

**“PROFESSORA: BALDE É COM U OU COM L?”
O ATO DE MEDIAR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR ¹**

Rosana Mara KOERNER

RESUMO *Os modos como o professor da série inicial do Ensino Fundamental exerce o seu papel de mediador entre o sistema de escrita de uma língua e aqueles que o adquirem constitui a questão de investigação da presente pesquisa. Esses modos se constituem num dado espaço — a sala de aula —, em determinadas situações e sob diferentes condições, tudo isso influenciando na organização das atividades de uma dada maneira. A partir da observação dos modos de mediação, indagações foram feitas acerca da formação desse professor, vendo-o como um sujeito sócio-historicamente constituído. Foram selecionadas duas professoras, com formações diferenciadas, participantes de um grupo de estudos coordenado pela investigadora, acompanhadas semanalmente em sua prática pedagógica. O corpus está constituído de registros escritos e de gravações em áudio, feitos durante as visitas às salas. A análise dos dados parece sugerir dois modos pelos quais as professoras observadas exerceram o seu papel de mediadoras. Um dos modos pode ser tido como uma mediação na qual todos os acessos que o aluno tem, na sala de aula, ao sistema de escrita, são promovidos e autorizados por ela. Língua, nesse contexto, parece configurar-se como um objeto pronto e acabado, constituindo-se como um saber a ser adquirido. O aprendiz é visto como um receptor de informações fornecidas por um professor, detentor do conhecimento sobre o sistema de escrita. O outro modo pode ser tido como uma mediação na qual nem todos os acessos passam pela ação mediadora da professora, cujo papel pode ser provisoriamente repassado a um par ou a um material. Língua configura-se como um saber que se constitui a partir de um processo de construção, na qual o aprendiz tem parte atuante e o professor é visto como um gerenciador das atividades. As indagações surgem, especialmente, acerca do que poderia estar gerando esses modos diferenciados. Uma das possibilidades pode estar na formação das*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 21 de dezembro de 1999 sob orientação da Prof^a.Dr^a. Raquel Salek Fiad.

professoras observadas. Contudo, tanto em uma como em outra, foi possível perceber lacunas relativas ao seu conhecimento sobre o funcionamento da língua, apesar de esse constituir-se o objeto de ensino de sua ação mediadora, especialmente no que se refere à relação entre fonema e letra. Talvez esse aspecto seja um ponto a ser revisto nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT *This thesis analyzes how elementary school teachers mediate writing to first grade elementary school children who are acquiring written language. This action takes place in classrooms, under different conditions which influence how learning activities are organized. Considering that subjects are socially and historically constituted, different mediation procedures were viewed as a reflection of the teachers' educational background. The analysis was based on data collected through written and video records by observing two classrooms whose teachers had different educational backgrounds. Both teachers were attending, at the time of the data collection, a study group coordinated by the investigator. The results point out two different mediating procedures. One of them can be described as follows: the teacher is the one who promotes and authorizes all possibilities of interaction between students and writing; language is conceived as a complete unit that is to be acquired by students who have a passive role in the acquisition process. The other procedure can be understood as a mediation where teacher does not control all possibilities of students' interaction to language, since this role can be attributed to other students or to writing material. In this procedure language is conceived as a body of knowledge that is constituted through interactions in which students have an active role in this process. These results motivated us to inquire about the causes that might explain these differences. One of these causes is related to the teachers' educational background, although both teachers lack important linguistic concepts, especially those related to the relations between phonemes and letters. One conclusion of the thesis is that elementary school teacher training courses should include as part of their syllabus the study of linguistics, both theoretical and applied.*

A linguagem está na base das interações que se estabelecem entre o homem e o seu meio. É por meio dela que ele constrói e reconstrói o conhecimento de si mesmo e do mundo. É **pela** linguagem e **com** a linguagem que os movimentos em direção a esse conhecimento são engendrados, num fluir constante e irregular de interações com o mundo, caracterizando-se como um trabalho, uma ação (Batista, 1997:15) que o homem é, dada a sua essência social, chamado a exercer.

