

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

WILZA CARLA RIGHETTI

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: as nuances desses fenômenos por meio dos
gêneros do discurso**

BAURU
2016

WILZA CARLA RIGHETTI

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: as nuances desses fenômenos por meio dos gêneros do discurso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências – UNESP Bauru, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof^ªDr^ªRosa Maria Manzoni.

**BAURU
2016**

Righetti, Wilza Carla.

Alfabetização e letramento: as nuances desses fenômenos por meio dos gêneros do discurso/ Wilza Carla Righetti, 2016

58 f. : il.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Alfabetização e letramento. 2. Aprendizagem da escrita. 3. Gêneros do discurso. 4. Letramento ideológico. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: as nuances desses fenômenos por meio dos gêneros do discurso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru, requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof^aDr^oRosa Maria Manzoni.

Banca Examinadora

Prof^aDr^a ROSA MARIA MANZONI—Orientadora
Faculdade de Ciências—UNESP – Bauru

Prof^aDr^aMARIANA VAITIEKUNAS PIZARRO IACHEL
Instituto Federal do Paraná— IFPR—Londrina

Prof^oMsLAÉRCIO DE OLIVEIRA
Instituto de Ensino Superior de Bauru— IESB—Bauru

Bauru, 22 de janeiro de 2016.

BAURU
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos as pessoas que direta e indiretamente colaboraram para que este Trabalho de Conclusão de Curso fosse finalizado.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Rosa Maria Manzoni, da Faculdade de Ciências—UNESP – Bauru, que me orientou e teve a maior paciência para que esta pesquisa saísse do papel e que, por várias vezes, colaborou e discutiu como o trabalho poderia ser melhorado.

A minha família, principalmente a minha mãe Jandyra Furlan Righetti, que, por várias vezes, não participei de eventos por estar concentrada ou atrasada com algum aspecto da pesquisa.

Ao meu marido, Antonio Carlos Cabette, a minha filha Marina Maria Cabette e ao meu filho Lucas Cabette que não me deixaram desistir e me incentivaram sempre a continuar mesmo nos momentos onde pensei que não conseguiria finalizá-lo.

À banca examinadora, composta pela Professora Doutora Mariana Vaitiekunas Pizarro Iachel, do Instituto Federal do Paraná— IFPR—Londrina e do Professor Mestre Laércio de Oliverira, do Instituto de Ensino Superior de Bauru— IESB—Bauru, que arrumaram tempo na agenda e se disponibilizaram a acrescentar suas opiniões acerca deste Trabalho de Conclusão de Curso.

As minhas amigas de sala de aula, Daiana Del Bianco, Camila Parpinelli, Daniela Mazzini, Miriane Justo, Naiara Nascimento e Cecília Nomiso, que acompanharam por quatro anos, ao longo da nossa formação nesta graduação, todas as aventuras e desventuras.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, que teve a paciência e compreensão de suportar todos os não's que obtiveram no caminho enquanto a pesquisa estava sendo realizada.

—A vida pertence a Deus, pois a atividade da mente é vida e Ele é essa atividade. A pura auto-atividade da razão é a mais abençoada e eterna vida de Deus. Dizemos que Deus vive, eterno e perfeito, e que a vida contínua e eterna é de Deus, pois Deus é vida eterna.”(ARISTÓTELES- ensaio: a razão divina como primeiro móvel.)

RESUMO

A literatura mostra que a alfabetização com letramento diferencia o desenvolvimento dos sujeitos formando-os para atuarem de modo crítico em sociedade. Esta pesquisa teve como objetivo analisar as nuances do processo de alfabetização e letramento de uma aluna que pouco se expressa oralmente, na sala de aula, tendo os gêneros discursivos como entrada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem interpretativa qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados pelos seguintes instrumentos: observação sistemática, entrevistas com três professores do sujeito, diário de campo e produção escrita do sujeito. Os resultados da pesquisa apontam, por um lado, para o ensino da escrita e leitura inicial que se restringe ao conceito de alfabetização como técnica da escrita, codificação e decodificação, sem avançar para a alfabetização como apreensão e compreensão de significados. Por outro lado, apontam que a escrita inicial está organizada para atingir apenas o letramento autônomo, enquanto o letramento ideológico está distante do universo escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Aprendizagem da escrita. Gêneros do discurso. Letramento ideológico.

ABSTRACT

BASIC LITERACY AND LITERACY: nuances of these phenomena by means of the sorts of the speech

Literature sample that the basic literacy with literacy differentiates the development of the citizens forming them to act in critical way in society. This research had as objective to analyze nuances of the basic literacy process and literacy of a pupil who little if express verbally, in the classroom, having the discursivos sorts as entered. Case study is about a research of qualitative interpretativa boarding of the type. The data had been collected by the following instruments: systematic comment, interviews with three professors of the citizen, daily of field and written production of the citizen. The results of the research point, on the other hand, with respect to the education of the writing and initial reading that if restricts to the basic literacy concept as technique of the writing, codification and decoding, without advancing for the basic literacy as apprehension and understanding of meanings. On the other hand, they point that the initial writing is organized to reach only the independent literacy, while the ideological literacy is distant of the pertaining to school universe, in the initial years of Basic Education.

Keys-word: Basic literacy and literacy. Learning of the writing. Sorts of the speech. Ideological literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Diagnóstico inicial da escrita do sujeito da pesquisa.....	30
Figura 2-Diagnóstico inicial da escrita do sujeito da pesquisa.....	31
Figura 3–Nome de frutas.....	32
Figura 4-Nome de animais.....	34
Figura 5 - Diagnóstico final da escrita do sujeito.....	35
Figura 6-(Re)conto da B Bela e da Fera.....	37
Figura 7–Festa de aniversário.....	38
Figura 8 – Nomes em ordem alfabética.....	39
Figura 9 – Parlenda as D Dez formiguinhas.....	40
Figura 10 – Alfabeto.....	42

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	APRENDIZAGEM, OBJETIVO DE ENSINO E ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: A EMERGÊNCIA DE ALFABETIZAR E LETRAR.....	15
2.1	Conceitos de alfabetização e letramento	15
2.2	Uma incursão nos gêneros do discurso	18
2.3	Noções de desenvolvimento e aprendizagem à luz da perspectiva sócio histórica ...	19
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS DA PESQUISA.....	24
3.1	Local	25
3.2	Sujeitos.....	25
3.3	Etapas da pesquisa	26
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	26
3.5	Critérios de análise de dados	28
4	AS FASES DA ESCRITA DE KAY MEDIADAS POR DIVERSOS INSTRUMENTOS: EM BUSCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO AGIR SOCIAL	29
4.1	Situação de ensino recortados pela observação	29
4.1.1	Análise das situações de ensino	42
4.2	As entrevistas com os professores	43
4.2.1	Entrevista com o professor Titular de sala	43
4.2.2	Entrevista com a professora de Artes	45
4.2.3	Entrevista com o professor de Educação Física	49
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	54
	APÊNDICE 1-Termo de consentimento	55
	APÊNDICE 2-Termo de assentimento	56
	ANEXO 1-Conto: A Bela e a Fera	57

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, muitas pesquisas foram feitas no Brasil sobre o tema Alfabetização e Letramento que trazem, à luz de várias teorias, às práticas de alfabetização nos anos iniciais. Um deles é o trabalho de Soares (2011) em “Alfabetização e letramento”, cuja abordagem é sobre as mudanças conceituais e metodológicas que passaram pelo ensino da escrita inicial, no Brasil.

O tema Alfabetização e Letramento é polêmico e complexo pela própria natureza dos fenômenos. Há muitas teorias que apresentam propostas de ensino da leitura e escrita inicial a crianças para produzirem símbolos e signos para, por meio destes, representar o mundo. Porém, cada uma a faz a partir do seu ponto de vista, fundamentando a transposição de seus conceitos para a prática da sala de aula. Esse tema engendra um vasto campo de estudos. Quando coloca-se o termo “Alfabetização e letramento” no portal do SCIELO (Scientific Electronic Library Online) aparecem dez páginas de dez trabalhos em cada página, com anos de referência de 2003 até 2015 e, no portal do “Google Acadêmico”, aparece um total de 6.210 resultados.

A escrita é uma forma convencional de signos para uma efetiva comunicação que o homem, através dos tempos, foi aperfeiçoando. Cada sociedade adotou um tipo de alfabeto para regular a sua fala e escrita, sendo que estas podem ter variações conforme sua evolução cultural, pois essas modalidades de línguas são dinâmicas e ativas. Na sociedade brasileira foi convencionalizado o uso do Alfabeto Latino, as formas das letras convencionais, quando escrito no papel como foi construído a letra “A”, sendo que, primeiro, fez-se a grafia “A¹”, depois a grafia “A²” e finalizando com o traço —A. A junção de todos esses traços convencionou-se a grafia da letra “A”. São esses rabiscos ou riscos que formam as letras e a junção dessas letras, formam-se as sílabas e, das sílabas, formam-se as palavras complexas que o ser humano, alfabetizado e letrado, consegue usá-las como representação concreta de objetos do mundo, sob as regras da escrita.

Para entender esses rabiscos ou riscos que se juntam para formar as variadas palavras e para projetá-los no papel em branco demanda tempo, mediação, organização do ensino. Esse trabalho de mediação e ensino é feito com embasamento nas diversas teorias que visam explicar a aprendizagem da escrita para crianças para que estas sejam capazes de decodificar e codificar o mundo que as cerca.

O letramento não está desassociado da alfabetização; esses dois fenômenos completam-se. No caso do letramento escolar, urge que este não seja feito sem a alfabetização, e o inverso não deva se concretizar. A alfabetização implica produção de sentido e, para isso, deve ser realizada em contextos de letramento e, por sua vez, letrar para fins de uso da escrita tem que se alfabetizar. Para a sociedade atual, o sujeito não deve ser apenas alfabetizado, tem que ir mais além, tem que ser letrado. Daí a proposta de Soares (2011), alfabetizar letrando, para que esse sujeito seja capaz de não só funcionar na sociedade, mas exercer uso da sua cidadania plena, como pessoa atuante na sociedade da qual faz parte, por meio da linguagem escrita, interpretando o mundo e fazendo intervenções políticas para reconstruí-la, sobretudo as estruturas mais injustas.

Nesse contexto de alfabetizar letrando, os gêneros do discurso têm grande contribuição, pois estes se constituem o objeto de mediação entre o homem e o mundo, nas suas diversas práticas de linguagem, como no ensino de linguagem para que se possam aprender a produzi-los. A partir do momento que os gêneros textuais são inseridos na sala de aula, além de serem instrumentos que levam a criança a dominar as capacidades de linguagem, ajudam-na a interpretar o mundo de maneira mais abstrata e aprofundada e, se bem desenvolvido esse processo de ensino, o letramento ideológico nele se presentifica. Assim, ler e escrever apenas do ponto de vista da técnica da escrita não são mais suficientes para o sujeito se considerar alfabetizado, há uma exigência maior de compreensão, interpretação e produção dos vários gêneros do discurso que circulam na sociedade, de modo geral, e na escola, de modo específico, dos mais simples, como o bilhete, aos mais complexos, como artigos científicos.

Ao concluir os créditos da disciplina “Alfabetização para os anos iniciais do ensino fundamental”, a pesquisadora ficou extremamente incomodada ao entender a complexidade que o processo de alfabetização envolve e as variáveis sociológicas e ideológicas que permeiam o ensino da escrita inicial. Visando a um aprofundamento do tema, surgiu a oportunidade de buscar respostas às questões sobre essa problemática. Esse tema interessava-nos também no aspecto histórico, pois fomos alfabetizadas no final da ditadura, no Brasil, o que muito nos incomoda, pois compartilhamos da memória coletiva desse momento “negro” na História deste país. Assim, por interpretar o processo de alfabetização não de modo simplista, mas como um ato político, como resultado de um complexo de conhecimentos históricos e socialmente situados, engendramos os estudos sobre os fenômenos de alfabetização e letramento.

Mesmo diante de um cenário conturbado por várias metodologias que cada professor adéqua a sua sala e ideologias proativas no ensino e aprendizagem no país, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Provinha Brasil 2014, mostram que o fracasso escolar inicia-se justamente neste âmbito onde a Alfabetização e Letramento, que deveriam dar o suporte para que esse cenário se modificasse para melhor, os resultados apresentados pelo INEP 2014 indicam que o fracasso escolar continua recorrente no país. Deixando as variáveis externas, que ajudam a piorar esses índices, e focando no tema –Alfabetização e Letramento”, iniciou-se a pesquisa. Com efeito, a pergunta que serviu de norte para este Trabalho foi: Qual a contribuição dos Gêneros do Discurso usados como instrumentos no ensino da escrita inicial para alfabetizar letrando, com vistas a atingir o letramento ideológico?

Para tanto, o objetivo geral definido para esta pesquisa foi analisar as nuances do processo de alfabetização e letramento de uma aluna que pouco se expressa oralmente, na sala de aula, tendo os gêneros discursivos como entrada

Como objetivos específicos estabeleceram-se por:

- a) descrever longitudinalmente as notações gráficas do sujeito da pesquisa durante o período de observação e verificar se houve evolução nesse período;
- b) analisar se a alfabetização da criança, sujeito da pesquisa, está orientada para abranger os dois conceitos de alfabetização: técnicas da escrita e compreensão do significado das ideias.
- c) analisar, por meio das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula, para qual modelo de letramento estas são orientadas.

