

## AS MEDIAÇÕES DAS PROFESSORAS NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE NAS CRIANÇAS

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento OMETTO  
Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP  
cbometto@yahoo.com.br  
Rita de Cássia CRISTOFOLETI  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
ricacri@uol.com.br

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo discutir o desenvolvimento da reflexividade no processo de escrita das crianças e as mediações das professoras na produção de um texto coletivo de alunos de uma 3ª série do ensino fundamental. Para analisar a dimensão reflexiva da escrita, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vygotsky e na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin, destacando, tal como fizeram esses autores, a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade e de nossa possibilidade de consciência e reflexividade. No processo de pesquisa vivido, aprendemos que a reflexividade do aluno, do produtor de textos, não nasce de dentro do sujeito, mas da sua relação com o outro. Aprendemos que é nesse espaço intersubjetivo que o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever vai se constituindo, e que essa constituição demanda retomadas e reencontros com a produção realizada ao longo da trajetória de escritura.

**Palavras-chave:** 1. Mediação; 2. Reflexividade. 3. Produção textual. 4. Formação docente.

### Introdução

Este estudo desenvolvido no ano de 2005, com alunos que frequentavam a 3ª série do Ensino Fundamental, teve como objetivo compreender a relação entre os modos de mediação das professoras e os processos de elaboração e re-elaboração da escrita pela criança, tendo em vista o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever. Nessa perspectiva de estudo, o que vem a ser a reflexividade da escrita e da leitura? Segundo Geraldí (1997) a reflexividade pode ser entendida como uma possibilidade da linguagem de se remeter a si mesma. Essa possibilidade de a linguagem remeter a si mesma, por sua vez, aproxima o sujeito dos próprios processos de apreensão e de elaboração da escrita, tomando suas escolhas e decisões como objeto de atenção.

Nesse contexto, “a escrita é uma instância privilegiada para a emergência da reflexividade, por implicar ações com a linguagem e sobre a linguagem. (GÓES, p. 07).

A partir dessa leitura, este estudo destaca a importância da dimensão discursiva da produção textual, problematizando a questão da reflexividade e tomando consciência do papel do interlocutor no seu desenvolvimento. As diferenças entre os interlocutores, em termos de suas experiências com a leitura e a escrita, são significativas para a emergência e desenvolvimento da reflexividade.

No estudo desse problema, baseamo-nos na noção de processos reflexivos desenvolvida por Vygotsky (1998, 2000). De acordo com a perspectiva histórico-cultural de

desenvolvimento humano, a reflexividade, entendida não como um estágio a ser atingido, mas como um modo de funcionamento do psiquismo humano, que é aprendido e que vai se transformando ao longo da experiência dos sujeitos nas práticas culturais em que se inserem, imbrica-se em condições sociais específicas de produção que precisam ser analisadas, indo além da clássica consideração do indivíduo e de suas ações.

Assim, focalizadas como **relações de ensino**, as práticas de produção textual, foram sendo ressignificadas pelos alunos em favor da dimensão interlocutiva da linguagem. As crianças passaram a se relacionar com a atividade de escrita como sujeitos que ao escrever produzem textos com propósitos interativos efetivos. Nós, como professoras, assumimos o papel de ‘representante leitor’ - “um interlocutor imediato que aponta para o sujeito as exigências de compreensão do leitor [...] um interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto”. (GÓES, 1997, p.104).

## 1. As lentes teóricas que orientaram o olhar: questões metodológicas

### A Palavra

Já não quero dicionários  
Consultados em vão.  
Quero só a palavra  
que nunca estará neles  
nem se pode inventar.  
Que resumiria o mundo  
e o substituiria.  
Mais sol do que o sol,  
dentro da qual vivêssemos  
todos em comunhão,  
mudos,  
saboreando-a.  
(Carlos Drummond de Andrade).

O referencial teórico utilizado para a compreensão dos processos de escrita das crianças em sua dimensão reflexiva foi a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, tendo como interlocutor Vygotsky, e a abordagem discursiva-enunciativa representada pelos estudos de Bakhtin. Também ancoramos nossas reflexões nos trabalhos de Geraldi, Góes, Smolka e Fontana, igualmente fundamentados nessas perspectivas.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin, em suas proposições, destacam a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade e de nossa possibilidade de consciência e reflexividade.

