

RELAÇÃO DIALÓGICA E REPRESENTAÇÃO MENTAL

- algumas inferências

sobre o processo de aquisição da língua escrita

CLARISSA S. GOLBERT¹
UFRGS

A presente comunicação consiste no relato de uma experiência, realizada com crianças de 1ª série de uma escola da rede pública do Rio Grande do Sul, da periferia de Porto Alegre, que apresentavam defasagens no Teste de Audibilização (1).

O trabalho teve como objetivo promover o desenvolvimento das competências representativas das crianças, em especial as representações lingüísticas, e verificar em que medida o incremento destas competências teria efeito favorável sobre o processo de alfabetização.

Convém esclarecer que a sondagem da audibilização fundamenta-se em alguns princípios da psicolingüística, como os seguintes:

- as habilidades de linguagem oral desenvolvidas pela criança são decisivas no processo de letramento, uma vez que a aprendizagem da língua escrita se constrói sobre os processos e estratégias cognitivas que a criança utilizou para adquirir a sua própria língua;
- a audibilização é o processo pelo qual a cognição auditiva permite a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e, mais tarde, da leitura e da escrita;
- a sondagem da audibilização permite estimar, de forma bastante confiável, as condições de linguagem receptiva da criança, ou seja, suas capacidades conceituais, de memória e de discriminação fonemática. Estas são capacidades fundamentais para aprender a ler e a escrever, independente de, quando se expressa, a criança usar uma criação dialetal mais ou menos aproximada do dialeto padrão (2)

A experiência desenvolveu-se de agosto a dezembro, em 18 encontros, com 2 grupos de 4 crianças em cada um deles. Inicialmente, o teste de audibilização foi aplicado em todos os alunos das duas primeiras séries existentes na escola: uma turma, pela manhã, composta por crianças que

¹ Professora Assistente no departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Fonaudióloga e psicopedagoga.

repetiam a 1ª série e outra, pela tarde, formada por alunos novos. De cada uma das classes e em colaboração com a professora foram selecionadas 4 crianças de acordo com os seguintes critérios:

- resultado inferior em audibilização e dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita;
- resultado médio inferior em audibilização e dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita;
- resultado médio superior em audibilização e, apesar disso, grandes dificuldades na alfabetização;
- frequência regular à escola.

Assim, os grupos ficaram compostos de acordo com o seguinte quadro:

GRUPO 1

(crianças que repetiam a 1ª série)

	IDADE	AUDIBILIZAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO
FAB	7a8m	Inferior(55)	Dificuldades
IA	7a11m	Méd. Sup (78)	Dificuldades
JU	8a11m	Méd. Inf (66)	Dificuldades
FA	7a8m	Méd. Inf (71)	Dificuldades

GRUPO 2

(crianças na sua 1ª experiência escolar)

	IDADE	AUDIBILIZAÇÃO	ALFABETIZAÇÃO
DI	6a9m	Inferior (62)	Dificuldades
DA	6a9m	Méd. Sup. (82)	Dificuldades
VA	6a5m	Méd. Inf. (67)	Dificuldades
AL	6a6m	Méd. Sup. (74)	Dificuldades

O grupo 1 era constituído por crianças que refaziam a 1ª série. FAB, de 7a8m apresentou resultado inferior no Teste de Audibilização, com especiais dificuldades em discriminação fonemática e alterações na produção dos fonemas. Além da fala, sua atitude geral era infantilizada, em discrepância com sua idade cronológica e seu desenvolvimento físico.

IA, de 7a11m apresentou desempenho médio superior em audibilização nas três dimensões observadas: discriminação fonemática, memória e conceituação. Foi selecionada justamente por isso, ou seja, para que se pudesse investigar a razão pela qual, apesar das boas condições de linguagem, da tagarelice e vivacidade, apresentava tantas dificuldades no processo de alfabetização, mantendo-se desatenta e desinteressada em sala de aula.

