

Mediação pedagógica e memória mediada: Contribuições para o processo de apropriação da linguagem escrita

Mônica Cristina Medici da Costa¹

Margarete Sacht Góes²

Resumo

Este artigo aborda a mediação pedagógica no processo de apropriação da linguagem escrita nas crianças, bem como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mais especificamente a memória. Adota em termos teórico-metodológicos a abordagem histórico-cultural no campo da psicologia vygotskiana e, no campo da filosofia da linguagem, os conceitos de Mikhail Bakhtin. Para o corpus de análise, utiliza eventos ocorridos durante pesquisa realizada em 2011, em uma sala de educação infantil. Finaliza pondo acento na memória mediada e na mediação pedagógica quando as crianças produzem textos.

Palavras-chave: Mediação. Criança. Escrita.

Abstract

This article approaches pedagogical mediation in the process of appropriation of written language in children, as well as the development of higher psychological functions, more specifically memory. It adopts in methodological theoretical terms the historical-cultural approach in the field of Vygotskian psychology and, in the field of philosophy of language, the concepts of Mikhail Bakhtin. For the corpus of analysis, uses events occurred during research conducted in 2011, in a nursery school. It ends by emphasizing mediated memory and pedagogical mediation when children produce texts.

Keywords: Mediation. Child. Writing

Considerações iniciais

¹ Pedagoga na prefeitura Municipal de Vila Velha. Mestre e doutoranda em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (PPGE-UFES). E-mail: monicamedici09@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (PPGE-UFES). E-mail: magsacht@gmail.com

Compreender as contribuições de Vigotski (2007) para o processo de *ensinoaprendizagem* nas salas de atividades da educação infantil torna-se uma busca constante e objetivo deste trabalho, pois este autor discute conceitos fundamentais relativos à apropriação dos conhecimentos histórico-culturais pelas crianças a partir do contexto no qual estão inseridas, bem como a importância do outro mais experiente nesse processo.

A partir desse objetivo, destacamos, especificamente, para o ensino da escrita, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), mediação e apropriação que nos orienta em relação aos processos de *ensinoaprendizagem*.

Nesse sentido, refletiremos, inicialmente, sobre a mediação no ensino da linguagem escrita valendo-nos da perspectiva histórico-cultural vigotskiana, no campo da Psicologia. Esse conceito nos ajuda a compreender como se dá a apropriação do conhecimento e como a mediação contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No campo da filosofia da linguagem, tomamos como referência a perspectiva de Mikhail Bakhtin, para fundamentar teórica e metodologicamente as situações de produção de textos que são analisadas a partir do diálogo entre as crianças e a professora.

Destarte, após uma síntese do tema e discussão dos conceitos, trazemos uma análise de um dos eventos ocorridos durante a nossa pesquisa realizada no ano de 2011, no município de Vila Velha, em uma turma da Educação Infantil composta por 15 crianças de cinco e seis anos, refletindo assim sobre como a mediação pedagógica contribui para as práticas de ensino.

O objetivo da pesquisa realizada foi investigar os modos de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Nesse percurso, as crianças foram incentivadas a escrever com a finalidade de comunicação, e, para tanto, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso. Na coleta dos dados, usamos as entrevistas com a professora, crianças e familiares, a fim de caracterizar esses sujeitos. A observação participante foi uma das técnicas utilizadas na produção dos dados sobre as práticas de escrita na sala de atividades.

Após a análise dos excertos, trazemos nossas considerações finais refletindo sobre a importância da mediação pedagógica e sua contribuição para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Mediação e apropriação nos processos de *ensinoaprendizagem*

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) foi professor e pesquisador nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Literatura. Durante suas pesquisas, voltou-se para o caráter histórico social da mente e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento, pois para ele o desenvolvimento da psique infantil não é guiado pela natureza, nem se constitui de fases evolutivas maturacionais, ou seja, dependentes da idade biológica, mas a partir do contexto histórico-cultural e social no qual a criança está inserida. Segundo Vigotski (2007), o que determinará a aprendizagem da criança será seu modo de vida e as relações estabelecidas na sua vida social; assim, é a aprendizagem que fará a criança se desenvolver.

Nesse contexto, Vigotski (2007) se preocupou em demonstrar que a consciência e o comportamento não poderiam ser compreendidos separadamente, mas como um processo único. Isso significa que para ele o mecanismo de desenvolvimento psicológico das funções superiores na infância ocorre a partir da experiência social e cultural. Essas funções têm um caráter histórico e social e se originam na vida social do ser humano.