Segundo ambos, vamos nos tornando quem somos no processo de apropriação e de elaboração das formas culturais já consolidadas no grupo social a que pertencemos, pela mediação do outro, através da linguagem. Em nossas relações com o outro, que são relações sociais determinadas pelos lugares e papéis sociais nelas em jogo, apreendemos o outro, ao mesmo tempo em que a ele nos expomos.

Ancorado na tese de que a natureza do psiquismo humano é social, Vygotsky considera que toda função psicológica desenvolve-se em dois planos: primeiro no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. Vygotsky, no manuscrito de 1929, assinala que “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. (VYGOTSKY, 2000, p. 25).

Nesse sentido, o domínio das atividades complexas como a escrita e a reflexividade, como relação consigo mesmo, nasce das/nas relações com o outro.

Em suas relações sociais, a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de perceber a si mesma e de situar-se nessa realidade, e as reconstrói internamente. A esse processo de reconstrução interna de uma atividade externa, Vygotsky dá o nome de internalização. Na internalização, a atividade interpessoal transforma-se para constituir o funcionamento interno (intrapessoal). (GÓES, 1991).

Embora aponte diferenças entre o aprendizado e o desenvolvimento, Vygotsky considera que os processos de aprendizado – atividades mediadas pelo outro (interpessoal) – suscitam e impulsionam os processos de desenvolvimento – atividades auto-reguladas (intrapessoal). O aprendizado humano, destaca ele, “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 1989, p. 99), podendo imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, tomada como ponto de partida, não só precede o desenvolvimento como o suscita, criando o que o autor denomina de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada, que requerem a ajuda, a intervenção do outro para se efetivarem.

Vygotsky atribuía grande importância ao desenvolvimento proximal por considerar que nas atividades compartilhadas divisa-se o futuro do sujeito: “aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1989, p. 98). Porém, o próprio Vygotsky advertia que para que pudesse haver uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal era necessário que se fizesse uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado:

“As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas”. (VYGOTSKY, 1989, p.99).

Nessa perspectiva, a educação escolarizada e o professor são constitutivos do desenvolvimento dos indivíduos (e dentro dele a atividade da escrita e a reflexividade), na medida em que podem interferir deliberadamente no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

Igualmente, Bakhtin destaca em seus escritos a referência do outro nos processos de constituição do sujeito. Nessa perspectiva, nosso discurso não é propriamente nosso, mas sim o resultado das apropriações que fazemos dos signos compartilhados nos dizeres dos outros.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1999, p. 109).

Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la é necessário entender que ela se dá sempre nas interações entre sujeitos organizados socialmente. É no contexto da relação *entre sujeitos* que os dizeres, os enunciados vão sendo produzidos.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin, em suas proposições, destacam a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade, o que Bakhtin denomina de alteridade constitutiva, ou seja, é pela mediação do outro, através da linguagem que vamos nos constituindo, vamos nos tornando quem somos e vamos nos apropriando das formas culturais já consolidadas na experiência humana.

Nesse sentido, a linguagem é dialógica por ser produzida na relação de quem fala e de quem ouve e também porque os dizeres de cada um dos interlocutores incorporam e respondem aos dizeres do outro presente na relação, e aos dizeres de outros que já fazem parte

desses sujeitos. Segundo Bakhtin (1999, p. 113) “[...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Bakhtin (2000, p. 319) destaca que os significados e os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas, e nesse sentido “[...] o enunciado, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros [...]”.

Assim, buscar as enunciações dos sujeitos implica, na perspectiva bakhtiniana, em localizá-las no amplo contexto da interação verbal, pois consistem em elos da corrente ininterrupta desta.

Qualquer que seja o aspecto da expressão–enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação mais imediata.

Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados... *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos... Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito...

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 2002, p. 112 e 113).