FA, de 7a8m apresentava um padrão médio inferior nas três dimensões investigadas. Muito tímido, inseguro, FA resistia a participar e, quan-

do o fazia, sua linguagem apresentava-se semântica e sintaticamente muito restrita. Preocupava também, em FA, a falta de imaginação e de esquemas representativos, que se evidenciavam nas atividades de desenho, pintura e modelagem.

O quarto integrante do grupo 1, JU, era o "terror da escola". Com 9 anos na 1ª série, uma história de multi-repetência, abandonos e retornos à escola, apresentava particular dificuldade na discriminação dos fonemas, dificuldades conceituais e de memória e sérios problemas de conduta.

O grupo 2 era constituído por crianças que passavam pela sua primeira experiência de alfabetização.

AL, com 6a6m, foi indicada pela professora como das crianças com mais dificuldades. O Teste de Audibilização indicou nível médio inferior em memória e conceituação, ao lado de boas condições de discriminação fonemática. AL mantinha-se atenta, mas pouco ativa e imaginativa. Contida, respondia às propostas com seriedade, embora com pouco entusiasmo e criatividade.

DA, com 6a9m atingiu desempenho médio superior em Audibilização e, apesar disso, foi apontado pela professora por apresentar fraquíssimo aproveitamento. De fato, bastante inseguro, DA não fazia uso, na sala de aula, de suas habilidades lingüísticas, evidenciando disfluência, hesitações e outros sinais de desconforto ao se expressar, além de manter-se alheio na maior parte do tempo.

DI, também com 6a9m, apresentava, em termos de audibilização, uma importante defasagem na discriminação de fonemas, ao lado de adequadas capacidades de memória e conceituação. Como a professora usasse uma estratégia silábica, DI mantinha-se desatento e desinteressado, tendo em vista suas dificuldades em trabalhar com unidades sonoras sem significado. Utilizava sua intensa atividade cognitiva e lingüística na conversa com os colegas, desviando-os do trabalho dirigido pela professora, o que deu origem a uma séria desavença entre os dois.

Por fim, VA, de 6a5m, com desempenho médio inferior em audibilização, com dificuldades específicas na área conceitual e, principalmente, na discriminação fonemática. Franzina e cronicamente envolvida com problemas respiratórios, VA freqüentemente faltava à escola, pois sua família não tinha as mínimas condições de atender às suas necessidades físicas e, muito menos, educacionais.

Voltando ao trabalho desenvolvido, é importante salientar que as diferentes estratégias quanto ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças podem ser inseridas em duas grandes linhas de ação:

1º - o favorecimento da interlocução e

2º - o incremento da capacidade representativa.

Essas linhas foram desenvolvidas integralmente, como se pretende aqui demonstrar, dentro do tempo de que se dispõe.

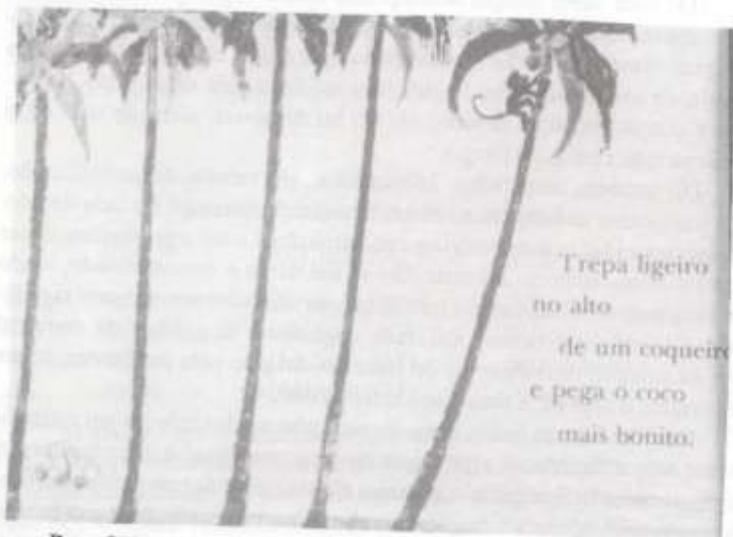
As diferentes oportunidades de interlocução e de representação originaram-se da leitura de três histórias ficcionais:

