

DEDALUS - Acervo - FE



20500024842

A LINGUAGEM E O
OUTRO NO ESPAÇO ESCOLAR
VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA
ANA LUIZA B. SMOLKA (org.)
CRISTINA B. F. DE LACERDA
IVONE MARTINS DE OLIVEIRA
MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES (org.)
ROSELI A. CAÇÃO FONTANA

Biblioteca / FEUSP

34082



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO <i>Ana Luiza B. Smolka e Maria Cecília R. de Góes</i>	9
EU LEIO, ELE LÊ, NÓS LEMOS: PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA <i>Ana Lúcia Horta Nogueira</i>	15
A DINÂMICA DISCURSIVA NO ATO DE ESCREVER: RELAÇÕES ORALIDADE-ESCRITURA <i>Ana Luiza B. Smolka</i>	35
É PRECISO FALAR BEM PARA ESCREVER BEM? <i>Cristina B. F. de Lacerda</i>	65
A CRIANÇA E A ESCRITA: EXPLORANDO A DIMENSÃO REFLEXIVA DO ATO DE ESCREVER <i>Maria Cecília Rafael de Góes</i>	101
A ELABORAÇÃO CONCEITUAL: A DINÂMICA DAS INTERLOCUÇÕES NA SALA DE AULA <i>Roseli A. Cação Fontana</i>	121
AUTOCONCEITO, PRECONCEITO: A CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR <i>Ivone Martins de Oliveira</i>	153

INTRODUÇÃO

O presente volume contém relatos de pesquisas que se propõem a investigar o processo de conhecimento no espaço pedagógico e se baseiam na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Os conceitos e princípios teóricos que fundamentam as análises a serem apresentadas originam-se principalmente das formulações de L. S. Vygotsky.

Pela visão teórica assumida, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Ainda, dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num terreno interindividual. Deste modo, na explicação do surgimento de formas mediadas de ação e da origem da ação individual, um papel fundamental

é atribuído à palavra, signo por excelência. A mediação pelo outro e pelo signo caracterizam, portanto, a atividade cognitiva.

Imersa num dado contexto cultural e participando de práticas sociais historicamente constituídas, a criança vai incorporando, ativamente, formas de ação já consolidadas na experiência humana. Esse processo de incorporação ativa ou internalização de práticas culturais, constitutivas do desenvolvimento da criança, adquire, na perspectiva de Vygotsky, grande relevância teórica no quadro explicativo do funcionamento mental.

O processo de internalização implica uma reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, reconstrução essa que permite uma contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual. Nesse movimento em que se elaboram as funções inter e intrapsicológicas, a criança vai aprendendo a organizar os próprios processos mentais e suas ações por meio de palavras e outros recursos semióticos.

O núcleo conceitual da perspectiva histórico-cultural em Psicologia está, assim, delineado pelos construtos de *mediação e internalização*, como processos que propiciam a interpretação do movimento de passagem de ações realizadas no plano intersubjetivo, ou intermental, para ações internalizadas, ou intramentais. Deve-se ressaltar, no entanto, que tais construtos são polêmicos e carregam implicações teóricas que incitam novas investigações.

Apesar da necessidade de se rever a formulação inicial de Vygotsky no que concerne ao conceito de internalização e da urgência de se aprofundar sua tese da mediação semiótica, o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

Dessa perspectiva, a investigação do funcionamento psicológico da criança deve ser direcionada à dinâmica das interações. Frente a esse objeto de estudo, há que se defrontar com o problema metodológico de circunscrever o escopo de tais interações e identificar os processos em constituição. A questão adquire relevância especial quando, além

do nível dos organismos individuais e suas influências recíprocas, se leva em conta sua natureza semiótica, a propriedade mediada e mediadora das relações humanas.

Com apoio na abordagem histórico-cultural, as autoras que contribuem para o presente volume elegeram o espaço pedagógico como lugar de interesse, focalizando processos de conhecimento e condições de sua produção em fases iniciais de escolarização. Tomando como ponto de partida o argumento de Vygotsky de que os processos psicológicos da criança se desenvolvem na dependência de seu modo concreto de vida, os estudos a serem relatados tentam caracterizar relações entre o funcionamento mental e as interações sociais no contexto institucional da escola.

No desenvolvimento desses trabalhos, as autoras partilhavam uma preocupação comum, relativa à questão metodológica. Várias indagações permearam o trajeto das investigações. Quais caminhos são mais adequados para se captar o processo de constituição e apropriação de conhecimentos? Que dados construir para identificar transformações nos níveis de funcionamento intra-subjetivo? Como recortar episódios interativos na busca de compreensão do desenvolvimento das ações do sujeito? Como examinar os processos dialógicos para configurar as formas de mediação pelo outro?

Uma das tentativas de abordar os processos de interesse consistiu na utilização da análise microgenética (derivada das proposições metodológicas de Vygotsky), examinando-se, passo a passo, o transcorrer de uma atividade e procurando-se captar mudanças de qualidade das ações dos sujeitos em função do jogo de mediações presentes e das condições de produção.

Em articulação com a análise microgenética, alguns dos trabalhos recorrem também a princípios metodológicos da Etnografia. A análise etnográfica (Etnografia da Comunicação, Etnografia da Escola, Microetnografia) diz respeito à coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento. Ademais, esse modo de investigação permite a exploração de níveis de análise que abrangem a minúcia e o contexto.

Esses recursos metodológicos respondem apenas parcialmente, entretanto, à necessidade de se dar conta da dimensão ideológica, que assume marcada importância sobretudo quando se considera a escola como instituição social, um lugar historicamente tornado legítimo

para transmissão/construção do conhecimento. Uma fonte de apoio para se empreender esse esforço conceitual-analítico está nas proposições de M. Bakhtin, para quem o ideológico é inerente ao signo e ao discurso. Segundo ele, todas as manifestações ideológicas banham-se no discurso e não podem ser analisadas descoladas deste.