Em função de estarmos assumindo esse referencial teórico, isso nos indicava um certo modo de olhar para aquilo que acontecia na sala de aula, para a dinâmica interativa entre professoras-alunos, alunos-alunos, professoras-alunos-textos, alunos-alunos-textos. Já que, para Bakhtin (1999, p. 113) "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Tendo em conta esse pressuposto, focalizamos as produções escritas das crianças em todo seu processo de elaboração, re-estruturação e circulação, na dinâmica interlocutiva produzida em sala de aula, registrando e analisando os enunciados compartilhados entre os sujeitos que dela participaram, em suas condições sociais imediatas e mais amplas de produção. Estivemos cuidadosamente atentas em nossas intervenções como professoras e aos efeitos por elas suscitados em termos do aprendizado da reflexividade pelas crianças.

Dessa perspectiva, a linguagem, em suas diversas formas de materialização, “situa-se como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41), seja no sentido da apropriação e da elaboração das práticas de significação e da compreensão do mundo, seja no sentido do desenvolvimento da análise e do julgamento de si mesmos e da reflexividade.

Neste trabalho discutimos a prática de produção de um texto coletivo, em uma terceira série do ensino fundamental (hoje quarto ano), destacando, nas formas de mediação recíproca entre professoras e crianças no processo de sua escritura, indícios da atividade reflexiva sobre o texto.

## **2. As mediações das professoras nas práticas de produção de textos de seus alunos e a questão da reflexividade**

No terceiro trimestre escolar iniciamos uma nova produção textual: um texto coletivo, de caráter científico e informativo, que representava a culminância de um projeto mais amplo, desenvolvido desde o início do ano na escola.

Nesse projeto, as crianças receberam uma série de informações a respeito da origem do Sistema Solar, da posição da Terra nesse sistema, das características da Terra, do surgimento da vida no planeta e discutiram assuntos relacionados à problemática ambiental.

O propósito discursivo deste texto era uma mostra científica e as crianças tinham clareza desta finalidade desde o início da produção. A figura do leitor materializou-se na imagem do público numeroso e diverso que teria acesso à mostra. Durante a elaboração do texto, as referências a esses leitores foram recorrentes e os alunos sempre destacavam os cuidados que deveríamos ter ao escrever.

Ao privilegiar o texto coletivo como proposta, o fizemos pensando em possibilitar às crianças a participação em um processo de escritura em que elas, ocupando o lugar de co-autoria, precisassem escutar seus pares, trabalhar com as ideias por eles sugeridas, negociar com eles os sentidos, a escolha das palavras e as formas de compô-las. Apostávamos que a relação de co-autoria instaurasse um espaço de interlocução voltada para o texto em produção. Neste movimento poderíamos explicitar-lhes as negociações de sentidos envolvidas, mas nem sempre percebidas, na produção de um texto: negociações entre as linguagens, os modos de dizer e as formas de registro do que se quer dizer.

Esse momento conjunto possibilitou-nos dirigir a atenção das crianças para alguns processos envolvidos na escrita, durante a própria escrita, destacando seus entrecruzamentos com a oralidade, as escolhas lexicais e composicionais que vão sendo feitas ao longo do texto.

Como escribas, não só direcionávamos o registro, mas as necessárias voltas a ele, relendo com as crianças os trechos já registrados antes de prosseguirmos, ensinando-lhes uma série de procedimentos que acompanham a escrita de um autor experiente.

Nos momentos de retomada, assumíamos o papel de representantes leitoras e questionávamos as formas de registro escolhidas, por considerar que as palavras nos remetem a diversos significados, desencadeando inúmeros sentidos.

Visando garantir a função comunicativa da linguagem, muitas vezes apagávamos o que já se encontrava “pronto” e reescrevíamos novamente as ideias, de outro modo, com outras palavras. Eram os momentos de revisão acontecendo durante o processo de produção, era o olhar se voltando para a atividade de conhecimento que estava sendo elaborada, possibilitando a emergência da reflexividade nas crianças, através das mediações das professoras e dos próprios pares. Nesses momentos, ajudávamos as crianças a organizarem verbalmente seus pensamentos; problematizávamos suas elaborações iniciais, levando-as a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar.

Outra particularidade dessa produção foi a exploração do gênero científico, que, como assinala Bakhtin (2003), nascendo em condições de comunicação discursiva específicas de um certo campo, implica o conhecimento do conteúdo temático, do estilo e dos recursos composicionais nele estabilizados.