- Aventuras de um Macaco, de Mayd Lencon, traduzida por Lucia Helena Machado de Almeida e editada pela editora Ática;
- As Aventuras de Alvinho, história de Ruth Rocha, editada pela Melhoramentos;
- O Ônibus Musical, de Ganymédes José dos Santos de Oliveira, também editada pela Ática.

As atividades de leitura e de conversação favoreceram o desenvolvimento de diferentes habilidades, como se pode ver nos exemplos.

EXEMPLO 1

A exploração das gravuras precedia a leitura. A pesquisadora fazia perguntas, mobilizando a atenção, a percepção, o pensamento e a expressão das crianças, que faziam previsões, formulavam e expressavam suas hipóteses



- P: Vamos ver o que vai acontecer!
DI: Ele está subindo num tronco de ...
DA: Para pegar côco.
AL: Está subindo na árvore.
VA: A "avare" é grande.
P: É alta esta árvore?
DA: O nome dela é coqueiro.
AL: Ela dá côco.
DI: O côco é que nem pessoa, começa bem pequenininho...
DA: E vai crescendo.

Pelo diálogo, pode-se ver a possibilidade de as crianças formularem idéias a partir de um contexto, integrando elementos percebidos com conhecimentos prévios, em novas elaborações.

EXEMPLO 2

O exemplo 2 retarda uma situação de leitura intercalada com conversação, na qual as crianças, além de ouvir e compreender, faziam antecipações, usavam a imaginação

A pesquisadora lê um trecho das "Aventuras de um Macaco":

- Oba, caiu do céu um almoço gostoso -, exclama ele.
- Não, seu jacaré, o senhor está enganado - diz Miudinho tremendo - eu só dou para um pequeno lanche. Magrinho como sou, meus ossos podem até arranhar sua garganta. O senhor precisa é de um boi bem gordo para almoçar.

.....
Segure firme neste cipó aqui, que eu amarro o boi na outra ponta.

A pesquisadora interrompe a leitura e as crianças olham as figuras.



- P: O quê vocês acham?
DA: Ele vai amarrar o elefante.
P: Será?
AL: Eu acho que ele vai amarrar um cavalo.
DI: Não, um rinoceronte. Rinoceronte, aquele que tem chifre. Se amarrar um elefante, o elefante ia cair no chão.
P: É, tu achas que...
DA: Não, o elefante é maior que o jacaré e mata ele.
DI: Eu já vi uma briga com um elefante e um jacaré.

O exemplo deixa claro o princípio básico da Linguística da Enunciação, segundo o qual a linguagem é um modo de interação humana que se concretiza nas relações sociais, nas formas de interlocução. "Através da linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não existiam antes da fala" (3, p. 43)

Na concepção de Vygotsky (4), a elaboração dos sistemas simbólicos, entre os quais está a linguagem é responsável pela contínua reestruturação da atividade mental e não se desenvolve individualmente. Ao contrário, tal desenvolvimento se constitui na interação social. As representações sociais, as trocas simbólicas são permeadas por usos, funções e experiências de linguagem nas situações de interlocução. Nesse movimento, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é especialmente relevante, pois o que o outro me diz (ou deixa de me dizer) será constitutivo do meu conhecimento (5).

EXEMPLO 3

As crianças inventaram outras aventuras com os personagens das histórias que estavam sendo lidas, representavam-nas através de desenhos que, posteriormente, eram apresentados aos colegas.

No seguinte exemplo, a partir da capa do livro "As Aventuras do Alvinho", antes mesmo de iniciar a leitura, as crianças inventaram uma aventura do menino e desenharam. O diálogo mostra a retomada do trabalho.



