

## (RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DE LEITORES E DE ESCRITORES: A ÓTICA HISTÓRICO-CULTURAL

Cyntia Graziella Guizelin Simões GIROTTO<sup>1</sup>  
Elieuz Aparecida de LIMA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto retrata nosso trabalho de investigação prática e teórica acerca do complexo processo de formação de leitores e escritores nas séries iniciais do ensino fundamental. Partindo de uma pesquisa-ação, buscamos atuar em escolas municipais de Marília (SP.), de maneira a compreender quais os conceitos subjacentes à prática investigada, considerando os pressupostos da teoria elaborada por Vigotski e seus seguidores a guiar nossa ação. No início do projeto, constatamos que os conceitos de ler e de escrever, assim como, o conceito de criança e do que é ser professor eram restritos e subsidiavam um fazer pedagógico mecanizado e desconectado de significado. Com base nas teses de que o sujeito aprende em processos mediados de educação e de atividade e de que a atividade demanda atribuição de sentidos ao que se faz, nosso trabalho foi o de ressignificar a prática por meio da proposição de projetos didáticos, envolvendo atos de leitura e de escrita, de forma que a criança vivenciasse atitudes e ações de leitora e de escritora e o próprio professor, também. Depreendemos desse trabalho teórico-prático que o fazer pedagógico provocador do desenvolvimento amplo da inteligência e da personalidade na infância requer atividades docentes intencionais e uma atitude ativa por parte da criança.

**Palavras-chave:** teoria histórico-cultural; formação do leitor e do escritor; projetos didáticos; papel do professor; criança.

### 1 – INTRODUÇÃO

Este texto advém de um conjunto de reflexões realizadas no projeto de pesquisa intitulado *“Os projetos de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental”*.<sup>3</sup> O foco do nosso estudo foi o processo de aquisição da língua materna por meio da leitura e da produção de textos, considerando as múltiplas possibilidades de interação que podem vir a se estabelecer no âmbito escolar, em especial aquelas advindas da proposição dos projetos didáticos.

Durante os anos de 2004 e 2005, trabalhamos com oito professoras e seus respectivos alunos de classes das séries iniciais do ensino fundamental, pertencentes a quatro escolas da rede pública de Marília (SP.) e região.

---

<sup>1</sup> Professora-pesquisadora Coordenadora do projeto de pesquisa apresentado neste trabalho. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (F.F.C.) – UNESP – Marília - SP, Mestre pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Doutora pela F.F.C. – UNESP – Marília. É professora Assistente junto ao Departamento de Didática – F.F.C. - UNESP – Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o grupo de pesquisa *“Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação”*. [cyntia@marilia.unesp.br](mailto:cyntia@marilia.unesp.br)

<sup>2</sup> Professora-pesquisadora colaboradora do projeto referido. Pedagoga, Mestre e Doutora pela F.F.C. – UNESP – Marília. É professora conferencista junto ao Departamento de Didática da F. F. C. – UNESP – Marília, onde integra os grupos de pesquisa: *“Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”* e *“Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação”*. [aelislima@ig.com.br](mailto:aelislima@ig.com.br).

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa financiado pela FUNDUNESP – Núcleo de Ensino da UNESP – Marília (SP.).

No processo de investigação, a equipe de pesquisadores (coordenadora do projeto, professora-pesquisadora colaboradora e professores-pesquisadores em sua formação inicial, dentre eles, alunos bolsistas e estagiários voluntários do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP) interagiu com os sujeitos dos dois segmentos que se encontravam nas salas de aula pesquisadas em busca de construir com eles o conhecimento: de um lado, as professoras, e, de outro, as crianças.

É sobre estes sujeitos, sobre os processos de educação colaborativa que com eles estabelecemos, enquanto equipe de pesquisadores, e acerca das reflexões sobre a prática à luz de contribuições teóricas consideradas, por nós, essenciais no processo de formação de leitores e produtores de textos<sup>4</sup> via a metodologia de projetos<sup>5</sup> e à luz da teoria histórico-cultural,<sup>6</sup> que ora discutimos.

É importante ressaltar que a estrutura metodológica dessa pesquisa-ação possibilitou-nos vivenciar diferentes experiências na realidade escolar em foco, de modo que a investigação passou a ser um elo mediador na relação dialógica entre a teoria e prática. Tivemos a oportunidade de problematizar a realidade e detectar questões que precisavam ser resolvidas, buscando que o grupo de professoras fosse capaz de mobilizar conhecimentos para propor soluções, ou para se apropriar de novos saberes.

Toda a configuração desse processo dinâmico criou uma trama por meio da qual constituímos indagações e pesquisas, buscando alternativas e seguindo, como fio condutor de nossas ações elaboradas de maneira consciente (em oposição ao fazer espontâneo e as ações mecanizadas e pré-determinadas), relações pedagógicas dialógicas, intencionalmente construídas, entre todos os envolvidos: pesquisadores, bolsistas, professores parceiros da pesquisa, coordenadores, diretores e as crianças.

Desse percurso investigativo, diferentes sentidos foram atribuídos à realidade que deixou de ser vista como estática, fragmentada e passou a ser concebida a partir dos elementos

---

<sup>4</sup> Cf. Gerdali (1984; 1993); Thiollent (1986); Ludke; André (1996); Machado (1996); Leite; Malpique; Santos (1993); Jolibert (1994a,b); Salvador (1994); Gerdali; Fiorentini; Pereira (1998); Lerner (2002); Nemirovsky (2002); Bernardin (2003); Schneuwly; Dolz (2003).

<sup>5</sup> A expressão *Metodologia de Projetos* pertence ao conjunto de elaborações teóricas (a respeito dessa alternativa metodológica) difundidas, principalmente, por Josette Jolibert (e seu grupo de colaboradores), pesquisadora francesa engajada ao INRP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França), e por Fernando Hernandez, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona. Jolibert (1994a,b) e colaboradores defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Ele é um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que, nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto cultural e se formando como sujeito cultural. Hernandez (1998), na mesma direção, reafirma tais posições, mas fazendo ajustes. Para o autor, os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Não se trata, portanto, de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica.

