

# A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças

Áurea Maria Paes Leme Goulart\*

Edilene.V. Machado\*\*

Marieta Lúcia Machado Nicolau\*\*\*

---

---

## Resumo

O que se pretende neste artigo é abordar alguns aspectos referentes às condições favorecedoras da alfabetização da criança. Procura-se evidenciar que a qualidade do ambiente sociocultural criado pela escola, bem como as diferentes situações com as quais as crianças se deparam são fatores sumamente importantes para que elas se apropriem da língua escrita. Além disso, é importante destacar o processo de construção de significados pelas crianças e a influência que professores, pares e familiares exercem como mediadores na aquisição de conhecimentos.

**Palavras-chave:** construção do conhecimento; apropriação da leitura e escrita; aprendizagem significativa; educação

## Abstract

Our purpose in this article is to address some of the factors that facilitate children literacy. We put in evidence the importance of the quality of the social cultural environment created by the school as well the daily experience lived by children in acquisition of the written language. We stress the importance of the child's personal process of construction of meaning and the crucial role of teacher, peers, and the family also play.

**Key-words:** construction of knowledge; reading and writing acquisition; meaningful learning; education

---

\* Doutoranda da FEUSP

\*\* Professora do DTP/UEM, doutoranda da FEUSP

\*\*\* Professora Associada, docente nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FEUSP

Há questões bastante conhecidas pelos alfabetizadores. Pretende-se, nesta oportunidade, retomá-las e (re) discuti-las. Muitas vezes, idéias novas tornam-se modismos sem que se considerem os contextos situacionais em que eclodiram. Em contrapartida, outras idéias são abandonadas sem se resgatarem os aspectos que já foram muito importantes e que mereceriam ser retomados à luz das mudanças pretendidas. Isso, no entanto, não significa descartar aquelas que estão surgindo num dado momento. Mas, seja qual for a situação, entendemos que a cultura é o bem maior a ser buscado pelos educadores.

Concordamos com Nóvoa (1988,p.7) quando, retomando uma das máximas de Erasmo: “Não nascemos homens, mas tornamo-nos homens,” afirma quanto é fundamental o papel da interação humana na aprendizagem, ou seja, na construção do indivíduo como ser humano.

Ainda segundo o referido autor (1988), a integração no grupo permite aos homens a apropriação de significados que dão sentido à sua vida. Assim, “a humanidade é uma conquista da humanidade”.

Portanto, a formação do homem requer que se valorizem a cultura e a educação. Sendo uma construção do homem, a cultura e a educação ocorrem entre homens. A relação interpessoal na escola assume, conseqüentemente, um importante papel.

A escola torna-se de muita relevância à formação do homem, pois ela reflete o esforço sucessivo de várias gerações. Não se trata, por exemplo, de uma selva que cresce movida por forças naturais. Já no caso da cultura, a herança é social e não biológica, é um capital acumulado de conhecimentos, uma comunidade de costumes (Dawson, 1962).

Ostrower (1987.p. 5-12) discute a influência do contexto cultural na capacidade de criação do homem, afirmando que o indivíduo se desenvolve numa realidade social. O homem mostra-se capaz de relacionar os múltiplos eventos que o cercam, trazendo-os às suas experiências de vida e dando a eles significados, apoiado na cultura. Portanto, cabe à escola o papel de ser uma mediadora, um canal entre a experiência da qual o aluno é portador e o saber formal. Nesses termos, as atividades desenvolvidas podem ser uma “ponte”, a mais natural possível nesse processo interativo.

Quando Vygotsky (1991) se refere à “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, às possibilidades de saltos, de progressos que o indivíduo pode fazer, considerando o ponto em que se encontra até aquele que pode atingir na sua trajetória de desenvolvimento, ele está demonstrando que as influências socioculturais têm um papel muito importante.

Na reflexão que aqui fazemos, destacamos o papel social que a escola (professores, funcionários e colegas mais experientes) pode desempenhar no processo de mediação desenvolvendo uma ação educativa

com competência, entusiasmo, esperança e crença de que vale a pena investir no professor e nos educandos. Quanto mais significativas forem as vivências infantis, mais desafiadas as crianças se sentirão para atingirem novas construções cognitivas.

Há, portanto, que se possibilitar às crianças as oportunidades possíveis para que elas se apropriem das formas de cultura, visando à construção da cidadania. Mas essas oportunidades serão melhor aproveitadas se for considerado o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, respeitadas as experiências auferidas, e se forem criados desafios no contexto das aprendizagens dessas crianças, de modo que se dêem, no processo de construção do conhecimento equilíbrazões cognitivas, na acepção piagetiana da expressão.