Este trabalho está estruturado em cinco partes. Na primeira, é apresentada a introdução e o tema discutido neste Trabalho de Conclusão de Curso. Na segunda, foram apresentados os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa. Na parte três, foi feita a abordagem metodológica e o percurso feito para esta pesquisa. Na parte quatro, foi registrado o material adquirido e analisado à luz do diferencial teórico idealizado. Na última parte, a quinta, vêm as considerações finais do Trabalho de Conclusão de Curso.

2 APRENDIZAGEM, OBJETIVO DE ENSINO E ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: A EMERGÊNCIA DE ALFABETIZAR E LETRAR

Neste capítulo, são abordados conceitos de “Alfabetização e Letramento”, de gêneros do discurso e a psicologia sócio histórico para embasar e dar sustentação teórica para pesquisa em questão. Assim aqui discutimos conceitos apresentados por Bakhtin (2010, 2006); Vigotskii (2001); Luria (2001); Soares (2011,2003);Kleiman (2008) e Tfouni (2008)

Esses autores, cada um com sua especificidade, ora convergentes, ora divergentes, assemelham-se em suas preocupações, pesquisas e estudos de relevante valor para o campo da linguagem. Esses estudiosos trabalham idéias, conceitos e concepções que versam sobre linguagem, que perpassam o tema Alfabetização e Letramento.

2.1 Conceitos de alfabetização e letramento

Os conceitos “Alfabetização” e “Letramento” são tratados aqui na perspectiva de três autores, cujos estudos embasam esta pesquisa. Nessa perspectiva apresentam-se alguns aspectos de seus debates e embates e também os diálogos sobre esse universo da escrita e suas complexidades na sociedade.

No dicionário Aurélio (2015), o significado para o termo “alfabetização” é “ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura”, “conjunto de conhecimentos adquiridos na escola”. Para o termo de “letramento”, no mesmo dicionário (2015), é “conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola” e a “capacidade de ler e de escrever ou interpretar o que se escreve”. O dicionário apresenta uma visão simplista desses dois conceitos. Estes são, agora, abordados a partir do ponto de vista de pesquisadoras que estudam os fenômenos de alfabetização e letramento: Soares (2011), Kleiman (2008) e Tfouni (2008).

Soares (2011, p. 15) apresenta dois conceitos de alfabetização: “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, na esteira do domínio da mecânica da escrita,

[...] alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de codificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (SOARES, 2011, p. 16).

O segundo conceito de alfabetização, segundo Soares (2011), é aquele em cujo processo

[...] ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão expressão de significados. (SOARES, 2011, p.16).

Soares (2011) salienta que o processo de alfabetização tem que fazer relações, não somente uma tradução do oral para o escrito, mas também na sua morfologia e sintaxe, nos recursos de articulações de texto e estratégias de compreensão e expressão.

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas a aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2011, p. 17).

Já o termo “letramento”, segundo Soares (2003, p. 18), “é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Essas consequências, por sua vez,agem

[...]sobre o indivíduo e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então agráo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. (SOARES, 2003, p. 18)

Do ponto de vista de Kleiman (2008), neste trabalho, só será discutido o conceito de letramento. De acordo com essa autora(2008, p. 18, 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextosespecíficos, para objetivos específicos”. Essa autora divulga os estudos de Street (1993)¹sobre os modelos de letramento: autônomo e ideológico. Kleiman (2008), discutindo o conceito de letramento autônomo, diz que:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato que a escrita, neste modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se os rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consciência interna, que acabam influenciando a forma de mensagem. (KLEIMAN 2008, p. 21, 22).

A autora (2008, p. 25) afirma que, dependendo do contexto onde se aprende a escrita, “[...] o tipo de “habilidade” que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito se engaja quando usa a escrita”.

¹Brian Vincent Street professor emérito da Universidade de Cambridge, autor do livro *Literacy in theoryandPractice* (1984) (não traduzido para o português)

O modelo de letramento ideológico não depende somente da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

[...] denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também de estruturas de poder numa sociedade. (STREET, 1993, apud, KLEIMAN, 2008, p. 38)

Quando o assunto letramento está em foco é bom que sejamos conscientes de que existem vários tipos de letramento, e não apenas um. E qualquer que seja ele, não é neutro.

[...] qualquer estudo etnográfico do letramento atestara, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir das interpretações desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (STREET, 1993, apud, KLEIMAN, 2008, p. 38)

Kleiman (2008) adverte que se deve entender que o letramento ideológico não é uma negação aos resultados que o letramento autônomo apresenta.

O letramento ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 2008, p. 29,39).

Já Tfouni (2008) aborda os conceitos de alfabetização e letramento sob outro viés. Para ela (2008, p. 79), “[...] a relação entre “ser alfabetizado” e “ser letrado” não é de maneira alguma linear.”. De acordo com essa pesquisadora, o letramento é um processo sócio-histórico com alterações que ocorrem na sociedade, intercalado por escrita.

[...] como um processo sócio-histórico, que para ser investigado, precisa ser remetido às transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é generalizado. (TFOUNI, 2008, p. 78).

Tfouni (2008, p. 78) vai ainda mais além. Para ela, “[...] podemos afirmar que a sociedade letrada as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito.” Ainda segundo essa autora, o letramento pode ocorrer sem que haja alfabetização. Ela (2008, p. 79) afirma que “[...] existem letramentos de natureza variadas, inclusive sem a presença da alfabetização.” Porém, nesta pesquisa, letramento é considerado como prática social e escolar com uso da escrita, tendo a alfabetização como condição para sua efetiva realização.

2.2 Uma incursão nos gêneros do discurso

Na exposição da teoria dos gêneros, Bakhtin (2010) afirma que todo símbolo que advém de uma sociedade cultural pode ser percebido como corpo físico e esse pode ser também percebido como um produto ideológico.

[...] todo corpo físico pode ser percebido como símbolo: é o caso, por exemplo, da simbolização do princípio da inércia e de necessidade na natureza (determinismo) por um determinado objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade. (BAKHTIN, 2010, p. 31).

Para Bakhtin (2010), a comunicação ideológica é a lógica da consciência. Para ele:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 2010, p. 36).

Os gêneros do discurso são formas de enunciados que, em, todos os diversos campos da atividade humana, estão presentes para que haja comunicação.

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos de atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Na esteira de Bakhtin (2006), os enunciados conjeturam que são espécies específicas e que tem finalidades de conteúdos de temas e estilo de linguagem que corroboram para a construção linguística e de composição da língua.

Esses enunciados refletem as condições específicas se as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esse três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2006, p. 261, 262).

Os estudos de Bakhtin (2006) colocam evidência que todo enunciado particularmente é individual e também são relativamente estáveis nos seus enunciados.

Evidentemente, 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, 2006, p. 262).

Para Bakhtin (2006), os gêneros do discurso são complexos, conforme a comunicação cultural que nele são empregados, o uso que fomenta a cultura.

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

O autor russo (2006) explica que, quando o falante fala, este espera sempre uma resposta, mesmo que ela não seja compreendida, mas que haja interação, participação.

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

A importância e relevância que os gêneros do discurso têm para a comunicação dos sujeitos é primordial para a contextualização da palavra, sabendo que são relativamente estáveis os gêneros configuram as várias esferas que o homem circula. E os gêneros do discurso também corroboram e dará suporte a perspectiva sócio histórica.

2.3 Noções de desenvolvimento e aprendizagem à luz da perspectiva sócio histórica

De acordo com Vigotskii (2001), o intelecto é a somatória de capacidades diferentes e o professor, que reconhece no aluno sua capacidade de interação e de aprendizagem, consegue desenvolver essas várias capacidades diferentes.

[...] o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc, - mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independentemente das outras. Portanto, cada uma tem que ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII, 2001, p. 108).

O psicólogo russo explica que o processo de aprendizagem é de natureza intelectual e é nele que se permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de tarefas.

[...] o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas – sustentam que a influência da aprendizagem nunca é específica. Ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independente da

variação da matéria com que trabalha é independente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura.(VIGOTSKII, 2001, p. 108, 109).

Para o autor, o desenvolvimento da criança não acompanha o da aprendizagem, esses dois princípios não são coincidentes: enquanto a criança se apodera de um conhecimento, na sua aprendizagem, no campo do desenvolvimento, dá dois passos além.

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior que o da operação prática. Por conseguinte, ao dar um passo em frente no campo de aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.(VIGOTSKII, 2001, p. 109).

Vigotskii(2001) afirma que a criança que está inserida em uma sociedade cultural histórica não entra na escola sem ter uma gama de conhecimento. Ela traz consigo conhecimentos adquiridos em interação social na qual vive.

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.(VIGOTSKII, 2001, p. 109).

Ainda segundo Vigotskii(2001), o nível de aprendizagem da criança deve ser coerente com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra e existe uma relação incontestável entre o determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

É uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Não é necessário, absolutamente, proceder a provas para demonstrar, que só em determinada idade pode-se começar a ensinar a gramática, que só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra. Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.(VIGOTSKII, 2001, p. 111).

Os estudos de Vigotskii(2001) asseguram que a criança pode amadurecer e se desenvolver com o auxílio do meio social em que se encontra.

O que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio desse método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.(VIGOTSKII, 2001, p. 112).

Segundo os estudos de Luria (2001) sobre o desenvolvimento da escrita, toda criança, antes de entrar no estágio escolar, traz consigo bagagem cultural de aprendizado informal que auxiliará sua aprendizagem da escrita. Luria (2001) refere-se às habilidades que as crianças desenvolvem a partir de estímulos, como os estágios da pré-história da escrita.

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um período relativamente curto. (LURIA, 2001, p. 143).

A escrita é aprendida por meio da mediação. E para que escrita tenha significado para a criança, é preciso que se reporte a um signo auxiliar que remeta ao conteúdo grafado. Esse signo, de começo, tem que ser concreto para que ela possa recordar a idéia a qual se refere.

[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem haver com idéia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a idéia etc, à qual se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesma apenas como uma operação auxiliar. (LURIA, 2001, p. 144-145).

Luria (2001) descreve que, para a criança ser capaz de escrever, dois pré-requisitos têm que estar em comum acordo com as habilidades para que o entendimento da escrita se ocorra.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio de subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornam diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 2001, p. 145).

A criança vai alcançando estágios mais elevados de sua escrita, isto é, vai desenvolvendo sua escrita, transformando uma forma gráfica em outra, saindo de um estágio a outro e isto não de maneira linear.

[...] A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. (LURIA, 2001, p. 180).

Para Luria (2001), os estágios de desenvolvimento da escrita são: escrita indiferenciada e escrita diferenciada. Os estágios da escrita diferenciada são: o primeiro estágio da escrita diferenciada é aquele em que a escrita ainda é indiferenciada, mas o avanço está na presença dos signos ostensivo indicando algo que foi anotado, como a técnica primitiva. O segundo estágio da escrita diferenciada é a escrita simbólica diferenciada pela extensão dos traços, motivada pelo ritmo da frase/palavra. Nesse mesmo estágio há outra diferenciação: os traços são marcados pela forma, cor e quantidade.

Segundo o autor russo (2001), existem dois modos para distinguir os signos, as formas e os números. A respeito dos números, temos que é provável que as origens da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a sua quantidade. Além disso, a distinção da escrita também pode ser apressada se uma das sentenças ditadas disser respeito a um objeto evidente por causa de sua forma, tamanho ou cor.

Esse estágio encaminha-se para o estágio da escrita em forma de desenho, escrita pictográfica. Nesse estágio, os desenhos começam a representar ideias.

O segundo momento da escrita simbólica apresenta semelhanças com a pictografia primitiva: a criança usa o desenho como meio de recordar e o desenho começa a afluir para uma atividade intelectual complexa.

A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então, capaz de assimilar a experiência representativa da criança. Tínhamos atingido o limiar da escrita pictográfica. (LURIA, 2001, p. 173).

O último estágio é o da escrita propriamente dita, enquanto signo cultural.

Para Luria (2001) depois da fase da pictografia, a criança sente a necessidade no caminho para a escrita formal, dando os primeiros passos para elaborar as palavras e que elas comessem a produzir sentido, o qual se denominou estágio como domínio exterior da escrita.

Para o russo (2001) nessa etapa a criança começa a distinguir letras isoladamente, aprende suas formas e marcas particulares e progressivamente vão sentindo a necessidade da comunicação escrita e aprendem a escrita simbólica, veiculada socialmente.

[...] no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. [...] após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento de cultura". (LURIA, 2001, p. 189)

Diante do exposto pode-se, nas palavras de Luria (2001, p.161) descrever o desenvolvimento da escrita da seguinte forma:

Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança. (LURIA, 2001, p. 161).