A partir das relações que o homem estabelece com o meio, constroem-se as funções mentais superiores, primeiro no plano interpessoal, interpessoal e social, em que a criança, em relação com outras pessoas, com o outro mais experiente que a auxilia e realiza a mediação, faz com que ela aprenda. Depois, no plano intrapessoal, cuja atividade é reelaborada internamente ocorrendo um alargamento do conhecimento individual.

Vigotski (2007) afirma que, as funções psicológicas superiores são resultado do papel ativo do homem diante da realidade. Considerando que esse é um processo culturalmente construído, Gontijo (2007) nos ajuda a pensar essa afirmação de Vigotski (2007) refletindo que

[...] a práxis não compreende apenas a atividade pela qual o homem se relaciona com a natureza, por intermédio dos instrumentos, transformando-a, dando-lhe a forma humana, mas compreende, também, a atividade intersubjetiva, comunicativa, que possibilita aos homens transformarem a si mesmos e aos seus semelhantes (GONTIJO, 2007, p. 16).

Destacamos assim, o papel do ensino escolar, cujas ações específicas contribuem para a apropriação de conceitos a partir do uso de instrumentos utilizados na mediação do ensino, ou seja, a criança aprende dependendo das mediações que oportunizamos a elas. Assim, faz-se necessário criar condições para que a aprendizagem ocorra. Esse fator possui implicações diretas nas práticas pedagógicas e nas formas de apropriação do conhecimento.

Apropriação é uma operação fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ela se dá nas relações interpessoais. É na apropriação que os conhecimentos se tornam próprios, ocorrendo a transposição do que é social (interpessoal) para o individual (intrapessoal).

Dessa maneira, podemos dizer então que, o que ocorre inicialmente de forma social, transforma-se em processo individual, possibilitando a formação da consciência do sujeito, isto é, os conteúdos externos tornam-se conteúdos da consciência. Para Vigotski (2007, p. 57-58, grifo do autor),

[...] a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente* [...] b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. [...] c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*

Nesse percurso, com ajuda de instrumentos socioculturais, ocorre a participação do sujeito a partir da mediação, pois “[...] a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com outras pessoas” (GONTIJO, 2007, p. 18).

Compreende-se, assim, que a consciência do sujeito foi antes adquirida por outro, ou seja, o conhecimento é um processo social e histórico e não um fenômeno individual e natural.

Nesse contexto, Vigotski (2007) destaca o papel mediador da linguagem para a formação da consciência. Segundo o autor, é a linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo ao seu entorno. É por meio da linguagem que ela se apropria dos conhecimentos histórico-culturais, compreende o significado social dessas objetivações e se constitui como sujeito.

Para Vigotski (2007), o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo da evolução do pensamento e da fala acontece uma conexão entre ambos que se modifica e se desenvolve, ocorrendo, nesse percurso, diversas mudanças. O pensamento da criança inicialmente evolui sem a linguagem. Os seus primeiros balbúrcios são uma forma de comunicação sem pensamento. Isso significa que, a princípio, o pensamento não é verbal e a

linguagem não é intelectual. Posteriormente, nos primeiros meses, a fala apresenta uma função social, e, por volta dos dois anos, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se dando início a uma nova forma de comportamento.

Nesse momento, o pensamento se torna verbal e a fala racional, possibilitando a criança usar a fala como instrumento do intelecto; assim, os pensamentos começam a ser verbalizados. Nessa ocasião, a linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

No entanto, o surgimento de objetos desconhecidos para a criança significa um novo desafio, pois necessita ser nomeado. É nesse momento que surge o outro, mais experiente, com o papel de nomear esses novos componentes para a criança.

A função do outro na apropriação teórica de Vigotski, Luria e Leontiev (2010) é tão importante quanto o meio social em que ele vive, e, “[...] nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 67). Isso revela a intenção desse autor em pôr o acento no trabalho pedagógico com vistas a criar condições para que as crianças se apropriem dos aspectos da cultura da qual fazem parte, ou seja, o desenvolvimento dos sujeitos a partir das práticas escolares com a mediação do professor, potencializando inclusive os processos identitários da criança com sua história.

