CLASS.: 371.3
M835a
TOMBO: 731

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MUITO DIFERENCIADAS

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

SÔNIA MARIA COELHO MÓRE

1410000731

MARÍLIA

1996

371.3
M835a
Tese
731

SUMÁRIO

1. Introdução..... 1

2. Marcos teóricos- Despertando para as evidências..... 8

2.1- A importância da vida escolar..... 19

2.2- Mergulhando no mundo da escrita: A concepção sócio-histórica da escrita..... 25

3. Marcos Metodológicos..... 38

3.1- Alguns fundamentos..... 38

3.2- Contextualizando o estudo-ação..... 48

4. Caminhando lado a lado - Um pouco do dia-a-dia do projeto..... 53

5. A evolução das crianças..... 74

5.1- Categorizando a aquisição da leitura e da escrita..... 74

5.2- Colhendo resultados -..... 111

5.2.1 - Alguns casos -..... 117

7. Encontrando respostas - Conclusões ?..... 136

8. Bibliografia..... 149

9- Anexos..... 156

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Como realizar um trabalho de investigação mais profunda, sem uma orientação sábia, segura e amiga ?
Professora Doutora Alda Junqueira Marin, bem acima de tudo o que sua titulação e experiência de vida profissional possibilitam, sua visão e seu agir de verdadeira mestra, me conduziram nestes anos de trabalho.
Jamais eu teria conseguido me desvencilhar das dúvidas encontradas, não fosse sua intervenção firme, mas serena; seu rigor, quando necessário, nas cobranças e nas correções realizadas. Em momento algum me senti sozinha. Pelo contrário. A cada conversação mantida: um alento, uma luz, uma orientação eficaz.
Por tudo que empenhou do seu tempo e prestígio, no esforço de me fazer crescer; pela confiança que depositou em minhas eventuais possibilidades, só posso lhe dizer : OBRIGADA!

"Não é o acaso que nos coloca diante de certas pessoas.
É Deus, na Sua infinita sabedoria, que nos concede uma dádiva".

DEDICATÓRIAS

- Aos meus avós maternos, Maria e José, cuja simplicidade comovia: pela meiguice e sabedoria de ambos. Sua maior herança foi a alegria de poder ensinar, principalmente, que a vida é para ser vivida, não para ser acumulada em bens materiais.
- Aos meus avós paternos, Francisco e Filomena, que jamais me permitiram desanimar, orientando-me e dizendo-me : "Filha, tu és capaz !", fazendo-me, com isso, alçar vôos grandiosos.
- Aos meus queridos pais, Virgílio e Áurea, pelo exemplo constante de amor e tranquilidade, dedicados a nos fazer felizes ao longo dos nossos anos. Com você papai, aprendi o amor aos livros; com você mamãe, aprendi que nunca é tarde para se escrever uma história de vida !
- Aos meus filhos, Áurea Carolina, Ana Cláudia, Maria Alice, Cidinha, Luzia, Karina e Luiz, que me incentivaram com sua solicitude: pela presença branda, pelo silêncio muitas vezes cobrado, pela dedicação filial.
- Ao meu marido João, por suas avaliações e críticas pertinentes que me fizeram crescer, pelas condições materiais que nos proporcionou, permitindo que eu me dedicasse aos meus ideais e pelo desvelo de tantos anos.

"Uma raiz se orgulha
da colheita de cada fruto
produzido por sua árvore".

(Áurea Rocha Coelho)

AGRADECIMENTOS

- Aos meus pequenos alunos: muito mais do que eu pude lhes ensinar, aprendi com vocês a alegria de viver !

- Ao professor Newton Duarte, pelos esclarecimentos que me possibilitaram compreender posicionamentos imprescindíveis na interpretação da minha prática pedagógica.

- À professora Cleide M.Nébias, pelo inestimável papel de juntar aspectos que, embora evidentes, nem sempre me pareceram tão claros como agora.

- À professora Márcia Maniscalco Sândalo, cuja direção e orientações especiais permitiram-me um trabalho diferenciado em sala de aula, dando apoio integral às minhas iniciativas e incitando-me a outras.

- Aos colegas professores: Maria Aparecida Dourado, Sueli Sabino, Gláucia Tosoni e Wilson Bernardoni pela colaboração e ação conjunta nesta classe, no ano de 1992.

- À prima, amiga e colaboradora: Maura Amábile Betti Fagundes de Queirós, pela organização do trabalho de digitação e impressão, pelo olhar crítico, sugestões valiosas, e, principalmente, pelo incentivo e amizade sempre presentes.

- À professora e amiga Tereza Cristina Mattar, pela revisão de texto, pela silenciosa e dedicada presença.

- Ao professor Djeissom Silva Ribeiro pela inestimável colaboração nos textos em língua estrangeira.

- A todos aqueles que me ajudaram a superar momentos de incerteza e me fizeram sorrir ... para poder continuar: Sérgio, Sandra e Francisco, meus irmãos e Regina Lourenço, grande amiga.

- À D. Maria Leci Klein, pela retarguarda doméstica tão fundamental para que este trabalho se concretizasse.

- Finalmente... àquela que possibilitou o início de minha jornada : D.Deomar Antonieta Algalver Hummel, por ter-me feito ver o mundo através das letras: Deus te abençoe, onde estiver!

RESUMO

Este trabalho teve o intuito de sistematizar uma reflexão sobre a realidade vivenciada e se insere num conjunto de estudos que vêm sendo realizados por professores-pesquisadores que se debruçam sobre suas próprias práticas, discutindo os problemas oriundos do ambiente escolar, assim como as conseqüentes respostas geradas para sua solução, levando-se em conta essa mesma realidade.

O trabalho-estudo aqui relatado se propõe a dar respostas a situações de ensino-aprendizagem enfrentadas por professores e alunos, em situações diferenciadas quanto à idade e experiência escolar. Ele se originou a partir da tomada de consciência e do levantamento da problemática existente em uma classe de Ciclo Básico Inicial (CBI), cujas peculiaridades, solicitaram uma abordagem qualitativa: um projeto de ação com características de estudo de caso, com fundamentos relativos às concepções de mudanças no interior da realidade escolar. Nos marcos metodológicos são apresentadas fases vivenciadas no processo, incluindo procedimentos para coleta dos dados e encaminhamentos para sua posterior análise, num estudo longitudinal com os alunos e feitas avaliações diagnósticas que envolveram, diversos aspectos do desenvolvimento infantil e que foram determinantes da evolução observada nas crianças..

Na busca de fundamentação para trabalho alternativo que pudesse me auxiliar na tarefa de alfabetização dessas crianças diferenciadas, foram analisadas diferentes concepções do processo e, com maior ênfase, aspectos inerentes à concepção sócio-histórica da escrita, segundo a Escola de VYGOTSKY e autores que se fundamentaram em seu referencial.

No processo de investigação destacou-se a importância da vida escolar para a criança a partir de 7 anos e o papel da alfabetização na fase introdutória a esse universo letrado, assim como das interações que ocorrem dentro do espaço escolar. Estes, por sua vez, pôde-se concluir, devem estar plenos de significados para a criança e ser alvo de incessante atenção por parte do professor. Nesse contexto, assumiu um grande vulto, o processo de humanização que caracteriza o gênero humano e os elementos produzidos culturalmente, transmissíveis de uma geração a outra. Durante o desenvolvimento do projeto, ficou evidente a relação entre a atuação da criança em sala de aula nas tarefas escolares, sua aprendizagem e sua disciplina, principalmente com o estabelecimento de amplo significado às ações que, tradicionalmente, eram consideradas infrutíferas, como por exemplo: as cópias, os ditados, as reproduções de textos. Estes demonstraram ser de grande valia no trabalho com crianças que encontraram maiores dificuldades no processo de aquisição da lecto-escrita.

ABSTRACT

This work had the intent of sistematizing a refletion about the experienced reality and is included a set of a studies being conducted by teachers-researchers that lie themselves over their own work, discussing the problems from the school environment, as well as the consequent answers created to solve them, considering the same reality.

The work-study reported here has the proposal of answering teaching-learning situations faced by teachers and students in different situations concerning age and school experience. It was originated from the awareness and the existence of a problem-situation in a first grade class (CBI), whose peculiarities, needed a qualitative abordage: an action project with case study characteristics, with foundations related to the conceptions of changes inside the school reality. At the methodological boundaries phases experienced in the process are presented, including procedures for data collect and leadings to their posterior analysis, in a longitudinal study with the students and diagnostical assessments involving several features of childlike development which were determiners of the evolution observed on the children.

In the search of alternative basic for work that could help in the task of teaching of reading, these different kids, different conceptions of the process were analised, with more emphasis to the aspects inherent to the social-historical conception of writing, according to VYGOTSKY's school and authors that based their work on his reference.

In the investigation process, emphasis was given to the importance of the school life for the 7-year-old child and the teaching of reading role in the introductory phase to the scholarly universe, as well to the interactions occurring inside the school. These, in their turn, it could be concluded, must be full of meanings to the child and must be the spotlight of teacher's non-stopping attention. In this context, the humanization process that characterizes the human kind and the elements culturally produced, transmissible from generation to generation, assumed great importance. During the project developement, the relation between the child's performance in doing school, work in classroom, its learning and behavior were pointed out, especially with the wide meaning to the actions that were, traditionally, considered unfruitful, for instance: coping, dictation, text duplication. They proved to be of great valve when working with children that faced biggen difficulties in the read-writing achievement process.

1 - INTRODUÇÃO

Quando assumi em fevereiro de 1992, a classe como professora efetiva de primeiro grau, atuando junto a uma turma de alunos de Ciclo Básico Inicial (CBI), encontrei uma situação que desde logo se afigurou problemática, pois a composição da classe se dera aglutinando alunos com idades e experiências escolares muito diferenciadas. Muitas perguntas começaram a surgir sobre as condições para que eu alfabetizasse, ao mesmo tempo meus pensamentos me impulsionaram de imediato no sentido da resistência. Os sentimentos de competência e de amor próprio começaram a se impor como um entrave às percepções iniciais do processo. Sob um clima de verdadeiro autoritarismo, dogmatismo e no sentido da manutenção de um estado de coisas que me eram convenientes, comecei a lançar mão de argumentos que me tornavam refratária à própria reflexão. Justificava tal refração pela experiência obtida anteriormente,que eu considerava um ponto de apoio, e pensava que me dava segurança em relação ao trabalho com crianças em fase de alfabetização.

Os fatos, porém, foram surgindo independentemente de minha vontade e eu passei a me cobrar um desempenho que não tinha correspondente na situação real que eu enfrentava. Parecia que todos os conflitos imagináveis tinham lugar apenas em meus pensamentos.

A minha experiência profissional tivera início logo após eu ter concluído o curso Normal em 1967, quando me tornei professora substituta numa escola de bairro em Marília. Por dois anos permaneci nesse cargo, sendo que, por diversas vezes assumi licenças em classes de alfabetização. Nesses momentos eu apenas seguia a orientação da professora que se afastava e não me sentia muito preocupada com o resultado final da turma, uma vez que havia alguém que se responsabilizava por ela.

Logo após, afastei-me do magistério por dois anos, quando passei em um concurso para o cargo de escriturária na Prefeitura Municipal de Marília. Em 1972 eu assumi verdadeiramente a minha primeira classe multisseriada, de primeira a terceira séries, na zona rural, logo após ter concluído o curso de Pedagogia em 1971.

Durante o curso eu ouvira falar sobre diferentes métodos de alfabetização, inclusive os famosos métodos globais, envolvendo (hoje eu sei) uma incipiente interdisciplinaridade. De maneira alguma eu conseguia encaixar a tarefa que tinha pela frente, nos modelos que dispunha para fazê-lo, já que minha única preocupação era de ordem metodológica e eu não tinha um referencial que me indicasse como ocorria o processo de aquisição da lecto-escrita.

Lembro-me de que, nos primeiros dias, quando comecei o trabalho de alfabetização, eu apenas levava livros de estória para ler às crianças e elas adoravam. Eu colocava o nome dos personagens na lousa e muitas tentavam copiar, mas a orientação que eu tinha era contrária a

este tipo de atividade. Eu deveria fazer "como devia ser feito", isto é, nos moldes tradicionalmente praticados.

Parti para os exercícios intermináveis de coordenação motora-perceptiva, com a finalidade de conduzir as crianças à aquisição de "pré-requisitos"ou habilidades que eu aprendera serem necessárias à atividade de leitura e escrita. Passei para o estudo das palavras e análise de famílias silábicas. E assim foi até o final do ano. O trabalho foi muito difícil, lento e, principalmente, sem grandes resultados, de certo modo desalentador para as crianças e para mim.

Esse resultado era mais fortemente negativo, ainda, quando me recordava de minha própria experiência de alfabetização .

Em minha memória, a imagem que sempre ficou gravada e que uso até hoje como referencial de vida é que, desde os meus cinco anos de idade, quando meu irmão já estava no segundo ano de escola e eu queria ler como ele, nada era mais importante para mim, do que ir à escola. Todas as noites íamos com meu pai à estação quando ele trabalhava no período noturno e lá permanecíamos com o jornal espalhado pelo chão, distribuído para nós "lermos". Tínhamos, também, muitas revistas, como por exemplo, "O Cruzeiro", "Seleções", do Readers Digest, que meu pai colecionava desde 1942, e pelas quais eu tinha verdadeira fascinação. Nas nossas viagens de férias recebíamos revistas infantis para serem lidas no trem. Nós as guardávamos para futuras trocas com outras pessoas. Eu "lia" todas elas a partir da imagem dos quadrinhos e depois contava as estórias para minha irmã menor ao brincarmos de "escolinha".

As minhas melhores lembranças de infância estão ligadas à leitura, principalmente por causa das cartas que meus avós, tios e primos enviavam. Eu ficava encantada com sua "leitura" querendo respondê-las. Meus pais me ajudavam pegando na minha mão e eu escrevia umas poucas linhas. Além disso tudo, meu avô José costumava fazer recorte e colagem de letras das revistas e jornais e me ensinava a brincar com elas para formar palavras. Ele gostava muito de contar e cantar conosco as músicas francesas que tinha aprendido com seus avós.

Aos seis anos fui para o primeiro ano como "ouvinte" em uma turma de escola rural (Escola Mista da Fazenda São Sebastião, Município de Brotas). Logo eu estava escrevendo o nome de minha professora: Deomar Antonieta Algalver Hummel. No final do ano fui promovida, apesar da legislação proibir matrícula de menores de sete anos, pois houve entendimento e as autoridades envolvidas optaram pela aprovação, em face dos meus progressos.

Ao fazer a reflexão que aqui registro, percebo que essa experiência de vida escolar ia influenciando minha atitudes como professora. No ano de 1973, após a minha primeira participação docente como alfabetizadora eu assumi uma outra classe multisseriada incluindo uma 1ª e uma 2ª séries juntas. Com um pouco mais de vivência eu me preparava elaborando ou juntando material didático, como, por exemplo, o material de apoio da cartilha Caminho Suave

com cartazes e carimbos referentes às lições. Assim eu ia dando conta de trabalhar com as duas turmas juntas.

Nestes anos eu acumulei as funções de professora primária e universitária, trabalhando na Faculdade de Filosofia de Tupã, como professora de Orientação Educacional. No contato com alunas que também eram professoras, eu discutia muito a prática de sala de aula e, principalmente, a de alfabetização. Muita colaboração surgiu nesses encontros de troca de experiência, o que me foi de grande valia e aumentou minha segurança no trabalho educativo. Permaneci no magistério superior apenas, nos anos que se seguiram (1974 a 1976), quando, novamente assumi outras classes multisseriadas em zona rural, muitas delas de alfabetização. Em 1986, quando já havia sido implantado no Estado de São Paulo o Ciclo Básico eu fui para uma escola de bairro numa classe de Ciclo Básico em Continuidade (CBC). Era uma classe composta por alunos que criavam problemas aos demais professores e foram juntados numa única turma. Concomitantemente eu também assumi uma classe de pré-escola numa escola do centro, com alunos de classe média..

O trabalho desenvolvido com as duas turmas era exaustivo já que muitas crianças, mesmo estando no CBC, não sabiam ler e escrever. Apostando numa metodologia diretiva que eu chamava de global, fui trabalhando e conseguindo alguns resultados positivos, mesmo na pré-escola, onde a abordagem era diferente em função da idade da clientela. Na pré-escola eu utilizei uma cartilha organizada e impressa pela monitoria da Delegacia de Ensino, cuja vertente era a coordenação viso-motora. Entretanto, mesmo com as turmas que não sabiam ler eu trabalhava muito com livros de história e as crianças adoravam.

Quando assumi esta classe de Ciclo Básico Inicial (CBI), assim como todas as outras anteriores, eu tive sempre em mente as chances que me haviam sido dadas de mostrar capacidade, fruto de experiência que meus pais tinham me proporcionado. Fui uma criança de escola de zona rural e tive apoio em minhas iniciativas. Por que não fazer o mesmo pelas crianças com as quais eu deveria agora trabalhar? Por que não dar a elas a mesma eficiência e empenho que eu tivera em D. Deomar?

O resgate dessa memória brevemente descrita me leva a avaliar que todos os aspectos da minha alfabetização foram fundamentais e, relembrando a maneira com que cheguei a conhecer as primeiras letras, pude perceber que, tendo sido submetida a um trabalho totalmente tradicional, através da Cartilha Sodré, que me instrumentou no código escrito, através de uma ação intensa e tecnicamente correta da minha professora, ficara a consciência de que as experiências anteriores, com atos de leitura e uma profunda relação construtiva com a linguagem escrita, foram vitais para o gosto que sempre tive por eles.

Assim, já no início do ano de 1992, através da recuperação dessas experiências e da reflexão pude constatar que eu estava fazendo parte de novo grupo de pessoas (alunos da escola onde eu fui trabalhar e seus pais), já "familiares" de certa forma, e que a inserção nesse contexto me dava uma condição de ter maior aceitação entre elas, comecei a me redefinir como alguém comprometido com esse trabalho, de maneira mais intensa.

A princípio foi uma resolução tímida e não muito clara. Mas, com o passar do tempo, analisando os aspectos tão ricos daquela realidade, que trazia dados novos, pude perceber também que, ao tentar captar e decifrar suas contradições, eu já havia começado a transformá-la, recusando a mera aceitação e descrição dos fenômenos sociais que estavam acontecendo. Assumi uma postura de maior envolvimento, de observação constante e mais crítica em relação ao grupo de crianças e suas ações. A reflexão não me levava a uma mera constatação de fatos, mas me impulsionava para que eu assumisse definitivamente o compromisso de trabalhar novamente com o aluno real de que eu dispunha, ao invés de ficar sonhando com o aluno ideal, que eu queria.

As aulas iniciaram-se em fevereiro e em meados de março pude constatar que já havia iniciado uma aproximação diferente com a realidade e, de maneira irreversível, algumas barreiras começaram a ser vencidas.

Diversos aspectos que pautaram meu trabalho anterior de alfabetizadora foram retomados por mim, tais como: aspectos da coordenação perceptivo-viso-motora da criança, suas reações e expectativas frente a situações de ensino (indiferença, insatisfação, incompreensão do que estava acontecendo) e a absoluta necessidade de aprender que os alunos demonstravam. Embora sabendo que nem sempre obtivera os melhores resultados, isso era o que eu sabia fazer. E fui trabalhando.

Um dos fatos veementes que pude verificar nesse processo inicial, como já disse, foi a multiplicidade de condições físicas das crianças, suas histórias de vida escolar, suas dificuldades e a ânsia com que buscavam soluções, no limite de suas possibilidades. Fui organizando com maior rigor as observações sobre sua vida escolar

Os alunos dessa turma tinham idades que variavam entre 5 anos e meio até 15 anos, possuíam níveis diferentes de aprendizagem, expectativas e interesses diversos em função da sua composição sócio-familiar, provenientes de diferentes ambientes. Uns moravam em favela, outros em bairros da periferia, outros ainda, em fazendas e sítios e alguns em bairro de classe média.

A intuição da problemática presente nessa situação, tinha estreita relação com o fato de eu ter iniciado em 1991 a pós-graduação na área de Educação e por isso estar redimensionando minhas concepções e articulando com a perspectiva de uma pesquisa que eu pretendia desen-

volver. No processo de definição do projeto prestei concurso para Professor I e ingressei na escola de zona rural onde vim a desenvolver a pesquisa que ora descrevo.Com o projeto passei a investigar a realidade que vivia e a buscar respostas para esse novo desafio: a alfabetização de uma turma de alunos muito diferenciados entre si e diferente das que eu já trabalhara anteriormente. Houve um seccionamento na minha experiência profissional, uma vez que eu não voltara a trabalhar com crianças, embora acompanhasse as novas abordagens sobre o ensino da língua escrita, da Matemática, assim como História e Geografia, por força do meu compromisso profissional nas disciplinas Didática e Metodologia de Ensino, lecionadas no período de 87 a 90. Dessa maneira eu tomara conhecimento de referenciais teóricos, como por exemplo, o de EMILIA FERREIRO, de modo absolutamente alheio à minha prática, nem mesmo considerando uma possível aplicação neste novo trabalho.

Diante dos conhecimentos que possuia, dos que vim a adquirir no curso do Pós-graduação e perante a situação problemática vivida, pude ir formulando de maneira mais clara as questões envolvidas no enfrentamento dessa realidade, configurando as bases do meu projeto:

- Por onde começar o trabalho de alfabetização tendo em vista a diversidade de condições dos alunos que compunham a "minha"classe ?
- Como diagnosticar, eficientemente, os níveis cognitivos das crianças e sua lógica conceitual ? Através de quais elementos materiais?
- Por que essas crianças conseguem apenas realizar cópias de palavras sem efetuar a leitura?
- Como relacionar aprendizagem/disciplina do aluno?
- De que maneira favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita com outras habilidades ou pré-requisitos por parte dos alunos, com fundamentos diferentes dos que eu estava acostumada a usar ?
- Como criar espaços para atividade de interações e experiências das crianças e qual a relação com sua alfabetização?
- Qual o papel da afetividade nessa aprendizagem?
- De que maneira, trabalhando seis horas por dia, a escola poderá se tornar algo mais interessante para esta clientela e como evitar o seu fracasso reiterado?
- Como deveria ser meu trabalho de alfabetizadora numa situação como esta?

A partir da verificação da problemática estabeleci algumas hipóteses de base:-

- As crianças que trabalham para ajudar seus pais precisam faltar muito às aulas e têm dificuldades maiores para acompanhar o ensino em sala de aula;

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

- As crianças cujos pais se fazem presentes às reuniões e demonstram dar importância à vida escolar de seus filhos, têm melhor desempenho, maior interesse pelas atividades escolares.
- Os alunos "repetentes" têm vergonha de saberem menos que os mais novos e se tornam mais arredios ao contato com a professora, sendo esse um dos fatores de indisciplina na classe;
- Apesar de apresentarem dificuldades esses "alunos-problema" querem muito aprender a ler e escrever;
- A relação afetiva com o professor pode facilitar o desenvolvimento psíquico da criança, favorecendo seu ajustamento escolar;
- Os alunos das camadas mais pobres da população têm expectativas em relação à escola e elas podem/devem ser desveladas para serem atendidas;
- As crianças estabelecem relação de necessidade entre a vida e a escola. É preciso buscar atendê-las a curto e médio prazo;
- É necessário distinguir quais expectativas da criança a escola poderá atender e quais deverá transformar em novas ações.

Comecei a buscar os meios de realizar essa prática. Tomei como ponto de referência as escalas que VYGOTSKY (1991) e LURIA (1988) identificaram no processo de aquisição da lecto-escrita e passei a interpretar melhor as atividades das crianças. Senti neste momento que dispunha de muito mais elementos para fazê-lo, dando início à elaboração de materiais mais adequados para a avaliação das crianças e uma orientação para o processo de alfabetização. Já estávamos no mês de agosto e eu continuei fazendo diagnósticos das crianças, agora com um novo enfoque.

Portanto, a estruturação dada a este texto que relata o trabalho-estudo foi demarcada com o estabelecimento inicial da problemática envolvida, que apresentei nesta Introdução, juntamente com as formulações que delineavam a situação.

Logo após, no capítulo 2, há uma abordagem dos referenciais teóricos que busquei na Psicologia Histórico-Social, destacando sua ênfase na importância da vida escolar para o processo de ensino-aprendizagem, buscando esclarecer as concepções que explicitam a aquisição da lecto-escrita.

No terceiro capítulo, apresento a questão metodológica a partir da fundamentação decorrente das concepções de mudança (principalmente as que ocorrem no interior do sistema escolar) e as bases teóricas de um Projeto de Ação e do Estudo de Caso. Ainda, dentro desse

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

capítulo, estão descritas as fases vivenciadas durante o ano da pesquisa, o processo através do qual os dados foram coletados, a contextualização e a seqüência do trabalho.

No quarto capítulo, a história do projeto é apresentada, demonstrando o meu dia-a-dia como professora, relacionando-o com os resultados que fui obtendo ao longo da minha vida profissional, assim como, os que foram alcançados especificamente como professora-pesquisadora, envolvida numa tarefa de sistematizar o trabalho com crianças muito diferenciadas.

No quinto capítulo, fiz uma análise do processo evolutivo das crianças, apresentei uma categorização do processo de aquisição da lecto-escrita, mediante a qual alguns casos foram apresentados e os resultados obtidos pelas crianças foram enfocados.

Algumas considerações que pude estabelecer ao longo do trabalho-estudo e os eventuais questionamentos que dele decorreram, estão no capítulo final, à guisa de conclusão. Retomando as questões da problemática referida na Introdução, pude fazer um "balanço" das evidências e das dificuldades encontradas, o que, certamente, já me incitou a novas idéias e novos questionamentos.

2- MARCOS TEÓRICOS - DESPERTANDO PARA AS EVIDÊNCIAS

A partir da problemática já enunciada desenvolvi o trabalho-estudo aqui apresentado, retomado brevemente nos próximos parágrafos. Inicialmente, os fundamentos que eu realmente possuía para o trabalho de alfabetização se referenciavam a saberes, mesclando teorias estudadas e um "saber-fazer" utilizado até então, estes, privilegiando aspectos perceptomotores-visuais que eu considerava indispensáveis para a evolução do processo. A questão inicialmente colocada por mim como afetividade, por sua vez, foi destacada como necessidade de investigação, tendo em vista todas as minhas experiências, pois colocando-me no lugar dessas crianças eu percebia que a afetividade era primordial. Nada mais necessário que formalizar a averiguação deste aspecto na alfabetização que eu estava por realizar.

Nesse momento, entretanto, a necessidade de mais leituras se fez sentir, com a finalidade de aumentar a capacidade de apreensão da realidade que eu enfrentava, para ampliar a minha formação como professora e como pesquisadora e, acima de tudo, para ajustes quanto ao direcionamento teórico e metodológico da pesquisa e da ação. As dúvidas foram surgindo e, diante delas, comecei a refletir sobre a necessidade de estar avaliando esses alunos e oferecer-lhes possibilidades concretas para diminuirem as suas dificuldades.

A relevância da problemática levantada foi fundamental para justificar a necessidade da pesquisa, já que, se a questão apresentada pudesse ser solucionada apenas com algumas informações, não precisaria desencadear um processo de investigação e ação.

A teoria teve, assim, um lugar de destaque na decisão final de manter ou não o trabalho. Seu papel foi o de gerador de idéias, diretrizes que orientassem a pesquisa e suas interpretações, cujo quadro de referência teórica deveria se articular com a natureza do problema.

No momento em que me preparava para a realização desta fase de sondagem, eu comecei a perceber a ênfase dada pelos órgãos oficiais da rede pública e a divulgação de que os estudos de FERREIRO e colaboradores apresentavam uma contribuição ímpar na compreensão do processo de aquisição de escrita. Essa descoberta, no início, me descortinou muitas possibilidades, tornando-se fundamental para que eu percebesse a verdadeira natureza da escrita como uma aquisição simbólica e cujo processo não poderia ser mecanicamente determinado. Foi uma grande evidência que me favoreceu um novo olhar sobre a ação da criança durante a aquisição da leitura e da escrita. Tornou-se o "divisor de águas" entre o meu "saber-fazer" anterior e minhas necessárias indagações sobre "o quê e o como fazer agora" ? Percebi, no entanto, que eu não poderia me ater apenas à questão da correspondência gráfico-sonora que categorizava a criança em níveis de hipóteses conceituais. Eu havia colocado nessa perspectiva

toda a ênfase do meu trabalho e considerava que havia nesse ponto uma das mais importantes descobertas pedagógicas que eu tivera conhecimento.

Posso me lembrar bem da maneira como me senti ao participar de uma pequena reunião com um grupo de colegas que discutiam a teoria de EMÍLIA FERREIRO. Eu tentei me fixar nas fases que ela mencionava sobre a aquisição da lecto-escrita e me surpreendia com algumas evidências que eu jamais percebera. Fui ficando envolvida com as explicações e pude até vislumbrar algumas atitudes que eu iria "com certeza" tomar, dali para frente.

A desinstalação já começara. Os obstáculos foram abalados e comecei a fazer leituras sobre o assunto. Cursei disciplinas que favoreceram a aquisição de uma nova postura e dei início a uma fase diferente em meu trabalho como alfabetizadora, passando a enfocar o ponto de vista da criança que aprende e não apenas o de quem ensina. Fui percebendo que o sujeito ativo que constrói seu conhecimento exigia de mim uma valorização da sua lógica interna das progressões de noções sobre a escrita. Esse sistema particular de símbolos e signos procurava explicar a dimensão sonora, extensão gráfica na escrita alfabética, além de evidenciar o que FERREIRO e colaboradores(1985) chamaram de "conflito cognitivo" no processo de construção da escrita.

De acordo com esse sistema a criança vai elaborando hipóteses sobre a escrita e, através dos erros vai superando as contradições e conflitos conceituais, passando assim a um nível superior de aquisição. As etapas pelas quais a criança vai adquirindo o simbolismo da escrita foram descritos por FERREIRO (1986) como: pré-silábicos, silábicos e alfabéticos. O ponto importante destacado por ela foi o fato de eliminarem os resquícios de condutivismo no procedimento didático de alfabetização, uma vez que ficou claro, através de suas descobertas, não adianta o professor ficar tentando ensinar à criança a correspondência fonética do nosso sistema de escrita alfabética, já que o processo é conduzido pela própria criança.

Com todo o referencial que pude assumir, ainda ficaram muitas dúvidas que não se esclareciam com meus eventuais avanços diante das informações disponíveis. O principal problema para mim era justamente o sujeito epistemológico de PIAGET (1983) que FERREIRO considerou em suas pesquisas. Para eles esse sujeito é o mesmo em todas as culturas e a construção desse conhecimento é direcionada intrinsecamente por uma exigência lógico-matemática e isso se constituiria num "universal cognitivo" (apud SMOLKA, 1987,p.49). Portanto esses aspectos que a função simbólica evidencia, seriam analisados como um processo individual, de modo distinto, mas paralelo ao desenvolvimento lógico-matemático e seriam uma derivação da inteligência sensório-motora. PIAGET (1983), referindo-se à importância da função simbólica afirma que " a linguagem é, naturalmente um caso particular dessa função, mas nada

> mais é do que um caso importante, não o nego, mas um caso limitado no conjunto de manifestações da função simbólica" (p.213).

Assim, quando FERREIRO e TEBEROSKY (1985) falam de um processo de "apropriação cognitiva" analisam a criança e sua relação com a escrita, sob um prisma de objeto do conhecimento, sem levarem em conta qualquer dependência com as condições de interação social, dos aspectos das elaborações sócio-históricas, e situações de ensino que pudessem ser trabalhadas pelo professor, muito mais como um sistema de apropriação individual, apesar da afirmação de TEBEROSKY (1987) que a aprendizagem da escrita não é uma atividade solitária e que ela considera a classe como uma situação privilegiada que devemos saber aproveitar.

Do mesmo modo que muitos autores que se denominam "interacionistas" essa afirmação vem carregada de uma concepção do que se chama "socialização"e que não respondia às necessidades que eu percebia. A questão não poderia ser vista como a simples aposição do social ao biológico. "A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de

> um processo social concreto, histórico, o que torna inadequados para análise do processo educativo do ser humano, os modelos biológicos, como a relação espécie-espécime e a relação organismo-meio" (DUARTE, 1993, p.104).

Foi desta maneira que me vi diante de novo impasse, necessitando de maiores esclarecimentos para avançar. Em agosto desse ano, uma disciplina que abordava os processos de alfabetização, que cursei na pós-graduação, aumentou ainda mais a minha "inquietude teórica".

Comecei a perceber que,através do uso da linguagem os meus alunos se caracterizavam como sujeitos e se eu tentasse privá-los dessa "marca" pessoal estaria impedindo que se tornassem ativamente donos de sua oralidade, ou seja, "ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem" (GERALDI, 1991, p.31).

As formas de língua padrão, devido ao seu caráter artificial, eram para eles inatingíveis, porém, através de um compromisso político-pedagógico, com um trabalho voltado para a superação dessa dificuldade, eu poderia viabilizar-lhes as formas de acesso a tais normas cultas de linguagem padrão, por meio de uma prática cujo papel mediador lhes revelasse a relação homem-mundo.

Houve nesse momento uma verdadeira ruptura dentro de mim. O sentido que foi se estabelecendo deixava claro que o processo de aquisição de escrita envolve aspectos históricos/sociais/culturais que, de maneira relevante, envolvem a relação pensamento/linguagem, segundo a qual a criação e a interpretação de textos não se dá num vazio social. De acordo com essa concepção a individualidade se forma através do social quando as condições dadas

historicamente são apropriadas e passam a se constituir nos traços fundamentais da personalidade humana.

Após conviver com as dificuldades desse estudo, pude constatar que não existe uma "escola ideal" e que a referência que inicialmente temos sobre cada criança é a medida disponível para que se possa trabalhar a sua alfabetização. Embora se preconize uma escola que distribua ensinamentos de forma igualitária, homogênea, a verdade é que esses aspectos heterogêneos da realidade se sobrepõem a essa pretensão e determinam os tipos de ação a serem desenvolvidos, constituindo-se numa riqueza de oportunidades para que a própria criança se revele e busque superar-se.

Pude sentir o quanto essas diferenças se tornam importantes como característica do perfil do trabalho de alfabetização, assumindo o compromisso de valorizar uma dimensão onde a relação professor-aluno se baseie na construção progressiva de elementos significativos tanto na ênfase da aprendizagem como do ensino. Isto implica que é necessário ao educador conhecer bem seu ofício, conhecer o quê e o como ensinar e como avaliar este processo.

Durante muito tempo a escrita foi considerada uma atividade essencialmente grafomotriz, sem despertar qualquer indício de formulação simbólica. Como se esse momento fosse decorrência normal e automática do treino perceptivo-motor. Primeiro o desenvolvimento de aspectos motores, perceptivos, depois a aquisição do código gráfico. A compreensão, ao invés de ser privilegiada, era tida apenas como ponto final do processo, como mera conseqüência, sem maiores desdobramentos.

Assim, como fizera no início da minha descoberta de novos enfoques sobre alfabetização, eu começava a me indagar mais sobre a continuidade do processo, pois achava que não bastava categorizar as crianças e esperar a sua evolução normal, seu progresso e desenvolvimento, intervindo muito pouco no processo de ensino. Mais uma vez fiquei desorientada quanto aos meus procedimentos e comecei a buscar mais informes sobre autores que tratavam do assunto. Nesta busca fui orientada para fazer a leitura de BRASLAVSKY (1992) a respeito de um trabalho que ela havia realizado recentemente na Argentina na área de alfabetização com crianças da região metropolitana de Buenos Aires. Esse novo referencial me levava ao encontro de informações que envolviam aspectos da sociabilidade da criança, sua relação com o mundo e sua oralidade. A fala da criança começou a ser alvo de muita atenção de minha parte. Comecei a juntar o que havia sido até o momento uma verdadeira colcha de retalhos teóricos, utilizados por mim como referencial de ação e, aos poucos fui me preparando para poder entender como tinha sido fundamentado o trabalho de BRASLAVSKY, seus marcos referenciais, sua metodologia de trabalho, enfim, suas justificativas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp .2 13 14 15 16 17 18 19 20

Com isto, começou a ficar evidente um fundamento que permitiu compreender meu próprio processo de alfabetização, bem como tornou muito mais claro e definido o rumo que eu deveria dar ao meu trabalho.

A partir desta percepção, iniciei novas investigações, referentes às abordagens histórico-sociais sobre o processo de alfabetização. Neste momento iniciei leituras sobre o trabalho de BRASLAVSKY e seu estudo baseado em VYGOTSKY.

Com os estudos de natureza psicolingüística começou-se a perceber a linguagem como um complexo sistema simbólico. As descobertas de VYGOTSKY (1991) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências sócio-culturais e regidos pela lei da internalização .

Através desta concepção os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal. A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou interpsíquico passa a ocorrer num esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas. Para que ocorra este fenômeno é preciso que a criança tome consciência e passe a ter controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize.

Só assim é possível que a criança seja capaz de monitorar seus avanços, transferir aprendizagens, enfim, assumir postura metacognitiva e, no caso da linguagem, atingir uma dimensão gramatical, ortográfica e semântica.

A compreeensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que inicialmente funciona como elo mediador e que vai sendo abandonada para que a criança assuma por inteiro a escrita numa dimensão discursiva.Essa dimensão se faz presente possibilitando a compreensão da escrita dos outros, pois é através da presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível tanto quanto deseja ler o que o outro produziu e para isso é necessário a apropriação de um código escrito. A marca inicial que a criança faz no papel, para lembrar-se de algo falado, permaneceria assim se não fosse a ação de outras pessoas com quem ela convive. Portando uma significação dessa forma gráfica é fixada convencionalmente através dos dados históricos-culturais que condicionam a vida da criança. A leitura por sua vez não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido já estabelecido anteriormente. Aqui se faz presente o aspecto semântico que VYGOTSKY (1991) menciona. Ele distinguiu dois planos de linguagem: um aspecto interno, significativo, semântico e outro externo ou fonético. Ambos formam uma unidade, mas têm especificidades, leis próprias de movimento. No processo de alfabetização BRASLAVSKY (1992) diz que , uma vez que a dimensão discursiva se faz presente desde a origem da alfabetização é importante ... " que a criança adquira 'compreensão interna' dessa lingua-

> gem que ela incorpora depois de haver adquirido a linguagem oral e quando começa a utilizar a linguagem interior"(p.3) ... "Ä partir dessa comprensão e de sua reflexão sobre os textos, incluindo aqueles produzidos por si mesmo,poderá alcançar progressivamente o domínio da forma mais elevada da linguagem, que é a linguagem escrita" (p.35).

NOGUEIRA (1994) afirma que o processo de internalização a que a criança está sujeita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve uma mediação socialmente partilhada de instrumentos e processos de significação "que irão, por sua vez, mediar as

> operações abstratas do pensamento" e que "à medida em que esses processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras pessoas, a atividade mediada transforma-se em processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária" (p.16, grifos meus).

Assim, penso que, no processo de alfabetização é extremamente importante que o código escrito possa ser trabalhado com a criança de maneira intensa e fundamentalmente técnica, para que ela realmente o apreenda e possa construir sua escrita com ele. No momento em que houver a completa internalização ela terá alcançado a sistematização necessária para caminhar com maior independência, embora não dispense a mediação socializadora do professor.

Notei também que a criança aprende de uma forma mais eficaz através da participação em atividades coletivas que tenham significado para ela e nas quais sua atuação seja perfeitamente assistida e guiada por alguém que tenha competência e que exerça uma certa "tutoria", uma vez que não agimos imediatamente a estímulos, mas o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural. Essa relação, conforme pude verificar pela leitura de VYGOTSKY (l99l), incide tanto sobre as origens sociais das funções mentais superiores como sobre as práticas da cultura e sobre o papel de pais e mestres em dar oportunidades ao aluno para compartilhar estas práticas e, através delas, apropriar-se gradualmente das funções mentais por meio da demonstração, da participação guiada e das tarefas que envolvam uma relação verbal. As ferramentas de que o ser humano dispõe para agir não são apenas materiais, mas neste momento, são essencialmente simbólicas: a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças, tecnologia, etc., que irão mediar a sua relação com o mundo.

Este movimento interativo da produção simbólica e material que tem lugar no processo de conhecimento não está ligado apenas a uma direção sujeito/objeto, mas implica necessariamente uma relação sujeito/sujeito/objeto, ou seja, é através do **outro** que o sujeito estabelece relações com objetos do conhecimento. Desse modo a elaboração cognitiva passa pela relação com o outro no espaço da intersubjetividade.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp .2 13 14 15 16 17 18 19 20

O processo de internalização envolve uma reconstrução individual das formas de ação realizadas no plano intersubjetivo, o que permite uma contínua e dinâmica configuração do funcionamento individual. Nesses movimentos, por meio das palavras e outros recursos semióticos a criança vai organizando seus próprios processos mentais. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade.

No momento em que estão se apropriando da escrita, as crianças começam a desenvolver uma atividade compartilhada com as outras, auxiliando-se mutuamente. Esse auxílio é condição que proporciona um avanço na aprendizagem e inclui um "instrutor auxiliar"que exerce o papel de "fala auxiliar" e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível à outra criança.Todas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem e tornam-se colaboradoras da classe.

Como vimos os processos assim decorrentes passam a exigir do sujeito aprendiz que se coloque inteiramente na tarefa de aprendizagem, fazendo um controle efetivo sobre as ações a que se submete, analisando os seus próprios resultados, fazendo as correções e interferências necessárias utilizando-se de sua consciência, para compreensão mais ampla.

LURIA (1979, v.I) afirma que a linguagem, além do trabalho, é o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.É através da linguagem que o homem duplica o mundo perceptível designando objetos e eventos do mundo exterior com palavras e permitindo sua evocação quando ausentes. Além disso é possível a abstração e a generalização como veículo do pensamento e não apenas como meio de comunicação. Para ela é através da linguagem que o homem faz a transição do sensorial ao racional e transmite informações aos demais.

De acordo com LEONTIEV (1978), a linguagem é produto da coletividade :

> "como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele" (p.85). Ele ainda afirma que "um fenômeno poderá ter significado e refletir-se na linguagem se for destacado e tornar-se fato de consciência" (p.86).

Essas afirmações sobre a consciência quando relacionadas com a aquisição do simbolismo da escrita explicitando que "a imagem consciente,a representação, o conceito têm uma base sensível. Todavia, o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor, etc., mas também como tendo uma significação objetiva e estável determinada, como por exemplo, alimento, instrumento, etc." (LEONTIEV, 1978, p.85).

Concluindo, podemos verificar que é preciso muito mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação para a criança.

Assim a linguagem (oral e escrita) foi denominada por MARX como "consciência prática", sendo que a consciência só pode existir nas condições da existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela no processo de trabalho. Esee por sua vez, de acordo com as concepções de LURIA (1979) e LEONTIEV (1978) é o processo que liga o homem à natureza através de sua ação. Assim,esclarece MARX, ao mesmo tempo que o homem transforma as condições naturais tembém é transformado por elas, desenvolvendo faculdades que neles estão adormecidas (apud LEONTIEV, 1978, p.74).

O trabalho é caracterizado por dois elementos interdependentes que são : fabrico e uso de instrumentos e atividade coletiva entre homens numa dada sociedade. Desta forma a mediatização do processo do trabalho é dada simultaneamente pelo instrumento e pela sociedade, assente na cooperação e divisão técnica de funções.

Vejamos pois, como responder ao questionamento sobre que instrumentos deram origem ao trabalho docente. Que instrumentos o professor utiliza hoje e qual o seu papel no coletivo entre os membros da sociedade ? O uso da lousa, giz,materiais didáticos diversos, etc., foram criados a partir da necessidade social de ampliar o ensino a uma quantidade maior de pessoas?

Nesse contexto toda cultura está envolvida , sendo a escola um elemento valioso de desenvolvimento. Segundo OLIVEIRA (1989) o processo que envolve o ensino e a aprendizagem foi definida em russo como "ÖBUCHENIÊ", referindo-se a uma idéia que envolve os dois aspectos e não a proposição unilateral do ensino ou da apreendizagem. Portanto, ela afirma que na teoria de VYGOTSKY pode-se utilizar perfeitamente o termo instrução (sem resquícios dos preconceitos rogerianos). O professor é parceiro privilegiado nessa relação com a criança, proporcionado condições para que ela ascenda a níveis mais complexos de conhecimento, de consciência da situação.

VYGOTSKY (1989) fala na "lei da consciência", esclarecendo que, quando surge um obstáculo ou perturbação o sujeito que está executando uma ação tem a sua consciência despertada para essa atividade. Assim, para ele, a fala egocêntrica assume na vida da criança um papel de expressão e liberação da tensão, ou seja, torna-se um instrumento do pensamento no sentido próprio do termo fazendo com que ela busque planejar a solução para um problema.

VYGOTSKY(1991) vê a fala egocêntrica como um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior uma vez que "as mesmas operações mentais realizadas

pela criança em idade pré-escolar por meio da fala egocêntrica já estão, na criança em idade escolar, relegadas à fala interior silenciosa"(p.16).

Tem-se aqui a condição básica do desenvolvimento da oralidade que vai se tornar fator determinante na aquisição da linguagem escrita. O processo desencadeado pelas ações da criança, os objetos com os quais ela lida, representam a realidade e dão formas aos seus processos mentais.

O estudo dos autores desta perspectiva teórica evidenciaram, para mim, o decisivo papel do professor e de todo o ambiente da sala de aula para o processo de alfabetização e do desenvolvimento das crianças.

A linguagem oral e escrita assumida pela escola como conteúdo fundamental, nesta perspectiva, implica em processo marcado pelo contexto sócio-cultural, em que a reflexão e o diálogo representam formas fundamentais de trabalho.

Muitas dessas referências eu encontrei em BRASLAVSKY (1992) cuja contribuição foi inestimável do ponto de vista da organização da pesquisa , embora ela tivesse utilizado outro enfoque metodológico, porém seu trabalho foi um paradigma de ação para que eu soubesse como realizar passos fundamentais na coleta dos dados e análise posterior.

A leitura desse estudo foi eixo gerador que me facilitou e encaminhou com maior segurança no entendimento da escola de VYGOTSKY.

Torna-se importante para a verificação dos resultados alcançados neste trabalho realizado, que fique clara a idéia de alfabetização que possuo, não confundindo essa forma de aprendizagem inicial da língua materna, com uma forma de desenvolvimento que nunca mais se interrompe, ou seja, com uma concepção de alfabetização como um processo permanente, como querem alguns autores.

Segundo SOARES (1985), a etimologia da palavra nos remete ao significado de levar à aquisição do alfabeto, "ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever"(p.20), ou ainda como lembra PINO (1993) "é esse o sentido da palavra composta das duas primeiras letras do código grego" (p.107).

SOARES considera inclusive que, pedagogicamente, não seria adequado atribuir um significado muito amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, além de tornar inviável a configuração de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se definir a competência em alfabetizar e em definir em que condições técnicas ele ocorre.

Tanto SOARES (1985), quanto outros autores, como KRAMER e ANDRÉ (1986), diferenciam no conceito de alfabetização o domínio mecânico da possibilidade de apreensão significativa, num processo de representação do mundo, tendo em vista que "a língua escrita

> não é mera representação da língua oral como faz supor o primeiro conceito...Não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais" (SOARES, 1985, p21).