Embora essas perspectivas teórico-metodológicas tenham suas especificidades, elas podem ser articuladas tendo como ponto de ancoragem a abordagem histórico-cultural. Tal articulação se justifica por diversos pontos de convergência. Trata-se de abordagens que focalizam práticas socioculturais, levando em conta aspectos pragmáticos e contextuais; centram-se na esfera simbólica e consideram a linguagem como *ação/interação*; tornam possível a análise de eventos, ultrapassando a simples descrição e priorizando o estudo de processos; partilham, ainda, de uma concepção de pesquisa como trabalho histórico e construtivo, em que o pesquisador pode ser também protagonista no evento estudado.

Os capítulos a seguir mostram tateios na busca de soluções metodológicas compatíveis com a orientação teórica dos estudos. Não há homogeneidade quanto aos caminhos assumidos para análise. Embora haja um corpo comum de pressupostos e conceitos, pretende-se ilustrar diferentes possibilidades de modos de construção e análise dos dados. Na discussão dos processos sob análise, os textos exploram, também, idéias de alguns outros teóricos, tais como Piaget, Luria e Pêcheux.

O capítulo 1, de Ana Lúcia H. Nogueira, tem como tema a mediação pelo outro no processo de leitura. Em estudo que focaliza os modos de negociação entre dois sujeitos durante atividade de leitura conjunta, a autora busca analisar a dinâmica das alternâncias e tentativas de construção de sentidos do texto. Fundamentando-se em Vygotsky, identifica mecanismos de atividade intermental nesse jogo de negociação.

No capítulo 2 é tematizada a fala que participa do processo de escritura da criança, numa análise em que Ana Luiza B. Smolka aponta contribuições e limites nas interpretações de Piaget e Vygotsky sobre a fala (para si) que acompanha a ação do sujeito. Examinando um episódio de produção escrita, a autora recorre ao princípio da dialogia de Bakhtin para levantar indagações e hipóteses sobre a natureza das falas que emergem durante a realização da atividade pela criança.

Cristina B. F. de Lacerda apresenta, no capítulo 3, uma análise das relações entre oralidade e construção da linguagem escrita em

uma criança com problemas de fala. Tomando episódios de atividade em sala de aula, e apoiando-se em discussões de Vygotsky e Luria sobre o desenvolvimento da escrita, busca mostrar quão complexas podem ser as relações entre a capacidade lingüística e discursiva do sujeito e o curso de apropriação da escrita e, em função disso, quão discutível é a prescrição de um bom desenvolvimento da produção oral como condição prévia à aprendizagem da escrita.

O capítulo 4 focaliza manifestações de reflexividade emergente na produção escrita de crianças. M. Cecília R. Góes relata estudo em que são examinadas estratégias da criança para analisar e operar sobre seu próprio texto, frente à solicitação para reorganizar enunciados que trazem problemas para a construção de sentidos pelo leitor. As observações realçam o papel de interlocutores no desenvolvimento da capacidade da criança em tomar a própria escrita como objeto de análise.

No capítulo 5 encontra-se o texto de Roseli C. Fontana, que analisa o trabalho de construção conceitual na sala de aula. Tendo como foco de interesse conceitos na área de Estudos Sociais, identifica níveis de conceitualização, a partir das proposições de Vygotsky, Luria e Bakhtin, examinando indicadores de atividade inter e intramental das crianças na elaboração do conceito de "cultura".

O estudo relatado no capítulo 6, de autoria de Ivone M. de Oliveira, toma como objeto de análise o auto-conceito (e o pré-conceito), explorando, na dinâmica das relações em sala de aula, mecanismos sociais de produção do conceito que o sujeito desenvolve sobre si mesmo. São examinados episódios interativos de crianças com seus pares e com o professor, com apoio em formulações de Vygotsky e Bakhtin.

Finalmente, cabe esclarecer que todos os estudos apresentados se referem a partes de projetos mais amplos de pesquisa. No recorte do material a ser relatado, buscou-se abordar aqueles temas e pontos de discussão que melhor representassem, em cada caso, a linha assumida na construção e análise dos dados. Os autores são docentes e pós-graduandos vinculados ao Grupo de Pesquisa sobre Pensamento e Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

Ana Luiza Bustamante Smolka
Maria Cecília Rafael de Góes

EU LEIO, ELE LÊ, NÓS LEMOS: PROCESSOS DE
NEGOCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA

Ana Lúcia Horta Nogueira

A imagem da atividade de leitura como um ato solitário e individual é bastante difundida no meio escolar e poderia ser resumida em uma frase: “Para ler é necessário silêncio e concentração”. Em termos pedagógicos, decorre daí a idéia de que as crianças em fase de alfabetização devam aprender e praticar a leitura de forma isolada.

No entanto, trabalhando como professora com crianças durante a apropriação da escrita e nos propondo a discutir e explicitar alguns dos processos psicológicos envolvidos nesse desenvolvimento, vamos vendo esta imagem ser redesenhada e reconfigurada.

Observamos que, em alguns momentos, as crianças procuram realizar em conjunto atividades de leitura e escrita. O que acontece quando as crianças compartilham a leitura? Como uma criança pode auxiliar a outra? O quanto este auxílio pode desencadear processos de aprendizagem e de desenvolvimento?

Tomando estas questões como ponto de partida, no presente texto apresentamos um episódio de leitura partilhada por duas crianças, em uma sala de 1ª série do 1º grau. Procedemos à análise das interações, levantando aspectos indicadores do processo de construção de conhecimento, a partir do conceito de mediação, segundo a abordagem sócio-histórica.

Mediação: algumas considerações

Enquanto forma de apreender e explicitar o desenvolvimento psicológico no contexto das interações sociais, a perspectiva sócio-histórica destaca o conceito de mediação.

Segundo os autores desta abordagem, o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto socio-cultural.

O processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, e sim como um processo ativo/interativo — apropriação — no interior das relações sociais. A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária.