Quando fomos solicitadas a apresentar uma síntese do projeto, como professoras de Português e de Ciências, retomamos com as crianças o que elas haviam aprendido. Recorremos a algumas anotações de seus cadernos, fornecemos algumas informações complementares, indicamos outras fontes de consultas, oferecemos outros textos para que as crianças lessem.

Somente de posse de todo esse material iniciamos a elaboração do texto. Nesse sentido, pode-se dizer que foi em interlocução com as aulas do projeto e com a leitura das anotações e textos complementares que realizamos o processo de produção textual.

Os momentos da produção do texto configuraram uma volta a situações e leituras que o antecederam e propiciaram, por sua vez, a elaboração de um novo dizer sobre eles e sobre os conceitos neles trabalhados, articulando-os às vozes, saberes e experiências que as constituíam (FONTANA, 2000).

Como nosso texto seria produzido durante várias aulas, sentimos a necessidade de elaborar, juntamente com as crianças, um roteiro – outro gênero discursivo – com os temas que seriam abordados para que não nos perdêssemos e para que pudéssemos articular as ideias que já haviam sido escritas com o que ainda tínhamos por dizer.

Conforme foram enunciando os temas, fomos escrevendo-os na lousa, ao mesmo tempo que chamávamos a atenção das crianças para o fato de que precisaríamos ordená-los cronologicamente. Foi preciso explicitar às crianças que nosso texto trataria da história da **origem** do planeta, bem como da **origem** dos seres humanos, e, que essa idéia de origem determina uma certa lógica de ordenação, sem a qual nosso texto não produziria sentido para o leitor. Pois, conforme Bakhtin,

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas) (BAKHTIN, 2003, p.282).

A concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. [...] O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais (BAKHTIN, op. cit., p.286).

Com a produção desse roteiro, compartilhamos com nossos alunos a ordenação lógica de um conjunto de informações, em interlocução com o nosso leitor projetado. Assim, iniciamos a tessitura do texto.

Ao realizarmos a análise do texto, fomos notando que as crianças desenvolveram um texto pouco preso ao roteiro.

No encaminhamento da produção íamos ao tópico que seria desenvolvido, escrevíamos a parte do texto referente àquele tópico e voltávamos ao roteiro, sempre mantendo a sequência do que seria escrito. No entanto, houve, por parte da turma, uma clara preocupação com a organização textual e não só com o desenvolvimento do roteiro, o que imprimiu à produção um estilo bastante diferenciado e próprio.

Essa distinção se deu a ver já com as preocupações sobre como deveríamos iniciar o texto.

Lu sugeriu que iniciássemos com: “Era uma vez um ponto de luz.” Neste momento, questionamos a classe perguntando se “Era uma vez” seria a melhor forma de começar um texto com informações científicas, visto que as crianças já haviam entrado em contato com os dois gêneros textuais - contos e científicos - de forma assistemática.

Muitos disseram que não e Lê explicitou: “Era uma vez serve para começar contos de fadas, mas nesse tipo de texto não dá certo”, e sugeriu algumas formas de início: “Havia um ponto de luz”; “Há bilhões de anos atrás houve um ponto de luz”.

Através do enunciado de Lê foi possível notar quanto à discussão do gênero, que na estabilidade dos modos de dizer, se por um lado a criança reconhecia ser um modo de dizer mais apropriado a um gênero do que a outro, por outro lado, ao fazer as suas propostas, tanto separou os dois gêneros quanto os articulou.

Sobre este aspecto dirá Bakhtin que “é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero [...] pode-se misturar deliberadamente os gêneros”. (BAKHTIN, 2003, p.284).

Colocando-nos como mediadoras, - pois a mediação do outro possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada (VYGOTSKY, 1989), explicitamos às crianças que escrever é diferente de falar, e que escrever uma história é diferente de escrever um texto científico/informativo. Aproveitando o enunciado de Lê, pedimos que explicitassem **como deveríamos escrever**, como deveríamos iniciar o parágrafo e desenvolver as ideias que ali estariam contidas. Também demos a elas alguns exemplos de como poderia ser feito o que pedíamos: “Foi há muito tempo.”; “Este texto nos conta sobre.”; “As informações aqui contidas...”.