Há um outro ponto que deve ser lembrado aqui, envolvendo o processo individual da criança e o seu aspecto social, já que a natureza da alfabetização é,como já vimos, não só psicolingüística, psicológica como também sociolingüística e lingüística. Portanto, em função da complexa natureza do processo de alfabetização é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam, na caracterização dos métodos, materiais didáticos para alfabetização, assim como no preparo e formação do professor alfabetizador.

FRANCHI (1985) afirma que, no processo de alfabetização, a função do professor é importante na disciplina intelectual que a criança necessita,principalmente porque "é preciso

> oferecermos às criancas situações concretas para que elas, sem espontaneismos, mas espontâneas, se exercitem na formação de sua disciplina intelectual. Isso quer dizer que, diante da escrita da criança o professor precisa também deixá-la escrever livre e espontaneamente, não para que ela invente o seu próprio sistema idiossincrático, mas para que possa descobrir que, o que escreveu, baseado em suas próprias hipóteses, corresponde a um sistema que não é aquele ensinado na escola, mas que pode também se constituir em um avanço necessário, em um instrumento importante para o alcance do sistema de representação gráfica , do sistema alfabético" (p.122. grifos meus).

O papel do professor aqui, assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e introdução das normas cultas da linguagem padrão. Tudo isto sem menosprezar as formas utilizadas pela criança, que são o seu referencial básico e deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito.

A esse respeito, idêntica é a opinião de MAYRINK-SABISON (1985) e de RODRIGUES (1985), que preconizam a escrita como significativa contextualizada social, cultural e politicamente, tornando-se possível o esclarecimento dos usos e funções da escrita na tentativa de eliminar o artificialismo dos 'textos' das cartilhas e manuais de alfabetização.

De um modo bem evidente, os autores que discutem o processo de alfabetização concordam que existe uma grande lacuna no quadro teórico que explicita a aprendizagem da lecto-escrita e que é necessária essa construção teórica para conciliar resultados e analisá-los de forma integrada e estruturada nos diferentes aspectos que envolvem esse processo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

É indiscutível, como diz OLIVEIRA (1986), a necessidade de muitas apropriações do saber humano para que se possa ler e escrever, como por exemplo a ordem alfabética ou a ordem das vogais. Do mesmo modo é vital ultrapassar a mera constatação da "teoria proclamada e da prática idealizada" (p.70) como instrumentos de poder, para, num momento decisivo, "reorientar o fazer do dia-a-dia de todos nós que somos professores e que pretendemos ser educadores conscientes e conseqüentes" (p.71).

Embora a autora estivesse se reportando a um trabalho realizado com adultos, suas reflexões sobre alfabetização são pertinentes às nossas próprias sobre a educação infantil. Mais ainda, o cunho de suas observações são de uma profundidade indispensável aos nossos estudos, principalmente quando ela afirma : "a questão 'alfabetizar com o quê ?' , a meu ver, só pode ser respondida adequadamente se for antes compreendida na sua relação com outras questões como: 'alfabetizar por quê ?' , 'para quê?' , 'para quem?' , 'como?', 'em função de que interesses?', etc., questões estas inerentes a todo e qualquer planejamento da prática educativa" (OLIVEIRA, 1986, p.47).

Esse fato eu pude constatar através de minha própria experiência, uma vez que ,durante muito tempo, em minhas atividades docentes, as concepções que me orientaram foram tais que eu julgava suficiente me apropriar de um "saber fazer" para que as coisas acontecessem. Foram anos de atividades que não se complementavam entre si e se achavam desconectadas de qualquer teoria. Parecia que apenas a técnica bastava para colher bons resultados, mas não atendia à necessidade dialética da ação-reflexão-ação.

Muitas vezes eu conseguia alguns resultados, porém, sempre com crianças que possuíam boas condições de aprendizagem. Aquelas cujas dificuldades eu não compreendia, iam ficando para trás, sem alcançarem os níveis desejáveis para aprovação. Assim a síndrome do "aluno incapaz" se perpetuava de maneira implacável.

Na ótica atual, a Psicologia, a Sociologia, a Lingüística, a Antropologia, a Sociolingüística, passaram a dar novo "status"à teoria dentro do trabalho do alfabetizador. Vários pontos começaram a ser esclarecidos e, de acordo com diferentes vertentes, foram se tornando importante referencial. O condutivismo da aprendizagem da criança já não bastava como explicação e nem dava conta de esclarecer todo processo de aprendizagem. Fui verificando que os alunos aprendiam de uma forma peculiar e não apenas da maneira como eram ensinadas ou julgávamos estar ensinando.

Mais uma vez a intervenção orientada para as reais necessidades das crianças das camadas mais populares se manteve como a única maneira de instrumentalizar bem essas crianças

alijadas da escolarização, partindo de uma prática que não se limitasse a um "saber fazer"qualquer, mas que "reoriente essa prática com base na teoria que sirva aos reais interesses das camadas sociais às quais aqueles citados educandos pertencem"(OLIVEIRA, 1986, p.73).

Foi preciso um grande esforço para poder entender e saber ouvir o que cada um tinha a dizer. Neste sentido, vale lembrar que, muitas vezes,eu tentei mudar alguns aspectos da organização física da sala de aula, alterando as fileiras de carteiras, reorganizando o espaço. Muitos queriam sentar comigo à mesa e escrever "perto da professora", copiar palavras dos meus cadernos e livros pessoais. Nessa proximidade havia uma aceitação implícita de minha parte e uma compreensão de que era essa a maneira que eles tinham para me dizer: "quero aprender", ou mesmo, "eu posso aprender". Bastava que eu me colocasse como mediadora. Mas o que, na realidade, representava esta mediação? Como poderia eu enfrentar as condições para que sua experiência anteriormente negativa pudesse ser superada?

Houve necessidade de que eu me desinstalasse, me sentisse incomodada a ponto de buscar elementos de esclarecimento, capacitação, verificando a existência de referenciais que eu não suspeitava.Aconteceu comigo o que ALVES (1992) chamou de "Pedagogia do Choque" (p.27).

O processo percorrrido descrito nas páginas iniciais deste capítulo foram minhas respostas iniciais a esse choque.

A partir do momento que fui construindo o referencial necessário para enfrentar a realidade elaborei uma síntese sobre o processo de alfabetização que considero, explicitado para desencadear os demais aspectos de fundamento da pesquisa e da ação relatados a seguir.

2.1 - A IMPORTÂNCIA DA VIDA ESCOLAR

Um dos aspectos mais relevantes que retomo aqui, a partir das noções iniciais apresentadas anteriormente, é o da importância da vida escolar, e da alfabetização como introdutória a essa vida.

Referindo-se à importância de se esclarecer a criança sobre a utilidade e funcionalidade da linguagem escrita, BRASLAVSKY (1992) aponta para a necessidade de se introduzir o aluno na dimensão discursiva da língua escrita, uma vez que esta compreensão favorece a aquisição de modo mais significativo, afirmando que "a criança deve saber o que vai aprender, tanto quanto o professor deve saber o que vai ensinar" (p.50).

unesp

Para isso é preciso um plano, ou seja, ação voluntária num ambiente rico e estimulante em sala de aula. A esse respeito também é valiosa a opinião de HUBERMAN (1973) quando analisa que, na realidade escolar, inovação não é invenção, mas sim ação intencional.

Quando a criança se utiliza do desenho para expressar-se, ela percebe que em determinado momento isto é insuficiente, então ela começa a relacionar-se com as letras ou outros símbolos gráficos quaisquer. O professor tenta demonstrar para ela o quanto a escrita é importante e em que medida é necessário substituir os desenhos, cujo significado poucos entendem, por letras que permitem ampla compreensão de significado.

Neste particular a grande dificuldade da criança é a ausência de interlocutor ou mesmo o interlocutor indefinido, o que acaba tornando a aprendizagem da escrita muito mais complicada que a da fala. Para VYGOTSKY (1991) esse é um dos maiores obstáculos para a aquisição da escrita: seu caráter abstrato, e não os eventuais problemas de ordem motora-perceptiva dos empreendimentos mecânicos dos músculos, uma vez que "às crianças se ensina traçar letras e fazer palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. A mecânica de ler o que está escrito está tão enfatizada que afoga a linguagem como tal (p.119)... É necessário levar a criança a uma compreensão interna da escrita e conseguir que esta se organize mais como um desenvolvimento do que como uma aprendizagem (p. 134).

Conforme a afirmação de VYGOTSKY (1989) sobre a possibilidade de o bom ensino adiantar-se ao desenvolvimento da criança, tem-se que as funções psico-intelectuais superiores da criança, funções específicas do gênero humano, só se formam no decurso da história e não se processariam sem a aprendizagem que é condição para o desenvolvimento.

Esta organização, que se processa na sua lógica interna, é algo que pode estar à disposição dos professores propostos a verificar de que modo as crianças demonstram seus problemas cognitivos na construção da escrita, passando de níveis sucessivos de dificuldade para outros mais elevados, superando dificuldades, passando a atuar numa dimensão pragmática e dialógica da escrita.

LURIA (1988) detectou em suas pesquisas sobre diferenças culturais de pensamento, aspectos fundamentais para possibilitar o entendimento do modo de comunicação e perspectivas culturais que regem a vida de sujeitos não instruídos. Ele percebeu que as palavras tinham funções diferentes das que tinham para as pessoas com instrução, assumindo um caráter inteiramente prático que não tinha utilidade para enquadrar objetos em esquemas conceituais, mas para traduzir o seu próprio meio estabelecendo uma relação prática entre as coisas. Percebeu ainda que, alguns sujeitos pesquisados, quando tiveram acesso a alguma educação, puderam

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

adquirir noções mais abstratas participando de debates onde essa transição se efetuou com facilidade." Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade" (p. 52)

As considerações acima levam a crer que, à medida que uma pessoa vive em uma sociedade não letrada onde predominam as atividades de ordem prática rudimentar, ela apresenta esquema de generalização compatível com essa situação, diferindo do modo de agir dos indivíduos formalmente educados. Essa indicação leva ao entendimento de que os processos de abstração e generalização são determinados pelo ambiente sócio-cultural, sendo produto não estável que apresenta variações de acordo com o ambiente do sujeito. É possível observar que o pensamento teórico traz consigo um elevado nível de complexidade que inclui, além das palavras e sentenças estruturadas gramaticalmente, um sistema lógico-verbal mais complexo que possibilita operações de dedução, inferência sem depender da experiência direta.

Foi o que aconteceu com Rafael na situação abaixo apresentada. É fundamental que se note a importância e o alcance que o fato teve para ele e não atingiu da mesma maneira outras crianças, que também vivenciaram a mesma situação, ou seja assistiram ao mesmo filme.

Rafael (7 anos), era um aluno muito irrequieto, agressivo às vezes, de grande vivacidade, falante ao extremo, com uma grande facilidade de expressão e, acima de tudo, muito solitário e independente dentro da classe. Quando não podia sentar-se junto à mesa da professora, ficava muito bravo e dizia que o lugar era dele. No dia em que o fato ocorreu, ele havia brigado com Lucas por essa razão, mas logo em seguida, sem grandes motivos, começou a discutir com Edilson, 11, e foi para cima dele com golpes de braço e de pé, atingindo-o na altura dos rins. Houve um grito e depois o choro do garoto, que não conseguia se mover. Corri para atendê-lo e coloquei-o em um acolchoado que havia levado para as crianças descansarem. Rafael foi de novo para cima do menino e atingiu-o do outro lado. Não tive dúvidas: apanhei-o, segurei seus braços e pernas e coloquei-o fora da sala, muito brava com ele. Eu nem sabia direito a quem acudir. Quando vi que o outro estava melhor, fechei a sala e fui para o pátio conversar com Rafael. Ele estava sentado no banco onde era servida a merenda, chorando e dando murros na mesa. Falei que estava muito triste mesmo com ele e quis saber o porquê da agressão. Ele continuou chorando até que começou a se acalmar. Entrei e pedi que a classe se acalmasse também e continuamos nossos trabalhos. Meia hora depois, chegou o horário do recreio. Ninguém quis sair da sala e pediram para comer ali mesmo. Estavam todos chateados e Edilson já estava em seu lugar, sem dores. Pegamos os pratos, a merenda e alguém sugeriu

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

que fizéssemos uma oração. O grupo todo deu as mãos e, então, Rafael surgiu à porta e me chamou:

- *"Professora, posso entrar?*

- *Para quê?*

- *Eu queria rezar também.*

- *Peça para seus amigos...*

- *Posso entrar? "*

Todos se calaram e apenas um disse que sim.

- *"Professora, eu não sei o "Pai Nosso".*

- *Vamos rezar devagar e você acompanha, certo?*

- *Tá bom!"*

Rezamos e ele foi acompanhando cada palavra com o rosto cheio de lágrimas. Depois que terminamos foi até o Edilson e pediu desculpas sem que ninguém tivesse solicitado. Edilson, muito solícito, disse que "tava bom" e que ia ensiná-lo a rezar direito.

Todos saíram para o pátio e só os dois ficaram conversando. Aí, Rafael, que estava me chamando, disse:

-"*Professora, você viu o filme na televisão ontem?*

- *Qual filme?*

- *Aquele que tinha o Cristo. Viu?*

- *Sim, eu vi.*

- *Você viu o que fizeram com o Cristo?"* E dava murros na mão, com angústia nos olhos.

-"*É eu vi, Rafael. O que você achou?*

- *Eu queria matar aqueles caras, não podiam deixar Cristo sozinho nem fazer aquilo com ele na cruz. Eu não agüento mais isso, professora".*

E chorou tanto que Edilson veio em seu socorro, consolando-o.

Ficamos os três ali emocionados e nos abraçamos. Sem que ninguém falasse nada Rafael saiu e foi para o pátio, mas não quis comer. Edilson fez o mesmo, mas pegou dois pratos e deu-lhe um.

Todas as crianças, depois do recreio, quiseram comentar o filme já que só alguns tinham assistido a "A última tentação de Cristo" e não tinham entendido. Rafael falou muito e pôde-se perceber sua tristeza e até mesmo revolta. Para completar o dia, depois de fazermos um momento de reflexão intensa, com a participação geral, as crianças saíram para brincar no pátio. Rafael veio até minha mesa e falou que estava com muita vontade e eu perguntei do quê. Ele respondeu:

- "De sofrer outro acidente.

- Que acidente?

- De moto, que me atropelou, no asfalto.

- Como é que você quer ser atropelado, se isso vai machucá-lo ?

- É porque daí minha mãe vai ficar em casa comigo e eu não vou precisar fazer o meu café de manhã, para poder comer. Nem o almoço, professora, porque daí minha irmã leva merenda pra mim".

O que se pôde observar nesta situação foi o fato de o filme ter sido tão importante para o menino, a ponto de desencadear tanta reação e capacidade de abstração. Vieram à tona muitos conflitos que ele enfrentava de longa data e principalmente o fato de estar muitas vezes sozinho, porque a mãe trabalhava e estudava. Sua condição intelectual era das melhores, vivia mergulhado nos livros e queria ler e escrever logo, demonstrando muita facilidade para isso. A função primária de sua linguagem alterava-se à medida que obtinha maiores experiências educacionais e usava com facilidade termos e palavras mais complexas, com pronúncia meticulosa. Formulava abstrações incríveis para sua idade verbalizando adequadamente, demonstrando grande capacidade de compreender situações como as do filme que discutimos, além de apontar para valores extremamente complexos e interagir com seus colegas contando-lhes o que eles não haviam entendido .

KOSTIUK (l99l, p.21/22), discutindo aspectos da vida escolar, argumentou que o domínio de um vocabulário e de outros aspectos da língua melhora sensivelmente a expressão verbal das crianças, despertando nelas necessidades novas, novas posturas diante dos processos verbais. Isto determina que o ensino nas escolas não pode circunscrever-se aos conhecimentos transmitidos de modo a formar aptidões e hábitos. Seu âmbito de ação abrange o desenvolvimento do pensamento dos alunos, sua capacidade operatória de analisar, generalizar os fenômenos da sua realidade, de efetuar raciocínios corretos, ou seja, promover o amplo desenvolvimento de todas as faculdades mentais.

A experiência da criança na pré-escola é qualitativamente diferente da experiência que ela vive no contexto escolar. Enquanto na fase pré-escolar há uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos quando predomina a brincadeira, as crianças na fase escolar estão inseridas em atividades variadas de cunho intencional que exigem dela muitas habilidades, faculdades, raciocínios, experiências que ela ainda não possui, o que então determina a zona de desenvolvimento próximo da criança, já que, aquilo que ela não consegue fazer sozinha, será feito em colaboração com o professor.

Segundo ELKONIN (1987) "A criança modela no jogo as relações entre as pessoas"(p.118), principalmente no período pré-escolar. No momento em que a criança atinge a fase escolar

unesp

"o estudo, que dizer, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo principal do ensino, é a atividade principal neste período" (p.119). É através dessa atividade de estudo que "se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família"(p.119 - grifos meus).

Os problemas mais urgentes da escola passam por este crivo, e deste modo é necessário encontrar um meio para possibilitar o desenvolvimento do pensamento lógico que se constitui num dos fatores mais importantes de sucesso da vida escolar da criança. É certo que nem todo tipo de ensino propicia esta condição, sendo que muitas vezes pode até mesmo sufocá-la através de métodos errados, dogmáticos e formais.

VYGOTSKY (1989-1991) ressaltou que a aprendizagem desempenha um papel próprio ao determinar o desenvolvimento, não se limitando nunca a simplesmente segui-lo. Em algumas situações, pode-se perceber que a reação das crianças, suas características psíquicas e seu comportamento, têm muita ligação com a presença de diferentes professores e podem ser diferenciadas em relação às crianças que não freqüentam escolas. Essas considerações remetem à lógica de que é impossível avaliar a dependência do desenvolvimento psíquico de cada faixa etária sem usar um referencial que se ligue às condições de vida em que cada criança se encontra.

A grande variabilidade de níveis de assimilação é assim explicada quando da exposição de matéria nova pelo professor de acordo com as experiências anteriores que possibilitam novas conexões. Uns se utilizam de expedientes que favoreçam transferência de pensamentos, enquanto que outros se valem de operações de nível inferior e não conseguem assimilar aspectos essenciais da matéria.

O desenvolvimento mental está intimamente ligado à aquisição de conhecimento, mas não a determina. A aprendizagem altera o modo de pensar conscientemente, assim como a maneira de produzir essa reflexão.

LURIA(1991) descreveu as características dos processos nervosos superiores que surgem com o desenvolvimento da linguagem e as mudanças que sobrevêm na organização do comportamento humano. Para isso ele o compara ao comportamento animal, afirmando que o homem possui uma modalidade de aquisição de novas experiências que os animais não possuem, pois suas informações advêm da interação direta com o ambiente, enquanto que o homem é diferente. Ele assimila a linguagem oral e por esse meio pode adquirir experiências do gênero humano que são construídas ao longo de um processo histórico de milhares de anos. Quando a criança aprende a leitura, o cálculo, os fundamentos da ciência, está assimilando uma experi-

ência humano-social que não iria alcançar jamais se tivesse que descobrir tudo através de sua experiência direta com o ambiente. Essa é a maior conquista do gênero humano. Os animais evoluem e o homem vive a história e, com ela, os tipos de comportamento que podem ser considerados como produtos desta história social e não apenas como produtos biológicos. As formas complexas da atividade nervosa superior da criança formam-se no intercâmbio com adultos ou crianças mais velhas, num processo em que a linguagem é assimilada e depois de adquirir estabilidade passa a se transformar, de meio de generalização em instrumento de pensamento e de auto-regulação do comportamento ativo.

Assim, OLIVEIRA (1992) comenta que "A linguagem é um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, sendo o principal mediador entre sujeito e objeto do conhecimento" (p.68), daí concluirmos que a passagem do momento da aquisição da linguagem para um estágio de desenvolvimento é um processo extremamente complexo porque não ocorre repentinamente e, sim, requer o cumprimento de etapas dependentes da complexidade do conteúdo a ser dominado. A criança vai adquirindo a função de organizar suas próprias ações após intervalos que provocam mudanças qualitativas mais evidentes.

É possível sintetizar, então, que sendo o estudo a categoria fundamental para o escolar - dos 7 até os 18 anos aproximadamente - tudo na vida do aluno está ao redor da leitura e da escrita, como meios essenciais para seu desenvolvimento. Percebe-se, assim, que o início da escolarização é passo fundamental para boa entrada nesse novo universo e o processo de alfabetização, o mais relevante, por permitir os instrumentos necessários a esse momento e todos os demais da vida do indivíduo. É por meio da aquisição desse sistema que ele se desenvolverá enquanto aluno, enquanto indivíduo e ser social.

2.2 - MERGULHANDO NO MUNDO DA ESCRITA - : A CONCEPÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA

Torna-se importante, aqui, retomar também a complexidade desse processo de leitura e escrita, explicitando melhor esses fundamentos e seu significado para o ensino e a aprendizagem.

A escrita não se desenvolve de forma linear, como um processo de crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Ela envolve diferentes técnicas que, usadas numa situação, não são adequadas a outras, sendo, portanto, substituídas. Neste caso o desenvolvimento,segundo

LURIA(1989) "pode ser descrito como uma melhora gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então, ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado". (p.180).

VYGOTSKY(1991) destaca a importância do ensino da "linguagem escrita"em oposição aos procedimentos usuais que envolvem mecanismos de decodificação sem a devida contextualização. Su afirmativa é de que "diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a um segundo plano. A escrita lhes é imposta de fora". (p. 119).

Dentro deste enfoque torna-se claro que as atividades de linguagem escrita assumem um caráter forçado onde se impõe, de fora para dentro, o mecanismo que pode estar sendo apreendido sem captação da própria essência e significado.

SMOLKA (1987) afirma que a escrita que se tem apresentado na escola é completamente distante do modo como as crianças falam. Ela apresenta tamanha defasagem entre a forma escrita e a falada que o seu ensino cristaliza a linguagem, neutraliza e oculta as diferenças, provocando por sua vez um conflito que se configura mais como social que puramente cognitivo, já que ele ocorre no meio social e implica uma dimensão política. Segundo a autora a linguagem que se aprende decorre de uma interação verbal, de uma atividade, de um trabalho simbólico cuja concepção transformadora não pode ser ignorada "uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social" (p.63)

A maioria das crianças consegue apreender as configurações da linguagem escrita, no início de sua escolarização, mas, estar exposta a esta situação, apenas, não lhe dá condição de apropriação do processo total. Algumas situações exigem envolvimentos especiais para que o processo possa evoluir.

A aquisição da escrita, fazendo-se uma análise mais profunda, coloca a questão sob um ponto de vista histórico-sócio-cultural que envolve o indivíduo psicologicamente, considerando-se as raízes e origens da forma de linguagem utilizada no meio onde a criança vive.

Segundo A.PETROSKI (1979) as concepções psicológicas baseadas nos estudos de VYGOTSKY indicam que " a personalidade deve apropriar-se de forma ativa, mediante a atividade da experiência histórica da humanidade plasmada nos objetos da cultura material e espiritual. Somente então o indivíduo pode chegar a ser um membro valioso da sociedade" (p.16).

A esse respeito LEONTIEV (1978) também afirma que este é o processo segundo o qual o indivíduo opera a reprodução das capacidades e funções especificamente humanas que foram acumuladas historicamente. Assim, o desenvolvimento psíquico se realiza através da assimilação da experiência social, por meio da aprendizagem. Esta, segundo PETROSKI (1979) é uma noção central "não só para a Psicologia do Ensino como também para a Psicologia da Educação" (p.16)

Ao se dirigir o foco de atenção para o trabalho pedagógico de alfabetizar em sala de aula, pode-se destacar a opinião de VYGOTSKY (1994) que detectou fases no processo de aquisição da lecto-escrita pela criança, não na sua "forma pura", nem em situação extra ou pré-escolares "mas sim sob os efeitos da intervenção de um professor que participa de um determinado projeto didático em condições escolares e culturais também determinadas" (p.36).

Segundo SMOLKA (1987) é necessário considerar "as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais" (p. 53).

Ela diz:"contudo, acreditar que a alfabetização seja possível e viável - como trabalho e co-autoria na História - não leva efetivamente à sua realização. É preciso na prática conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações. A crença, a fé, a esperança na mudança, sugerem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre, mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo..." (p. 137).

Essa concepção de formas de alfabetização inclui a necessidade de um profundo conhecimento da maneira como ocorre o processo de aquisição da lecto-escrita. Isto significa que é preciso uma ação reflexiva para entender tal processo. A aquisição e desenvolvimento do simbolismo da escrita passa pelo questionamento de tais ações, transformações da realidade sócio-cultural dos indivíduos que por sua vez envolvem as experiências individuais que se ampliam e

se redimensionam nos diferentes espaços possibilitando a interlocução ou como diz SMOLKA (1987) na relação com **o outro**.

A maneira pela qual as crianças interagem com os objetos culturais que estão à sua volta, especialmente a escrita, a sua interpretação do ato de leitura, leva ao encontro da questão da dialogia. O diálogo que pode ser considerado como um fenômeno evidentemente cultural é uma "forma muito mais natural de fala e muito mais natural que o monólogo" que, por sua vez é considerado como "forma 'superior'e mais complexa de fala que se desenvolve posteriormente" (SMOLKA, 1994, p.41), a partir da relação dialógica, que implica atividade mental reflexiva e mediada pelo **outro**.

VYGOTSKY (apud SMOLKA, 1994) enfatiza a natureza social da atividade mental como a chave do processo de internalização. Há uma implicação da operação que representa uma atividade que inicialmente é externa, social, mas que ao ser reconstruída começa a ocorrer internamente. Assim, ele demonstra "que a forma escrita de linguagem e a fala interna são monológicas e a forma oral é geralmente dialógica"(p. 41).

É interessante notar quantos esquemas a criança desenvolve em interações não só com a escrita, mas com as outras pessoas que utilizam, veiculam e ensinam a escrita.

Por esse aspecto, vê-se que o monopólio do espaço cultural da sala de aula pertence ao professor. Todas as suas palavras dominam e impõem determinadas condições para as crianças. Portanto, elas se pautam pelo discurso do adulto e muitas vezes se constrangem, limitando a campos cada vez menores a sua possibilidade de expressão. É evidente, segundo SMOLKA (1987), a "ilusão"que se faz presente na sala de aula onde muitas vezes o **professor finge que ensina e o aluno finge que aprende**. A tarefa de ensinar, cujo modelo tem se imposto socialmente desde há muito, tem na sua base uma relação muitas vezes oculta que distorce essa mesma relação. Assim, esse disfarce que acaba sendo produzido, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar, adquire algumas características: a de ser linear, unilateral, estática. O professor acaba se apropriando do conhecimento e "generosamente"oferece, dá o conhecimento ao aluno. Verifica-se aí um condicionante de transmissão do conhecimento pelo professor e o monopólio se efetiva realmente.

Nessa ilusão, percebe-se que o professor inicia, muitas vezes, o ensino de algo que ele não está consciente, e isso já faz parte integrante de sua prática, inculcada e divulgada pelo senso comum. O professor vê-se como único responsável pelo processo de alfabetização, assumindo a tarefa de ensinar às crianças a leitura e a escrita, e as crianças por sua vez, também assumem o papel de quem vai simplesmente aprender tais ensinamentos. Tal concepção de tarefas está implícita no jogo das relações acadêmicas, sendo que se espera ver cada um dos

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

lados assumir suas posições e colocar suas tarefas para serem cumpridas de acordo com as representações sociais.

De uma maneira bem clara, pode-se notar, também, que no processo de ensino o professor é quem passa um **modelo** na lousa, cabendo aos alunos copiá-lo. O seu papel, neste momento, é o de quem aponta o erro quando a criança o comete. Ao aluno cabe o papel de copiar ou tentar copiar, e calar a respeito das críticas que o professor faz ao seu trabalho. Não existe aqui nenhum tipo de orientação em relação ao erro cometido pela criança e a sua conseqüente monitoração da situação, levando a uma irritação e frustração crescente e generalizada de que, nem o professor está ensinando, nem a criança aprendendo.

Nesse contexto é difícil ao professor conceber a escrita como um processo em que a mediação, a instauração de conhecimentos seja um caminho possível. Em parte,tais condições levam ao fenômeno da repetência, da evasão, do fracasso generalizado, que se legitimam através de procedimentos "científicos"que alguns testes psicológicos acabam "confirmando".

Essa situação de realidade apresentada pela autora tem sido objeto de estudo por vários pesquisadores, gerando interpretações e propostas diversificadas. No entanto, segundo VYGOTSKY, a própria Psicologia tem considerado a escrita como complicada habilidade motora, de tal forma que acaba obscurecendo o verdadeiro sentido da linguagem escrita. Trata-se, segundo ele, de uma área de difícil pesquisa, considerada como sendo o ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança. Envolve um período cheio de transformações de uma forma escrita para outra como já foi referido anteriormente através do pensamento de LURIA, sendo, portanto, cheia de saltos, idas e vindas.

Como diz VYGOTSKY (1991), "a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra; pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos" (p.120-121).

Um dos principais fatores que eleva o nível de dificuldade da criança no processo de alfabetização é a falta de sentido que assume para ela tal tarefa. A escrita, portanto, é vista como um fim em si mesma, não servindo para mais nada a não ser ela mesma, cujas funções sociais são relegadas a segundo plano.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

O materialismo dialético influenciou a carreira de VYGOTSKY desde o início. Ele viu nos princípios marxistas uma fundamental abordagem que constituiu um método até então inexistente para a ciência psicológica. A partir deles, os fenômenos poderiam ser considerados como processos em movimento e mudanças constantes, justificando assim o fato de VYGOTSKY aplicar essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos mais simples em processos altamente qualificados e complexos que diferenciam as atividades primitivas das mais elaboradas. A partir daí ele desenvolveu através do conceito de mediação do signo, um sistema que deu suporte às suas concepções sobre o desenvolvimento da linguagem.

Todas essas idéias se fundaram também nas teorias marxistas da sociedade, daí o fato de VYGOTSKY explicitar as concepções de ENGELS sobre o trabalho humano e o conseqüente uso de instrumentos, que possibilitam ao homem a transformação da natureza e de si mesmo.

A estrutura desenvolvida por VYGOTSKY se utilizou de um método experimental em que ele empregou o termo "mediado" que acompanha um desenho mostrando um estímulo, uma resposta e um "elo de mediação" **(S-X-R),** o que tornou a interpretação de sua concepção teórica, senão errônea, pelo menos dúbia, uma vez que , ele de fato, tentou mostrar com essa noção que, nas formas superiores de comportamento humano há uma interferência que o sujeito exerce, modificando ativamente a situação estimuladora e, portanto, sua resposta.

Dessa maneira é importante notar que os resultados alcançados por VYGOTSKY tanto podem ser analisados qualitativa quanto quantitativamente, rompendo com os limites tradicionais entre pesquisas em laboratório e de campo. Para ele a observação poderia ser efetuada em qualquer lugar: na escola, numa brincadeira ou num ambiente clínico.

VYGOTSKY(1991) considerou ainda que, no plano lógico há uma diferença entre signo e instrumento. A função do instrumento é orientada externamente levando a mudanças nos objetos, enquanto que o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, sendo orientado internamente e dirigido para controle do próprio indivíduo. Assim o termo função psicológica superior ou comportamento superior será entendido com referência à combinação entre instrumento e signo na atividade psicológica. Com o decorrer do uso dos signos, a criança que dependia dos signos externos vai internalizando, isto é, reconstruindo internamente uma operação externa. Do mesmo modo o processo interpessoal é transformado em intra-pessoal, ou seja, as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social depois no individual, após uma série de ocorrências ao longo do desenvolvimento, sendo incorporado a um novo sistema com suas próprias características "a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com sig-

> nos."..."As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento, são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica 'interiorizam-se', tornando-se a base para a fala interior" (p.65).

Não se trata da internalização de cópias de objetos reais, mas de seus significados, o que se torna possível em face das operações com signos.

A linguagem é pois o elemento facilitador da internalização por excelência. Desta forma a linguagem oral, numa primeira instância, é o elemento que liga a linguagem escrita à sua representação, portanto, "é pela própria linguagem oral que se dá a internalização de aspectos da aprendizagem da escrita" (SMOLKA, 1994. p.68). De outra maneira VYGOTSKY (1991) evidencia que a linguagem escrita tem início como um elemento de segunda ordem e retorna, com autonomia, como um sistema simbólico de primeira ordem, podendo operar por si mesmo.

Neste momento pretendo destacar o que VYGOTSKY evidenciou em suas pesquisas sobre linguagem escrita e destacar seus aspectos monológicos, assim como a forma dialógica da linguagem oral, aprofundando a concepção sócio-histórica da escrita.

O que leva uma criança a escrever?

Segundo VYGOTSKY (1991), o aparecimento do gesto como um signo visual é muito importante para essa explicação. "O gesto é o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho...Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados" (p.121).

É necessário que se estabeleça quais os motivos que levam uma criança a iniciar-se em atividades tão complexas como a escrita e a leitura. VYGOTSKY (1991) coloca o assunto sob a perspectiva do gesto como signo visual.

Sua análise permitiu o encontro de dois domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos:

O primeiro domínio é o dos rabiscos das crianças. Ao estudar o ato de desenhar, pode-se observar que, freqüentemente, quando as crianças usam a dramatização, demonstram por gestos o que deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual.

O segundo domínio, que se refere à esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita, é a dos jogos das crianças quando alguns objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. Neste caso, a similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto que é denotado não é importante, mas sim, a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo.

VYGOTSKY (1991) afirma que"essa é a chave para toda função simbólica do brinquedo das crianças" (p.122). O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar através dos gestos, quando os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos. "Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem" (p. 125).

O significado do desenho, na concepção de VYGOTSKY(1991) também se inicia como um simbolismo de primeira ordem, como resultado de gestos de mão que se realizam com um lápis. Somente mais tarde é que a representação gráfica, independentemente, começa a designar algum objeto. Já então pode-se perceber que a esses rabiscos feitos no papel dá-se um nome apropriado.

VYGOTSKY e colaboradores realizaram vários tipos de experimentos, tentando fazer a ligação entre a função simbólica e o desenvolvimento da linguagem. Eles chegaram a diversas conclusões importantes principalmente em relação ao trabalho de HETZER (apud VYGOTSKY, 1991), no qual ele diz que, entre uma criança de 3 e outra de 6 anos de idade, a diferença básica não está na percepção do símbolo, mas sim, na maneira pela qual elas se utilizam das várias formas de representação. VYGOTSKY confirma essa opinião dizendo que ela indica que a representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem num estágio ainda embrionário, sendo que essa atividade vai ser remetida diretamente na linguagem escrita.

Nas suas considerações a respeito do simbolismo que a criança utiliza no desenho, VYGOTSKY (1991) ressalta o aspecto de que elas não desenham baseadas no que vêem, mas sim, pelo que conhecem. Portanto, ele afirma: "Vemos assim que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretação dos desenhos das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita" (p. 127).

Ele detecta a partir da constatação da passagem do desenho para uma fase subseqüente, que o processo não é mecânico, mas sim, um momento crítico onde o uso de grafia substitui o

rabisco como sinal que possa representar significativamente alguma coisa, embora ele perceba que nem todo reconhecimento de significado, quando a criança faz o rabisco é uma função simbólica.

VYGOTSKY (1991) deu grande destaque aos trabalhos de LURIA (1988) com crianças que não sabiam escrever. Elas recebiam um grande número de frases que, com certeza, seria impossível lembrar. Então os instrutores davam papéis às crianças pedindo que fizessem qualquer representação gráfica a respeito das frases ouvidas. Elas afirmavam que não sabiam escrever, e o experimentador lhes dava orientações para que fizessem qualquer tipo de marca que pudesse funcionar depois como lembrança. As mais novas nem consideravam o papel e, outras vezes, faziam rabiscos sem o menor sentido. Quando lhes era solicitado, "liam"o que estava escrito, indicando, repetidamente sem erro, que rabiscos representavam aquela determinada fala.

Aí, então, pode-se perceber uma relação totalmente nova onde a escrita pictográfica passa a ser substituída pela ideográfica. A atividade motora dá um certo reforço a ela. Portanto, VYGOTSKY (1991) destaca esse momento onde, pela primeira vez, os traços tornam-se símbolos mnemotécnicos."Acreditamos estar certos ao considerar esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita. "(...)"Assim o conteúdo e a forma introduzidos nas frases quebram pela primeira vez a ausência de sentido nas notações gráficas das crianças"(...) "Nesse ponto os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do seu simbolismo de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos signos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica: a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta e somente ela que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz a criança a escrita literal. Do ponto de vista pedagógico essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala." (p. 130/131).

O segredo do ensino da linguagem escrita, para VYGOTSKY, reside na organização adequada para que essa transição se processe da maneira mais natural possível, uma vez que quando ela é atingida a criança passa a dominar e aperfeiçoar esse método.

Pode parecer distante e exagerada a concepção de que a evolução da escrita passa pelo brinquedo do faz-de-conta, pelo desenho e depois escrita em função das descontinuidades e os

saltos de um tipo de atividade para outra. Mas várias experiências foram feitas por VYGOTSKY e colaboradores (1991) que levaram a essa conclusão e "mostram-nos que,

> por mais complexo que o processo do desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, ou ainda errático, desconexo e confuso, existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior (...) implica uma reversão ulterior da linguagem escrita ao seu estágio de simbolismo de segunda ordem para agora numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada; e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada." (p. 132).

Já em seus trabalhos em 1929, VYGOTSKY demonstrou que crianças pequenas, ao enfrentarem uma situação problemática, utilizam-se da fala externa, não dirigida, enunciando a situação e tomando dela uma "cópia verbal"que serve para comparação com as suas experiências anteriores, estabelecendo conexões que a ajudam a resolver as dificuldades. Essa fala vai se internalizando e termina como fala interna. Ele mostrou, também, que a criança de sete, oito anos, resolve seus problemas complexos com a ajuda de sistemas de conexões verbais internas que servem para organização de suas atividades. Portanto, todas as investigações de VYGOTSKY o convenceram do grande significado da linguagem na formação dos processos mentais e, principalmente, de que o desenvolvimento mental humano tem a sua origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto, que passa depois a organizar a conduta pessoal da criança, ou seja, inicialmente são processos interpsíquicos para depois se tornarem intrapsíquicos.

LURIA (1988), colaborador de VYGOTSKY, aprofundou estudos no sentido de descobrir aspectos do desenvolvimento da criança antes mesmo de sua entrada na escola, afirmando existir uma pré-história da escrita. Ele procurou descrever estágios nos quais a criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro superior.

A escrita, na sua concepção e na de VYGOTSKY, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação, onde os signos auxiliares são utilizados para lembrar à criança uma idéia, um fato, etc.

unesp

Para que ela possa ser capaz de aprender a escrever ou anotar algo,segundo LURIA (1988) é preciso que preencha duas condições:

a) deve relacionar-se com as coisas ao seu redor, diferenciando-as de acordo com seu interesse, gosto ou desejo de possuí-las ou ainda pelo papel instrumental ou utilitário que representam e por seu caráter funcional na concepção de um objetivo;

b) deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (p.145).

Portanto, LURIA (1989) pôde encontrar diversos estágios, como segue:

1. Num primeiro momento há total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, estabelecendo uma relação puramente externa, intuitiva, imitativa do gesto do adulto - um ato em si mesmo - um brinquedo. É a fase dos atos diretos, pré-culturais, pré-instrumentais onde a criança é incapaz de usar os signos como auxiliar funcional mnemônico. É a fase da pré-escrita.

2. O momento seguinte inclui a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável. É o primeiro rudimento do que mais tarde será a escrita na criança. Nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança usa marcas específicas para lembrar-se do material. A função desse sinal é:

a) organizar o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio;

b) indicar a presença de um significado, mas não determinar qual seja ele. É a fase do signo primário para tomar notas, escrevendo por meio de sinais topográficos. Um signo gráfico primário não-diferenciado não é um signo simbólico que desvende o significado do que foi anotado. Não pode também ser considerado signo instrumental por não conduzir a criança de volta para o conteúdo anotado.LURIA (1989)diz que é uma sugestão, uma vez que

> "o escrever pressupõe(...) habilidades para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar" (p. 145).

3. A criança cria rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. A escrita torna-se estável independente do número de elementos anotados e a memória será auxiliada por esse instrumento que ampliará o seu alcance. " Finalmente, só sob essas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coorde-

nadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos" (p. 161).

A ontogênese da criança repete a filogênese no momento em que "linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta seqüência está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança"(p. 161).

Para que esse salto qualitativo possa ocorrer, a criança tenta retratar o conteúdo dado sem que possa ultrapassar os riscos imitativos ou arbitrários, ou ainda, mudar de uma forma escrita, que retrata o conteúdo, para os pictogramas, que registram a idéia. Nesse momento, qualquer que seja o caminho que a criança adote ela faz a substituição do signo primário indiferenciado por outro diferenciado, que denota um conteúdo particular, transformando um signo-estímulo em um signo-símbolo. Isso requer uma capacidade de invenção que apresenta um rompimento com formas primitivas no sentido do desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

Essa abordagem metodológica adotada por LURIA e VYGOTSKY, segundo MASAGÃO (1991), tem a vantagem de considerar a linguagem escrita enquanto instrumento de pensamento, ligado a aspectos de funcionalidade onde a escrita aparece vinculada a função de recurso mnemotécnico que envolve sempre a leitura.

Segundo LURIA a importância que assumem as mudanças nas formas de escrita está vinculada ao próprio conteúdo.

As primeiras diferenciações estão ligadas às noções de quantidade, formas e cores bem definidas e acabam por determinar os símbolos diferenciados. Esse é talvez o primeiro fato a dissolver a característica inexpressiva de rabiscos imitativos. Quando o fator número foi introduzido, a criança passou a usar signos que refletiam o número dado.

Outro fato preponderante na escrita diferenciada foi a intencionalidade que partiu da insistência do experimentador para que a criança pudesse anotar "de modo a compreender o material". Nesse fato reside a importância do papel da instrução que permite à criança uma descoberta muito mais rápida. Com relação à escola, LURIA percebeu que a influência desse tipo de instrução permite à criança a utilização de uma estratégia qualitativamente nova, que é notação através de uma marca arbitrária. Nesse sentido tanto VYGOTSKY quanto LURIA interpretam o desenvolvimento da escrita numa linha de continuidade do simbolismo da criança, que também se encontra no brinquedo e no desenho. Esse desenvolvimento não se faz linearmente, a exemplo de outras funções psicológicas culturais. Quando a criança adquire uma nova técnica, o processo todo sofre um retrocesso, ou seja, a uma aquisição anterior que ela já dominava, exatamente pelo fato de ainda não se sentir segura em relação à nova técnica. LU-

RIA considera que a compreensão dos mecanismos da escrita somente vai ocorrer depois do domínio exterior da escrita. A criança percebe os signos, letras isoladas, mas não sabe muito bem como fazer uso delas.

Nesse momento começa o primeiro estágio da escrita simbólica, no qual a escrita não-diferenciada já superada anteriormente volta a aparecer, só que ao invés de rabiscos a criança usa letras. É interessante notar que vários sujeitos pesquisados por LURIA, quando foram solicitados para anotarem uma idéia sem poderem usar letras para tal fim, sentiram uma grande dificuldade para reverter a fase da escrita pictográfica e criaram, então, seus próprios signos só que, no uso desses signos, retornaram à fase não-diferenciada já vivida anteriormente. LURIA (1989) conclui então que: " não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão - na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita" (p. 188).

Essa conclusão nos remete à zona de desenvolvimento potencial, que VYGOTSKY (1989) ressaltou e a respeito da qual afirmou com propriedade **"o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento"** (p.114). A aprendizagem escolar se torna indispensável na orientação e estimulação dos processos internos do desenvolvimento que não é coincidente com o da aprendizagem, que é responsável pela criação da área de desenvolvimento potencial, na qual a criança realiza todas as suas possibilidades anteriormente previstas.

É nesse ponto que a escola deverá insistir e realizar seu maior empenho.

3 - MARCOS METODOLÓGICOS

> *As mudanças introduzidas no ensino podem ser pequenas ou grandes, em alguns sistemas podem consistir na adoção de alguma prática já utilizada anteriormente, de sorte que inovação não é necessariamente invenção.Mas o que distingue uma inovação da transformação em geral é o seu elemento de planificação ou de intenção deliberada (HUBERMAN, 1973, p. 7)*

O estudo aqui relatado se insere num conjunto de estudos que vêm sendo realizados por professores-pesquisadores que se debruçam sobre suas próprias práticas com problemas oriundos do ambiente escolar e as conseqüentes respostas geradas para sua solução, levando-se em conta essa mesma realidade. Neste capítulo são apresentados alguns fundamentos relativos ao processo de mudança interno às escolas, as orientações assumidas neste estudo e os delineamentos definidos para o primeiro fundamento metodológico aqui sistematizado, relativo à concepção de mudança.

3.1 - ALGUNS FUNDAMENTOS

O processo de tomada de consciência de uma realidade problemática, quando acontece, provoca a necessidade de mudança, que começa a se delinear. A planificação das propostas inclui ações que se tornam agentes de transformação, uma vez que da elucidação e do diagnóstico de uma situação problemática devem surgir novas posturas, a partir das quais novas práticas podem ser iniciadas.Desta maneira se instala a inovação.

Segundo HUBERMAN (1973), no campo da educação, as mudanças têm ocorrido de maneira muito lenta, sendo muito complexas as variáveis que intervêm nesse processo. Ele apresentou diversos fatores, classificando-os em exógenos e endógenos, referindo-se aos sistemas de ensino que oferecem muito mais resistência à inovação do que empresas de outra natureza. De acordo com a primeira categoria, ou seja, os fatores exógenos, a resistência ocorre seja por questões puramente ambientais, como, por exemplo, os pais e a comunidade em geral não se encorajarem pelas mudanças ou se convencerem de que as crianças não devem servir de cobaias. Pode ocorrer, também, por incompetência das pessoas envolvidas: pais e responsáveis da comunidade pouco saberem acerca do ensino e aprendizagem. Seja, ainda,

por desconfiança dos professores, os quais reagem quando a mudança vem "de fora" e não participam das decisões desde o início, com o agente exterior considerado uma ameaça ao sistema escolar. Diferentemente de outros sistemas, a escola não possui um "agente de transformação" que mantenha contato com os professores ou administradores para introduzir ou demonstrar novas práticas; ou ainda, por uma união incompleta entre teoria e prática, fato que não permite uma base científica suficiente para as mudanças. A verdade é que o espírito conservador acaba muitas vezes se impondo como fator de resistência.

Com relação aos fatores endógenos, ele afirma que a oposição às mudanças ocorre pelo fato de que tais mudanças se apresentam sem objetivos muito claros, não diagnosticando eficientemente as deficiências do sistema. A escola, ao priorizar obrigações de rotina, investindo pouco na formação do pessoal, deixando de lado os processos que visem às mudanças (anulem a passividade e apresentem modelos necessários à inovação), acaba desestimulando o envolvimento daqueles que poderiam realizar inovações no sistema. Deste modo, sem recompensas ou encorajamento profissional, os professores acabam desestimulados para realizar um trabalho diferenciado e optam por soluções mais cômodas.