Ao tratar dos processos de construção da atividade mediada, Vygotsky (1979, 1984) levanta alguns aspectos com relação a seu desenvolvimento, e destaca que a mediação pelos signos tem um papel decisivo na organização da fala interior. E esta, por sua vez, passa a exercer a função auto-reguladora nos processos do pensamento e nas atividades de resolução de problemas, como processos intrapessoais.

Desta forma, pode-se considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com as formas de mediação social (a mediação pelos signos e pelo outro). Considera-se também, que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois a

linguagem, como signo socializado, é mediadora do processo de internalização das funções desenvolvidas socialmente. ✓

Discutindo os processos de apropriação e de construção de conhecimento, Vygotsky aponta para a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psicológicas. A partir disto, elabora o conceito de zona potencial de desenvolvimento como a diferença entre o nível de desenvolvimento de funções já estabelecidas e o nível de desenvolvimento de funções em emergência.

Assim, a zona potencial de desenvolvimento é vista como o espaço de construção, vinculado com as relações e interações que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas. Levando em conta que aprendizagem e desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”,¹ o estudo da zona potencial de desenvolvimento permite explicitar o caminho da internalização: da atividade interpessoal para a atividade intrapessoal.

A leitura compartilhada

No contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos lingüísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual.

A preocupação em explicitar a emergência de funções psicológicas durante o processo de apropriação da escrita, no contexto das interações pedagógicas, tem nos levado a trabalhar na análise de diferentes episódios de sala de aula. A descrição e a análise do episódio de leitura apresentado aqui tem em vista evidenciar indicadores da elaboração da atividade mental pela criança, destacando os processos de negociação durante a atividade de leitura e suas relações com as propostas pedagógicas — entendidas como formas de mediação da atividade psíquica.

O episódio de leitura que será apresentado a seguir, teve lugar em uma sala de aula de 1ª série do 1º grau, de uma escola pública de

1. L. S. Vygotsky *et alii*, 1988, p. 110.

periferia urbana. O trabalho pedagógico desenvolvido nesta sala de aula estava ancorado no propósito de viabilizar diversas formas de interação e de diálogo entre as crianças. Para tanto, entre outras coisas, a sala de aula era organizada em grupos de quatro carteiras, e, quase sempre, as atividades eram propostas para serem desenvolvidas em grupos ou em duplas.

Neste dia, as crianças estavam sentadas em grupos de dois a quatro participantes, realizando atividades de leitura e escrita, a partir do livro *Brinquedos da noite*,² que funcionava na classe como livro de textos. O gravador estava “circulando” pelos grupos, gravando o processo de leitura das crianças.

O registro da leitura das crianças foi realizado através de gravação em áudio, por um gravador que ficou disposto na carteira delas. O recurso de gravação estava constantemente presente em classe, sendo explorado pelas crianças de diversas formas, como: gravar o que era lido para ser ouvido depois enquanto acompanhavam o texto escrito, registrar histórias orais elaboradas coletivamente, ouvir músicas...

Em função disso, a presença do gravador durante a leitura das crianças não foi um fator inibidor, ao contrário, funcionou como um ouvinte/interlocutor no processo de leitura, pois em vários momentos pudemos perceber a preocupação delas em falar mais alto e mais próximo do fone para que a gravação saísse de boa qualidade. Além disso, as crianças tinham a expectativa de se ouvirem lendo após terminada a leitura. Com isto, o uso do gravador não se restringiu ao registro, se constituindo em mais um recurso didático em sala de aula.

O dado de pesquisa do qual dispomos não é somente um registro da leitura das crianças, mais do que isso, é um registro da dinâmica da sala de aula: várias crianças falando ao mesmo tempo, conversas paralelas, interrupções, crianças que se aproximavam e que se afastavam daquele cenário que se pretendia registrar; enfim, a opção pela coleta de dados em sala de aula tornou possível o acesso aos mínimos detalhes do cotidiano.

No entanto, se por um lado, esta forma de registro permitiu captar o constante dinamismo da sala de aula, também apresentou-se como um sério problema ao pesquisador no momento da transcrição, seleção e organização destes dados. Como transcrever as gravações em áudio de forma a manter e mostrar este processo de “ebulição” que é a sala da aula? Como selecionar e organizar linearmente dados

2. Iêda Dias da Silva (org.), *Brinquedos da noite*, Belo Horizonte: Vigília, 1987.

de uma realidade efervescente, onde cada criança demonstra um processo diferente da outra? Como apontar, na forma de transcrição, a elaboração conjunta da atividade e a interferência de uma criança sobre a atividade da outra?

Essas questões puderam ser parcialmente resolvidas a partir da própria forma de transcrição e análise destes dados, na tentativa de considerar os processos descritos como partes de um dinamismo maior que é a sala de aula. Assim, no caso da leitura, a transcrição teria que trazer, de forma viva, o movimento desse processo. Além disso, se acreditamos que a elaboração e a apropriação da escrita ocorrem como um processo intersubjetivo e que a fala/leitura de uma criança interfere na fala/leitura de outra,³ esse processo de interação e de diálogo entre as crianças deveria estar presente na transcrição que elaboramos.

Ao contrário de outras pesquisas em sala de aula que se preocupam em “limpar estes ruídos”, o que desejamos é exatamente explicitar como esses “ruídos”, ou seja, as condições de produção, constituem a atividade de leitura dos sujeitos. Entre estas condições de produção, é necessário resgatar o papel da proposta pedagógica, pois as práticas educativas integram e interferem no processo de estabelecimento das mesmas.