A alfabetização talvez seja o momento da trajetória escolar no qual mais se trabalha **sobre** a linguagem. É quando o alfabetizando passa a perceber que a sua

fala, sempre tão fluida e abundante, pode ser segmentada em unidades tão pequenas quanto o são os fonemas e que esses, por sua vez, são representados por determinados sinais - as letras. Não são sinais quaisquer, mas um conjunto de símbolos socialmente aceitos - as letras - com a função de representar por escrito uma língua, amplamente utilizada em sua modalidade oral.

Assim, o aluno, em fase de alfabetização, é constantemente chamado a realizar um trabalho **sobre** a própria língua, por meio de atividades que lhe permitam a percepção das unidades sonoras mínimas, sem a qual o estabelecimento das relações com as unidades escritas não seria possível. Isto não significa, contudo, que o nosso sistema de escrita seja rígido, em sua totalidade, por um princípio alfabético, segundo o qual haveria uma relação biunívoca entre essas unidades mínimas, como se a um dado fonema correspondesse sempre uma dada letra.

Dada a presença de letras em nosso sistema de escrita que não mantêm essa correspondência biunívoca com algum fonema, cuja presença justifica-se apenas pela etimologia daquela palavra na qual está inserida, é mais adequado considerar, como Cagliari (1998:75), que a nossa escrita é ortográfica: *“A escrita alfabética - a que representa os sons das sílabas através de consoantes e vogais - existe apenas como ponto de partida dos nossos sistemas de escrita e não como ponto de chegada. A simples escrita alfabética não passa de uma transcrição fonética. O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico.”*

A representação ortográfica do sistema de escrita da Língua Portuguesa exige o reconhecimento das relações arbitrárias que se estabelecem entre letra e som, não só por questões etimológicas, mas também, em alguns casos, por questões ligadas à variação lingüística: *“O sistema ortográfico neutraliza a variação lingüística na escrita, mas, em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino da alfabetização.”* (Id.ib.:78)

Esse reconhecimento das arbitrariedades presentes no nosso sistema ortográfico significa o resultado de experiências feitas **com** a língua, que têm início quando se instaura o processo de aquisição da modalidade escrita e não têm um fim determinado (se é que têm fim!). Assim, é natural que o alfabetizando faça experiências com a escrita, levantando hipóteses sobre a representação de uma dada palavra ou segmento. Trata-se de um trabalho que é exercido **sobre** a língua, mas **com** e **pela** língua. É com base no conhecimento que tem sobre a língua, que o aluno levanta as hipóteses, num trabalho constante de testagem feito, essencialmente, através da própria língua.

É um trabalho que varia de aluno para aluno, já que o conhecimento que cada um traz para dentro da sala de aula é variado. Assim, o espaço da aula é o lugar onde diferentes possibilidades de testagem de hipóteses podem ser oferecidas aos alunos, pelo professor, pelo contato com materiais pedagógicos e, especialmente, pela relação com os pares em situação idêntica. Segundo Perez e Sampaio (1996:68): *“O*

papel do outro na construção do conhecimento é da maior relevância, pois o que o outro diz ou deixa de dizer é constitutivo do conhecimento. É fundamental a interação com outros indivíduos, e não apenas com o objeto do conhecimento, principalmente se esse objeto é um objeto cultural.”

Desse modo, a testagem das hipóteses que o aluno faz acerca da escrita de uma palavra encontra, na interação com outros em sala de aula, uma dinâmica que lhe confere agilidade e progressão, inexistentes num trabalho isolado no qual o aluno teria apenas o seu conhecimento acumulado até então para fazer a testagem.

Mas, muito mais do que permitir a construção do conhecimento ortográfico, a interação possibilita que essa construção ocorra de uma dada maneira, que se diferencia daquela resultante de um trabalho isolado por possibilitar ao aluno o enxergamento da escrita como uma atividade discursiva. Ainda segundo Perez e Sampaio (1996:68): *“A escrita passa a ser considerada como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra, e não apenas como atividade cognitiva, (...) Emerge o papel transformador da linguagem como atividade criadora e constitutiva de conhecimento.”*

A escrita é vista aqui como possibilidade de participação do aluno na construção de sentidos, de significados, da língua como um conceito social e como negação da noção de língua como objeto de conhecimento, inerte e asséptico. A interação se coloca, nesse sentido, como uma estratégia de ensino.