Ele apresenta entre os fatores endógenos de resistência a confusão de objetivos que no sistema escolar são contraditórios, sendo que os professores e administradores dão ênfase a certos objetivos sobre outros, apoiando certas mudanças e combatendo outras. Citando MILES (apud HUBERMAN, 1973): "assim é que se espera da escola que ela leve a criança a

> 'dominar' determinada disciplina e bem assim que desenvolva e preserve a saúde física e emocional das crianças e, ainda, que integre essas crianças na sociedade industrial (isto é, que as faça corretas, obedientes, vivazes, decididas a vencer na vida). Dá-se porém que não raro esses objetivos correm o risco de se revelar incompatíveis" (p.43).

HUBERMAN (1973) deixa claro suas considerações sobre a ambigüidade que existe dentro do sistema escolar quando afirma que os objetivos são múltiplos e muitas vezes contraditórios.

Essa afirmação pode ser relacionada com a tese de WESTLEY (apud HUBERMAN, 1973) que entende ser o termo inovação, sedutor e enganoso, uma vez que, seduz ao propor melhoramento e progresso e engana ao desviar a atenção da aprendizagem em favor do cuidado com a tecnologia da educação. É exatamente esse o ponto que dá respaldo às resistências de muitos professores.

HUBERMAN (1973) concluiu que "conceber a mudança na educação como uma espécie de tecnologia social é, entretanto, pouco realista, nas condições atuais. Mesmo nos períodos de evolução social as escolas se transformam muito

> devagar e devem em geral, sofrer fortes pressões externas para modificar suas práticas" (p.113).

Assim, o caráter de implantação projetada, intencional e programada é considerada difícil por causa das características de resistência que tratam do sistema escolar. O autor afirma que os estudos de caso que falam sobre mudanças na educação revelam que, em geral, a iniciativa partiu do exterior da instituição.

Mas será que essa resistência tem sempre um caráter negativo ?

Para que então inovar ? Qual a necessidade de transformação da escola?

Este questionamento foi feito muitas vezes em diversos momentos de nossa trajetória educacional. A escola tem se mostrado uma instituição homeostática, fechada às inovações.

Pelas afirmações de MELLO (1983), podemos notar que, apesar das evidentes transformações econômico-sociais havidas na sociedade como um todo, o sistema escolar permanece ainda com muitas características refratárias às mudanças. Assim é que, para a autora, "a

> escola nada mais é do que isso que ela diz que é, transmissora de conhecimento produzido no âmbito de uma classe dominante, mas que nós podemos presumir úteis também aos dominados: ensinar a ler, escrever e contar é importante. Daí um mínimo de cidadania é muito importante. E talvez seja isso que humilde e modestamente podemos fazer, mas isso teremos que fazer com competência, e comprometidos com os interesses da maioria." (p.71).

Por tais considerações, pode-se entrever a possibilidade de mudanças fundamentais que são de extrema necessidade e que não decorrem de objetivos ambiciosos. Seria importante e suficiente que a escola realmente conseguisse ensinar a ler, escrever , com eficiência, ao invés de propor grandes e inatingíveis propósitos que acabam, por isso, se diluindo na pretensão ideal e não concretiza o real.

O grande problema que ela apresenta é que a nossa maneira de ver a educação passa por dois caminhos onde, ou percebemos o lado reprodutivo da escola, ou absolutizamos o seu lado transformador. Neste caso, ocorre então que passamos a discutir muito mais a educação ideal, a que queremos, do que a que temos. Na sua opinião, não é possível termos uma teoria da educação sem termos uma teoria da totalidade do social, onde a escola se insere e desempenha um papel.

É preciso entender que, segundo MELLO (1994) a escola é inseparável da totalidade do social , "agir dentro da escola é também agir na sociedade da qual ela não pode ser separada"(p.14). Portanto, para a autora, o "saber fazer" é uma tarefa eminentemente política, sobre-

tudo como instrumento de vontade política, segunda a qual o domínio do saber é fundamental para garantir a competência técnica.

Depreende-se então que o aluno de classes populares precisa urgentemente aprender - e bem - a falar, a ler, a escrever, a somar, subtrair, pensar criticamente, para que possa sobreviver com mais dignidade, lutar para alcançar sua cidadania e superar as contradições que a sociedade lhe impõe.

Esse é o papel fundamental da escola : "Acontece que estamos cobrando dela algo que ela não pode fazer e deixando de cobrar aquilo que ela tem obrigação de fazer " (MELLO, 1983, p. 71).

Ao referir-se aos problemas causados pelos vieses metodológicos da pesquisa educacional no Brasil, MELLO (1983) também fala em idealismo, uma tendência verificada de se discursar sobre qual a melhor educação, criticando a existente, sem no entanto, apontar alternativas concretas para sua transformação. Assim a discussão se torna muitas vezes inócua e distorce a realidade, pois não alcança possibilidades para resgatar a escola de seu marasmo e incompetência em cumprir seu papel.

A partir desta perspectiva que me permitiu uma melhor apreensão da realidade é que surgiu o embasamento para uma pesquisa que orientasse uma ação transformadora e inovadora, pelo menos no ambiente onde a problemática surgiu.

Comecei a investigar aspectos epistemológicos até então pouco focalizados por mim. Parti para a análise de obras e autores que pudessem ampliar meu referencial. A proposta que mais pôde atender às necessidades do momento foi a realização de um trabalho de pesquisa onde a ação a ser desenvolvida pudesse desencadear a superação dos problemas, com características de inovação, constituindo-se deste modo, num questionamento que servisse para diagnosticar a situação, assim como, uma proposta político-pedagógica comprometida com a mudança escolar, num primeiro plano e social por resultados a mais longo prazo..

Dentro do quadro assim definido, a opção por realizar um trabalho de pesquisa que preenchesse os requisitos que eu mesma havia encontrado, a solução foi desenvolver um projeto de ação para atuar naquela realidade, com as características peculiares de um estudo de caso. A seguir são apresentados alguns fundamentos deste estudo no que tange à abordagem metodológica.

Os projetos de ação são organizados para tentar dar uma direção e um estilo ao desenvolvimento do processo educativo e não tem o intuito exclusivo de responder às questões de conhecimento da realidade. Quando surge uma problemática pedagógica o projeto de ação é a tentativa de solução que se busca, tendo em vista sempre uma interpretação pedagógica condizente com as concepções de mundo do seu organizador. Isto inclui opções que implicam des-

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

de as fixações de objetivos até o desenvolvimento e avaliações do processo educativo. A pesquisa seria uma reflexão sobre a atividade educativa, através da qual se analisa a viabilidade de um conjunto de opções.

Os projetos de ação tornam-se necessários quando se tem pela frente um problema de pesquisa que não se enquadre nos parâmetros da experimentação educacional, em face da grande dificuldade de se levantar e comprovar hipóteses nesta área. "Em face desse quadro

> mesmo sem dispor de uma taxionomia dos problemas educacionais - é possível constatar que há um subconjunto desses problemas, cuja solução não está na formulação de hipóteses descritivas ou explicativas, a serem confirmadas ou refutadas, mas antes na escolha de um curso de ação, dentre um conjunto de cursos possíveis" (AZANHA, 1975, p.70).

Esses projetos de educação estabelecem uma perspectiva de ação organizada sem que haja necessidade de estabelecimento de hipóteses a serem comprovadas e a sua inexistência não chega a representar uma lacuna na metodologia do trabalho, mas uma forma determinada que caracteriza o projeto de ação.

Esses projetos têm sua validade determinada pela "compatibilidade das prescrições que contém, com os propósitos que o animam" (AZANHA, 1975, p.71), considerando-se aqui a questão formal da coerência entre todos os elementos do projeto, desde os fundamentos filosóficos que o norteiam, até as decisões de ordem prática para sua realização (administrativas, técnicas e didáticas).

É importante perceber que as condições que permeiam a pesquisa educacional envolvem uma investigação para que se tenha a confirmação da viabilidade de determinados pontos teóricos, em face de um conjunto específico de condições.

Nesta concepção de trabalho foram usadas contribuições da investigação-ação, já que o marco inicial do trabalho foi a tomada de consciência da realidade problemática que eu tinha para solucionar uma vez que "consciência e conhecimento se constroem em cima de um processo de ação e reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculadas a seus interesses imediatos" (BRANDÃO, 1985, p.33).

THIOLLENT(1984) retoma algumas considerações relacionadas com o possível papel da pesquisa no contexto da reconstrução do sistema escolar. " Dentro de uma concepção de conhecimento que seja também ação podemos conceber e planejar pesquisa cujos objetivos não se limitem à descrição ou avaliação. Na fase da construção ou reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever ou avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal. Neste sentido, os pesquisadores precisam definir novos

> tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuírem para a transformação da situação" (p.49).

A concepção e organização da pesquisa, segundo esse autor, seguem algumas orientações básicas. Não se trata de um "roteiro" mas de indicadores que podem servir de guia para a eficiência e clareza no planejamento e realização do trabalho:

> "Na reconstrução, planejamento ou projetação, não se trata de observar e descrever como na fase da descrição. O problema principal consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais, suportes materiais com características pré-estabelecidas" (THIOLLENT, 1984, p.49, grifos nossos).

Em educação a pesquisa tem características peculiares pelo fato de que as decisões tomadas se ligam intimamente à aprendizagem, do pesquisador e dos indivíduos pesquisados, tanto nas ações projetadas como nas que são efetivamente empreendidas. Ou seja, para cada projeto de ação que se efetiva, surgem elementos novos que desencadeiam e favorecem novas aprendizagens Cada uma dessas ações desencadeia uma série de informações que passam a circular entre os participantes e novos conhecimentos são gerados das decisões tomadas e outras ações empreendidas. Este é um fator que cabe destacar: a pesquisa educacional que envolve projetos de ação tem profunda relação com a aprendizagem e gera novos procedimentos. Como afirma THIOLLENT (1986) "às pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar" (p.66).

Na área da pesquisa educacional, nota-se uma crescente importância dos problemas educacionais e as soluções propostas reclamam urgência nos padrões de estudo que dêem um tratamento mais racional a eles.

Do ponto de vista da pesquisa de abordagem qualitativa existem alternativas que permitem o uso da linguagem mais acessível como no estudo de caso, onde se focaliza uma instância específica (evento, pessoa, grupo, escola, instituição, etc) que permite, por sua característica própria e singular, a utilização de relatos em estilo informal, narrativo ilustrado por figuras de linguagem, exemplos, descrições, o que não supõe, por certo, o uso de linguagem imprecisa e inadequada.

O estudo de caso é um procedimento utilizado há muitos anos em diversas investigações, em disciplinas como Sociologia, Psicologia, Direito, Medicina, etc., mas sua aplicação na área educacional é recente.

ANDRÉ (1984) sistematizou e abordou com clareza os aspectos particulares desse tipo de pesquisa e os dilemas de sua aplicação. Na sua opinião o caso é sempre bem delimitado

e tem seus contornos definidos claramente no desenrolar do estudo. Pode apresentar similaridade a outros casos, mas, ao mesmo tempo, distinção, pois tem interesse próprio, singular, inserindo-se como unidade num sistema mais amplo: "Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso" (ANDRÉ, 1986, p. 17).

Afinal, o que é realmente um estudo de caso ? Segundo o relatório final da Conferência Internacional de Cambridge, Inglaterra, em 1975, onde foram debatidos diversos aspectos referentes ao uso dessa abordagem na educação, "O estudo de caso é um termo amplo incluindo uma família de métodos de pesquisa, cuja decisão comum é o enfoque numa instância"(ANDRÉ, 1984, p. 51).

Nesta definição pode-se perceber um caráter muito amplo que pode gerar interpretações e usos equivocados. Alguns desses equívocos constam do relatório final da Conferência de Cambridge e foram destacados por ANDRÉ (1984).

- " O estudo de caso não pode ser igualado aos estudos de observação participante, pois isso excluiria o estudo de caso histórico não menos interessante e relevante que os trabalhos de observação;
- Estudos de caso não podem ser tomados simplesmente como esquemas pré-experimentais de pesquisa. Embora eles sirvam muitas vezes para indicar variáveis que são manipuladas e controladas posteriormente em estudos experimentais, essa não é sua única função. O conhecimento gerado através do estudo de caso tem valor único, próprio e singular.
- Estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo" (p.51/52).

Diante de tais colocações, concluí que o trabalho que eu tinha para desenvolver poderia ser enquadrado nos parâmetros dessa abordagem de estudo.

Em uma publicação posterior, LUDKE e ANDRÉ (1986) caracterizaram o estudo de caso tendo em vista os moldes da abordagem qualitativa em geral:

- Os estudos de caso visam à descoberta , enfatizando a "interpretação de contexto", buscando fazer um retrato fiel e profundo da realidade;
- Os estudos de casos usam uma variedade de informações, procurando representar diferentes e conflitantes pontos de vista que uma sociedade apresenta:
- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem "generalizações naturalísticas", utilizando em seus relatos uma linguagem mais acessível que outros relatórios da pesquisa.

ANDRÉ (1984) prevê nas "generalizações naturalísticas" a possibilidade de indagações sobre o que o leitor poderia (ou não) aplicar do caso estudado, em sua própria situação. A

generalização para ela [entendida aqui do ponto de vista de STAKE (1978)] valoriza conhecimento experiencial e destaca o questionamento que o leitor poderá fazer ao estabelecer associações e dissociações, construindo suas próprias interpretações, desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas da realidade e do mundo. Para que isso possa ocorrer é necessário que o relato do caso deixe bem claro os posicionamentos do autor, distinguindo suas interpretações pessoais do que é descrição apenas; de tudo que for evidência primária ou secundária, assim como destacar o que seja depoimento, resumo ou citação de outros autores.Quanto à experiência vicária, ANDRÉ prevê que o estudo de caso permite tanto ao pesquisador como àquele que se utiliza de seus resultados, colocar-se no lugar do outro para entender essa experiência.

Repetindo STAKE (apud ANDRÉ, 1984), a autora afirma que "o conhecimento derivado do estudo de caso é mais concreto, mais contextual e mais sujeito às interpretações do leitor do que o conhecimento gerado em outros tipos de pesquisa" (p. 54).

Com relação às estratégias utilizadas no estudo de caso, ANDRÉ (1984) diz que existem muitas críticas, principalmente com relação aos aspectos da fidedignidade e validade, principalmente se tais conceitos forem compreendidos sob o prisma da pesquisa quantitativa. Segundo tal abordagem o conceito de fidedignidade é usualmente tomado como o confronto ou a relação entre os eventos e sua representação, de modo que, diferentes pesquisadores cheguem à mesma conclusão a respeito delas. Ela se contrapõe às críticas observando que no estudo de caso o problema se coloca de maneira diferente, uma vez que, o que se pretende é exatamente o oposto, ou seja, as informações devem dar margem a múltiplas interpretações.

Quanto à validade ela sugere medidas que aumentem a probabilidade de que os dados relatados sejam válidos: presença de mais de um pesquisador ou grupo deles; emprego de diferentes e variados instrumentos para coleta de dados, com muitos informantes, em diferentes contextos; assim como a definição progressiva do foco principal do estudo e outras estratégias cuja discussão exaustiva iria extrapolar o âmbito do trabalho. Sugere ainda a permanência do pesquisador o maior tempo possível no campo da pesquisa a fim de que ele não necessite usar em demasia a técnica da entrevista, para que não surja um outro tipo de problema: a questão ética de uso de informações prestadas pelos entrevistados.

Estabelecidos esses marcos de fundamentação metodológica, relato a seguir algumas fases vivenciadas no momento de estudar o processo de ensinar crianças diferenciadas, com alguns aspectos relativos aos procedimentos de coleta de dados e encaminhamento do trabalho.

A fase exploratória deste estudo compreendeu o período de descoberta do campo de atuação em que se deveria atuar e todas as implicações relacionadas com a realidade contactada. A viabilidade do trabalho foi, neste momento, discutida e apreciada juntamente com a direção da escola, corpo docente e pais de alunos. Foram feitas diversas reuniões para esclarecer a necessidade de uma intervenção intencional na realidade escolar com a finalidade de inovar e possibilitar a transformação. Nesse momento, o plano de ação era muito incipiente,na verdade era uma declaração de intenção. Essa fase teve início no começo de março, mas, como já afirmei anteriormente, não houve uma linearidade entre as diferentes fases. Em alguns momentos da coleta de dados, houve necessidade de novas explorações e assim se estabelece um processo dialético.

Na fase seguinte, foi possível o estabelecimento de um processo de identificação de problemas que se constituíram no ponto de partida para o diagnóstico que conduziria às metas de ação, havendo uma seleção, um recorte da situação objeto de estudo. Essa metodologia de diagnóstico foi entendida como necessária e abordada de forma reequacionada, ou seja, após o levantamento original de todas as informações foram estabelecidos os principais objetivos da pesquisa. Comecei a considerar o grupo com novo olhar e a redefinir o grupo de acordo com as evidências e com as minhas concepções. Nele havia crianças entre 6 e 15 anos de idade em situações diversas: umas ingressando e outras já há três ou mais anos na escola. Parti desse critério e estabeleci agrupamentos iniciais, separando a turma em categorias que incluíam idade, ano de ingresso e repetência na escola. Em seguida, tentei organizar atividades que pudessem diagnosticar suas experiências, seus níveis intelectuais, suas concepções sobre a palavra escrita, ou seja, os suportes materiais referidos por THIOLLENT anteriormente.

Esses dados começaram a ser coletados exclusivamente por mim, sendo utilizados os mais diferentes meios para isso: desde o material de uso diário das crianças às fichas cumulativas da escola; as conversas e entrevistas: com pais, crianças, corpo docente e direção da escola; observação direta dos alunos em situação de sala de aula. O registro desses dados era feito em documentos oficiais da escola, a saber : fichas descritivas de matrícula, diário de classe, assim como através de uma agenda onde eu anotava as ocorrências do dia que não estivessem diretamente ligadas ao conteúdo desenvolvido, já que esse material constava obrigatoriamente do diário de classe. O meu plano de ensino foi importante suporte durante o trabalho, pois através dele eu podia ir traçando planos de ação futura, estabelecendo ligações entre as diferentes disciplinas. Esta coleta foi intensa e transcorreu até o final do ano de 1992 .

Desta maneira, para a consecução do estudo, dentre outros dados coletados, tomei como ponto de partida avaliações da classe quanto às diferenciações na escrita das crianças para, ao longo do ano letivo, ir sistematizando a análise de sua produção de leitura e escrita. Neste

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp .2 13 14 15 16 17 18 19 20

momento, utilizei os referenciais de VYGOTSKY e colaboradores, assim como os indicadores de BRASLAVSKY (1992). O objetivo maior aqui foi analisar o processo como "uma função sociocultural, descobrindo o surgimento e o desenvolvimento da significação, ou melhor dizendo, o momento em que a criança pode ascender à fase simbólica da escrita para utilizá-la diretamente como significante, de tal modo que seja compreensível para o receptor" (p.93, grifos meus).

Essa compreensão só se tornaria possível se a alfabetização ocorresse de maneira eficiente.

As produções que as crianças realizaram ao longo do ano letivo, textos, desenhos, cópias, ditados foram interpretadas, fazendo agrupamentos por tipos diferentes de atividades e ao fim de períodos determinados, consideradas segundo os padrões que VYGOTSKY (1991) e LURIA (1988) estabeleceram na aquisição da linguagem escrita, tão bem demonstrados no trabalho de BRASLAVSKY(1992).Em outro capítulo essas atividades foram relatadas e analisadas, segundo os níveis abaixo relacionados:

Nível I - A criança não compreende o mecanismo da escrita, apenas imita o gesto do adulto (fase pré-instrumental ou pré-escrita). Ela não usa o signo como auxiliar mnemônico, mas grafa em sentido linear, demonstrando primeiros sinais de compreensão externa da escrita.

Nível II - As inscrições não são diferenciadas, mas há relação funcional com a escrita (fase do signo primário). É o desenho da fala onde a criança usa marcas específicas para lembrar-se do material. Começa a usar letras de maneira ainda ilegível, sem muita significação.

Nível III - A escrita já é estável e vai adquirindo significação e caráter mnemônico. O signo-estímulo da fase anterior é substituído pelo signo-símbolo, com o mesmo significado para todos, legível, de uso instrumental.

Nível IV - A escrita simbólica propriamente dita, extremamente significante, em condições de utilizar estratégias metalingüísticas, compreende a leitura e produz escrita significativa como forma complexa de comportamento cultural.

Diante desses elementos teóricos surgiram questionamentos sobre como é que a exposição de uma criança a um ambiente chamado de alfabetizador pode se constituir em estímulo suficiente para desencadear na criança o trânsito de uma fase a outra na aquisição da lecto-escrita. Como se processaria essa transição e de que maneira a criança a alcançaria se não contasse com a interferência e participação "tutorial" do professor ?

Numa relação dialética de pesquisa vários fenômenos de caráter secundário adquirem vulto e passam a se constituir em fatores fundamentais e importantes dispositivos de referência para o trabalho.

Um desses fenômenos observado por mim , e apenas para exemplificar, foi a experiência escolar que as crianças eventualmente possuíam. Na oportunidade em que me reuni com os pais,no mês de março, comuniquei a eles que havia descoberto algumas situações que me preocuparam inicialmente e que eu havia decidido, depois de pensar bastante e ter procurado informações diversas, que o trabalho deste ano seria diferenciado voltado para a criança, não importando muito o quanto já sabiam, isto é, não haveria discriminação entre os que sabiam menos, nem distinção de tratamento por causa desse aspecto. Eles quiseram saber em que consistiria essa diferença e eu tentei explicar em linguagem bem simples os planos de alfabetização de acordo com o referencial que eu estava descobrindo e tentando aplicar. Dei muita importância ao fato de que eles insistiram que era "difícil" e "perigoso" tirar o uso da cartilha, já que muitos pais se mostraram adeptos da idéia de que "é bom ter um livro para ler" e que "eles já num tem livro nenhum !" Então eu deveria pensar no assunto. Prometi que o faria, mas como parte do trabalho constava o uso de muitos materiais alternativos de leitura que supririam a falta da cartilha. Deixamos em aberto a possibilidade de entregar o livro ao aluno e fazer dele um uso eventual, ocasional, o que ocorreu logo no segundo bimestre pois as crianças pediram muito e eu entreguei a cartilha "No Reino da Natureza" como material de leitura, de trabalho e auxiliar de consulta para suas dúvidas..

A partir deste conjunto de situações ou "fases" aconteceu a elaboração do plano de ação, definindo objetivos, metas, critérios de avaliação, continuidade da ação, superação das dificuldades, enfim, dos meios de controlar o processo.

3.2 - CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO-AÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se durante o ano de 1992 na EEPG (R) da Fazenda Santa Madalena, depois denominada EEPG (R) "Prof. Antonio Garcia Egéa".

Como se pode perceber tratava-se de uma escola rural, situada dentro da Fazenda Santa Madalena. Construção simples de alvenaria tinha apenas duas salas de aula, uma pequena biblioteca/sala de reuniões/artes, a diretoria e uma pequena cozinha. De um lado das salas de aula um páteo coberto faz ligação com os banheiros. O restante do pátio era arenoso, sendo que ao lado da diretoria havia uma horta e em frente um jardim, cercados com arame farpado e balaústres. Havia eletricidade e água encanada, embora esta estivesse contaminada desde a nascente até a caixa d'água.

A escola ficava no meio de um pasto da fazenda e, embora fosse cercada, havia sempre um gado solto à nossa volta. As crianças me ensinaram a não ter medo dele e a andar bem devagarinho quando passasse perto.

O funcionamento da escola era em dois períodos, sendo de manhã uma classe de terceira e uma de quarta séries e à tarde as duas classes de Ciclo Básico: CBI e CBC.

No ano de 1992 foi implantada a jornada única de trabalho com o funcionamento do ciclo básico. A classe que me foi atribuida era de iniciantes (CBI). A maioria desses alunos nunca haviam freqüentado a pré-escola e provinham de uma camada social das mais carentes onde a renda familiar raramente ultrapassava a faixa de dois salários mínimos, sendo que havia muitas famílias desempregadas. O período de funcionamento ia das 11 h 30 min. às 16 h 50 min., pois grande parte dos alunos residiam em zona rural e bairros adjacentes, indo para a escola de ônibus cedido pela Prefeitura Municipal. Assim sendo, na hora da volta eram deixados na rodovia que dava acesso às fazendas e sítios onde moravam, fazendo o restante do trajeto a pé. Isso causou preocupação por parte dos pais e da direção da escola. Considerando que nos meses de outono/inverno os dias começavam a ficar mais curtos, escurecendo mais rapidamente e que essas crianças chegariam em suas casas depois de ter anoitecido, foi solicitado um horário especial de funcionamento, que a Delegacia de Ensino homologou.

No início do ano foram matriculados 28 alunos, sendo que 12 deles já haviam freqüentado a escola há 2 ou mais anos. Depois chegaram mais alunos transferidos, inclusive muitos "repetentes", perfazendo um número de 36 alunos, que afinal reduziu-se a 24 por causa da evasão: 6 desistiram e outros 6 se transferiram durante o ano.

Uma característica comum unia estas crianças: dificuldades na leitura e escrita, pouca coordenação motora, pequena noção espacial, e de lateralidade, poucos conceitos lógico-matemáticos, vocabulário também precário (grandeza, posição, quantidade, direção) e uma grande preocupação: "receber a cartilha" para ler o mais rápido possível como se fosse uma conseqüência direta e imediata.

Esses primeiros dados constituíram, para mim, uma situação problemática.

O projeto foi idealizado, então, a partir das constatações de dificuldades para a execução de um trabalho em moldes tradicionais de alfabetização. Algumas medidas foram definidas:

- Busca de referenciais teóricos e conseqüente delineamento do problema - decisão pela realização de um trabalho diferenciado e pela transformação dessa atuação configurados num problema de pesquisa para o meu curso de pós-graduação, qual seja: verificar o impacto dessa atuação no grupo de alunos.

- Opções quanto ao direcionamento metodológico da pesquisa - utilizar uma abordagem qualitativa em um Projeto de Ação com características de Estudo de Caso;

Portanto, após esse delineamento inicial do trabalho-estudo, busquei juntar elementos que pudessem:

- identificar os sujeitos quanto à sua freqüência à escola;
- fazer uma caracterização dos sujeitos quanto ao modo como realizavam as primeiras classificações nos materiais que "podiam ser lidos", através de entrevistas;
- verificar de que modo as crianças interpretavam os significados utilizando-se dos significantes, explorando as distinções entre desenho e escrita, imagem e texto;
- fazer uma sondagem sobre os níveis de reconhecimento das letras e dos números e sua denominação, assim como de que maneira evoluíam na sua concepção sobre o número de grafias necessárias à escrita;
- verificar o nível de apreensão do caráter simbólico escrito e das formas de registro da fala, no reconhecimento e na produção, nomeando, identificando, marcando objetos;
- verificar o nível de apreensão da dimensão sonora enquanto independente do significado da fala, a habilidade analítica em relação a esta dimensão;
- verificar o nível de apreensão das funções da linguagem escrita, sua utilidade e emprego;
- verificar o uso instrumental e como auxiliar mnemônico da escrita;

verificar o nível de apreensão das noções metalingüísticas, diferenciando letras de números, diferentes tipos de textos.

A tabela abaixo mostra a situação inicial de cada criança e algumas condições focalizadas:

TABELA 1. Características das crianças quanto à idade, história de escolaridade, conhecimento escrito do nome e classificação nos níveis, no início do ano letivo.

ALUNOS	IDADE	ESCRITA DO NOME	REPETENTE	1º. BIMESTRE
ADRIANO	12	SIM	SIM	IV
APARECIDA	8	NÃO	SIM	I
CLÁUDIO	7	NÃO	NÃO	I
DANIEL	9	SIM	SIM	III
DORIVAL	11	SIM	SIM	III
EDILSON	11	SIM	SIM	II
ELIANE	6	NÃO	NÃO	I
ELIANE	6	NÃO	NÃO	I
EMERSON	7	NÃO	NÃO	I
ERASMO	7	NÃO	NÃO	I
ÉRICKA	7	SIM	SIM	II
FRANCISCA	7	SIM	SIM	II
GILBERTO	6	NÃO	NÃO	I
GILMAR	8	NÃO	NÃO	I
JOSÉ CARLOS	8	SIM	SIM	III
JOSÉ LEANDRO	7	NÃO	NÃO	I
LEANDRO CIRINEU	6	NÃO	NÃO	I
LUCILENE APARECIDA	6	SIM	NÃO	III
MARCELA	6	SIM	NÃO	III
MÁRCIA	15	SIM	SIM	II
RAFAEL APARECIDO	7	SIM	SIM	III
RAFAEL	7	NÃO	NÃO	II
RENATO	7	NÃO	NÃO	I
RICARDO	10	SIM	SIM	III
SANDRA	10	SIM	SIM	II
TIAGO	6	NÃO	NÃO	I
LUCAS	7	NÃO	NÃO	I
JESCIELLEN	6	NÃO	NÃO	I
JOSIANE	6	SIM	NÃO	-----
DOUGLAS	10	SIM	SIM	-----
JAQUELINE	7	SIM	NÃO	-----
FÁBIO	10	SIM	SIM	-----
JULIANA	6	NÃO	NÃO	-----
MARINHO	11	SIM	SIM	-----
ALESSANDRO	7	NÃO	NÃO	-----
ADRIELE	6	NÃO	NÃO	-----

A coleta de dados ocorreu durante todo o período letivo, com observação dos resultados bimestrais em junho, final de setembro, novembro e dezembro. Eu continuei com a turma de CBI no ano de 1993 e algumas dessas crianças continuaram comigo por um certo período. Na análise individual dos casos esta situação será mencionada e descrita.

A partir de julho de 1993 eu me afastei do cargo para poder realizar o estudo dos dados coletados, tendo em vista que meu completo estado de imersão neste convívio diário me impedia uma conduta de imparcialidade.

O ato de ler e escrever são ações necessariamente individuais, mas o contexto no qual estes atos acontecem são sociais, histórico e culturalmente contextualizados, pois não se processam num vazio social. O texto pressupõe um leitor e um autor que também são contextualizados culturalmente.

Estar alfabetizado, a meu ver, é assumir a condição de poder abordar de maneira ampla e conveniente diferentes tipos de textos e ter acesso ao seu conteúdo, quer pela ação que estejam sugerindo, quer pelo sentimento que despertem ou pelo pensamento ou opinião que requeiram , num campo sócio-cultural determinado historicamente. O pensamento alfabetizado não decorre apenas de um ensino e de uma prática diretos, nem mesmo de uma receita pronta de um manual. É preciso que tenha desenvolvido uma compreensão das atividades mentais (superiores) envolvidas.

Para tanto é essencial que se promovam situações tais, que coloquem a criança em atos de leitura e escrita individuais ou coletivos, junto com o professor (tutor) ou colegas mais competentes nessa tarefa. Agindo dessa maneira, permitindo um ambiente em que as formas de atividade interna se exteriorizassem, sobre o que liam ou escreviam, podiam ser melhor incorporadas mais significativamente:- CÓDIGO ESCRITO + COMPREENSÃO , eis minha meta ! A partir do contexto aqui descrito busquei alcançá-la com as crianças.

4 - CAMINHANDO LADO A LADO - UM POUCO DO DIA-A-DIA DO PROJETO

> *...a ciência faz-se com fatos como uma casa com pedras, mas uma acumulação de fatos é tanto uma ciência como um montão de pedras é uma casa." (H. POINCARÉ - apud AZANHA, 1975, p.43)*

Minha história de vida escolar está profundamente ligada a princípios significativos, tendo em vista as experiências que meu avô materno passou, não só a mim, mas também a meus irmãos. Para o Sérgio, o mais velho, ele ensinou os nomes das marcas de carros mais famosos da época; ao meu irmão Francisco, o caçula, ele mostrava as efígies das cédulas monetárias e os seus respectivos valores; à minha irmã Sandra e a mim, ele ensinava canções e cantilenas numéricas em francês, além do alfabeto; e escrita das letras e palavras, a todos nós. Ele queria que fôssemos bons em alguma coisa e se orgulhava muito dos resultados que nos esforçávamos para obter. Havia um brilho especial em seus olhos quando um de nós demonstrava os ensinamentos que ele transmitira.

As experiências que nos cercam ficam gravadas profundamente na maneira de ser que assumimos, contextualizam nossa vida e todas as escolhas que fazemos. O contexto pedagógico que eu vivenciei como aluna foi determinante para minhas concepções futuras, uma vez que, embora eu não conseguisse entender a extensão do fato, eu percebia que o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever atende a um aspecto que é discursivo e que envolve a compreensão interna da língua. Para que isso ocorra VYGOTSKY (1991) afirmava que era necessário um plano em que o professor tente fazer seu aluno passar da simbologia da palavra falada à simbologia da escrita. "Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é pre

> parar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita e resta então, simplesmente aperfeiçoar esse método"(p.131).

Ele achava importante estar atento às modificações que seriam necessárias para que a criança se deslocasse do desenho das coisas, para o desenho das palavras.

Assim, entende-se que a aquisição da leitura e da escrita não se vincula exclusivamente a uma determinada metodologia de trabalho, mas certamente existem algumas formas que atingem com maior profundidade as estruturas dos processos mentais superiores, que são requeridos no desenvolvimento da escrita. Para que esses resultados sejam alcançados mais amplamente, os métodos discursivos tem se mostrado mais adequados, permitindo uma variação criativa no seu emprego.

Por diversas vezes eu tive que fazer opções quanto à metodologia de trabalho e nestas ocasiões, o mais importante não era o nome que eu utilizava, mas sim os resultados que eu obtinha com elas.

Vou tentar estabelecer aqui um fio condutor para colocar a história deste projeto dentro do período de um ano, quando eu estive em contato com estas crianças e pude realizar algumas descobertas que me pareceram fundamentais, tendo em vista a heterogeneidade do ponto de partida e os resultados obtidos no momento em que o ano letivo foi concluído. Várias crianças conquistaram senão os objetivos que eu propusera, pelo menos a confiança no seu próprio potencial e a convicção de que poderiam chegar até eles em um tempo talvez um pouco maior do que o que eu estabeleci como meta.

Ao longo deste capítulo, e dos próximos, estarei relatando meu trabalho de professora e os resultados obtidos sistematizados, posteriormente, pela minha tarefa como pesquisadora. Considero que aqui vai um pouco do dia-a-dia, pois o relato exustivo é impossível e maçante.

Quando chegamos à escola no primeiro dia de aula havia muitas mães acompanhando seus filhos as quais permaneceram dentro da sala, a meu convite, para que pudéssemos nos conhecer. Começamos nos apresentando e algumas crianças choravam. Outras ficavam arredias, com medo, querendo ir embora logo. Depois de várias tentativas minhas, de aproximação, foram se soltando e começaram a fazer brincadeiras entre si. Algumas foram para a lousa escrever com giz. Fizeram muitos rabiscos , desenhos, traçaram algumas letras, e eu fui perguntando o que significavam.

Momentos depois eu comecei a ler uma história que as mães ajudaram a terminar, fazendo várias propostas de finalização do texto. As crianças começaram a discutir sobre qual seria o melhor final e decidiram-se por um . O resultado da história foi colocado na lousa com frases simples e curtas que depois eu li em voz alta e algumas mães me acompanharam. A história era "O menino e o lobo" falando sobre obediência e mentira. Eles optaram por dizer que o menino deveria ter uma chance de não mentir mais. Com o texto na lousa, ficamos destacando várias palavras para ver que letras elas continham e refletindo sobre o tema da história. .

unesp

No dia seguinte começamos a trabalhar com o nome de cada criança, o meu e o de algumas mães presentes. Fizemos uma lista na lousa e, a partir dela, destacamos as iniciais e comparamos as iguais. Havia muitas semelhantes em nomes diferentes. Contamos as letras e verificamos quem tinha o maior e o menor nome. Confeccionamos os crachás e fomos trabalhando sua entrega, dizendo a importância que tinham as letras e as enormes possibilidades que algumas letras podem abrir de construirmos muitos milhares de palavras com elas. Construímos um alfabeto que depois foi afixado na parede para consulta permanente. Eu levei também para a classe uma série de cartazes que eu ainda possuia da Cartilha Caminho Suave, com os quais eu trabalhei as vogais. Para que servem estas cinco letrinhas ? Mostrei a eles a importância que elas assumiam na escrita de todas as palavras e que sem elas não dava para se entender nada do que estava escrito. Fizemos algumas comparações de palavras que diferiam apenas nas vogais, como por exemplo **FIGO -FUGA - FIGA - FOGO**. As crianças acharam muito interessante e tomaram muito cuidado para aprendê-las.

Uma conclusão importante a que eu cheguei e sempre procurei colocar em prática era que a leitura se apresentava em oportunidades mais constantes que a escrita e portanto,esta eu deveria provocar com maior intensidade. Todos os dias fazíamos produções de textos para dar chances de todos se manifestarem. A letra de forma era usada na maioria dos casos, com exceção para os que já tinham estado na escola anteriormente. As crianças se habituaram à cópia do cabeçalho e a partir dele começaram a conhecer algumas palavras "difíceis", se considerarmos o ponto de vista das cartilhas. Elas aprenderam rapidamente palavras como - hoje, clima, santa, ensolarado, tarde, nublado, verão, inverno, primavera, etc., apenas com o exercício diário do cabeçalho. Além disso diariamente eu colocava um pensamento que eu lia em voz alta no início e posteriormente algum aluno fazia a leitura: "Sou filho de Deus, por isso sou feliz", "O essencial é invisível para os olhos", "Só se vê bem com o coração", "Deus é amor", etc. , como se vê na Figura 1 a seguir.

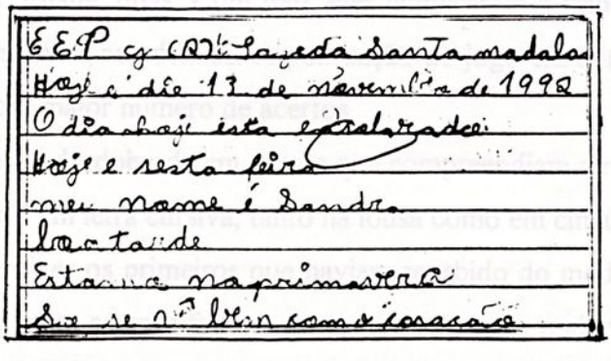

E.E.P.G. (M.L.) Escola Santa Madalena
Hoje é dia 13 de Novembro de 1998
O dia de hoje está ensolarado.
Hoje é sexta-feira
meu nome é Sandra
Data de
Estamos na primavera
Só se vê bem com o coração

Figura 1. Cópia de texto de aluna com exemplo de cabeçalho.

Para que pudessem aprender a escrever as crianças eram deixadas livres, sem qualquer espécie de pressão. A sua linguagem oral era tratada como ponto de referência. No início do ano fazíamos na lousa uma escrita semelhante à fala e depois procurávamos ver como era a grafia correta da palavra. Começamos a fazer análise silábica e não silábica de muitos nomes de crianças e de objetos que conhecíamos.

Eu havia lido em diversos textos que o ditado não era considerada uma atividade estimulante para a criança pois a expunha ao erro de maneira muito evidente. Eu cheguei a pensar nisso, mas começou acontecer de várias vezes as crianças solicitarem que eu lhes "passasse lições"ou que eu lhes ensinasse a escrita de algumas palavras. Comecei a refletir sobre o sentido da "lição "e da "escrita". Juntei as duas coisas e disse que qualquer aluno poderia fazer o seu ditado a mim e aos colegas que escreveriam em seus cadernos, organizando um rodízio para isso. Eu escrevia na lousa de duas maneiras: com letra de fôrma e com letra cursiva, para que na mesma hora fizessem a revisão de sua própria escrita. O ditado deixou de ser "punitivo"e passou a ser estímulo. A partir de algumas experiências dessas eu notei que eles não procuravam mais esconder o seu erro, mas sim buscavam saber mais. Ninguém cobrava ninguém, apenas ficávamos felizes por terminarmos bem uma tarefa.. Como o objetivo era realmente a aprendizagem das crianças, os alunos mais adiantados eram sempre procurados para eventuais auxílios ou conferência das escritas.

Escrever, escrever, escrever. Isto era feito todo dia, no caderno ou em folhas avulsas, individual ou coletivamente. Eles gostavam de "acabar" o caderno "de tanto escrito". Algumas atividades eram feitas diariamente como o estudo dos crachás . Deste modo, organizamos diversas atividades diferentes.

"Quem é dono deste nome?" Nesta atividade cada um deveria identificar todos os cartões e se manifestar apenas em relação ao seu próprio nome. Não era permitido dizer o nome do outro. Quando havia homônimos, acrescentava-se o segundo nome ou sobrenome. Rafael, havia dois, Eliane, duas. Com isso, eles começaram a trabalhar com o nome duplo, o que procuramos estender aos demais. A pontuação do jogo era feita semanalmente, contando-se quem havia tido o maior número de acertos.

A atividade foi desdobrada em outras que compreendiam a relação do nome em letra de fôrma com o mesmo em letra cursiva, tanto na lousa como em cima de outros crachás na mesa, onde deveriam devolver os primeiros que haviam recebido do modo como foi descrito anteriormente. A chamada era sempre feita desta maneira, quando o aluno dizia "presente" ao identificar o seu nome.

Outra atividade importante feita foi a do objeto escondido, ou **"Ditado vivo"**, que um aluno trazia a cada dia , o qual deveria ser identificado pelos demais, primeiro a letra inicial,

depois o nome todo do objeto. Em certa oportunidade foram trabalhadas as letras dos nomes das crianças começados com **"R"**, já que o aluno trouxera um "rinoceronte"de plástico. Outras vezes os nomes que tinham o "**ce**" intercalado, assim como o **"n"** e muito mais. Os nomes de Renato, Rafael, Rodrigo, Cirineu, Sandra e muitos outros foram estudados caso a caso.

Um material muito importante, fundamental nos nossos primeiros momentos de trabalho, foi o alfabeto móvel que construímos, juntos, com letras grandes de jornais, revistas ou, ainda, escritas com pincel atômico e que colávamos em cartolina e recortávamos para organizarmos muitas atividades com ele.

A partir destas letras que guardávamos em caixas de sapatos, fizemos muitos quebra-cabeças com nomes de frutas, animais, objetos escolares, etc. Neste caso, as letras eram colocadas num envelope contendo um quadro com a figura e o espaço para quatro letras que compunham o nome correto. Ex:um bolo desenhado e quatro quadradinhos para montar **"B O L O", "V A C A", "F A C A".** Havia, pelo menos, dois envelopes para o número de alunos da classe e que eram trocados todos os dias.

Foram feitas diversas dramatizações, quase que semanalmente e algumas vezes eles mesmos criavam as histórias que iriam apresentar. Os grupos de trabalho eram formados por escolha como num time de futebol. As escolhas iam acontecendo até que, aqueles que não estavam agrupados formavam a sua própria equipe. No início os alunos "mais fracos" ficavam com medo de realizar a tarefa, mas depois se organizavam tão bem quanto os outros. Mesmo num meio mais humilde existe uma barreira de aceitação entre eles, mas nesse caso o critério era a capacidade expressiva. Leandro Cirineu, por exemplo, era sempre um dos primeiros a ser escolhido, embora não soubesse ler nem escrever. Todos o queriam em seus grupos porque ele era muito ativo e simpático.

No desenrolar dessas atividades eu trabalhei as idéias de macro e micro espaço, idéias inclusivas e exclusivas, maior, menor, etc., de acordo com as Atividades Matemáticas (A.M.) da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). As seqüências, as comparações, classificações, eram trabalhadas com blocos lógicos, material Cuisinaire, Material Dourado de Montessori, que eu tomava emprestado da Delegacia de Ensino. A nossa Coordenadora de Ciclo Básico, professora Sueli, emprestava sua inestimável colaboração trazendo semanalmente um material diferente. Outros tipos de conceitos, tais como, lateralidade, curto, comprido, direção, eram incluídos em atividades de classe e brincadeiras do recreio. A brincadeira do momento era saltar distância entre varas e o campeão dessa modalidade era José Carlos. Todos queriam que ele ensinasse como fazia para ganhar ao saltar distâncias tão grandes.

Durante as aulas de Educação Física eram constantes as saídas dos limites do pátio escolar, quando as crianças faziam com o professor Pitu, longas caminhadas dentro da fazenda.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Muitas vezes eu também saí da sala para trabalhar fora com eles. Íamos ao terreiro de café, contávamos histórias e fazíamos representações das cenas marcantes. Depois voltávamos para completar a atividade através de desenho ou escrita.

Dentro das concepções de trabalho que eu agora estava ampliando, fui verificando que cada vez mais as crianças se saíam bem em atividades que lhes solicitassem operações mentais mais avançadas. Foi partindo desse princípio que comecei a sentir a presença da "zona de desenvolvimento próximo" da criança, e percebi que deveria agir mais incisivamente junto a elas. Um fato marcou essa nova tomada de consciência, quando, depois de várias situações de tumulto, e até brigas feias, por causa da ida ao banheiro, eu senti que algo deveria ser feito. Todos pensamos e opinamos a respeito. Eu perguntei o que eles achavam que poderíamos fazer, para não impor nenhuma medida autoritariamente. Surgiram várias idéias, inclusive de fazermos uma listagem com os nomes para estabelecer uma organização nas saídas. Colocamos todos os nomes em letra de forma numa lousa lateral e dividimos o espaço restante em duas colunas. Quando um aluno queria ir ao banheiro ele copiava seu nome na primeira coluna vazia e apagava seu nome da listagem original. Após o recreio ele poderia fazer o mesmo colocando o seu nome na segunda coluna. Assim todos aprendiam a identificar e a escrever o seu próprio nome e o dos colegas. O estabelecimento de regras básicas de conduta que ocorreu depois, foi decorrência do fato de estar havendo muita gritaria, jogos de búrica dentro da sala, brincadeiras diversas. O resultado, conforme se pode verificar pelo texto abaixo tem características do dialeto utilizado pelas crianças. Ele foi escrito na lousa por mim e copiado pela classe. Ver Figura **2**.

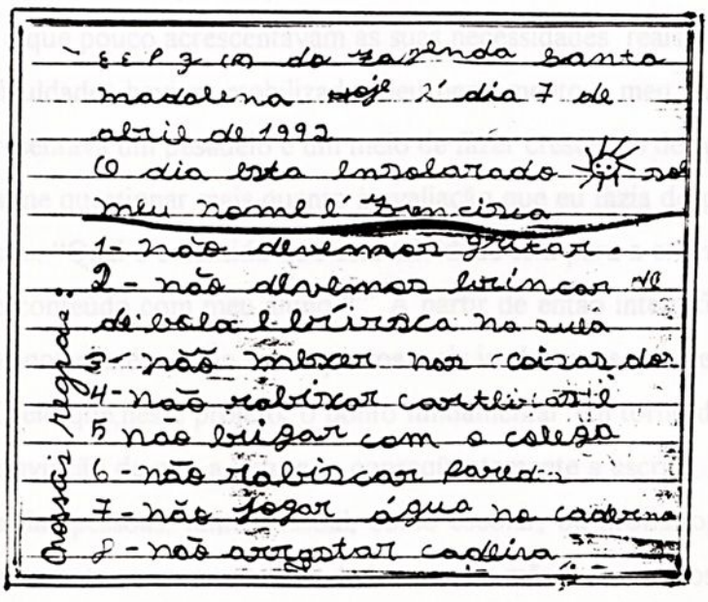


Figura **2**. Cópia de texto resultante de regras coletivas de convivência.