Essas razões explicitadas determinaram, em certa medida, que a transcrição da leitura das crianças fosse realizada da seguinte forma:

— em letras maiúsculas, o texto foi escrito da mesma forma como estava disposto no livro, alternando o texto do livro com a fala /leitura das crianças;

— a leitura das crianças, realizada simultaneamente, foi transcrita em duas linhas, cada uma referente a fala de uma criança, identificada pela inicial de seu nome entre parênteses, no início da linha. Foi necessário distinguir a fala/leitura de cada uma das crianças, pois, embora lessem em conjunto, a leitura não foi feita em “coro”, chegando a divergir bastante em alguns trechos;

— como a leitura das crianças foi um processo cheio de interrupções, superposições e simultaneidades, momentos de silêncio e de pausa, repetições do que o outro falava, retomadas do que já havia sido lido como tentativa de fazer sentido e de apropriar-se da forma lida, isso foi representado pelos espaços em branco e fazendo

3. Vygotsky, 1984.

correspondência ao longo do tempo, entre o par de linhas referente à fala/leitura de cada uma das crianças;

— em determinados momentos, a fim de que a transcrição representasse a entonação e o ritmo da fala/leitura das crianças, fez-se uso da marcação de curvas entonacionais;⁴

— optou-se por numerar pares de linhas referentes à fala/leitura das crianças, pelo fato de elas ocorrerem simultaneamente;

— na transcrição, a fala das duas crianças foi identificada por (A) e (J) — referentes a Alex e Júnior, e a fala da professora por (P).

Assim, por exemplo, o momento em que uma criança interrompeu sua leitura esperando que a outra lesse para depois continuar foi representado através de espaços em branco e da correspondência entre o par de linhas referente àquele momento de leitura. Ou ainda, quando uma criança leu e repetiu o que foi lido em tom de descoberta do significado, isso foi demonstrado através de curvas entonacionais e, se necessário, por algum outro tipo de informação entre parênteses. Finalmente, desejamos apontar que a análise do episódio de leitura pode ser realizada através do par de linhas da fala/leitura das crianças referente ao trecho do texto que era lido no momento, grafado em letras maiúsculas.

Os trechos de diálogo e leitura transcritos duram aproximadamente quatro minutos. As duas crianças, Júnior e Alex, realizavam a leitura em um canto da sala, afastadas das outras crianças, que estavam ocupadas em outras atividades. Somente no início a professora estava perto e deu algumas sugestões.

(P) - Agora, Alex, quer ler um pouquinho?

(A) - Quero.

(P) - Então vem cá, Alex. Júnior, você vai ler junto com Alex?

(J) - Vou.

(P) - Onde vocês vão ler?

(J) - Neste daqui!

(A) - Do arco-íris! (referindo-se ao trecho do livro que tem a ilustração de um arco-íris).

(J) - Aaah! Eu vou ler do... (a gravação está incompreensível)

(P) - Mas eu acho que tem que escolher a mesma coisa, porque senão, não vai dar para entender nada!

4. Gebara (1976) faz um estudo detalhado das relações entre as formas de expressão e os mecanismos entonacionais. Neste trabalho estaremos, utilizando as conclusões da autora acerca das características entonacionais e suas implicações nos enunciados.

(A) - Ah...ô, tia! Eu quero ler facinho...

(P) - E por que você quer ler esta e não quer ler esta?

(A) - Porque esta é mais fácil.

(J) - Ham, ham, ham, ham...

(em tom de deboche)

(A) - Tá bom, vai!

(P) - Mas combine com ele o que que ele vai ler também, porque senão, vocês não vão chegar num acordo (professora se afasta para atender outra criança).

(A) - Nós vai ler aqui, oh! (folheando o livro) Aqui...

(J) - Vem prá cá, ô!

(A) - Aqui. Aqui, tia. Já tá gravando...já tá gravando...(falando baixinho)

(J) - Ei!! Tá gravando, tia ?!

(P) - Já está gravando. Pode começar, então!

(J) - Chiiiiuuuu (fazendo sinal de silêncio).

(P) - Pode começar a ler, anda! (falando baixinho)

(A) - Oi... (começando a leitura na pág. 123)

(P) - Por que vocês não começam desse pedaço? (apontando a pág. anterior, onde começa o texto)

(A) - Aqui?

(P) - É... (a professora se afasta novamente e as crianças continuam a leitura sozinhas)."

VIRGE MARIA QUE FOI ISTO MAQUINISTA?

1 (J) \overline{vri} \overline{vri} \overline{vri} (repete gritando, em tom de disputa)

(A) vi vi vi \overline{vri} \overline{vri}

2 (J) \overline{vir} \overline{gue} ma \overline{ma} \overline{ri} \overline{maria} \overline{qui} que foi i \overline{so}

(A) \overline{vir} \overline{gue} maaa mare $\overline{mariita}$ que foi i \overline{so} \overline{to}

3 (J) \overline{ma} \overline{qui} (rindo) \overline{ma} \overline{qui} nis \overline{ta}

(A) isto mar \overline{qui} $\overline{marquinho}$ não! \overline{maqui} \overline{nista}

AGORA SIM

4 (J) a go ra \overline{si} \overline{sim}

(A) a go ra agora \overline{sir}

CAFÉ COM PÃO

- 5 (J) ca fé com pão
 (A) ca fé com pão. Café com pão! (repete em tom de descoberta)

AGORA SIM

- 6 (J) a go ra sim
 (A) a gora sim

VOA, FUMAÇA

- 7 (J) voa fo fu ma ça sa do sapo
 (A) vooa foi i fumaça

CORRE, CERCA

- 8 (J) com quer que com que querrr quer ça ra
 (A) com quer que ra ree carcá carcá?

- 9 (J) que car que carcá
 (A)

AI SEU FOGUISTA

- 10 (J) á ai! seú (repete acentuando o u)
 (A) oi ai sú sê û seu (grita, acentuando o e)

- 11 (J) seu fo gu ita seu foguista
 (A) seu fogu i ista

BOTA FOGO

- 12 (J) bo ta fogo
 (A) bê ô ta bo ta fogo

NA FORNALHA

- 13 (J) na for na fór
 (A) na for na fôr na formaa ça na formaça

- 14 (J) fur na lha fornalha furmaça bota fogo na... (rindo)
 (A) fornalha

- 15 (J) ô, tia, ele falou: bota fogo na for na fumaça
 (A) que eú... (continua lendo a linha de baixo)

- 16 (J) Bota fogo nã fornalha... (repete imitando o ritmo do trem)
 (A) (a gravação está incompreensível)

(Interrompem a leitura nesta página e continuam em outra página do mesmo livro.)

