

ALFABETIZAÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO JOGO DE SÍLABAS

LITERACY AND PEDAGOGICAL MEDIATION IN THE GAME OF SYLLABLES

MIYABE, Denise
demiyabe@yahoo.com.br
UEL – Universidade Estadual de Londrina

TOSCANO, Carlos
ctoscano@uel.br
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Resumo Esta pesquisa objetivou analisar o impacto da mediação pedagógica no aprendizado da leitura e da escrita em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Para tanto, focalizou o processo interlocutivo na sala de aula e as significações de um grupo de alunos produzidas nesse processo. Ancorou-se em Vigotski e Luria e também em Bakhtin e Volochínov. A coleta de dados envolveu a observação em sala de aula e entrevistas. Seus sujeitos foram nove crianças e a professora. Dentre os resultados, destacam-se o redimensionamento da mediação pedagógica voltado para necessidades específicas do grupo no processo de alfabetização, a melhora das condições de trabalho produziu mais atenção e mobilização dos alunos e outra significação acerca da leitura e da escrita.

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

Abstract This research aimed to analyze the impact of the pedagogical mediation of the reading and writing learning on a class from the 3rd year of fundamental at a public school. In order to do that, it focused on the process interlocutive in classroom and the meanings of a group of students produced in this process. It is anchored on Vigotski and Luria and also in Bakhtin and Volochínov. The data collection involve classroom observation and interviews. The participating subjects were nine children and their teacher. Among the results stand out the resizing of the pedagogical mediation oriented towards specific needs of the group in the literacy process, the improvement of work conditions which produced a greater mobilization of students and another significance about reading and writing.

Keywords: Learning. Literacy. Meaning. Mediation. Significance.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, hoje, encontra-se às portas da universalização do ensino com 98,2% de taxa de acesso à escola de crianças e jovens entre seis e 14 anos segundo dados do IBGE (2011). É importante destacar, porém, que, apesar da garantia do acesso à escola, a permanência e a continuidade dos estudos ainda não estão asseguradas devido à reprovação e à evasão dos alunos. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2011), apurado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela

ONG Ação Educativa, revela que o índice de brasileiros considerados plenamente alfabetizados está estagnado, há dez anos, em apenas 26% da população, ou seja, o maior acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

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

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

A escolarização do conhecimento e, conseqüentemente, da linguagem escrita divide a alfabetização em dois polos: um caracterizado pela capacidade de o sujeito ler e escrever e o outro a condição de o sujeito incorporar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Este último, que, por vezes, parece estar tão distante do outro, recebe o nome de letramento.

Letramento e alfabetização são colocados por vários autores, entre eles Kato (1986) e Soares (2004), como processos distintos que ocorrem de forma interdependente. Para Soares (2004), a alfabetização deve ser entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais. A autora esclarece a conveniência desta distinção, reafirmando, porém, a importância da indissociabilidade dos dois.

[...] distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

A linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, se constrói e reconstrói no social, em práticas discursivas de produção de sentido. Bakhtin e

Volochínov (2010), ao valorizarem o princípio dialógico da linguagem, colocam a importância de se estudar a língua através das situações concretas em que a mesma se realiza. Entendem que a apropriação do processo discursivo por meio do ato de ler e escrever se constitui na trama das relações sociais e revela o lugar que os sujeitos ocupam e a forma com que eles constituem as relações entre os sujeitos e a relação destes com o saber. Com base em tais pressupostos, entendemos que é por meio dos dizeres dos alunos, captados através das observações e entrevistas, que os sentidos e significados que constroem e reconstroem a respeito do ensinar e aprender podem ser revelados.

Sob tal perspectiva, o presente estudo objetivou analisar o impacto de uma mediação pedagógica no aprendizado da leitura e da escrita, voltada para um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Pretende por em relevo que as significações a respeito de si e do ensinar e aprender são construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem, momento em que a mediação pedagógica, as condições de trabalho e a mobilização dos alunos se mostram como fatores constitutivos desse processo.

2 A MEDIAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO

Na perspectiva histórico-cultural, a mediação é semiótica e se dá por meio de signos, sendo destacado o papel do outro nesse processo. De acordo com Vigotski (2007), o homem, enquanto sujeito cognoscente, não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, o qual se dá por meio de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos que estão à sua disposição. De igual maneira, é capaz de fazer relações mentais que transcendam o mundo perceptível imediato.