Considerar a escrita como estando na base de algumas interações só possíveis por meio dela, e permitir o confronto dos alunos com essas situações de interação é, talvez, gerar nela a necessidade para a aquisição da escrita. De acordo com Vygotsky (1998:155): *“...o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.”*

Essa organização, de que fala Vygotsky, aponta para o papel do adulto no processo ensino-aprendizagem. Como o processo ensino-aprendizagem da escrita tem lugar, essencialmente, na escola, o professor é esse adulto. Retomando, Perez e Sampaio afirmam que:

...o papel da professora não é dar o conhecimento à criança. Sua função não se limita a observar e constatar “como” o seu aluno se encontra. A professora tem um papel fundamental como “mediadora” no avançar da criança. Ela organiza a atividade pedagógica de modo que possibilite à criança “superar seus próprios limites”, construindo novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se desenvolve e transforma-se a partir dessas novas aquisições (Op.cit.:70).

O objetivo final de toda atividade mediadora do professor numa turma de série inicial é a aquisição da escrita. Essa atividade mediadora, contudo, não implica em um padrão pré-estabelecido de condutas que norteariam todas as atividades desenvolvidas junto a essa série (e também em outras), o que poderia sugerir um modo único, homogêneo de permitir o acesso à escrita. Esse modo jamais poderia se

constituir quando se pensa na diversidade que se faz presente em sala de aula. São diferentes vozes, surgidas e constituídas a partir de diferentes condições de produção, que ali se encontram para dar forma a um novo conjunto de interlocuções.

No entanto, esse conjunto de interlocuções é organizado e, na maioria das vezes, fomentado pela ação mediadora do professor. É essa organização que vai caracterizar a ação de um dado professor, individualizando a sua ação mediadora. A organização das atividades tal qual se mostra à descrição pode estar atendendo a necessidades didáticas, criadas a partir das imagens que os professores têm do papel que devem desempenhar, do papel do aluno, do sistema de escrita e do próprio ato de alfabetizar.

METODOLOGIA

Para detectar algumas das diversas possibilidades de mediação do professor alfabetizador, foram analisados episódios interativos que tomaram lugar nas salas de aula de duas professoras da série inicial do Ensino Fundamental (uma com 2º Grau e a outra concluindo um Curso de Especialização em Psicopedagogia), da rede pública de ensino da cidade de Joinville, Santa Catarina. Ambas tinham 32 alunos, provenientes das classes média-baixa e baixa. Durante as visitas, que ocorreram semanalmente em suas salas de aula, pude observar como se dava a sua prática pedagógica, especialmente no que se refere à aquisição da escrita ortográfica dos seus alunos e aos modos como atuavam como mediadoras nesse processo.

Essas professoras fizeram parte de um Grupo de Estudos da Alfabetização, coordenado por mim, com 42 horas, cujos encontros objetivaram a inauguração de um espaço no qual professores alfabetizadores pudessem manter contato com alguns aspectos teóricos relativos à alfabetização (leitura, produção de textos, a variação lingüística presente em sala de aula, o sistema gráfico da Língua Portuguesa, a questão da cartilha, as idéias de Emília Ferreiro), que, segundo as minhas crenças, baseadas na minha própria experiência e no relato de outras professoras alfabetizadoras, poderiam interferir em sua atividade pedagógica.

A questão que foi colocada para a realização da pesquisa apresentada nesse artigo é: **como o professor alfabetizador exerce o seu papel de mediador entre o conhecimento da linguagem escrita e a criança que ali está para adquiri-lo?** Com vistas a essa mediação, é preciso levar em consideração o **espaço** onde ocorre, as **situações** de mediação, as **condições** para que as mediações sejam instauradas, o **objeto** do conhecimento que está sendo mediado. A partir dessas considerações, talvez seja possível indagar sobre os **resultados** prováveis dessa mediação; sobre as concepções de língua, de aluno e de professor que nela se atualizam; sobre a formação do professor.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A entonação empregada pelas professoras quando passam o turno de fala aos alunos, as explicações por elas dadas acerca de algum aspecto da palavra que está sendo escrita, o tipo de pergunta que é feito aos alunos na tentativa de chamar-lhes a participar do processo, a correção que as professoras fazem de algum desvio da norma padrão cometido pelos alunos em suas escritas, a utilização de materiais tais como cartazes, quadros e livros são indicadores do modo como as atividades de escrita são propostas e encaminhadas, o que permite a observação dos modos como o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento da escrita e os alunos que ali estão para adquiri-la.