Fizemos esta intervenção considerando o pressuposto de que ninguém cria do nada, no processo de aprendizagem a presença participativa do outro deve ser constante e efetiva.

Neste processo de negociações Mo sugeriu: “Por que não fazemos o primeiro parágrafo falando sobre o que o texto vai contar? Assim, mais ou menos como em um jornal?” E assim foi feito. Resumimos e adensamos em um primeiro parágrafo as informações que o leitor encontraria em nosso texto.

Neste momento Bi sugeriu: “Por que não fazemos um texto em capítulos e esse parágrafo fica sendo a introdução?”

Através de seus enunciados, Lê, Mo e Bi demonstram ter um conhecimento produzido em condições de convívio cultural mais complexo desenvolvido e organizado predominantemente pela escrita. (BAKHTIN, 2003).

Assim, a turma produziu um texto organizando os enunciados em partes, o que implicou que, mais do que uma retomada das informações do roteiro, fôssemos sintetizando e organizando as ideias em uma linguagem muito mais apurada em termos de um texto de gênero informativo.

A preocupação com os modos de dizer, instaurada por algumas das crianças do grupo (Lê, Mo e Bi), imprimiu na produção um certo estilo, mais do que apenas informações descritivas.

Há que se considerar, também, que o próprio texto foi motivo de curiosidade, de interesse, de continuação de investigações e de busca de informações pelo grupo, o que permitiu incluir outros elementos que não haviam sido desenvolvidos nas aulas do projeto e que não se encontravam no roteiro que havíamos produzido como norteador do texto que escreveríamos.

Quando estávamos produzindo o parágrafo com informações referentes ao planeta Marte, Vi sugeriu que acrescentássemos alguns detalhes sobre marcianos, que ele teria visto no filme “Sinais”, Touchstone Pictures, (2002). Imediatamente, Bi voltou-se para ele e disse: “Mas nesse tipo de texto não cabe esse tipo de informação”. Vi insistiu e novamente Bi argumentou: “Esse texto é científico e o filme Sinais é ficção”.

Com seus enunciados, Bi indiciava ter compreendido – mesmo que de forma não explícita para ela – que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.262).

A discussão instaurada entre Vi e Bi acentuou a curiosidade dos alunos pelos nomes dos planetas e levou-os a se lançarem na busca de informações para desenvolver mais um capítulo do texto que vínhamos produzindo.

Houve, por parte das crianças, uma grande preocupação com o interlocutor. As crianças não ficaram apenas presas aos apontamentos do roteiro e às aulas do projeto, procuraram sim manter essa informatividade, mas também a partilha dos modos de dizer e os encaminhamentos mediados pelo próprio texto, de suas curiosidades.

A preocupação com o processo de formulação e de construção de sentidos, bem como com as atividades de negociação e com a condução da interação, mostram-se adequadas

quando desejamos explicitar a dimensão comunicativa da linguagem e a importância de termos quem represente a figura do interlocutor potencial a quem nos dirigimos.

Desta forma, nossos dizeres (enunciados) estavam em relação contínua com os dizeres (enunciados) de nossos alunos, que aos poucos foram assimilando, reproduzindo ou transformando os seus dizeres (enunciados) (BIATO e GÓES, s/d, p.02).

No decorrer da produção textual, foi possível perceber que a atividade proposta estava sendo significativa para o processo de apropriação e de elaboração da escrita em desenvolvimento, uma vez que todo re-início do texto demandava uma releitura do que já havia sido enunciado. Nesses momentos, voltávamos nosso olhar para a re-elaboração da própria escrita, ou seja, para as formas de enunciação que vinham sendo elaboradas. Assim, voltávamos a atenção para o próprio ato de escrever, em um exercício que nos aproximava da reflexividade como uma das propriedades essenciais da língua.

Percebemos que inicialmente as crianças demonstraram maior dificuldade em articular o que queriam dizer com a forma de registro. Isso foi se tornando mais fácil no decorrer do processo. Com nossas intervenções, compartilhamos um modelo com as crianças, apostando na possibilidade de que, apropriando-se dessa referência, elas pudessem produzir outros modos de escrita, autonomamente, em outras ocasiões.