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

aprendizagem da leitura e da escrita exige da criança a simbolização da imagem sonora.

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

A linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função. **Até os seus estádios mais elementares de desenvolvimento exigem um alto nível de abstração.** É uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação características da linguagem oral. Ao aprender a escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. Uma linguagem que é puramente imaginativa e que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de simbolização) terá que ser mais difícil para a criança do que a linguagem oral [...] é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui o obstáculo mais importante e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (VIGOTSKI, 2001, p. 86, grifo nosso).

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

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

No processo intersubjetivo que visa à apropriação do conhecimento da leitura e da escrita, o dizer de um (professor, aluno) interfere, modifica, redireciona o dizer do outro.

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

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

Na escola, é a ação do professor sobre o objeto de conhecimento que vai ajudar a criança a compreender e a se apropriar não apenas do novo, mas de suas regras e exceções. "Ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky ressalta a mediação – pelo outro, por meio da palavra – como chave no processo de internalização" (SMOLKA; GÓES, 2013, p. 41). O caráter mediador do signo palavra e do signo escrito, enquanto estímulos externos, vai se entrelaçando e todo o processo de natureza social vai sendo reconstruído pela criança, fazendo com que, pelo processo de aprendizagem, o conhecimento que se encontrava na zona de desenvolvimento proximal¹ passe, gradativamente, por meio de sucessivas aproximações, para a zona de desenvolvimento real.

A apropriação desse conhecimento pela criança passa por outra pessoa, o professor, e implica em uma forma de mediação que é influenciada pelo contexto sociocultural. Possui características específicas: é intencional, consciente, planejada e tem objetivos a serem alcançados. A ação do professor está inserida em um processo em que as elaborações das crianças, durante a atividade mediada, fornecem elementos para a reflexão-ação do professor, a qual não acontece após a

¹ Conceito elaborado por Vigotski, trata-se de um nível intermediário do processo de aprendizagem, uma área potencial do desenvolvimento cognitivo que permite a criança solucionar problemas com o auxílio de adultos ou de pares mais capazes. É a distância entre o desenvolvimento real, aquilo que a criança já sabe fazer sem colaboração, do que está sendo apreendido.

atividade, mas durante sua realização, destacando, deste modo, os movimentos de intermediação e a construção conjunta. No jogo interativo das relações sociais, a mediação pelo outro cria bases, nas quais os alunos podem se apoiar e aprender, explicitando, atribuindo ou restringido os sentidos do conhecimento em jogo, conduzindo o processo de significação, desencadeando os processos de desenvolvimento.

A criança, ao aprender o princípio da linguagem escrita (Vigotski, 2007), ainda precisa aperfeiçoá-la, para tanto, a mediação pedagógica direciona-se para desenvolver o domínio deste sistema particular de símbolos e signos; uma vez dominado o código, é preciso saber interpretá-lo. É nesse momento que o signo escrito se torna para a criança uma forma de mediação entre ela e o mundo, um simbolismo de primeira ordem, quando isto não acontece, é negado a ela acesso ao conhecimento histórico social, que é responsabilidade da escola ensinar.

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

Dessa forma, o desenvolvimento das estruturas cognitivas apoia-se em um processo de aprendizagem do uso de instrumentos intelectuais, como a linguagem, por meio das interações sociais, no caso da linguagem escrita, por meio da mediação pedagógica. A análise do processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita põe em relevo as significações do grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de alfabetização.

3 METODOLOGIA

Diante dos conceitos explorados neste estudo e compreendendo a importância dada à natureza social da atividade mental nas duas perspectivas

teórico-metodológicas adotadas, além do papel fundamental da aprendizagem escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tomamos, como eixo central de análise, os enunciados dos sujeitos da pesquisa (professora e alunos) no processo de interação escolar, considerando ainda como parte constitutiva, por ser plena de significados, a entonação, os gestos, a mímica (expressões faciais), os quais, assim como a fala, podem oferecer indícios dos aprendizados produzidos na dinâmica das interlocuções entre os sujeitos.

A presente pesquisa norteou-se pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso. Tem a "[...] característica de estudar uma unidade, bem delimitada e contextualizada, com a preocupação de não analisar apenas o caso em si, como algo à parte, mas o que ele representa dentro do todo e a partir daí" (VENTURA, 2007, p. 386). A escolha do estudo de caso se deve ao fato dele permitir a coleta, organização e análise dos múltiplos elementos que compõe o objeto de estudo, no complexo contexto em que está sendo pesquisado, resguardando suas características unitárias, singulares.

Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural e da perspectiva enunciativo-discursiva, buscamos compreender o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Londrina/PR. A escolha por esta série se deve à mobilização causada pelo Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano.

Para tanto, aproximamo-nos da análise microgenética, visto que ela põe em relevo "[...] a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000, p. 9); e também da análise do discurso na perspectiva enunciativa, teorizada por Bakhtin e Volochínov (2010).

As observações na sala de aula aconteceram duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2013. O período de observação foi filmado, assim como as

entrevistas que foram feitas com a professora da turma e com os alunos ao final do período de observação. Somou-se aos dados de pesquisa levantados pela observação e entrevista, o material produzido e utilizado em sala de aula: atividades, cadernos, cartazes, jogos, combinados, regras, etc.

Os sujeitos da pesquisa foram os nove alunos não alfabetizados e sua professora, os quais, neste texto, são identificados por nomes fictícios com o intuito de preservar a sua identidade: a professora (Maria) e as crianças sujeitos da pesquisa (Laura, Leandro, Rogerio, Júlio, Jonas, Carlos, Marcos, Gustavo e Vagner).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na escola onde a pesquisa se desenvolveu havia apenas uma turma de cada série. Na turma do 3º ano, os nove alunos que ainda não sabiam ler e escrever se distanciavam do restante da turma, os alfabetizados, em relação aos conteúdos referentes àquele nível série, fazendo com que, à medida que o conteúdo avançava, essa distância aumentasse ainda mais. Enquanto o restante da turma já conseguia ler e escrever pequenos textos com autonomia, os nove alunos, Laura, Leandro, Rogerio, Júlio, Jonas, Carlos, Marcos, Gustavo e Vagner precisavam do auxílio da professora para ler e escrever palavras simples. Segundo a professora Maria, esses alunos vieram de outra escola em que as turmas do 2º ano passaram por uma reorganização de acordo com os níveis de escrita, pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, no final do segundo bimestre. Laura, Leandro, Rogerio, Júlio, Jonas, Carlos, Marcos, Gustavo e Vagner ficaram na turma de nível pré-silábico, uma turma em que a maioria dos alunos apresentava problemas de comportamento grave, xingavam a professora, agrediam os colegas, saíam da sala sem permissão, gritavam e conversavam durante a aula. A professora que assumiu esta turma era recém-chegada à escola e na época tinha pouca experiência como professora regente, era sua primeira turma de alfabetização.

Diante deste contexto, a professora Maria tentava, em alguns momentos, desenvolver um trabalho pedagógico que atendesse à necessidade dos dois grupos sem expor a situações de segregação os alunos que se encontravam em defasagem. Porém, segundo a professora Maria, ensinar dessa forma, em uma turma com 28 alunos e sem auxiliar, era um desafio muito grande, exigia um esforço pedagógico

intenso e trazia avanços mínimos, visto que ações deste tipo não eram encadeadas e constantes, por conta do próprio currículo, conteúdos previstos e não previstos a serem trabalhados (projetos, campanhas que chegam à escola sem aviso prévio, etc.). O tempo e o espaço para o aprendizado não estavam em sintonia para esses dois grupos, ou seja, o tempo e o espaço para o aprendizado deste grupo de nove alunos precisavam ser criados e mantidos.

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

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

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

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

E as seguiu à risca, apoiada em uma metodologia sintético-analítica, trabalhando com soletração e silabação concomitantemente à palavração, sentenças e histórias (MORTATTI, 2000), diferentes gêneros textuais e conteúdos de matemática. Para tanto, a professora criou um ponto de partida com a ajuda do silabário. Como as crianças já conheciam o alfabeto, começou com as famílias silábicas simples, com representações figuradas e sua palavra referente; as sílabas complexas foram sendo acrescentadas, primeiro no silabário e depois nos jogos, mas sempre presentes nas atividades conjuntas de formação de palavras, das palavras para as frases e das frases para os textos.

Se observássemos apenas as produções dos alunos, talvez tivéssemos a impressão de uma atividade aditiva, do mais fácil para o mais difícil, porém, nas atividades coletivas, a professora M explorava elaborações mais complexas e que os alunos ainda não conseguiam fazer de forma independente, as quais eram desenvolvidas com a sua ajuda.