Como já afirmei anteriormente a minha interferência sempre provocava uma sensível melhora no desempenho das crianças e eu então passei a fazer disso uma metodologia de trabalho. Não só a minha ajuda era importante como a colaboração entre as próprias crianças começou a ser estimulada. O meu "fazer" das primeiras semanas começou a ser repensado. A mudança materializou-se mais fortemente a partir do segundo semestre, mas já se fazia perceptível em atividades realizadas em junho, quando, por ocasião da festa junina preparamos uma "quadrilha"para as crianças dançarem. Foi um grande sucesso , contando inclusive com a presença das famílias que compareceram em massa para verem seus filhos. Trouxeram doces, salgados, bolos, amendoins; ganhamos balas, confeitos; fizemos suco e enfeitamos os três terreiros de café para a festa. Colocamos muitas bandeirinhas, um som foi ligado e festejamos com muita alegria até o final da tarde. Esse entrosamento de pais-escola foi muito bom e, principalmente, trouxeram os filhos menores que sentiram-se "em casa". Por diversas vezes eles voltaram quando os pais precisavam sair e pediam para que os menores viessem assistir à aula junto com seus irmãos. Em muitos casos eu concordei e o mais importante disso era o orgulho que as crianças tinham em mostrar a "sua" escola e mais, como era a sua professora e como sabiam fazer coisas importantes em seus cadernos. A sua atividade principal agora, repetindo ELKONIN (1987) era a atividade escolar e isso representava um momento importante em suas vidas, conforme demonstravam claramente as suas atitudes de valorização desse espaço que tinham conquistado para si: a escola.

A análise constante que fui fazendo ao longo dos primeiros meses me levaram a perceber que algumas atividades que eu pensara estar atingindo com as crianças, não passava de perda de tempo e que pouco acrescentavam às suas necessidades reais. Principalmente para os alunos cujas dificuldades haviam mobilizado meu pensamento e meu "agir" pedagógico, esse desperdício representava um pesadelo e um meio de fazer crescer as desigualdades entre todos.

Comecei a me questionar mais quanto à avaliação que eu fazia do processo e fiz algumas indagações básicas: "Qual é o sentido que esta atividade tem para a criança ?" "Por que estou trabalhando este conteúdo com meu aluno ?" A partir de então intensifiquei as anotações sobre o cotidiano escolar, até mesmo nos aspectos mais irrelevantes que depois acabavam adquirindo sentido. Creio que,neste projeto, o ponto fundamental em torno do qual girava a minha conduta era a convicção de que a leitura, e conseqüentemente a escrita, era cada vez mais importante na vida das pessoas, tanto pessoal, como escolar, ou profissionalmente. As crianças me viam constantemente com um material de leitura nas mãos, durante os intervalos em que os professores de outras áreas assumiam a classe. Chegavam-se diretamente e me perguntavam "Que história é esta professora ?" Eu lia, então algum trecho do texto e dizia que estava estudando. Eles perguntavam: "Mas professora também precisa estudar ?" Eu respondia que era

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

muito importante que todos estudassem sempre e eles pediam para ver os meus cadernos e anotações. Ficavam muito curiosos sobre o que eu tanto escrevia e tinham verdadeira fascinação por minha agenda marrom. Eu respondi que estava fazendo anotações para não me esquecer depois, já que eu iria precisar daquelas informações para um trabalho que estava fazendo. Eles lembraram que eu havia chamado seus pais para falar disso e ficaram muito satisfeitos em saber que estavam "colaborando". Em diversos momentos eu pedia a uma criança que contasse como tinha sido o nosso dia para que anotasse tudo na agenda. Enquanto uma falava, outras completavam os fatos, ajudando-me num processo de construção coletiva de texto. Muitas vezes eu utilizei esta estratégia para outros tipos de trabalho de classe.

Muitas atividades tornaram-se obrigatórias no nosso dia-a-dia, dentre elas a leitura de jornais, recorte de letras, textos, para cópias na escola e em casa, conforme Figura **3**.

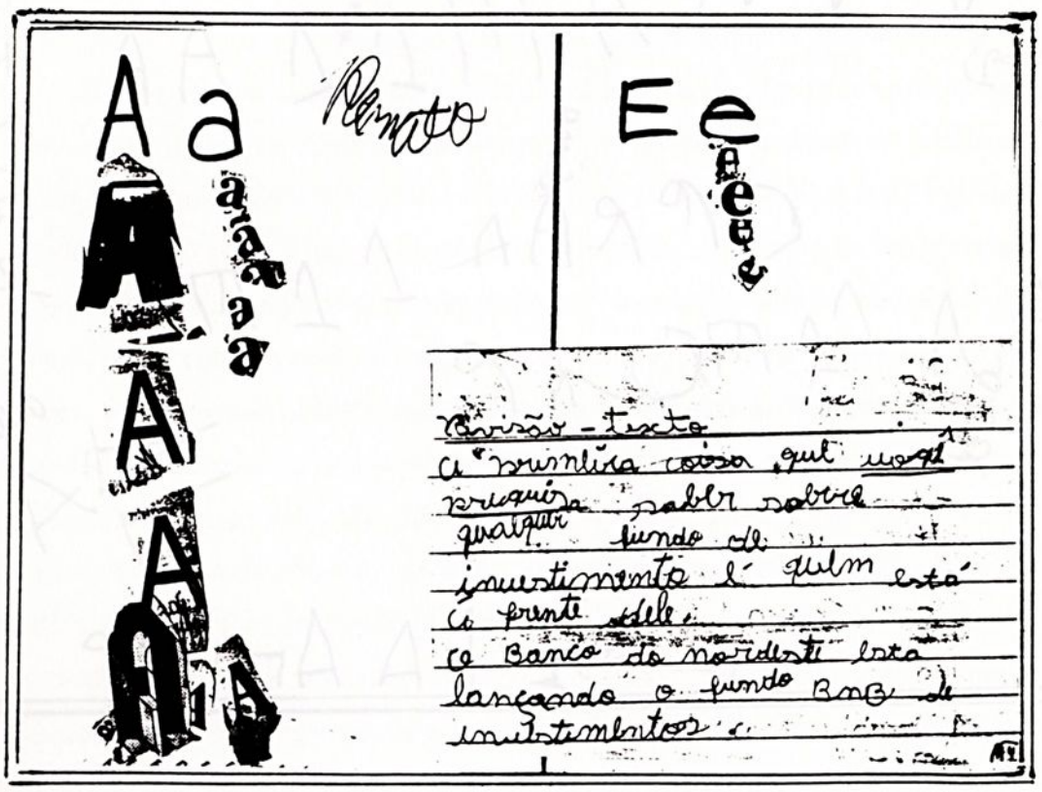


Figura **3**- Composição com cópias de recorte de letras e trecho de tarefa

Depois do texto copiado eles passavam o caderno para outro colega e faziam as revisões. Geralmente os que ainda não sabiam escrever, nem ler corretamente, pediam minha ajuda. Esta troca era importante e ocorria sempre. Eles pegavam o trecho do jornal (inicialmente pequenos, depois maiores), comparavam com o que tinham escrito. Da mesma maneira procedíamos em relação à História, Geografia ou Ciências, pois tudo que acontecia era anotado para que pudessem ler depois. A ortografia era trabalhada dentro dos textos pois o privilégio era

dado à produção em si. Nos casos em que a criança não escrevia ainda, a criança produzia o seu material da forma que lhe aprouvesse e depois vinha fazer a "leitura" para mim, conforme se verifica na Figura 4. Eu anotava o sentido do que a criança havia dito para que "os outros" também pudessem saber quando ela não estivesse perto para explicar. Esta atitude era muito valorizada pela criança pois tinha a sua fala reproduzida pela minha escrita que pertencia à cultura letrada, e todos poderiam ler a sua produção.

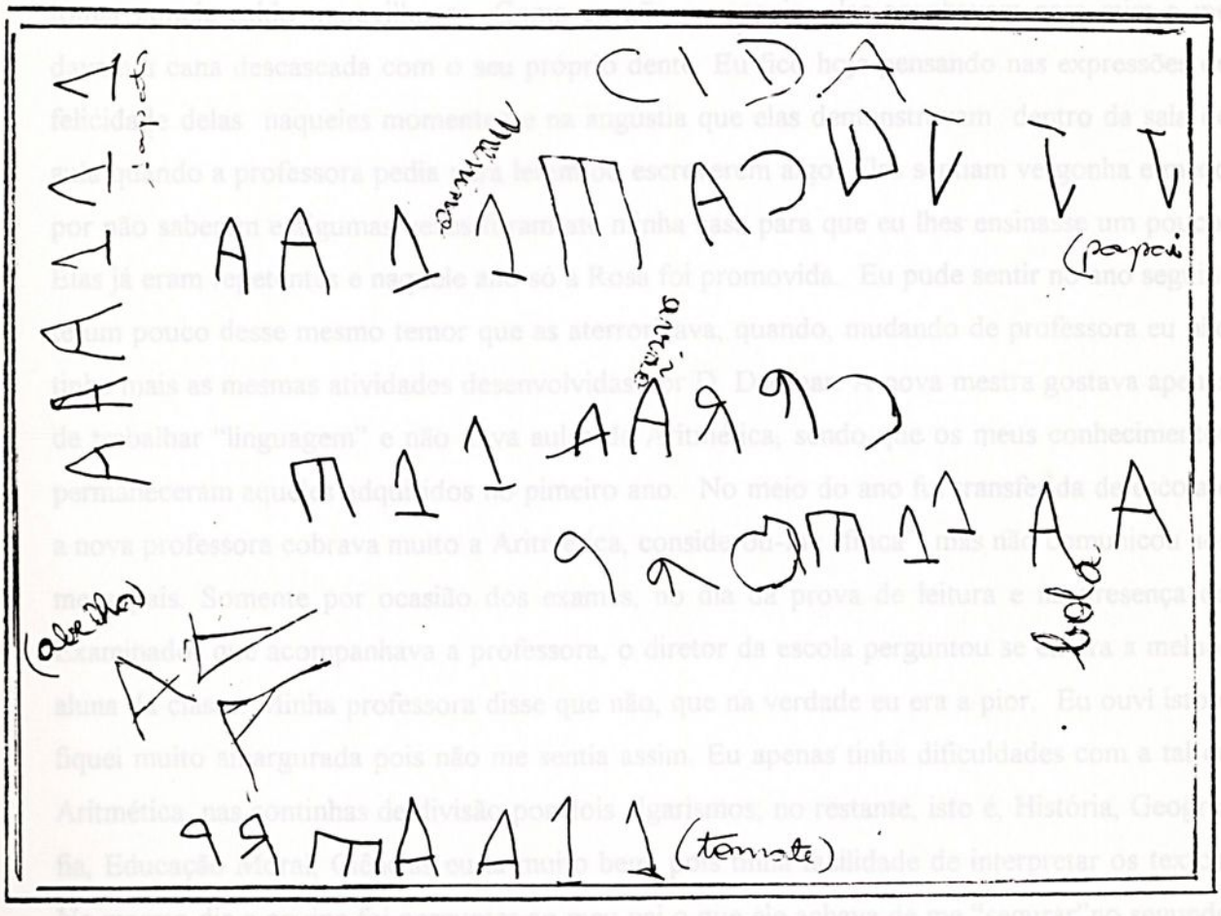


Figura 4- Cópia de "texto"de aluno que ainda não sabia escrever

O clima de compreensão e camaradagem foi se instalando, mas ainda assim havia problemas sérios de crianças que pouco se comunicavam, por medo de se exporem ao ridículo. Um dos grandes entraves ao desenvolvimento lingüístico na criança é justamente esse medo

que predomina numa sociedade que não admite o erro e coloca a pessoa em posição de inferioridade.

Eu me lembrei, em diversas circunstância destas, de quando eu estava na minha escolinha rural, cursando o primeiro ano de escola e tinha na classe duas amigas muito diferentes entre si e muito mais velhas que eu: Rosa e "Tonha" Elas eram muito pobres e não tinham meios para poderem levar sequer um lanche para comerem. Na hora do recreio, Rosa sempre chamava : *"Tonha, bão panhá cana ?"* E as duas iam para o canavial próximo buscar o seu "lanche". Eu ficava morrendo de vontade de fazer o mesmo que elas e torcer aquelas canas direto na boca e tomar aquele caldo maravilhoso. Como eu não conseguia, elas apanhavam para mim e me davam a cana descascada com o seu próprio dente. Eu fico hoje pensando nas expressões de felicidade delas naqueles momentos e na angústia que elas demonstravam dentro da sala de aula quando a professora pedia para lerem ou escreverem algo. Elas sentiam vergonha e medo por não saberem e algumas vezes foram até minha casa para que eu lhes ensinasse um pouco. Elas já eram repetentes e naquele ano só a Rosa foi promovida. Eu pude sentir no ano seguinte um pouco desse mesmo temor que as aterrorizava, quando, mudando de professora eu não tinha mais as mesmas atividades desenvolvidas por D. Deomar. A nova mestra gostava apenas de trabalhar "linguagem" e não dava aulas de Aritmética, sendo que os meus conhecimentos permaneceram aqueles adquiridos no pimeiro ano. No meio do ano fui transferida de escola e a nova professora cobrava muito a Aritmética, considerou-me "fraca", mas não comunicou aos meus pais. Somente por ocasião dos exames, no dia da prova de leitura e na presença do Examinador que acompanhava a professora, o diretor da escola perguntou se eu era a melhor aluna da classe. Minha professora disse que não, que na verdade eu era a pior. Eu ouvi isto e fiquei muito amargurada pois não me sentia assim. Eu apenas tinha dificuldades com a tal de Aritmética, nas continhas de divisão por dois algarismos; no restante, isto é, História, Geografia, Educação Moral, Ciências eu ia muito bem, pois tinha facilidade de interpretar os textos. No mesmo dia a equipe foi perguntar ao meu pai o que ele achava de me "segurar"no segundo ano, já que eu era "muito nova" mesmo ! A resposta dele foi a que eu desejava, certamente. Nada de me reprovar antes de os exames terminarem, depois sim; se eu não conseguisse, era outro problema. Se ele não queria que me ajudassem, tampouco queria que me impedissem de passar se eu tivesse capacidade. Naquele mesmo dia ele começou a me ensinar de um modo diferente as coisas que eu não sabia e a me cobrar as tabuadas que eram necessárias. Estudou comigo nos dois dias que antecederam ao exame e eu consegui obter a média 50 para aprovação (sem ajuda da professora , mas com a ajuda de um adulto, certamente !) . Nas outras disciplinas as notas foram todas bem acima da média. A partir daquele ano eu nunca mais deixei

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

que o medo me dominasse, pois eu pedia ajuda a meu pai e conseguia superar as dificuldades encontradas.

Estas lembranças são muito fortes em mim, tanto quanto as de minha alfabetização e me fazem rever prontamente posições que eu assuma diante de uma classe. Elas provocam reflexões sobre como, nós adultos, olhamos pouco e atribuímos significado equivocado para os esforços que um aluno empreende e que, por não ter conseguido o que nós esperávamos, o consideramos inapto. Nossos padrões de avaliação muitas vezes não conseguem distinguir as diferenças de empenho que a criança utilizou e cometemos um violento desrespeito à sua individualidade.

Como é que nós podemos exigir que em poucas semanas ou meses de aula, o aluno abandone um padrão lingüístico que ele utilizou a vida toda, simplesmente por que ele não se enquadra no dialeto de prestígio que a sociedade usa ?

Isto sempre esteve presente em minhas ações. Eu imagino como seria, se de repente, eu tivesse que usar um novo código escrito, uma nova língua por exemplo, sem cometer erros de ortografia, gramática, tudo num primeiro momento !

Se o adulto começar a se colocar mais no lugar da criança, certamente ele vai rever posições e ser mais cuidadoso nas suas avaliações e eficiente no ensinar. Foi o que sempre me cobrei, principalmente durante o projeto, para não cometer erros grosseiros em relação às perspectivas conceituais da criança em relação à lecto-escrita.

Ainda em decorrência de minha experiência, eu sempre procurei transformar o ensino de Matemática em algo "com sentido"para depois pedir a sistematização das operações ensinadas. No caso das tabuadas, que os alunos pediam muito que eu "passasse", eu utilizei os contadores de fatos numéricos com tampinhas de garrafa e com o material dourado também. No segundo semestre eu comecei a trabalhar o cartaz valor do lugar para o ensino das unidades, dezenas, centenas. Esse material foi indispensável e quase todos aprenderam o significado do "vai-um" ou do "empresta-um" conforme se verifica no registro do caderno, exemplificado na Figura 5. As crianças viram de onde este "um" surgia e para onde ele ia, ou seja nas unidades se transformando em dezenas e estas em centenas. Esse aprendizado foi se tornando mais fácil na medida em que nós escrevíamos os numerais, retratávamos quantidades e o "nome" dos algarismos. Logo começamos a utilizar situações-problemas com coisas que as crianças tinham ou traziam de casa. Os alunos que não sabiam ler ou escrever resolviam as operações a partir do que outros liam para eles nos enunciados.

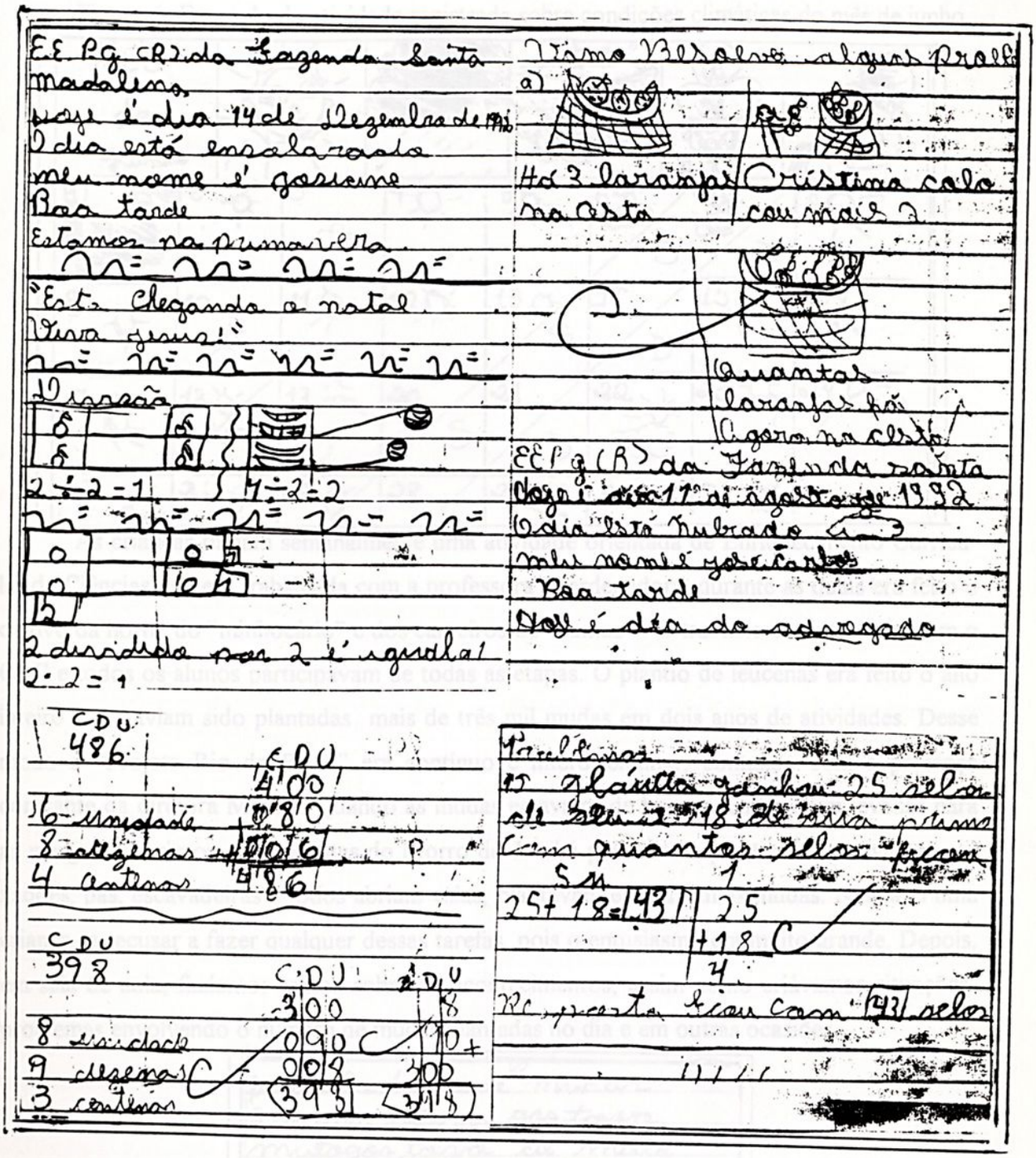
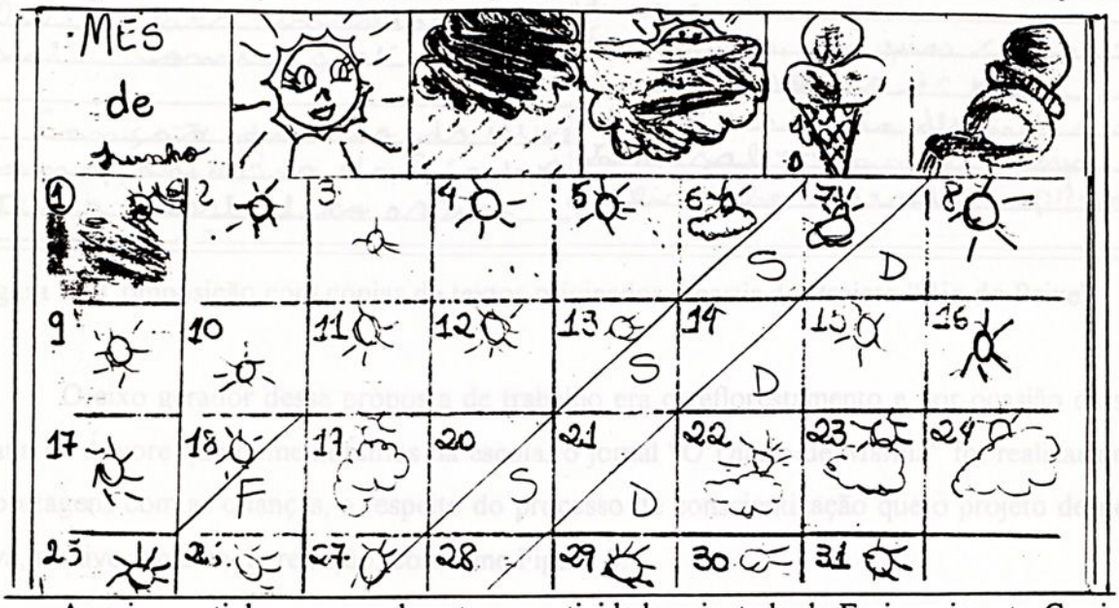


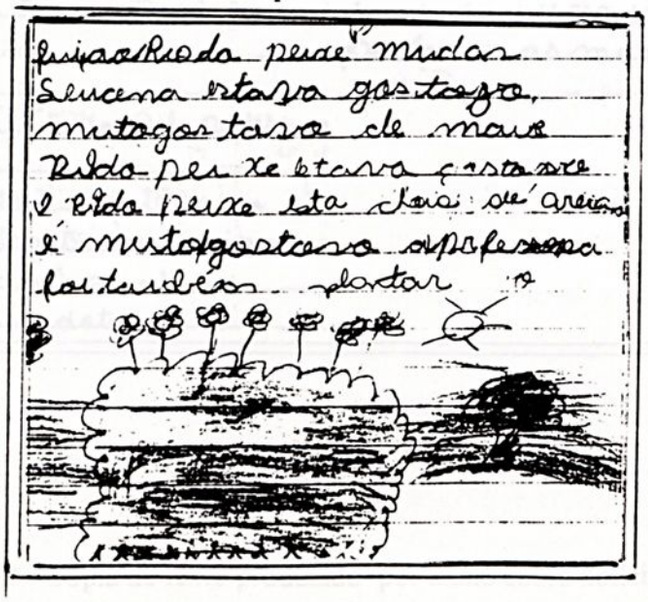
Figura 5 - Composição com exemplos de cadernos dos alunos na área de Matemática.

A percepção da importância da leitura para qualquer tipo de aprendizado era sempre destacada. Tudo o que podia ser lido era também solicitado que escrevessem. Na sala permaneciam atividades produzidas pelos alunos, inclusive os quadros de presença, de ajudantes do dia, aniversariantes, condições climáticas, etc., conforme se verifica no exemplo:

Figura 6- Exemplo de atividade registrada sobre condições climáticas do mês de junho.



As crianças tinham semanalmente uma atividade orientada de Enriquecimento Curricular de Ciências que era trabalhada com a professora coordenadora, durante as quais era feito o cultivo da horta, do "minhocário" e dos canteiros de "humus" . O trabalho era integrado com o CBC e todos os alunos participavam de todas as etapas. O plantio de leucenas era feito o ano inteiro e já haviam sido plantadas mais de três mil mudas em dois anos de atividades. Desse modo o "Projeto Rio do Peixe" era contínuo e interdisciplinar, contando com a presença constante da diretora Márcia. Quando as mudas estavam de bom tamanho eram levadas para as margens do rio ou nas encostas do Morro do Jatobá para serem plantadas. Levávamos enxadões, pás, escavadeiras e todos abriam valas, plantavam e regavam as mudas. Nunca vi uma criança se recusar a fazer qualquer dessas tarefas, pois o entusiasmo era muito grande. Depois, em sala de aula, fazíamos textos sobre os acontecimentos, assim como criávamos situações-problemas envolvendo o número de mudas plantadas no dia e em outras ocasiões.



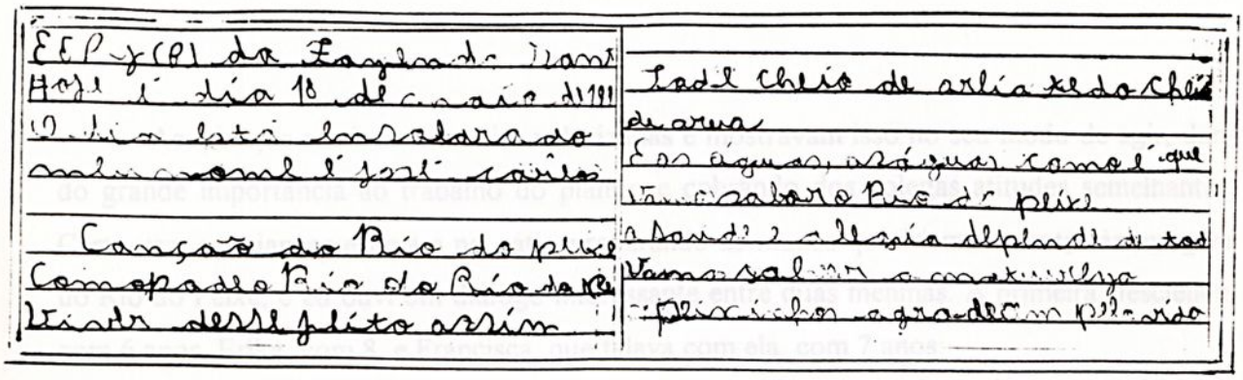


Figura 7 - Composição com cópias de textos originados a partir do Projeto "Rio do Peixe".

O eixo gerador dessa proposta de trabalho era o reflorestamento e por ocasião da semana da Árvore que comemoramos na escola, o jornal "O Diário de Marília" foi realizar uma reportagens com as crianças, a respeito do processo de conscientização que o projeto despertava, motivo também de redação, conforme Figura 8.

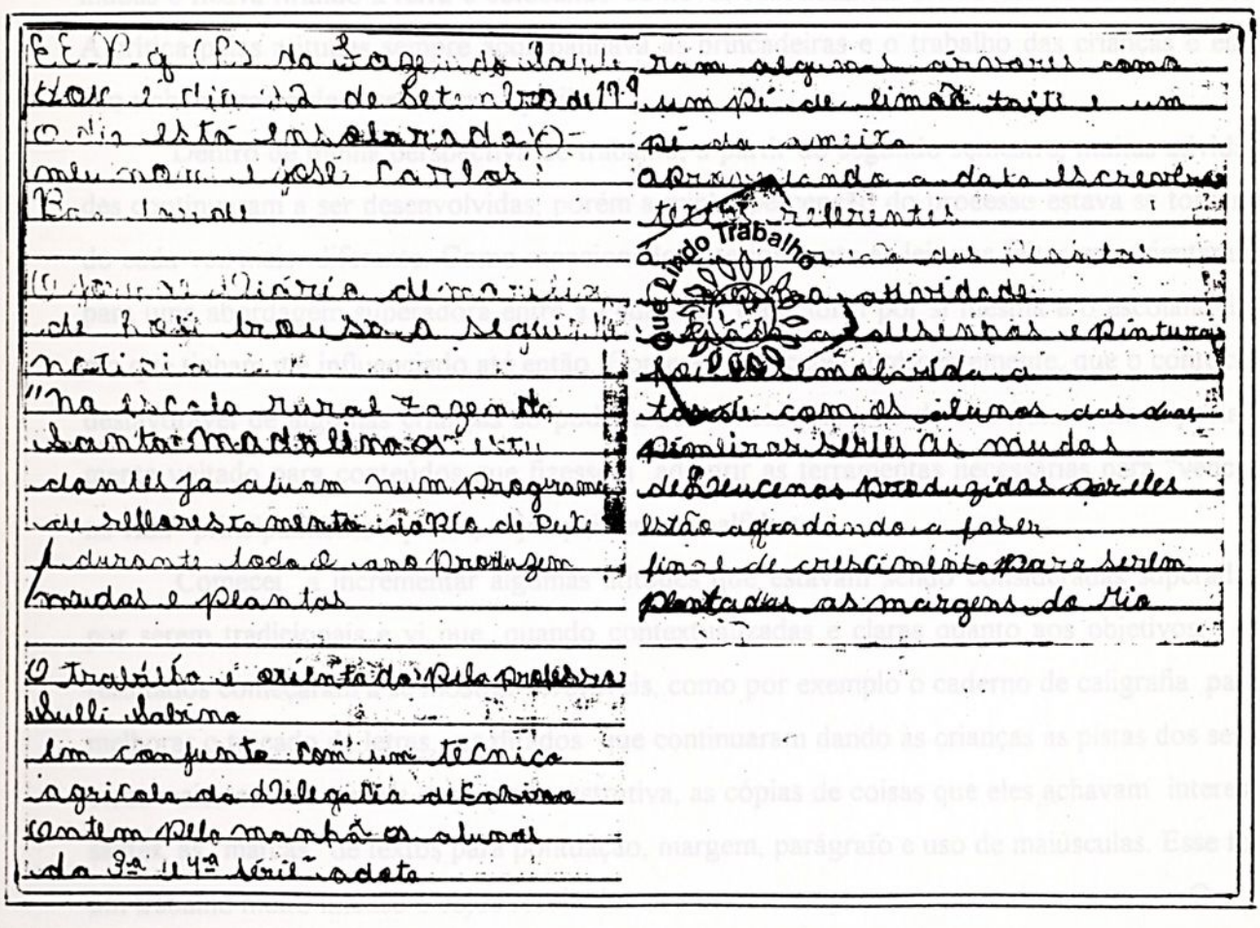


Figura 8 - Cópia de texto produzido por aluno sobre notícia do jornal.

As crianças sentiram-se muito valorizadas e mostravam isso no seu modo de agir, dando grande importância ao trabalho do plantio e cobrando dos colegas atitudes semelhantes. Certa vez, as crianças estavam no pátio preparando as mudas que iríamos plantar às margens do Rio do Peixe, e eu ouvi um diálogo interessante entre duas meninas. A primeira, Jesciellen, com 6 anos, Érika, com 8, e Francisca, que falava com ela, com 7 anos:

J -"*Essa quando crescer vai ser enganadora!* "(referindo-se à Érika)

F - "*O que é ser enganadora?*

J - "*Vai enganar até as árvores*".

F - "*Como é que a gente engana as árvores?*

J - "*É falando que vindo vento prá as árvores abaixarem! Prá num ficar careca, tá sabendo agora?*

A situação que estava sendo referida pela primeira era que a outra, Érika, pegava as mudas e ficava tirando a terra e colocando de novo, sem adiantar o trabalho como os demais. A crítica pelas atitudes sempre acompanhava as brincadeiras e o trabalho das crianças e elas não tinham receio de externar sua opinião..

Dentro de minha perspectiva de trabalho, a partir do segundo semestre, muitas atividades continuaram a ser desenvolvidas, porém a minha percepção do processo estava se tornando cada vez mais diferente. Como mencionado anteriormente as leituras feitas me orientaram para uma abordagem superadora entre a Pedagogia tradicional por si mesma e o escolanovismo que tinham me influenciado até então. Comecei a perceber, crescentemente, que o contexto desfavorável de algumas crianças só poderia ser vencido através de um tratamento especialmente voltado para conteúdos que fizessem adquirir as ferramentas necessárias para "vencer na vida" principalmente aquelas, cujos pais eram analfabetos.

Comecei a incrementar algumas atitudes que estavam sendo consideradas superadas por serem tradicionais e vi que, quando contextualizadas e claras quanto aos objetivos, os resultados começaram a se mostrar favoráveis, como por exemplo o caderno de caligrafia para melhorar o traçado de letras, os ditados que continuaram dando às crianças as pistas dos seus erros mais comuns e a sua correção construtiva, as cópias de coisas que eles achavam interessantes, as "marcas" de textos para pontuação, margem, parágrafo e uso de maiúsculas. Esse foi um trabalho muito intenso e cujos resultados demoraram a aparecer, em muitos casos. O uso do alfabeto móvel, dos ditados mudos ou ditados "vivos", continuaram a ser feitos com uma ampliação dos cartazes que mostravam novas palavras (Ver Figura **9**).

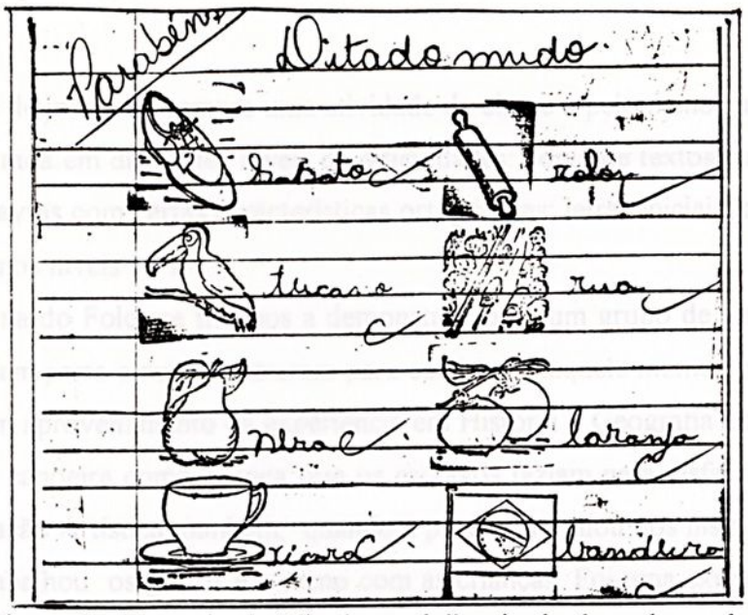


Figura 9 - Exemplo de "ditado mudo" retirado do caderno de aluno.

Alguns assuntos foram especialmente tratados pelas crianças, inclusive a retomada da projeção sobre os índios do Xingú, em virtude de uma reportagem numa revista que uma das crianças encontrou. Eles produziram textos referentes ao assunto e ficaram muito envolvidos com o tipo de vida nas aldeias, costumes, comidas, trajes. O uso do Ç e do J chamou a atenção deles no vocabulário indígena (ver Figura **10**).

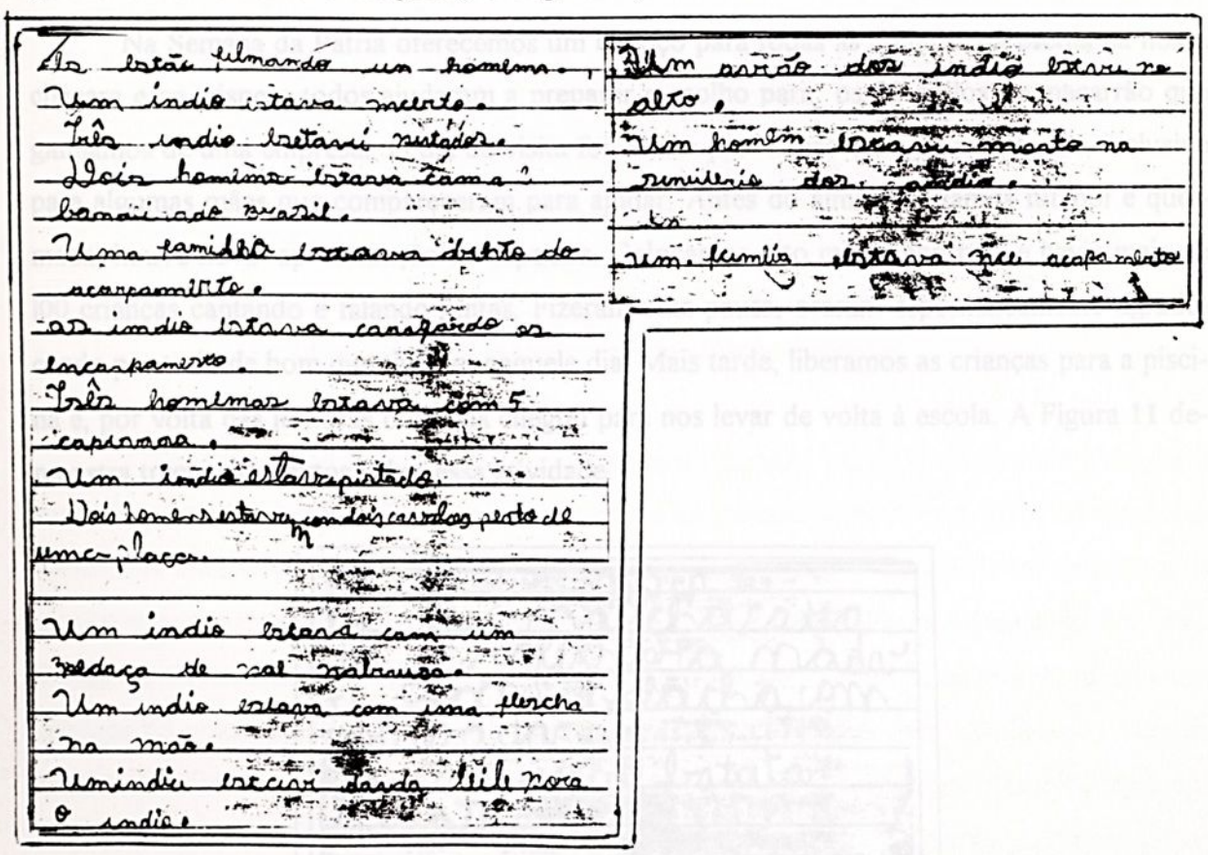


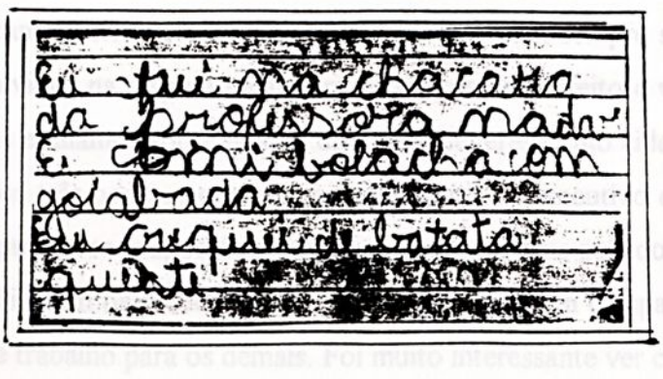
Figura **10**. Cópia de texto sobre reportagem com índios.

A leitura de jornal foi sempre uma atividade de classe e pelo menos uma vez por semana ela era executada em diferentes níveis de dificuldades: cópia de textos para revisão posterior; busca de palavras com certas características ortográficas; letras iniciais, tipos de letras para os que estavam nos níveis I e II .

Na semana do Folclore tivemos a demonstração de um grupo de Capoeira do qual alguns alunos faziam parte e outros entraram para colaborar naquele momento da demonstração. Fizemos um bom aproveitamento da experiência em História e Geografia explorando a origem e a evolução da capoeira como "dança"que os escravos faziam para disfarçar suas lutas. Articulei com Educação Artística, também, quando a professora falou dos instrumentos musicais e do berimbau, trabalhou os gestos e o ritmo com as crianças. Foi uma experiência que marcou muito.

Em um determinado momento, quando pensávamos na comemoração da Semana da Pátria e o sentido que havia na sua lembrança, dei início a uma cerimônia de execução do Hino Nacional uma vez por semana, às terças-feiras, seguidas do seu estudo vocabular e histórico. Acrescentamos depois os outros hinos, com os quais também fazíamos um estudo pormenorizado, separando alguns termos para trabalho mais intenso, analisando silábica e semanticamente.

Na Semana da Pátria oferecemos um almoço para todas as crianças da escola na nossa chácara e na véspera todos ajudaram a preparar o molho para os 20 quilos de macarrão que ganhamos de uma empresa. O dia da visita foi muito proveitoso e alegre para todos, inclusive para algumas mães que compareceram para ajudar. Antes do almoço jogamos futebol e queimada, houve nova apresentação de capoeira. Colocamos oito mesas enormes e havia mais de 100 crianças cantando e falando juntas. Fizeram uma pausa, oraram espontaneamente agradecendo por tudo de bom que tiveram naquele dia. Mais tarde, liberamos as crianças para a piscina e, por volta das 16 horas o ônibus chegou para nos levar de volta à escola. A Figura **11** demonstra trechos de textos sobre essa atividade.



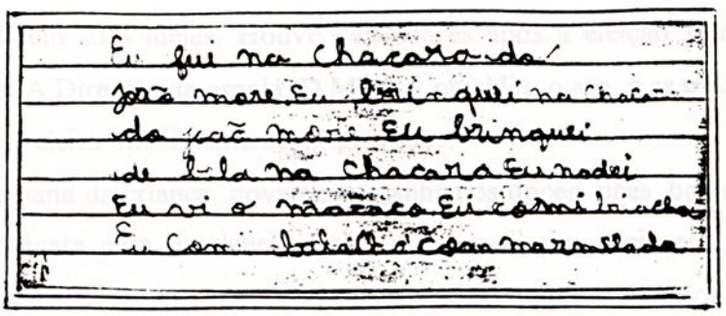


Figura **11** - Trechos escritos sobre atividades na chácara.

Essas tardes de convívio foram programadas mais duas vezes, quando levamos as crianças a um parque de diversões que nos foi cedido de presente pelo meu marido, onde elas se divertiram como nunca. O parque funcionou exclusivamente para elas durante um período de quatro horas e todos os brinquedos ficaram à sua disposisão por quanto tempo quiseram. Os textos de classe demonstraram a importância que o fato representou para elas.(Ver Figura **12**).

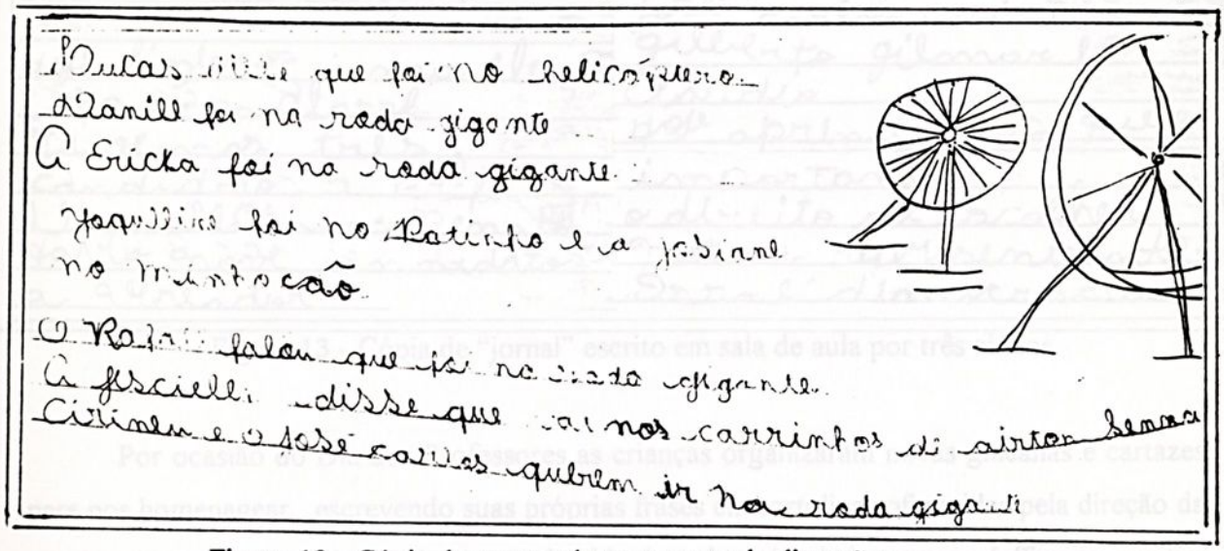


Figura **12**- Cópia de texto sobre o parque de diversões.

Os alunos tinham por hábito me esperarem na porteira para me ajudarem a carregar o material e como sempre pediam para "ler primeiro" o jornal que eu levava todos os dias. Nos meses que antecederam as eleições, as notícias veiculadas eram sempre sobre o assunto e os alunos estavam envolvidos na disputa local para os cargos de prefeito e vereadores. Aproveitamos a oportunidade e falamos sobre nossos direitos e deveres como cidadãos, na representatividade do voto e nos três poderes que existem: Legislativo, Executivo e Judiciário. A partir deste tema foram organizados grupos de crianças que criaram seus partidos políticos, lançaram seus candidatos e utilizaram os recursos do gravador para fazerem campanha, comícios e lançar sua plataforma de trabalho para os demais. Foi muito interessante ver como eles se reuniam em grupos distintos, em locais separados e voltavam organizados para apresentarem suas con-

clusões e defenderem suas idéias. Houve vencedores após a eleição simulada com cédulas, urnas e tudo mais. A Diretora da escola, D.Márcia, presidiu o ato, e as urnas foram abertas, os votos contados e o eleito imediatamente empossado.

Na semana da criança, novamente ganhamos doces, pães, bolachas, goiabada e fomos levá-los à chácara para um lanche coletivo, com direito a gincana, concurso de pipas (feitas com a professora Gláucia, de Educação Artística), jogos e natação.

Novas experiências, novos textos. Organizamos até um pequeno "jornal" para contarmos tanta coisa.(Ver Figura **13**). O CBC também participava. Começamos então a manter correspondência interna, de uma classe para outra.