<sup>6</sup> A partir de investigações e formulações teóricas elaboradas desde o início do século passado, Vigotski e colaboradores produziram uma teoria que, a partir de 1980 – de forma mais acentuada – tem sido estudada e divulgada no Brasil (ROCHA, 1999). Esta teoria foi autodenominada de “histórico-cultural”.

concretos que a constituem. Nessa concepção, elaboramos elementos norteadores de um pensar mais consciente da dinamicidade e concretude da prática pedagógica que envolve o ensinar e o aprender a ler e a escrever – uma prática entendida, também, do ponto de vista social e político.

Do ponto de vista teórico, nossa reflexão foi fundamentada pelas contribuições da Teoria elaborada por Vigotski<sup>7</sup> e seus seguidores e outros pesquisadores cujos estudos refletem, de alguma maneira, os pressupostos histórico-culturais. Acreditamos que as proposições desses estudiosos orientariam nosso olhar investigativo, bem como nossas atitudes e ações nesse processo de formação continuada, quer seja dos professores investigados como, também, a nossa formação, como pesquisadores, mas, sobretudo, que essas contribuições direcionassem processos significativos de apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais propulsoras de amplo desenvolvimento cultural na infância.

Com base nesses pressupostos iniciais, passamos à estrutura da presente reflexão. Num primeiro momento, realizamos uma breve sistematização acerca das proposições teóricas que subsidiam este trabalho.

Na sequência, apresentamos, de modo geral, o processo de pesquisa realizado. Em seguida, tecemos as considerações finais nas quais refletimos sobre o papel do professor no complexo processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que a teoria dê novos sentidos à prática, de modo que, dessa discussão, possamos depreender novos conceitos de criança, do que seja ler e escrever, de qual seja a função do professor e, ainda, do papel da educação no processo de desenvolvimento humano. Por último, apresentamos as referências.

## **2 – ALGUNS SENTIDOS SOBRE OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA INFÂNCIA**

A partir daqui destacaremos as contribuições da Teoria Histórico-Cultural – conhecida, também, como Escola de Vigotski – para a educação na infância, buscando atribuir novos sentidos aos processos de apropriação da leitura e da escrita, anunciando, sobretudo, concepções que acreditamos ser fundamentadas no aporte teórico elaborado por Vigotski e seus colaboradores. O objetivo é, por meio de algumas das principais teses dessa teoria, avançar no entendimento de que os processos mencionados são sociais e motivados a partir de relações educativas e de reais condições de atividade. Passemos a essas teses.

O homem ao longo de milhões de anos constituiu sua natureza biológica. Nesse processo de formar o corpo humano — *o homo sapiens* — seu desenvolvimento era regido por leis

---

<sup>7</sup> Considerando as diferentes maneiras de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) - Vigotsky, Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras, destacamos que, neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI; salvo as referências bibliográficas que terão a grafia do texto original.

biológicas. Formou-se, nesse processo, o cérebro humano como substrato orgânico que possibilita as relações neurais (LEONTIEV, 1978a,b). O desenvolvimento nos níveis morfológico, fisiológico e biológico é fundamental à formação da humanidade no homem, mas não força motora para essa efetivação.

Com base nessa formação orgânica, o desenvolvimento do homem, hoje, é regido pelas leis histórico-culturais, fundamentadas na própria história do gênero humano. Isso significa que o sujeito, para se tornar homem, extrapola os limites de sua natureza biológica e constitui sua segunda natureza, a social. Esta natureza forma-se a partir dos processos de apropriação e das possibilidades de objetivação de conhecimentos pelo sujeito, uma vez que, na sua atividade, ele torna individuais as conquistas historicamente construídas pela humanidade (LEONTIEV, 1978a,b; DAVIDOV, 1988).

Desse ponto de vista, o processo de atividade possibilita, ao homem, extrapolar os limites da natureza biológica e alcançar níveis elevados de desenvolvimento, em processos que conduzem à humanização (LEONTIEV, 1978a,b; VYGOTSKI, 1995). Vale, portanto, nos determos numa reflexão mais pontuada do que entendemos por *atividade*.

Inicialmente, é relevante destacar que, do ponto de vista da teoria histórico-cultural, atividade não pode ser considerada como qualquer fazer do sujeito, mas por aquilo que faz sentido para ele. Mas, quando uma tarefa tem sentido para alguém? Leontiev (1988) contribui para entendermos essa questão. Segundo ele, o sentido pessoal do sujeito que aprende é dado quando houver coincidência entre motivo (o que leva o sujeito a agir) e objetivo (resultado a que a pessoa quer chegar). Por meio desse sentido, constitui-se o processo de atividade. Em outras palavras, quando o sujeito se sente motivado pelo resultado do seu fazer e está profundamente envolvido no que realiza, ele desenvolve um conjunto de ações que formam determinada atividade.

Isso implica que o sujeito que aprende a ler e a escrever precisa saber o quê, por quê, para quê lê e escreve seus textos, de maneira a que, nesse processo, ele possa responder aos seus interesses e necessidades de conhecimento e, em conjunto, possa se apropriar de qualidades especificamente humanas orientadoras do seu desenvolvimento cultural.

Denominamos atividade, portanto, ao fazer do sujeito que envolve o conhecimento, no plano mental, acerca do resultado a ser atingido, em resposta à satisfação de uma necessidade ou interesse desse indivíduo (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988; TALÍZINA, 1988). Esse conhecimento é essencial para o trabalho pedagógico quando entendemos que o sujeito que aprende deve estar envolvido no processo educativo de forma ativa, quer seja quando, nos projetos de trabalho, a criança participa das decisões do que e como fará alguma atividade, quer seja quando ela sabe o porquê e o para quê realizará determinadas ações. Conforme afirmam

Leontiev (1988) e Vigotskii (1988), o bom ensino é aquele que se adianta e faz avançar o desenvolvimento da criança, considerando o lugar que ela ocupa nas relações educativas, as atividades que realiza, os conhecimentos já apropriados por ela e seus interesses de conhecimento, de modo a criar novos motivos orientadores de suas ações.