Dessa maneira, na formação dos processos superiores do pensamento, o papel da escola mostra-se coerente com a psicologia histórico-cultural, sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual da criança e o ensino de qualidade com profissionais qualificados contribui para a aceleração dos processos em desenvolvimento. A criança é capaz de fazer mais com a ajuda de outra pessoa do que faria sozinho, e isso traz implicações diretas no trabalho docente, no contexto escolar e nas múltiplas possibilidades de intervenções presentes na escola. Para Vigotski (2001, p.64), “[...] no processo de educação, o mestre deve ser os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele a orientação do próprio movimento”.

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da função do professor na apropriação do conhecimento pela criança, cabendo-lhe o papel de “[...] cortar, talhar, esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais diferentes modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita” (VIGOTSKI, 2001, p. 73).

Memória imediata (natural) e mediada nos processos de apropriação da linguagem escrita

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é produto da apropriação dos meios utilizados para regular as ações dos sujeitos envolvidos num acontecimento. Vigotski no livro intitulado *O desenvolvimento psicológico na infância* (1998) destaca a importância do desenvolvimento das funções superiores para a aprendizagem, sendo elas: memória, percepção, pensamento, emoções, imaginação e a vontade.

Neste texto, daremos especial atenção à memória, pois ela é a capacidade que o sujeito tem de conservar e reproduzir as apropriações da realidade. Vigotski (1998) divide o conceito de memória em “memória imediata”, àquela que se adquire de imediato (capacidade natural), que não é mediada por signos e a “memória mediada”, na qual o homem cria procedimentos que o ajuda a subordinar a memória a seus fins.

Para Vigotski (2007, p. 47), “[...] a memória, em fases bem iniciais da infância é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções”. Nessa fase, pensar é a mesma coisa que lembrar, ou seja, ao levarmos a criança a pensar sobre algo, ela, imediatamente, vai resgatar sua memória em experiências concretas vividas.

Nesse sentido, tanto a mediação quanto a memória são funções importantíssimas quando pensamos na apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Entretanto, para discorrermos sobre o desenvolvimento da escrita, chamamos a atenção para o estudo de Luria que foi partícipe do grupo de pesquisa de Vigotski e Leontiev, tornou-se um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, dedicando-se a estudar o desenvolvimento da escrita na criança. Para ele, “[...] escrever é umas das funções culturais típicas do comportamento humano”, pois a escrita pressupõe,

[...] o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-afazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 99).

Segundo Luria, essa habilidade de usar os signos (memória mediada) se desenvolve tardiamente, e em seus estudos ele notou que crianças bem pequenas não tem necessidade de registrar algo com função mnemotécnica, ou seja, anotar algo para recordar depois.

[...] Podemos observar crianças cuja maneira de lidar com certos problemas é claramente primitiva e sem mediação, crianças para quem o uso funcional de um signo é ainda um estágio fora do seu alcance (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 99).

Entretanto, em suas experiências, Luria (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 99) observou que a “[...] criança planeja mnemotécnicas primitivas e formas descritivas diferenciadas para fazer suas anotações”, ou seja, ela já traz marcas, experiências de algumas técnicas (memória imediata) que usou para aprender a lidar com os desafios e problemas do seu ambiente, ou melhor, com as tarefas culturais. Somente após apropriar-se da escrita simbólica transmitida na escola é que ela descarta todos os processos anteriores e “[...] mergulha por inteiro nessa nova técnica cultural” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 100).

Nesse sentido, torna-se fundamental esclarecer que nosso interesse ao desenvolver as atividades de escrita com as crianças da educação infantil objetivava incentivar a escrita com função de comunicação e não como função mnemotécnica, pois, de acordo com Luria (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 102), a criança “[...] modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia”.

Destarte, nos dois conceitos abordados, apropriação e memória, destacamos a importância de ambas nas relações dialógicas que se estabelecem no processo de *ensinoaprendizagem*, e para isso trazemos as contribuições de Bakhtin (2004). Segundo o autor, a linguagem é por si só, dialógica, ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre um outro, o sujeito emerge do outro, é dialógico, e o seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. O eu, para Bakhtin (2004), existe a partir do diálogo com os outros “eus”; necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. Assim, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem, resultado de uma interação verbal que se estabelece entre o enunciador, cumprindo o papel de destinador, e o enunciatário que, por sua vez, desempenha o papel de destinatário do enunciado.