a) O espaço da mediação:

O **espaço** da sala de aula, lugar onde se dá a ação mediadora do professor, bem como a utilização dos materiais nela contidos e a distribuição dos alunos e da professora nesse espaço fazem parte dos modos característicos de organizar as atividades. P1², apesar de ter em sua sala muitos materiais expostos, optava por um material exposto mais próximo da linguagem das cartilhas, por tratar-se de um material que lhe era mais familiar. Os alunos permaneciam sentados em suas carteiras, organizadas em 5 fileiras. A professora permanecia, nos momentos de explicação das atividades, à frente dos alunos, dando as costas para o quadro.

P2 promovia a utilização intensa dos materiais produzidos pelos alunos e expostos nas paredes da sala. Houve uma ocasião na qual professora e alunos discutiam a utilização dos cartazes expostos na sala de aula. Em um dado momento um aluno diz: *“é pra recordar as palavras e pra pesquisa.”* Em seguida, P2 complementa: *“pra pesquisar, né. Pra investigar onde que está, olhe aqui o **co** da **copa**, ó. (Aponta para um rótulo da Coca-Cola.) Lembra que nós pegamos o **o**, botamos **e**, ficou **cola**; botamos o **m**, ficou **mola**; colocamos o **s**, ficou **sola**; colocamos o **r** ficou **rola**; colocamos o **b** ficou **bola**? Com isso você vai aprendendo, mudando as letrinhas, colocando outras letrinhas, certo?”*

Os alunos, no espaço da sala de aula, ora apresentavam-se com seus lugares definidos, ora dispersavam-se por entre as carteiras, reorganizando-as a partir da proposta de trabalhos em grupo. A professora caminhava por entre as carteiras, permanecendo no momento da produção escrita no quadro, ao lado deste, junto à porta, numa posição que lhe permitia a visualização ampla da sala.

² As professoras serão apresentadas, doravante, como P1 (Professora 1, com 2º Grau) e P2 (Professora 2, concluindo o curso de pós-graduação).

b) As situações de mediação:

As **situações de mediação** são igualmente representativas dos modos de organização da aula. Como pontos de semelhança entre as duas professoras tem-se a atividade de escrita de uma palavra ou frase, com focalização central nas letras que as compõem, bem como atividades de resolução e correção de exercícios objetivando a escrita de algumas palavras; ou, ainda, conversas sobre um determinado aspecto da escrita de uma dada palavra, deixando explícito o seu conhecimento lingüístico. Uma circunstância que as diferencia é o trabalho realizado em pequenos grupos, adotado como estratégia de ensino somente para P2. Mais do que a atividade em grupo, no entanto, é a duração e a quantidade de vezes em que essas atividades são desenvolvidas que cria um diferencial significativo entre elas. Assim, tem-se desde a intensa atividade de escrita, promovida por uma seqüência de exercícios, envolvendo explicação, resolução e correção em P1 até uma intensa participação do aluno em atividades coletivas de escrita, feitas geralmente no quadro, sob a gerência de P2. Há, em P1, o predomínio da exercitação da escrita, e em P2, o predomínio do trabalho de elaboração oral sobre a escrita.

c) As condições de mediação:

Todas essas situações dão-se de acordo com algumas **condições**, que organizam a mediação de uma dada maneira, que são atravessadas pelas imagens que o professor tem dos diferentes elementos que compõem o evento aula e que determinarão os papéis a serem desempenhados por cada um desses elementos nos episódios interativos ocorridos em sala de aula e mediados por ele. Uma condição que se coloca é o reconhecimento do papel de autoridade que é conferido, socialmente, ao professor. Como esse professor exerce essa autoridade?

