decidiram brincar de que escudo a Kelly  
 foi contar de 1 até 30.  
 Um dia três quatro cinco seis sete oito nove  
 dez onze doze treze catorze quinze dezesseis

O aluno percebeu que esse texto poderia servir para demonstrar os conhecimentos adquiridos em Ciências. Ele também se preocupou em produzir uma narrativa coerente, empregando os sinais de pontuação de forma a auxiliar na expressão do sentido pretendido. Essa preocupação com o auditório é possível de ser percebida desde o início de suas produções, quando ele escreveu palavras de significado desconhecido, para demonstrar, à professora e aos colegas, que já sabia escrevê-las (ver texto “Quem Salta Mais Longe”). E



preocupa em expressar seus sentimentos, a frustração causada pela ausência de seus familiares. Pode-se pensar que ele expressa fragmentos do discurso interior. Mas, mesmo esses fragmentos trazem uma organização textual interiorizada, o que pode ser visto através do uso de letras maiúsculas, elementos coesivos e quanto à coerência. Para ele, certamente, esse texto faz muito sentido, pois representa um desabafo.

Já o bilhete de 20/10/94, destinado a seus dois amigos, mas que ele sabe que poderá ser lido e recolhido pela professora, é destinado muito mais a esta do que àqueles.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADOS À EDUCAÇÃO

NOME: P. P.

DATA: Goiania, 20 de outubro de 1994 SÉRIE: C

Goiania, 20 de outubro de 1994  
Para Gabriel, Guilherme

Eu acho os dois meus melhores ami-  
gos da classe. Eles brincam com mim  
Eles são quase irmãos para mim. Não  
gostaram do filme "Bull" de Dimas Pereira  
Eu gostei que digis adieu.

Lohal  
Ess. João Buls

Nesse caso, faz-se necessária a explicação do porquê estar escrevendo a estes dois amigos especificamente. O conteúdo do bilhete também é um outro indicador da importância do interlocutor. Ele é simples e não tem a intenção ou o significado de quem escreve um bilhete por necessidade, para ser entregue à pessoa endereçada.

A importância do auditório social, como regulador da escrita, parece ser, então, de fundamental importância para a elaboração da escrita. As expectativas criadas pela possibilidade de que o outro venha a ler determinada

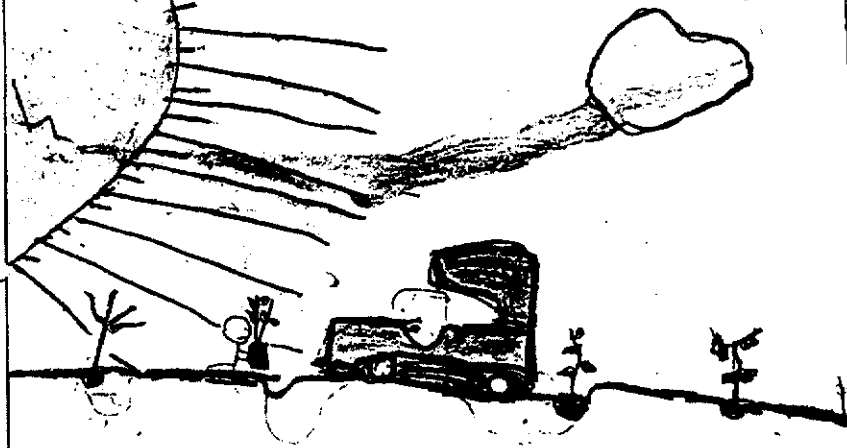
produção, no caso, a professora, os colegas ou talvez a comunidade escolar como um todo, indicam ser estes os reguladores dos textos produzidos. Essas observações parecem corroborar a afirmativa de Bakhtin (1992:114), de que

*“A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais de enunciação...que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”.*

No relatório realizado por JP em 30/11/94, podem-se perceber as orientações dadas pela professora e as contribuições dos colegas sobre os dados que são necessários para se redigir um relatório. Essas parecem ter sido internalizadas por JP, sendo objetivadas de forma consciente no relatório, bem como o uso dos sinais de pontuação e das letras maiúsculas que se fazem presentes no texto.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Aluno(s): 2 P Série: C  
Data: 30/11/04