Nessa direção, Bakhtin (2010, p.293) afirma que “[...] tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida [...]”.

Nesse contexto, o professor tem papel de mediador, favorecendo as relações dialógicas e a inter-relação entre a criança e o objeto de seu conhecimento, levando em consideração a experiência e o contexto sociocultural em que ela se encontra.

A partir dessas considerações, apresentaremos, a seguir, a análise de um evento ocorrido durante a pesquisa em uma turma da educação infantil com crianças de cinco anos e como a mediação nas práticas de ensino são fundamentais para a aprendizagem das crianças.

Práticas de ensino: mediação e memória mediada

O evento que trazemos para análise ocorreu no dia nove de dezembro de 2011 e teve início na roda de conversa quando a professora propôs às crianças a produção de um convite para ser entregue a quem eles escolhessem, para participar da festa de encerramento do ano letivo. É importante resgatarmos que o objetivo da produção de texto, da escrita, nesse caso, era a comunicação e não tinha função memnônica. Segue abaixo a transcrição do evento:

Prof: Hoje nós vamos fazer a nossa última atividade do ano, e sabe o que vamos fazer? Vamos fazer um convite convidando os pais ou quem vocês queiram que esteja na festa. O que nós temos que fazer para escrever um convite?

A1: Lápis, papel

Prof: Isso, mas que palavras a gente usa para convidar alguém?

A2: Letras.

Prof: Tem que ter o que no convite, o nome de quem? Vão supor que eu quero convidar o pai de Ga, qual o nome dele?

Ga: Lu

A3: Eu quero convidar meu pai...

Prof: Vamos fazer com o pai de Ga primeiro: Lu, o nome do pai dele, que mais?

A4: Vem pra cá...

Prof: Vem pra cá...pra onde?

A5: Umei (a professora fala o nome da escola)

Prof: Venha para UMEI (a professora fala o nome da escola)... pra que?

A6: Pra festa.

Prof: Para festa de quem?

A7: Da gente

Prof: Dos alunos... Para nossa festa, e que horas vai ser a festa?...três horas. E quem ta convidando?

A8: A gente

Prof: Infantil 5. E se cada um fizer um convite vai assinar seu nome embaixo...

A9: Tia, meu pai foi pro casamento do meu irmão

Prof: Então vão lá, (mostra o convite já dobrado e escrito convite na frente que trouxe pronto). Aqui vai ser o convite, o que vamos escrever aqui agora?... papai mamãe, quero que você venha pra nossa festa, aonde? UMEI, assinado, quem escreveu.

De acordo com o excerto acima, compreendemos que para a produção do texto a professora considerou alguns pontos das condições de produção: as estratégias do dizer

(produzir um convite); o que dizer (convite para festa de encerramento) e para quem dizer. Essas condições acompanharam toda a elaboração textual das crianças durante a produção do gênero “convite”.

Outro aspecto interessante foi o fato de a produção de sentidos ter sido possibilitada pelo diálogo estabelecido com as crianças. Em primeiro lugar podemos pensar no contexto em que as crianças estavam inseridas. Elas estavam se preparando para uma festa e, nesse sentido, já traziam o conhecimento de que quando organizamos uma festa torna-se necessário convidar as pessoas que gostamos. Em segundo lugar, uma vez que o objetivo de comunicação estava presente, e consciente da zona de desenvolvimento proximal na qual desejava atuar, a professora criou as condições necessárias para que se estabelecesse um diálogo profícuo com as crianças. E, em terceiro lugar podemos pensar que a escolha do gênero, em conjunto com as crianças, constituiu-se uma mediação pedagógica assertiva, pois possibilitou um espaço dialógico para que elas pudessem, por meio dele, dizer o que tinham a dizer e para quem tinham algo a dizer, ou seja, seus familiares.

Podemos depreender daí o papel mediador importante da professora que considerou o contexto social daquele momento, possibilitando que o objeto de estudo estivesse vinculado ao interesse das crianças. Quanto a isso, Vigotski (2001) afirma que,

[...] a regra psicológica básica de elaboração do interesse é a seguinte: para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e **ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de atividade, senão continuará sem dar resultados** [...] é necessário tornar o seu estudo assunto pessoal do aluno, e então poderemos estar certo do êxito. Do interesse para um novo interesse infantil: eis a regra (2001, p. 115, grifo nosso).