À escola, como instituição social, cabe ainda enfrentar uma situação contraditória que vivemos nos dias de hoje. Apesar dos avanços tecnológicos, da intensificação da interdependência transnacional e das interações globais, uma parte expressiva da população vem engrossando, no dia-a-dia, o número daqueles que se encontram em situação de extrema pobreza, agravando-se, dessa forma, as desigualdades e os processos de exclusão social (Santos, 1996.p.18-21).

Como vislumbrar no papel da escola o enfrentamento de mais esse desafio?

Uma das formas seria a superação de preconceitos, crenças, mistificações, que justificam a passividade em função da “impossibilidade de mudar os fatos”. A aceitação da situação como algo que “sempre aconteceu e que continuará acontecendo, desde que o mundo é mundo” seria, segundo Schiff (1993.p.3), a incorporação da ideologia do natural.

Outra forma de a escola enfrentar a contradição existente em nossa sociedade contemporânea seria investir continuamente na formação do professor. Mas isso não exclui a necessidade de se fazer uma profunda reflexão acerca dos efeitos da globalização da economia, da universalização das informações e das imagens através da mídia, de problemas como o desemprego, da crise financeira dos Estados, da situação da Previdência, da dívida externa, da internalização da economia, da translocalização maciça de pessoas, do acirramento do consumismo, do narcisismo nos modos e estilos de vida ( Santos, 1996.p.16-20).

Nesta contextura, o professor tem um papel, a nosso ver, muito importante: orientar, mediar, criar condições de apropriação do saber pela criança a partir da experiência já auferida por ela. O professor necessita se conscientizar de que a sua maneira de atuação trará conseqüências à aprendizagem das crianças. Assim, pode-se pensar tanto no professor que cria as melhores condições para a criança construir o seu conhecimento,

quanto naquele que bloqueia as dúvidas e participações, o levantamento de hipóteses, e que não compreende o “erro” como etapa da aprendizagem. Não é suficiente ser um professor qualquer. Cabe a ele o difícil papel de contribuir para a inserção do aluno na realidade em que vive de modo a emergirem as suas potencialidades e se tornar um ser crítico.

Uma das finalidades mais caras da educação básica é a de promover a alfabetização. Hoje, para que possamos entender mais claramente essa finalidade, é preciso recorrer à relação entre os conceitos de escrita e de sua função, de alfabetização e de letramento.

Ao professor cabe também um importante papel no que diz respeito à escrita, à alfabetização e ao letramento, conceitos que mantêm uma estreita ligação entre si e que nem sempre são tratados no seu conjunto.

Quando se pensa em escrita, em alfabetização e letramento, segundo Tfouni (1988. p.18-20) há fatores (poder, dominação, participação, resistência) que são necessariamente lembrados. Os códigos escritos, criados pelo homem, simbolizam diretamente os referentes concretos, o pensamento ou os sons da fala e jamais são neutros. Resultam das relações de poder existentes em toda e qualquer sociedade. A escrita quando adotada amplamente pode ser considerada uma das causas do aparecimento das civilizações modernas e dos progressos científicos, tecnológico e psico-social.

Segundo a mesma autora (1988.p.19), a alfabetização diz respeito “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (...)

Interessa-nos focalizar também o letramento que aborda os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos. Isto porque as formas pelas quais a sociedade encara o fato de as pessoas ou grupos serem ou não alfabetizadas, numa sociedade de alfabetizados ou numa ágrafa, os valores embutidos nas relações sociais, a introdução da escrita em um grupo ágrafo exerce influências sociais, culturais, políticas, econômicas, lingüísticas, segundo Soares (1999.p.18), afetando decisivamente a maneira de encarar os alunos e as experiências das quais eles são portadores.

Tfouni (1988.p.20) lembra que a alfabetização é concebida como uma aquisição individual de habilidades de leitura e escrita pelo aluno ou como um processo de “representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

A primeira aceção de alfabetização pode dar margem a um entendimento do processo como se ele se esgotasse no período limitado de um, dois anos sob o inteiro controle da escolarização. Não é essa a realidade se coomprendermos a alfabetização como o domínio de práticas de

linguagem, portanto, dos contextos comunicativos, das intenções e dos modos de dizer. Enquanto um processo individual, enquanto o indivíduo viver, ele estará completando o seu processo de alfabetização.