- P: E o FA, o que imaginou sobre o Alvinho?
FA: (encabulado) Não me lembro.
P: E o JU?

JU: Ele estava numa pedreira. Tinha um buraco pequeno. Daí ele começou a cavocar e daí ele achou ouro.

P: Ele achou ouro! O que ele fez com o ouro?

JU: Ele fez jóias e aí ele ganhou um monte de dinheiro.

P: E o FA, não lembra, mesmo?

FA: Ele quebrou a perna (animado com a participação de JU, FA aceita apresentar seu trabalho).

P: Isso mesmo, FA, tu te lembraste, ele quebrou a perna. E para onde ele foi?

FA: Para o hospital.

P: E o que aparecia no teu desenho? O Alvinho bom e depois com o pé quebrado.

Retomar as histórias inventadas a partir dos desenhos tinha em vista favorecer o desenvolvimento de estratégias metacognitivas relacionadas com a memória. Depois da intervenção de JU, FA faz um esforço e lembra sua história, confirmando a idéia de que as estratégias de memória podem e devem ser estimuladas, desde que girem em torno de material significativo para a criança (2).



EXEMPLO 4

Outras formas de representação oportunizadas foram a modelagem, a pintura e a construção de maquetes, sempre com base nas histórias lidas ou inventadas.

Para que pudessem construir a primeira maquete em conjunto, foi preciso intervir e sugerir formas de cooperação, pois as crianças não tinham experiência em trabalho de forma cooperativa. Como mostra o diálogo, num primeiro momento, elas pretendiam dividir o espaço e trabalhar individualmente.



AL: Eu quero desenhar até aqui.

P: Vamos combinar, onde vai ter água e onde vai ter terra.

AL: A minha água vai até aqui.

DA: A terra vai ser aqui, ó. E a água vai ser aqui.

P: Quem sabe vocês combinam.

(As crianças começam a discutir)

P: Vamos fazer uma só água para todos os jacarés?

DA: É, aqui vai ser a terra e aqui vai ser a água.

(Todos concordam)

DA: (Marcando com tinta) Daqui para cá é terra.

AL: A água é azul claro.

Logo a ênfase dada à interação social começou a mostrar seus efeitos, convertendo-se num elemento propulsor da imaginação e das trocas verbais entre as crianças.

EXEMPLO 5

O exemplo 5 mostra uma situação em que as crianças eram incentivadas a inventar histórias a partir da maquete construída em torno das "aventuras de um Macaco".

VA: Ele estava parado e o jacaré olhou para lá e viu ele e saiu atrás dele.

P: E ali, DA, o que está acontecendo?

DA: Ele estava sentado de cócoras e o já...

AL: (Intervindo na história do colega) Ele estava puxando o rabo.

DA: É, o rabo na beira do rio, o rabo dele começou a balançar, o jacaré estava virado para lá e viu o barulho e olhou e, quando viu, era o macaco.

DI: Eu tive uma idéia!

P: Qual é a tua idéia?

DI: Assim. O macaco está deixando os pés na água. O jacaré está assim ... A boca dele está aqui. Os dentes e a língua dele ... (mostrando a modelagem) quando ele vê que é um macaco, ele morde, o macaco ai, ai, ai.

Durante a conversa, as crianças manipulavam os elementos da maquete, ilustrando as ações dos personagens. Fica bem exemplificado como a atividade e a percepção estimulavam o pensamento e a linguagem. Como ressaltou Piaget (6) as diferentes formas de simbolização, entre as quais se situa a linguagem, emergem da atividade sensório-motora. As diferentes formas de representação – linguagem, imagem, desenho – reforçam-se mutuamente.

As atividades ideomotoras, tais como o desenho, a pintura, a modelagem, a construção de maquetes, favorecem a emergência de níveis mais elaborados de ação, atenção, memória e imaginação, contribuindo para o progresso do plano cognitivo como um todo.