Nesse contexto, importa destacar a ideia de possibilidades específicas de desenvolvimento do pensamento pelas práticas escolares com a mediação pedagógica feita pelo outro mais experiente, pois o professor, ao causar o estranhamento diante da atividade e ao mesmo tempo inserindo novos desafios, ele está indo ao encontro do que Vigotski propõe, ou seja, a atividade deve conter “formas novas” para que se alcance os resultados.

Quando a professora concluiu as orientações, as crianças retornaram para os seus lugares para a elaboração do texto escrito. Durante a realização da atividade, as crianças conversaram bastante trocando materiais e mostrando a própria produção. Ressaltamos que esses textos ainda não estavam ortograficamente escritos, entretanto, as crianças estavam se apropriando dessa convenção histórico-cultural. Nesse movimento, elas buscavam a

intervenção dos colegas e da professora para tirar as dúvidas que surgiam no processo de produção.

A seguir, trazemos dois excertos, primeiramente o diálogo com os colegas da sala e, posteriormente, com a professora.

A1: Como faz o FES de festa?

A2: Fes é o V o E e o S.

A3: Não é Vesta é festa, FE e não VE.

A1: Depois do Fes, é qual?

A3: TA, T com A.

A1: E venha?

A3: o V e o E...

A1: E agora?

A3: Venha, N (aguarda a colega escrever cada letra que ela vai ditando) H e A. Agora é para, PA (aponta com o lápis o local onde a colega tem que escrever)... RA (a colega se adianta e escreve DO) Não tem o DO (pega a borracha e desmancha).

A1: Venha para FE... é separado?

A3: Venha para FE, (lê apontando)... é separado.

De acordo com o trecho acima, compreendemos que as crianças buscaram outros interlocutores para mostrarem seus textos demonstrando a necessidade de interagir com o outro mais experiente. Esse tipo de diálogo possibilita, aos poucos, a apropriação dos aspectos linguísticos e fonéticos da linguagem escrita, o que nos leva a refletir sobre a importância da interação entre as crianças na sala de atividades, ou seja, nas experiências socialmente constituídas.

Podemos perceber também que aos poucos, a memória imediata, vai se modificando, pois a lembrança de como se escreve algumas letras e fonemas resgatadas pelas crianças, nos mostram que elas já estão lidando com aspectos simbólicos da linguagem.

Na sequência, trazemos para análise, a interação entre a professora e uma criança que também busca, por meio do diálogo, apropriando-se de conhecimentos histórico-culturais.

A4: Tia como escreve SAN?

Prof: Qual a palavra que você quer escrever?

A4: Apresentação

Prof: Apresentação... como escreve SA?

A4: S A

Prof: S e A, mas pra ficar SAN, tem que ter um acento em cima do A (faz o movimento com o dedo do til). Qual o acento em cima do A que vai fazer SAN?

A4: Til?

Prof: Isso, mas é Sã O, S A com o til e O, mas apresentação tem som de S mas escreve com cedilha. Então é cedilha com o que?

A4: A com acento?

Prof: Cedilha com o A com acento, com o til, e depois o que?

A4: O?

Prof: O (balança a cabeça positivamente)

Nesse evento, percebemos que, para escrever, o pensamento da criança foi determinado por sua memória apoiando-se em experiências anteriores. Segundo Vigotski (2007, p. 48), “[...] o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória [...]. Para crianças muito pequenas, pensar significa lembrar”; ou seja, a criança se apoia em experiências anteriores. Nesse momento, as duas funções psicológicas, pensamento e memória, estão intimamente conectadas, pois o ato de pensar é determinado pelas suas lembranças concretas.

Portanto, a análise anterior nos mostra que ocorreu uma reapropriação interna a partir de uma atividade externa, ou seja, a ação que inicialmente foi intersubjetivo passa para o plano intra-subjetivo. Isso significa que, o que ocorreu inicialmente de forma social se transformou em processo individual, isto é, os conteúdos externos tornaram-se conteúdos da consciência.