Em lugar de a professora fazer tudo pela criança ou delegar a ela apenas fazeres mecanizados e sem sentido (como copiar fragmentos de textos produzidos por outros) – numa prática típica do fazer pedagógico orientado pela psicologia e pela pedagogia que até agora têm orientado o trabalho do professor, que considera a criança incapaz de solucionar tarefas propostas e, além disso, incapaz de aprender o que se supõe que ela não sabe (escrever e ler textos) com as vivências propostas no âmbito escolar, numa perspectiva histórico-cultural da educação, o adulto (como um dos parceiros mais experientes da criança) deve criar situações em que a ação da criança seja necessária, ativa e responda a motivos humanizadores.

A concepção de criança incapaz restringe a relação que se estabelece com ela: por que se acredita que a criança não sabe, seja incapaz de fazer e, principalmente, não seja capaz de aprender – não lhe possibilitam oportunidades diversas e diferenciadas de produção e de leitura de textos em processos colaborativos, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. De um modo geral, a concepção de criança incapaz norteia uma relação de dependência da criança em relação ao adulto imposta por este, embora sem a solicitação da criança, por isso, quando esta tem interesse por um livro (que só a professora está autorizada a pegar e no momento em que ela quiser) os trancamos nos armários ou dizemos a ela que aquele não é momento, por não a julgarmos capaz de agir pela própria experiência ou de tomar algumas decisões.

Com base nessa relação de dominação estabelecida com a criança, ela é inserida em ações que demandam, na maior parte do tempo, sua resposta aos estímulos provocados pelas tarefas propostas, em vez da sua inserção como sujeito capaz e ativo. Cultiva-se, dessa maneira, a atitude passiva das crianças e sua baixa auto-estima: raramente elas se julgam capazes de tomar alguma iniciativa, em sala, sem a intervenção direta da professora (LIMA, 2005).

É possível perceber, então, um contra-senso no processo educativo sistematizado: ao mesmo que se proclama que a criança deve formar-se como sujeito autônomo e cidadão, tira-se dela a possibilidade de trocar opiniões, agir com independência, apropriar-se de capacidades humanizadoras – base de sua personalidade harmônica. Ao invés de oportunidades de comunicar-se com seus pares, exige-se da criança o silêncio, embora a tarefa exercitada paute-se em ações manuais e não demande que ela fique quieta. Por exigências como essa, cultivam-se na criança atitudes de passividade e de espera.

Frente a essa exposição, vale retomar que a atividade, por meio da qual o sujeito aprende a ser humano, é o processo por intermédio do qual o homem apropria-se e objetiva conhecimentos, permitindo a ele, de forma cada vez mais consciente e qualitativa, orientar-se no mundo (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988). Por meio da sua atividade, o sujeito vai compreendendo e transformando o mundo e a si mesmo. Esse processo constitui a sua atividade vital, envolvendo uma parte interna (o ideal composto de necessidades, motivos, finalidades) e outra externa (tarefas, ações, operações), formando um todo único, dialético e social (LIMA, 2005).

Para Lima (2005), a atividade é aprendida por cada indivíduo num processo socialmente mediado. Na relação com o outro, o sujeito apropria-se das ações que compõem a atividade e do seu significado. De acordo com isto, será no trabalho colaborativo que o indivíduo atribuirá sentido aos significados que constituem o conteúdo da atividade. Neste sentido, o caráter da atividade humana é social e seu conteúdo está ligado às condições histórico-sociais.

Segundo Davídov (1988), a atividade humana é movida por necessidades e idéias orientadas por um fim consciente. Deste prisma, as necessidades, os interesses, os motivos e as finalidades de cada ação compõem a atividade do indivíduo e são dirigidos por níveis de consciência. Vale ressaltar, assim, que a atividade, enquanto processo de apropriação de um objeto cultural, exige que o sujeito reproduza as ações adequadas que a compõem, ou seja, que ele reproduza a função social para a qual esse objeto foi criado; só nesse processo o sujeito poderá se apropriar das capacidades nele cristalizadas. Tendo se apropriado da sua função social e das ações que compõem a atividade, o sujeito será capaz demonstrar seus aprendizados por meio de ações práticas e mentais, em processos denominados de objetivação.

A teoria histórico-cultural distingue atividade e ação e possibilita-nos uma nova implicação para a prática pedagógica. Uma vez que a ação faz parte da atividade, ela não é em si mesma atividade: esta é constituída por um conjunto de ações voltadas para o motivo que impulsiona o fazer do sujeito. Nesta perspectiva, reiteramos que somente o fazer que se torna vital para o sujeito, no qual coincide o motivo que o leva a agir e o resultado a que ele quer chegar, pode ser denominado de *atividade*. Portanto, é a atitude ativa da criança que propicia aprendizagens provocadoras do desenvolvimento cultural amplo na infância.

Com base nessas proposições, outras teses emanam da teoria elaborada por Vigotski e colaboradores e nos ajudam a repensar o complexo processo de desenvolvimento humano, e, de modo particular, a refletir sobre o modo como a apropriação da escrita e da leitura — o processo de letramento — contribui para tanto. Uma das teses refere-se ao fato de que os *processos psíquicos são provenientes da atividade humana* e outra ao *caráter mediado* das funções psíquicas.