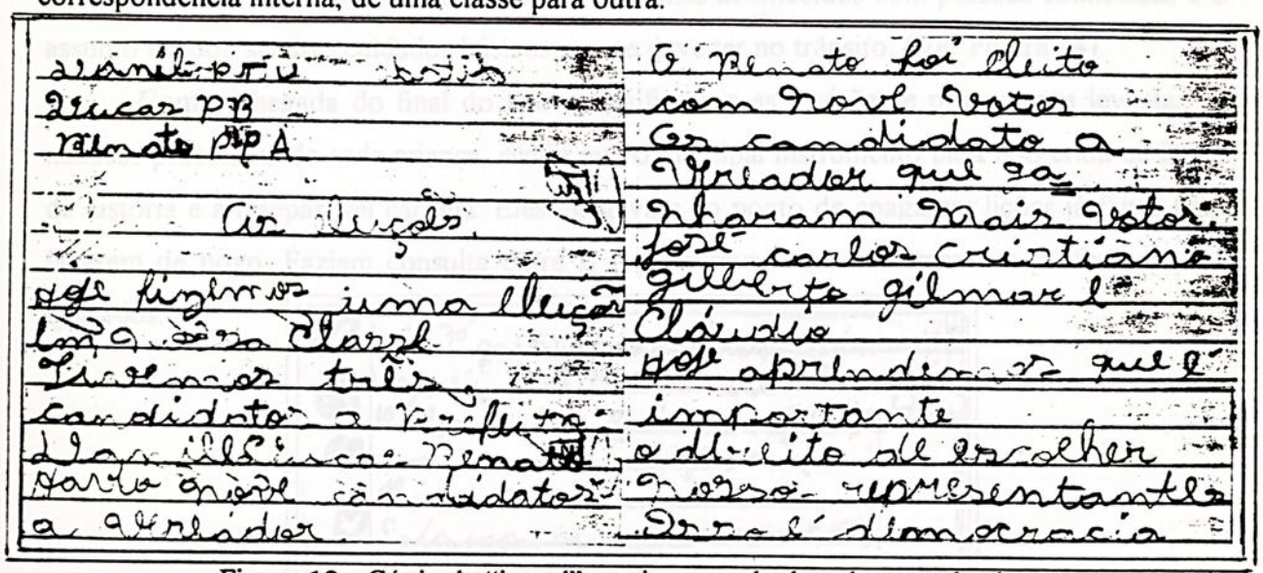


Figura **13** - Cópia de "jornal" escrito em sala de aula por três alunos.

Por ocasião do Dia dos Professores as crianças organizaram novas gincanas e cartazes para nos homenagear, escrevendo suas próprias frases em cartolinas oferecidas pela direção da escola que sempre participou ativamente da vida de todos nós. Até mesmo o Jefferson, auxiliar de serviços gerais da escola, colaborava na disciplina na hora das filas para a merenda, na hora da saída quando havia brigas, enfim, para qualquer eventualidade podíamos contar com sua presença. Aliás, se ele visse uma criança fora da sala, ia até a classe e perguntava o porquê. Todos tinham muito respeito e até mesmo temor de ser apanhado por ele.

Em outubro tínhamos muita atividade para sistematizar os ensinamentos dos mais adiantados e dos que ainda estavam nos níveis iniciais. Fazíamos o "**ditado vivo**"que era interpretado por diferentes crianças que traziam, escondido dos demais, um objeto qualquer e os outros deveriam adivinhar o que seria. Depois de apresentado fazíamos um estudo da palavra e priorizávamos aquelas que apresentassem dificuldades ortográficas como NH, LH, CH, QUE, QUI, GRA, FRA, TRA, BRA,H, ÃO, R inicial e intercalado,L intercalado e final. Todas as atividades previam uma história que era lida e cujas palavras destacávamos para estudo. A re-

produção de textos era feita sempre e as crianças, às vezes, pediam pistas para se lembrarem de algum fato ou da escrita de alguma palavra.

Em Matemática introduzimos a leitura do "texto" do problema e a conseqüente resolução envolvendo as quatro operações, mas só as adições e subtrações tinham "reserva". A tabuada estudada na época era a do 4.

Trabalhamos também um livro de Ruben Alves chamado "Ä Montanha dos Gansos Selvagens", em que a questão da morte era tratada. Eu me emocionei muito com a narrativa e algumas crianças até choraram. Fizemos muita reflexão sobre a perda de entes queridos, sobre o medo e a inevitabilidade da morte, sobre acidentes acontecidos com pessoas conhecidas e o assunto acabou sendo: cuidados básicos que se deve ter no trânsito. (Ver Figura **14**).

Com a chegada do final do ano intensificamos as revisões e procuramos levantar os maiores problemas de cada criança, sendo que o principal instrumento para isso eram os livros de história e a inseparável cartilha. Eles chegavam ao ponto de apagarem lições já feitas para fazerem de novo. Faziam consulta entre si e procuravam constantemente a professora para ajudá-los.

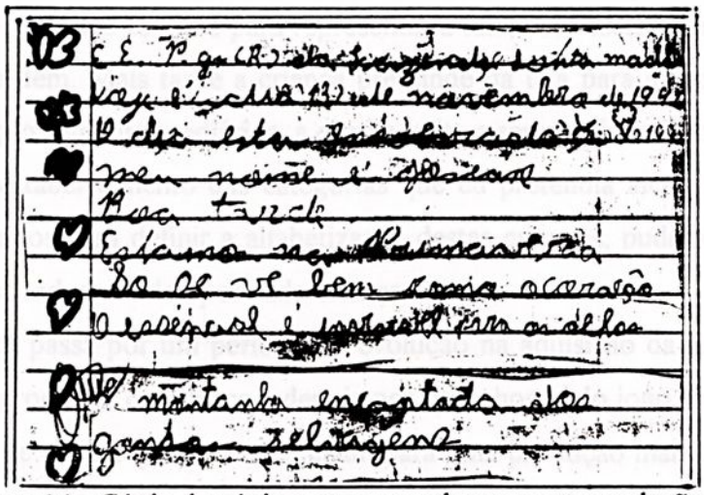


Figura **14** - Cópia de página em que o aluno começa redação.

Alguns alunos terminaram o ano lendo muito bem e interpretando pequenos textos, outros apenas lendo e outros ainda silabando, mas todos eles adquiriram a convicção de que a leitura era o maior instrumento de trabalho que eles tinham doravante, sendo que muitos suplantaram os conhecimentos rudimentares de seus próprios familiares.

Os objetivos que os pais haviam me solicitado no início do ano, durante o nosso primeiro encontro de "ler e escrever" o nome e "fazer continhas", estava cumprido, mas quase todos ultrapassaram o ponto que os pais estimaram adequado para a chegada.

Restava-me então, incentivá-los na sua busca interminável e árdua para que pudessem cumprir o que alguns tinham dito que queriam para seu futuro: ser médico, professor, dono de

supermercado, etc. Todas as crianças nascem trazendo em si o germe da sua grandeza, basta que acreditemos nela e possamos oferecer-lhe condições para que ela se concretize.

Quando alcança último nível BRASLAVSKY (1992) afirma que, segundo o referencial vigotskiano, a criança transforma a linguagem egocêntrica em linguagem interior e já estaria

> "em condições de utilizar suas precoces estratégias metalingüísticas e tomar consciência da linguagem falada , para relacioná-la com a linguagem escrita, transformando seu anterior reconhecimento da mesma como símbolo de segunda ordem em símbolo de primeira ordem " (p.96),

ou seja, neste momento a criança adquire condições que lhe permitem compreender a leitura e produzir uma escrita que seja significativa (através do processo de internalização) e passe a representar diretamente os objetos e situações a que se refere sem precisar ser mediada pela fala. A escrita passa a ser uma forma complexa de comportamento cultural sem intermediários, ligando-se diretamente aos objetos e fatos. As primeiras marcas escritas das crianças, com caráter mnemônico designam diretamente os objetos ou ações (simbolismo de 1ª ordem), depois, quando ela cria símbolos escritos para representar a fala, essa escrita assume o caráter de simbolismo de 2ª ordem. Mais tarde a criança prescinde da fala para a representação escrita, fazendo essa ligação sem intermediários, a escrita volta a ser um simbolismo direto, de 1ª ordem.

Com o estabelecimento das categorias que eu pretendia alcançar, os padrões que eu estimava adequados para definir a alfabetização destas crianças, pude então fazer o relatório final com os resultados obtidos por cada criança.

A criança passa por um período de evolução na aquisição da leitura e da escrita passando, desde a produção de rabiscos, depois por desenhos, pelo jogo simbólico até finalmente fazer tentativas de escrita que se encaminham para uma produção mais compreensiva dos símbolos do sistema escrito. Somente então ela se vê em condicões de ler e produzir textos na verdadeira acepção da palavra.

Quando ditamos um texto para uma criança ela pode agir de diferentes maneiras: rabiscar sem nenhuma relação com o conteúdo, desenhar a fala, registrar de qualquer maneira com pseudo letras (para se lembrar depois) até vir a usar letras com significação.

Penso que esse relato exemplifica o constante e trabalhoso dia-a-dia com essas crianças, quando o equilíbrio entre o individual e o coletivo nas práticas é um desafio, pois era sempre preciso interagir e buscar promover a interação na classe e a vida fora da escola, bem como retomar as diferenças de evolução de cada criança para trabalhar e permitir que ela pudesse evoluir de um nível para outro.

unesp

5 - A EVOLUÇÃO DAS CRIANÇAS

5.1 - CATEGORIZANDO A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Como parte do processo diagnóstico para verificação da capacidade de leitura e escrita das crianças, foram realizadas diversas sessões de sondagem. No início do ano, realizei algumas provas para verificação da noção de conservação, tendo em vista o referencial de FERREIRO que eu estava adotando. Após a constatação de que não era esse o caminho que eu pretendia seguir, deparei-me com novo trabalho de averiguação, tendo em vista o referencial BRASLAVSKY-VYGOTSKY que eu começava a adotar e a leitura de um trabalho desenvolvido por SMOLKA (1987).

Inicialmente fui me baseando em uma ficha de observação que consegui elaborar a partir de diversos materiais coletados e de diferentes situações observadas junto às crianças. A participação de cada uma delas revelava um certo nível de compreensão e assim reuni um conjunto de dados para proceder a observação da criança: -

- Diante da situação de sala de aula, na manipulação de objetos escolares como a criança reage? Como cuida de seu material ?
- A participação é espontânea ou precisa ser incentivada? Prefere trabalho individual ou em grupo? É fácil de se entrosar com os demais ou é retraída? Costuma oferecer seus materiais aos colegas? Quanto tempo permanece na atividade?
- Quando uma situação é problemática qual é a sua reação? Briga, chora, cala-se, ou o quê?
- Como explora o ambiente que circunda a escola, como o pátio, ou situações no recreio?
- De que maneira mostra sua capacidade de expressão oral? Utiliza-se de linguagem não verbal, de sinais, mímicas, etc?
- Manifesta gosto pela expressão corporal? Pela dança?
- Gosta de cantar? Acompanha bem os ritmos?
- Gosta de ouvir e inventar histórias?
- De que maneira faz seus desenhos : desenha formas, figuras, rabisca? Usa cores, determina contornos? Desenha figuras humanas? Desenha cenas?
- Conhece formas geométricas?
- Conhece cores? Faz combinação delas?
- De que maneira a criança realiza seus desenhos: - desenha e diz o que é?
  - diz primeiro o que vai desenhar?
  - fala enquanto desenha?

- Como utiliza material de modelagem? Fica indeciso ou modela com facilidade ?
- Como interpreta símbolos não alfabéticos: relógios, calendários, numerais, gráficos, mapas, outros?
- Identifica rótulos e logotipos?
- Conhece marcas famosas?
- Costuma observar a escrita do adulto ? Imita o gesto?
- Faz gestos enquanto fala? "Desenha" a fala com os dedos no ar ?
- Costuma pedir para outras pessoas escreverem algo para ela? Em que situações ?
- Como explora a escrita ? Tenta escrever sozinha? Solicita ajuda? Procura textos para copiar?
- Explora direcionalidade da escrita?
- Reconhece o próprio nome? Escreve o próprio nome?
- Reconhece letras do seu nome? Conhece algumas letras? O alfabeto?
- Conhece as vogais? Quais?
- Tenta escrever e pede para alguém "ler" ? Usa letras ou pseudo-letras?
- Demonstra vontade de ler? Como evidencia essa vontade?
- Costuma fingir que está lendo quando tem outras pessoas por perto? Decora textos para tal fim?
- Tenta decodificar coisas escritas? Tenta copiar ? Tenta adivinhar o que está escrito?
- Copia sem saber o que copiou? Comete erros, mas usa a escrita com finalidade mnemônica?
- Procura formar palavras ou frases ? Tenta ler o que escreveu?
- Utiliza-se das imagens para fazer a "leitura" dos textos?
- Faz leitura entrecortada com pausas prolongadas, substitui ou omite letras, lê por silabação ou soletração?
- Faz uma busca com o olhar antes de falar o que leu? Faz perguntas ao adulto antes de ler?
- Como faz a segmentação das palavras na escrita - hiposegmenta ou hipersegmenta?
- Costuma fazer leitura sem saber o que está lendo, apenas decodificando? Entende o que leu?
- Como revela conhecimentos de acentuação, pontuação, uso de maiúscula e minúsculas ?
- Costuma fazer auto-correção ? Solicita ajuda na correção? Corrige o trabalho dos outros?
- De que maneira gosta de fazer leitura - : silenciosa, oral?
- Produz pequenos textos? Revela conhecimento ortográfico?
- Produz textos com habilidade? Em que condições?

Como se vê, esse número de questões é bastante grande, mas fornece muitas informações sobre a criança, sua relação com a escrita, ou grafia e todo processo de interação.

Diante de tais possibilidades, verifiquei que poderia fazer uma categorização dentro dos diferentes níveis em que a criança se encontrasse:

- **Categoria A-** A criança realiza grafismos por impulso imitativo da escrita alheia, faz "leitura"a partir de ilustrações, pode utilizar-se de letras ou psedo-letras mas de maneira não-instrumental;
- **Categoria B-** Consegue demonstrar uma aproximação com a escrita, com o conhecimento do signo, com letras de fôrma ou manuscrita e preocupação com a direção; na leitura faz grandes pausas, substitui, repete, troca letras ou palavras, faz soletração ou silabação;
- **Categoria C-** Começa a produzir signos significativos ainda confusos para os interlocutores, mas que tem caráter mnemônico, começa a fazer pausas menores na leitura, menos repetições , soletrações e silabações;
- **Categoria D-** A grafia da crianca começa a adquirir características de escrita propriamente simbólica, com textos que utilizam palavras formadas por sílabas complexas, que, apesar dos erros, são legíveis para os demais leitores. A leitura passa a ter fluidez crescente com eventuais demoras e erros isolados;
- **Categoria E-** Demonstra controle na escrita como um instrumento de linguagem mais elevada, cuidando da sintaxe, da ortografia. Utilizando-se de suas funções mentais superiores apresenta pensamento categorial que permite a transformação da linguagem egocêntrica em linguagem interior, utilizando-se de estratégias metacognitivas para monitorar seus conhecimentos lingüísticos.

Essas categorias foram organizadas para atingir aos objetivos traçados no delineamento da pesquisa, conforme já foi mencionado no capítulo descritivo da metodologia de trabalho e serviu como base para a coleta dos dados e sua análise posterior.

O grande problema havido no momento dessa elaboração foi hierarquizar comportamentos de leitura e escrita sem os parâmetros ditados pelo uso de uma cartilha, uma vez que usávamos diferentes materiais alternativos, sem uma sequência pré-determinada. Muitos aspectos periféricos tornaram-se centrais nessa abordagem da alfabetização, muitos detalhes tidos como insignificantes assumiram vulto no nosso trabalho, conforme se pôde sentir nos relatos.

Combinando essas categorias e os níveis propostos pelos estudiosos que se fundamentam nesse referencial, pude caracterizar algumas crianças (apresentadas aqui de maneira sucinta) ao longo de seu processo evolutivo

5.1.1)- NOME : **APARECIDA**

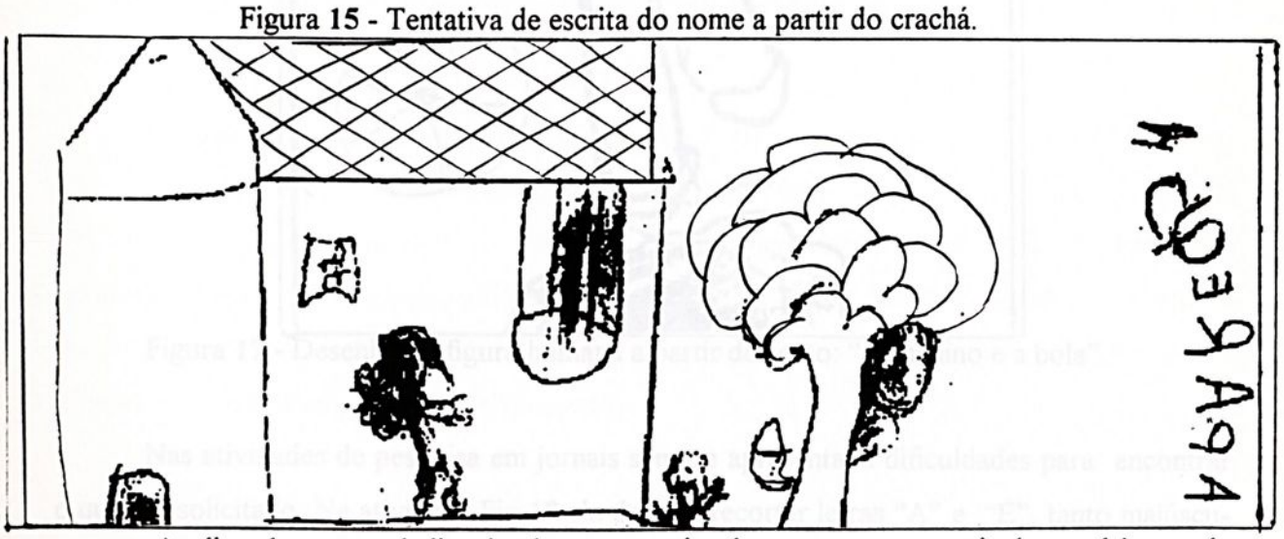
IDADE: 9 anos (26.10.83)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1990.

Esta aluna pertence a uma família muito pobre e durante um certo período do ano precisava parar de freqüentar a escola para trabalhar junto com os pais. Esse número excessivo de faltas foi desmotivando a criança que não conseguia alcançar o mínimo indispensável para evoluir nas concepções sobre a língua escrita. O número total de suas faltas no semestre foi 69, no segundo semestre freqüentou alguns dias e voltou a faltar bastante

Do ponto de vista conceitual, no 1º semestre deste ano permaneceu no nível I, não realizando sequer a escrita do próprio nome, conforme se vê na Figura **15**.

Figura **15** - Tentativa de escrita do nome a partir do crachá.



Analisando-se o trabalho da aluna na escrita do seu nome, a partir do crachá que ela tentou copiar e da cópia que ela realizou de palavras começadas com a letra "A", apresentadas abaixo na Figura **16**, vê-se que ela imitou o gesto da escrita do adulto, mas não sabia o que estava copiando.

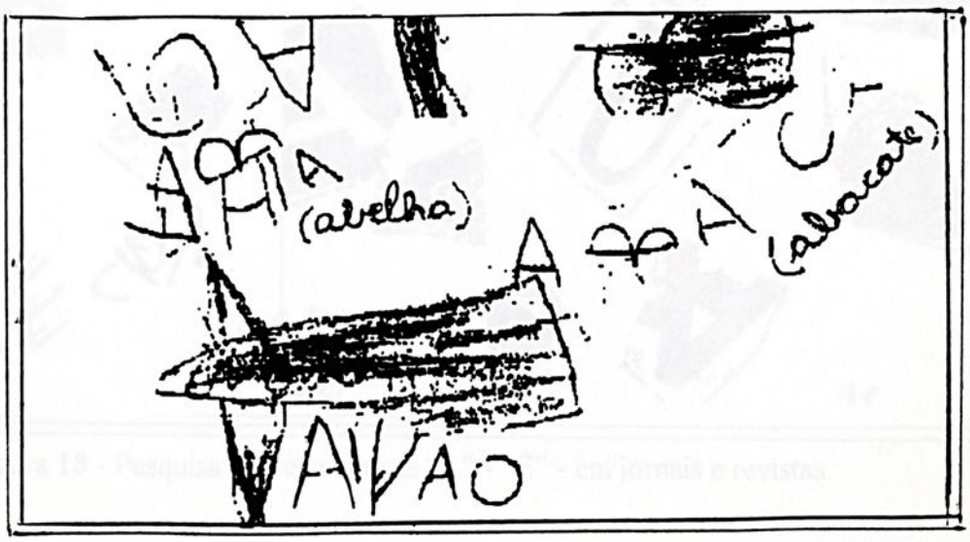


Figura **16**- Cópia realizada dos nomes das figuras de um cartaz.

Tratava-se de uma criança muito retraída que não participava espontaneamente das atividades. Quase sempre abstinha-se de manifestações sobre os seus trabalhos. Nos desenhos, primeiro desenhava para depois dizer o que representava. Nota-se que o seu desenho de figuras humana é bem primitivo, não apresentando detalhes de tronco e colocando os membros diretamente ligados à cabeça, conforme se vê a seguir :

Figura 17 - Desenho de figura humana a partir do texto: "O menino e a bola".

Nas atividades de pesquisa em jornais sempre apresentava dificuldades para encontrar o que era solicitado. Na atividade Fig.**18** ela deveria recortar letras "A" e "E", tanto maiúsculas como minúsculas, porém ela insistia em colocar outras que fossem parte do seu nome como "P", "C", "R". Colou outras sem o menor critério e não soube dizer o porquê

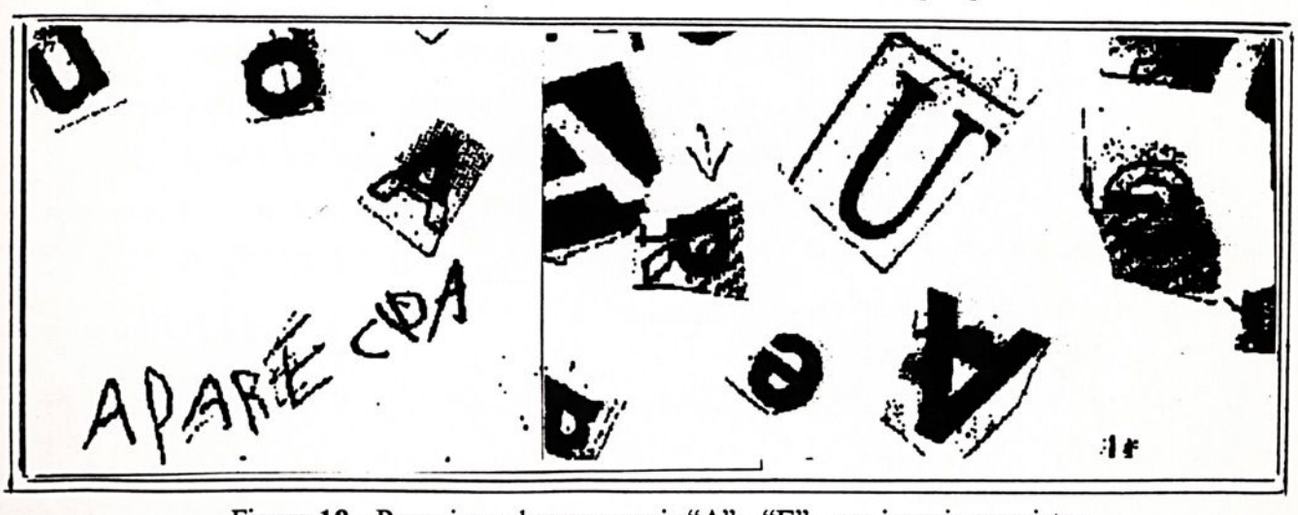


Figura **18** - Pesquisa sobre as vogais "A" - "E" - em jornais e revistas.

No segundo semestre avançou um pouco nas concepções e passou para o nível II. Sua escrita passou a ser mais funcional, como um desenho da fala. Ela continuou usando muito desenho para se expressar. Seu nome já aparece escrito corretamente, sem necessidade de modelo. Na atividade apresentada a seguir, após a leitura de uma história ela preencheu a ficha com seu nome em letra de fôrma e o nome da história em letra cursiva. (Ver Figura **19**).

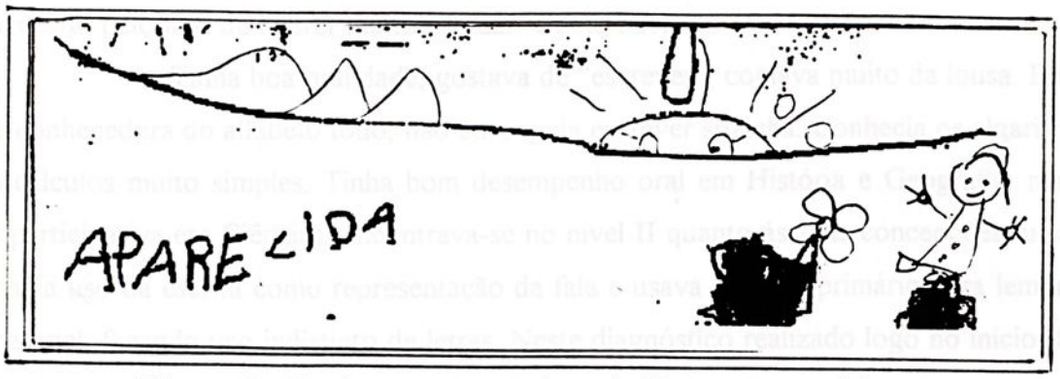


Figura 19 - Escrita no nome em letra de fôrma, sem modelo externo.

Ingressou na fase do signo primário, demonstrando maior vontade de ler e escrever. Muitas vezes pedia para eu ler coisas para ela na cartilha ou outro material, depois repetia em voz alta. Consegui enquadrá-la na categoria **B** pelas manifestações de leitura e escrita que apresentou. Embora tivesse dificuldade na leitura e conhecesse pouco o alfabeto, começou a fazer "marcas" para se lembrar do que tinha sido escrito, demonstrando preocupação com a direção esquerda-direita no traçado da escrita.

Esta aluna voltou em l993 e encontrou um pouco mais de facilidade nas atividades escolares, tendo logo de início uma alteração fundamental pelo menos em relação à escrita do seu nome, mas continuou faltando muito. Demonstrava um pouco de interesse por matemática realizando adições simples .

5.1.2) -NOME: **ADRIELE**

IDADE: 6 anos (30.10.86)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA. 1992

Aluna muito nova, mas a mãe pediu para que ela pudesse freqüentar a escola no segundo semestre pelo fato de querer muito estudar. Como havia poucos alunos, eu concordei.

Tinha boa oralidade, gostava de "escrever", copiava muito da lousa. Embora fosse conhecedora do alfabeto todo, não conseguia escrever sozinha. Conhecia os algarismos e fazia cálculos muito simples. Tinha bom desempenho oral em História e Geografia, mas era mais participativa em Ciências, encontrava-se no nível II quanto às suas concepções, uma vez que fazia uso da escrita como representação da fala e usava o signo primário para lembrar-se do material, fazendo uso indistinto de letras. Neste diagnóstico realizado logo no início de sua escolaridade, no segundo semestre quando veio para a escola, ela teve o seguinte desempenho nas atividades analisadas:

A aluna reconheceu figuras que estavam numa folha, denominando algumas de forma peculiar, como por exemplo o **LEÃO** ela chamou de **CACHORRO**

Diante das figuras:

CASA	colocou o nome escrito	**PÃO**
PÃO	colocou o nome escrito	**CACHORRO**
FORMIGA	colocou o nome escrito	**FORMIGA**
CACHORRO	colocou o nome escrito	**FORMIGA**

Ao ser questionada sobre onde se poderia ler (palavras ou figuras), ela mostrou as fichas com palavras e disse: "*Só aqui*".

Quando pedi que lesse cada palavra que ela selecionou para nomear as figuras, ela o fez apontando letras isoladas e repetiu a última vogal para justificar as sobras

C A C H O R R O

(aqui fez silêncio e mostrou com o dedo)

"pão-ooooo"

P Ã O

"ca-sa-a

C A S A

for-mi-ga

F O R M I G A

ca-cho-rrroo"

Quando foi solicitado que escrevesse as palavras referentes aos desenhos, ela o fez conforme a Figura **20**, a seguir:

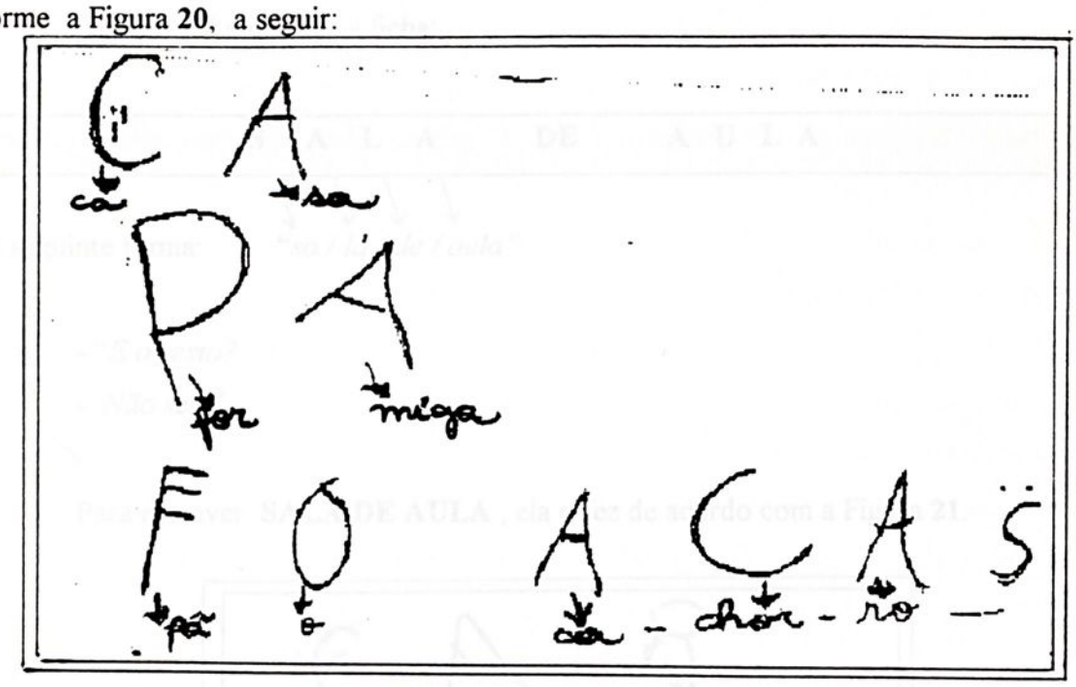


Figura **20**. Escrita e "leitura" de palavras a partir de figuras apresentadas

Para identificar fichas com os nomes :

RUA - SALA DE AULA - A CASA É BONITA - BOTECO

ela "leu" corretamente, tomou a ficha:

A CASA É BONITA.

"a casa é bo - ni - ta".

Foi mostrada a ficha **RUA** e perguntado: "*O que você acha que está escrito aqui?*"

R U A Ela respondeu: →

"r u a"

- *"Por que sobrou essa letra (A)?*
- *Não sei. Sobrou né!*
- *O que está escrito aqui? B O T E C O*
- *Espera aí.* E leu: -> *bo - te - co"*

- *Espera aí.* E leu: -> *bo - te - co"*

Quando foi mostrada a ficha:

S A L A DE A U L A

leu da seguinte forma: *"sa / la / de / aula"*

- *"E o resto?*
- *Não sei."*

Para escrever **SALA DE AULA** , ela o fez de acordo com a Figura **21**.

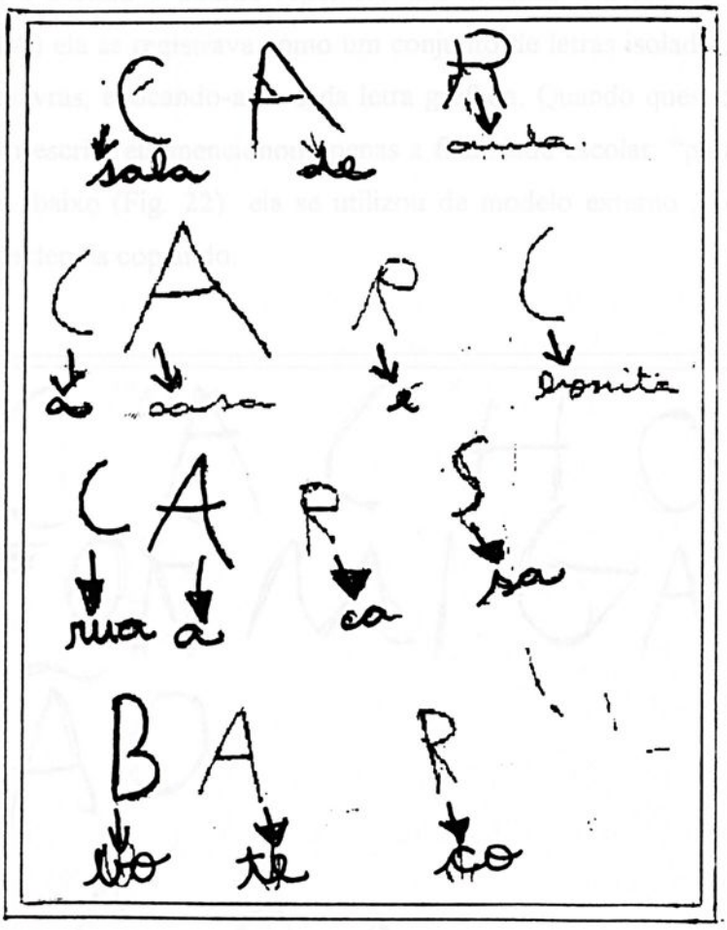


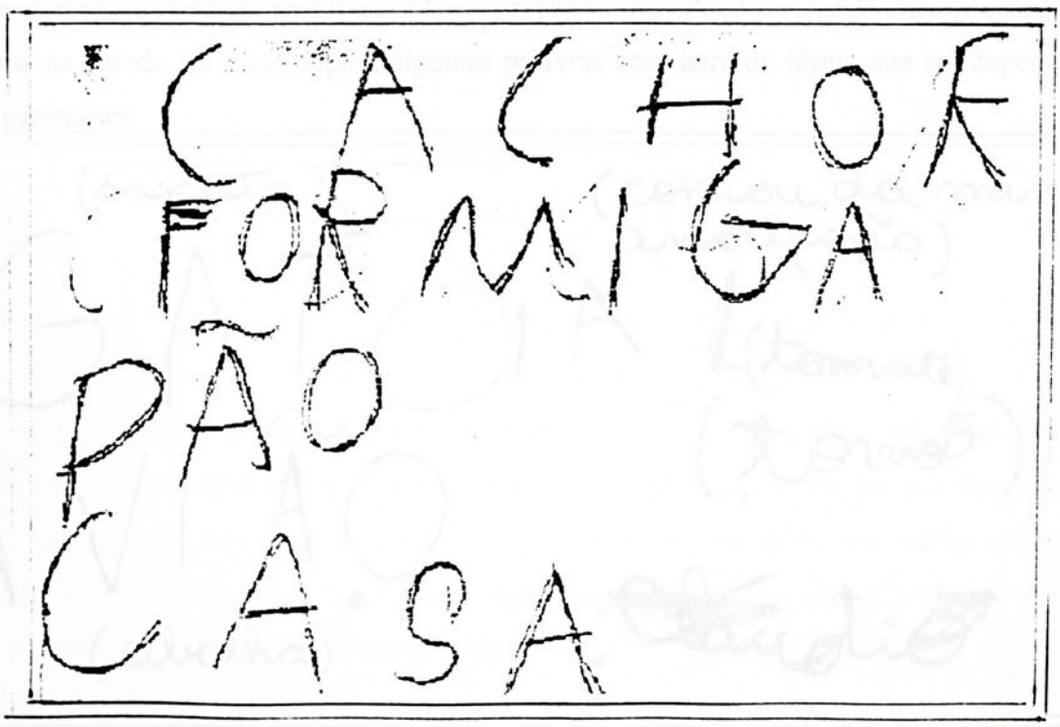
Figura **21** - Exercício de escrita para diagnóstico de nível conceitual

Verifiquei que ela escreve colocando uma sílaba ou palavra para cada letra. Ela usava aleatoriamente as letras e não símbolos quaisquer, embora não as conhecesse e nem con-

seguisse estabelecer correspondência letra-som. Suas categorias lingüísticas também não estavam definidas porque não tinham estabilidade, encontrando-se ainda na fase do signo primário,em que a fala era desenhada para que a criança se lembrasse do material que escreveu e, embora houvesse um significado para a criança esse não ficava bem determinado para outras pessoas. Nessa fase, que podemos chamar de nível II, segundo as concepções de LURIA e VYGOTSKY a criança começou a usar letras, mas não como um signo auxiliar mnemônico.

No momento da escrita, Adriele (6a, CB) utilizava-se de grafias semelhantes **"CAR"** em vários casos. Quando escreveu **"bar"** para soletrar **"boteco"** é interessante notar que na figura havia uma placa com a palavra, que ela simplesmente copiou.

Adriele afirmou que o material que poderia ser "lido" estava nas palavras e não nas letras. Reconheceu o próprio nome dentre outros nos crachás, assim como pôde escrevê-lo sem auxílio, com letras de fôrma. Ela reconheceu a configuração da escrita utilizando-se de letras encadeadas e excluiu o padrão repetitivo das mesmas. Na escrita de frases (como **A CASA É BONITA**) ela as registrava como um conjunto de letras isoladas, às quais ela deu a significação de palavras, evocando-as a cada letra grafada. Quando questionada sobre a utilidade da linguagem escrita ela mencionou apenas a finalidade escolar: "para poder ler a cartilha". Nas escritas abaixo (Fig. **22**) ela se utilizou de modelo externo , colocando fichas na frente das figuras e depois copiando:



22- Cópia do modelo externo a partir de figuras nomeadas.

5.1.3)- NOME : **CLÁUDIO**

IDADE: 7 anos (27.7.84)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA: 1992

No início do ano letivo o aluno encontrava-se no nível I, fazendo uso pré-instrumental da escrita, isto é, fazendo apenas o gesto imitativo da escrita da professora. Não usava letras, não conhecia o alfabeto nem sabia escrever o seu próprio nome. Sua cópia era irregular e ele não terminava as tarefas conforme se vê abaixo na Figura **23**.

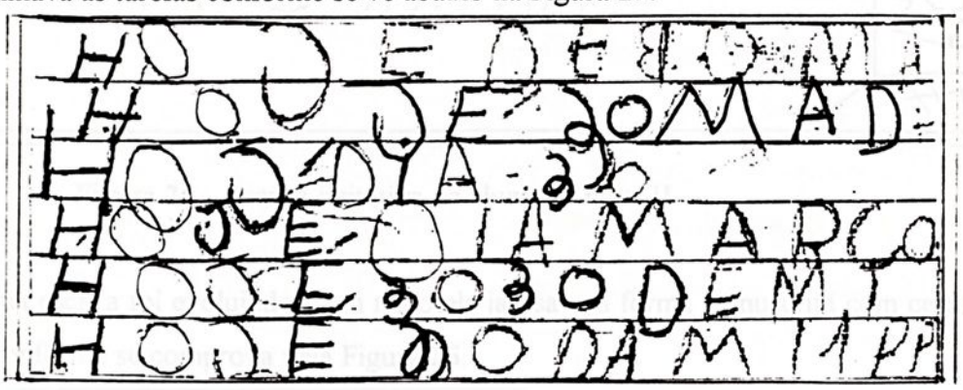


Figura **23**. Escrita de aluno no nível I de escrita. Cópia de cabeçalho incompleto.

Em março já começou a escrever seu nome em letra cursiva, sem auxílio. Nesta atividade abaixo apresentada na Figura **24,** ele realizou um "ditado" consultando os quadros de figuras na parede, de onde copiou algumas palavras com letra de fôrma que leu depois como nos parênteses.

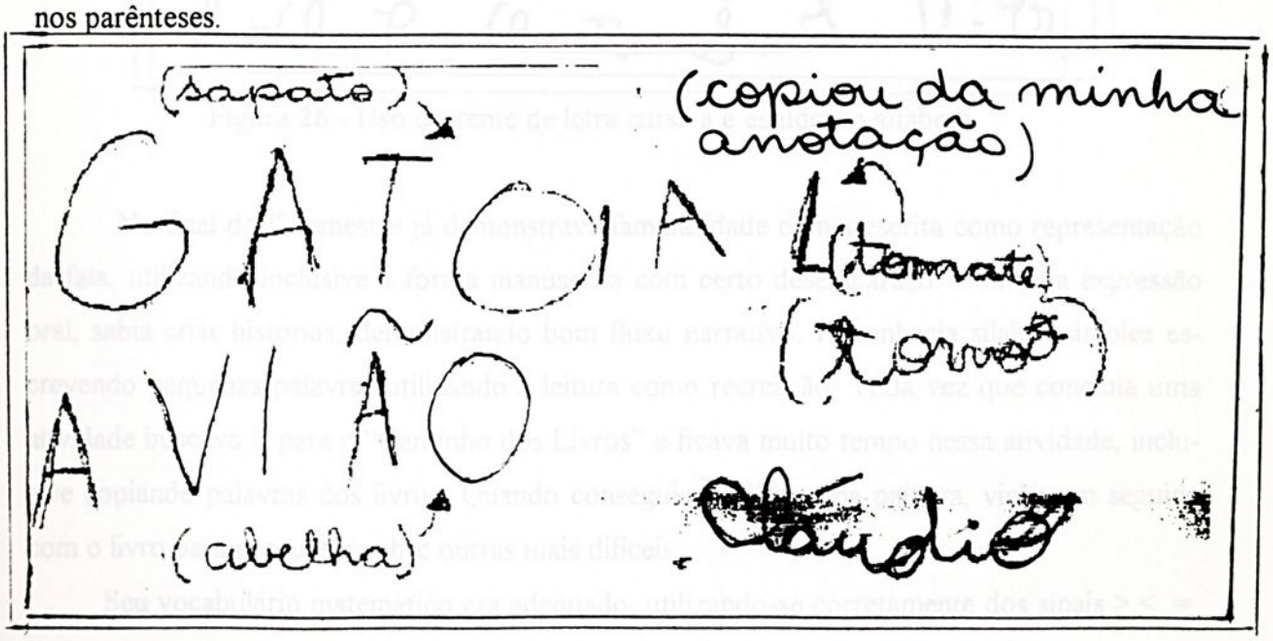


Figura **24** - Escrita do nome sem modelo externo, em letra cursiva. Ditado com consulta às figuras no mural.

Nesta atividade a seguir, pode-se notar que ele fazia escrita imitativa, copiando títulos da lousa e dos livros que tinha perto de si, conforme ilustra a Figura **25**..

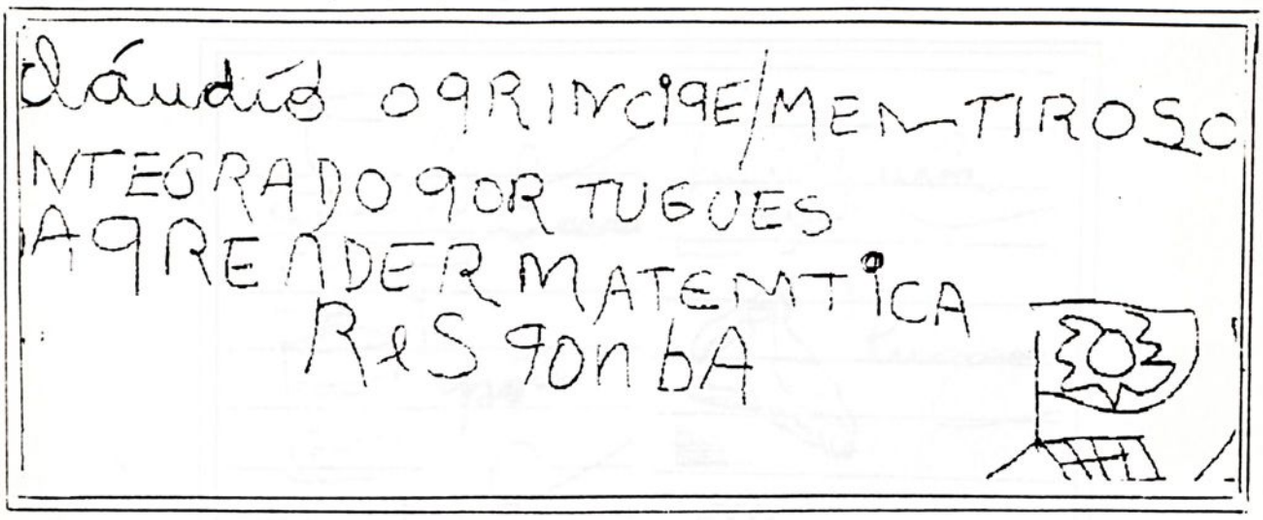


Figura **25** - Escrita imitativa de aluno no nível II.

Sua escrita foi evoluindo e em maio ele já usava a forma manuscrita com certo desembaraço, conforme se comprova pela Figura **26**.

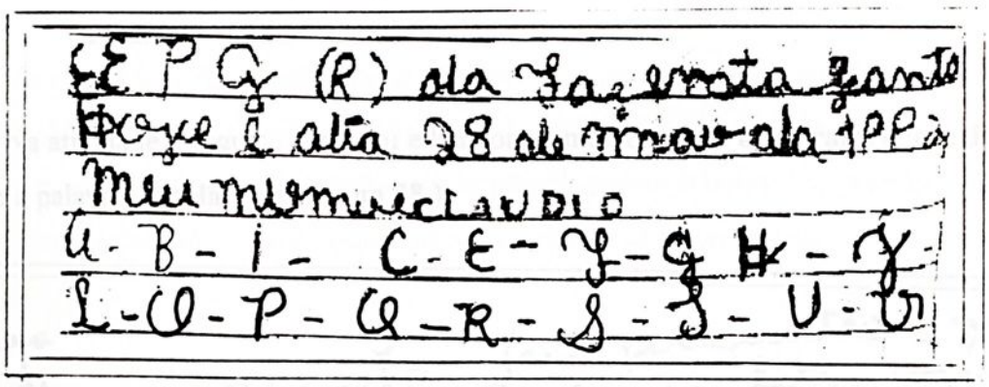


Figura **26** - Uso corrente de letra cursiva e estudo do alfabeto.

No final do 1º semestre já demonstrava familiaridade com a escrita como representação da fala, utilizando inclusive a forma manuscrita com certo desembaraço. Com boa expressão oral, sabia criar histórias, demonstrando bom fluxo narrativo. Reconhecia sílabas simples escrevendo pequenas palavras utilizando a leitura como recreação. Toda vez que concluía uma atividade buscava ir para o "Cantinho dos Livros" e ficava muito tempo nessa atividade, inclusive copiando palavras dos livros. Quando conseguia decifrar uma palavra, vinha em seguida com o livro para perguntar sobre outras mais dificeis.

Seu vocabulário matemático era adequado, utilizando-se corretamente dos sinais >,<, =, # . Resolvia adições e subtrações simples.

Neste "**Ditado Mudo**", realizado em outubro ele já conseguia escrever o nome das figuras, conforme a ilustração da Figura **27**.