Por vezes tem-se, nas aulas assistidas, uma autoridade que é exercida pelo apelo ao silêncio dos alunos, com o fim de evitar a dispersão e conduzir as atividades para a produção escrita de uma dada palavra. Essa preocupação pode ser percebida em P1, que constantemente chamava os alunos à participação, organizando e autorizando a fala deles de acordo com critérios pautados em sua concepção do evento aula. A fala, a seguir, ocorrida num momento em que os alunos se empolgaram, falando ao mesmo tempo, com a proposta de citação de letras que poderiam ocupar o lugar do **n** na palavra **nesta**, ilustra a preocupação de P1 com a dispersão: *“P1: (Irritada) a hora que vocês tiverem educação, que não adianta falar pra aprender. Mas que coisa! É porque é para esperar. (trecho incompreensível na transcrição das gravações das aulas) todo mundo de pé. Já falamos disso! Abaixa a sua boquinha: deixa o coleguinha que não falou ainda!”*

Em P2 o silêncio funciona, quase sempre, como estratégia de provocação à fala. A autoridade, nesse caso, está na possibilidade de silenciar e constringer pelo silêncio. Frequentemente P2 lançava uma questão aos alunos e esperava, em silêncio, até que alguém se manifestasse.

A distribuição dos turnos pode também ser um indicativo da autoridade exercida pelo professor. P1 é quem exerce a dominância da interlocução com a oferta ao aluno para a tomada de turno explicitada por um contorno entonacional ritualizado e caracterizado por uma elevação da voz ao final de sua fala, e que deveria ser complementada pela fala dos alunos. Em P2 ocorre uma distribuição aparentemente aleatória de turnos, em que a dominância da interlocução pode ser repassada, temporariamente, a um aluno: “*olha só o que ela fez! Pode falar!*” (P2, convidando uma aluna para que conte aos colegas a respeito de algo que havia feito em sua produção escrita.)”

Outra condição que interfere na organização das mediações que ocorrem em sala de aula, baseada fortemente na imagem que o professor tem do aluno, é o reconhecimento de que há/não há um certo conhecimento sobre a escrita e que o aluno deverá adquiri-lo. A partir desse reconhecimento, atividades são elaboradas e propostas para que essa aquisição possa ocorrer. Os modos pelos quais o professor concebe o objeto do conhecimento - o sistema de escrita - poderão ser determinantes para que a sua atuação como mediador entre esse conhecimento e o aluno se dê de uma dada maneira.

Nas observações feitas, pode-se inferir uma tendência em considerar a língua como um objeto de conhecimento que se apresenta como pronto e acabado, o que induziria as atividades para um treino sistemático desse conhecimento. É isso que parece justificar a resolução dos exercícios no caderno como a consumação de toda atividade interlocutiva nas aulas de P1. O aluno é visto como um depositário dos modelos lingüísticos, tendo o seu espaço na aula assegurado pela participação em atividades de acumulação desses modelos. As repreensões que, por vezes, tomam lugar na aula, funcionam como uma chamada para que esse espaço seja integralmente ocupado, evitando-se, com isso, a dispersão.

Em P2, a tendência parece ser aquela na qual a língua é o objeto de conhecimento a ser construído a partir da experimentação, da elaboração, inicialmente oral, sobre esse objeto. O aluno é visto como um investigador da língua escrita e o seu espaço na aula é assegurado pela participação em episódios de investigação sobre a escrita de uma dada palavra ou frase. As repreensões, que também aqui ocorrem, funcionam como uma chamada para a manutenção dessa atitude investigativa, evitando, com isso, a acomodação e a renúncia ao papel que lhe é destinado naquele contexto de produção de conhecimento.

d) O objeto da mediação:

Os modos pelos quais se dá a percepção do objeto da mediação - o sistema de escrita - colocam-se, também, como condição para a organização das mediações. Quais as informações de que o professor dispõe sobre a escrita e como é dado o acesso das crianças a elas? Os dados coletados durante a visitação às salas de aula parecem sugerir que a escrita é percebida ou como um conjunto de símbolos, que se

organiza de acordo com um padrão e que precisa ser memorizado pelo aluno (a prática de P1 parece indicar para isto), ou como um mecanismo de interação social, com os seus usos sendo previstos, e que precisa ser processado pelo aluno (os usos da escrita era tema recorrente nas aulas de P2).

A língua escrita é ensinada/adquirida pela utilização de palavras ou frases em atividades de transposição da fala para a escrita, prevendo-se nessa trajetória, a manutenção da norma ortográfica. O conhecimento ortográfico não foi previsto como um conteúdo, sistemática e organizadamente trabalhado durante as aulas. Não está ausente, contudo. Fez-se presente em explicitações que tomavam lugar, durante a realização de atividades de escrita de palavras e frases.