De acordo com a teoria que direciona nosso olhar investigativo, a atividade psíquica humana não difere da dos animais apenas no nível quantitativo ou mesmo quanto às modificações do conteúdo objetivo que essa atividade reflete, isto é, nos resultados externos proporcionados por ela, mas pela transformação da estrutura e da natureza da atividade psíquica do homem (VYGOTSKI, 1995). O homem, ao agir ativamente no mundo social concreto, apropria-se dos conhecimentos por meio de uma atividade externa e a partir dela re-organiza sua estrutura psíquica e modifica seu modo de se relacionar com o mundo. Ao modificar a natureza, o homem modifica sua própria natureza (LEONTIEV, 1978a,b; TALÍZINA, 1988; VYGOTSKI, 1995).

Vigotski e seus colaboradores introduzem na psicologia “a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento [cultural do] homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas” (LEONTIEV, 1978a, p. 155), o que significaria explicitar que, por intermédio da internalização das diferentes formas de atividade — dentre elas, a leitura e a escrita —, dos modos de ação referentes a essas atividades, o homem constitui sua natureza social, que é externa a ele. Sobre essa questão, vale trazer as contribuições de Leontiev (1978b, p. 268, 270), segundo as quais o processo de apropriação das experiências sócio-históricas é sempre ativo do ponto de vista do homem, entendendo-se que, para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma *atividade que reproduza*, pela sua forma, *os traços essenciais da atividade* acumulada no objeto.

Nessa perspectiva, o próprio processo de letramento é uma forma ativa de o homem se apropriar de conhecimentos que elevam seu desenvolvimento cultural e com isso o seu modo de agir e de se relacionar com mundo de pessoas e objetos culturais. Desse ponto de vista, o desenvolvimento das qualidades humanas (atenção voluntária, memória voluntária, imaginação, pensamento verbal e abstrato, linguagem oral e escrita, emoções, entre outras), que possibilita níveis elevados de domínio da conduta humana, só é possível pelo caminho do desenvolvimento cultural, num processo de domínio dos meios externos (linguagem oral, escrita, cálculo, desenho, pintura, entre outras) e transformação das funções psíquicas (memória, atenção, percepção, emoção, entre outras), na passagem revolucionária das formas elementares às superiores (VYGOTSKI, 1995).

Dessa idéia, advém outra: todas as qualidades humanas acontecem em dois momentos, determinadas, em princípio, pelas relações reais entre os homens. As funções interiorizadas já estiveram presentes, antes, no nível coletivo, externo, cuja mediação realiza-se pelas gerações adultas ou pessoas mais experientes (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988). Com efeito, os pressupostos histórico-culturais revolucionam o conceito de desenvolvimento humano,

ao relevar a determinação social no processo de domínio da conduta, da formação da personalidade, da humanização do homem.

O processo de desenvolvimento humano não se reduz, portanto, à maturação do aparato natural e da adaptação do organismo ao meio externo. O desenvolvimento humano é natural e cultural ao mesmo tempo, nascido da inter-relação das conquistas bio-morfo-fisiológicas e das riquezas geradas pelo gênero humano: a experiência social.

Duarte (2000, p. 116) assinala que “o homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica”. Conforme continuamente ressaltamos, o homem não nasce com as formas humanas de conduta. Pela atividade, o homem apropria-se (torna individual a experiência social) dos construtos histórico-culturais, em seu processo de desenvolvimento ontogênico e se objetiva, isto é, cria, a partir do que apropriou, novos conhecimentos materiais e intelectuais.

No entanto, qual conceito de homem emana da teoria aqui refletida?

Em resposta a essa questão, vale retomar, mais uma vez, que o homem, tendo alcançado as mudanças morfológicas do aparato orgânico ao longo de milhares de anos, passa a humanizar-se, através da sua atividade, o que inclui os processos de educação e comunicação e, nesse sentido, fazer-se homem significa aprender diferentes tipos de atividade humana, apropriar-se de meios externos humanos (diferentes formas de linguagem, cálculo, desenho, artes) que lhe possibilitem o domínio de sua conduta. Esse complexo processo de desenvolvimento humano revela porque o letramento pode ser compreendido como processo discursivo, interativo e, em última instância, dirigido para formação de premissas necessárias à humanização das crianças.

Nessa discussão, importa lembrar, também, que, nesse processo de humanização, o homem torna-se cada vez mais autônomo em sua relação com o mundo objetivo, podendo utilizar os conhecimentos apropriados em novos processos de aprendizagem. Ele amplia, assim, seus mecanismos de apropriação, tornando-se cada vez mais universal (detentor de conhecimentos cada vez mais complexos), social, ativo, liberto e consciente (de sua ação individual e coletiva). Dessa ótica, o homem é, portanto, um ser ativo que se apropria das riquezas da cultura humana: os conhecimentos sociais acumulados e os modos de agir e de se relacionar no e com o mundo.

A conduta do homem é, pois, determinada pela experiência histórica acumulada e pelas condições em que ele vive. No entanto, conforme já apontamos, não são todos os processos que se denominam atividade. Nesses processos, envolvem-se emoções e sentimentos — o motivo e o objetivo estão conciliados, uma vez que o indivíduo realiza a atividade, motivado pelo objetivo



proposto. Desse modo, ler e escrever são atividades quando respondem a expectativas cognitivas e emocionais daqueles que lêem e escrevem.

Uma vez que os motivos são criados socialmente, oriundos da soma de todas as condições de desenvolvimento e de educação da criança, de sua vida em sociedade e do lugar que a criança ocupa entre as demais pessoas (Cf. LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996), a escola deve tornar-se espaço historicamente constituído para criação dos motivos que levam as crianças a se expressarem, a se comunicarem, a agirem. Deve ser, pois, espaço de criação da necessidade do ler e do escrever, a partir de sua função social.

Os apontamentos de Smolka (1999) e Geraldi (1984, 1993) sobre a leitura e a escrita como relações dialógicas, pautadas na consideração da criança como sujeito histórico que tem palavras próprias e que se forma nas relações que lhe permitem expressar-se e apropriar-se da expressão do outro, são uma forma de direcionamento do processo de letramento como necessidade e envolvimento de todos e de cada um.