Ao oportunizar outras formas de representação mental além da linguagem, procurava-se favorecer a formação de imagens mentais, levando em consideração as relações entre imagens, pensamentos e palavras, através dos processos integradores da mente. A possibilidade de trabalhar com diferentes materiais representativos resultou não só no aprimoramento das várias formas de expressão, como num progresso mental geral, ensinando novas percepções, abstrações e reflexões sobre a realidade.

É importante destacar, ainda, que o progresso alcançado não resultou apenas da atividade individual e, sim, do trabalho do grupo. Ao perceber os demais trabalhos e ouvir as histórias dos colegas, cada criança desencadeava trocas verbais que, progressivamente, davam origem a novas imagens, interlocuções e construções.

Outro aspecto extremamente significativo neste exemplo é mostrado por DI: "Eu tive uma idéia", o que revela a tomada de consciência do curso do próprio pensamento: não um uso automático da linguagem, e sim uma utilização intencional da linguagem, para transmitir uma idéia (2).

As possibilidades de representação oferecidas favoreceram que as crianças chegassem a melhores níveis de ação, pensamento e linguagem. No entender de Luria (7), o desenvolvimento mental é consequência do enriquecimento da experiência e das formas de consciência, através de uma contínua reorganização da ação deliberada, da atenção ativa, da memória intencional e da imaginação.



EXEMPLO 6

As crianças fazem modelagens representativas de elementos do quarto de Alvinho.

- P: O que tu vais fazer, AL? (observando a indecisão da menina).
AL: Vou fazer o ovo, porque eu não sei fazer o avestruz.
P: Por que tu não experimentas fazer o avestruz? Olha como o DA fez. Ele fez o corpo, depois fez o pescoço, depois a cabeça, o bico ...
DA: Depois o rabo e as pernas.
VA: Eu vou fazer o avestruz.
DA: Bah, vai estar cheio de avestruz.
P: Vai estar cheio de avestruz. Eu acho que tens que pegar um pouquinho mais de argila para fazer o pescoço.

DA: Ah, é. Aqui está muito mole. Está querendo cair o pescoço do meu avestruz. Vou ter que fazer um enfaixe no pescoço do avestruz, porque se não vai cair.

É digno de nota o gradativo incremento das interações entre as crianças, que, por trocarem idéias e observarem o trabalho dos companheiros, aprenderam muito umas com as outras. Elas faziam o que Piaget (9) denomina de representações imitativas de esquemas motores, ideativos, lingüísticos, mostrando que a atividade assimiladora não se debilita com a idade, ao contrário, reintegrada pela inteligência, torna-se cada vez mais abstrata.

O incentivo às formas de cooperação entre as crianças mobilizou a "zona de desenvolvimento proximal" que, no entender de Vygotsky (8), consiste na diferença entre o nível do que a criança pode realizar com o auxílio dos adultos ou de companheiros mais capazes e o que pode fazer de forma independente. AL ia modelar um ovo e, por fim, fez uma avestruz, a partir da observação do trabalho de DA e da ação de processos de desenvolvimento que ainda estavam amadurecendo, além dos que já estavam amadurecidos.

Cabe também explorar, no exemplo, o papel da linguagem na reorganização da ação. Com as sugestões da pesquisadora, AL e DA reformularam suas produções, o que evidencia, junto às crianças, o auxílio trazido pelas diferentes formas de representação na tomada de consciência da ação, do pensamento e da linguagem. Ao desenhar, pintar e modelar as crianças tomavam melhor consciência das suas ações, pois podiam comparar imagens motoras e mentais com os objetos percebidos. Foi o que ocorreu quando DA dissera que era preciso fazer um enfaixe no pescoço do avestruz. Tanto Piaget quanto Vygotsky (4) e Luria (7) enfatizaram a importância dessas complexas formas de atividade mental. Para Piaget (9), a passagem do plano automático para o plano consciente é uma reconstrução conceitualizada que só se verifica quando a atividade da criança é intencional, ou seja, quando ela se defronta com um problema significativo.