Escrever não é um ato solitário e, no processo de escritura, a criança que ainda não domina os usos sociais da língua “depende do auxílio, das pistas e instruções que recebe; da partilha de informações, opiniões, preferências; sua relação com os modelos, os materiais e as técnicas a que tem acesso” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.158).

São as experiências acumuladas social e culturalmente que propiciam aos sujeitos a oportunidade de articulação do que já sabem com o que estão aprendendo. A produção, seja na arte, seja na ciência, como destaca Vygotsky, não é produto de descobertas, nem aparece antes que sejam socialmente criadas as condições materiais e psicológicas para seu surgimento (FONTANA e CRUZ, 1997). Também no processo de apropriação do patrimônio cultural, mostra-se significativo compartilhar referências com as crianças, foi o que procuramos possibilitar a elas: o contato com formas de dizer já estabelecidas social e culturalmente.

Durante muito tempo, na educação, foram utilizados os modelos como pontos de chegada em um processo de reprodução. Vygotsky nos leva a perceber exatamente um caminho inverso. Há que se compartilhar modelos como ponto de partida das elaborações autônomas e criativas dos sujeitos. Assim, parece possível afirmar que a imitação é um elo importante na relação de aprendizado e desenvolvimento, e através de nossa mediação foi possível orientar as crianças no sentido de elaborarem modos de dizer culturalmente organizados, os quais algumas delas ainda não dominavam autonomamente (FONTANA, 2000).

O conhecimento do mundo e de si mesmo no mundo - o pensar sobre si mesmo, sobre o próprio fazer e sobre o próprio pensar – não são formas de atividade “inerentes” ao ser humano. Elas demandam a mediação do outro e da linguagem para que se desenvolvam.

No decorrer da produção fomos observando os modos de participação das crianças, o que foi nos possibilitando diferentes modos de mediação na construção de um texto do gênero científico. No próprio uso da escrita, fomos explicitando às crianças as características de tal gênero. Essa explicitação assentou-se na familiaridade que elas puderam desenvolver com os textos científicos, ao longo do projeto.

As crianças foram se apropriando dessas características, e, dessa forma, mais do que expor e explicar como deveríamos produzir o texto, fomos percebendo as apropriações já em elaboração, pelas crianças, que emergiam nos seus enunciados e nas negociações de sentidos que se estabeleciam entre elas. Isso indicava-nos o quanto elas vinham se apropriando do uso da linguagem.



Com ouvidos atentos, fomos percebendo, dentre os diversos enunciados de nossos alunos, a emergência do domínio da linguagem, neste caso os usos da língua escrita que cada um já havia consolidado. (GÓES, 1990).

Tendo claro que este domínio pode diferir entre os indivíduos de um mesmo grupo, propiciamos relações de ensino nas quais os sujeitos pudessem se apropriar dos modos de dizer específicos do gênero textual em questão, bem como dos modos de organização de seus enunciados.

Nesse processo, a revisão textual configurou momentos importantes para o desenvolvimento da reflexividade do ato de escrever, uma vez que era na volta ao próprio texto que seus pequenos autores poderiam realizar alguns procedimentos de análise sobre a própria escrita.

Na sequência, produzimos o texto, no qual o exercício da linguagem foi desvelando as possibilidades de organização das ideias e dos arranjos linguísticos na construção do mesmo.

Nossa preocupação durante a produção foi garantir que os textos fossem produzidos com uma certa lógica e coerência. Porém, somente após o momento vivido percebemos que havíamos, também, mediado uma outra dimensão na qual a professora poderia atuar. A questão referente ao estilo. No entanto, essa era uma questão que não se apresentava para nós antes ou durante o processo vivido, ela apenas se evidenciou quando analisamos o texto, por exigência da pesquisa.

Ao terminarmos a produção, Re sugeriu: “Vamos fazer um livro nosso para deixar na biblioteca para quem quiser fazer pesquisa sobre esse assunto que nós estudamos?” Seu enunciado indicou-nos que no decorrer do processo por ela vivenciado, através de todas as negociações necessariamente envolvidas e mediadas pelas professoras e pelos colegas, foi possível que percebesse os propósitos interativos reais que estavam marcando a produção textual.

Ao final do ano letivo, víamos e ouvíamos nossos alunos lidarem com a produção textual como processo, como um modo de interlocução em meio às muitas possibilidades de dizer o que se quer e de participar das relações sociais.