Outro aspecto importante veiculado por Tfouni (1988.p.20) refere-se à dificuldade de falar genericamente em alfabetização; é conveniente fazer referências a níveis ou graus, de alfabetização mesmo em se tratando do mesmo indivíduo.

As conseqüências da aplicabilidade dessas idéias fazem-se sentir na escola, na sala de aula, na forma de se compreender e atuar junto aos alunos, na proposição de atividades, na aceitação de suas experiências, no entendimento ou não de que mesmo os alunos analfabetos são portadores de experiências de letramento. Assim, há indagações que nos ajudam a refletir sobre vários problemas. Alunos provindos de grupos sociais ágrafos que vivem numa sociedade letrada, como se comportam? Quais são os comportamentos dos alunos quando suas maneiras de ver o mundo estão impregnadas pelos valores da sociedade letrada? Pensando no contexto social amplo, na estrutura social, quais os aspectos que estão em jogo quando os pais são analfabetos? O fato de conviverem na mesma sociedade indivíduos alfabetizados e analfabetos traz conseqüências à escola na sua forma de ver e trabalhar os seus alunos?

Soares (1999.p.20) chama atenção para o fato de, no Brasil de antes, nos defrontarmos com um enorme analfabetismo e, conseqüentemente, essa palavra ter se tornado familiar. À medida que esse problema está sendo minimizado, uma nova realidade social se descortina: faz-se uso do ler e do escrever em termos de práticas sociais numa sociedade que cada vez mais se utiliza da escrita. De uma situação de alfabetização para boa parte da população, busca-se outra também, a do letramento que pressupõe a imersão dos alfabetizados no mundo da escrita, atingindo níveis crescentes de aprimoramento.

Tfouni (1988.p.22) refere-se às idéias de Vygotsky expostas na obra *A Formação Social da Mente* quando o psicólogo russo afirma que o letramento representa um processo social e histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também formas mais sofisticadas do comportamento humano (raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outras).

Hoje há um consenso de que nas sociedades industriais modernas não existe o letramento de “grau zero” (Tfouni, 1988, p. 23); essa constatação precisa ser considerada porque, primeiramente, afasta a idéia de que os alunos ingressam na escola despidos de qualquer conhecimento sobre a escrita, seus usos e formas; em segundo lugar porque é uma idéia

que aponta para o letramento como processo contínuo, independente do processo de escolarização.

É ainda de suma importância para a compreensão do processo de alfabetização, num sentido amplo, a constatação dos efeitos do viver inserido em uma sociedade letrada. Tfouni (1988, p. 21), ao estudar a questão observou como “adultos não alfabetizados eram capazes de compreender e explicar siligismos” demonstrando ser capazes de raciocinar logicamente, de se descentrarem e de solucionar problemas.

Como essas idéias podem estar aí inseridas? Uma sugestão: Vimos até aqui observando o alargamento da compreensão do processo de alfabetização quando se considera hoje o conceito de letramento. O conviver desde cedo com práticas sociais mais abrangentes em que a leitura e a escrita fazem sentido altera a visão de como se dá na escola o alfabetizar-se. No entanto, não há dúvida de que esse processo se vincula diretamente às práticas escolares.

E como conceber, sob essa nova ótica, a aquisição da escrita? Não resta dúvida que só é possível compreendê-la nesse contexto como aquisição de um sistema de representação e não simplesmente como aquisição de um código que se restringe à transcrição gráfica das unidades da fala. Há aspectos construtivos em jogo por parte do alfabetizando. Muda-se a concepção de dependência entre escrita e oralidade, mas por uma relação de interdependência, segundo Tfouni, face a um problema de desenvolvimento que não se centra numa relação linear, mas numa relação que envolve uma complexidade crescente e que abarca variáveis diversas (1988, p.22).

No sentido que se vem dando para a relação entre alfabetização e letramento, compreende-se que o primeiro desses processos trata da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo; o segundo processo faz referência à abordagem sócio- histórica de um sistema de escrita.

Soares (1999, p. 24) chama a atenção sobre o indivíduo analfabeto que pode ser letrado se fizer parte de um meio em que a leitura e a escrita têm uma forte presença. Assim, o indivíduo analfabeto que mostra interesse em ouvir a leitura de jornais, se outros lêem para ele a correspondência que recebe, se dita cartas para alguém alfabetizado escrevê-las, essa pessoa é, de alguma forma, letrada.