QUE EU PRECISO
 MUITA FORÇA
 MUITA FORÇA
 MUITA FORÇA''⁵

Consideramos relevante comentar a forma de atuação da professora antes que as crianças iniciassem a leitura: ela convidou uma criança e depois a outra, perguntou o que elas pretendiam ler e até mesmo deu algumas sugestões acerca do processo de escolha do trecho a ser lido. Dessa forma, apesar de não ter permanecido perto das crianças durante toda a leitura, ela explicitou alguns elementos para a organização da atividade. Além disto, a "voz da professora" e os recursos de leitura, explicitados e sistematizados em sala de aula, perpassaram e marcaram a atividade das crianças.

Em uma visão mais geral da atividade de leitura, é bastante interessante observar como, durante todo o tempo, o processo de leitura/fala de uma criança é totalmente interpenetrado pelo da outra criança. A atividade de leitura realizada como uma atividade conjunta apresenta diferentes nuances do processo individual de cada criança e do processo interindividual, ou seja, de como os processos se transformam devido à fala e às intervenções da outra criança, de como a mediação é constitutiva da leitura produzida por elas.

5. "O trem de ferro", Poesia de Manuel Bandeira, *Brinquedos da noite*, Iêda Dias da Silva (org), Belo Horizonte: Vigília, 1987, p. 122.

Embora as crianças estivessem lendo juntas, havia momentos nos quais cada uma delas se isolava e realizava essa atividade sozinha; esta alternância entre atividade interpessoal e intrapessoal esteve presente ao longo de todo o processo de leitura. Nesse episódio, observamos também os diferentes recursos que as crianças utilizaram; entre eles destacamos: a forma como se apropriaram da fala/leitura do outro, como usaram as variações entonacionais na negociação da leitura e as relações que estabeleceram na atribuição de sentido.

A negociação da leitura através da apropriação e incorporação

Nas linhas 1, enquanto tentavam ler a expressão “virge maria”, as crianças fizeram, ao mesmo tempo, uma leitura para si e para o outro. Quando pela última vez Júnior gritou *vri*, entre outras coisas, ele estava disputando a forma de leitura, tentando convencer/impôr esta leitura a Alex, que até aquele momento, repetia a sílaba *vi* sem conseguir ler completamente.

Mas, logo que Júnior gritou *vri*, tentando se impôr/convencer, Alex repetiu a leitura *vri* para transformá-la logo em seguida em *vir*, conseguindo fazer a leitura adequada da sílaba *vir*. Nessa situação podemos apontar, como a negociação entre as duas crianças estava sendo um processo bastante dinâmico.

Alex vinha repetindo a sílaba *vi* sem conseguir avançar na leitura; no entanto, no momento em que “acatou” a leitura imposta por Júnior (*vri*) e a repetiu oralmente, conseguiu fazer a leitura adequada *vir*. A suspeita que esta passagem suscita é a de que ao repetir a sílaba *vri*, Alex se deu conta do som da letra erre, e reelaborou esta informação, conseguindo efetuar a leitura. É interessante analisar que é na repetição da leitura do “outro”, a partir dos elementos explicitados por Júnior, que Alex conseguiu transformar a própria leitura.

O processo de leitura das crianças sempre esteve apoiado em um prévio conhecimento do texto, pois essa poesia já havia sido lida em classe algumas vezes. Por isso, as crianças tinham um conhecimento vago acerca do assunto e do ritmo bem marcado do texto — representando um trem em movimento —, o que lhes possibilitava relembrar e reconstruir a leitura.

De uma forma ou de outra, o papel desempenhado por Júnior, no momento em que impôs o sentido (*vri*), evocando lembranças,

fornecendo elementos, foi fundamental para desencadear o processo de continuidade da leitura de Alex. A apropriação da leitura do outro não se limitou à repetição, mas foi além, chegando à transformação. Esse é um momento em que é possível a explicitação de como a atividade interpessoal permite desencadear processos psicológicos internos, possibilitando a realização da atividade de maneira intrapessoal. Alex não estava conseguindo ler sozinho, mas a intermediação de Júnior, ao “fornecer” elementos para a leitura, levou-o a realizar a atividade. É relevante destacar também que, embora a leitura de Júnior não fosse adequada, ela foi suficiente como um “indício”, “pista” para a elaboração da própria leitura.

Quando Alex conseguiu ler a sílaba *vir* adequadamente, ele estava realizando um processo de leitura que se confirmava em nível da decodificação dos signos. A leitura realizada por Alex foi considerada adequada a tal ponto que Júnior a aceitou prontamente. Na continuação da leitura, eles não conseguiram ler a palavra “virge” adequadamente.

Nas linhas 2, a leitura das crianças continuou em um ritmo mais acelerado, na presença de constantes negociações: Alex leu *vir/gue / maaa*, sendo repetido por Júnior quase simultaneamente, até o momento em que Júnior deixou de repetir e reelaborou a leitura de Alex, substituindo *mare* por *mari*, chegando a ler a palavra inteira: *maria*.

Podemos ainda observar o uso do recurso da repetição e incorporação em diversos outros momentos. Nas linhas 10 e 11 — “Ai seu fogueira” —, uma criança foi retomando e reelaborando a leitura da outra, em um constante processo de alternância entre elas. No processo de leitura representado pelas linhas 12 — *fogo* — e 14 — *fornalha*, Alex refez a leitura a partir de elementos apontados, repetindo a leitura feita por Júnior. Analisamos momentos semelhantes a esse, como de atividade intrapessoal, quando a criança retoma e repete para si uma coisa que o outro falou.