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

As atividades de alfabetização estavam organizadas de tal forma que os próprios alunos conseguiam prever o conteúdo a ser trabalhado. Todas as manhãs, o "ritual" com o pequeno grupo era iniciado pela leitura do silabário, do alfabeto e das palavras-chave que os compunham, seguido da leitura, pela professora, de uma história, letras (caligrafia), palavras (que iniciavam com uma determinada letra conforme a ordem alfabética) e pequenos textos que propunham atividades como,

por exemplo: encontrar palavras que tenham a letra "C", o nome dos personagens, pintar determinadas palavras no texto, formar palavras que iniciam com a mesma sílaba, caça-palavras, cruzadinhas, etc.

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

Algumas destas atividades eram propostas para serem trabalhadas em grupo, entretanto a maioria deveria ser realizada individualmente, mas, por conta do número reduzido de alunos, que sempre sentavam juntos, até mesmo a professora conduzia as atividades sentada com o grupo. Assim, mesmo quando faziam alguma atividade individual, podiam, a qualquer momento, recorrer a um colega ou à professora, o que dava às atividades desenvolvidas marcas da construção conjunta.

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

Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas pelas crianças envolviam leitura e escrita de palavras e de textos curtos, inicialmente coletivos e posteriormente individuais, resolução de contas e problemas, interpretação, leitura, escrita de números etc.

As situações de leitura e escrita propostas pela professora ou as espontâneas, como a formação de palavras no jogo das sílabas, eram apoiadas em elementos da relação de ensino – letras, sílabas, palavras – enquanto formas de mediação (NOGUEIRA, 1991). Para tanto, quando necessário, os alunos consultavam os cartazes fixados nas paredes da sala – silabário, alfabeto, lista de palavras, sequência numérica, pontuação, etc. – como um meio para ajudá-los. As sílabas, de modo geral, eram o ponto em que a relação com o saber se complicava, alguns já sabiam as sílabas simples, outros não. Ante esta constatação, as estratégias de ensino adotadas pela professora tinham como ponto de partida as sílabas, como um

funil invertido, cuja área de saída era quatro vezes maior. Começava com a leitura do silabário – sílabas simples e complexas – e se estendia para a leitura e retirada de informação de pequenos textos, formação de palavras e frases, seguidas de produção de texto, leitura e interpretação, além de atividades de matemática. Tudo isto era trabalhado com frequência e passou a fazer parte da rotina, uma vez que a natureza das atividades se repetia de forma sistemática.

Para fins de organização do texto, na qual apresentamos e analisamos o material empírico desta pesquisa, levamos em consideração os seguintes critérios: a importância dada às atividades e a forma como eram utilizadas para mediar o processo de alfabetização, que nos leva ao episódio analisado a seguir, em que as significações dos alunos apareciam relacionadas ao objeto de ensino direta ou indiretamente e, pela mediação do outro, eram ressignificadas. Este episódio ocorreu no período em que apenas os nove alunos não alfabetizados estavam reunidos em um grupo, cujo trabalho pedagógico estava focado na alfabetização deles.

4.1 O JOGO DAS SILABAS: decompor para compor

Se, na leitura, as crianças tinham que fazer um movimento de identificar as sílabas e estabelecer a relação grafema/fonema da parte para o todo; na escrita, esse movimento era invertido, a criança pensava no que ia escrever, do todo para as partes, decompondo a palavra em sílabas, fazendo, nesse momento, uma relação fonema/grafema, traçando uma trajetória entre linguagem e pensamento por meio de uma ação que Vigotski (2001) caracterizou como ação de análise deliberada.

A ação de escrever exige também da parte da criança ação de análise deliberada. **Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia** e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase (VIGOTSKI, 2001, p. 86, grifo nosso).

A ação de análise deliberada ainda não era algo sedimentado para o grupo, alguns, mais que outros, precisavam da mediação constante da professora, com

perguntas que os ajudavam a tomar consciência da estrutura sonora das unidades (sílabas) que compunham a palavra.