Essa compreensão desencadeia uma reflexão sobre o conceito de mediação e sua importância no “jogo de interação” possível no espaço escolar. Uma vez que o homem é um ser ativo, em processos de apropriação e de objetivação, ele vai constituindo dialeticamente suas formas de pensar, de agir e de sentir, ao internalizar conhecimentos, modos de ação e atitudes. Portanto, conforme apontam Smolka (1999) e Mortatti (2000), aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo, em uma atividade essencialmente social, cujos momentos são caracterizados pela interação, pela intersubjetividade e pela comunicação verbal e escrita.

A partir dessas idéias, destacaremos alguns elementos para refletir sobre o caráter mediado da natureza social do homem, que é uma das teses centrais da Teoria Histórico-Cultural e também do sentido discursivo e dialógico do processo complexo de letramento.

Na concepção de Vigotski e colaboradores, o conceito de mediação refere-se ao processo de intervenção de um elemento numa relação (VYGOTSKI, 1995), isto é, *mediação é uma diferença qualitativa e particular da atividade prática e intelectual do homem*. Conforme afirma Talízina (1988, p. 17), “diferentes signos (sinais) servem de instrumentos que medeiam os processos psíquicos do homem. Os instrumentos de trabalho conduzem às mudanças dos objetos da realidade circundante e os instrumentos-signos modificam os processos psíquicos”.

A utilização dos *instrumentos-signos* oportuniza, ao homem, a possibilidade de dominar sua conduta, dirigir seus processos mentais que, de arbitrários e não mediados, convertem-se em superiores, sociais, mediados e voluntários. A princípio, os instrumentos da mediação surgem como elementos externos, materiais, utilizados nas atividades conjuntas, coletivas, para a organização da conduta através de outras pessoas. Paulatinamente, esses

*instrumentos-signos* convertem-se em elementos internos, psíquicos, utilizados individualmente para dirigir a conduta do sujeito (LIMA, 2001).

Para Lima (2001), a linguagem é o principal sistema de signos existente, construído culturalmente. Esse sistema de signos medeia a atividade mental humana: a princípio, a linguagem é um sistema voltado para a criança comunicar-se com outro sujeito. No processo de desenvolvimento infantil, a linguagem interioriza-se e caracteriza-se como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, nesse processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos da cultura. A apropriação da linguagem — em suas diversas expressões — e das riquezas materiais e intelectuais produzidas historicamente e culturalmente, com a sua mediação, caracteriza um dos fundamentos da natureza cultural e histórica humana.

Para a Teoria Histórico-Cultural, ao longo do desenvolvimento individual humano, a relação entre sujeito e objeto deixa de ser instintiva para se tornar mediada por um elemento, que pode ser tanto um conhecimento anteriormente apropriado pelo sujeito quanto a intervenção de outra pessoa. Nesse processo, as relações mediadas superam as relações primárias, baseadas principalmente nas reações instintivas do sujeito, prevalecendo relações de comunicação e educação entre os homens. A partir dessa compreensão, os processos de interação — também, nas relações de ensino — criam possibilidades de apropriação da leitura e da escrita, como atividades culturalmente construídas em relações mediadas por pessoas e por conhecimentos já aprendidos (VYGOTSKI, 1995; SMOLKA, 1999; LIMA, 2005).

Os processos de ação voluntária do homem são, dessa ótica, produtos de suas relações com outros homens e com os objetos sociais, materiais e intelectuais, a partir da mediação de um elemento exterior. Tomando-se como exemplo as relações de ensino, o professor age como mediador quando age sobre o comportamento da criança que efetua a atividade de leitura ou escrita — por exemplo, tornando-se, nessa relação, o elo entre a criança e o objeto de conhecimento. Em outras situações, o professor cria elos mediadores no ambiente educativo, por meio da organização do espaço e da disponibilidade dos materiais. A ação voluntária da criança surge, dessa forma, quando ela interioriza o estímulo exterior (modo de ação do adulto e mesmo sua instrução verbal, por exemplo), transformando o processo intersíquico em processo intrapsíquico.

O homem, ao apropriar-se dos modos de ação humana com objetos e das atitudes, em seu convívio social, realiza processos ativos em relação ao mundo material, intelectual e social: interioriza *significados sociais* construídos ao longo da história da humanidade, podendo, a partir do *sentido* que lhes atribui, modificar a maneira de se orientar e agir junto à realidade social,

constituindo elementos para sua humanização. Nesse sentido, no processo de letramento, a criança é admitida como sujeito histórico, como partícipe das relações sociais e como co-construtora de seus próprios saberes e da língua, por meio da possibilidade iminente de apropriação e objetivação, nas relações sociais que incluem a escola.

Pelo exposto, é possível depreender que, o homem aprende, pois, a ser humano, por intermédio dos processos de apropriação de conhecimentos historicamente construídos, os quais redimensionam o desenvolvimento de sua inteligência, de sua personalidade e de sua consciência. O processo de humanização acontece, portanto, por meio de processos de comunicação e educação, mediados externa e internamente, sem os quais sua consolidação seria impossível. A partir disso, destacamos a função preponderante dos relacionamentos sociais que, como condições externas, constituem o motor do desenvolvimento humano.

O processo de letramento, que envolve a apropriação da leitura e da escrita, torna-se, assim, momento privilegiado de interação e comunicação entre sujeitos histórico-sociais, em consonância com o que postulam Geraldi (1984, 1993); Smolka (1999) e Bernardin (2003). Como atividade desenvolvida na escola, presta-se, portanto, ao desenvolvimento do homem como ser total, onilateral.

Explicitamos, dessa maneira, que a geração adulta — de modo particular, na escola, o papel que assume o professor — é essencial no propósito de formar leitores e escritores na infância, uma vez que essa geração age como mediadora nos processos de apropriação de conhecimentos pelas gerações jovens.