Na dia 21/11/1994 saímos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e fomos até um sítio cheio de plantas. E foi toda mundo foi lá para o sítio cheio de plantas. Lá tinha 7.700 plantas. E nós contamos 800 balões e quando nós saltamos os balões todo mundo correu atrás dos balões e tinha uma menina que estava com alguns balões e os professores falava para não jogar fora se não caía em alguma pessoa. E machucava muito. Mas uma menina que não para com de jogar pelo dia para o alto e teve um acidente que quando se acendeu um menino da estância de lá. Não nada fome, carne e todo mundo que quer ser em liberdade. Talvez que eu soltei o balão eu fiquei com vontade de pular nele e eu com o balão e eu fiquei pensando será se o balão cai na minha cabeça?

O texto orientado para o outro não impede JP de expressar seus sentimentos, de formular sua opinião. Ao contrário, a preocupação com a apreciação, como enfoca Bakhtin, tem se mostrado indispensável para a evolução da significação em seus textos.

É possível perceber, nesse relato, a insegurança e as hipóteses do aluno em relação ao domínio grafofônico, nas duas formas empregadas por ele na escrita da palavra “soutamos” e “soltamos”. Pode-se inferir que o domínio



grafofônico da palavra apresenta-se como uma “quase-necessidade”. JP está tentando encontrar a forma padronizada da escrita dessa palavra. Este é um problema para o qual ele próprio está buscando a solução, não lhe bastando como resultado a escrita do relato, e sim o processo para a concretização desse fim.

Do mesmo modo, JP demonstra auto-regulação ao procurar empregar a forma necessária para se fazer um relatório, o que requer do escritor informações detalhadas do ocorrido. Observa-se esse processo de auto-regulação, inclusive, em suas rasuras, pelas quais pode-se perceber a preocupação em expressar adequadamente o seu pensamento. É possível ler embaixo de seu texto definitivo um outro, anteriormente escrito e mal apagado. Primeiramente ele escreveu: “*e foi todo mundo foi no cinturão*”, o que demonstra uma escrita fonética. Apagou essa frase, colocou ponto no final da frase anterior e escreveu: “*E todo mundo foi lá para o cinturão*”. Tal fato pode denotar a preocupação em se expressar conforme a modalidade padrão da linguagem escrita. JP deslocou o verbo “*foi*” que estava antes do sujeito, bem próprio da linguagem falada, na qual o sujeito é conhecido e não precisa de especificações, e empregou-o entre o sujeito e o predicado, para se adequar melhor “às normas da escrita”. Suprimiu um dos verbos “*foi*”, devido à redundância que este provocava e também modificou a frase “*foi no cinturão*” para a frase “*foi lá para o cinturão*”, o que parece demonstrar a preocupação com o sentido. Dessa forma, ele acrescentou a palavra “*lá*” e empregou a palavra “*para*”, ao invés da palavra “*no*”, com o intuito de expressar que cinturão significa um determinado lugar para onde o grupo foi.

Essas produções de JP permitem a inferência de que ele procura exercer domínio sobre as relações signo-signo, estando atento, inclusive, para as diferenciações que existem entre as relações que se podem estabelecer na língua falada e na língua escrita. Acredita-se, assim, que JP esteja começando a lidar com o sistema sinsemântico - meio autônomo de códigos, já expressos pela escrita, enlaces ou relações - de maneira deliberada e auto-regulada, o que pode

indicar que JP esteja aperfeiçoando sua percepção das relações do tipo lógico-verbais. Essas poderão possibilitar-lhe o domínio de relações do tipo paradigmático, que implicará a compreensão conceitual do significado das palavras. Para que o ensino auxilie a tornar real essa potencialidade, deverá estar atento para o desenvolvimento real e potencial indicado por JP.

As produções escritas de JP indicam que os diversos tipos de textos e atividades têm contribuído para o avanço de seu desenvolvimento. A busca no sentido de se propiciar um ensino que possibilite a discussão do contexto em que as palavras aparecem, tem oferecido subsídios para que os alunos percebam a que categoria tais palavras pertencem. Além disso, permite que os alunos se apropriem do significado das mesmas, utilizando-as, com propriedade, em seus textos.