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

O trabalho em conjunto de apropriação do código entrelaçado à produção de sentido e significado sobre o ensinar e o aprender se realizou na multiplicidade de estratégias utilizadas pela professora Maria, dentre elas, a preferida dos alunos era os jogos, sempre trabalhados com o grupo. Dentre os vários jogos com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita, o jogo das sílabas, que ficava fixado na parede da sala (ver Figura 1), ganhou destaque pela disponibilidade, porque, sempre que os alunos tinham um tempo livre, iam até o jogo e começavam a formar palavras espontaneamente. O episódio sobre o jogo das sílabas, analisado a seguir, foi proposto pela professora e as palavras formadas pelos alunos serviram de repertório para o jogo seguinte, bingo de palavras. Ao longo da transcrição, pode-se observar a mediação da professora, focalizando e redirecionando as elaborações dos alunos.

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

Figura 1: Jogo das Sílabas



Fonte: Sala de aula, material produzido pela professora (2013).

A professora inicia a atividade orientando os alunos sobre as regras do jogo como vemos no trecho a seguir.

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

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

Carlos- Uma só, uma só?

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

Rogério- Todo mundo vai duas vez?

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

Laura- Nossa!

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

Vagner- Bola.

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

Jonas, vai lá.

Julio- Ai eu queria í ... Depois é o Rogério. (A professora está seguindo a ordem em que os alunos estão sentados) [...]

Os alunos se mostram interessados e antes mesmo de chegar à sua vez já estão pensando no que pretendem escrever.

Vagner- Eu vô escreve boi.
Jonas- Ah é né!
Julio- Ah cê vai escreve fácil num vale!
Marcos- Num vô escrevê fácil não.
Rogerio- Se concentra MA.
Jonas- PA-CO, PA-CO-TE. (Risos.)
Prof.- PA-CO, o que é PACO? (Marcos desmarca a sílaba CO.)
Laura- PA-TO
Prof.- Não, PATO já foi.
Carlos- Paco é uma palavra...Paco é uma coisa que a gente come lá na praia, paco.
Prof.- É?
Jonas- PACU.
Carlos- É isso aí! (Risos.) Pacuzão, mano!
Julio- Daí é o nome do peixe lá, que é pacuzão.[...]

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

Jonas- Aqui oh, VE-A-DO. (Indica as sílabas.) (Risos.)
Prof.- Num é VIADO, VEADO é um animal. (Os alunos continuam rindo e Marcos começa a marcar a palavra VEADO.)
Prof.- Não! Pode para com isso aí, não tem o VE. (Professora fica brava.)
Jonas- Aqui, professora. (Aponta a sílaba VE, Marcos coloca a argola na sílaba.)
Prof.- Não gostei! (Repreende seriamente.)
Marcos- Ah pssora!
Prof.- Não gostei!!!
Marcos- Oh Julio. (Acusa o colega de ter dado a ideia.)
Julio- Oh você! eu tive culpa? Eu dô um crocks nesse muleque! (Fica bravo por medo de levar a culpa.) [...]

Na mediação da professora, nota-se que, as questões disciplinares, éticas e pessoais não ficam à margem nos diálogos, fazem parte dele, conflitos e confrontos estão entrelaçados no processo de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, tirar o foco do trabalho em conjunto. Há ainda momentos de dispersão e, então, a professora redireciona a atenção, os esforços e o pensamento das crianças.

Prof.- O que você escreveu meu amor?
Gustavo- OVO.

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

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

Nas tentativas de escrita, leitura e produção de sentido dos alunos, a professora colocava em foco as elaborações das crianças, mantendo-as mobilizadas na atividade, redirecionando seus esforços para a conclusão da atividade, trazendo à consciência o complexo trabalho que envolve a escrita. O valor do planejamento: "Vai olhando e já vai pensando, vai olhando lá e vai pensando na palavra"; "O que você quer escrever?" O sentido e significado das palavras: "Num é VIADO, VEADO é um animal"; "PA-CO, o que é PACO?"

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

A professora chamava a atenção para o processo de escrita "O que faz PA?", "E DA?", era um movimento que levava a criança a pensar nas sílabas, nas letras

que a constituem, na palavra que se quer formar. Ao evidenciar o processo de formação de palavras, ajudava-os a tomar consciência do percurso mental que deviam trilhar para escrever. Tanto é que os alunos que já haviam memorizado esse caminho ajudavam os outros.