Nesse sentido, o trabalho de colaboração entre o professor e a criança é essencial no processo de educação das capacidades especificamente humanas. A atividade intencionalizada do professor pode possibilitar a relação entre as crianças e os objetos culturais, a orientação e demonstração da função social desses objetos; a direção da atividade realizada pela criança e a criação de novos motivos e necessidades humanizadoras. Na perspectiva apresentada, o sujeito da ação (a criança) é ativo, o professor é ativo e a relação de comunicação e educação entre eles, também (DAVÍDOV, 1988).

Feitas as proposições precedentes, passamos, na seqüência, a uma análise do trabalho prático que norteou nossos estudos e reflexões.

### **3 – A REALIDADE INVESTIGADA**

Tendo por base as discussões antecedentes e com as quais tentamos ajuizar nosso olhar crítico e consciente acerca do complexo processo de formação do leitor e do escritor no espaço escolar, refletiremos, agora, acerca da nossa ação na prática pedagógica pesquisada.

Ao iniciar nossas intervenções nas salas, deparamo-nos com algumas dificuldades, dentre elas as de mais destaque foram: a indisciplina, a violência e os problemas de aprendizagem de leitura e de escrita.

Constatamos, por meio de observações e de entrevistas, que esses problemas estavam relacionados entre si e o ambiente escolar e as concepções pedagógicas contribuíam para a estabilidade, ou, às vezes, para o agravamento desse quadro, uma vez que as professoras não eram incentivadas e orientadas a desenvolver um trabalho intencional e consciente, no qual as crianças não precisassem permanecer sentadas horas a fio para decodificarem letras, sem sentido, ou reproduzirem, por meio de cópia, textos soltos, que não pareciam interessá-las, ou, ainda, produzirem textos desconexos da realidade de suas vidas.

Foi, então, que, a partir do desenvolvimento das reuniões pedagógicas (HECs – Horário de estudo coletivo), as professoras foram confrontando suas concepções de ensino e de educação com a proposta de realizar os projetos de trabalho, os quais poderiam propiciar aprendizagens motivadoras do desenvolvimento cultural das crianças e de si mesmas como sujeitos do processo educativo.

Esse confronto de concepções foi produtivo, uma vez que ocasionou nas docentes uma inquietação. Num primeiro momento, as reações foram diversas, algumas se mostraram abertas a implementar os projetos didáticos de leitura e escrita, outras se esquivaram, por desconfiança ou insegurança, mas, no decorrer dos encontros, todas passaram a concordar em um aspecto: era necessário fazer “algo”, “mudar de atitude”, “tomar consciência das próprias atitudes e ações” para que as crianças aprendessem significativamente a ler e a escrever.

A partir dessa inquietação, as professoras começaram a desenvolver, mesmo que de forma incipiente, a cultura de refletirem sobre a sua própria prática, na tentativa de transformá-la e melhorá-la, lendo e produzindo textos, já que nossa intenção era, também, a formação dessas educadoras como leitoras e produtoras de textos.

Por um lado, as preocupações com o tempo gasto nas atividades, com a avaliação final das mesmas e das crianças, muitas vezes, comprometiam essa prática consciente e intencional. Por outro, o fato de termos conseguido, na maioria das salas, um espaço maior para começarmos a intervir diretamente nas atividades e nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio das ações das bolsistas e estagiárias, fez com que as professoras pudessem ter outros modos de confrontos e reflexão de práticas diferenciadas.

Na relação dialógica, viabilizada pelos projetos de trabalho, a troca de opiniões e experiências entre crianças, professores e equipe de pesquisadores, contribuiu, sobremaneira, para a elaboração de novos saberes. A teoria, com efeito, foi reelaborada a partir da prática, que

foi alimentada nessa relação entre ação-reflexão-ação, sendo que a validade da teoria era verificada na própria prática. Ao vivenciar essas concepções, o grupo passou a compreender que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas essencialmente constitui-se numa atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que lhe sustenta.

Assim, negamos uma visão empirista de prática, pois entendemos que toda prática supõe um mínimo de componentes teóricos, que devem partir da necessidade de explicar a realidade que é objeto de transformação. A prática refletida e alimentada pela teoria, dá origem a novas finalidades pedagógicas, pois é capaz de produzir novas percepções sobre a escola, que nos faz (a nós enquanto pesquisadores, aos bolsistas e aos professores) enxergar e compreender a realidade escolar de maneira mais aprofundada e extensa.

A seleção e a organização das atividades exigiram um trabalho minucioso. Inicialmente, por meio das reuniões semanais, depois quinzenais, com bolsistas, professores e coordenadores, organizamos os projetos didáticos (de leitura e escrita, de estudo, de empreendimento, etc.) com o intuito de abranger uma gama de atividades alternativas que pudesse resgatar a auto-estima, a confiança, a motivação para aprender, e o gosto pelo estudo por parte das crianças.

A partir, portanto, desses projetos, fez-se um levantamento das atividades que seriam condizentes com a faixa etária das turmas e com o nível de dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, foram propiciadas situações de aprendizagem significativa, na qual refletíamos sobre o objeto de estudo, propiciando uma maior interação entre professor e aluno, o que gerou uma diminuição relativa na indisciplina das salas de aula e um bom aproveitamento/rendimento dos alunos, além disso, houve o aprendizado de habilidades e estratégias lingüísticas, fundamentais ao desenvolvimento da competência leitora/escritora.

O registro dessa experiência foi feito por meio de gravação em fita de vídeo e registro fotográfico. Os momentos de reflexão coletiva foram possíveis por intermédio desses dois registros e, também, do escrito, que trazia, por meio de anotações, as situações mais significativas, bem como suas análises. Esse procedimento foi fundamental para o constante (re) planejamento e revisão das atividades propostas.