A palavra, de acordo com esse ponto de vista, além de instrumento de conhecimento, exerce também o papel de reguladora dos processos psíquicos. Nesse sentido, parecem muito importantes os estudos de Vygotsky e Luria, por meio dos quais se pode compreender o processo paulatino de desenvolvimento e o domínio da linguagem pela criança através das interações sociais. Como mostraram os estudos em questão, a função reguladora da palavra sobre os atos da criança inicia-se de forma externa, através de instruções verbais do adulto. Essas instruções, no entanto, não são simplesmente assimiladas num processo mecânico do interpessoal transformando-se em intrapsíquico, pois a palavra, o gesto, o exemplo são como arenas em que se travam lutas pelo convencimento, pela compreensão. É nesse processo de encontro entre sujeitos que os processos de internalização e externalização vão construindo e constituindo o sujeito, que começa a regular sua própria conduta.

Conclui-se, assim, que o ambiente escolar que se empenha em construir um processo de ensino que privilegie as interações dialógicas, que procura desenvolver atividades instigadoras das potencialidades de seus alunos, pode contribuir para que estes se expressem e se desenvolvam enquanto sujeito histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de construção de um trabalho educativo que seja dialético exige do professor um pensar-fazer que também seja dialético, tornando-se necessárias a apreensão do processo, a análise das contradições e a percepção de que uma situação pode oferecer visões diferentes conforme o ângulo observado. Essas diferentes visões constituem partes que trazem em si elementos que, ao serem relacionados, formam uma totalidade. Com isso, quer-se dizer que o trabalho em sala de aula não é pronto e acabado, ele envolve pessoas e situações que a cada momento oferecem um ângulo diferente para ser apreendido e, nesse sentido, tanto o professor como os alunos, em interação, oferecem uma gama enorme de relações que podem ser estabelecidas.

Nesse trabalho procurou-se apreender a dialeticidade existente no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, o conceito de zona de desenvolvimento proximal foi tomado como sendo capaz de expressar o movimento que permeia essa relação.

A dinâmica existente nesse conceito foi bem captada por Valsiner (1995: 76) que questiona: *“quais são os processos escondidos do presente, que podem se tornar explícitos, apenas no momento em que o presente se torna o passado próximo e o futuro mais próximo se torna presente?”* Para isso o autor aponta a necessidade de *“prestar atenção aos processos de desenvolvimento que estão construindo o novo presente que é atualmente futuro, baseado na organização funcional da criança no presente real”*.

Através das análises das tarefas de JP, procurou-se apresentar como o professor poderia captar os indícios e fatores que propiciaram o desenvolvimento de potencialidades demonstradas pelo aluno, o que poderia

indicar caminhos para novos trabalhos. No entanto, ao se fazerem as análises, a percepção do desenvolvimento do aluno mostrou-se provisória, o que exigiu a análise processual das tarefas. No momento em que o professor analisa a tarefa do aluno, este já possui novos indícios de desenvolvimento que se deram a partir da objetivação daquela tarefa; o processo de exprimir-se exige uma atividade mental de explicitação e clarificação que redimensiona o antigo pensar, confirmando-o ou lançando-lhe dúvidas. É o que se pode ver quando JP, no texto produzido em 01.09.93, vide página nº 121, ao escrever, reflete sobre o escrito e o modifica, na tentativa de dar-lhe sentido.

As teorias aqui apresentadas têm sido de grande contribuição para que o professor perceba a dinâmica da aquisição da linguagem oral e escrita que se processa desde o nascimento da criança. O conceito de zdp formulado por Vygotsky possibilita ao professor analisar o desenvolvimento do aluno no sentido de apreender pistas que o embasem para planejar melhor o ensino, com o intuito de torná-lo prospectivo em relação ao desenvolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor, ao buscar uma orientação sócio-histórica, procura repensar e modificar o seu fazer cotidiano, planejando atividades interativas que permitam o auxílio entre os alunos, colocando-se, ele próprio, como mediador desta atividade. Tal postura poderá facilitar que os alunos estabeleçam relações que os ajudarão a internalizar e construir conhecimentos.