Essas explicitações dependiam da maior ou menor percepção das professoras dos pontos a serem explicitados e, também, do seu julgamento com relação à relevância desses pontos e à capacidade sua para explicitá-los e dos alunos para compreendê-los. A avaliação dessas oportunidades de explicitação no contexto de ocorrência na aula, resultou em variados modos de explicitação do conhecimento ortográfico, que vão desde uma explicação lingüística fundamentada até um mascaramento do uso de uma determinada letra em um determinado contexto (“...o **m** só pega na mão do **p** e do **b**...”, frase dita por P1 para justificar o **m** antes do **p** e do **b**), passando por explicações superficiais ou então, reprodutoras autorizadas do discurso do outro³.

A necessidade de organização das atividades pedagógicas, as expectativas geradas ou não pelos pais com relação ao desempenho de seus filhos, o ambiente da escola na qual tramitam diferentes tendências discursivas que se confrontam com uma proposta político-pedagógica que objetiva a produção de um discurso único, a utilização do tempo, são outras das condições que se impõem e que interferem na organização da ação mediadora do professor.

Tem-se, assim, uma aparente despreocupação com o tempo, em P2, com os alunos podendo desenvolver as atividades de acordo com um ritmo próprio. Trata-se de um conjunto de atividades realizadas, na maioria das vezes, com materiais (balões, fichas, alfabeto móvel, quadro de giz, etc.) aos quais os pais não têm acesso a não ser que fossem até à escola. O discurso predominante na escola onde P2 atua parece indicar para uma preocupação com a organização de um conjunto de atividades pedagógicas em torno de um mesmo tema.

Já em P1, o tempo parece ser o elemento motivador para uma instigação intensiva dos alunos com o fim de que realizassem todas as atividades num tempo delimitado. As atividades de preenchimento dos espaços em branco nos exercícios do livro adotado em sala ou das folhas dos cadernos possibilitavam aos pais o acesso

³ Refiro-me à atitude de P2, em uma ocasião, que deixou claro aos alunos que a explicação que estava lhes dando sobre o uso do **m** antes do **p** e do **b** havia sido por mim mediada no Grupo de Estudos da Alfabetização.

diário do que o filho fez na escola. Essa, por sua vez, parece preocupada com a sua participação em eventos comunitários e com a aquisição de materiais de suporte às aulas.

As diferentes imagens (representações) que tomam lugar no evento aula e que justificariam a existência dessas **condições de mediação** e de sua apresentação de uma dada maneira podem, talvez, ser tomadas como o resultando (nunca final, mas precário) de toda uma atividade discursiva na qual o professor tomou parte (mais ativamente, menos ativamente) quando de sua formação. Assim, a sua ação mediadora em sala de aula deve ser vista como a possibilidade de atualização de discursos que se formaram dentro de um determinado contexto sócio-histórico, no qual o professor esteve inserido. As vozes que ecoavam naquele contexto podem encontrar maior ou menor espaço na aula do professor, dependendo da quantidade e dos tipos de confrontos com outras vozes nos quais esse professor participou como interlocutor. Com a emergência de novos contextos sócio-históricos, a instauração desses confrontos é inevitável, mas passível de ser sufocada pelo não-enxergamento de sua instauração. Aqui é possível indagar, então, sobre os resultados possíveis desse (não-) enxergamento.

No caso da alfabetização, cabe indagar sobre as razões que justificariam a mediação do professor de uma dada maneira. Quais os confrontos a que os discursos de sua formação foram submetidos em sua prática? Como é visto o objeto da mediação - a escrita - por esse professor? A quais propósitos esse objeto serve?

Pelas falas das professoras observadas, depreende-se que a aquisição da escrita pode ora ser vista como acumulação de conhecimentos/modelos lingüísticos, ora como instrumento para mediações que têm lugar dentro e fora do contexto escolar. Tanto os seus usos reais como os seus usos escolares podem ser vislumbrados na prática pedagógica das professoras. Os resultados desses modos diferenciados de encarar a escrita podem apenas ser apontados no nível da indagação: uma visão de língua que destine ao seu usuário um papel ou de protagonista ou de coadjuvante, determinando diretamente os modos de participação desse sujeito nas interações que se estabelecem num mundo com diferentes letramentos.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO(org.), Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. & SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis - tecendo um projeto de educação infantil. In GARCIA (org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.