Nossos alunos eram outros em sua relação com a escrita e a leitura. Nós também éramos outras professoras. Os procedimentos de produção, revisão e análise sobre a própria escrita, compartilhados entre nós, constituíram-nos e haviam transformado, ao longo do ano, nossas relações com a escrita e a docência.

### **Considerações finais**

Ao entrar nos labirintos do processo de escritura, nossos alunos puderam se experimentar por caminhos diversos, mediados pela leitura e pela escrita, sustentada pelas professoras que éramos. Puderam se experimentar também na volta ao caminho percorrido, vivendo, pela escrita, a experiência da reflexividade.

Se em um labirinto é preciso experimentar caminhos para encontrar a saída, também na experiência do desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever não existem caminhos previamente definidos. É preciso experimentar novos percursos para desenvolvê-la. E dizemos desenvolvê-la, pois não consideramos que a reflexividade dos sujeitos seja um estado ou patamar a ser alcançado, mas sim um modo de funcionamento que se aprende com o outro, pelo outro.

Reconhecer a mediação do professor em relação ao aluno não significa desconsiderar as mediações dos alunos sobre o professor. Também nós fomos sendo afetadas nessa relação. Embora pudéssemos ver as crianças, pudéssemos conversar com elas, ouvir seus enunciados, estarmos atentas à dinâmica interativa produzida nas relações de ensino, nos aproximávamos, apenas pelos indícios, do labirinto de suas elaborações. O que os guiava nas escolhas dos

caminhos bifurcados? Mais do que explicar essas escolhas, conseguíamos aproximar-nos delas e compreendê-las nas interlocuções que estabelecíamos. Os indícios que encontrávamos em seus textos, traduzidos em suposições, guiavam nossas mediações. Mediações que se mostravam adequadas ou não apenas em seu acontecer.

Assim sendo, embora muito do trabalho pedagógico desenvolvido tivesse sido planejado, foi no seu desenvolvimento, como acontecimento, que suposições, possibilidades e aprendizados foram sendo consolidados, descartados, articulados, transformados.

Nos indagávamos sobre o desenvolvimento da reflexividade das crianças lastreadas nos conhecimentos que vinham sendo produzidos na prática, mediadas pelas próprias crianças. A docência, mediada pelas interrogações da pesquisa, possibilitou às professoras aprenderem muitas coisas que ainda não sabiam e desenvolver, em si mesmas, modos outros de ouvir, de ver, de ler a relação de ensino, a escrita, as crianças e a si mesmas.

Mediadas pela pesquisa, fomos aprendendo a criar condições em sala de aula para instaurar diferentes formas de produção textual, a analisar os textos das crianças e o que poderíamos sugerir a elas, a mediar a volta das crianças ao texto produzido.

No processo vivido, aprendemos que a reflexividade do aluno, do produtor de textos, não nasce de dentro do sujeito, mas da sua relação com o outro. Aprendemos que é nesse espaço intersubjetivo que o desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever vai se constituindo, e que essa constituição demanda retomadas e reencontros com a produção realizada ao longo da trajetória.

Afetadas, profundamente, em nosso modo de ser professoras, pelo processo de pesquisa e aprendizado vivido, (entendendo por aprendizado a complexa articulação entre ensinar e aprender), destacamos como uma de suas implicações para os processos de formação de professores, a centralidade da dimensão relacional da prática educativa, não só como princípio a ser enunciado, mas vivido na formação inicial e continuada de professores.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BIATO, E.C.L. e GÓES, M.C.R. **Modos de atuação do profissional de Odontologia junto a sujeitos com deficiência mental** s/d (artigo submetido para publicação).
- BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley, (org). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- FONTANA, Roseli Ap. C. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GÓES, M.C.R. de. Linguagem escrita, desenvolvimento e ensino. In: **Boletim do Departamento de Didática** – UNESP/Araraquara, 9, (6), 1990, pp.125-129.
- GÓES, M.C.R.; ANDRADE, S.M.A.R. **Considerações sobre a reflexividade de alunos frente a linguagem escrita**. Revista Brasileira de Educação Especial, s/d.
- VYGOTSKY, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.