É necessário esclarecer que a proposta apresentada ao professor não tinha a pretensão de transformar-se num modelo a ser reproduzido, e sim servir como referência para que outras experiências fossem desenvolvidas a partir de sua realidade, pois para que o professor adquira nova postura pedagógica para utilização de técnicas alternativas, ele precisa lograr a unidade teoria-prática, conhecer bem as crianças, ter sensibilidade para fazer as adaptações necessárias. Necessita, ainda, transformar concepções de leitura e escrita, conhecer para avaliar

até que ponto houve falhas na forma de desenvolver a atividade e, principalmente, acreditar que as crianças são inteligentes e capazes. Somente assim ele poderá aplicar as sugestões de modo que elas tenham êxito.

É possível considerar que os resultados alcançados corresponderam às expectativas, pois foi possível trabalhar pedagogicamente, fazendo com que as crianças se envolvessem em situações prazerosas e significativas. Por isso, afirmamos, em outras palavras: do contexto no qual as escolas atuais estão inseridas, torna-se viável a possibilidade da efetivação do processo de reflexão-ação na realidade escolar. Essas questões permeiam a organização dos projetos de trabalho, fazendo com que os professores estudem as contradições presentes no cotidiano escolar, sendo capazes de fazer intervenções que, efetivamente, contribuam para a construção de aprendizagens.

Concebemos, nesse sentido, os projetos como processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento aprendido, quando necessário. Várias foram as situações em que pudemos constatar tais transposições de conhecimento, demonstrando que realmente a aprendizagem havia ocorrido.

Acreditamos que os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades – tornando-as mais criativas – e sim numa mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica e das teorias que a estão embasando. A partir das reflexões coletivas, os professores iniciaram um processo de aprender a “aprender a refletir” para “aprender a rever e (re) fazer suas práticas” – muito embora com muitas limitações devido às concepções arraigadas e cristalizadas.

Entendida nessa perspectiva, a Metodologia de Projetos é um caminho que transforma o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam, o que sem dúvida foi favorecido a partir da pesquisa.

De todo o exposto, foi possível constatar o quanto essa alternativa metodológica – a metodologia de projetos voltada para a didática da língua materna – pode contribuir para a formação de professores e alunos leitores e produtores de textos, pois na medida em que os próprios docentes constituem-se como sujeitos ativos, críticos, pesquisadores, leitores e escritores autônomos e competentes, também, seus próprios alunos passam a se apropriarem dessas

capacidades, por meio de atividades que possam atribuir sentidos, é cumprida a tarefa essencial da escola: criar novas necessidades humanizadoras nas gerações jovens.

#### **4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta reflexão, pudemos discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a importância essencial da atividade do sujeito como motivadora de aprendizagens propulsoras de desenvolvimento na infância. Especialmente, refletimos sobre os complexos processos de apropriação da leitura e da escrita no âmbito educativo, a partir de análises sobre a prática concreta de escolas de ensino fundamental do município de Marília (SP.) que envolvem, por um lado, a “voz” das crianças e, por outro, a das professoras.

Nesta discussão, descobrimos que, no início do projeto, havia a compreensão reducionista do processo de apropriação da leitura e da escrita como exercícios de decodificação e de codificação, respectivamente, desconsiderando a função social dessas formas de cultura e eram essas concepções a subsidiarem os fazeres e os procedimentos pedagógicos vivenciados no âmbito pesquisado.

As observações feitas à prática pedagógica de instituições educativas públicas demonstraram que as experiências de leitura e de escrita ocorrem, de modo geral, como habilidades isoladas. Conforme dito acima, a leitura é enfatizada como oralização do escrito, por se considerar que o trabalho pedagógico deva centrar-se no domínio do código escrito como prévia aquisição para posterior aprendizagem e produção de textos. Como consequência, a produção escrita não se pauta numa variedade de tipos de textos, mas, ao contrário, privilegia os textos narrativo-descritivos, e embasa-se em exercícios de aprendizagem da gramática da língua que se justapõem ao trabalho de produção textual, na cópia de textos seguida de questões de interpretação de seu conteúdo, sem discussão sobre sua estrutura, sua função lingüística ou social, o que é prática comum; e na avaliação do progresso das crianças orientada no produto considerado correto em detrimento dos processos ativos e compartilhados com os objetos da cultura e da adequação dos procedimentos metodológicos empregados.

No início da pesquisa, as práticas educativas investigadas, em lugar de se fundamentarem nas aprendizagens anteriores das crianças, desprezavam tais os conhecimentos e as estratégias de ensino adquiridas mediante a participação em eventos de leitura e escrita fora das salas de aula. Percebemos, além disso, que o fracasso do aluno na apropriação da leitura e da escrita, parece estar, entre outros fatores, na ausência de experiência prévia com o universo do

mundo letrado, dadas precárias condições sociais e econômicas em que vivem e, também, ao perfil profissional dos professores cuja formação básica e continuada parece deficitária.

Se não são dadas às crianças oportunidades para aprender como sujeitos ativos e pensadores independentes, utilizando-se de suas experiências anteriores e dos conhecimentos já adquiridos e, com base nisso, lendo, escrevendo e discutindo coletivamente sobre os textos prontos ou aqueles produzidos por elas, na busca de satisfazer necessidades de conhecimentos e de atingir a objetivos significativos que possam se conciliar com tais necessidades, não nos causa estranheza ver essas crianças desmotivadas e desinteressadas, muitas vezes, deixando de freqüentar a escola por não poderem atribuir sentidos às experiências ali vivenciadas.

Conforme apontamos ao longo de nossa discussão, extremamente atual, Vygotski (1995) contribui para pensarmos essa realidade ao explicitar que a escola ensina as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não as ensina a linguagem escrita, do ponto de vista da sua função social. Em outras palavras, ao invés de a escola criar nas crianças novas necessidades de conhecimento e mediar intencionalmente as relações entre a criança e a cultura acumulada historicamente, estrutura fazeres pedagógicos artificiais para ensinar a criança a ler e escrever, sem criar necessidades de leitura e escrita na criança, nem garantir sua participação ativa no processo educativo.