Nas linhas 12, o recurso de apropriação da leitura do outro mostra um processo diferente daqueles que já levantamos até agora. Alex iniciou a leitura da palavra *bota* soletrando: *bê o*. Apropriando-se da fala de Alex, Júnior transformou estas pistas e complementou fazendo a leitura da sílaba *bo*. A leitura das crianças continuou neste processo de alternância, até que Alex conseguiu retomar a leitura do outro e a própria, com pondo a palavra inteira.

No momento da leitura da palavra *bota* é importante levantar também a presença de uma marca do trabalho educativo, pois o recurso da soletração demonstrado por uma criança aponta um dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula durante atividades de ensino de leitura e escrita.

Nas linhas 7, na leitura da palavra *fumaça*, a relação do processo de leitura com a construção do sentido parece se estabelecer de outra forma significativa: Júnior a acompanhava a leitura de Alex, até que, no final, fez um comentário: *sa do sapo*. Nesta situação, além da apropriação da leitura do outro, pode-se analisar a explicitação de um recurso que Júnior tentou usar na leitura: *sa do sapo*.

A escolha deste recurso de comparação, de ajuda à memória, acaba levantando as marcas da ação educativa na atividade intramental da criança. Ou seja, a forma como os conhecimentos acerca da linguagem escrita estavam sendo pedagogicamente organizados e sistematizados, emerge no momento em que a criança lança mão de um desses recursos como auxílio em sua atividade de leitura. Assim, a atividade da criança é marcada pelo trabalho pedagógico, como se nesse momento estivesse presente a “voz da professora”, como mediadora da atividade.

Com relação a situações como essas, destacamos que a questão da emergência do uso de determinadas formas de sistematização realizadas em sala de aula pode indicar que a elaboração da leitura pelas crianças está sendo mediada por esses recursos pedagógicos.

A necessidade que as crianças têm de repetir o que o outro fala /lê tem um significado relevante, como indica Cláudia Lemos⁶ com relação à aquisição da fala. O recurso da repetição está relacionado ao próprio processo de internalização, à apropriação da fala/leitura do outro, tornando-a sua, no processo intersubjetivo da constituição do leitor. O que nos parece é que através da repetição, a criança pode apropriar-se e internalizar uma atividade que, em um primeiro momento, estava sendo elaborada intersubjetivamente. De forma análoga, quando a criança retorna o que a outra leu — nas linhas 14 —, ou revê o que ela própria leu — nas linhas 3, ela está fazendo uso do recurso da complementaridade, conforme apontado por Lemos.

6. Em artigo “Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original” (1986), Cláudia T. G. de Lemos explicita como a criança se apropria da linguagem através dos processos dialógicos. Os processos apontados pela autora durante a aquisição da linguagem são: a especificidade ou incorporação, a complementaridade intertumos e a complementaridade intratumos.

Queremos ressaltar ainda que os processos de repetição e de retomada da leitura do outro, como forma de incorporação ou de complementaridade, não são processos diretos nem mecânicos. Ao contrário, quando a criança repete o trecho lido/falado pelo outro, ela está, ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o: a apropriação é interativa.

A leitura realizada a partir da incorporação da fala/leitura do outro, de caráter interpessoal, origina processos de aprendizagem e desenvolvimento (a questão da zona potencial de desenvolvimento) que se transformam em processos intrapessoais. Assim, os recursos de incorporação e complementaridade, descritos com relação à aquisição da fala, tornam o processo de internalização mais palpável.

Como mediador da atividade de leitura, o papel do outro pode ser analisado através da alternância e da gradativa diferenciação na ocupação do espaço por um em detrimento do outro. É possível considerar essa negociação dos interlocutores, na atividade de leitura, como a zona potencial de desenvolvimento em pleno movimento de funcionamento.

Nas linhas 4, observamos que as duas crianças foram lendo juntas *a/go/ra*, em seguida, Alex retomou e refez a leitura de forma corrente — *agora* — e Júnior deu continuidade na tentativa de ler a palavra *sim*. É muito significativo nesse trecho o fato de Alex refazer a leitura da palavra *agora* sendo ouvido por Júnior, que somente deu continuidade na leitura depois de Alex ter terminado. A alternância de ocupação do espaço entre as crianças é relevante, pois, se há momentos em que a disputa entre elas é acirrada, há momentos, também, em que uma presta atenção, ouve e incorpora a leitura da outra.

Nessa dinâmica, a espera de Júnior pode justificar-se por duas razões: ou a leitura feita, mesmo segmentada, satisfaz em termos do processo de significação ou ele ouviu e apreendeu a retomada feita por Alex. Neste último caso, a leitura de Alex serviu para apontar elementos, mediando a leitura de Júnior. Na continuidade da leitura da palavra *sim*, é interessante notar como uma criança foi retomando e reelaborando a leitura da outra, o que fortalece a suspeita de que elas estavam realmente se ouvindo.

Nas linhas 6, as crianças realizaram a leitura da estrofe *agora sim* de forma mais rápida e cometendo menos enganos que nas linhas 4. De certa forma, essa diferença explícita que as crianças compuseram a leitura usando como recurso não só a leitura do outro naquele

momento mas, além disso, tendo como base a leitura anterior do mesmo trecho.

É pertinente apontarmos para uma sutil complexificação dos recursos utilizados nas linhas 6 (menos imediatos) com relação aos utilizados nas linhas 4 (mais presentes e imediatos). Ainda com relação a esses trechos, se centrarmos a atenção na leitura de Júnior, constatamos que o caráter interpessoal de sua leitura diminui, cedendo lugar a uma forma de leitura mais auto-regulada.