As reflexões abordadas nesse capítulo darão suporte as análises do desenvolvimento da aprendizagem do sujeito da pesquisa e de sua escrita. A metodologia abordada neste trabalho estarão sendo discutidos e abordados de forma a pesquisa seja melhor orientada.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSOS DA PESQUISA

Para responder à pergunta desta pesquisa e atender aos objetivos geral e específicos estabelecidos, este trabalho foi desenvolvido a partir da abordagem de interpretação qualitativa que envolveu uma pesquisa bibliográfica e outra empírica, do tipo estudo de caso.

Segundo Lüdke, André (1986)

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que esta sendo investigada. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.11)

Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados das contribuições de diversos autores como Bakhtin (2010,2006), Vigotskii (2001), Luria (2001); Soares (2003,2011), Kleiman (2008). Tfouni (2008).

Nessa trajetória, o primeiro passo foi dado realizando uma pesquisa e revisão de literatura acerca dos Gêneros do Discurso e da teoria de aprendizagem de Vigotskii, e dos fenômenos de alfabetização e letramento. Tais teorias possibilitam uma reflexão mais densa sobre os fenômenos estudados o que nos faz perceber, com mais objetividade, os aspectos dos fenômenos sociais da língua e também os fenômenos de alfabetização e letramento.

A pesquisa será uma pesquisa empírica do tipo estudo de caso, nos moldes de abordagem qualitativa, onde será feita com observação sistemática e participativa e de entrevistas que possam ser utilizadas no processo que configurem a experiência escolar diária.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Os estudos de caso revelam para o pesquisador situações que possibilitam a descrição de eventos e comportamentos e fazer várias interpretações e análises num dado período de tempo.

[...] estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

3.1 Local

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental, de uma instituição mantida pelo governo do Estado de São Paulo, voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com funcionamento, nos períodos da manhã e tarde. São atendidos, nesta unidade escolar, um total de 357 alunos por 20 professores, dispostos em sete salas de aula.

O bairro onde a escola é localizada acolhe moradores, na sua maioria, de classe média; ruas asfaltadas, com arborização ao seu entorno. Há um pequeno comércio, igrejas, mercados de grande e pequeno porte.

A escola contém uma área grande construída, o prédio é de dois andares com escadas e sem acesso para pessoas com deficiência e outra grande área de espaço aberto, as salas na sua maioria são espaçosas, porém mal conservadas.

A escola também possui uma sala para aula de artes, uma quadra de esportes e uma biblioteca, que é utilizada pelos alunos; sala dos professores; secretaria; sala da coordenação; direção; cantina; duas cozinhas, sendo uma delas para a preparação da merenda; um parque e uma grande área gramada.

Os alunos, na sua maioria, moram ao entorno da escola, porém, também são aceitos alunos que moram em outros bairros mais distantes. Do ponto de vista da estratificação social, a população estudantil desta escola é heterogênea, oriunda de diversas classes sociais.

A escola concedeu o Termo de Consentimento para a realização desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (Apêndice 1).

3.2 Sujeitos

O sujeito principal desta pesquisa é uma criança que, neste trabalho, foi nomeada com o nome fictício Kay e tem sérias dificuldades de compreensão dos signos linguísticos. Um dos indícios disso é que ela se recusa a conversar dentro da instituição escolar. Não há histórico médico em seu arquivo escolar que restringe sua fala, pois, em conversa com os pais (essa informação foi dada pela coordenação da escola), essa criança se expressa muito em casa. Quando no período do estágio, no ensino fundamental, a pesquisadora, nesse período, conseguiu uma comunicação para poder intervir na sua alfabetização. A criança concordou em responder às perguntas, por meio de gesto, fazendo um sinal de positivo com a mão.

Participaram desta pesquisa, três professores colaboradores: a professora titular da sala de aula, na qual estuda a criança sujeito do trabalho; a professora de Artes e o professor de Educação Física, todos os professores entrevistados assinaram Termo de Assentimento (Apêndice 2). Esses professores trabalham diretamente com o sujeito da pesquisa e concordaram em ceder entrevista sobre o seu desenvolvimento.

Não foi entrevistado nenhum membro da família responsável pela criança. Apesar das tentativas por meio para entrarmos em contato com pai, ou outro responsável (bilhete enviado por meio do sujeito da pesquisa, reunião de pais e mestres, reunião da APM, coordenação e direção da escola), não foi conseguido estabelecer esse contato e, por conseguinte, não foi possível fazer entrevista com um dos responsáveis.

3.3 Etapas da pesquisa

Este trabalho está estruturado em quatro etapas. Na primeira etapa foi feito um levantamento bibliográfico, com a iniciação das leituras e fichamento das obras, e uma busca das bases de dados para embasar a pesquisa.

Na segunda etapa foi feita a elaboração dos instrumentos da pesquisa (roteiro para observação sistemática e questões para as três entrevistas com os professores), e foi traçado plano de ação. Na terceira etapa foi feita a coleta de dados, por meio dos instrumentos: observação sistemática, registro em diário de campo e as três entrevistas.

Na quarta etapa, foi feita a análise dos dados baseando-nos nos estudos previamente realizados e também uma análise comparativa da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi feita com quatro instrumentos: observação sistemática, entrevista semiestruturada, produção escrita do sujeito e diário de campo. A coleta de dados foi feita em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, o propósito da pesquisa era o de acompanhar o processo de alfabetização de um aluno dessa turma: um com dificuldade em aprendizagem que até então não havia atingido o domínio da técnica da escrita. Então, a observação sistemática foi feita em contato direto com esse sujeito, sem interferência no ensino-aprendizagem da turma.

Foram observados aspectos sobre o conteúdo que foi disponibilizado pelo professor ao aluno e como ele se apropria do gênero discursivo que foi trabalhado. Os aspectos observados

no aluno foram: coordenação motora, interação social, linguagem oral e escrita. Os dados de como o sujeito transcreveu para o caderno que utiliza em sala de aula, foram anotados descritivamente em um diário e analisado juntamente com o aprendizado do aluno no seu caderno. Algumas páginas desse caderno foram fotografadas, por meio dos quais foi feita uma análise da escrita do aluno e, conseqüentemente, se este fez a interpretação dos conteúdos apresentados.

A observação sistemática foi feita no período de um semestre, num total de 4 horas por semana, dando um total de quarenta horas. O conteúdo das observações foi registrado em diários, juntamente com o escaneamento dos escritos do caderno do sujeito da pesquisa, mais as entrevistas dos atores em questão.

Também foram feitas entrevistas com o professor alfabetizador, com o professor de educação física com o professor de artes. Essas entrevistas que seguiram um roteiro de pergunta dependendo da especificidade de cada professor, essas perguntas versaram sobre o processo de desenvolvimento do sujeito da pesquisa. Na entrevista com a professora titular da sala de aula, as perguntas abordaram sobre a aprendizagem da escrita; com a professora de Artes, o foco das perguntas foi sobre a criatividade da criança e, com o professor de Educação Física, foi sobre a socialização do sujeito alvo da entrevista.

As perguntas foram colocadas em ordem de roteiros que foram três:

Roteiro da entrevista feita com a professora titular da turma do segundo ano do ensino fundamental do sujeito da pesquisa sobre o desempenho na linguagem escrita.

- 1) A aluna Kay interage com os colegas de sala? (se sim) Conversa com eles por iniciativa própria? Sobre qual assunto? (se não) a qual fator atribui essa realidade?
- 2) Como era a escrita da aluna Kay no começo do ano letivo? Como é hoje?
- 3) Houve avanços na cotação gráfica dessa criança, nesse período? Quais?
- 4) Houve avanços na compreensão das ideias expressas pela criança em questões por meio da escrita?
- 5) A aluna Kay necessita de intervenções complementares de outros profissionais além daquelas feitas em sala de aula? (se sim) quais indícios você tem para inferir esta necessidade?
- 6) Quando é feita a leitura de uma narrativa infantil ou conto, a aluna Kay se interage nesse processo? De que forma?
- 7) Quando é solicitada tarefa a partir dessa atividade de leitura, a aluna Kay realiza-a?(se sim) A tarefa realizada corresponde ao que foi pedido?
- 8) A escrita da aluna Kay é correspondente ao esperado em seu ano escolar? (se sim) Descreva-a. (se não) Discorra sobre o porquê não atingiu essa correspondência.

Roteiro de entrevista feita com a professora de Artes do sujeito da pesquisa sobre o desempenho deste na realização de atividades referentes ao conteúdo desta área.

- 1) A aluna Kay interage com os colegas de sala? (se sim) Conversa com eles por iniciativa própria? Sobre qual assunto? (se não) A qual fator atribui essa realidade?
- 2) Quando é feita a leitura de uma narrativa infantil ou conto, a aluna Kay se interage nesse processo? De que forma?
- 3) Quando é solicitada tarefa a partir dessa atividade de leitura, a aluna Kay realiza-a?(se sim) A tarefa realizada corresponde ao que foi pedido? Ela o faz na comanda oral ou escrita? Quais aspectos do solicitado não são atingidos?
- 4) Quando é feita a leitura de uma narrativa infantil ou conto, a aluna Kay se interage nesse processo? De que forma?
- 5) Quando é solicitada tarefa a partir dessa atividade de leitura, a aluna Kay realiza-a?(se sim) A tarefa realizada corresponde ao que foi pedido?

Roteiro de entrevista feita com o professor de Educação Física do sujeito da pesquisa sobre o desempenho deste na realização de atividades referentes ao conteúdo desta área.

- 1) A aluna Kay interage com os colegas de sala? (se sim) Conversa com eles por iniciativa própria? Sobre qual assunto? (se não) A qual fator atribui essa realidade?
- 2) A aluna Kay conversa com o professor durante as aulas?
- 3) A aluna Kay participa das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física? (se não) A que atribui esse comportamento?
- 4) Em situações de atividades em grupo, a aluna Kay participa? (se sim) De que forma?

3.5 Critérios de análise de dados

Foi feita uma triangulação entre os dados coletados pela observação, pelo material escrito pela aluna e pelas entrevistas dos sujeitos abordados, para analisar a escrita da criança e verificar se houve e evolução na notação gráfica quando na apreensão e na compreensão de idéias, dentro do contexto sociologicamente inserido.

A análise e interpretação dos dados foram feitas tendo a escrita do sujeito como foco e o interesse foi o de identificar a sua notação gráfica e se este consegue aprender e compreender os gêneros textuais os quais teve contato na sala de aula.

4 AS FASES DA ESCRITA DE KAY MEDIADAS POR DIVERSOS INSTRUMENTOS: EM BUSCA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO AGIR SOCIAL

Para descrever e analisar as fases da escrita do sujeito da pesquisa, tendo em vista os objetivos apresentados, foi feito um recorte dez situações de ensino derivadas da observação sistemática dentro da sala de aula, registrados no primeiro semestre de 2015.

4.1 Situação de ensino recortados pela observação

Situação de ensino 1—Diagnóstico inicial da escrita de Kay (23/03/2015)

A pesquisadora, no seu período de estágio do ensino fundamental, fez uma sondagem diagnóstica do estágio da escrita do sujeito da pesquisa (figuras 1 e 2) a partir do ditado de uma série de palavras de animais (Tartaruga; Rinoceronte; Macaco; Pato; Rã), e uma parlenda, que foi “Rei capitão” (Rei capitão, Soldado ladrão, Moça bonita, Do meu coração) de domínio público. Essa sondagem foi feita com base na proposta de investigação da psicogênese da língua escrita. O professor escolhe quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Depois, escolhe-se uma palavra, constrói-se uma frase com ela e a dita para a criança também. Em nossa experiência, não realizamos a frase.

Neste primeiro contato, a criança, que permaneceu em silêncio durante o diagnóstico, não fez qualquer objeção para se submeter a esse teste. Foi pedido a criança que se sentasse numa carteira, no fundo, da sala, um pouco distante dos outros alunos. Ela utilizou seu próprio lápis que estava roído na extremidade oposta à ponta, momento em que foi visto que ela sempre coloca-o na boca e fica mastigando-o. Foi dada a ela uma folha de papel sulfite em branco, com a comanda de que ela deveria escrever seu nome, cuja tarefa foi cumprida. Em seguida, deu-se início ao diagnóstico.

Figura 1-Diagnóstico inicial da escrita do sujeito da pesquisa



Fonte: Dados agregados pela autora

Foi, então, ditada a primeira palavra “tartaruga”, que é uma paroxítona com quatro sílabas, sem silabar e nem soletrar. A criança escreveu apenas a letra “A” e um traço — em letra de forma e maiúscula; ela reforçou o traço passando o lápis sobre a escrita novamente. Foi-lhe perguntado se tinha escrito a palavra ditada e ela concordou com a cabeça. Assim, passo para a segunda palavra “rinoceronte”, também uma palavra paroxítona, com cinco sílabas. Ela deixou um espaço grande e grafou a letra “M”, com um traço maior e tornou a passar o lápis na letra novamente. Foram esperados alguns segundos para ver se escrevia alguma outra letra, mas ela não escreveu. Nessa escrita não foi perguntado a criança se tinha acabado de escrever. Passou-se então, para a terceira palavra “macaco”, uma paroxítona, com três sílabas. Na escrita dessa palavra, a criança voltou a escrever a letra “M”, com o traço. Não foi reforçado, desta vez, e novamente deixou um grande espaço. A quarta palavra ditada foi “pato”, paroxítona de duas sílabas. Essa palavra a criança escreveu a letra “P”, com traço na frente, apagou a letra e tornou a repeti-la. A última palavra da lista foi “ã”, que a criança escreveu com a letra “D”, fez o traço, não apagou e nem o reforçou. Nessa lista de palavras, a criança utilizou toda a folha, mesmo escrevendo somente uma letra com traço em cada palavra. A criança escreveu da esquerda para direita e as letras ficaram relativamente alinhadas uma abaixo da outra.