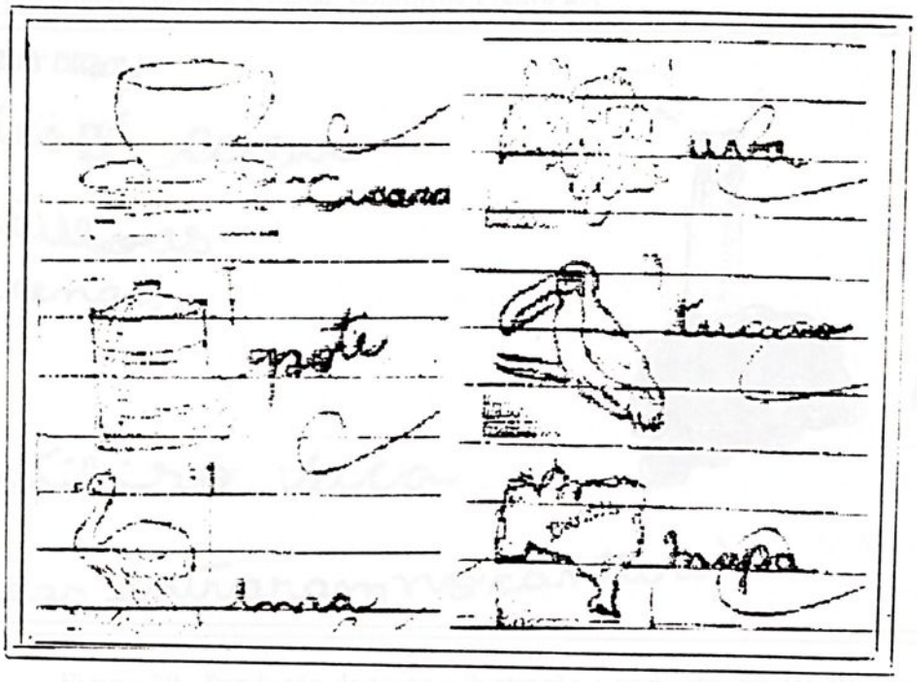


Figura **27** - "Ditado Mudo"- aluno no nível III.

Na atividade a seguir , escreveu e leu corretamente **navio, casa, rato,** e teve dificuldades com a palavra **janela.** (ver Figura **28**).

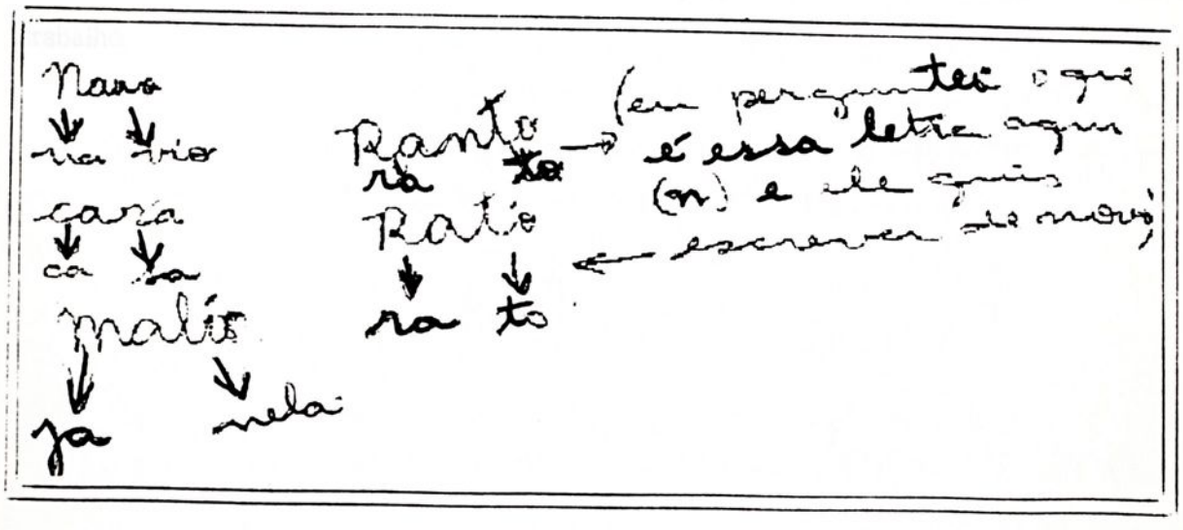


Figura **28** - Atividade de diagnóstico de nível conceitual - nível III

Neste outro trabalho, em novembro, realizou uma produção de texto sobre o plantio de leucenas no Rio do Peixe e disse que "as vacas entraram nos canteiros". Desenhou canteiros diversos com alface, cenoura e maçã, conforme Figura **29.**

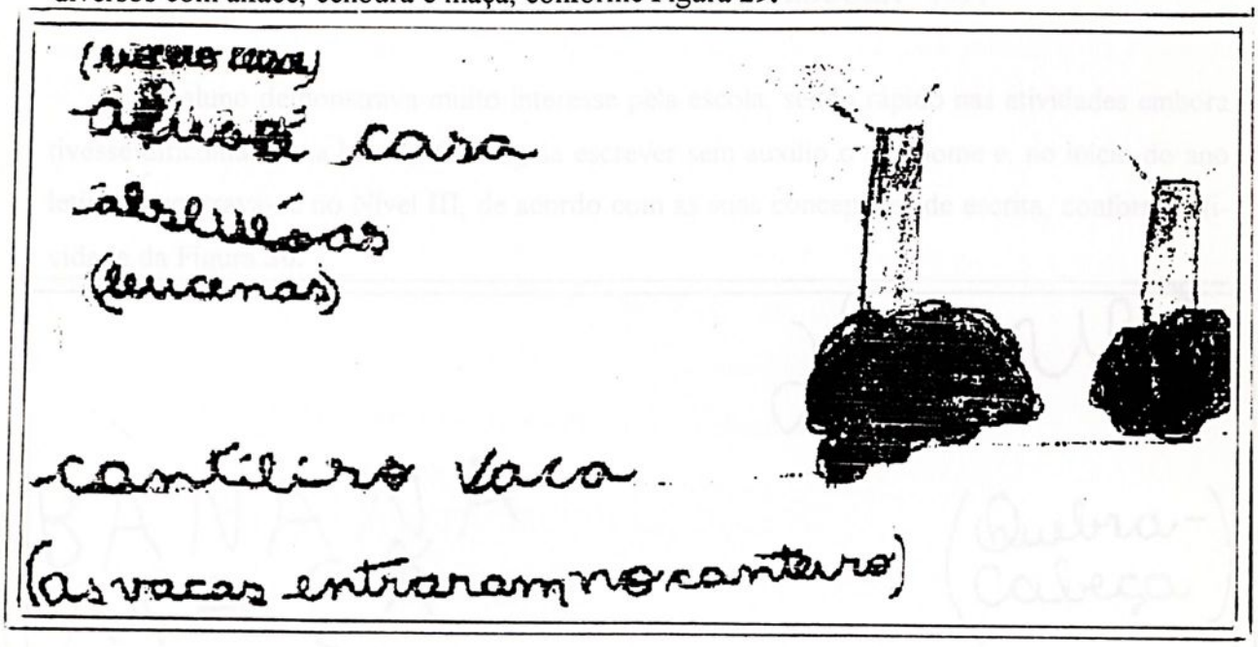


Figura **29 .** Produção de texto e ilustração a partir do Projeto Rio do Peixe.

No final do segundo semestre já apresentava uma melhora sensível lendo e escrevendo palavras simples, sem grandes dificuldades ortográficas. Conseguia resolver situações-problema e operações sem reserva. Possuía noções de tempo e espaço, fazendo um melhor uso do seu material didático, distribuindo com mais adequação as tarefas nos cadernos e fichas de trabalho.

5.1.4) - NOME : **DANIEL**

IDADE : 10 anos (17.8.82)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1991

O aluno demonstrava muito interesse pela escola, sendo rápido nas atividades embora tivesse dificuldades na leitura. Conseguia escrever sem auxílio o seu nome e, no início do ano letivo encontrava-se no Nível III, de acordo com as suas concepções de escrita, conforme atividade da Figura **30.**

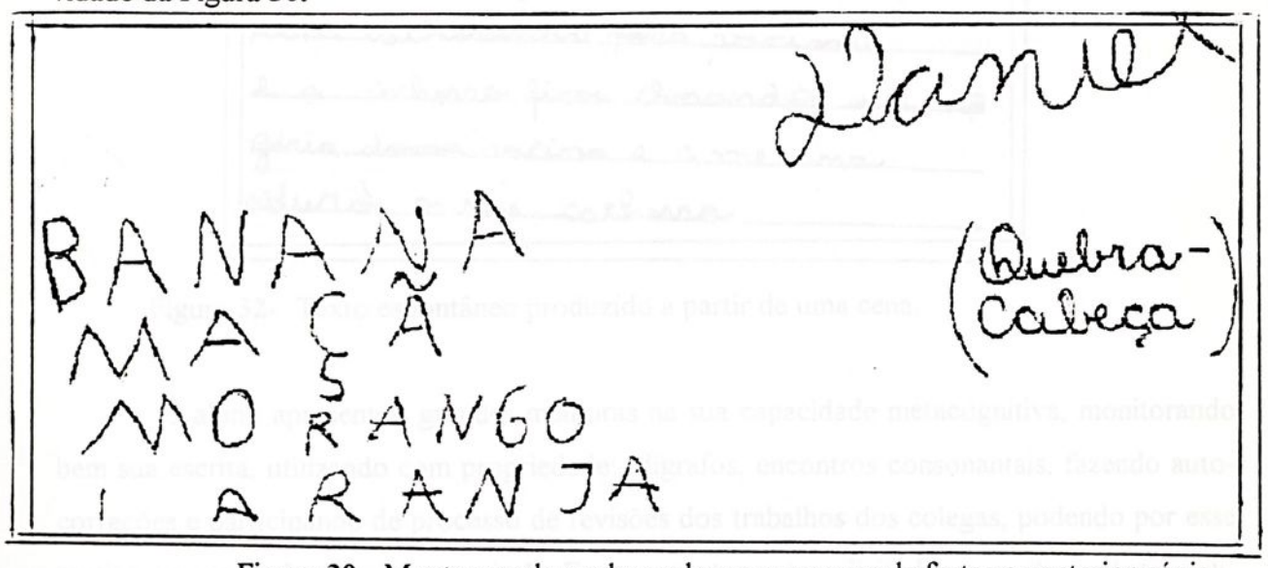


Figura **30** - Montagem de quebra-cabeça com nome de frutas e posterior cópia.

. Ao término do semestre sua capacidade de leitura já tinha sido muito ampliada, tendo em vista as constantes utilizações de livros de estória que apanhava para ler e levar como tarefa domiciliar. Isso proporcionou uma melhora sensível nos relatos orais e na escrita , conseguindo produzir pequenos textos e escrevendo com certo domínio ortográfico. Alcançou o nível IV no final do primeiro semestre, conforme Figura **31** apresentada a seguir:

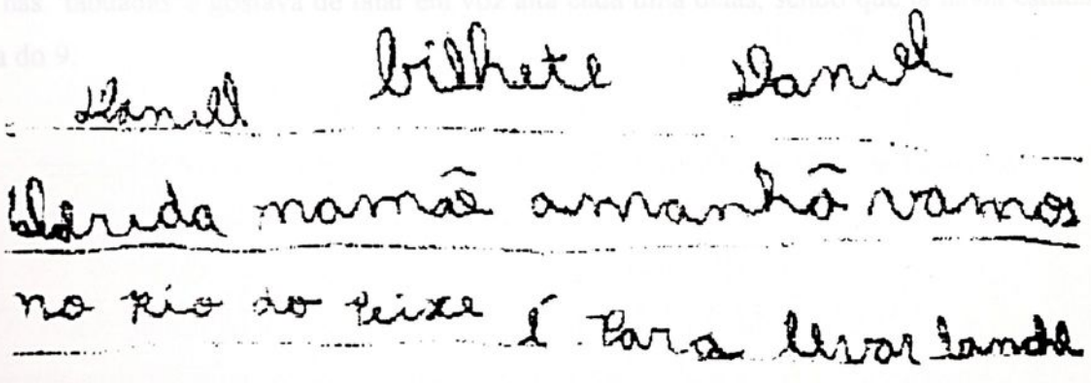


Figura **31**- Bilhete escrito para a mãe solicitando lanche para levarem na viagem ao Rio do Peixe.

. No segundo semestre, a partir de novas atividades, evoluiu em sua capacidade de escrita produzindo textos mais complexos com boa qualidade ortográfica. Ele apresentava uma troca do "**v**" por "**b**" e foi acompanhado durante o semestre por uma estagiária de Fonoaudiologia. Na escrita apresentava algumas trocas diferentes, conforme se vê abaixo ("geria", "domá", "cidurô")

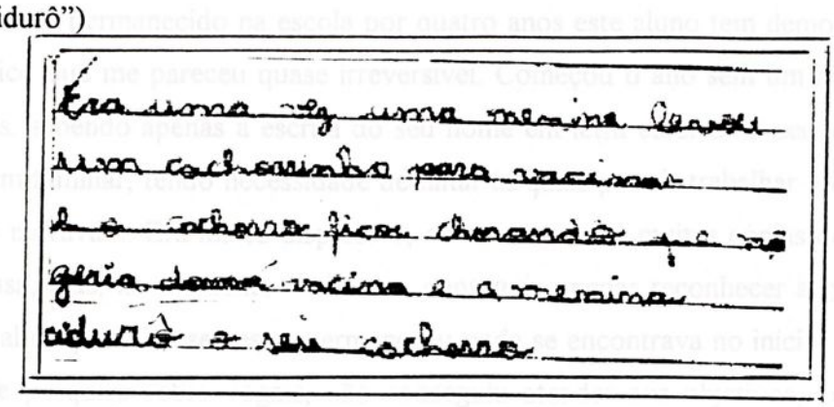


Figura **32**- Texto espontâneo produzido a partir de uma cena.

O aluno apresentou grandes melhoras na sua capacidade metacognitiva, monitorando bem sua escrita, utilizando com propriedade: dígrafos, encontros consonantais, fazendo autocorreções e participando de processo de revisões dos trabalhos dos colegas, podendo por esse motivo ser enquadrado na categoria **E.** Era constantemente solicitado como "instrutor auxiliar"e prestava muito bem esse tipo de assistência. Tinha muita facilidade na sintaxe e ortografia, usando corretamente maiúsculas, minúsculas, pontuação, marcas de parágrafo, interpretando corretamente a leitura. Produziu textos com grande facilidade, escreveu muitas cartas para os colegas que não sabiam fazê-lo muito bem.

Seus conhecimentos em Matemática eram muito bons, tendo grande facilidade nos cálculos de adição e subtração com reserva, multiplicação e divisões simples. Tinha bom desempenho nas "tabuadas"e gostava de falar em voz alta cada uma delas, sendo que já havia estudado até a do 9.

5.1.5) -NOME : **EDILSON**

IDADE: 12 anos (17.10.80)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1988

Após ter permanecido na escola por quatro anos este aluno tem demonstrado um problema crônico que me pareceu quase irreversível. Começou o ano sem um mínimo de condições básicas, sabendo apenas a escrita do seu nome em letra cursiva. O seu grande problema era de ordem familiar, tendo necessidade de faltar às aulas para ir trabalhar com os pais na fazenda onde moravam. Era muito dispersivo, costumava fazer muitas cópias do que estava escrito na lousa, mas, no momento da leitura, conseguia apenas reconhecer algumas poucas letras. No final do primeiro semestre permaneceu onde se encontrava no início: Nível II. Numa atividade de pesquisa sobre vogais, não conseguiu atender aos objetivos, colocando outras letras não solicitadas.(Ver Figura **33**).

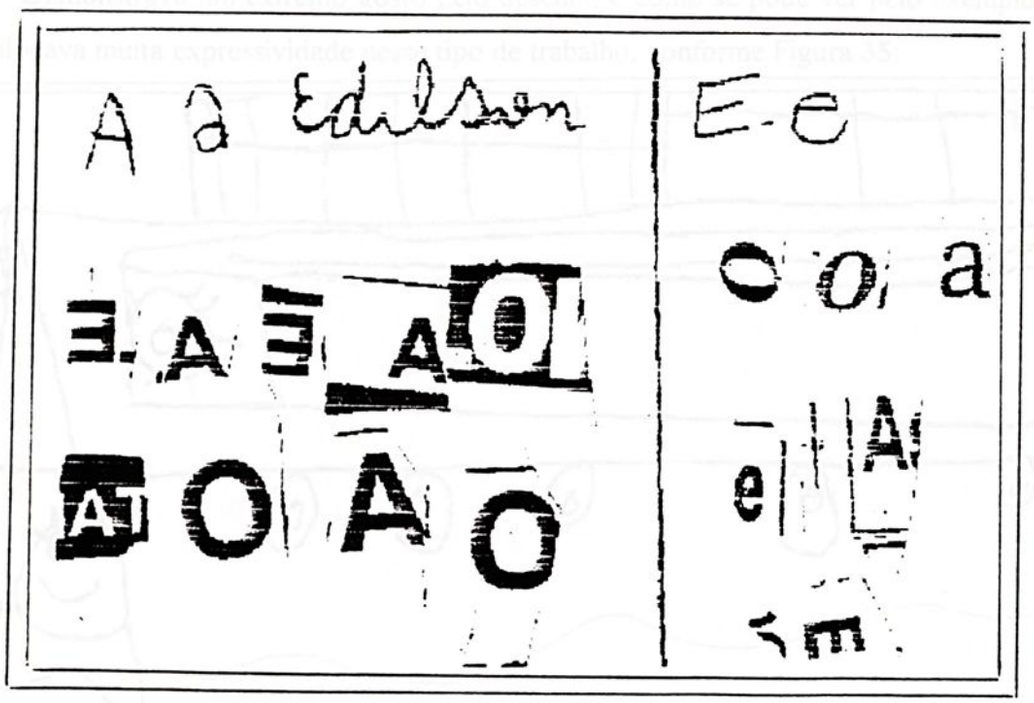


Figura **33**- Escrita do nome sem modelo externo, em letra cursiva, numa pesquisa sobre as vogais "A" - "E" - em jornais e revistas.

Aqui, quando copiou das cartilhas as palavras e os desenhos iniciados pela vogal "A", conseguiu realizar corretamente a tarefa, fazendo inclusive o desenho correspondente, como se vê na Figura **34**

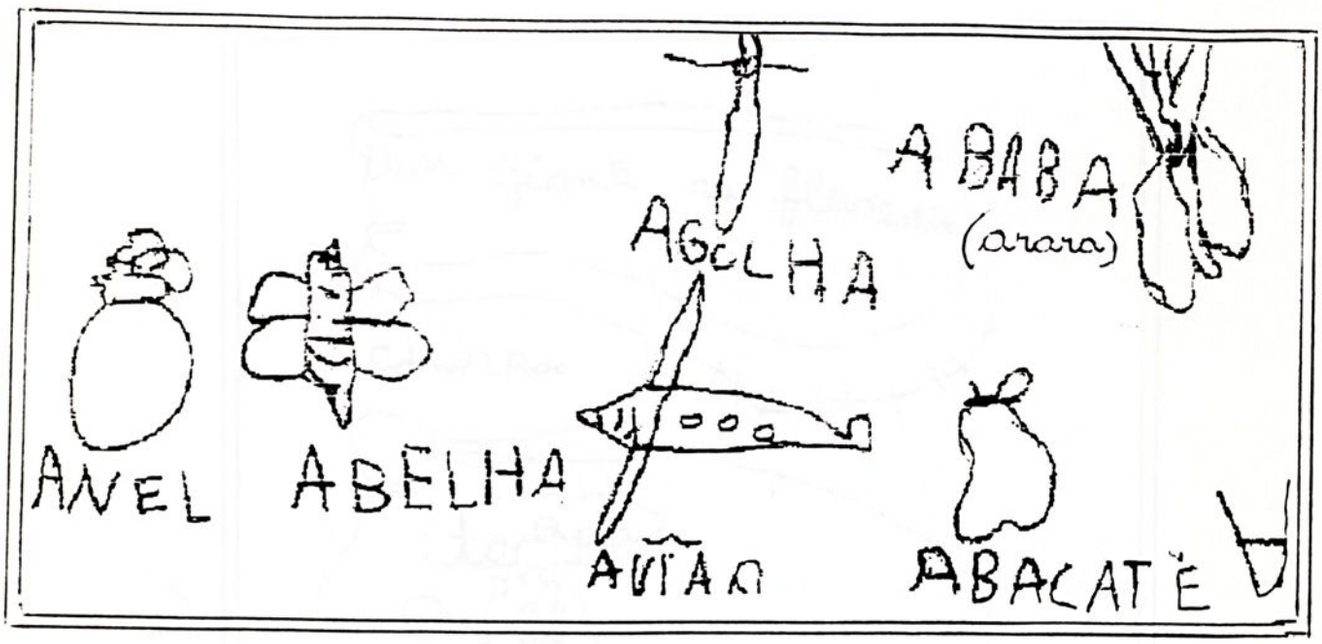


Figura **34**- Cópia de nomes da ilustração da cartilha.

Demonstrava um extremo gosto pelo desenho e como se pode ver pelo exemplo abaixo, colocava muita expressividade nesse tipo de trabalho, conforme Figura **35**:

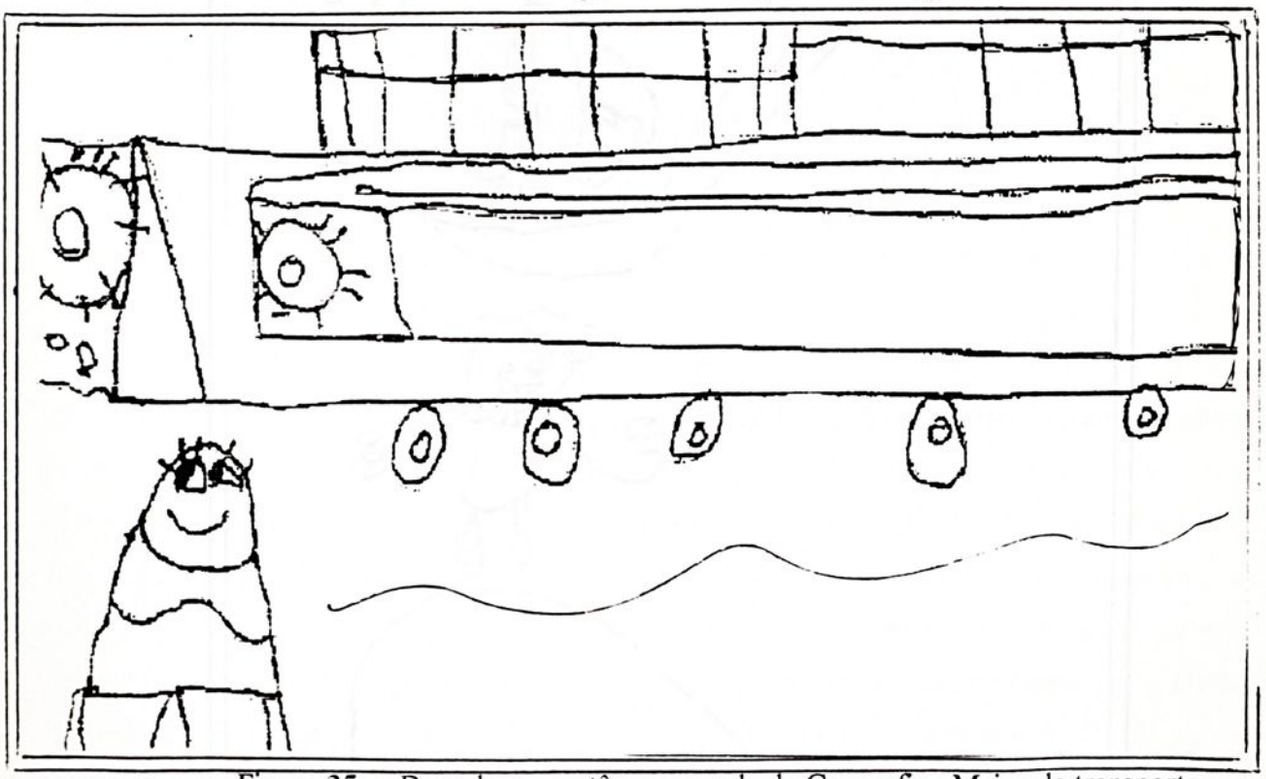


Figura **35**- Desenho espontâneo em aula de Geografia : Meios de transporte.

Quando tinha de "contar"uma história sempre o fazia verbalmente e depois procurava desenhar a interpretação que fazia dos fatos, conforme se nota nas cenas apresentadas abaixo na Figura **36**:

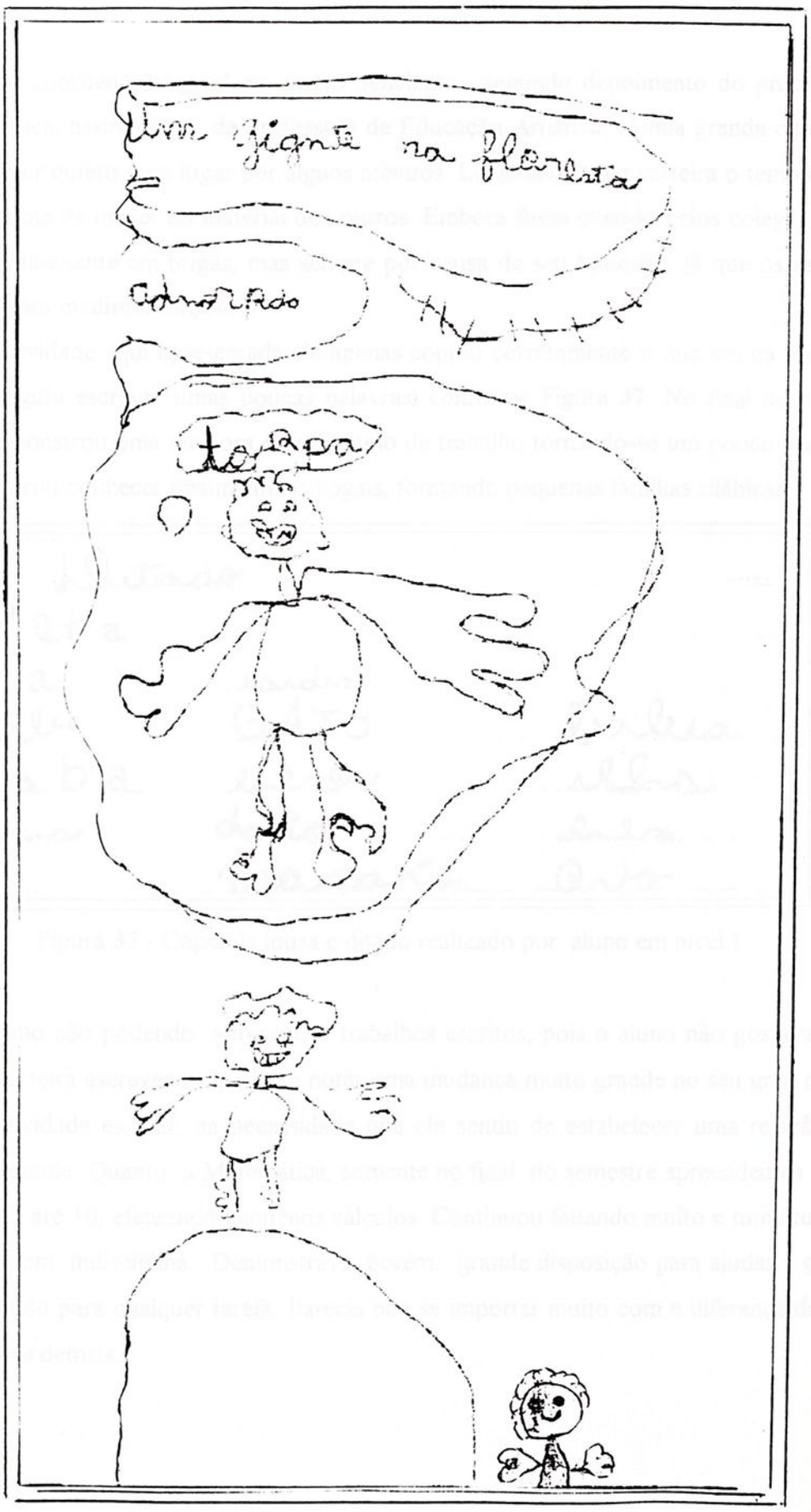


Figura **36** - Ilustração de história : "Um gigante na floresta", acompanhada de texto

Sua coordenação geral era muito deficiente , segundo depoimento do professor de Educação Física, assim como da professora de Educação Artística. Tinha grande dificuldade em permanecer quieto num lugar por alguns minutos. Levantava-se da carteira o tempo todo e tinha o costume de mexer no material dos outros. Embora fosse querido pelos colegas, envolvia-se constantemente em brigas, mas sempre por causa de seu tamanho, já que os demais o desafiavam para medirem forças..

Na atividade aqui apresentada ele apenas copiou corretamente o que viu na lousa. No ditado conseguiu escrever umas poucas palavras, conforme Figura **37**. No final do segundo semestre demonstrou uma melhora no seu ritmo de trabalho tornando-se um pouco mais rápido e demonstrou conhecer finalmente as vogais, formando pequenas famílias silábicas.

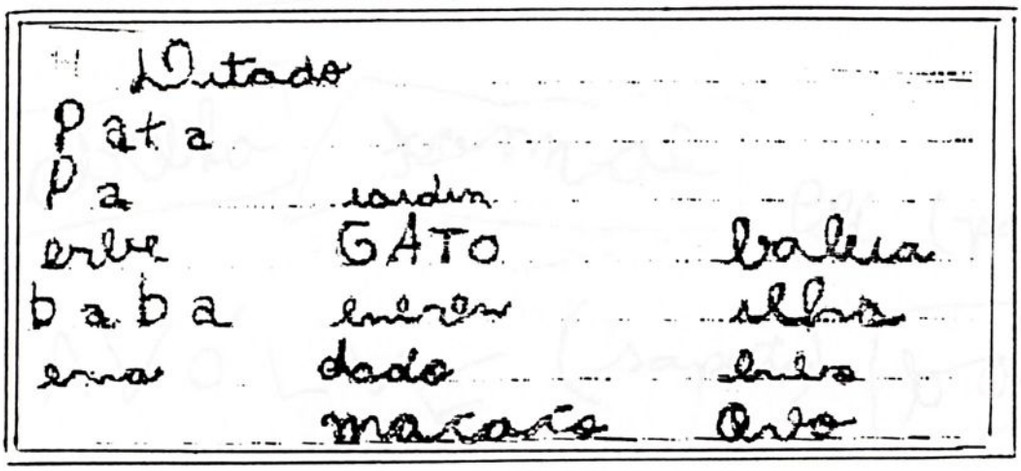


Figura **37** - Cópia da lousa e ditado realizado por aluno em nível I .

Mesmo não podendo apresentar trabalhos escritos, pois o aluno não gostava muito de ficar na carteira escrevendo, pode-se notar uma mudança muito grande no seu grau de interesse pela atividade escolar, na necessidade que ele sentiu de estabelecer uma relação mais forte com a escola. Quanto `a Matemática, somente no final do semestre apreendeu as noções de quantidade até 10, efetuando pequenos cálculos. Continuou faltando muito e tumultuando a sala de aula com indisciplina. Demonstrava, porém, grande disposição para ajudar e gostava de ser solicitado para qualquer tarefa. Parecia não se importar muito com a diferença de idade em relação aos demais.

5.1.6)- NOME : **ÉRICKA**

IDADE: 8 anos (21.10.84)

ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1991

Iniciou o semestre no nível II de aquisição da linguagem escrita, escrevendo o seu nome sem auxílio. O seu nome nesta tarefa abaixo (Fig.**38**), foi copiado do crachá em letra de fôrma. O nome em letra cursiva foi escrito sem auxílio e ficou invertido

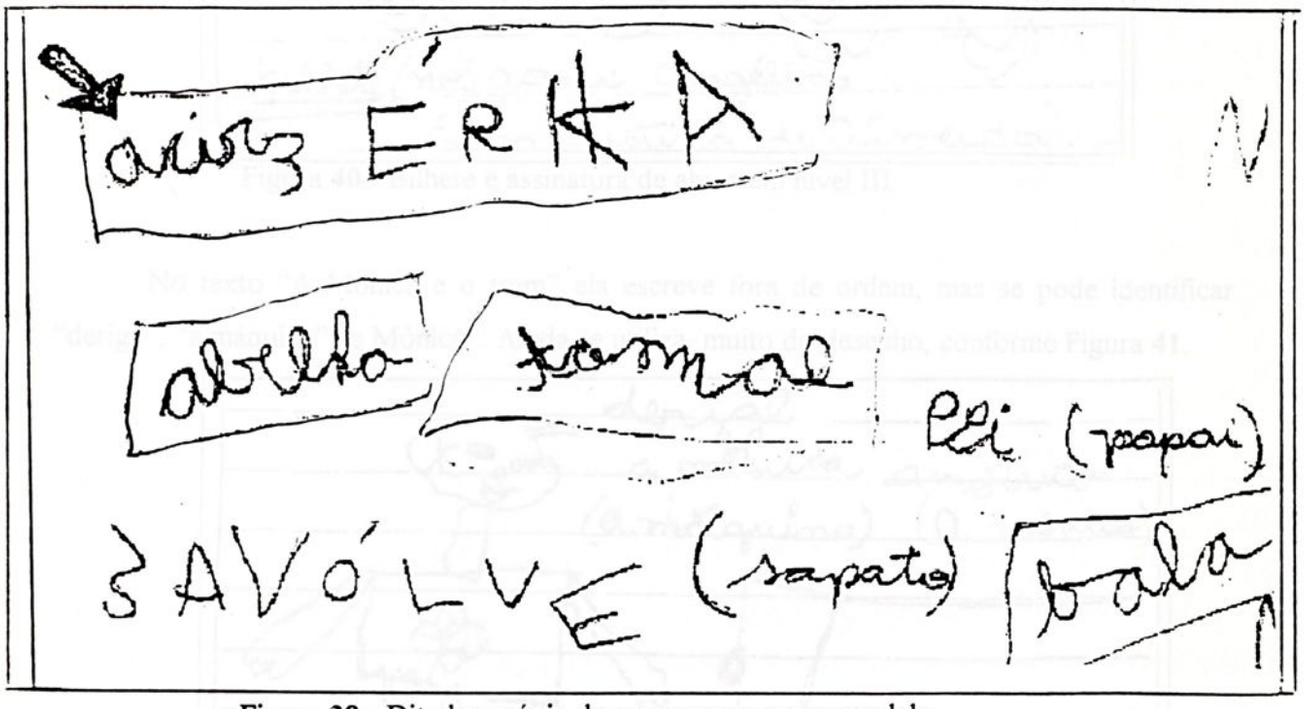


Figura **38** - Ditado e cópia do nome: com e sem modelo.

Nesta atividade de ditado, havia possibilidade de consulta aos cartazes ilustrados na parede. Ela usou letras de fôrma para as palavras que copiou e letra cursiva para as que já sabia escrever (abelha, tomate, papai, bala).(Confira com a Figura **38**).

Em maio ela produziu este texto com a colaboração da colega Francisca. (Figura **39**).

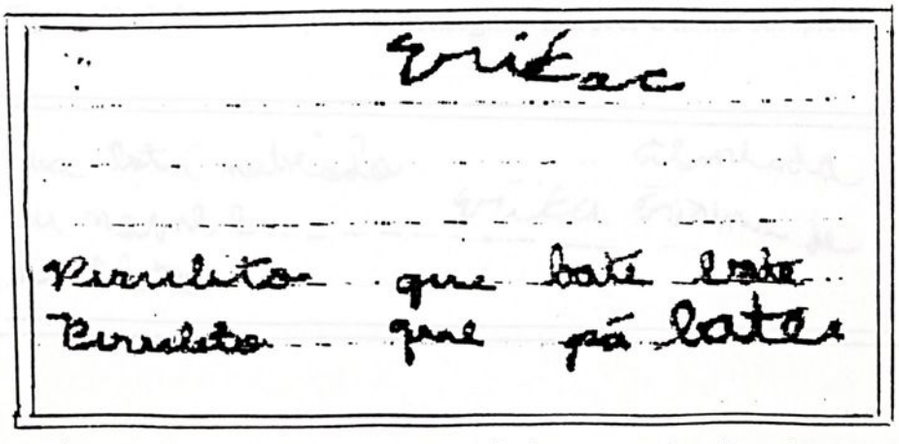


Figura **39** - Produção de texto a partir de uma cantiga de roda.

Sua escrita começa a se tornar mais fonética, porém hiposegmentada, conforme esse bilhete para a amiga Angélica:

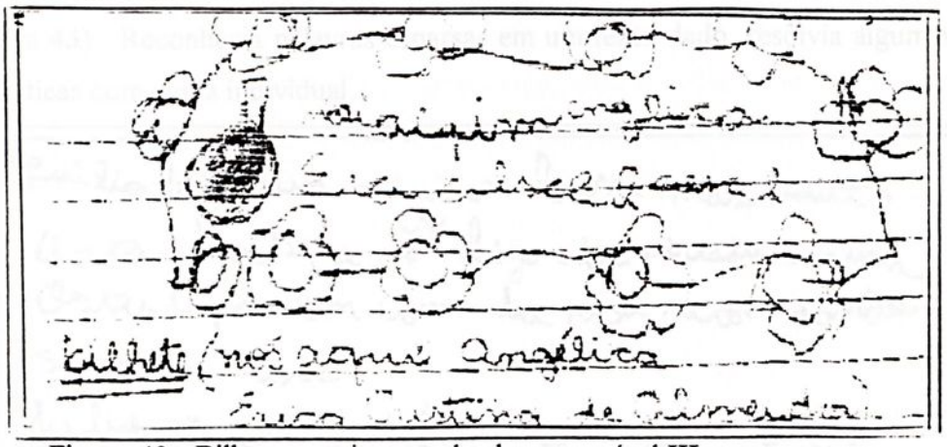


Figura **40**- Bilhete e assinatura de aluna em nível III.

No texto "A Mônica e o trem" ela escreve fora de ordem, mas se pode identificar "derige", "a máquina" "a Mônica". Ainda se utiliza muito do desenho, conforme Figura **41**.

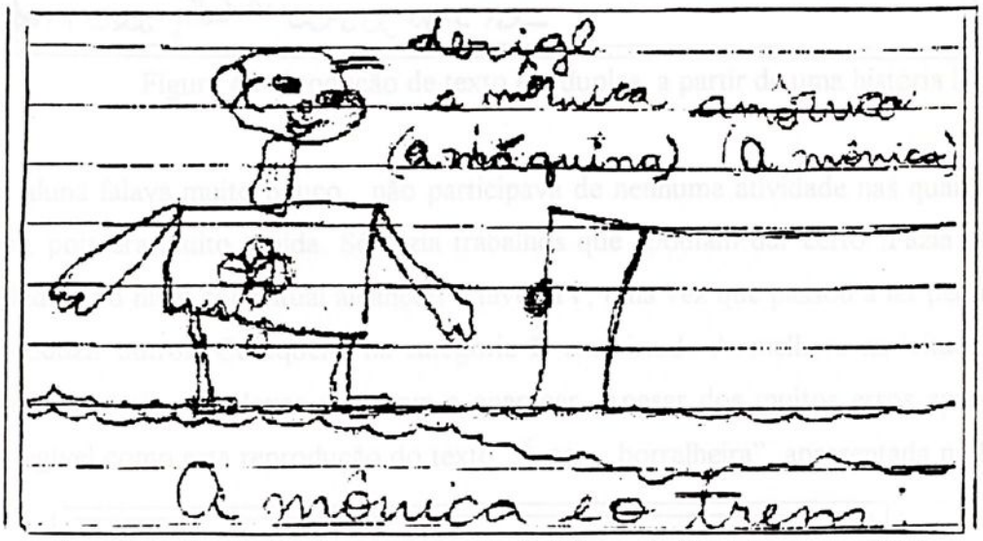
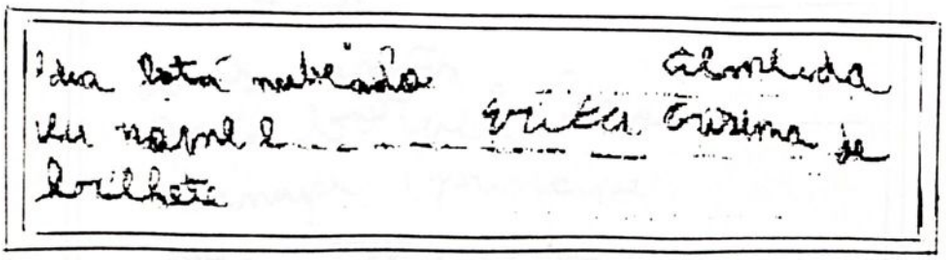


Figura **41**- Produção de texto a partir de leitura de história em quadrinhos.

Pela Figura **42** abaixo vê-se que ela conseguia escrever o nome completo.



Ao final do semestre, teve pequena evolução na expressão oral. Percebia as letras como representação dos sons da fala, reconhecia sílabas simples, conseguia produzir pequenos textos.(Figura **43**). Reconhecia palavras esparsas em um texto dado, resolvia algumas operações matemáticas com ajuda individual.

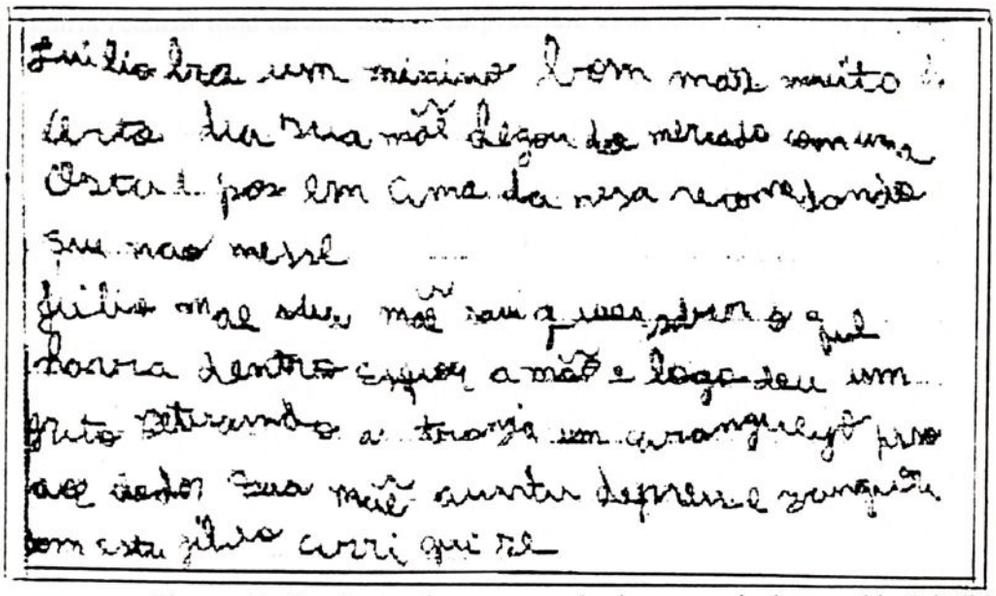


Figura **43**- Produção de texto em duplas, a partir de uma história lida.

Essa aluna falava muito pouco, não participava de nenhuma atividade nas quais tinha que se expor, pois era muito tímida. Só fazia trabalhos que "podiam dar certo".Fazia cópias com dificuldade e no nível conceitual alcançou o nível IV, uma vez que passou a ler pequenos textos e a produzir outros. Coloquei-a na categoria **D** em virtude da melhora na leitura e na escrita. As sílabas mais complexas começam a aparecer. Apesar dos muitos erros apresenta uma escrita legível como esta reprodução do texto "Ä gata borralheira", apresentada na Figura **44**..

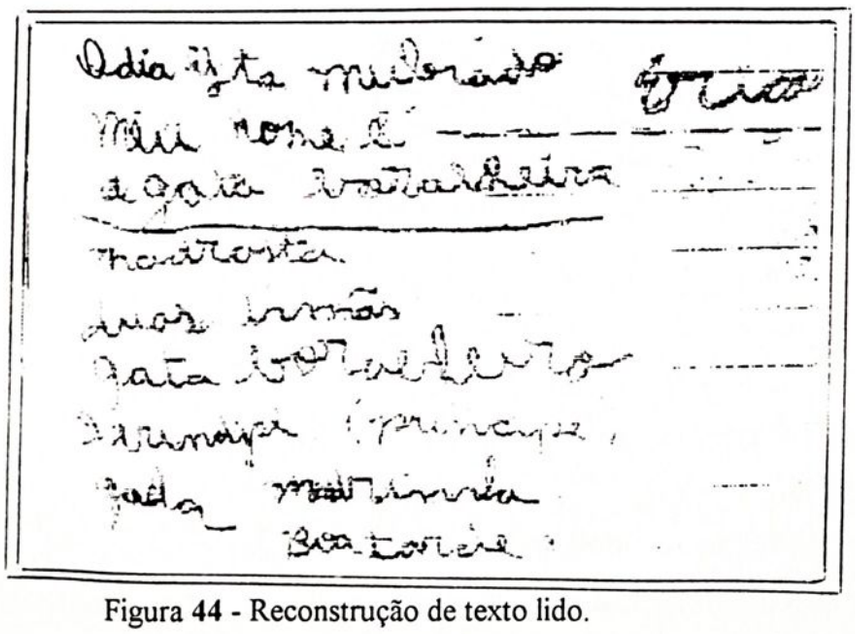


Figura **44** - Reconstrução de texto lido.

Esta aluna demonstrou um quadro evolutivo muito lento e constantes regressões a níveis em que tinha anteriormente estado. Havia muitas "idas e vindas" no seu processo de aquisição de escrita, sendo que muitas vezes, quando eu pensava que ela já dominava uma concepção, ela demonstrava estar fora de compreeensão. Outras vezes, quando eu julgava que ela não conseguiria realizar uma tarefa, ela me surpreendia com seus resultados, principalmente na leitura.

5.1.7) - NOME : **GILBERTO**

IDADE: 7 anos (26.10.85)

ANO EM QUE ENTROU NA ESCOLA : 1`992.

Aluno com muita dificuldade de expresssão, raramente se ouvia uma palavra dita por ele. Reconhecia seu nome entre os crachás, mas no início do ano não conseguia escrevê-lo. Usava qualquer letra para representar as palavras, conforme se vê na Figura **45.** Não conhecia as vogais, nem algarismos. No final do primeiro semestre, não lia nem escrevia, apenas copiava palavras. Fazia distinção entre letras e rabiscos, compreendendo o sistema de escrita do adulto. Utilizava muito mal o espaço de seu caderno, escrevendo em qualquer página quando queria, depois voltava às páginas que tinha pulado.

Figura **45** - Grafias e "leitura" de aluno não alfabetizado - nível I.

No final do segundo semestre apresentou uma melhora começando a escrever bem mais legível e a utilizar as linhas do caderno. Não gostava de ficar parado, queria estar sempre

"fazendo lição". Seu nível conceitual pôde então ser enquadrado no nível II. Tornou-se mais participativo, mais descontraído, melhorando seu relato oral. Conhecia poucas famílias silábicas, mas não conseguia ler. Desenhava a fala e usava marcas para se lembrar do que tinha dito. Usava tanto as letras como pseudo-letras, mantendo direção correta esquerda-direita na escrita (Ver Figuras **46** e **47**).