A incorporação ou a repetição da fala/leitura do outro tem se mostrado como um recurso bastante utilizado pelas crianças durante a atividade de leitura. A análise destes processos ainda é possível a partir da relação entre pensamento e linguagem, se nos detivermos nas seguintes questões: Em que medida a primeira leitura que a criança faz desencadeia processos internos de compreensão? Como a repetição do trecho lido, por si próprio ou pelo outro, está relacionada com o processo de internalização? Qual a relação que podemos estabelecer entre a fala/leitura do outro, como forma de regular a atividade, com o desenvolvimento de estruturas do pensamento?

Em termos dos processos psicológicos envolvidos nessa situação, a apropriação, como um processo ativo, pode desencadear processos internos de elaboração. Quando uma criança repete o que a outra leu, ela está retomando e atribuindo sentido à leitura do outro e, ao mesmo tempo, regulando sua atividade a partir desses indícios. Assim, a fala vai sendo internalizada e passa a exercer um papel fundamental nos processos intramentais.

A fala/leitura de si próprio ou do outro, como forma de mediação pela palavra, pode desencadear novos processos de elaboração pelo pensamento, cujo resultado é imprevisível, pois, como analisamos no episódio de leitura, a criança tanto pode confirmar como questionar e transformar a leitura do outro. Desta forma, a mediação não deve ser vista como “determinante”, mas como “constitutiva” na elaboração da atividade intramental.

A negociação da leitura através de recursos entonacionais

No processo de negociação estabelecido entre as crianças durante toda a leitura, podemos apontar o uso da entonação como forma de se fazer prevalecer ou de ceder à leitura do outro como mais um recurso presente nesse processo dialógico.

Nas linhas 2, é relevante a entonação de Júnior ao ler a palavra *Maria*, pois a entonação descendente de sua fala, como forma imperativa, marca e institui sua leitura como a mais adequada. É como se ao efetuar a leitura, considerada mais adequada, o aluno estivesse colocando um ponto final na discussão sobre as possibilidades de leitura daquela palavra. O uso da entonação descendente é mencionado por Gebara (1976) como um recurso prosódico em enunciados imperativos, que ordenam.⁷

A negociação entre as duas crianças continuou até o início das linhas 3, quando Alex também usou o mesmo recurso da entonação descendente para fazer prevalecer sua leitura da palavra *isto*.

Na linhas 3, ao iniciar a leitura da palavra *maquinista*, Alex se enganou e acrescentou um erre inexistente, substituindo *ma* por *mar*, alterando o processo de leitura. Ao ler *mar / qui*, talvez ele estivesse se remetendo ao nome de um personagem presente nesse mesmo livro e, “adivinhandos” ou antecipando o sentido, ele acabou lendo *marquinho*, pois, à primeira vista, a presença das sílabas *ma / qui* remeteu-o a outra possibilidade de leitura. Logo em seguida, ele negou enfaticamente, como a curva entonacional descendente mostra, e reiniciou o processo de leitura, corrigindo a leitura anterior: *maqui*.

Júnior, que esperava a leitura de Alex, interferiu, primeiro rindo, como uma possível forma de censura, e, em seguida, reelaborando alguns dos elementos já apontados. Numa tentativa de correção, ele retomou a última fala de Alex e foi lendo pausadamente: *ma / qui / nis*. A leitura desse trecho forneceu e reelaborou alguns elementos de forma suficiente para que Alex encerrasse a leitura de palavra — *maquinista*, marcando o final com a entonação descendente, como jeito de fazer prevalecer sua voz. A alternância das duas crianças na ocupação do espaço de leitura, com uma retomando e reelaborando a leitura da outra, como intermediação, explícita como o processo de leitura foi sendo partilhado por elas.

Esse recurso da entonação descendente está presente em diversos momentos, e parece ter quase sempre a mesma função: fazer prevalecer e impor uma leitura e uma voz sobre a outra. Isso acontece nas linhas 6, quando Júnior marcou sua leitura da palavra *sim*; nas linhas 10, ao discordar da leitura que Alex fez da palavra *ai*. Ou

7. Estudando os elementos prosódicos da linguagem, Gebara (1976) aponta como marcas entonacionais específicas aparecem nos diferentes enunciados: há certa predominância do tom descendente em enunciados imperativos e declarativos, e do tom ascendente em enunciados interrogativos.

quando as duas crianças tentaram impor sua leitura da palavra *seu* — linhas 10 —, acentuando ora a letra *u*, ora a letra *e*.

Nas linhas 11 — *seu foguista*, e linhas 12 — *bota*, Júnior usou a entonação descendente no momento em que retomou a fala do outro e conseguiu compor a leitura de forma satisfatória. Da mesma forma, nas linhas 12, na leitura da palavra *fogo*, o recurso de entonação descendente usado pelas duas crianças também parece ter tido a função de concluir a leitura, tal como apontado por Gebara (1976), em enunciados declarativos.

O recurso da entonação no processo de negociação de sentido entre as crianças aparece ainda nas linhas 13-14, de uma outra forma. Alex tentava ler a palavra — *fornalha*: leu *formaça*, em entonação ascendente, como se estivesse deixando a leitura em suspenso, como se o sentido não tivesse lhe parecido adequado.

Ocupando esse espaço deixado por Alex, Júnior continuou a leitura: *fur / na / lha*; corrigindo, em seguida, por outra forma que lhe pareceu mais adequada: *fornalha*, marcando sua leitura com a entonação descendente. Em seguida repetiu a leitura de Alex — *formaça* e passou a fazer comentários ridicularizando a leitura do colega — linhas 15 —, relendo o trecho da forma que considerou melhor — linhas 16 — e fazendo uso, até, do ritmo da poesia como um argumento a mais para validar sua leitura sobre a do colega.