Para a escrita da parlenda, a criança virou a folha e escreveu do outro lado, da esquerda para a direita, e uma frase abaixo da outra. Nessa parlenda, não foi utilizado de entonação da voz para falar as palavras. Porém, cada verso foi expressado um a um para que a criança também assim o escrevesse.

Figura 2-Diagnóstico inicial da escrita do sujeito da pesquisa



t
p
M
F

Fonte: Dados agregados pela autora

No primeiro verso (Rei capitão) a criança escreveu a letra “t”, em minúscula e de forma. Desta vez, não fez traço algum. No segundo verso (Soldado, ladrão) deixou espaço e escreveu a letra “p”, em letra de forma e a estagiária supôs que fosse letra maiúscula. No terceiro verso (Moça bonita), ela grafou a letra “M” em maiúscula, e a último verso (Do meu coração) foi escrito com a letra “F”, também em letra maiúscula. Quando terminado o diagnóstico, a pesquisadora, que neste período estava como estagiária, agradeceu ao sujeito pela sua participação e disse-lhe que poderia retornar a sua carteira.

A escrita de Kay, nas figuras 1 e figura 2, segundo Luria (2001), a criança está no estágio como domínio exterior da escrita, pois ela consegue distinguir letras do alfabeto, mesmo que seja separadamente. A criança, neste momento, tem escrita monossilábica, representando a palavra ou uma sentença apenas com uma letra.

Assim descrita a notação gráfica de Kay, percebe-se que ela está encaminhando-se, lentamente para a internalização dos códigos da escrita. Estágio do primeiro conceito de alfabetização distinguido por Soares (2011).

Situação de ensino 2—Escrita de nomes de frutas(25/03/2015)

A professora da turma forneceu para a criança uma folha (figura 3), e também para aos outros alunos da sala, na qual foram trabalhados os nomes das frutas, e a pesquisadora, que estava no período de estágio do ensino fundamental, ficou incumbida de intervir e auxiliar essa criança com essa lista, onde a criança deveria escrever os nomes relativos às frutas e a

soletrado as letras quando necessário. Porém, a professora explicou para ela que, para que a estagiária pudesse ajudá-la a escrever precisava saber o que ela sabia sobre as letras, assim ela deveria responder quando algo lhe fosse perguntado. Ela confirmou, fazendo o sinal de positivo.



Fonte: Dados agregados pela autora

Ao perguntar-lhe sobre o desenho que estava na folha, ela falou: — banana”. A partir desse momento, foi estabelecido um tempo mínimo de fala por parte desta criança, com o objetivo de que ela reconhecesse o significante com o signo que foi apresentado. Quando foi-lhe pedido para escrever a palavra —banana”, ficou olhando sem nada escrever e mastigando a ponta do lápis. então, foi perguntado com que letra ela achava que começa a palavra —banana”. A criança ficou olhando para a parede onde fica exposto o alfabeto e, primeiramente, ficou apontando as letras aleatoriamente até a estagiária falar que —banana” começa com a letra —b”. Neste momento, ela apontou para o alfabeto a letra correspondente (b) e a grafou. Foi-lhe perguntado se já tinha escrito toda a palavra e ela negou com a cabeça.

Posteriormente, foi perguntado qual letra vem depois do —B” para que pudesse formar a sílaba —BA”. A criança ficou olhando o alfabeto na parede até que a estagiária falou que a letra que faltava havia no final do seu nome e ela apontou para a letra —A” e o escreveu no

papel, apagou e escreveu de novo. A estagiária a elogiou pelo acerto e ela ficou eufórica, e encolheu-se debaixo da carteira.

Para escrever a letra “Na” da palavra banana, a criança colocou de forma espelhada. Pediu-se que corrigisse. Como tornou a fazer da mesma forma, foi grifado em cima da letra que ela tinha colocado a forma correta, ela apagou e corrigiu. Para continuar a sequência da palavra, foi falado que, depois da letra “N”, viria novamente a letra “A” que ela colocou, sem precisar reforçar. Porém, ela apagou e refez a letra por duas vezes. Foi falado para repetir a letra “N” e a letra “A”, para formar a palavra “BANANA”. Os outros desenhos de frutas ela copiou da lousa, pois já estavam correlacionando às figuras com os nomes e a criança começou a copiar alguns nomes, não todos os nomes correspondentes às figuras, algumas ficaram em branco, pintou os desenhos (figura 3). Nesse dia, também foi trabalhado o alfabeto móvel com a criança, com as palavras que foram apresentadas na lista de frutas, com o alfabeto móvel a criança escreveu o nome dela, pois ela reconhece a escrita formal do seu nome, escreveu também o nome da irmã, e o nome da pesquisadora.

O gênero discursivo ofertado para o sujeito da pesquisa, privilegia o primeiro conceito de alfabetização, segundo Soares (2011, p. 16), pois trabalha com a palavra. Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, consideramos adequado esse gênero constituído por palavras, apenas, não leva a criança alfabetização “como um processo de compreensão expressão de significados”, por ser com códigos cifrados e sem significância e não reportando a gêneros discursivos anteriores na mesma área de conhecimento, pois a professora não fez esse gancho com aprendizagens anteriores. Pode até remeter a conhecimentos concretos como mostra os desenhos impressos na figura 3. Mas para Luria (2001), a criança já produz formas particulares de escrita, ainda que sejam cópias da lousa. Com a intervenção do adulto como fala Vigotskii (2001)

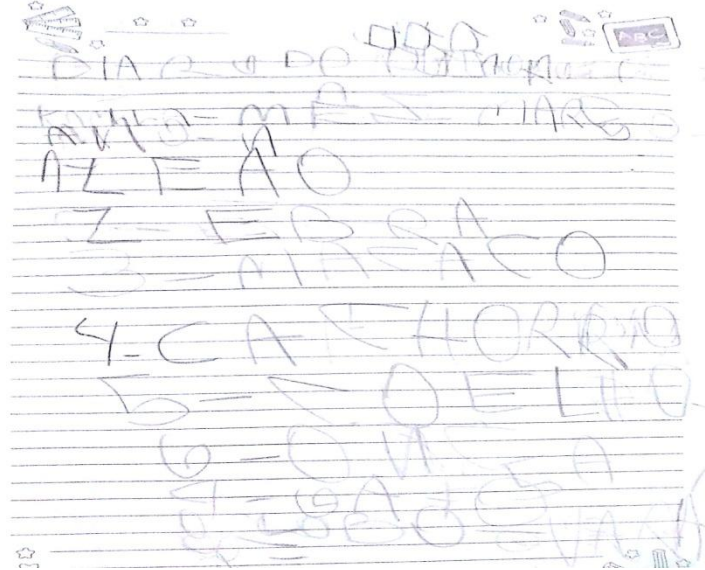
[...] zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio desse método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKII, 2001, p. 112).

Situação de ensino3—Escrita de nome de animais (26/03/2015)

Neste dia a aula foi dada por uma professora substituta. Foi pedido aos alunos que falassem nomes de animais para serem grafados na lousa, letra por letra, o sujeito da pesquisa esperava ser colocado na lousa a letra correspondente, mas, com o auxílio dessa pesquisadora,

que nesse período estava como estagiária, ia falando as letras correspondentes antes de serem grifadas na lousa para que ela entendesse e pedindo para que ela repetisse o nome dos animais. Alguns ela repetiu, o nome ~~leão~~”, ~~macaco~~”, cachorro”, ~~onça~~”, outros ela não repetiu. Mesmo assim ela copiou todos da lousa como mostra a figura 4. Porém sempre que ela colocava uma letra, essa pesquisadora ficava repetindo as letras correspondentes

Figura 4-Nome de animais



Fonte: Dados agregados pela autora

Então, foi perguntado a criança se ela tinha algum desses animais em casa. Como não respondia foram falados os animais da lista, até que concordou com a cabeça que tinha cachorros, e ela mostrou com os dedos que tinha três. A resposta da criança mostra que ela sabe quantidade. Foi perguntado os nomes desses cachorros, ela falou tão baixo que não foi possível não entender.

Nesta atividade a criança fez cópias do que era passado na lousa. Apesar disso, a atividade ainda leva à aprendizagem, porém Soares (2003, p. 18) diz que o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” pode alterar as condições sociais, culturais, psíquicas, cognitivas políticas e até econômicas. A escrita da figura 4 demonstra que a criança consegue desenhar as letras, porém, sem a compreensão dos significados dos signos linguísticos.

Situação de ensino 4—Diagnóstico final da escrita de Kay (27/03/2015)

Neste dia, foi feito o diagnóstico final da escrita de Kay pela pesquisadora no período de estágio no ensino fundamental. Dessa forma, foram repetidas as mesmas palavras do diagnóstico inicial e a mesma parlenda. A criança foi chamada para ficar em uma carteira mais ao fundo da sala, distante dos outros alunos. Foi dada a ela uma folha de sulfite em branco, ela já estava munida com o lápis e a borracha. Novamente as palavras foram faladas sem ter entonação de voz.

Figura 5-Diagnóstico final da escrita do sujeito

+AKA
 TAMI
 MLFE-1-
 PLRN-
 ONMR-
 LIHEA-2-
 4HLNSt
 ARKTXM-
 OINSt

Fonte: Dados agregados pela autora

Para a primeira palavra “FARTARUGA”, a criança grafou “+AKA”; para a palavra “RINOCERONTE”, foi escrito “TAMI”—para a palavra “MACACO”, foi grafado “MLFE-1-”; para “PATO” e a grafia foi “PLRN-”. A letra “N” nessa grafia foi espelhada. Por último, a palavra “RÃ” a criança grafou “ONMR-”. Aqui, de novo a letra “N” estava espelhada.

Para a parlenda (Rei capitão) foi falado verso por verso também sem entonação de voz. Para o primeiro verso, o sujeito da pesquisa, escreveu “LIHEFQ-”, para o segundo verso “4HLNSt”. Aqui, é curioso que, a letra “N” não está espelhada, porém, o número “4” está espelhado. O terceiro verso ela grafou “ARKYXM-” e, no último, foi escrito “OINSt”. Aqui, de novo, a letra “N” foi escrita espelhada. Neste diagnóstico, a criança escreveu somente em

uma folha de sulfite, utilizou somente uma face da folha, escreveu da direita para a esquerda e na mesma folha foram escritos os nomes dos animais e a parlenda, como mostra a figura 5.

No diagnóstico final da escrita do sujeito da pesquisa, demonstra que a criança deu um salto quantitativo, em comparação com o diagnóstico inicial. Ela saiu da escrita monossilábica para polissilábica sem sentido, misturando letras e números. Para Luria (2001), neste momento, a criança começa a sentir a necessidade de ir em direção ao caminho da escrita formal, e tende a elaborar as primeiras palavras, saindo, assim, da pré- história da escrita. Como foi visto na aula anterior, foi feita a lista de animais, nesse diagnóstico final, foi notado que, quando foi falado a palavra “tartaruga” a criança começou a palavra com “t”, e também a letra “A”, porém a quantidade de letras usadas por Kay foi menor do que a quantidade de letras que a palavra “tartaruga”, contém. O mesmo ocorreu com a palavra “macaco”, quando ela inicia a palavra com a letra “M”, como mostra a figura 5.

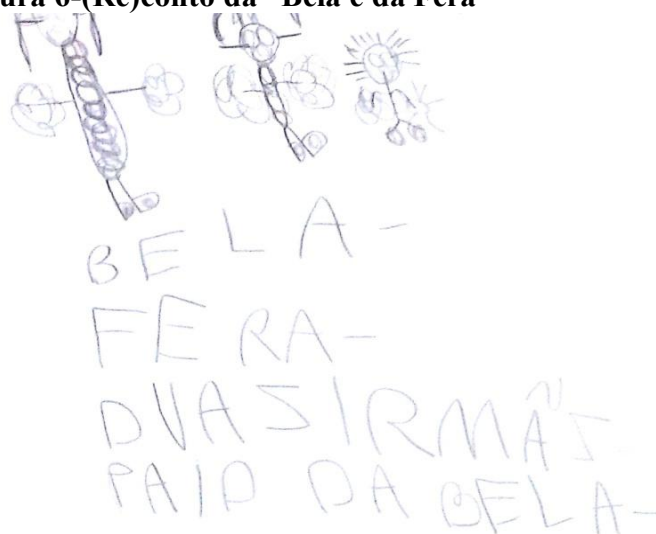
Situação de ensino 5—Atividade com o conto A bela e a Fera (31/03/2015)

A pesquisadora, ainda na fase de estágio curricular teve sua aula de regência, sob orientação da professora titular da sala, trabalhou por sugestão desta, o conto “A bela e a fera”, adaptação do conto dos irmãos Grimm (anexo 1), com enfoque com um dos elementos da narrativa: os personagens.