Entende-se o professor-mediador, como sendo ativo. Seu ensino apóia-se na possibilidade de aprendizagem do aluno. Aquele deve entender que o papel de mediador do conhecimento não lhe pertence exclusivamente, mas é partilhado com os alunos. Essa compreensão pode gerar uma dinâmica interativa e de contribuição mútua; não será só o professor quem trará novas informações para a sala de aula, o grupo de alunos também estará mobilizado nesse sentido, pois perceberá a importância de sua participação.

Nesse processo, faz-se necessário que o professor-mediador organize e crie atividades apropriadas à situação da classe almejando, através do auxílio

mútuo, trabalhar as possibilidades de aprendizagem que as crianças apresentem. Percebe-se que, quando a criança tem a possibilidade de interagir com seus colegas, com livros, revistas, jornais, filmes, enfim, quando ela tem a oportunidade de usar seu conhecimento na construção de seu trabalho em sala de aula, este se torna significativo, o que a impulsiona a dar saltos qualitativos na tentativa de expressar-se, tanto na oralidade quanto na escrita, e, ao representar a sua fala, os seus pensamentos no papel, o ensino, para essa criança, torna-se eficiente e necessário, pois tem como objetivo ensinar a ler e escrever, para que a criança possa ler e escrever a vida.

O professor, enquanto interventor e direcionador, ainda está muito presente no cotidiano escolar. Ele pensa tomar o controle da aprendizagem, ministrando o ensino conforme as regras estabelecidas e aceitas pelo sistema escolar; o conhecimento que o aluno traz pode até ser expresso, mas não é considerado e não lhe é oferecida oportunidade para criar suas hipóteses, reprimindo-o em seu processo criativo. Nesse caso, torna-se difícil que a zona de desenvolvimento proximal se expanda e seja explorada. Nessas condições, não só se exige que os alunos se mantenham dentro de convenções arbitrárias em sua expressão oral e escrita, como também sejam penalizados por seus “erros”.

Quanto ao professor que se propõe a ser mediador, sua postura diante do trabalho que tem a desenvolver e seu relacionamento com o grupo de alunos é diferente, ele não fixa os alunos em suas carteiras e impede a comunicação no momento de resolver atividades. Ele percebe a importância do trânsito entre os alunos e possibilita a troca de informações, porque não é o impedimento de comunicação que gera a disciplina, ao contrário, é a possibilidade da interação entre os alunos, com o conhecimento dos limites que devem ser observados em toda relação que possibilita um ambiente propício ao estudo. O professor-mediador deve intervir e resguardar o respeito que deve estar presente em toda relação, ensinando os alunos a lidarem com os limites, sua pertinência ou não.

A forma como o professor-mediador trabalha com as produções dos alunos também é diferente, pois ele procura perceber os “erros” dos alunos como tentativas de acerto, de compreensão do sistema de escrita, vê refletido naquelas um processo no qual os alunos testam suas hipóteses sobre as regras que fazem parte do sistema lingüístico padronizado, e oferece a esses a liberdade de descobrirem caminhos para sua expressão. O professor poderá, através das análises das produções dos alunos, avaliá-los progressiva e qualitativamente, o que poderá lhe oferecer um *feed-back* de seu trabalho, bem como o que o aluno já domina, seu nível de desenvolvimento real e os elementos que apontam para o que se está tentando construir, ou seja, uma zona de desenvolvimento proximal. Esses elementos poderão servir como base para o professor redimensionar o seu trabalho em sala de aula, na tentativa de desenvolver um ensino que incida sobre as necessidades de desenvolvimento da criança e do grupo de alunos.

Nesse processo autêntico de escrita, o texto revela o desenvolvimento da criança e nele pode-se perceber um nível de desenvolvimento potencial em contínuo movimento. Em cada texto produzido pelo aluno, notam-se modificações que podem ter se dado devido a interações com produções escritas de companheiros e/ou da professora, na tentativa de fazer com que o texto expresse seu pensamento e de torná-lo parte de um sistema de signos historicamente elaborado, haja vista que a criança sente necessidade de compartilhar suas idéias, de que seu texto seja lido pelo outro. Assim, o texto vai desvelando os progressos, vai indicando as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Essas possibilidades podem ser vistas como forma positiva de desenvolvimento ou podem ser interrompidas e negadas quando se exige do aluno o desempenho apenas de acordo com as normas e convenções do professor, do currículo e não se percebem a criatividade e as hipóteses das crianças.