A referida autora (1999, p.24) lembra que a criança que não lê nem escreve, mas que folheia livro, faz de conta que está lendo, brinca de escrever, ouve alguém ler histórias, está mostrando que percebe o uso e a função social da escrita, ela penetrou no mundo do letramento.

Existe, portanto, uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Afirma Soares (1999, p.36-37) que a pessoa alfabetizada que passa a usar a

leitura e a escrita socialmente torna-se outra. Muda-se a sua condição social e a cultural. Ela tem outro lugar social, passa a viver de maneira diferente e se insere na cultura de maneira diferente. Do ponto de vista lingüístico, o letrado expressa-se oralmente de maneira diferente do iletrado e do analfabeto, deixando claro que “o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário”.

As mudanças se dão nos aspectos cultural, social, político, lingüístico e psíquico.

A criança antes de ser capaz de relacionar fonemas e grafemas, ou seja, antes de se alfabetizar, vai já atingindo níveis de letramento quando, por exemplo: sente prazer em ouvir histórias, lê imagens de livros de histórias, associa imagens e textos em cartazes expostos nas ruas, observa pessoas lendo e escrevendo, ela própria documenta através de suas várias linguagens (inclusive a escrita, do jeito que a está concebendo) as próprias experiências, faz a leitura de quadrinhos, se orienta pelas placas de ruas.

O processo de alfabetização, ao dar continuidade a essa familiaridade da criança com o mundo da escrita, ganha contornos motivacionais quando se dá de forma lúdica, agradável, impregnado de novidades e com palavras surgidas de suas experiências.

Convém que os desafios propostos pelo professor considerem que o aluno é alguém capaz de imaginar, brincar e fazer de conta. Pensar na estimulação de um processo de alfabetização significativo para os alunos é diferente de se trabalhar com a aridez de algumas cartilhas cujos temas podem estar distantes do universo vocabular e das vivências dos mesmos. Pressupõe também dar continuidade a um processo de natureza mais lúdica desenvolvido na educação infantil para as crianças que tiveram essa oportunidade e deve propiciar atividades prazerosas àquelas ingressantes no Ensino Fundamental.

Mesmo levando em conta as diferentes experiências dos alunos que constituem uma classe escolar, entendemos que eles são ativos, capazes de gerar e desenvolver idéias, levantar hipóteses a respeito das pessoas, situações e coisas que as cercam.

Nicolau (1986) desenvolveu uma pesquisa de alfabetização sem cartilha com alunos de 1as. séries em duas escolas (uma particular e outra municipal) cujas experiências de letramento dos alunos eram absolutamente diversas. Uma das principais conclusões dessa pesquisa foi a de que além de os alunos se alfabetizarem, eles foram adquirindo competências novas enquanto leitores e escritores, em níveis diversos de letramento, durante todo o ano letivo.

Kishimoto (1996,p.16) afirma também que é possível trazer o lúdico ao processo de alfabetização. Destaca que quando se trata de materiais lúdicos, uns são chamados de jogo, outros de brinquedo. A autora vale-se das idéias dos pesquisadores franceses Gilles Brougère e Jacques Henriot que tentam diferenciar três níveis de significados atribuídos ao jogo: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.

Cada contexto social tem a sua linguagem. A noção de jogo nos leva a um uso cotidiano. Respeita-se o uso cotidiano e social da linguagem, interpretando e fazendo projeções sociais. Cada contexto cria sua concepção de jogo sem, no entanto, tornar-se uma linguagem solitária. Lembra ainda Kishimoto( 1996. P. 16) que “considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade”(…).

Uma vez que o jogo é um fato social, ele assume o significado que lhe é atribuído pela sociedade, seus valores e maneiras de viver, expressando-se pela linguagem.

Acrescente-se que, sendo um sistema de regras, é possível encontrar no jogo uma certa seqüência de acordo com sua modalidade ao mesmo tempo que se trata de uma atividade lúdica. Assim, ao brincar com bonecas, as crianças se cercam de instrumentos que caracterizam essa atividade. Se estiverem brincando de “escolinha”, as ferramentas a serem utilizadas já serão outras: o lápis, a folha de papel, a lousa , o giz e o apagador, o livrinho de história, por exemplo.

O jogo enquanto objeto concretiza-se, materializa-se segundo Kishimoto, pelos materiais que o compõem.