No diálogo, percebe-se também que as crianças estavam, naquele momento, desenvolvendo a capacidade de compreensão do mecanismo da escrita alfabética, em especial as relações sons e letras e letras e sons, e que o diálogo estabelecido com os amigos e a professora foi fundamental para a compreensão do uso dos instrumentos culturalmente elaborados, e que, por sua vez, devem ser transmitidos pelo outro mais experiente, pois

A linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos seres humanos. Se a escrita é um objeto de natureza cultural, não é suficiente manusear letras, livros, fichas de leitura, brinquedos, etc. para que as crianças aprendam a ler e a escrever. É fundamental que a relação das crianças com a linguagem escrita seja mediada por nós, professores. Desse modo, cada suporte que comporta textos ou escritas não pode ser apenas inserido na sala de aula. Precisamos conversar, explicar, ensinar para as crianças aquilo que sabemos e podemos fazer com eles. (GONTIJO e SCHWARTZ, 2008, P. 7)

Em todos os momentos, as intervenções foram mediadas pela linguagem oral e pensadas a partir da ZDP observada nas crianças, possibilitando a apropriação das significações sociais advindas das objetivações humanas. Nesse sentido, a autora afirma que

[...] a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, portanto,

simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação humana (GONTIJO,2001, p. 57 *apud* PIFFER, 2006, p. 64)

Nessa relação, há de se considerar, segundo Bakhtin (2010, p.99), que tais palavras só podem ser entendidas no contexto dos sujeitos que as falam, pois, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e entendendo o contexto cultural que determinou o modo de pensar de cada sujeito. Podemos compreender ainda, a importância dos processos de mediação que poderão constituir as práticas pedagógicas nas salas da educação infantil de maneira contextualizada, onde as crianças se sintam desafiadas e confiantes em lidar com uma das facetas dos conhecimentos histórico-culturais que é a apropriação da linguagem escrita e como o desenvolvimento das funções superiores são fundamentais nesse processo.

Considerações Finais

No espaço educativo investigado, buscando apresentar contribuições da teoria de Vigotski (2007) para o ensino da linguagem escrita, constatamos que a mediação pedagógica é condição *sine qua non* para os processos de apropriação dos conhecimentos histórico-culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do pensamento, no caso em questão, a memória.

Nesse percurso, destacamos as relações dialógicas, ou então, as interações verbais estabelecidas durante o processo de *ensinoaprendizagem*.

No contexto das práticas observadas, a abordagem mecânica em relação à linguagem escrita como uma mera habilidade motora ou de repetição de sons e letras foi superada, pois a professora lidou com as possibilidades de escritas de maneira dialógica, em que as crianças trocavam informações sobre o que já haviam se apropriado dos signos relacionados ao sistema ortográfico, lançando mão da memória imediata e também da memória mediada, ambas compreendidas aqui como processos fundamentais do desenvolvimento individual. Esse processo, segundo Vigotski (2007), possui

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferente quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem socio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas* (VIGOTSKI, 2007, p. 42, grifo do autor).

Destarte, a memória mediada constitui uma das operações psicológicas fundamentais na formação das funções psicológicas superiores, e a “[...]relação entre o signo e o método de usá-lo” (VIGOTSKI, 2007, p. 41) não acontece de forma súbita, de forma inventada ou como resultado de uma lógica pura ou pré-existente na criança. Ela se constitui em experiências, numa série de transformações qualitativas, resultado de um “[...] processo prolongado e complexo”.

Nesse sentido, quando a professora traz como atividade a produção de textos(e não a escrita isolada de letras, sílabas ou palavras), ela contribui de modo positivo tanto para a produção de sentidos, pois possibilita a criança experimentar a “[...] realidade viva e evolutiva da língua e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 108), quanto para as possibilidades da criança lidar com os signos em suas manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, sistema de numeração etc.). Além desse fator, ao identificar a ZDP, o professor tem clareza sobre o que precisa ensinar, isso significa que ao observar e dialogar permanentemente com a criança, o professor terá conhecimento de como ocorre o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Como se tentou mostrar neste texto, o professor ou o outro mais experiente são mediadores importantes nos processos de apropriação da linguagem escrita e sua intervenção contribuirá para a formação das funções psicológicas superiores das crianças que constituem as salas da educação infantil.

Finalizamos enfatizando que a criança não se desenvolve espontaneamente, ou seja, o desenvolvimento do psiquismo infantil depende de uma mediação de qualidade e das oportunidades que damos às crianças de se colocarem e de dialogarem nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Autores Associados: São Paulo, 2007.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C.M. Alfabetização Teoria e Prática. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2008.

PIFFER, M. G. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 374 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed.São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Artigo recebido em: 08/02/2018

Aceito em: 22/02/2018

Publicado em: 17/12/2018