Neste ponto, é preciso destacar o papel da linguagem no planejamento e na regulação da atividade da criança. À medida que elas se conscientizavam das suas ações e intenções, tornavam-se mais capazes de utilizar a linguagem na programação de sua atividade. A partir do que fazia, via e ouvia à sua volta, VA se programava "Eu vou fazer o avestruz". Assim, enquanto a linguagem, numa primeira instância, surge da ação e da cognição, posteriormente ela própria torna-se uma função propulsora e reguladora dos processos mentais.

EXEMPLO 7

A partir da leitura da história do seu Tito, um velhinho aposentado que se dedicava a inventar distrações para as crianças, surgiu a proposta de que imaginássemos objetos que poderiam ter sido inventados por seu Tito.



- DI: E daí, quando assaltavam, o dinossauro ia lá, pegava o ladrão. Quando os ladrões davam tiros, assim, os tiros batiam no dinossauro e voltavam.
- DA: Bah, no meu fazia a mesma coisa. Pode bater em qualquer lugar, poem, poem, poem ... Tia, tu sabes o que eu resolvi dizer?
- P: O quê?
- DA: Sabe o que eu resolvi dizer? É, o seu Tito, é, quer dizer, inventou uma coisa. Ele tinha um macaco bem pequenininho, um filhotinho. Aí, cada dia, à meia-noite, ele dava uma pílula. Aí, de repente, um dia, foi ficando grande, grande, grande, até que um dia ficou maior que um prédio de cem andares.
- P: Ah, tu estás contando como é que o seu Tito fez o Macaco Gigante?
- DA: Não, fez não, ele pegou. Pegou bem pequenininho e foi transformando em grande. Sabe como é que ele fez o macaco ficar gigante? Sabe como?
- P: Com pílulas, não é?
- DA: É.
- DI: Pílulas de "naniconalila".



O diálogo, bastante ilustrativo do incremento da interação verbal entre as crianças e da ampliação de seus recursos expressivos, reúne muito dos aspectos enfatizados.

Fica evidente como a possibilidade de lidar com outras formas de representação promove unidade e regulação entre ação, percepção e linguagem, integração essa que é o núcleo da inteligência abstrata e vai permitir a elaboração do pensamento verbal e a expressão de necessidades, interesses, reflexões (4).

Relacionado com o aprimoramento das formas de regulação da ação e das capacidades expressivas, registrou-se uma crescente capacidade das crianças na tomada de consciência da linguagem. Quando DA diz "Tia, sabe o que eu resolvi dizer?", dá mostras de ser capaz de considerar a linguagem como objeto de pensamento e não só como meio de expressão do pensamento.

Pode-se observar no exemplo, também, como as formas de linguagem são constitutivas do conhecimento e como a linguagem se constrói no movimento das interações sociais, das interlocuções. Confirma-se novamente o pensamento de Vygotsky (5): a elaboração dos sistemas simbólicos não se dá individualmente; resulta, sim, de um trabalho fundamentalmente sócio-cultural, produzido na intersubjetividade.

Comparando a primeira com a última maquete executada pelas crianças – um parque de diversões –, pode-se constatar o progresso na capacidade representativa: a expansão da imaginação. A aprendizagem pela interação ativou processos internos de desenvolvimento, pois certas funções, inicialmente desencadeadas de forma interspíquica, tornaram-se, de-

pois, intrapsíquicas. Em outras palavras, aquilo que as crianças aprenderam a fazer com seus colegas, fizeram-no, depois, espontaneamente, acarretando um contínuo e progressivo crescimento dos grupos.