Há uma abertura, uma incerteza em toda a atividade lúdica. Há fatores internos e externos quando a criança joga. Utilizar o jogo no processo de alfabetização possibilita que o conhecimento seja construído de maneira mais motivadora, considerando que a proposta de trabalho do professor seja desafiadora.

Contar histórias, assumir e representar papéis, formar palavras com peças de jogos, imaginar situações e personagens, apresentar novidades, esconder cartelas com palavras e frases escritas para serem encontradas, adivinhar quais objetos estão escondidos dentro de uma caixa ou de um pacote mediante exploração sensorial (pelo peso, pelo ruído, pelo seguimento de instruções ou pistas oferecidas pelo professor e/ou pares) podem se tornar altamente motivadoras para a criança representar a experiência vivida, inclusive lendo e escrevendo.

Os desafios propostos sob a forma de brincadeiras são importantes nessas construções e constituem em rico recurso da construção do conhecimento. Lemle (1995.p.13) afirma que os conhecimentos básicos para a leitura e a escrita podem ser atingidos espontaneamente pela criança, “mas podem também ser estimulados a eclodir, para que o alfabetizando esteja preparado para o arranque”. Acrescente-se a isto ainda que a proposta pedagógica do professor, planejada e sistematizada, pode ajudar a criança a ganhar proficiência e maior motivação diante do processo de construção da escrita.

Wadsworth (1987.p. 153), apoiado nos exaustivos estudos realizados por Piaget, vem enriquecer a nossa discussão quando também focaliza a criança como ser fundamentalmente ativa no processo de aprender a ler e a escrever. Segundo este pesquisador piagetiano, nesse processo de aprendizagem, a criança pode se deparar com símbolos gráficos que nem sempre fazem sentido para ela. Para compreendê-los, ela faz esforços para se adaptar, mediante acomodações e assimilações, nas tentativas de “decifrar o código” que as palavras e frases representam. Visto que aprender exige organização e integração das estruturas cognitivas, pode-se afirmar que o mesmo se dá em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Há um esforço muito dinâmico por parte da criança para descobrir o que são os aspectos escritos da linguagem.

Segundo Piaget (1982.p. 46-51), a função simbólica permite à criança compreender a linguagem enquanto sistema de representação, sendo que esse processo se dá em etapas. Nas crianças, as atividades de representação são inicialmente observadas na imitação diferida. Uma criança que está no período sensório- motor, ao imitar o comportamento de uma pessoa que não se encontra mais à sua frente, está representando, através de seu comportamento, atitudes de outras pessoas. Por volta dos 3 anos, na fase pré- operacional, pode-se observar que a criança está numa fase mais avançada de representação, em que, por exemplo, é capaz de manipular um bloco de madeira como se fosse um carro, um telefone, justamente porque já está sendo capaz de um jogo de faz- de- conta. Uma terceira forma mais elaborada de representação pode ser observada nos desenhos até que a quarta etapa da função simbólica denominada por Piaget de “imagem mental” surja. Trata-se, então, de representações internalizadas que se diferenciam tanto das percepções como das operações mentais. O quinto aspecto da função simbólica seria a evocação verbal, que corresponde à capacidade de o indivíduo evocar os fatos. O quinto aspecto da função simbólica seria a evocação verbal, que corresponde à capacidade de o indivíduo evocar os fatos que não estariam acontecendo naquele dado momento.

A brincadeira tem para Piaget, uma relevante função assimiladora, isto é, assimilação dos dados anteriores pelo fato do mesmo esquema lhe ser aplicado sucessivamente, “é a fusão de um objeto novo com um esquema já existente”( 1927.p.321-327).

No processo de alfabetização, acompanhando o desenvolvimento individual ou de grupo, é necessário que o professor prepare situações para que o conhecimento avance e, nesse caso, muitas vezes é preciso desestabilizar hipóteses que a criança vai construindo. Há, no entanto, muitas atividades a propor para confirmar hipóteses ou mesmo fixá-las. É possível afirmar que num primeiro momento (realismo nominal) há uma identificação entre o referente e a sua nomeação; com o tempo, a criança vai distinguindo a palavra e desvinculando -a do objeto. E, de acordo com Wadsworth (1989.p.77), os tipos de abstração mais definitivos seriam as “pistas”; depois, viriam os desenhos, os mapas, propagandas de ruas, ainda mantendo alguma relação com o objeto que representam. Já o uso de signos denota abstrações totalmente arbitrárias.