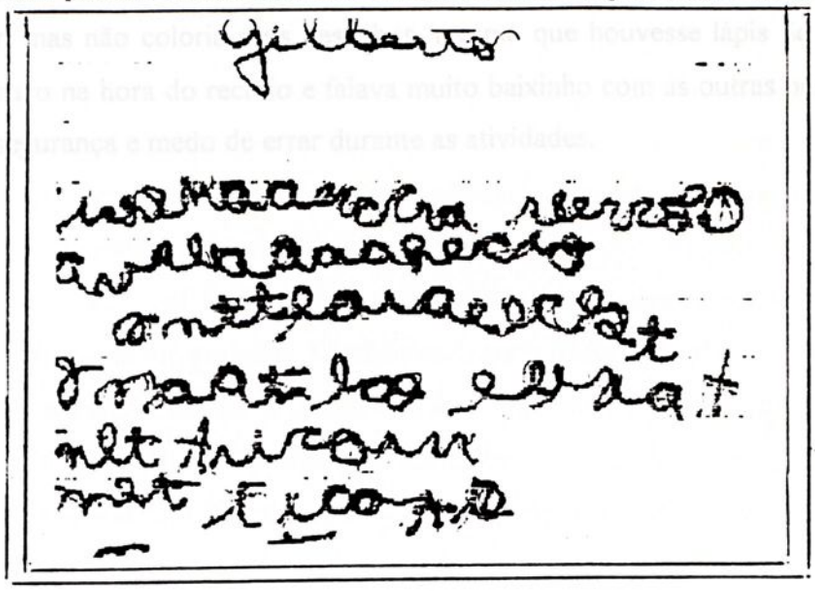


Figura **46**- Escrita do nome (com modelo) e uso de pseudo-letras na escrita espontânea.

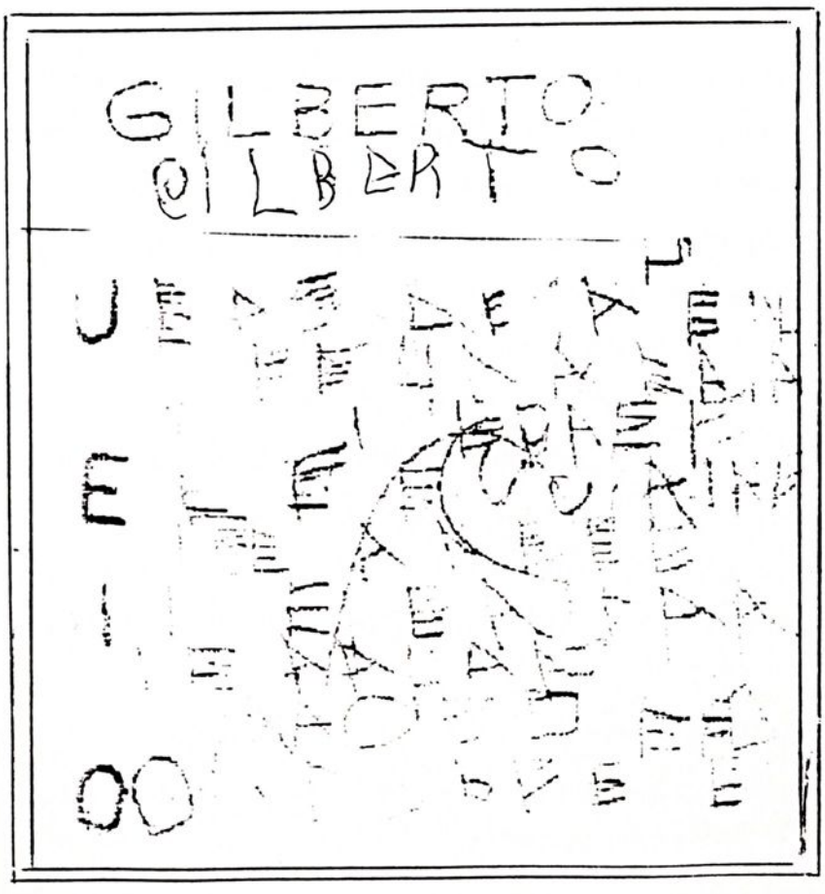


Figura **47**- Escrita das vogais - destaque para as pseudo-letras "E".

Esta criança tinha grande dificuldade de memorização, esquecendo-se sempre das ordens dadas, das tarefas determinadas. Não gostava muito de atividades em grupo, mas participava gradativamente. Nas atividades individuais sempre pedia auxílio ao irmão Cláudio. Gostava muito de desenhar, mas não coloria seus desenhos, mesmo que houvesse lápis de cor à disposição. Brincava pouco na hora do recreio e falava muito baixinho com as outras pessoas, demonstrando muita insegurança e medo de errar durante as atividades.

5.1.8) - ALUNA : **MÁRCIA**
IDADE: 15 (24.10.76)
ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1989

Após ter estado numa escola por três anos esta aluna apenas copiava textos da lousa ou de livros, mas não conhecia o alfabeto. Não participava de atividades espontaneamente e quando o fazia era de modo retraído. Não conhecia os algarismos, não fazia cálculos, não conhecia quantidades maiores que 10.

Começou o semestre no nível II e ao final do ano estava praticamente nas mesmas condições, tendo uma evolução muito pequena. Quando eu fazia o preenchimento da sua ficha descritiva, por ocasião do encerramento do primeiro semestre, encontrei um envelope do Serviço de Saúde Mental onde constava o diagnóstico de "Deficiência Mental Moderada", devendo portanto ter sido encaminhada para "classe especial". Foi um grande sacrifício para a aluna o acompanhamento na classe regular, pois ela não se entrosava com as demais crianças, entre outros motivos, pela sua idade e por suas dificuldades. Suas condições familiares também eram extremamente complexas, tendo sido observado que ela não era o único caso com problemas dessa natureza.

A aluna faltou muito no segundo semestre o que aumentou a sua distância com os demais alunos da classe. Sua oralidade era pouco desenvolvida, falava quando obrigada. A coordenação motora, a lateralidade, as noções espaço-temporais, ela desenvolveu bastante através de nossas atividades, inclusive de Educação Física e Educação Artística, mas mesmo assim, ficou longe dos objetivos traçados, em função também de pouco interesse pela escola, pela constante apatia e pelo distanciamento em que se colocava do grupo.

De acordo com a categoria em que se enquadrava esta aluna, ela:

- diante de uma situação problemática, negava-se a responder;
- não manifestava gosto pela expressão corporal, dança, canto, nem acompanhava os ritmos;
- gostava de ouvir histórias e desenhar figuras. Usava sempre cores claras, mas não as conhecia, assim como não distinguia formas geométricas. No segundo semestre aprendeu o nome das cores;
- não conhecia horas, calendários ou algarismos, como na Figura **48**, apenas os copiava.
- tinha facilidade para identificar rótulos, alguns logotipos e marcas de produtos mais conhecidos;
- sua escrita imitava a do adulto e quando não sabia escrever tentava sozinha e não pedia ajuda;

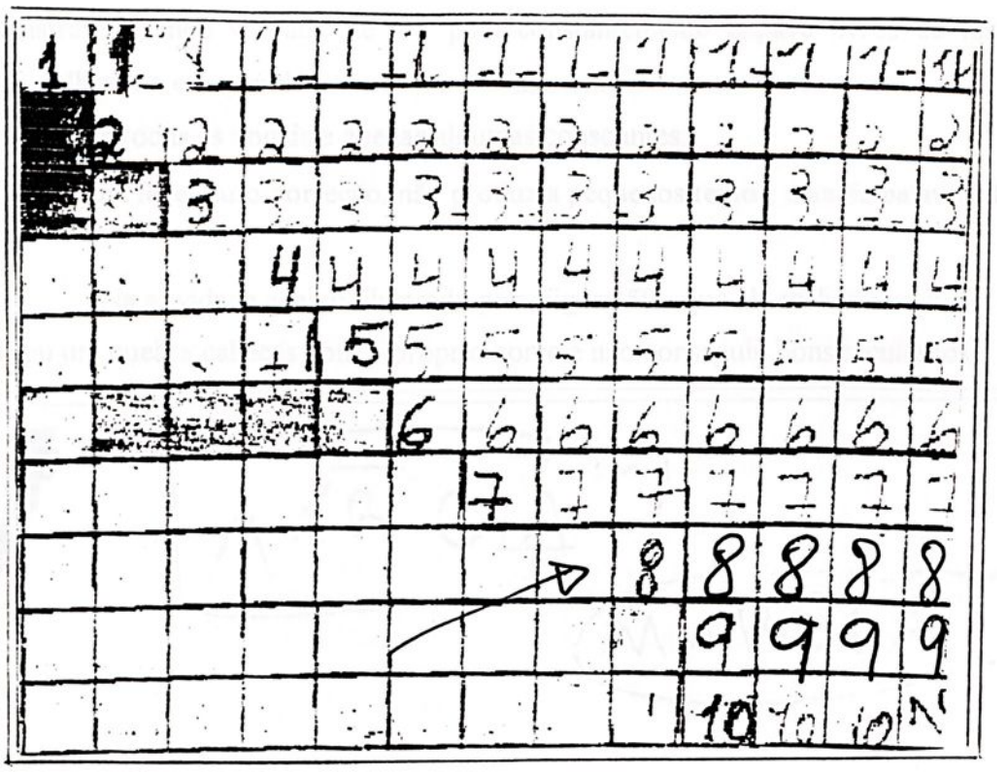


Figura **48** - Neste estudo de representações das quantidades, que deveriam ser coloridas de acordo com os numerais, a aluna não o faz corretamente, conforme se observa no número **8.**

- reconhecia seu nome e o escrevia sem auxílio, em letras cursivas. Às vezes tentava construir algumas frases, conforme Figura **49**.

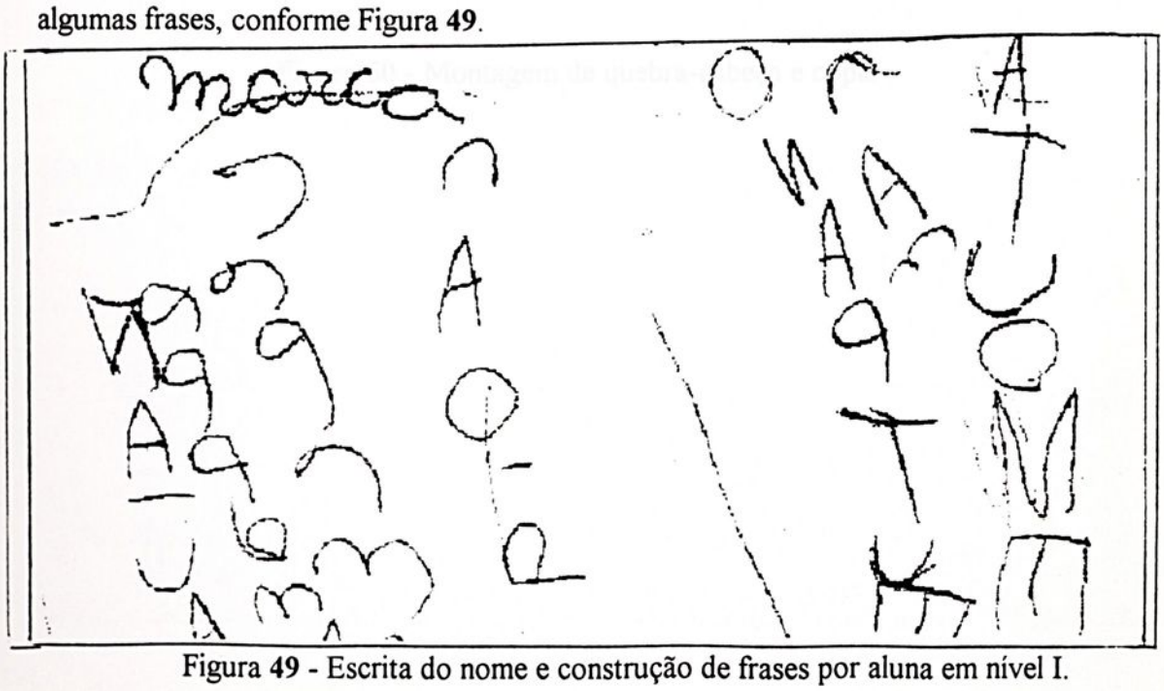


Figura **49** - Escrita do nome e construção de frases por aluna em nível I.

- demonstrava grande vontade de ler, pois constantemente pegava livros de histórias e ficava folheando e copiando tudo o que podia, o tempo todo.
- não conhecia todas as vogais e apenas algumas consoantes;
- não conseguia fazer auto-correção, não produzia pequenos textos, nem lia palavra alguma.

Na atividade abaixo, ilustrada pela Figura **50,** que ela realizou no início do ano, ela montou um quebra cabeças com o próprio nome e não conseguiu bons recultados

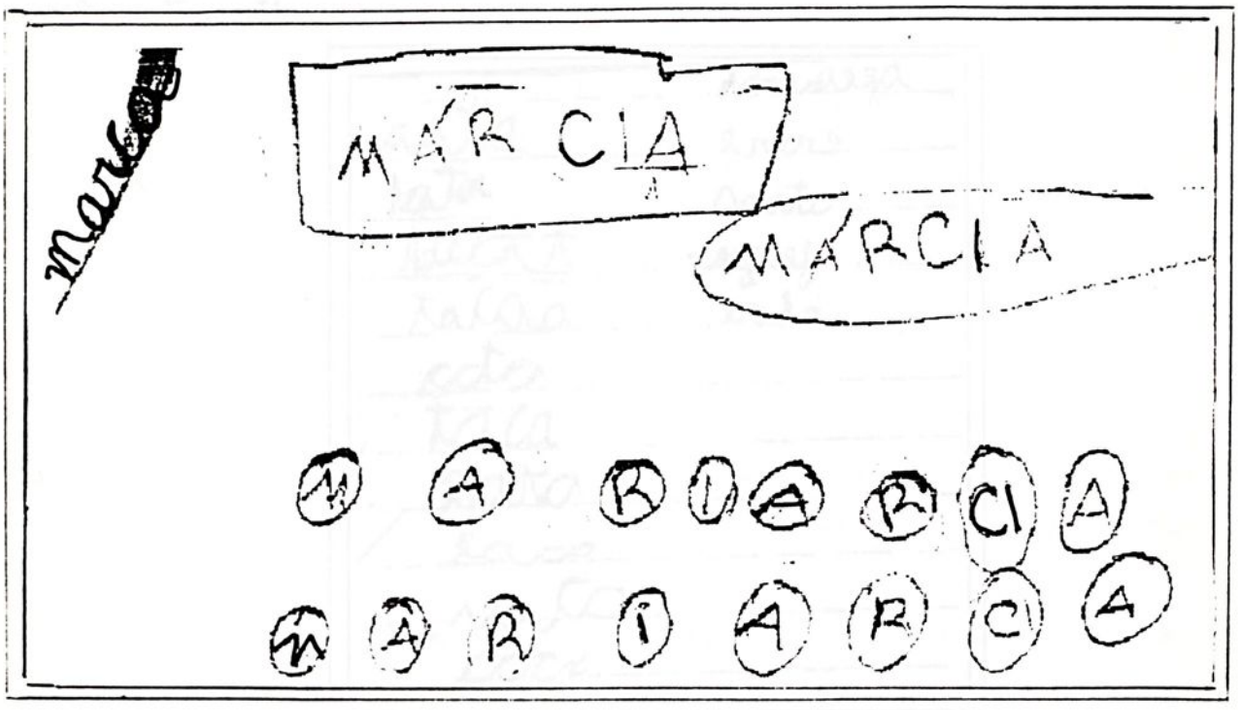


Figura **50** - Montagem de quebra-cabeça e cópia .

5.1.9) - ALUNO : **RAFAEL**
IDADE: 7 ANOS
ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1992

Na atividade abaixo, realizado no início do ano ele demonstrava estar no nível II, conforme Figura **51**.

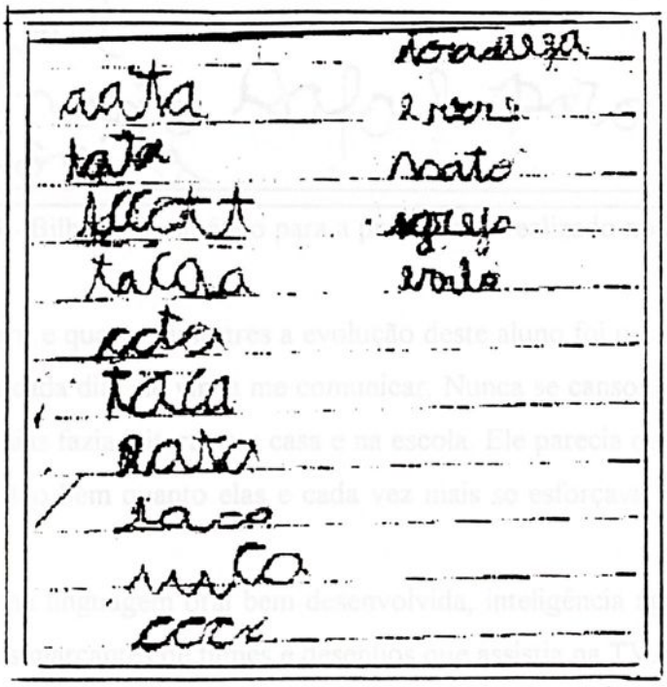


Figura **51** - Ditado de aluno no nível II de aquisição da linguagem escrita.

Nesta outra atividade, ilustrada na Figura **52**, o aluno demonstrou ter evoluído da simples cópia de palavras para uma escrita propriamente simbólica, nível III :

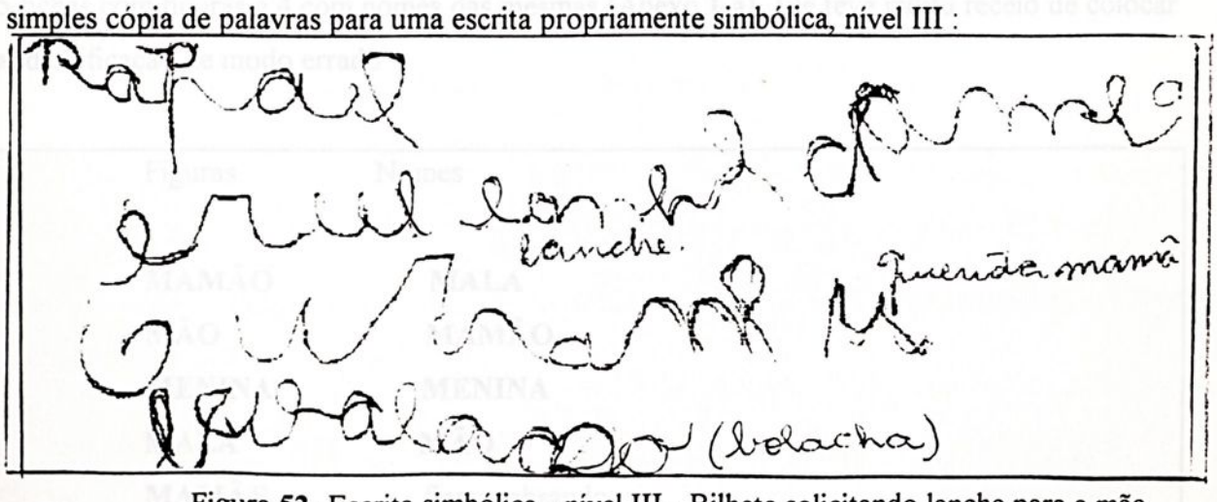


Figura **52**- Escrita simbólica - nível III - Bilhete solicitando lanche para a mãe.

A partir do momento que Rafael começou a ler, sua escrita foi se tornando cada vez mais legível e compreeensível, conforme se constata na Figura **53**:

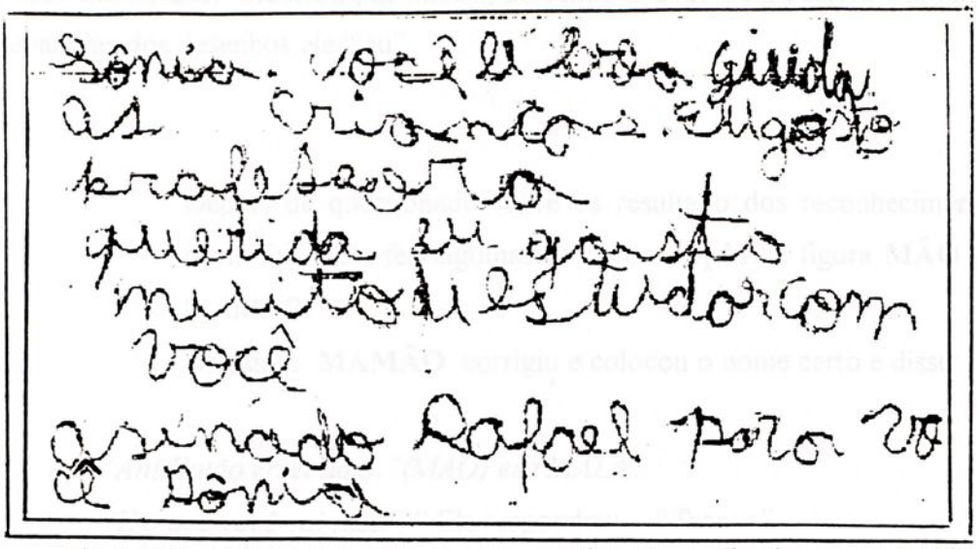


Figura **53** - Bilhete espontâneo para a professora, realizado no quarto bimestre.

A partir do terceiro e quarto bimestres a evolução deste aluno foi um crescente processo de descobertas que, a cada dia, ele vinha me comunicar. Nunca se cansou de buscar experiências novas e todos os dias fazia leituras em casa e na escola. Ele parecia querer mostrar para suas irmãs que sabia ler tão bem quanto elas e cada vez mais se esforçava para ampliar suas possibilidades.

RAFAEL tinha linguagem oral bem desenvolvida, inteligência aguçada, sensível e capaz de reproduzir cenas marcantes de filmes e desenhos que assistia na TV. Falava em usar o computador e vídeo-games com bastante interesse. Inicialmente a sua letra era demasiadamente grande, depois tornou-se minúscula. Conhecia todo o alfabeto e os algarismos. Calculava com facilidade e resolvia situações-problema oralmente.Nas atividades abaixo, apresentei a ele 5 fichas com figuras e 4 com nomes das mesmas (Anexo **I-a)** Ele teve muito receio de colocar a identificação de modo errado:-

Figuras	Nomes
MAMÃO	**MALA**
MÃO	**MAMÃO**
MENINA	**MENINA**
MALA	**MÃO**
MAMÃE	ficou sobrando

A ficha **MAMÃE** sobrou, ele reconheceu todas as letras da palavra, mas não a leu no todo ("leu" MULHER). Mostrou por inteiro, correndo o dedo pela palavra. Na leitura das palavras separadas dos desenhos ele "leu":

MÃO
ma la

Depois de questionado sobre os resultado dos reconhecimentos que havia feito, ele fez algumas correções e pôs na figura **MÃO** o nome MAMÃO.

Na figura **MAMÃO** corrigiu e colocou o nome certo e disse:

-"*Ah! Então errei aqui."(MÃO) era MALA"*

-"*E o que você vai fazer?"* Ele respondeu: -"*Trocar"*

Trocou então colocando o nome MÃO para o desenho **MÃO**. Colocou o nome MAMÃO para a figura **MALA**. Leu as fichas:

M A M Ã O M E N I N A

ma-la-a a a *me-ni-na*

-"*Aqui deu certo professora!"*

Na figura **MAMÃO** colocou a palavra M A L A e leu:
"*ma-mão"*

Quando foi perguntado sobre o "A" ele respondeu: "*Está sobrando.*"

-"*E o que é que se faz?* Respondeu:

-"*Tira, né!*"

Ao escrever MAMÃO, ele verificou que havia uma palavra escrita a lápis (caranguejo) e copiou " " e disse:

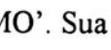
-"*Espera aí, tá errado*! E trocou pela escrita " " e leu: "*ma-mão"*

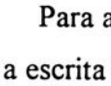
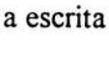
- "*Agora escreva MÃO.*

- *Mão é com duas letras.*

- *Por que você acha que é com duas letras?*

- *Não sei, não pensei nisso.*

Escreveu " "e corrigiu imediatamente dizendo que, na verdade, tinha escrito 'MO'. Sua escrita "  " foi lida como "mã-o".

Para a figura **MALA** ele escreveu "  " e disse: "*Falta uma letra. Falta o "l".* Corrigiu a escrita assim: "  ".

Como se pode notar, esta criança já podia estabelecer relação entre algumas letras e seu respectivo som, relacionar as figuras às iniciais da palavra que representavam.

Pode-se perceber que esta criança já possuia familiaridade com a escrita linear, simbólica, com uso instrumental dos signos. Já tinha domínio da relação externa da linguagem, com escrita estável, significativa, com caráter essencialmente mnemônico. Estava em vias de alcançar o nível IV, segundo o referencial LURIA/VYGOTSKY.

Rafael conseguiu bons resultados no momento das cópias e reescrita de palavras; ao utilizar a modalidade cursiva e fazendo análise comparativa de início e final de palavras.

Quanto à utilidade da leitura/escrita ele verbalizou finalidades variadas como: "para poder mexer com o computador" ou "para ler as palavras dos filmes". Pude notar que ele monitora bem suas atividades lingüísticas, distinguindo números, letras, texto, espaçando letras entre palavras e com bom fluxo de leitura.

5.1.10) -ALUNO: **ALESSANDRO**
IDADE: 7 ANOS (03.5.85)
ANO DE ENTRADA NA ESCOLA : 1992

ALESSANDRO matriculou-se no início do ano letivo mas não havia freqüentado regularmente a escola até outubro, quando veio para esta escola. Foi diagnosticado nessa ocasião.

Apresentava escrita instrumental como fator mnemônico, utilizando diversos tipos de sinais gráficos, não se importando com as quantidades mínimas para a escrita. Costumava mesclar letras e algarismos, embora fizesse distinção entre ambos.

Quando foi questionado sobre a possibilidade de ler as fichas com desenhos ou palavras que lhe foram apresentadas, ele disse que só poderia ler as "*palavras*" e que "*é melhor ler de bastante*", fazendo distinção entre as fichas que continham palavras e frases.

Algumas figuras foram selecionadas para identificação:

Figura	interpretação
XÍCARA	**CHAVEIRO**
MULHERES	**PERUAS (novela)**
FOGÃO	**TELEVISÃO**
FORMIGA	**BARATA**
RUA	**FUSCA NA GARAGEM**

Em seguida ele deveria fazer a escolha de fichas com nomes para colocar nas figuras apresentadas:

CASA -	ele denominou com escrita	NAVIO;
PORCO -	ele denominou	CASA;
CACHORRO -	ele denominou	PORCO;
NAVIO -	ele denominou	CACHORRO.

Ao ser perguntado: "*Por que você acha que é esta a palavra que significa "CASA ? "*
Ele respondeu:

- "*Porque está escrito, né!*"

Na verificação da escrita, no momento de escrever as palavras que explicavam as figuras ele empregou para **CASA, PORCO e CACHORRO,** sinais gráficos quaisquer, preocupando-se, apenas, com o número mínimo, utilizando sete grafias distintas e sem repetição. Para a figura **NAVIO,** ele utilizou dez grafias, começando com "rr", conforme Figura **54**.

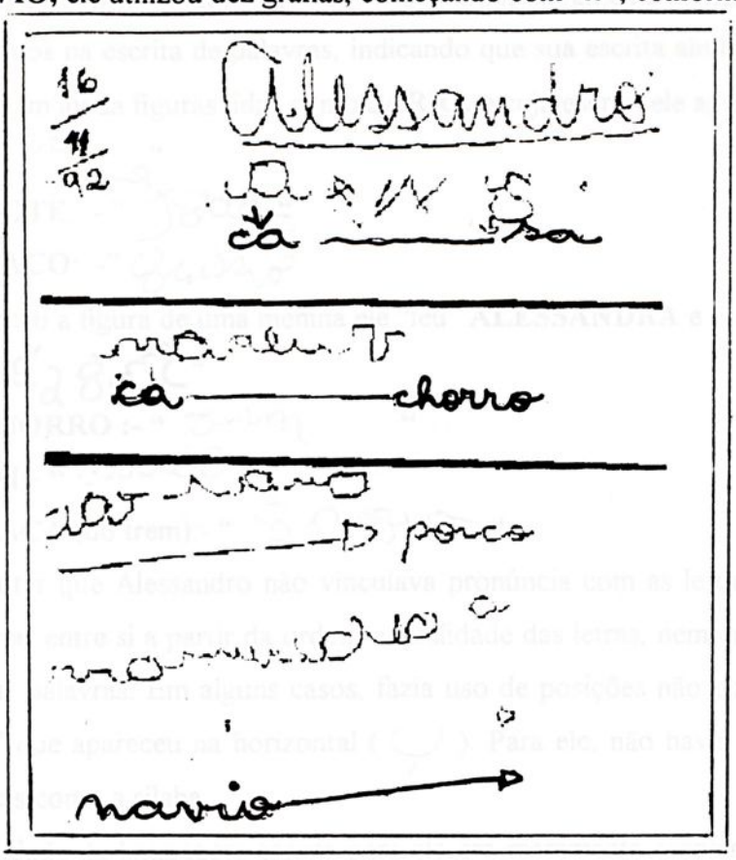


Figura **54** - Escrita e interpretação em atividade de diagnóstico de níveis conceituais

Para fazer a leitura da palavra **NAVIO**, que identificou com o nome **CASA**, ele atribui ao "**N**" a sílaba "ca" e ao "**A**" a sílaba "sa", sem se preocupar com as sobras.

PORCO foi identificado como **CACHORRO,** onde o "**P**" era o "ca", "**O**" era "cho", "**RC**" era "rr" e "**O**" era "o".

CACHORRO foi lido como se a letra "**C**" fosse "na", "**A**" era "vio", seguindo com o dedo até a letra final **o o o o o o o.**

CASA - a letra "**C**" era "por", a letra **"A**" era "co" e o "**SA**" mantinham a continuidade do som **o-o-o-o.**

O que se podia notar nesta criança, em termos de evolução lingüística, era que ela já podia distinguir escrita no sentido linear esquerda-direita, vinculação do discurso oral com o texto escrito.

As suas categorias lingüísticas não se definiram claramente, sendo que também se utilizava de algarismos na escrita de palavras, indicando que sua escrita ainda era instável (ver Figura 55). Apareciam ainda figuras lidas como **JARRA** e cuja escrita ele apresentou assim:

" "

SERROTE: -"

MACACO: -"

Onde apareceu a figura de uma menina ele "leu" **ALESSANDRA** e escreveu:

"

CACHORRO :- " "

TREM:- " "

FUMAÇA (do trem):- " "

Podia-se notar que Alessandro não vinculava pronúncia com as letras que usava, não distinguia as palavras entre si a partir da ordem e qualidade das letras, nem empregava critério sonoro para evocar palavras. Em alguns casos, fazia uso de posições não convencionais para letras como o "**Ç**" que apareceu na horizontal ( ). Para ele, não havia discriminação de unidades lingüísticas como a sílaba.

A utilidade de linguagem escrita para ele era meramente escolar: ler/escrever era para "passar de ano".

Como fator interessante a se destacar, ele desvinculava escrita da imagem e podia ser categorizado ao Nível II ou do signo primário onde já se verificava um uso instrumental dos signos como recurso de memória. Suas grafias eram ilegíveis, mas ele já começava a fazer uso de letras em forma de imprensa e cursiva, como se pode perceber nas atividades de colocar nomes escritos nas figuras carimbadas (Ver Figura 55)

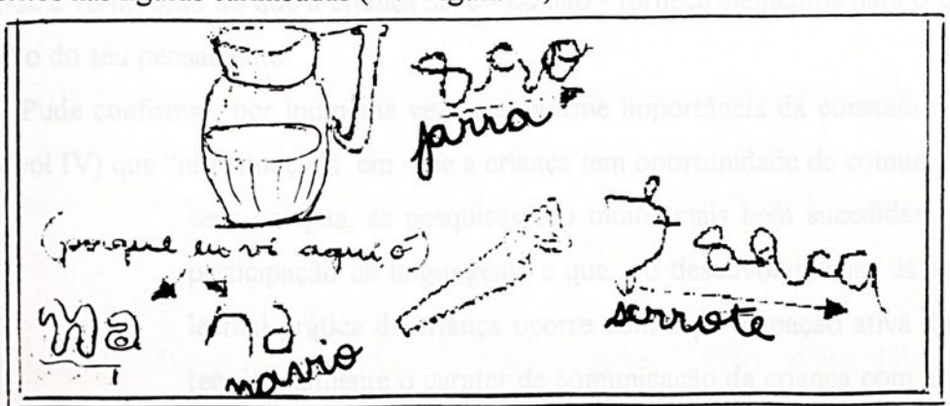


Figura 55 - Ditado mudo onde o aluno faz uso de letras, pseudo-letras, algarismos - nível II

Alessandro denominou o foguete com a palavra "subido" (que sobe). LURIA (1989), a respeito das classificações, afirma que os sujeitos generalizam mais com base em suas impressões imediatas, e que "toda atividade é, inicialmente, fixada nas operações gráficas e práticas,

> acreditamos que o desenvolvimento do pensamento conceitual, taxionômico, articula-se com as operações teóricas que a criança aprende a executar na escola" (p. 48).

Este pensamento taxionômico é regido por leis psicológicas que diferem integralmente do processo de generalização com base na experiência concreta e seria resultado não apenas da experiência individual, mas principalmente pelo caráter de partilha que a sociedade transfere ao sujeito através do seu sistema lingüístico. Pode-se, portanto, concluir que essa seria uma tarefa que a escola poderia desenvolver. Mesmo estando matriculado em uma escola desde o começo do ano, o garoto não tinha freqüentado aulas até outubro, daí poder-se verificar que os processos de pensamento gráfico-funcional transformam-se em esquemas de operações semânticas e lógicas, onde as palavras são o principal elemento de abstração e generalização, que ele utilizou , dando significado às figuras apresentadas, de acordo com a sua vivência.

5.2- COLHENDO RESULTADOS

A expressão de LURIA (1988) segundo a qual a escrita é função que se realiza culturalmente, por mediação, foi o norte do meu projeto. Com base nessa afirmativa pude perceber a necessidade de participação mais intensa, desmistificando algumas posições ortodoxas em relação à alfabetização. Dentre essas, o papel do professor como agente/mediador que amplia e orienta os esforços da criança através de perguntas e questionamentos e que, ao invés de restringir-se à verificação do que a criança sabe - ou não - fornece elementos para o crescimento e evolução do seu pensamento.

Pude confirmar, por inúmeras vezes, a enorme importância da constatação de LURIA (1969- vol IV) que "nas situações em que a criança tem oportunidade de comunicar-se com os

> seus colegas, as pesquisas são muito mais bem sucedidas envolvendo a participação da linguagem" e que "o desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação ativa da criança que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança com as pessoas que

a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a orientar-se na situação direta e planejar sua atividade." (p.8).

Assim a adoção de uma metodologia não é, por si só, suficiente para explicar uma aquisição tão complexa como a da leitura e da escrita. Baseando-se em algumas pesquisas já bem antigas, inclusive a de DURKIN, feita em 1958, BRASLAVSKY (1992) aponta para uma situação em "que as crianças aprendem a ler antes de ingressar na escola, pertencem a

> famílias que lêem com assiduidade, têm contatos com livros e materiais para escrever, escutam histórias lidas por adultos, têm oportunidades para falar, perguntar e obter respostas (p.43 - grifos meus),

o que demonstra a importância da ação conjunta para resgatar junto à criança sua capacidade de leitura e escrita, desenvolvendo atividades que supram as deficiências porventura havidas no contexto familiar, numa perspectiva completamente voltada para a apreensão do repertório da cultura disponível. Essa elaboração deve prever conteúdos desafiadores do interesse da criança, além de conduzir a um alto grau de motivação que desperte sua atividade consciente, o que será possível quando o adulto se preocupar em dar respostas às questões formuladas pela criança. Essa motivação deve ser parte dos aspectos vitais da experiência infantil e estar vinculada às condições histórico-sociais e culturais do seu meio.

A esse respeito, no Projeto de Reflorestamento do Rio do Peixe, quando preparávamos uma visita ao local e pedíamos o empenho das crianças nas suas observações (pois pediríamos relatórios depois) Rafael disse que ia fazer um bom trabalho. Foi até a biblioteca e voltou com um gibi da Secretaria da Agricultura perguntando como poderíamos fazer para realizar um trabalho nas "micro-bacias hidrográficas". Eu fiquei olhando para ele e me surpreendi um pouco. Ele repetiu a questão e eu quis saber quem estava perguntando. Ele falou que era ele mesmo, que tinha lido na revista e queria saber o que era aquilo. Novamente eu questionei sobre como ele tinha "lido" e ele respondeu: -

- *"Eu não sei escrever direito, mas ler é muito fácil".*

Realmente, sempre que solicitado, ele lia muito bem, mas não demonstrava a mesma boa vontade na hora da escrita.

O assunto ficou circulando durante algum tempo entre as duas turmas de CB e todas as crianças queriam saber como o Rafael conseguira ler palavras tão difíceis. Disseram que também queriam aprender e, para completar o assunto foram feitas várias pesquisas sobre assoreamento, como fazer curvas de nível para a terra não descer para o rio, necessidade de reflorestamento, etc.

Para a escrita do relatório depois da visita pedimos às crianças que primeiro fizessem um relato oral do fato. A experiência prática imediata foi a base das respostas das crianças que ainda não

sabiam ler direito e que tinham menos tempo de escolaridade. Os demais com capacidade de leitura e escrita já faziam várias inferências, enquanto que os primeiros colocavam em dúvida tudo o que não pudessem ter vivenciado. A esse respeito LURIA (1979) afirmou que :

> "...descobrimos que as mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamentos dos indivíduos estudados" (p.58).

Do seu ponto de vista essas reorganizações do pensamento poderiam ocorrer em tempo relativamente curto, consideradas as circunstâncias histórico-sociais que envolvessem o sujeito.

Dando maior ênfase ao processo que ao produto, notei que o desenvolvimento intelectual dessas crianças se tornava essencialmente vinculado ao social, sendo a linguagem o elemento básico nessa construção, exatamente como a chave para o seu desenvolvimento geral.

Segundo POPPOVIC (1982), "no decurso do desenvolvimento intelectual das crianças

> as estruturas da fala adquirida transforman-se nas estruturas básicas de seu pensamento e o desenvolvimento do conhecimento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela expansão sócio-cultural da criança" (p.33).

Estas condições de exposição, afirma a autora, semelhante ao ponto de vista de LURIA (1979 - p.82), são elementos reguladores do comportamento da criança que permitem novas formas de atenção, memória, melhora sua imaginação, seu pensamento e ação. Do mesmo modo ela considera o ponto de vista de BRUNER que considera importante a mediação dos processos na aquisição de estruturas cognitivas que permitem à criança de 6-7 anos resolverem problemas :"a linguagem deve ser usada como instrumento vital para a aquisição de novas

> aprendizagens, organizar processos mentais, planejar atitudes e comportamentos" (POPPOVIC, 1982, p.33)

Diante de tudo que foi dito, a questão das classes heterogêneas, muito importante no meu projeto de pesquisa, começou a se tornar mais claro. Os elementos indispensáveis para o crescimento da criança estavam presentes na interação sócio-cultural criança/criança e professor/criança, onde o individual muitas vezes cede lugar ao coletivo, propiciando um desenvolvimento maior na proporção dos intercâmbios realizados numa ação característica do gênero humano.

O trabalho que segue abaixo (Figura **56**), foi um exemplo de situação coletiva de trabalho em que a produção do texto foi desencadeada pelo esforço conjunto de um grupo de crianças (Francisca, Éricka e Jesciellen):

unesp

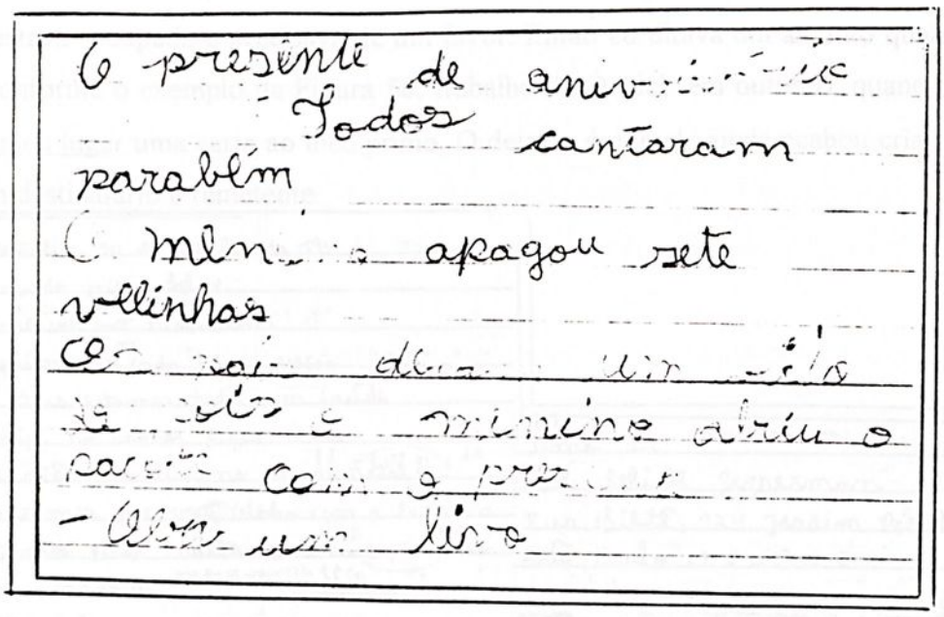


Figura 56- Produção de texto coletivo após a leitura de uma história.

A partir desse enfoque passei a privilegiar o processo coletivo de revisão de textos, ao invés de mera correção, utilizando jornais, revistas, como o exemplo que segue abaixo na Figura 57, onde a criança faz uma cópia do texto jornalístico e depois volta fazendo grifos nas palavras erradas. As correções eram feitas depois, numa página à parte, consultando o texto novamente para a grafia correta.

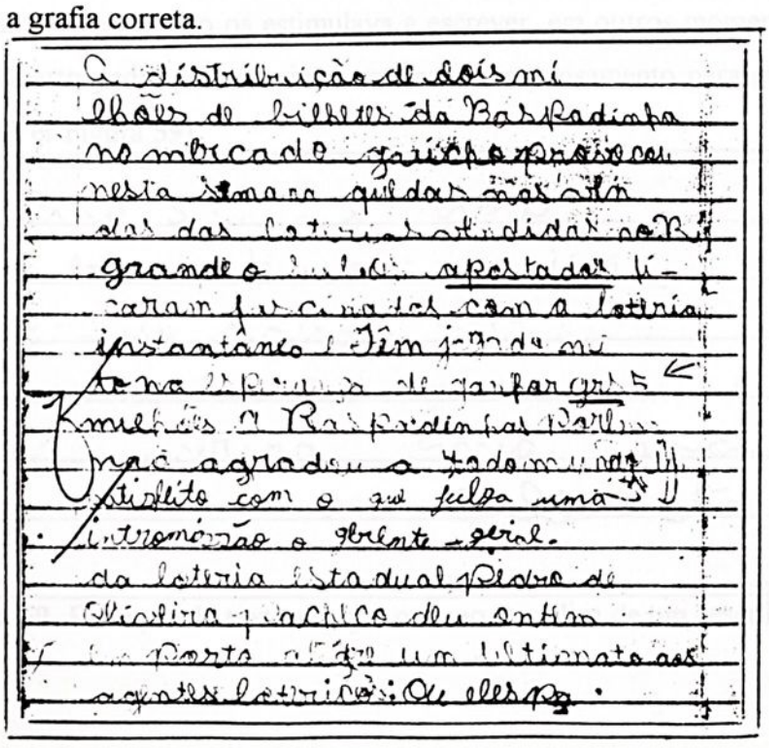


Figura 57- Revisão a partir da cópia de texto jornalístico.

Outros trabalhos continham atividades onde eu sugeria que "copiassem" para mim, pois eu estava ocupada e precisava de um favor. Então eu ditava um assunto qualquer e eles faziam conforme o exemplo da Figura **58**, trabalho de Daniel em outubro, quando ele escreveu, em meu lugar uma carta ao meu primo. O detalhe é que ele ainda acabou criando o envelope com destinatário e remetente.

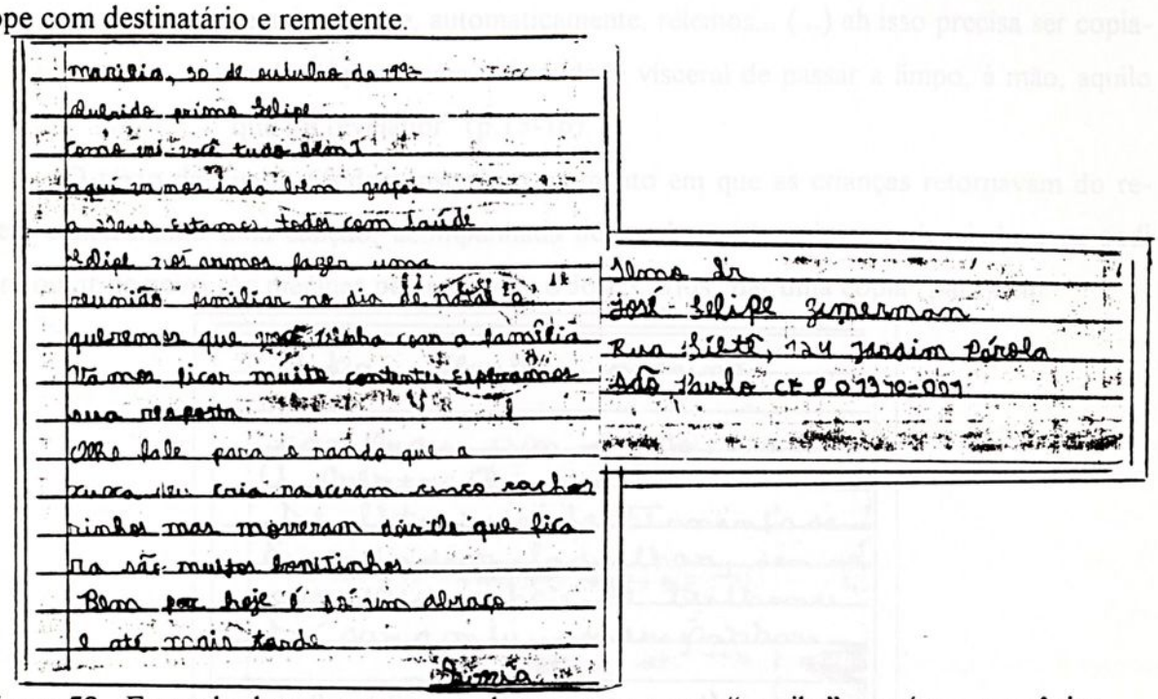


Figura **58** - Exemplo de texto em que o aluno atuava como "escriba" - caráter mnemônico.

Em muitos casos como esse da carta, alguns alunos tornaram-se "escribas" de outros que não sabiam escrever. Isso os estimulava a escrever, em outros momentos e desenvolvia a interação. Gilberto pediu para sua irmã escrever este pensamento para mim e o colocou em minha mesa. (Ver Figura **59**).