Outro fator que inibe o desenvolvimento das potencialidades do aluno é a discriminação que exclui alguns e exalta outros. Os que pertencem ao grupo dos excluídos, dos “inaptos”, cuja linguagem e respostas são consideradas inadequadas, se vêem inibidos ao dar suas próprias respostas, passam a ter medo de se arriscar, procuram fazer o que a professora acha que está certo e tornam-se tolhidos em sua expressão.

Faz-se necessário que a escola apreenda a afirmativa de Vygotsky (1988), de que só se pode compreender o indivíduo se for considerada a interação entre o mundo social, “interpsíquico”, no qual primeiramente aparecem e desenvolvem as habilidades cognitiva e lingüística, e o mundo individual, no qual essas habilidades se tornam “intrapíquicas”. Isso possibilita a compreensão do indivíduo enquanto participante de um contexto que o influencia e é influenciado por ele, cabendo ao professor mediar essas relações no sentido de trabalhar a aprendizagem formal, que é, historicamente, a atividade guia da escola e, nesse processo, oferecer condições para que o aluno se torne sujeito do conhecimento formal podendo, inclusive, criticá-lo, negá-lo e reorientá-lo.

O processo de ensino pode apresentar situações potencializadoras da capacidade de apreensão do significado e sentido dos conteúdos, da capacidade reflexiva e criadora dos alunos, interferindo decisivamente em seu processo de conscientização. No entanto, um ensino que privilegia o já dito e o já pensado, que não oferece oportunidade para que os alunos desenvolvam sua capacidade de pensar, de interagir, poderá estar desenvolvendo um processo de ensino que reduza as potencialidades do aluno, uma vez que estas não são inatas, são criadas e desenvolvidas a partir das situações sociais vivenciadas pelo aluno.

O processo de passagem do nível de desenvolvimento proximal para a nível de desenvolvimento real, que aponta para novos níveis de desenvolvimento proximal, tem se apresentado como um movimento dinâmico que deveria ser desencadeado em todas as instâncias da escola, em um processo dialético no qual busca-se apreender o real em suas contradições e tenta-se

superá-las, através da análise reflexiva e da ajuda mútua: o diretor dentro de suas atribuições, contribuindo para que o corpo docente se aperfeiçoe, os professores entre si dando sugestões para a melhoria do trabalho desenvolvido pelo diretor e pelos companheiros, e cada professor auxiliando seus alunos e permanecendo atento para captar, destes, indícios para a melhoria de seu trabalho, maximizando assim o sistema de ensino-aprendizagem proporcionado pela escola.

Gostaria de interromper estas reflexões, mas o processo de discussão existente na escola não é linear como foi colocado no parágrafo anterior. Na escola, assim como na sociedade, há uma luta pelo poder, que faz parte do sistema econômico brasileiro, presente nas relações estabelecidas, inclusive, na instituição escolar. A compreensão da ideologia que está impregnada na palavra e até mesmo no gesto traz em si contradições que devem ser analisadas em uma tentativa de superação e, mesmo essa tentativa de superação, será orientada conforme os interesses de classe a que pertencem os componentes da escola.

A construção de um trabalho que tenha uma orientação sócio-histórico-dialética passa, necessariamente, pela percepção desses conflitos. Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido, percebe-se que, embora tenha procurado trabalhar com o aluno no sentido de que ele apreendesse a palavra em sua significação contextual, a análise que foi realizada sobre os textos trabalhados em sala de aula, junto com as crianças, foi ainda restrita no que diz respeito ao desvelar as ideologias presentes nos textos. A criança foi orientada a utilizar os nódulos das histórias, a desenvolver textos coerentes, a usar elementos coesivos, a compreender as mensagens contidas no texto, mas ainda faltou perceber, ou melhor, elucidar de modo mais profundo, com Bakhtin, o discurso ideológico presente na entrelinhas da enunciação.