Com relação às interações que se estabeleceram entre as crianças durante a atividade de leitura, é necessário ressaltar a presença freqüente de uma forma de disputa entre elas, quase que um “duelo” para impor a leitura ou a voz. Embora realizassem a leitura em conjunto, não devemos idealizar essas interações, pois estavam totalmente impregnadas pelo jogo de imagens, pelas relações de força e de poder que se estabeleciam entre as crianças, no contexto geral da sala de aula: por trás da fala e da maneira como uma criança se dirigia e negociava com a outra, estava presente um jogo de imagens que ditava quem era o outro e aquilo que podia ser falado para ele. Mais do que isto: o que cada um sabia e conseguia ler.

Portanto, não é à toa que em determinados momentos as crianças utilizaram o recurso da entonação, ou até mesmo do tom de voz mais alto, para fazer prevalecer sua voz e sua leitura. Ainda, nas linhas 14, 15 e 16, quando Júnior ridicularizou a leitura realizada por Alex, ele usava sua leitura, que julgava a mais adequada, como um elemento que lhe dava um *status* diferenciado — o *status* de quem

sabia ler corretamente — permitindo-lhe ridicularizar o outro. Nessa situação, Júnior ainda tentou recorrer à professora como possibilidade de legitimação de seu conhecimento e poder. De forma mais ou menos semelhante, nas linhas 3, quando Júnior riu da leitura realizada por Alex, ele estava se colocando em uma posição diferenciada a partir da imagem que tinha do outro — como alguém que não estava sabendo ler adequadamente.

No entanto, apesar da diferença entre o “estilo” de leitura, os recursos e procedimentos utilizados pelas crianças, é possível observar que no jogo de forças não houve predomínio de uma criança sobre a outra, e que a ocupação do espaço ocorreu de forma alternada e bastante disputada. Em diferentes momentos, cada uma das crianças participou ativamente na definição dos rumos no processo de construção da leitura.

A negociação e a construção do sentido na leitura partilhada

A atividade de leitura não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido. A leitura envolve também a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece, segundo suas experiências. “Considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.”⁸

Na produção da leitura, conforme vimos analisando, as crianças usaram diferentes processos de negociação através dos recursos de incorporação e de entonação. Entretanto, cabe ressaltar que a questão da construção do sentido estava presente, e quase que predominante, durante todo o tempo. Pois, nos parece que, mais do que recursos isolados e independentes, o seu uso esteve sempre submetido a um objetivo mais amplo: a significação do texto. Assim, destacamos estes recursos como umas das condições de produção da leitura.

É com base nessas colocações que passaremos a apontar alguns dos momentos em que as crianças foram negociando e construindo o(s) sentido(s) da leitura.

Nas linhas 5, na leitura do trecho “Café com pão”, Alex foi se adiantando no processo de leitura: *ca / fé / com / pão*, sendo acompanhado quase que ao mesmo tempo por Júnior. Após a primeira leitura, a forma como Alex repetiu o trecho lido, em tom de desco-

8. E. P. Orlandi, 1988, p. 37.

berta, pode ser interpretada como o momento no qual ele conseguiu atribuir sentido(s) ao que estava lendo, indicando a apreensão de sentido através da leitura. Quando a criança repetiu o trecho lido, ela estava refazendo a leitura numa tentativa de apropriação do significado, lendo para si e para o outro. A repetição da leitura poderia, também, ser analisada como um momento no qual a criança usa uma possibilidade de construção de um sentido para o texto pautada em sua experiência pessoal como um argumento a mais para validar sua leitura, como se dissesse: “Eu li, é café com pão!”

Com relação a leitura das linhas 13 e 14, é interessante retomar a maneira como Júnior e Alex foram jogando, alternando a entonação descendente e ascendente, conforme o diálogo se desenvolvia entre eles e as tentativas de significação perpassavam a leitura de cada um.

No final das linhas 11, após a alternância entre eles, como que fazendo uma síntese da leitura que foi sendo construída pelos dois, Júnior repetiu *seu foguista*. Sua leitura, neste momento, pode ser observada como uma tentativa para a retomada e a atribuição do sentido para si e para o outro.

O processo de leitura demonstrado pelas linhas 8 e 9 parece passar por outros caminhos: as crianças simplesmente não conseguiram realizar uma leitura que lhes parecesse satisfatória no nível semântico. Elas insistiram na decodificação de letras e sílabas — *com/quer/que/ra* — de diversos modos, através das repetições e reelaborações que uma fazia da leiturada outra. Até o momento em que Alex leu a palavra *cerca* de sua maneira: *carcá*, marcando-a com a entonação descendente (final das linhas 8). Logo em seguida, talvez porque essa palavra não tenha lhe soado bem, ou porque não tenha lhe evocado nada, ele repetiu em tom de pergunta *carcá* dando início a um diálogo. A participação de Júnior no diálogo se deu em forma de resposta: *que car que carcá*; impondo com entonação descendente, como que confirmando a leitura de Alex e encerrando a leitura desse trecho.

Em uma visão mais geral do processo de leitura no episódio, observamos momentos nos quais há indícios de que as crianças não conseguiram realizar a decodificação do texto nem construir um sentido (como na linha 1, na palavra *virge*). Entretanto, o episódio de leitura demonstra como foram, dialogicamente, construindo a significação do texto a partir de diversos outros elementos, como o ritmo, o jogo de palavras e as rimas da poesia, tornando presente um dos sentidos representados pelo texto: a passagem do trem. Isto mostra a

possibilidade da construção, pelas crianças, de sua “história de leitura” (Orlandi, 1988) desse texto, considerando os processos de leitura a partir de uma perspectiva mais abrangente, onde se observa o processo de produção de sua significação.

Com isto explicitamos como o processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. A criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada, em instâncias inter-relacionadas (a mediação pelo outro e a mediação pelos signos). Nesses processos, a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção no espaço escolar.

Ao discutir algumas formas de negociação, através do destaque de determinados momentos do processo de leitura, pretendíamos apreender os meandros do movimento de intermediação. Nestas análises, nosso objetivo foi apontar as sutilezas do processo de construção conjunta da leitura e da significação, no encontro e no desencontro das vozes.