É relevante ressaltar que esses fazeres descaracterizados de significado, também, para o professor, não faz desse profissional agente mediador da relação entre quem aprende e o objeto a ser apropriado, e, em consequência disso, ele não se constitui como protagonista crítico e consciente de sua própria prática. Nessa perspectiva, o ler e o escrever apenas para aprender a ler e a escrever não se revelam como fazeres repletos de sentido nem para quem aprende, nem para quem ensina e a escola falha em uma das suas tarefas: introduzir a criança no mundo da cultura, fazendo dela escritora e leitora ativa e independente.

Da teoria que subsidiou este estudo, aprendemos que o ler e o escrever devem ser processos ativos, tanto do ponto de vista da criança, quanto do dos professores que ensinam e devem ser leitores e escritores ativos, uma vez que a instituição educativa deve garantir o fazer compartilhado entre o professor e a criança como possibilidade de que cada aluno mantenha uma atitude ativa em relação ao objeto de conhecimento a ser apropriado e tenha na geração adulta exemplo de conduta e de ações e foi desta ótica que realizamos nossa pesquisa-ação, de modo a mediar, como professores-pesquisadores, a aprendizagem tanto das crianças quando dos seus professores parceiros da pesquisa.

Pelo exposto e pelas reflexões aqui elaboradas, em síntese, buscamos colocar em prática a tese segundo a qual é essencial que o professor seja leitor e escritor e, na sala de aula,



dirija conscientemente o processo de ensino para o desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças, compartilhando com elas os procedimentos didáticos, os objetivos das tarefas propostas, a divisão das tarefas possíveis e provoque, nesse processo de partilha, a iniciativa e a atividade infantil no processo de execução das tarefas propostas e vivenciadas, bem como motive sua participação na avaliação da atividade realizada de modo coletivo ou individual.

Com essa tarefa, o professor tem nos projetos didáticos recursos metodológicos alternativos e ricos para o seu trabalho ativo e intencional, visando a mediar, a enriquecer, a planejar, a com-partilhar, a ensinar a ler e a escrever como atividades plenas de significado. Uma vez que, nos projetos didáticos, a participação da criança se torna necessária e em nenhum momento desqualifica o trabalho intencional dos professores, ao contrário, o qualifica ainda mais, este trabalho compartilhado possibilita a atuação do aprendiz em níveis cada vez mais elevados, possibilitando a internalização de capacidades humanas em níveis cada vez mais sofisticados.

Nesta perspectiva, ganha força a comunicação entre professor e crianças que, ao se perceberem sujeitos ativos, podem se apropriar de conhecimentos e habilidades que redimensionam todo o desenvolvimento cultural na infância. Neste processo, o papel do professor é fundamental porque, sabendo-se mediador, oportuniza situações de aprendizagem e momentos de interação, provocando a interdiscursividade e a interlocução, por intermédio das quais se abrem possibilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Retomando a teoria defendida ao longo deste trabalho, a partir da atividade coletiva, externa, concreta e real, constitui-se a atividade psicológica, interior do indivíduo. Destacam-se, assim, os processos interpessoais por meio dos quais a apropriação de conhecimentos é mediada, quer seja por uma pessoa (o outro), quer seja pelos conhecimentos já apropriados pelo indivíduo. Dessa forma, as experiências sociais de leitura e de escrita que acontecem em diferentes momentos na escola devem ultrapassar os limites do fazer mecânico, descaracterizado de sentido para a criança, tornando-se efetivos processos de atividade.

Tendo isso por base, a tarefa da escola é ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança, criando nela novas necessidades, dentre elas a de ler e a de escrever. Não se trata, portanto, de ensinar a traçar letras e decodificar traços escritos, mas de criar situações de aprendizagem em que as crianças possam formular teorias, se relacionar, viver a escrita e a leitura do ponto de vista da sua função social – tornando-se, como apontam Mortatti (1999; 2000) e Smolka (1999), ora leitora, ora escritora, mas sempre com atitude ativa nos momentos de interação e de interdiscursividade que podem se estabelecer no âmbito escolar.

À guisa de conclusão das reflexões anteriores, a aprendizagem da escrita e da leitura na infância é um processo complexo que exige a atividade da criança e a mediação intencional do professor. O processo de letramento, que envolve efetivamente o processo de alfabetização exige, portanto, que, ao longo dos primeiros anos de vida, a criança brinque, desenhe, pense, comunique suas idéias, relacione-se com os adultos e seus pares, e, em se tratando de se tornar leitora e escritora de textos, assuma a atitude de leitora e de escritora nas experiências das quais participa.

À medida que refletimos sobre esse processo inicial de letramento, entendemos que não podemos negar o acesso da criança pequena à cultura escrita, mas temos que repensar o modo como se medeia a relação da criança com essa linguagem e que papel o professor e a criança assumem neste processo.

Para finalizar, a realidade pedagógica investigada nos revelou que os projetos didáticos podem orientar a apropriação de novos motivos de conhecimento, uma vez que a criança tem a possibilidade de experimentar atividades mais diversificadas, em cujo processo tem a oportunidade de aprender capacidades humanizadoras da conduta infantil, dentre elas as habilidades de ler e de escrever e, nesse processo, o professor tem papel essencial e a relação estabelecida entre eles, também.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A.. (Org). *Cartografias do trabalho docente professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOLIBERT, Josette. Vida Cooperativa e Pedagogia de Projetos. In: \_\_\_\_\_. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. p.21-30.
- \_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos. *Trabalho de Projetos*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993.
- LENER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a. p. 68-200.

\_\_\_\_\_. A “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 261-284.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIMA, E. A. de. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância e teoria histórico-cultural: (Des) encontros da teoria e da prática*. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C.A. ; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 225-271.

MORTATTI, M. R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 21-27, set./out. 1999.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos da Alfabetização*: São Paulo, 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)

NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999, Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros textuais e a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Passando a limpo)

TALÍZINA, N. *Psicologia de la Enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – ação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.