O envolvimento das crianças em atividades lúdicas nas quais elas são estimuladas a criar e utilizar símbolos, a explorar histórias e brincadeiras, a levantar e testar hipóteses torna significativo um processo de construção do conhecimento da escrita. Nessas atividades é possível mesmo explorar recursos que envolvem o uso e as formas da linguagem escrita: materiais como gibis, jornais, revistas, rótulos de produtos conhecidos.

Teberosky (1990.p.31) afirma que, de início, “a criança considera a palavra como parte do objeto e como um signo”. Ainda por volta de 2 ou 3 anos, a escrita não é considerada um objeto simbólico. Depois, ela começa a pensar que existe uma relação entre o portador de texto (objeto, desenho) e o texto em si mesmo”. Somente mais tarde entenderá o texto como um objeto simbólico. Quando o conjunto de letras é considerado pela criança como um objeto substitutivo (que representa alguma coisa, nomeando algo com o qual se relaciona) é sinal de que se tornou um objeto simbólico. Nesse momento, a escrita dos nomes próprios, seja com marcas figurativas, seja com letras convencionais, é muito importante.

Embora as conversas informais entre as crianças e entre elas e o professor necessitem ser sempre estimuladas e aceitas, a linguagem mais formal – veiculada pelo professor a partir da leitura de histórias, contos, poesias e notícias de jornais – passa a fazer parte das experiências infantis e reveste-se também de grande importância.

Ler e escrever pressupõem capacidade de simbolização. Nicolau e Mauro (1986.p. 9-11) afirmam que o desenvolvimento da simbolização depende da “qualidade de interação da criança com o ambiente, e vai se revelando na verbalização oral, nos desenhos, garatujas, até a apropriação

consciente da escrita”. E, nesse processo tão dinâmico, a criança deve ser incentivada a ler e escrever, respondendo aos desafios que lhes são propostos na escola e fora de seu âmbito, a partir das provocações cognitivas de seus professores, pares, familiares e da sociedade.

Beyer (1996), apoiando-se nas idéias de Feurstein, destaca os aspectos psicossociais de desenvolvimento cognitivo, correlacionando-o com o nível de interação sociocultural. Lembra esse autor que a mediação exige a intencionalidade dos pais, professores e dos próprios alunos. Ela abarca algo mais que os conteúdos e objetivos, ou seja, engloba significados, valores e atitudes. Da mesma forma, essa mediação pressupõe a promoção da individualidade de alunos e professores. Tais reflexões são reforçadas por Leontiev (1978) quando o psicólogo russo afirma que o desenvolvimento do ser humano se efetiva nas relações que ele estabelece com o mundo. Para Leontiev, as propriedades biologicamente herdadas pelo homem não determinam as suas aptidões mentais, sendo apenas uma das condições de formação das suas funções e faculdades psíquicas. A outra condição seria o mundo dos objetos e dos fenômenos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho e pela luta de inúmeras gerações humanas.

Com essas afirmações (Leontiev,1978; Vygotsky, 1991; Feurstein, 1984 e Beyer, 1996) reforça-se, uma vez mais, a idéia da importância que outros seres humanos exercem sobre os aprendizes. Essa “força” está presente nas famílias, na escola, nas relações sociais e são fundamentais à alfabetização e ao letramento.

Sendo assim, o papel do professor ganha o maior destaque assim como os objetos culturais: os textos que circulam socialmente, todos os instrumentos de uma sociedade letrada, os jogos na mediação entre a criança e a linguagem escrita.

## **Bibliografia**

- BEYER, H.O. **O Fazer Psico Pedagógico**. A abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação Editora, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COELHO, N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.
- DAWSON, C. **La crisis de la Educacion Occidental**. Madrid, Ediciones Rialp S.A., 1962.
- KISHIMOTO, T. M./ org. **Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

- KRAMER, S. Diferentes significados de alfabetização. **ANDE**. n.10. Ano 5. p. 35-40. 1986.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- NICOLAU, M.L.M. & MAURO, M.A. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A integração de atividades no processo de alfabetização em duas Escolas de 1º Grau, uma pública, outra privada**. São Paulo, 1986. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da USP.
- NÓVOA, A. O Método (Auto) Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos ( e Descaminhos) da Formação de Adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (2), 7-20, 1998.
- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHIFF, M. **A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Injustiça Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SOARES, M. As Muitas Facetas Da Alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.
- PIAGET, J. & INELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Petrópolis: Defel, 1982.
- \_\_\_\_\_. La causalité physique chez l'énfant. Paris: F. Alcan, 1927, p. 321-327.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1989.