No primeiro momento foi perguntado à turma se alguém conhecia a história. Muitos dos alunos ergueram a mão e falavam que conheciam, já tinham assistido a filmes com essa temática. Porém, em nenhum momento, Kayse manifestou.

Depois de dramatizado o conto, foi fornecido a todos os alunos papel sulfite para quem já soubesse escrever, reinventar uma nova história sobre esse conto e quem não soubesse era para fazer um desenho. Em seguida, foi perguntado quais eram os personagens; os alunos que sabiam vinham a lousa para escrever os nomes. O sujeito da pesquisa fez um desenho aleatório, e copiou da lousa todos os nomes dos personagens: “BELA”; “FERA”; “DUAS IRMÃS” e “PAID DA BELA-”, toda a escrita da Kay foi grafada em letra de forma e maiúscula, e na palavra “pai” ela acrescentou outra letra “D”, como é visto na figura 6.

Figura 6-(Re)conto da –Bela e da Fera”



Fonte: Dados agregados pela autora

O conto "A Bela e a Fera" é um conto de fadas, presente à esfera da literatura. É um gênero infantil, classificado como gênero secundário, conforme Bakhtin (2006), pretextos um gênero complexo da comunicação cultural e sua compreensão leva a atividade responsiva a longo prazo. Kay na sua escrita, como mostra a figura 6, ainda não domina a escrita propriamente dita, e utilizou-se do desenho para expressar o gênero discursivo do conto. Para Luria (2001) quando a criança começa através dos desenhos, a representar as ideias está a um passo da escrita propriamente dita, pois a escrita pictográfica é o último estágio da pré-história da escrita. E esse processo de aprendizagem pode levar a criança ao segundo conceito de alfabetização que Soares (2011) expõe: ler e escrever significam compreensão de significados. Porém, não se sabe se houve continuidade do ensino com base nessa atividade.

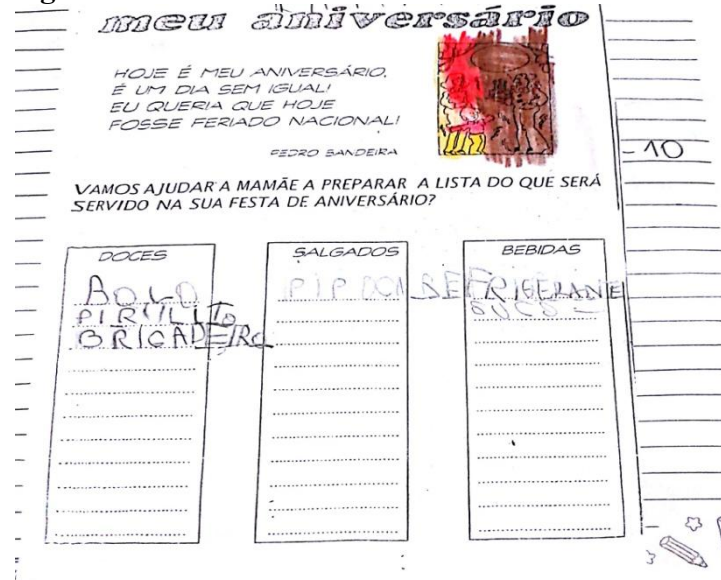
Situação de ensino 6—Festa de aniversário(28/04/2015)

Neste período, a pesquisadora não estava mais no estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental, atuava, portanto apenas como observadora do sujeito da pesquisa. A professora, neste dia trabalhou com as crianças uma festa de aniversário e o que era preciso conter nesta festa. Muitos alunos deram opinião; o sujeito da pesquisa, no entanto de modo análogo a outras atividades, apesar de dar atenção, não se manifestou.

A professora entregou aos alunos uma folha com as listas de doces, salgados e bebidas para que os alunos colocassem o que queriam na sua festa. Kay ficou observando. Num

primeiro momento, ela foi pintar o desenho, quando os outros alunos começaram a escrever na lousa os itens da lista, Kay escreveu alguns desses itens (figura 7), se desinteressou do que estava fazendo, levantou-se foi ao canto da sala, onde há livros e ficou folheando-os.

Figura 7–Festa de aniversário



Fonte: Dados agregados pela autora

Quando se cansou, pegou um giz na lousa e ficou escrevendo seu nome. Essa pesquisadora estava somente observando o que ela fazia na lousa, interagiu com ela e pediu para ela escrever o seu nome também, falou que era parecido com o nome dela. Então ela escreveu “Car”. Falou também, que tinha a letra “r” e a última letra era o mesmo do nome dela, porém não acabou de escrever, pois a professora mandou ela se sentar.

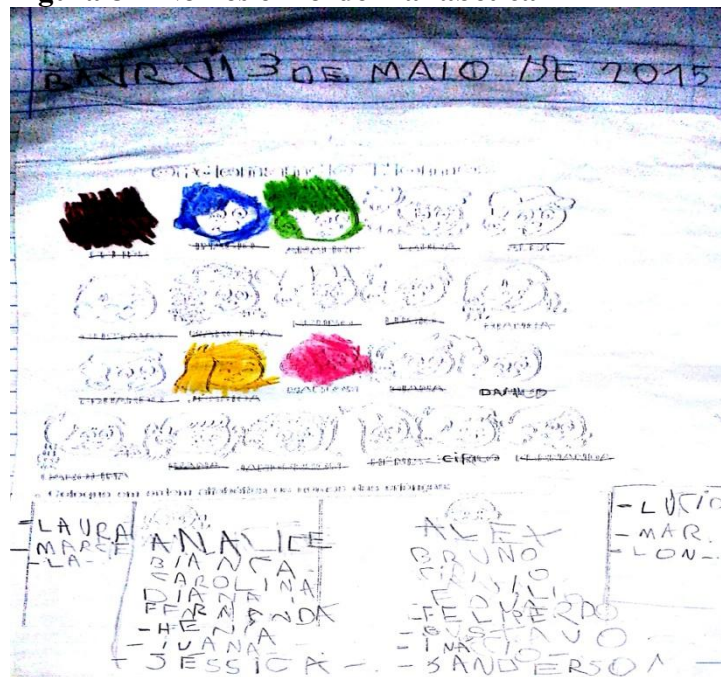
A atividade desenvolvida neste dia pouco atendeu às expectativas de Kay. Segundo Vigotskii(2001, p.108) “processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos”. A observação permitiu-nos inferir que há uma oferta excessiva de atividades similares, que não instigam o aluno à aprendizagem, como mostra a figura 7. Porém, quando foi pedido a Kay que escrevesse o nome na lousa, o sujeito da pesquisa se interessou.

Situação de ensino 7—Ordem alfabética de nomes de pessoas separados por gênero (13/05/2015)

A professora trabalhou nomes de pessoas. Para tanto, entregou a todas as crianças uma folha com várias carinhas de meninos e meninas, com seus respectivos nomes. A tarefa era colocar, em ordem alfabética o separando os nomes de menino e de menina.

A aluna Kaycom o auxílio da pesquisadora, foi perguntando com que letra começava os nomes e se era menino ou menina. Nessa atividade a criança ficou interessada, pois ver a inicial do nome e fazer correlação com o alfabeto da parede ela conseguiu colocar ordem alfabética, como mostra a figura 8.

Figura 8 – Nomes em ordem alfabética



Fonte: Dados agregados pela autora

Nesta atividade, a pesquisadora estava apontando os lápis de cores de Kay e estava sujando sua carteira, falei para ela que estava sujo e que iria limpar. Foi a primeira vez que, por iniciativa própria, Kay disse alguma coisa. Pronunciou a palavra “Porco”, referindo-se à sujeira, esse foi a primeira interação espontânea que Kay demonstrou em todo o processo de observação.

Nesta atividade Kay ficou entusiasmada por registrá-la, pois ela já estava reconhecendo a ordem das letras alfabéticas, como demonstra a figura 8 segundo Luria (2001), a criança começa a sentir a necessidade da escrita propriamente dita e essa escrita

começa também a fazer sentido. Quanto a sua expressão oral, nesse momento, deve-se ao que Vigotskii (2001) chama da intervenção do adulto na aprendizagem da criança, seu desenvolvimento potencial e sua pré-história cultural.

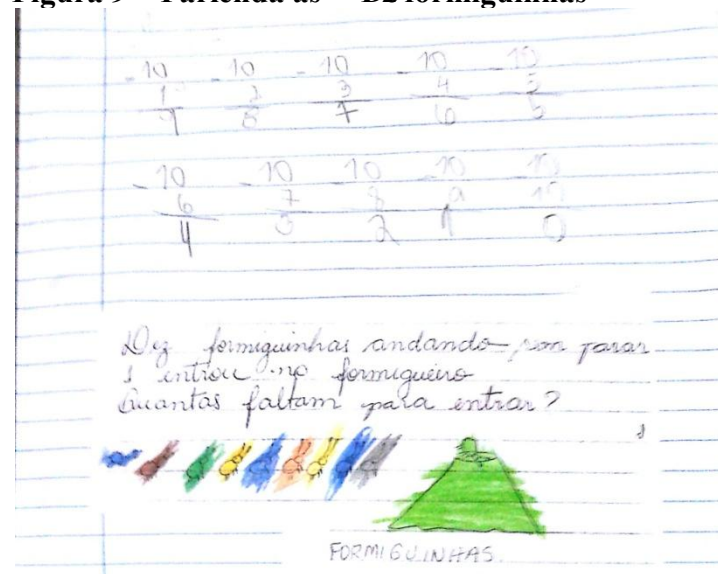
Quando Kay espontaneamente falou, foi um início de interação, que segundo Vigotskii (2001, p. 25) o “comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

Situação de ensino 8—Atividade com a parlenda —Dez formiguinhas”(28/05/2015)

Neste dia, a professora deu parlenda das “Dez Formiguinhas” (Dez formiguinhas andando sem parar, 1 (2,3,4...) entrou no formigueiro, quantas faltam para entrar?) de domínio publico.

Esta pesquisadora estava auxiliando o sujeito da pesquisa, explicando que, cada vez que aumentava o número de formigas que entrava no formigueiro, diminuía a que estavam fora dele. Nesse momento, chegou outra aluna da turma e falou que iria explicar para ela, mostrando os dez dedos da mão e cantando a parlenda e que, cada vez iria esconder um dedo para chegar à contagem um a um, até não ter nem uma formiga par fora do formigueiro. Kay prestava atenção ao que a colega estava falando e fazia, concomitantemente, a conta no caderno (figura 9).

Figura 9 – Parlenda as —Dez formiguinhas”



Fonte: Dados agregados pela autora

Kay tem dificuldades para entender os numerais e nesse dia (28 de maio), a professora na sua aula de Matemática, trabalhou a referida parlenda para as crianças entenderem a

operação subtração (figura 9). Esta pesquisadora estava auxiliando a criança com a utilização de tampinhas, quando outra aluna veio ajudar. Para Vigotskii (2001, p. 109)

A criança aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas ao mesmo tempo apodera-se de um princípio estrutural cuja esfera de ampliação é maior que o da operação prática.

E, segundo Soares (2011), a atividade proporciona o processo de alfabetização em linguagem e em Matemática como um processo de compreensão e expressão de significados. Isso porque o processo foi mediado por um gênero discursivo: a parlenda.

Situação de ensino 9—Realização da Provinha Brasil – 2015 (INEP) (10/06/2015)

Neste dia, a professora aplicou a Provinha Brasil-2015 (INEP) de Matemática (2015). Ela fez um semicírculo com as carteiras, posicionando os alunos nelas, intercalando aluno sim, aluno não. Os alunos só poderiam levar o lápis e colocar apenas uma opção em cada resposta de múltipla escolha. Kay nas primeiras questões que a professora foi falando, não teve problema para identificar a resposta correta. Porém, conforme as perguntas iam se complicando, ela ficava olhando para os adultos na sala, como quem quer uma confirmação se ela estava assinalando a alternativa correta. Mesmo assim Kay conseguiu a nove questões das vinte que continha na prova.