Esse tipo de análise, ao ser realizada em sala de aula, dependerá dos elementos que os alunos ofereçam e que indiquem o nível de desenvolvimento real e potencial, sobre os quais o professor se baseará. Deverá, obviamente, ter a profundidade que os alunos forem capazes de sustentar, cabendo ao professor-



mediador apreender os elementos que indiquem se a análise está sendo agradável, significativa e instigante para os mesmos. Ao possibilitar ao aluno que se situe em seu meio social, dentro de sua história de vida, que é marcada pela história de seu País, que tem um determinado sistema econômico que interfere em todos os tipos de relações, o professor estará abrindo campo para que o aluno seja um leitor-escritor crítico, que utilize a linguagem tendo consciência que esta pode refletir ou distorcer a realidade, as implicações que esta pode gerar. A linguagem, então, tomará um novo sentido e o aluno poderá, talvez potencialmente, perceber o poder que a mesma possui de fazer sofrer, de fazer sorrir, de desvelar e encobrir, de criar e destruir.

O real apresentado pela escola está por trás de uma vitrine que filtra os conflitos, oferecendo, dessa forma, conteúdos que fazem parte de um currículo, mas estão distantes das necessidades e interesses dos alunos. Vygotsky, ao falar da “quase-necessidade” que deve ser desenvolvida no aluno, para que este tenha vontade própria para apreender os conhecimentos veiculados pela escola, mostra exatamente a importância de que a escola trabalhe com conteúdos que façam parte das necessidades e interesses dos alunos, que tenha o seu contexto social como referência e tenha funcionalidade em seu cotidiano. Que o aluno use a linguagem para expressar seu pensamento e que tenha elementos para refletir sobre este.

As produções de JP demonstraram que questões trabalhadas em nível interpessoal foram, segundo indicam as produções, significativamente interiorizadas - não só por JP, como também pelos outros alunos - que passaram a objetivá-las em suas produções. Pode-se perceber, nos textos de JP, que ele procurou vincula-los ao seu contexto, procurou relacionar os conteúdos de Ciências e Estudos Sociais com situações por ele vividas. Isso demonstra a necessidade que a criança tem de dar sentido aos seus textos, de relacionar o que aprende na escola com o seu cotidiano. No entanto, o professor nem sempre oferece elementos que auxiliem o aluno a relacionar e generalizar os conteúdos trabalhados em sala.

O professor muitas vezes subestima a capacidade de reflexão e análise que o aluno tem, não considera que ele se encontra mergulhado em um contexto tecnológico que tem propiciado uma dinamização em seu modo de pensar. Nesse sentido, o professor deve estar atento para oferecer elementos que possibilitem que os alunos compreendam e reflitam esse cabedal de informações ao qual eles estão diariamente em contato, para que não sejam passivos e manipulados pelas informações “globais”, mas que aprendam a compreendê-las, o que significa “opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1992: 132). Dessa forma, o professor deve estar atento para trabalhar com uma língua viva, auxiliando seus alunos a verem não só a palavra dicionarizada, mas captarem a significação contextual da palavra em enunciações concretas.

Assim, não há como negar que as contradições sociais vivenciadas pela comunidade escolar, professores e alunos, interferem no processo educativo. Para que este seja qualitativamente melhor, deve, necessariamente, ser refletido, para se constituir enquanto práxis. Nesse sentido, as teorias de Vygotsky, Luria e Bakhtin têm oferecido ao professor elementos para que ele possa perceber o homem em sua totalidade, em seu construir histórico e como construtor da história, devendo essa percepção repercutir em seu trabalho docente.

Esta dissertação tem, assim, como intenção (re)pensar sobre a possibilidade de construção de um ensino dialético e dialógico, que respeite o processo da criança, mas que também nele interfira - através do professor-mediador, do grupo de alunos, dos materiais didáticos utilizados - para que possa se tornar um ensino que insida de forma prospectiva no desenvolvimento da criança.

Finalmente, esse trabalho deve representar, a quem o lê, o esforço de construção de uma práxis educativa. Procurou-se, dessa forma, oferecer subsídios para que outros professores também possam (re)pensar sobre o seu fazer.

## BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, Maria B. Marques. *A Alfabetização na Perspectiva da Lingüística: Contribuições Teórico-metodológicas*. Belo Horizonte MG: Forzaquattro Publicidade, 1994 (Cadernos Anped nº6)
- \_\_\_\_\_. *Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita*. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem PUCRS: CEAAL, 1992
- ALENCAR, Eunice Soriano de. (org). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processo de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ALVES, Maria Freire. *Passos e (des) compassos da alfabetização*. Goiânia: Ed. UFG, 1993.
- ALVES, Zuleika Duarte. *A Minha Trajetória Pelo C.A., hoje CEPAE/UFG, e Uma Tentativa de Análise Da Prática Pedagógica Por Mim Vivenciada*. Memorial, Mimeo. 1996.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia de Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia Sócio-Histórico-Dialética e Pedagogia Sócio-Histórico-Dialética: Contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia-Go. 1991. (dissertação de mestrado- memento).
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978. 6ª ed.
- BASTOS, Lúcia K.X. *Coessão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas- S.P.: Ed. Unicamp, 1985.
- BRAGGIO, L. S. B. *Leitura e Alfabetização: da Concepção Mecanicista a Sociopsicolingüística*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org). *Contribuições da Lingüística Para a Alfabetização*. Goiânia - Go.: UFG, 1995.
- CALIL, Eduardo. *La Construcción De La Zona De Desarrollo Próximo Em Un Contexto Pedagógico*. in: WERTSCH & Outros. *Teaching, Learning and*

- Interaction. Culture & Consciousness* Séries Fundación Infancia Y Aprendizaje Madrid Gráficas Rógar, 1994.
- COLE, Michael. *Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural*. in: MOLL, L.C. *Vygotsky: Connotaciones Y Aplicaciones De La Sociohistórica En La Educación*. Argentina: Aique, 1990.
- COSTA, Sônia S. *A dialeticidade no Processo Pedagógico*. Goiânia: UFG, 1994. ano 5. Revista Solta a Voz.
- DANIEL, Harry (org) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas - SP: Papirus, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto & Outros. *Uma Introdução a Bakhtin*. Joinville - SC.: Hucitec, 1988.
- FÁVERO, Leono L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo.: Ática, 1991. (série: Princípios).
- \_\_\_\_\_ & KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual*. São Paulo: Cortez, 1983. 2ª ed. (série: Gramática portuguesa na pesquisa e no ensino)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro - RJ.: Paz e Terra, 1970
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural Para A Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro - RJ. : Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, Maria Teresa de A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas - SP: Papirus, 1994 (Col. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- \_\_\_\_\_. *Vygotsky e Bakhtin- Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática, 1995. 2ª Ed. (Série Fundamentos).
- GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.
- KOCH, Ingedore V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989. 6ª ed. (col. Repensando a língua portuguesa).

- \_\_\_\_\_ & TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995. (col. Repensando a língua portuguesa).
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 4ª Ed.
- KOPNIN, Pavel V. *A Dialética Como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro -RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. *Pedagogia Dialética: De Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1988 2ª Ed.
- LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da Linguagem Escrita: Processos Evolutivos e Implicações Didáticas*. São Paulo SP: Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos e Prática do Trabalho Docente: um estudo introdutório sobre a pedagogia e didática*. São Paulo, PUC, 1990 (tese de doutorado).
- \_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991 (Coleção Magistério do 2º grau - série: Formação do professor)
- LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: As Últimas Conferências de Luria*. Porto Alegre - RS: Foletras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro - RJ: Civilização Brasileira, 1979. V.I
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da escrita na criança* in: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. & LNTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo - SP: Ícone, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Diferenças culturais do pensamento* in: VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. & LNTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo - SP: Ícone, 1988.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Leitura Produção de Textos e a Escola: Reflexões Sobre o Processo de Letramento*. Campinas SP: Autores Associados, 1994.
- MONTENEGRO, Maria Eleusa. *A Psicologia Histórico-Dialética Para os Cursos de Licenciatura*. Tese de Doutorado. Campinas - SP: Mimeo. 1993.

- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo - SP: Scipione, 1993 (Série: Pensamento e Ação no Magistério).
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Relatório de pesquisa à FAPESP*. 1992  
 \_\_\_\_\_ *Jogo de papéis: Uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano*. São Paulo - SP. 1988 (tese de doutorado).
- PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo- SP: Martins Fontes, 1989.
- RIVIÉRE, Angel. *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor Libros- Infancia Y Aprendizaje, 1985.
- SAVIANE, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez, 1991 (coleção polêmica do nosso tempo)
- SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo Del Pensamento En El Escolar*. Habana: Editorial de Libros Para La Educacion, 1978.
- SILVESTRI, Adriana & BLANCK, Guillermo. *Bajtín Y Vygotsky: La Organización Semiótica De La Conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. (Col. Autores, Textos Y Temas).
- SILVESTRI, Adriana. Bakhtin Y Vygotsky: Teoría del Enunciado Y Concepción Socio-Cultural Del Psiquisamo. in: *Historical Discourse* Vol. I. Madrid: Aprendizaje S.L., 1994.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2ª ed. 1989. (Col. Passando a Limpo).
- \_\_\_\_\_ e GOÉS, Maria Cecília R. de.(Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 2ª ed. 1993. (col. Magistério, formação e trabalho pedagógico).
- \_\_\_\_\_. La dinámica Discursiva Y El Problema de La Internalización. in: RIO, P. Del, ALVAREZ A. & WERTSCH. *Historical & Theoretical Discourse* Vol. I. Madrid: Aprendizaje S.L., 1994.

- \_\_\_\_\_. El Proceso Coletivo de Construcción de Conocimiento. Voces Entre Otras Voces. in: & WERTSCH J.V. *Historical & Theoretical Discourse* Vol. I. Madrid: Aprendizaje S.L., 1994.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1988. 6ª Ed. (Série Fundamentos).
- VAL, Maria da Graça C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VALSINER, Jaan & VASCONCELLOS, Vera M.R. *Perspectiva Co-Constructivista na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VAN DEER VEER, René & VALSINER Jaan. *Vygotsky - uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 4ª Ed.
- VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R. & LEONTIEV Alexis N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo - SP: Ícone, 1988.
- \_\_\_\_\_. *El proceso de formacion de la psicologia marxista*. URSS: Ed. Progreso Moscu, 1989 (biblioteca de psicologia soviética)
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo - SP: Martins Fontes, 1989. (Col. Psicologia e Pedagogia).
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa - Portugal: Antídoto, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pensee et Langage*. Paris: Ed. Sociales, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WERTSCH, James V. *Vygotsky Y La Formacion De La Mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

\_\_\_\_\_. *La Voz De La Racionalidad En Un Enfoque Sociocultural De La Mente.* in: MOLL, L.C. *Vygotsky: Connotaciones Y Aplicaciones De La Sociohistórica En La Educación.* Argentina: Aique, 1990.

#### Livros da Literatura Infantil

ALMEIDA, Fernanda L. *A Curiosidade Premiada.* São Paulo: Àtica, 1978.

ANDERSEN, Hans Christian. *O Patinho Feio.* Rio de Janeiro: Brasil-América, s/d. (Coleção Samba-lelê) nº 2.

\_\_\_\_\_. *Chapeuzinho Vermelho.* Rio de Janeiro: Brasil-América, s/d. (Coleção Samba-lelê) nº 4.

CAMARGO, Milton. *As Centopéias e Seus Sapatinhos.* São Paulo: Àtica, 1978

COELHO, Ronaldo Simões. *Macaquinho.* Belo Horizonte: Lê, 1985 (série Chuvisco).

\_\_\_\_\_. *Quem salta mais longe?* Belo Horizonte: RHJ, 1987

\_\_\_\_\_. *Nascer Sabendo.* São Paulo: FTD, 1986.

FURNARI, Eva. *A Bruxinha Encantadora e seu Secreto Admirador, Gregório.* São Paulo: ed. Paulinas, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Bruxinha.* São Paulo: Global, 1984.

\_\_\_\_\_. *Cabra-cega.* São Paulo: Àtica, 1988

ZATZ, Lia. *Galileu, Leu.* Belo Horizonte: Lê, 1992



## ERRATA

Na capa leia-se “Dialeiticidade em sala de aula: Uma leitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal”

Pag. 29/ linha 3 leia-se: “A principal função desses instrumentos seria a de possibilitar a interação dos homens com o mundo físico e entre si”

Pag. 51/ 2º § / linha 4 leia-se: “possuem um caráter generalizado