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

4.2 BINGO DAS PALAVRAS

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

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

O aprendizado proposto através dos jogos, visto apenas como pano de fundo, por vezes até imperceptível pelos alunos, passa não só a fazer parte da atividade,

como serve de base para que outra se realize. Todo o produto da atividade conjunta realizada no jogo anterior, ao servir de base para o jogo seguinte, impressionou Rogerio e seus colegas e a mobilização que se seguiu foi de outra ordem. Paralelamente a este processo, a mediação da professora propiciou que a ação de análise fosse deliberada e consciente, à medida que reiterava as regras do jogo, como podemos observar no trecho abaixo destacado.

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

"Prof.- DO-NA.

Laura- Que número pssora?

Prof.- Depois eu vou falar, procura primeiro o DONA aí. [...]

Jonas- Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número.

Prof.- Sabem sim. [...]"

Cada um dos alunos queria ganhar e, como ler a palavra exigia mais deles do que identificar os números, eles insistiam em sabê-lo, a professora, no entanto, se ateve à regra e persistiu para que lessem, já que este era o seu objetivo.

As falas da professora, direcionando as ações dos alunos, suas estratégias, inibindo os atalhos e destacando as regras e as consequências de quebrá-las, sinalizavam a intencionalidade pedagógica no trabalho com os jogos, a de ensinar, mobilizando os alunos a entrar em atividade ao fazê-los sentir necessidade de aprender. Sobre a importância da necessidade para aprendizagem Vigotski (2007) destaca:

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro. Porém se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque **todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos** (VIGOSTKI, 2007, p. 107-108, grifo nosso).

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

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

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

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

Quando Jonas disse: "Eles num sabe lê pssora, por isso que cê tem que falá o número", a insistência dos alunos em falar e querer saber o número indicava a consciência que tinham a respeito não só das suas dificuldades, mas das dificuldades dos seus colegas. A professora, por sua vez, ao responder "sabe sim", aponta para outra direção, apostando na possibilidade do avanço e, desse modo, ressignifica o trabalho dos alunos como possível por meio das orientações seguidas das tentativas. Assim, as solicitações pelos números, pouco a pouco, vão dando lugar a tentativas de leitura ao invés de perguntarem "que número que é?" Dizem: "Eu sei qual que é, é o... 23", indicando que já tinham conseguido ler a palavra.

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

Diante dos pedidos insistentes dos alunos para jogar mais uma vez, e mais outra, nota-se como esses dois momentos de jogo os mobilizaram para formar

palavras e lê-las. Trata-se de uma mobilização diferente da empregada em atividades mais tradicionais de leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

No jogo dialógico entre os sujeitos (professora e alunos) neste contexto específico (sem desconsiderar que, em um contexto diferente, o resultado poderia ser outro), o processo de resignificação do ensinar e do aprender foi acontecendo concomitante ao processo de aprendizagem. Destacamos que o papel do outro, neste caso, o papel da professora, foi fundamental, devido ao seu trabalho pedagógico que, ao longo deste processo intenso e em um curto período de tempo, dois meses, foi assinalando as conquistas: "isso mesmo, muito bem", "viu como você melhorou", "você já tá conseguindo ler palavrinhas simples", "lê essa história

pra mim"; dando feedback, cobrando as tarefas, a participação nas atividades. Colocava os alunos como corresponsáveis pela aprendizagem, como capazes de se monitorarem neste processo e dele participarem ativamente. E estes (alunos), ao se sentirem responsáveis, também se tornavam coautores do processo em curso já que, concomitantemente, forneciam os indícios que possibilitavam à professora planejar os passos seguintes.

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

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

Isto foi possível porque a escola, isto é, seus atores assumiram a responsabilidade pelo aprendizado destes alunos. Neste trabalho de alfabetização, podemos observar o que Paula (2013, p. 239) chama de "[...] uso distinto do tempo prescrito, pelo burlar das regras ou por interpretar certas uniformizações de forma singular, ora resistindo, ora parecendo aceitar a regulação". Professora e escola

criaram e garantiram este tempo para que os alunos, de fato, pudessem aprender, alguns mais, outros menos, todos, porém, avançaram.

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

DENISE MIYABE

Graduação em pedagogia. Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

CARLOS TOSCANO

Licenciatura em Física pela USP (1977), graduação em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1983), Mestrado em Educação pela UFSCar (1991) e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Professor associado no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação.

6 REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília, DF: MEC, 2008.

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

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

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

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

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

KATO, M. A. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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