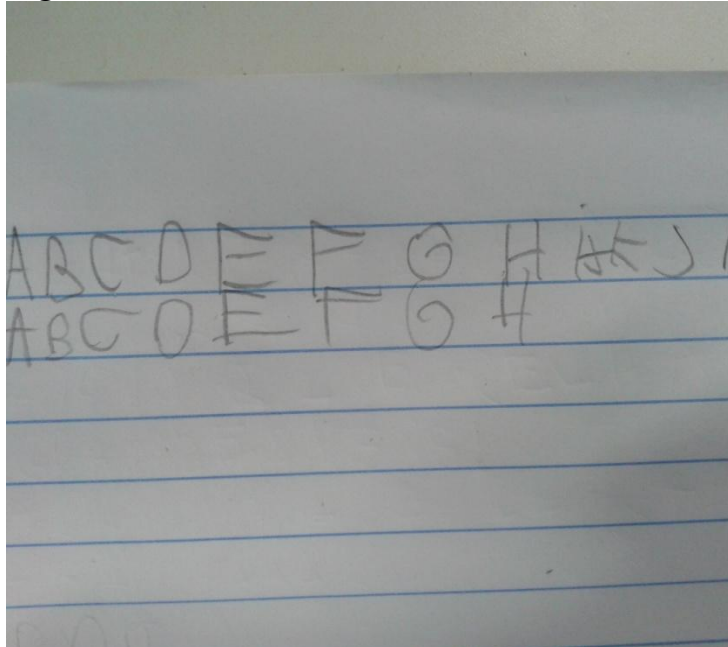
Quando Kay fez a Provinha Brasil demonstra que alguns conceitos na área da Matemática foi internalizado, pois as primeiras respostas foram assinaladas corretamente, assim que a professora falava a questão, quando era comparativa, como distinguir altura, Kay marcava a resposta rapidamente, sem pestanejar. Porém, quando havia uma complexidade maior nas questões, ela olhava para a professora como se estivesse pedindo orientação para assinalar a sentença correta. Para Vigotskii (2001), o docente consegue desenvolver a capacidade de pensar em diferentes campos, mesmo que, nesse caso, tenha sido requerido conceitos simples, e não muito complexos, na área da matemática

Situação de ensino 10—Atividade de completar as palavras (18/06/2015)

Neste dia, Kay, estava agitada. A professora passou exercícios de completar as palavras. Com a ajuda desta pesquisadora, ela completou o quadro, muitas vezes, não deixando mostrar as letras no alfabeto móvel que a auxiliou. O que mais chamou a atenção, neste dia, foi

que ela folheou algumas páginas do caderno e escreveu uma boa parte do alfabeto (Figura 10).

Figura 10-Alfabeto



Fonte: Dados agregados pela autora

Ao fazersozinha as letras do alfabeto, como mostra a figura 10, Kay começa a sentir a necessidade da escrita propriamente dita, que para Luria (2001) é o domínio da escrita exterior. E que, para Soares (2011), é o primeiro passo para adquirir o domínio da mecânica da escrita

4.1.1 Análise das situações de ensino

O que foi apresentado para o sujeito da pesquisa, quanto aos gêneros dos discursos que Bakhtin (2006) fala que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e esses gêneros também reafirmam a identidade ideológica e o letramento veiculado por Soares (2003, 2011) que a introdução da escrita pode reafirmar o indivíduo em determinando grupo social e esse conceito para o sujeito da pesquisa neste momento reafirma essa condição, sua alfabetização veicula no conceito de Kleiman (2008) quanto ao letramento autônomo como um produto de si mesmo e dependendo do contexto onde se aprende a escrita e esse como o sujeito utiliza essa escrita na sua prática social.

A escrita de Kay está estritamente vinculada ao primeiro conceito de alfabetização de Soares (2011) e muito morosamente acontece o avanço dessa escrita. Os gêneros trabalhados no processo de Kay alfabetização, nos termos de Kleiman (2008), levam a criança ao letramento autônomo, que é o mais veiculado dentro das instituições escolares. E, pelos textos que servem de instrumentos para o ensino da escrita inicial, demonstrados nas situações de ensino observadas, reafirmam o contexto ideológico pertinente e que são ensinados dentro desse ambiente.

4.2 As entrevistas com os professores

Nesta seção, são apresentadas as três entrevistas, referentes aos professores que compõem o desenvolvimento da aprendizagem da aluna Kay.

4.2.1 Entrevista com o professor Titular de sala

Tema: processo de desenvolvimento da escrita do sujeito da pesquisa.

Duração: cinco minutos, trinta e três segundos

Legenda:

E: Entrevistadora

C: Professora Titular da turma do segundo ano do Ensino Fundamental

1. *E: A aluna interage com os colegas da sala de aula?*
2. *C: Agora ela está bem, assim já está interagindo, vai indo bem, pega na minha mão, já tem amizade com os colegas da sala, participa de muita coisa.*
3. *E: Já participa?*
4. *A: Eu acho.*
5. *E: Conversa com eles por iniciativa própria?*
6. *C: Sim*
7. *E: Se já está conversando por iniciativa própria, sobre qual assunto, geralmente, a aluna conversa?*
8. *C: Ela vai mais nas rodinhas quando as meninas estão... assim... com algum jogo; alguma brincadeira, ela participa.*
9. *E: Então ela não... ainda não se expressa verbalmente? Ainda é muito pouco?*
10. *C: É pra mim, se eu faço alguma pergunta, ela não responde, mas se as meninas estão brincando ela vai entra lá... e vai.*
11. *E: E vai no embalo..?*
12. *C: Vai. Outro dia mesmo tava com um jogo ali ela foi bonitinho, mas comigo ela não dá muita bola, só mostrou.*
13. *E: No caso ela só aponta?*
14. *C: É...*
15. *E: Como que era a escrita dessa aluna no começo do ano letivo?*

16. C: Era desenho.
17. E: Era um desenho, professora?
18. C: Eu acho que era um desenho, desenhado, você olhava algumas letras.
19. E: E como é, hoje?
20. C: Hoje, ela já traça todas as letras, tem algumas que ela até faz sozinha, assim mesmo!
21. E: Ela traça, então, algumas letras?
22. C: Às vezes, eu falo para ela “escreve tal letra”, “tal coisa”...e ela escreve, olha a letrinha e ela traça.
23. E: Houve avanços na notação gráfica dessa criança, nesse período?
24. C: Sim, um pequeno avanço, mas teve.
25. E: E quais foram esses avanços?
26. C: Na comunicação, na escrita, assim no...como fala...é assim...no aprendizado dela né!...teve um avanço assim no aprendizado dela, avançou do jeito que não sabia nada né?...
27. E: Houve avanços na compreensão das idéias expressas pela criança em questões por meio da escrita?
28. C: Ela não consegue fazer a escrita, a comunicação completa, mas ela balança a cabeça ou mostra que entendeu.
29. E: A aluna necessita de intervenções complementares de outros profissionais, além daquelas feitas em sala de aula?
30. C: Sim, precisa.
31. E: É...e quais indícios você tem para inferir nessa necessidade?
32. C: Eu já falei com a mãe, porque não pode sair de mim, tem que ser a mãe, agora. Já passei pra mãe e ela disse que ia procurar uma pessoa competente, procurar uma pessoa, um especialista né?...Mas, até agora, nada. Até ontem não tinha ido em nada, porque eu perguntei ontem.
33. E: Quando é feita a leitura de uma narrativa ou conto, a aluna se interage nesse processo?
34. C: Ela...a gente percebe que ela entende, que ela gostou, mas só que ela não retorna assim, falando pra gente. Até faz os desenhos, mais ou menos como é a história. Se quiser dá até pra fazer isso pra provar, pega uma história pequenininha, sem muita complicação. Você vai perceber. (grifos meus)
35. E: Quando é solicitado a tarefa, a partir dessa atividade de leitura, a aluna realiza?
36. C: Sim, bem feitinha, assim...rapidinho e corre pra mim.
37. E: Então, a tarefa realizada corresponde ao que foi pedido?
38. C: Sim
39. E: A escrita da aluna corresponde ao esperado para esse ano escolar?
40. C: Pra mim, sim. Foi um grande avanço, pra quem fazia só aquela né?...eu acho que ela teve um avanço enorme, do jeito que ela começou, que eu peguei o caderno do ano passado das escritas dela, do jeito que a professora deixou, hoje acho que ela tá se doutorando.
41. E: Descreva para mim, professora, um pouco como que foi esse avanço. A escrita dela era só no nível do desenho e agora passou a fazer outros tipos de notações?
42. C: Sim, avançou para outras formas gráficas. Você entende? Ela até coloca as letras mais ou menos do que a gente vai...do que está acontecendo, que nem “lá na do piano”², lá em cima do piano ela vai colocar o “L”. Ela já tem noção do que vai usar para fazer a escrita, para fazer o texto né!...Para fazer a parlenda ou a música, ela não coloca todas, mas ela já tem noção qual letrinha já vai ter que colocar.
43. E: Pelo menos no início da palavra, é isso que a senhora está querendo dizer?
44. C: É...
45. E: Obrigada professora, agradeço.

²Trecho da parlenda “Lá em cima do piano” (Domínio público)

Quando a professora titular da sala usa essa expressão “[...] não sabia nada né?”, que se encontra no parágrafo 26, linha 02, parece desconsiderar o que Vigotskii (2001) diz sobre a aprendizagem prévia das crianças, ~~a~~ aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar ~~V~~igotskii (2001, p.109), a criança não entra na escola sem ter algum de conhecimento, ela traz consigo já conhecimentos historicamente construídos e é a partir desses conhecimentos prévios, que são inserido os conhecimentos formais escolares.

A professora fala que a criança, “[...] mas só que ela não retorna assim, falando pra gente. Até faz os desenhos”, parágrafo 34, linha 01. Para Luria (2001, p.189), ~~[...]~~ no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais” são esses desenhos, ou formas pictográficas, que remetem a algum objeto ou forma, demonstrando que a criança está se remetendo a algum conhecimento anterior adquirido, e quando a professora comenta “[...] pega uma historinha pequenininha, sem muita complicação”, linha 03 do mesmo parágrafo, a professora não oferece desafio para a criança se desenvolver. Segundo Vigotskii (2001, p. 108), os indivíduos só crescem na contradição, assim, e a tarefa do ~~[...]~~ docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”.

No parágrafo 40, linha 01, a professora quando diz “[...] pra quem fazia só aquela né?”, o trabalho do docente é reconhecer o que a criança sabe e a partir desses conhecimentos inserirem outros com o seu auxílio de métodos que a criança possa internalizar e abstrair e depois ela poder fazer sozinha. Segundo Vigotskii (2001, p. 113), ~~a~~ criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

Quando a professora fala “[...] hoje, acho que ela tá se doutorando.”, parágrafo 40, linha 03, neste ponto ela não se baseia em nenhuma teoria, a criança desenvolve com o outro, adquire conhecimento com o outro Vigotskii (2001) enfatiza que:

O que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio desse método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKII, 2001, p. 112).

4.2.2 Entrevista com a professora de Artes

Tema: processo do desenvolvimento da criatividade do sujeito da pesquisa
Duração: nove minutos e cinquenta segundos

Legenda:

E: Entrevistadora

A: Professora de Artes

1. *E: Professora, a aluna em questão interage com os colegas de sala de aula?*
2. *A: Olha, eu tô com a aluna já...é o segundo ano que eu estou com essa aluna. Assim, o que eu observei, durante esse tempo, é que a interação dela com os outros alunos é difícil. Não só com os outros alunos, com os professores também. Eu, então, assim... dela participar de algum grupo, dela conversar sabe?...ou dela estar junto constantemente com outros colegas, assim, eu nunca percebi isso não.*
3. *E: A qual fator você atribui isto, à essa realidade?*
4. *A: Ah!, eu não sei te falar qual, o que...sabe? o que tá por trás disso eu não sei te falar, não sei... Tanto é, por exemplo, se você perguntar alguma coisa para ela, ela não sabe te responder, ela não fala, assim ela não tem assim o dialogo, o mínimo ela não tem, entendeu?...Assim, então, ela não te pede ajuda, certo?...Com relação ao desenvolvimento do trabalho, de trabalho ela não te pede ajuda, simplesmente ela fica quieta sentada. Tá, então, ela não te pede ajuda nenhuma. É você quem tem que chegar até ela. Agora o que tá por trás disso, eu não sei.*
5. *E: Nesse caso, você que necessitaria de um outro auxílio?*
6. *A: Ah! Com certeza.*
7. *E: De outros profissionais da área?*
8. *A: Com certeza absoluta, antes, ela passava, antes quando ela estava no primeiro ano, agora, no segundo, ela passava, assim, o tempo inteiro durante a minha aula, eu não sei falar durante a aula da outra professora, eu estou falando, durante a minha aula, ela passava o dia com o dedo na boca, você chamava ela, ela também não tinha reação nenhuma, ela ficava...ai você falava vem, vem pegar o seu material e ela ficava parada. Então, assim, agora, eu tô percebendo que ela está mais um pouco mais ativa, mas não assim do jeito que a gente gostaria. Agora, se precisa do auxílio de um outro profissional eu tenho certeza absoluta.*
9. *E: Eu observei que a professora usa como estratégia de ensino a leitura de narrativas em suas aulas. Quando é feita leitura de uma narrativa, ou de um conto, a aluna interage nesse processo?*
10. *A: Olha, eu, eu falei pra você eu não sei falar para você com relação às outras aulas, aula de Educação Física, aula da outra professora, mas, com relação à minha aula, eu não vejo interação nenhuma dela, não vejo, não vejo! Ela está sempre quieta na dela, se você não ficar, ali, sabe, ali, toda hora vamos, o que ela vai fazer, ela não te dá resposta nenhuma. Então, toda atividade que você dá para ela, se você não ficar ali, sabe, junto, ela não te dá resposta, entendeu?...Ela não te dá resposta da atividade, você tem que ficar junto com ela, ela não tem autonomia e ela não quer interagir, você vê que ela não interage, certo? Então, ela não vem te procurar, te pedir auxílio, é você quem tem que chegar até ela e mesmo você chegando até ela, também é difícil ela te dar alguma resposta.*
11. *E: Houve caso em que a criança tenha representado por desenho a história lida? Se sim, você acha que os desenhos da aluna estabelecem representam a história, em sequência lógica?*
12. *A: Não, não tem. Eu não vejo, assim, uma sequência lógica do que está sendo proposto, entendeu?... Para o que ela produziu, às vezes, por exemplo, ela não dá nem resposta nenhuma pra você, ela não te dá resposta nenhuma, ela não te dá nada. Às vezes a resposta que ela te dá não tá de acordo com o que você pediu, não está de acordo com a comando, entende?*
13. *E: Quando é feito, assim, um trabalho livre, uma produção artística livre, sem ter a proposta da representação da narrativa*
14. *A: Hum, eu entendi!*
15. *E: ...Ela, essa aluna, sempre faz o mesmo trabalho ou ela diversifica, assim, os temas que ela produz, seja no lápis, seja no guache? Como você mesma disse que não se expressa na fala oral*
16. *A: oralmente ela não se expressa.*
17. *E: ...Então, na escrita dela, ou nos desenhos, é sempre o mesmo tema ou ela*
18. *A: sempre uma coisa recorrente?*
19. *E: ...é recorrente?*