Como assegurou Winnicott (10), o trabalho através de imagens significativas, com materiais investidos de afeto, amplia os níveis de "apercepção do ambiente", isto é, expande as ligações entre o mundo externo e o mundo interno da criança. Esse destaque é feito a partir do engajamento e do prazer com que as crianças participaram da experiência. Com base no pensamento antropológico, Leonhardt (4) explica que, quando a criança tem a oportunidade de transformar ações em símbolos, compondo com materiais e suas próprias mãos os elementos contidos em sua imaginação, ela tem uma chance real de lidar ativa e significativamente com os objetos. Nesse processo, diz a autora, o desenvolvimento das habilidades técnicas integra tanto a curiosidade e o senso de exploração do cientista, quanto a emoção e a expressão estática do artista.

As estratégias utilizadas e as interações estimuladoras permitiram que as crianças revelassem um saber e uma criatividade lingüística surpreendentes, insuspeitados, já existentes mas ainda não mobilizados. A julgar pelos resultados no Teste de Audibilização, em alguns casos, e pelo desempenho de todos em sala de aula, essas crianças poderiam apresentar insuficiências na evolução da linguagem. O desenrolar da experiência demonstrou que o problema era de outra ordem, ou seja, as crianças, com poucas exceções, eram lingüisticamente competentes. Entretanto, a estratégia mecânica de alfabetização utilizada, desconsiderando possibilidades e intenções discursivas, não mobilizava suas competências.

Os resultados foram bastante animadores. Ao final do ano letivo, as crianças participantes da experiência descrita apresentaram nítidas diferenças quantitativas e qualitativas entre pré e pós Teste de Audibilização e mais sucesso na aprendizagem e ajustamento escolar.

FA e AL passaram de nível inferior para o médio superior em Audibilização e foram aprovados para a 2ª série. IA e DA, já em nível médio superior, atingiram nível superior, no Teste de Audibilização e também foram bem sucedidos na alfabetização. JU passou de nível médio inferior para médio superior em audibilização e fez progressos na aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar disso, sua professora entendeu que não deveria aprová-lo, numa questionável posição de enfatizar mais o que a criança não aprendeu em detrimento do que aprendeu, reforçando, assim, o círculo vicioso de fracasso, desinteresse, rebeldia e novos fracassos.

DI também fez grande progresso em audibilização, passando do nível médio inferior para o superior. Entretanto, sua dificuldade na discriminação dos fonemas, mesmo atenuada, interferiu negativamente no processo de alfabetização. O caso de DI confirma a importância da consciência fonológica na aquisição da língua escrita e deixa claro como a impossibili-

dade de segmentar a fala em seus sons constituintes e de representar e manipular esses sons mentalmente obstaculiza o processo de letramento.

Como FAB mudou-se e trocou de escola e VA evadiu-se, não foi possível localizá-los e acompanhar seus resultados.

Finalizando, é preciso ressaltar que as crianças eram possuidoras de mais habilidades lingüísticas e cognitivas do que utilizavam espontaneamente. Se os fatores que as impediam de mobilizar o seu potencial eram de natureza interna ou externa, é assunto para novos estudos e reflexões. Provavelmente, trata-se de um complexo entrelaçamento de fatores de diferentes ordens. O certo é que, se as práticas escolares considerassem mais as intenções comunicativas das crianças, vinculando a aprendizagem da língua escrita aos processos discursivos, ampliando o seu universo simbólico e favorecessem as intenções sociais dentro da sala de aula, as dificuldades seriam atenuadas e as competências melhor utilizadas.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - GOLBERT, C. *Estudo dos efeitos de uma metodologia para o desenvolvimento da audibilização*. Relatório enviado ao CNPq; 1988, (não publicado).
- 2 - GOLBERT, C. *A evolução Psicolinguística e suas implicações na alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- 3 - GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1987.
- 4 - VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- 5 - SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. Editora Cortez, 1988.
- 6 - PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- 7 - LURIA, A. & YUODOVICH, F. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- 8 - VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 1988.
- 9 - PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- 10 - WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- 11 - LEONHARDT, D. O laboratório de brincolagem e algumas relações com a compreensão do processo de aprendizagem. In: SCOZ et alii. *Psicopedagogia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.