20. *A: Não, olha, quando ela vem aqui para a aula de pintura, por exemplo, quando eu deixo na mesa as crianças pintarem, às vezes, eu dou o tema, ela faz da maneira dela, eu dou um tema, por exemplo, a primavera, ela faz da maneira dela. Às vezes, por exemplo, a mim o que ela faz não tem lógica, mas, aí, eu vou perguntar, e você questiona a criança: "-- olha... explica pra mim, fala pra mim sobre o seu trabalho, o que foi feito aqui?" Você não tem resposta também, certo! Não existe resposta.*
21. *E: Ela é assim uma criança introspectiva, ela não tem um diálogo com os professores pra poder...*
22. *A: Não, não é como se ela ficasse, assim, no mundo dela, aquele mundo dela é aquilo ali, parece que ela tem medo de sair dali, certo!... Eu não sei, eu tô de dando a minha impressão, ela tem o mundo dela, aquela zona de conforto dela, parece que ela tem medo de sair dali, parece que ela acha mais fácil ela ficar ali. Não interage com ninguém, entendeu?... Se você não vai até ela, ela não vai até você, certo? Ela não vai até os amigos, até os colegas.*
23. *E: Você na sua experiência de professora, né... de vários anos, você nota nela algum aspecto de autismo nela?*
24. *A: Ai, gente, eu não sei. Olha, sinceramente, eu não saberia te responder isto porque eu... sabe, pra falar pra você eu não sei nem as características corretas pra assim... pra falar sobre o autismo. Então, eu não saberia te falar isso, eu não sei, eu não sei te falar.*
25. *E: Então no, seu dia a dia, com ela...*
26. *A: Assim, comparando ela com outras crianças, por exemplo, tem alunos autistas aqui na escola. Mas, às vezes, você vê que um, sabe?... É de um jeito; outro é de outro, não é assim iguais, certo?... Não são iguais... Então eu não sei te falar se o caso dessa menina é um caso de autismo ou se foi um caso de um trauma, ou se foi o caso de alguma outra coisa que essa menina, sabe?... O que ocasionou isso. A mãe falou uma vez para a professora que foi um trauma, mas eu não presenciei essa conversa. Foi a professora que me falou isso, mas eu assim... a menina já apresentava esse tipo de comportamento, antes da mãe falar que ela sofreu esse trauma. A mãe falou que ela sofreu esse trauma, mas ela já apresentava esse tipo de comportamento antes de ter sofrido isso, esse trauma que ela falou, que eu também não sei que trauma seria esse?... Mas eu não sei te falar, assim, se é característica de autismo. Eu não sei, eu não sei mesmo. A gente deu aula para o irmão dela, aqui. O irmão era um deficiente mental, o irmão dela.*
27. *E: Mas ele tinha problema também de fala, de escrita?*
28. *A: Não, o irmão dela interagia, entendeu?... é... tinha assim, tinha dificuldades.*
29. *E: Mas não era...*
30. *A: Mas não era assim do jeito que ela é assim, entendeu? ela é introspectiva.*
31. *E: ela é introspectiva realmente?*
32. *A: Certo! ela não tem mesmo, assim ela não quer... você vê que às vezes você vai ter um contato, às vezes, físico ela se recusa também, de pegar na mão, de sabe... de você... tocar na cabeça da criança, ela se recusa, ela não quer.*
33. *E: Obrigada professora. Agradeço.*

Quando a professora de Artes diz “[...] se você perguntar alguma coisa pra ela, ela não sabe te responder, ela não fala, assim ela não tem assim o diálogo, o mínimo ela não tem, entendeu? [...], então não te pede ajuda, certo?”, parágrafo 04, linha 02, a professora consegue ver a dificuldade da aluna, porém não vai além para conseguir atingir a potencialidade da criança tirando-a dessa zona de conforto. Para Vigotskii (200, p. 113), “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança [...] para desenvolver o que lhe falta.” A escola e os docentes têm que estar preparados para todas as eventualidades que porventura ocorram dentro da instituição; e, poderá que oferecer o de

melhor para criança, tem que fazer planejamentos, a curto, médio e longo prazo, ainda que esses planejamentos sejam flexíveis.

E quando a professora enuncia que, “[...] do trabalho, de trabalho ela não te pede ajuda, simplesmente ela fica quieta [...], ela não te pede ajuda nenhuma. E você quem tem que chegar até ela.”, parágrafo 04, linha 05, o professor que enxerga uma criança com esse comportamento e tenta uma aproximação para estimulá-la, num processo de interação, porém a criança continua na sua zona de conforto, aí que entra os conhecimentos científicos dos professores, para se aproximar e utilizar novas metodologias que instiguem a criança a desenvolver e aprender. Segundo Vigotskii (2001), para a criança se desenvolver, o auxílio dos adultos é essencial para sua maturação é o que ele chamado zona de desenvolvimento potencial.

No enunciado, “[...] passava o dia com o dedo na boca, você chamava ela, ela também não tinha reação nenhuma, ela ficava... aí você falava vem, vem pegar o seu material e ela ficava parada, [...] eu to percebendo que ela está mais um pouco mais ativa, mas não assim do jeito que a gente gostaria.”, parágrafo 08, linha 04, a professora de Artes, parece desconsiderar o que o desenvolvimento da criança e a aprendizagem não acontecem ao mesmo tempo. Segundo Vigotskii (2001, p. 109), “[...] ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo de desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.”

A resposta da professora de Artes “[...] eu não vejo interação nenhuma dela, não vejo, não vejo! [...] sempre quieta na dela.”, parágrafo 10, linha 03. A criança como ser historicamente construído provavelmente tenha tido interação em vários momentos dentro da escola. A escola pode estar possibilitando situações para que criança se desenvolva na plenitude de interação e socialização de maneira que está socialização não esteja atingindo a criança. Para Vigotskii (2001, p. 115) “[...] no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”.

A fala da professora que está no parágrafo 10, linha 04, “[...] ela não te dá resposta [...]. Ela não te dá resposta da atividade, você tem que ficar junto com ela, [...] ela não quer interagir, você vê que ela não interage [...] ela não vem te procurar, te pedir auxílio, é você quem tem que chegar até ela, também é difícil ela te dar alguma resposta.”. Para Vigotskii (2001, p. 112) “[...] a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos” a criança se desenvolve, quando ela diz que não tem resposta o método que sendo utilizado não está de acordo com o desenvolvimento da criança, o professor tem que instigar as várias habilidades da criança.

“*Eu não vejo, assim, uma sequência lógica do que está sendo proposto, [...]*” essa parte da entrevista, parágrafo 12, linha 01, a professora diz que a criança não faz uma sequência lógica quando ela apresenta o final de uma tarefa que foi proposta e não estava de acordo com o que foi oferecido. A criança tem que se remeter a conhecimentos anteriores. Segundo Vigotskii (2001), a criança traz conhecimentos antes mesmo de entrar na escola, então os conhecimentos dela estão sendo desprezados, nesse momento.

4.2.3 Entrevista com o professor de Educação Física

Tema: Processo de socialização do sujeito da pesquisa

Duração: seis minutos e dezoito segundos

Legenda:

E: Entrevistadora

B: Professor de Educação Física

1. E: Professor, a aluna em questão interage com os colegas de sala de aula?
2. B: *Oolh, a é...se fosse possível, assim, quantificar essa interação é...raramente ela interage...No caso de alguma ação que esteja acontecendo entre os demais alunos, ela se aproxima, entendeu?... Vamos dizer, assim, que no decorrer dessa ação, ela se torna, por uma atitude dela, entendeu? Ela se dispõe a se marginalizar, ela se aproxima para ver o que está acontecendo e tal ela não se...O problema dela não sei se é a timidez ou falta de comunicação ela...se pudesse quantificar essa interação, vamos dizer assim, 10% dela interagir com os demais alunos.*
3. E: A que fator o Sr. atribui isto, à essa realidade?
4. B: *Olha é...eu não sei se é a Kay (nome fictício do sujeito da pesquisa), não sei se ela fosse colocada num outro contexto de grupo se ela teria é um outro desenvolvimento. A sala que a Kay participa, os alunos são de uma personalidade muito atípica e ela, por ter uma timidez excessiva, entendeu?... Isso acaba a suprimindo ela, acaba pesando sobre a personalidade dela. Eu acho que se ela tivesse numa sala com alunos mais tranquilos, entendeu?...alunos mais passivos, talvez ela se desenvolvesse melhor. Mas como não há essa homogeneidade de alunos entendeu?... e ela sempre participou desse grupo ela pouco se desenvolveu nessa questão interação, entende?...Eu vejo, em alguns relatórios, que, na família, ela é diferente, entendeu?...*
5. E: Como esse diferente?
6. B: *Que ela tem comunicação, entendeu?...Às vezes é... como destino de saída da escola para chegar até a casa, às vezes, a gente se cruza pelo caminho e eu vejo que entre os irmãos e com aqueles que vão embora junto com ela, que ela é uma aluna diferente, eu vejo ela brincando com os alunos, eu vejo ela conversando com a irmã, entendeu?... Coisa que eu não conheço, há dois anos trabalhando com a Kay, eu não conheço a voz dela.*
7. E: Então, dentro da escola, você acha que ela tem outro comportamento e, lá fora da escola, ela tem outro?
8. B: *Eu acho que sim*
9. E: Então, dentro da escola, você acha que ela necessita, então, de outros profissionais para auxiliá-la?
10. B: *Olha, já está mais que provado que sim.*
11. E: Eu sei que o senhor já me respondeu, mas vou perguntar de novo, só para reforçar. Então essa aluna não conversa com o senhor durante as aulas?
12. B: *Não, com muito esforço eu consegui me aproximar da Kay, eu consegui me aproximar da Kay, trocar aperto de mão da Kay, bom dia, boa tarde, tudo bem...mas oral, eu nunca consegui tirar nada da Kay...é um aceno de cabeça, é um balanço de cabeça para sim, é um chacoalho de cabeça para não.*

13. E:Então é mais um gestual e não um oral?
14. B: *Oral, nada! Zero! Em dois anos de trabalho que eu tenho com a Kay, procurando tirar alguma coisa entendeu?...Nada!Nada!*
15. E:A aluna participa das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física?
16. B: *Nem nas atividades orientadas, nem nas atividades livres... É aquilo que eu disse quando alguma ação entre grupos está acontecendo, entendeu?...A Kay se aproxima pra perceber o que está acontecendo, mas, interagir com aquele grupo, não!*
17. E:É...então, vou reforçar de novo. Então, em situações de atividades em grupos, a aluna não participa?
18. B: *Não, ela não interage com a atividade e por observação ela não tem é...eu não sei quanto ao cognitivo dela, entendeu?...mas a parte física, a não ser a da fala, eu sei que a Kay não tem problema físico nenhum, pelo menos isso não me foi relatado. Então não há nada que a impedisse dela, assim... Pelo menos na minha observação, que impedisse dela ter uma participação mais ativa das atividades.*
19. E:Ela ouve?
20. B: *Sim.*
21. E:Só para ter certeza que ela que não tem problema auditivo
22. B: *Ela não temproblema auditivo, ela não tem problema visual, ela não tem problema motor entendeu? Ela não tem nada*
23. E:Falando como professor de Educação Física
24. B: *Falando como professor de Educação Física, a única coisa que eu não tive resposta, “feedback” da Kay foi de forma oral.Assim do que eu procurei, é mínimo, mas que não demonstrasse sinais. Isso não existe, só oral,não tem um sinal, só oral, um sinal dela, mas eu sei que ela fala.*
25. E:Obrigada professor, agradeço

A afirmação do professor de Educação Física “[...] raramente ela interage [...]”, parágrafo 02, linha 01, permitiu a interferência que a escola não está sendo atrativo para ela se socializar com os docentes e os outros alunos. Vigotskii (2001) comenta que a criança precisa do meio social para se desenvolver e aprender, que sua aprendizagem é histórica social e precisa do outro para que a aprendizagem ocorra.

Nesta fala “*ela se aproxima, [...]. Vamos dizer, assim, que, no decorrer dessa ação* (supõe que essa atividade seja dirigida pelo professor, grifos meus), *ela se torna, por uma atitude dela, entendeu?* Parágrafo 02, linha 02, pode-se inferir a aproximação da criança é um indicio de que ela tem interesse, nesta aula. Uma atividade adequada mediada pelo professor pode alterar o comportamento de aprendizagem já que atua na zona de desenvolvimento proximal. Para Vigotskii (2001, p. 112)–com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”.

No parágrafo 01, linha 05, o enunciado “*Ela se dispõe a se marginalizar, ela se aproxima para ver o que está acontecendo e tal [...] não sei se é timidez ou falta de comunicação. Ela ...se pudesse quantificar essa integração, vamos dizer assim, 10% dela interagir com os demais alunos.*”, leva-nos a interpretar que o professor parece não considerar

que cada criança tem um nível de desenvolvimento diferenciado. Vigotskii(2001) salienta que o nível de aprendizagem não é o mesmo do desenvolvimento. Entendemos que a criança não se marginaliza voluntariamente e se isso ocorre, há algo que a leva a agir assim, que pode estar relacionado à própria aula. Ainda de acordo com Vigotskii(2001, p. 27), *“através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma”*.

Sobre a fala *“Eu acho que se ela tivesse numa sala com alunos mais tranquilos”*, parágrafo 04, linha 05, ressaltamos que em qualquer sala de aula, sempre haverá a heterogeneidade, ninguém é igual, pois cada um é único e cada um, de acordo com seu meio social, está num estágio de desenvolvimento. Segundo Vigotskii (2001, p. 25) *“o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio”*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa conseguiu responder a pergunta que a norteou através do diário de observação, mais as entrevistas e o material fotográfico do caderno do sujeito da pesquisa mostrar com base nos estudos dos teóricos, com os textos apresentados em sala de aula, que a criança, neste momento, pode apresentar uma alfabetização, ainda que não esteja com alfabetização consolidada, no primeiro conceito de Soares (2011) e não levando ao letramento ideológico nas bases de Kleiman (2008).

As entrevistas tiveram sua importância para situar como o sujeito de observação não teve outras abordagens metodológicas diferenciadas que pudessem fazer que superasse suas dificuldades quanto a sua escrita, socialização e criatividade. Os professores não sugeriram outras atividades que pudessem impulsionar o desenvolvimento da Kay no ambiente escolar.

A pesquisa do tipo estudo de caso consegue fazer uma abordagem mais detalhada de sujeitos que encontram dificuldades no seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar, detectando os problemas e podendo juntamente com os profissionais da área encontrar métodos alternativos que possam atender e superar essas dificuldades de aprendizagem.

O objetivo geral foi respondido na medida em que a análise de dados demonstrou que os gêneros do discurso foram apresentados com ênfase maior na alfabetização, no ler e no escrever. Somente com a apresentação do conto “A Bela e a Fera” é que um vislumbre de letramento autônomo foi desenvolvido, no mais o trabalho de ensino de leitura e escrita desenvolvido durante o período de estágio e de observação, foi muito focado na alfabetização desvinculada ao processo de letramento. O trabalho não favorecia o desenvolvimento da leitura e escrita no modelo do segundo conceito de alfabetização, que é a escrita para interpretação e apreensão de significados, e menos ainda para letramento como ação de ensinar para e aprender como condição social, quando se apropria da escrita.

No objetivo específico, descrever longitudinalmente as notações gráficas de Kay durante o período de observação e verificar se houve evolução nesse período, os dados coletados (figuras apresentadas neste trabalho) mostraram a pequena evolução de Kay na sua escrita. Analisando a notação gráfica da escrita de Kay, notou-se que ela variou entre a escrita não diferenciada e o primeiro estágio da escrita diferenciada nos conceitos de Luria (2001).

Na análise para verificação se a criança foi orientada para abranger os dois conceitos de alfabetização apresentados por Soares (2011), analisando todo o contexto apresentado, foi verificado que a criança está sendo alfabetizada somente no primeiro conceito. No que diz

respeito ao letramento, pela análise do material utilizado para o ensino da escrita inicial mostrou tende ao letramento autônomo.

Ao decorrer da pesquisa foi verificado que o letramento ideológico nem chega a ser cogitado na análise da pesquisa, pois a escola ainda oferece pouco ou quase nulo nesse conceito de letramento. Não se pode afirmar neste trabalho que, no processo de escolarização do sujeito da pesquisa, esse tipo de letramento não venha a ser desenvolvido. Para confirmar isso há a necessidade de se realizar um outro estudo, cuja duração abrangeria o acompanhamento do sujeito em todo o período de curso dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante das conclusões a que chegamos, caberia realizar um outro estudo longitudinal acompanhando o processo de aprendizagem do sujeito da pesquisa durante o processo de escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre o enfoque da pergunta: O uso dos gêneros discursivos, como instrumento para ensino no processo de alfabetização, proporciona a superação da sinalidade pelo signo, a fim de provocar uma compreensão ativa responsiva tanto na linguagem escrita quanto na (re)construção da sociedade?

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 19/nov/2015.
- BAKHTIN, M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª Ed. Hucitec. São Paulo. 2010.
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Fontes. São Paulo. 2006.
- DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE: **Alfabetização**. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/alfabetizacao>. Acessado em: 20/dez/2015.
- DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE: **Letramento**. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/letramento>. Acessado em: 20/dez/2015.
- INEP. **Provinha Brasil-2014**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/resultados>. Acessado em: 5/jan/2016
- INEP. **Provinha Brasil-2015: Matemática**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/Guia_Aplicacao_MT_1-2015.pdf. Acessado em: 5/jan/2016
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, A. B.(org). **Os significados do letramento**. Campinas. Mercado de letras, 2008, p. 15-61.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Pedagógica e universitária. São Paulo. 1986.
- LURIA, A. R.; VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. Icone. São Paulo. 2001, p. 143-189.
- PROJETOS CONTO DE FADAS. **A Bela e a Fera**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/projetos/efla4/contosdefadas/belaeafera.html>. Acessado em: 20/dez/2015
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo. Contexto. 6. ed. 2011.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2003.
- TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2008, p. 77-94.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7 ed. Icone. São Paulo. 2001.

APÊNDICE 1-Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o **consentimento** da escola _____ para realização da pesquisa que são ações vinculadas ao desenvolvimento sob o título —**Alfabetização e letramento: as nuances desses fenômenos por meio dos gêneros do discurso**” que envolverá **observação sistemática do sujeito da pesquisa e fotos do material didático do mesmo**. As ações não irão interferir no andamento do trabalho regular docente, respeitando a autonomia de trabalho realizado pelo(a) professor(a).

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas, não serão divulgados nomes e fotos dos participantes. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito da entrevista e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, ____ / ____ / ____

Nome Legível: _____

Função/cargo _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 2-Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o **ASSENTIMENTO** do(a) Professor(a) _____ para realização da entrevista que são ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa sob o título — **Alfabetização e letramento: as nuances desses fenômenos por meio dos gêneros do discurso**” que envolverá **gravação em áudio**. As ações não irão interferir no andamento do trabalho regular docente, respeitando a autonomia de trabalho realizado pelo(a) professor(a).

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas, não serão divulgados nomes e fotos dos participantes. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito da entrevista e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Bauru, ____ / ____ / ____

Nome Legível: _____

Função/cargo _____

Assinatura: _____

ANEXO 1-Conto: A Bela e a Fera

A bela e a fera

Adaptado dos contos dos irmãos Grimm

Há muitos anos, em uma terra distante, viviam um mercador e suas três filhas. A mais jovem era a mais linda e carinhosa, por isso era chamada de "BELA".

Um dia, o pai teve de viajar para longe a negócios. Reuniu as suas filhas e disse:

— Não ficarei fora por muito tempo. Quando voltar trarei presentes. O que vocês querem? - As irmãs de Bela pediram presentes caros, enquanto ela permanecia quieta.

O pai se voltou para ela, dizendo:

— E você, Bela, o que quer ganhar?

— Quero uma rosa, querido pai, porque neste país elas não crescem, respondeu Bela, abraçando-o forte. O homem partiu, concluiu os seus negócios, pôs-se na estrada para a volta. Tanta era a vontade de abraçar as filhas, que viajou por muito tempo sem descansar. Estava muito cansado e faminto, quando a pouca distância de casa, foi surpreendido, em uma mata, por furiosa tempestade, que lhe fez perder o caminho. Desesperado, começou a vagar em busca de uma pousada, quando, de repente, descobriu ao longe uma luz fraca. Com as forças que lhe restavam dirigiu-se para aquela última esperança. Chegou a um magnífico palácio, o qual tinha o portão aberto e acolhedor. Bateu várias vezes, mas sem resposta. Então, decidiu entrar para esquentar-se e esperar os donos da casa. O interior, realmente, era suntuoso, ricamente iluminado e mobiliado de maneira esquisita. O velho mercador ficou defronte da lareira para enxugar-se e percebeu que havia uma mesa para uma pessoa, com comida quente e vinho delicioso. Extenuado, sentou-se e começou a devorar tudo. Atraído depois pela luz que saía de um quarto vizinho, foi para lá, encontrou uma grande sala com uma cama acolhedora, onde o homem se esticou, adormecendo logo. De manhã, acordando, encontrou vestimentas limpas e uma refeição muito farta. Repousado e satisfeito, o pai de Bela saiu do palácio, perguntando-se espantado por que não havia encontrado nenhuma pessoa. Perto do portão viu uma roseira com lindíssimas rosas e se lembrou da promessa feita a Bela. Parou e colheu a mais perfumada flor. Ouviu, então, atrás de si um rugido pavoroso e, voltando-se, viu um ser monstruoso que disse:

— É assim que pagas a minha hospitalidade, roubando as minhas rosas? Para castigar-te, sou obrigado a matar-te!

O mercador jogou-se de joelhos, suplicando-lhe para ao menos deixá-lo ir abraçar pela última vez as filhas. A fera lhe propôs, então, uma troca: dentro de uma semana devia voltar ou ele ou uma de suas filhas em seu lugar. Apavorado e infeliz, o homem retornou para casa, jogando-se aos pés das filhas e perguntando-lhes o que devia fazer. Bela aproximou-se dele e lhe disse:

— Foi por minha causa que incorreste na ira do monstro. É justo que eu vá...

De nada valerem os protestos do pai, Bela estava decidida. Passados os sete dias, partiu para o misterioso destino.

Chegada à morada do monstro encontrou tudo como lhe havia descrito o pai e também não conseguiu encontrar alma viva. Pôs-se então a visitar o palácio e, qual não foi a sua surpresa, quando, chegando a uma extraordinária porta, leu ali a inscrição com caracteres dourados: "Apartamento de Bela". Entrou e se encontrou em uma grande ala do palácio, luminosa e esplêndida. Das janelas tinha uma encantadora vista do jardim. Na hora do almoço, sentiu bater e se aproximou temerosa da porta. Abriu-a com cautela e se encontrou ante de Fera. Amedrontada, retornou e fugiu através das salas. Alcançada a última, percebeu que fora seguida pelo monstro. Sentiu-se perdida e já ia implorar piedade ao terrível ser, quando este, com um grunhido gentil e suplicante lhe disse:

— Sei que tenho um aspecto horrível e me desculpo; mas não sou mau e espero que a minha companhia, um dia, possa ser-te agradável. Para o momento, queria pedir-te, se podes, honrar-me com tua presença no jantar. Ainda apavorada, mas um pouco menos temerosa, Bela consentiu e ao fim da tarde compreendeu que a fera não era assim malvada. Passaram juntos muitas semanas e Bela cada dia se sentia afeiçoada àquele estranho ser, que sabia revelar-se muito gentil, culto e educado. Uma tarde, a Fera levou Bela à parte e, timidamente, lhe disse:

— Desde quando estás aqui a minha vida mudou. Descobri que me apaixonei por ti. Bela, queres casar-te comigo?

A moça, pega de surpresa, não soube o que responder e, para ganhar tempo, disse:

— Para tomar uma decisão tão importante, quero pedir conselhos a meu pai que não vejo há muito tempo!

A Fera pensou um pouco, mas tanto era o amor que tinha por ela que, ao final, a deixou ir, fazendo-se prometer que após sete dias voltaria. Quando o pai viu Bela voltar, não acreditou nos próprios olhos, pois a imaginava já devorada pelo monstro. Pulou-lhe ao pescoço e a cobriu de beijos. Depois começaram a contar-se tudo que acontecera e os dias passaram tão velozes que Bela não percebeu que já haviam transcorridos bem mais de sete. Uma noite, em sonhos, pensou ver a Fera morta perto da roseira. Lembrou-se da promessa e correu

desesperadamente ao palácio. Perto da roseira encontrou a Fera que morria. Então, Bela a abraçou forte, dizendo:

— Oh! Eu te suplico: não morras! Acreditava ter por ti só uma grande estima, mas como sofro, percebo que te amo.

Com aquelas palavras a Fera abriu os olhos e soltou um sorriso radioso e diante de grande espanto de Bela começou a transformar-se em um esplêndido jovem, o qual a olhou comovido e disse:

— Um malvado encantamento me havia preso naquele corpo monstruoso. Somente fazendo uma moça apaixonar-se podia vencê-lo e tu és a escolhida. Queres casar-te comigo agora? Bela não fez repetir o pedido e a partir de então viveram felizes e apaixonados.