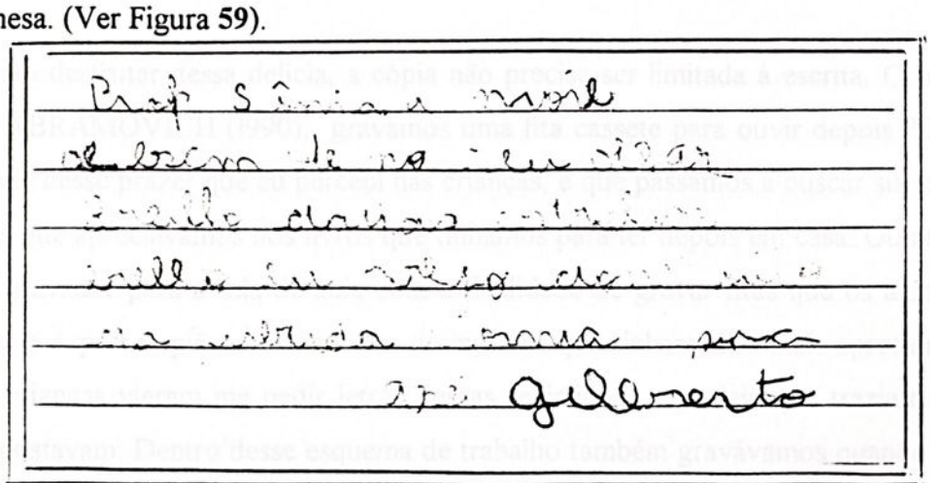


Figura **59**- Exemplo de texto em que o aluno se utiliza de um "escriba".

ABRAMOVICH (1990), ao comentar o caráter enfadonho das cópias, muitas vezes impostas pelo professor, afirma que em muitas ocasiões essa tarefa pode se revestir de uma propriedade muito peculiar e tornar-se agradável , " A cópia pode ser gostosa, estimulante. Quando se lê um texto (prosa, poesia, reportagem, ensaio, o que for) e nos parece instigante, automaticamente, relemos... (...) ah isso precisa ser copiado ! É quase uma necessidade visceral de passar a limpo, à mão, aquilo que foi revelador" (p.15-16).

O texto da Figura **60** demonstra um momento em que as crianças retornavam do recreio cantarolando uma canção, acompanhada de um bater de palmas cadenciado e eu pedi para ouvir de novo. As meninas pediram para o José Carlos "dar uma cópia" para mim.

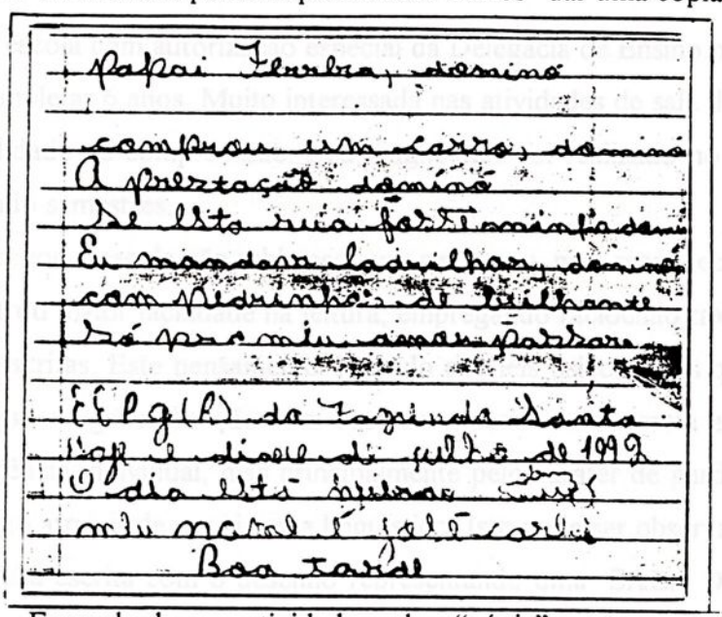


Figura **60** - Exemplo de uma atividade onde a "cópia"se tornava necessária e atrativa.

Para desfrutar dessa delícia, a cópia não precisa ser limitada à escrita. Quantas vezes, comenta ABRAMOVICH (1990), gravamos uma fita cassete para ouvir depois ? Pois foi em decorrência desse prazer que eu percebi nas crianças, é que passamos a buscar sistematicamente trechos que apreciávamos nos livros que tínhamos para ler depois em casa. Outras vezes, eu levava o gravador para a sala de aula com a finalidade de gravar fitas que os alunos me emprestavam e depois copiávamos as letras de músicas que tinham sido mais apreciadas. Muitas vezes as crianças vieram me pedir letras dessas revistinhas especiais que traziam as músicas que eles gostavam. Dentro desse esquema de trabalho também gravávamos quando eles cantavam no final do período de aula. Muitos tinham vergonha no início e iam depois se desinibindo. Alguns, que tinham equipamento de som em casa, pediam para eu deixar que eles levassem a fita para suas mães ouvirem.

5.2.1. ALGUNS CASOS

Estão apresentados a seguir, alguns casos - de Jesciellen, Lucas e Francisca. São exemplificadores dos resultados com registro e análise um pouco mais ampliados para melhor compreensão do processo de evolução da alfabetização das crianças.

NOME: **JESCIELLEN**
IDADE : 6 ANOS (12.6.86)
ANO EM QUE ENTROU NA ESCOLA : 1992

Entrou na escola com autorização especial da Delegacia de Ensino pois só durante o ano letivo ela iria completar 6 anos. Muito interessada nas atividades de sala de aula, muito atenta, tinha muita facilidade de compreensão. Seu diagnóstico foi realizado no início e no final do primeiro e segundo semestres.

Quando chegou à escola não sabia escrever seu nome, nem reconhecia letras do alfabeto. Sempre demonstrou maior facilidade na leitura, empregando raciocínio taxionômico para decifrar mensagens escritas. Este pensamento é regido por leis psicológicas que diferem integralmente do processo de generalização com base na experiência concreta e seria resultado não apenas da experiência individual, mas principalmente pelo caráter de partilha que a sociedade transfere ao sujeito através de seu sistema lingüístico. Isto pode ser observado no caso em que, diante de uma ficha escrita com o desenho representando uma **SALA DE AULA** ela disse que tanto poderia ser "escola" como "sala de aula" , já que na escola tem sala de aula.

Logo no início do ano letivo encontrava-se no Nível I de aquisição de lecto-escrita, porém, em vista de seu empenho conseguiu evoluir bastante. Em fevereiro ela executou uma tarefa, conforme Figura **61**, que se refere a um ditado de palavras onde cada criança ditava uma delas. Ela se utilizou de letras e palavras inteiras que foram copiadas dos cartazes que eles mesmos fizeram, demonstrando compreensão externa da escrita, grafando em sentido linear, mas sem utilizar o signo como auxiliar de memória. Seu nome ela copiou do crachá. Nesta ação ela imitou o gesto do adulto e compôs graficamente sem sentido, isto é, quando foi questionada sobre o significado de sua produção, não conseguiu identificar as palavras. Tratava-se portanto, de escrita indiferenciada sem efeito para recordação posterior, já que era dissociada completamente da palavra mencionada. Por não compreender o princípio subjacente à escrita a criança tomava uma forma externa como modelo e pensava estar produzindo uma escrita. Percebia-se que neste momento não havia interferência de fatores como número, tamanho ou forma de objetos referidos nas anotações da criança.

A escrita não relacionou-se com a idéia invocada pelo objeto, mas apenas com o modelo adulto com o qual está familiarizada. É importante observar que os pais desta criança tinham nível de escolaridade média e superior. A irmã mais velha já estava na terceira série e ela contava com ajuda constante da família nas suas tarefas.

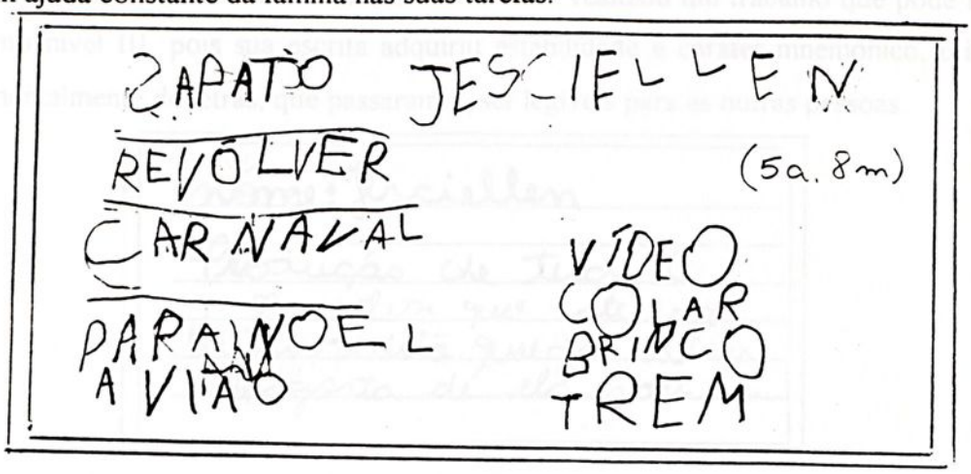


Figura 61- Exemplo de auto-ditado em que cada criança ditava uma delas.

Em outra ocasião, no início de março, ela produziu um trabalho que ainda se apresentou sem sentido, mas que, para a criança, possibilitou a recordação das palavras apresentadas. Aí pode-se perceber um progresso na sua concepção, pois já se utilizava do signo, funcionalmente, e não apenas cópias feitas dos cartazes. Com esse trabalho a criança já pode dizer que "leu" cada palavra quase sem esquecer-se de nada. A atividade motora passou a recurso mnemônico, deixou o aspecto imitativo da pré-escrita para produzir seu próprio modo de manifestação.

A produção gráfica levou em conta o número de emissões sonoras das palavras e não havia modelo a ser copiado. Quando ela não conseguiu criar uma representação gráfica para bola, menino e menina ela ainda se utilizou de signos pictográficos, mas houve uma evolução em relação aos trabalhos anteriores, pois aqui (Figura **62**), a pictografia apenas, não se mostrou suficiente e ela teve de criar uma maneira organizada para se manifestar graficamente. Pode-se dizer que está em fase de transição para o nível II no seu processo de aquisição da linguagem escrita.

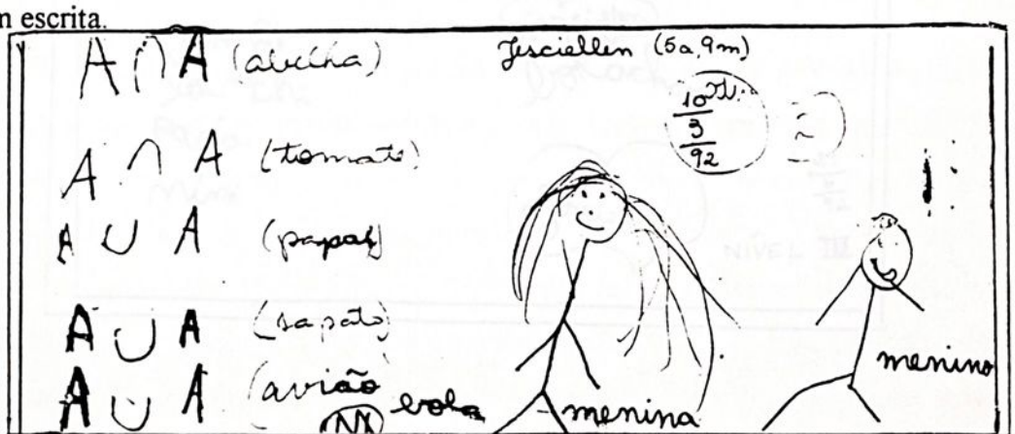


Figura **62** - Utilização do signo funcional, mnemônico, acompanhado de signos pictográficos.

Em outro tipo de atividade (Figura **63**) que incluiu a proposta de leitura de uma cantiga de roda as crianças escolheram "Pirulito que bate-bate" . O texto foi colocado na lousa, todos leram, individual e coletivamente, cantaram a música e depois a lousa foi apagada. Cada criança deveria escrever conforme lembrasse. Jesciellen realizou um trabalho que pode ser enquadrado no nível III, pois sua escrita adquiriu estabilidade e caráter mnemônico, utilizando-se instrumentalmente de letras, que passaram a ser legíveis para as outras pessoas.

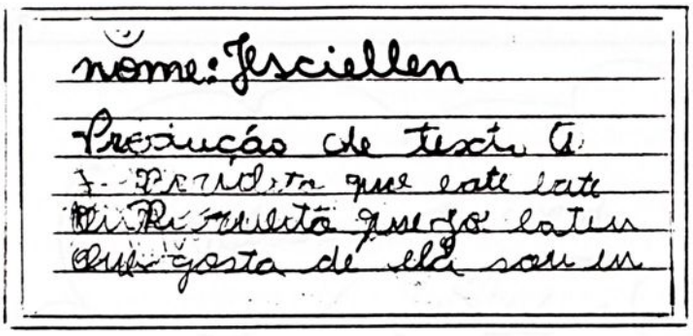


Figura **63** - Exemplo de produção de texto após uma cantiga de roda.

Este bilhete escrito no final de junho foi realizado "em parceria" comigo pois ela vinha mostrar constantemente seu trabalho e perguntar sobre o que não sabia fazer. Esta atividade foi uma produção que as crianças fizeram para pedir às mães um lanche para levarem à excursão ao Rio do Peixe, quando do plantio de leucenas para o reflorestamento do local. A aluna perguntou sobre palavras que não dominava. A idéia pretendida ficou clara, significante. A letra utilizada já passou a ser cursiva, legível e com possibilidade de ser entendida por todos que a lessem, conforme se pode verificar pela Figura **64.**

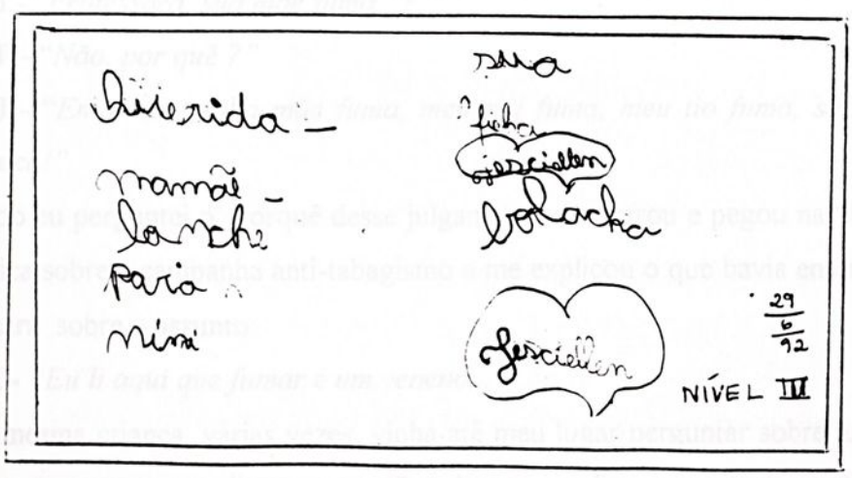


Figura **64**- Bilhete escrito em "parceria" com a professora.

A partir desse momento ela entra numa transição para o nível IV, podendo iniciar trabalho de sistematização e controle da ortografia e futuramente gramatical (metalinguagem).

Em julho, antes das férias a classe toda escreveu bilhetes para mim. O texto de Jesciellen foi escrito sem auxílio e pode-se notar o uso de acentuação gráfica, letras maiúsculas para nomes próprios. Há correspondência fonética embora ainda haja hiposegmentação da palavra.(Ver Figura **65**).

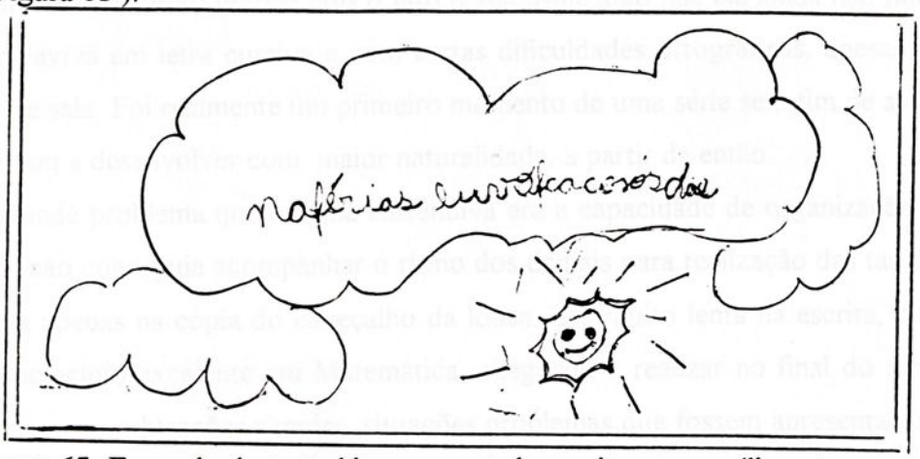


Figura **65**- Exemplo de texto hiposegmentado escrito sem auxílio externo.

Todos os dias a aluna levava livros de estória para ler em casa, inclusive nas férias. No início do segundo semestre ela voltou com bom nível evolutivo, podendo ser incluída, no final do terceiro bimestre, no nível IV, a partir do que, então, iniciou um processo de desenvolvimento para maior agilidade à escrita, na qual sempre foi muito lenta.

Em certa ocasião, após um período de leitura em sala de aula, onde as crianças podiam ter acesso ao material que desejassem, Jesciellen veio até mim e perguntou:

J - "*Professora, sua mãe fuma "?*

P - "*Não, por quê ?"*

J - "*Em casa minha mãe fuma, meu pai fuma, meu tio fuma, são ""tudo" um bando de louco!"*

Quando eu perguntei o porquê desse julgamento ela entrou e pegou na "biblioteca" um gibi da Mônica sobre a campanha anti-tabagismo e me explicou o que havia entendido da leitura que realizara sobre o assunto:

J- *"Eu li aqui que fumar é um veneno..."*

Essa mesma criança, várias vezes, vinha até meu lugar perguntar sobre as palavras que não conhecia, tanto que, por diversas ocasiões, levava um livro para casa repetidamente para aprender aquela palavra que considerava difícil. Ela sempre se esforçava na leitura, mas na escrita tinha considerável dificuldade motora, embora conhecesse o alfabeto todo. No mês de

agosto, quando eu colocava na lousa o cabeçalho em letra cursiva (eu já o havia feito em letra de fôrma), acrescentei um pensamento referente àquele dia. Ela disse:

- "*Professora, hoje é dia dos advogados, não é?*

- *Sim, como é que você sabe?* " Falei.

Colocando as mãos na cintura ela disse:

-*"Eu li na lousa o que a senhora escreveu, ué!"*

A surpresa foi muito grande pois o fato revelou-me algo que ela ainda não tinha manifestado: ler palavras em letra cursiva e com certas dificuldades ortográficas, apesar de todas as atividades de sala. Foi realmente um primeiro momento de uma série sem fim de atos de leitura que ela passou a desenvolver com maior naturalidade, a partir de então.

O grande problema que a aluna enfrentava era a capacidade de organização em seu caderno, pois não conseguia acompanhar o rítmo dos demais para realização das tarefas e muitas vezes ficava apenas na cópia do cabeçalho da lousa. Era muito lenta na escrita, mas demonstrava um raciocínio excelente em Matemática, chegando a realizar no final do semestre, adições com reserva, subtrações simples, situações problemas que fossem apresentadas oralmente e ela tivesse que fazer o cálculo apenas. Além disso, conseguia conhecer algarismos até 300. Trabalhava bem com as ordens e classes numéricas, tabuadas até a do 4.

Conseguia fazer ditados e cópias para revisão de texto. Cada criança escolhia uma ficha de leitura ou texto de um livro e fazia cópias (como esta do hipopótamo- Figura **66**). Depois buscava fazer uma comparação entre o texto lido e o escrito, após o que, cada aluno fazia a revisão do trabalho de outro colega.

Figura **66-** Exemplo de texto escrito para posterior revisão por outro aluno.

A partir de um certo momento, desde que lhe fosse dado tempo para isso, ela conseguia produzir textos mediante figuras com alguma cena, em torno da qual deveriam escrever, criando uma estória. O texto anexo ilustra as possibilidades de Jesciellen.

Ela trabalhava muito bem com dificuldades ortográficas como "h" inicial, dígrafos, encontros consonantais. Não fazia parágrafos, mas utilizava letras maiúsculas no começo das frases, conforme Figura **67**.

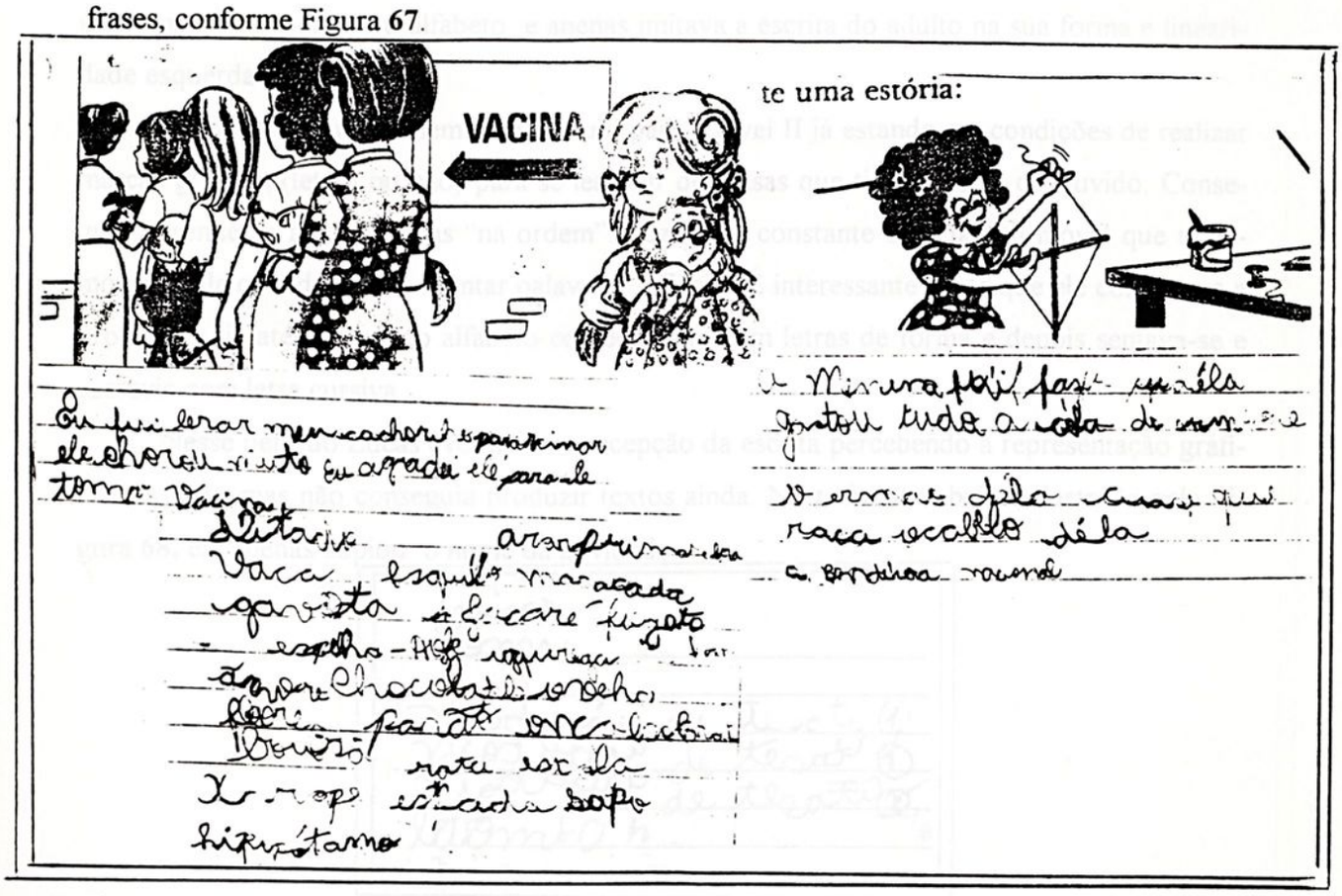


Figura **67** Exemplo de textos produzidos a partir de figuras e ditado com dificuldade ortográficas: "ch", "h", "fl", etc. Observar as "marcas" de texto.

Os maiores progressos que pude observar nos trabalhos de Jesciellen são do período de agosto em diante, quando ela passou a mostrar, de modo mais evidente, sua condição de alfabetizada. Não havia texto que não lesse, ditado em que não fosse bem sucedida. Suas produções espontâneas foram melhorando sensivelmente de qualidade. Ela tinha consigo uma cartilha e fazia uso dela nos intervalos entre atividades ou em sua casa. Acompanhava as lições sem obedecer a ordem estrita de apresentação, muitas vezes procurando assuntos de seu interesse e perguntando no momento em que surgiam dificuldades. Ela costumava usar a cartilha como fonte de consulta para verificar uma palavra. Conseguia utilizar com relativa facilidade o dicionário, com ajuda externa.

NOME : **LUCAS**

IDADE : 7 ANOS

ANO EM QUE ENTROU NA ESCOLA : 1992

No início do ano estava em um nível I de conceitualização, já que não conseguia escrever seu nome, não conhecia o alfabeto e apenas imitava a escrita do adulto na sua forma e linearidade esquerda-direita.

No final do primeiro semestre evoluiu para o nível II já estando em condições de realizar marcas gráficas (letras ou não) para se lembrar de coisas que tivesse visto ou ouvido. Conseguiu aprender o alfabeto, mas "na ordem". Fazia uso constante do alfabeto móvel que tínhamos em sala quando queria montar palavras "dificeis" É interessante notar que ele consultava a professora, ia até a caixa do alfabeto confeccionado em letras de fôrma e depois sentava-se e escrevia com letra cursiva.

Nesse período Lucas evoluiu na concepção da escrita percebendo a representação gráfica dos sons, mas não conseguia produzir textos ainda. No trabalho abaixo, ilustrado pela Figura **68,** ele apenas copiou o nome da atividade.

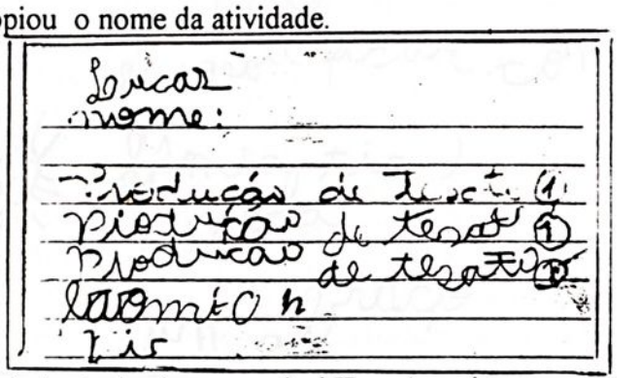


Figura **68** - Produção de texto de aluno em nível II - só copiou o nome da atividade e o seu.

No bilhete que escreveu identificou e escreveu algumas palavras apenas: "querida", "mamãe", "bolacha", conforme Figura **69,** abaixo.

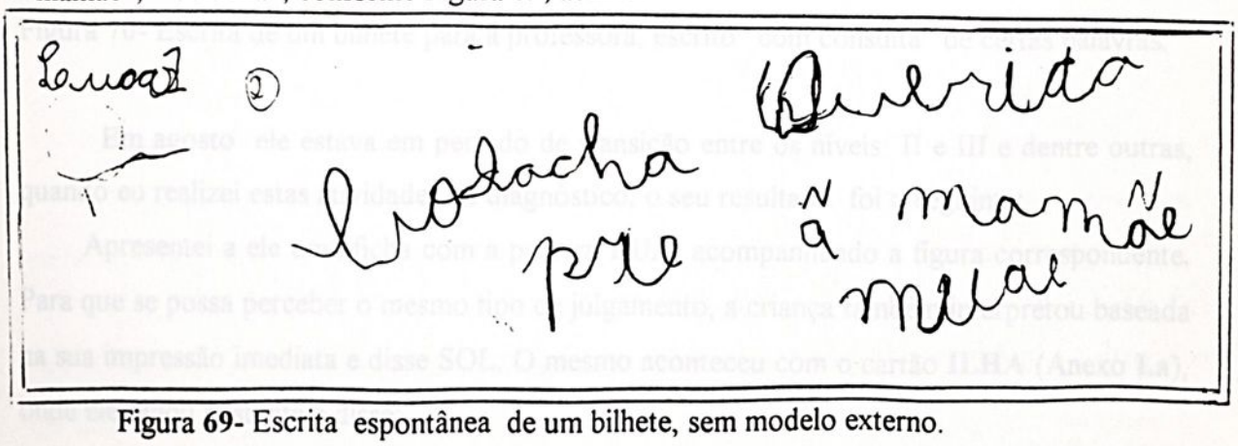


Figura **69**- Escrita espontânea de um bilhete, sem modelo externo.

O trabalho apresentado a seguir (Figura **70**) foi feito em julho, sendo que para isso o aluno realizou consultas permanetes junto à professora. Como foi uma atividade que realizaram "em segredo" para me presentearem depois, ele vinha com um papelzinho na mão para que eu mostrasse a escrita de algumas palavras e ia para a carteira terminar a tarefa. Outras vezes ele perguntava soletrando uma parte da palavra e eu completava. Ele não colocou as palavras na ordem direta do discurso, porém deixou claras as suas intenções.

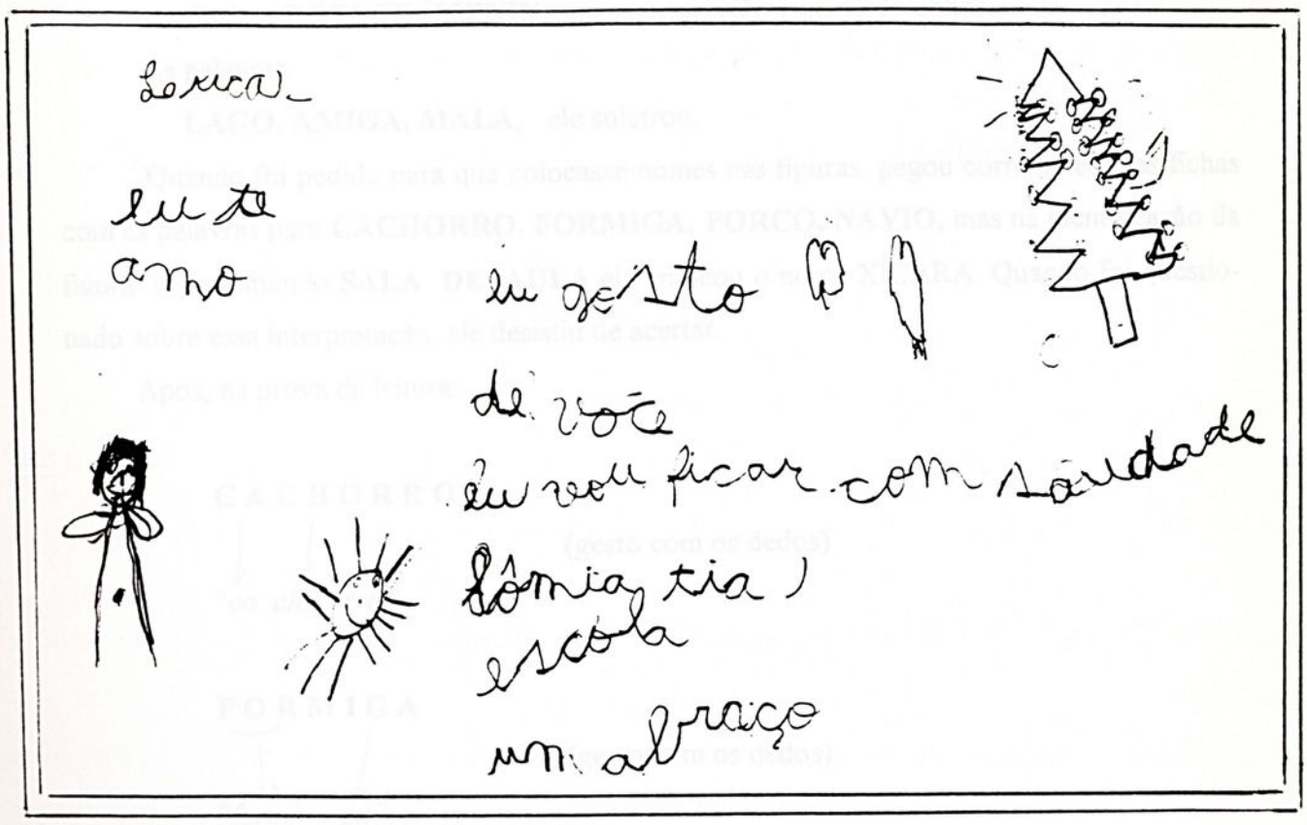


Figura **70**- Escrita de um bilhete para a professora, escrito "com consulta" de certas palavras.

Em agosto ele estava em período de transição entre os níveis II e III e dentre outras, quando eu realizei estas atividades de diagnóstico, o seu resultado foi o seguinte:

Apresentei a ele uma ficha com a palavra **LUA**, acompanhando a figura correspondente. Para que se possa perceber o mesmo tipo de julgamento, a criança também interpretou baseada na sua impressão imediata e disse SOL. O mesmo aconteceu com o cartão **ILHA** (Anexo **I.a**), onde ele olhou bastante e disse:

-*"Jardim com uma flor só"*.

Se repararmos bem, a lógica é procedente, a figura realmente sugere tal interpretação.

O **MAMÃO** ele disse ser melancia e com relação à figura (Anexo **I-b**) da **SALA DE AULA,** definiu como *"mulher na janela vendo a tempestade"*.

Isso aconteceu logo após uma ocorrência na sala da biblioteca da escola, quando uma tempestade arrancou o telhado da mesma.

As fichas que foram apresentadas em seguida, ele leu corretamente:

CASA, BOTECO, MENINA, sem associação com os desenhos.

As palavras:

LAGO, AMIGA, MALA, ele soletrou.

Quando foi pedido para que colocasse nomes nas figuras, pegou corretamente as fichas com as palavras para **CACHORRO, FORMIGA, PORCO, NAVIO,** mas na identificação da figura representando **SALA DE AULA** ele colocou o nome XÍCARA. Quando foi questionado sobre essa interpretação, ele desistiu de acertar.

Após, na prova de leitura:

C A C H O R R O

"ca cho rro" (gesto com os dedos)

F O R M I G A

"formi ga" (gesto com os dedos)

Fez uma correção na palavra e explicou onde estava o **MI** da formiga.

N A V I O *"n a v i o"* (soletrou)

P O R C O *"por co"*

Nas sobras de texto, ficava inquieto e depois perguntava. Quando recebia a resposta, escrevia com gestos, no ar.

Este aluno pôde ser colocado no Nível IV com relação às suas interpretações da lecto-escrita, uma vez que já alcançou a condição de estabilidade na escrita e a utiliza como elementos simbólico e mnemônico, com significado amplo, ou seja, o mesmo significado para todos. Neste momento, ele ainda tem letra um tanto ilegível, mas usa muito as letras de fôrma.

Chegou ao final do ano com uma capacidade média de leitura, mas ainda encontrava dificuldades na escrita espontânea. Conhecia sílabas simples e demonstrava o hábito constante de consultar a professora sobre dificuldades. Às vezes perguntava a outro colega, principalmente ao José Carlos que sentava perto dele. Era interessante notar que, mesmo tendo dificuldades gostava de ensinar aos outros que sabiam menos que ele.Permaneceu em 1993 na classe de CBI até agosto, mas já em fevereiro demonstrou um amadurecimento e evolução maiores, apresentando boa leitura e escrita, com produção de textos simples com boa oralidade e ótimo fluxo narrativo.Em Matemática encontrava muita facilidade. Adaptava-se muito bem às condições de vida em geral e dizia que não queria ir para outra classe, com outra professora. Ficava muitas vezes olhando para mim e prestando grande atenção às minhas palavras. Tinha um humor excepcionalmente bom. Jamais eu o vi desanimar diante de eventuais dificuldades.

NOME: **FRANCISCA**
IDADE: 7 ANOS (09.1.85)
ANO EM QUE ENTROU NA ESCOLA : 1991

Após ter cursado um ano de escola em 1991 e ter sido considerada muito fraca, nesse ano a aluna começou o ano letivo no nível II de aquisição de linguagem escrita. Com bom relato oral, reconhecia e escrevia famílias silábicas simples. Reproduzia e criava histórias oralmente.

No primeiro dia de aula foi a primeira a identificar a inicial de seu nome dizendo que tinha dois "efes"- **F**rancisca **F**abiana. Conhecia o alfabeto e escrevia o seu nome em letra cursiva, sem modelos externos. Durante as primeiras atividades ela realizava desenhos e nomeava as figuras, relacionando os componentes da cena e narrando histórias através delas. Conseguia ouvir uma narrativa e representá-la por meio de desenhos. Tinha familiaridade com algumas formas geométricas. Neste momento estava claramente no nível II, podendo ser enquadrada na categoria **C**, que estabelece a possibilidade de utilização mnemônica da escrita que já se faz significativa.

Saiu-se bem no trabalho com logotipos, ideogramas, símbolos e sinais diversos. Conhecia marcas famosas e copiava o nome delas: Kolynos, Coca-Cola, Lux, Doriana, etc.

Com relação à escrita explorava a direcionalidade, observava e relacionava parte dos nomes que conhecia (seu e de alguns colegas). Muitas vezes, quando queria escrever uma palavra, levantava-se, ia até o cartaz afixado com o alfabeto, testava o aspecto fonético e cada letra e ia formando sílabas e palavras, pedindo para eu ler em seguida. Outras vezes perguntava como se escrevia tal palavra, para em seguida ir grafá-la no seu caderno. Às vezes voltava para eu ler de novo o que tinha escrito, olhava bem para a palavra, fazia algum tipo de marca (como um risco ao lado da palavra) e iniciava outra atividade.

Todos os dias ia para o "Cantinho da Leitura", pegava um livro para ler, dizendo que gostaria mesmo, era de ler "aqueles" livros "dificeis" que D. Aparecida (professora do CBC) e D.Márcia (Diretora) tinham em suas salas. Eu pedi alguns emprestados e elas prontamente me enviaram diversos. Passamos a fazer uma espécie da rodízio entre tais volumes.

Francisca tentava decodificar tudo o que via escrito e depois que conseguia, fazia uma pausa, lia de novo uma ou duas vezes e só então dizia que tinha entendido. Desde o cabeçalho colocado diariamente na lousa, até os textos que produzíamos juntas, ela procedia desta maneira.

No começo do ano ela apenas copiava o que via escrito, mas não sabia ler. Ela dizia que sabia mesmo era o seu nome e que o resto era muito complicado. A atividade ilustrada na

Figura **71** foi realizada após um recorte de figuras para posterior nomeação, como uma ficha de leitura a partir da qual os alunos criavam várias situações de escrita. Essas "fichas"foram colocadas num quadro afixado na parede e as crianças consultavam durante os "ditados".

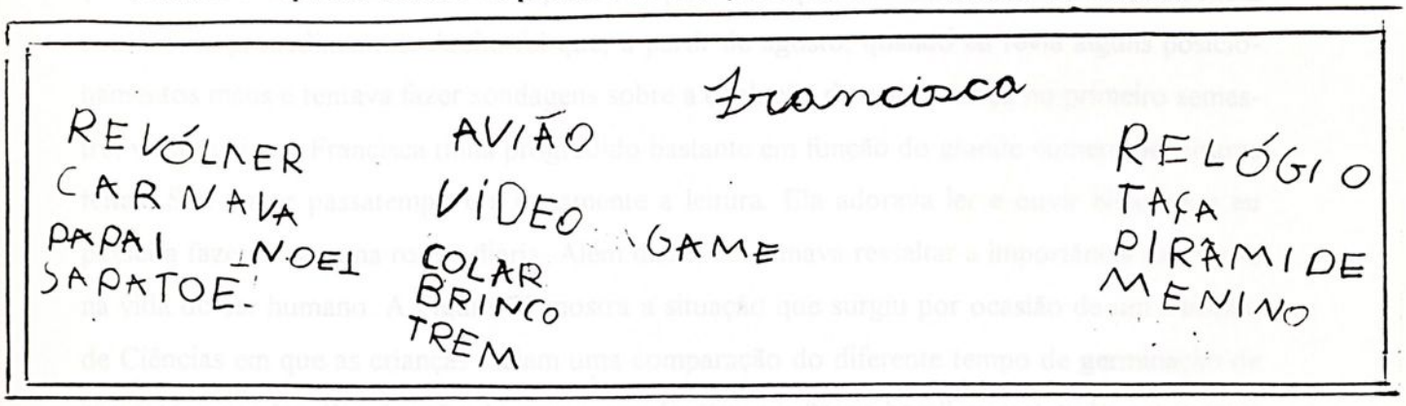


Figura **71** - Ditado de palavras com "consulta" às figuras no mural.

Em abril ela já tinha alcançado o nível II da escala de LURIA, utilizando-se de símbolos estáveis e significativos, de uso instrumental, com um formato externo bem amplo e organizado, compondo textos bem mais longos, com caráter mnemônico. Sua letra já se tornou bem legível para os demais leitores, embora apresentasse erros ocasionais que também se verificavam na leitura que alcançou fluidez crescente.

Após uma atividade com as vogais as crianças foram pesquisar nomes iniciados por elas, Francisca apresentou a seguinte lista com a letra "A" (Ver Figura **72**).

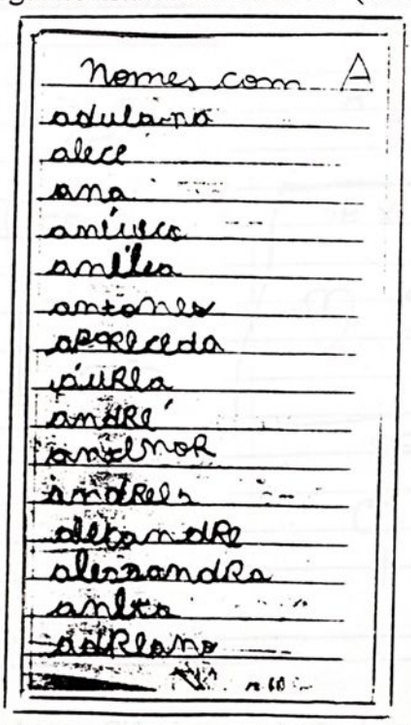


Figura **72** - Exemplo de listagem de nomes iniciados pela vogal "A".

Durante o primeiro semestre a aluna continuou tentando alcançar uma melhora na sua escrita e leitura. Muitas vezes eu me via diante de dúvidas sobre como fazer as crianças avançarem em seus níveis evolutivos. Eu percebia que estava próxima de uma "saída" e prosseguia com novos procedimentos. Assim foi que, a partir de agosto, quando eu revia alguns posicionamentos meus e tentava fazer sondagens sobre a evolução de cada criança no primeiro semestre, verifiquei que Francisca tinha progredido bastante em função do grande número de leituras feitas. Seu maior passatempo era justamente a leitura. Ela adorava ler e ouvir histórias e eu passei a fazer disso uma rotina diária. Além disso, costumava ressaltar a importância da escrita na vida do ser humano. A Figura **73** mostra a situação que surgiu por ocasião de um trabalho de Ciências em que as crianças faziam uma comparação do diferente tempo de germinação de sementes variadas. Por decisão do grupo, resolveram que "seria bom" marcar tudo o que estava acontecendo diariamente, para não se esquecerem depois. Francisca fez um relatório e registrou as etapas através de desenhos assim:

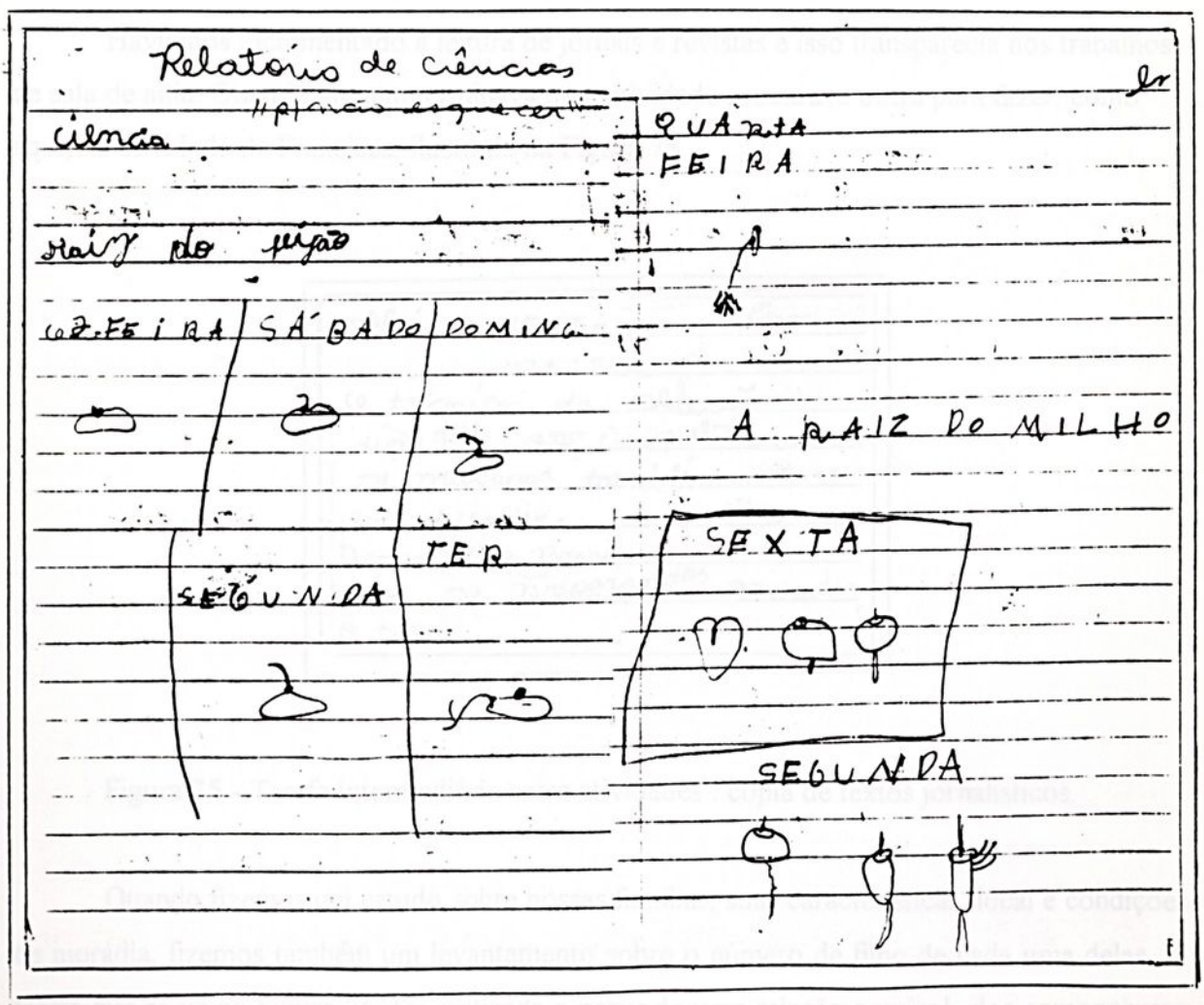


Figura **73** - Relatório de atividades em Ciências - evolução da germinação através de desenhos "para não esquecer".

Numa outra situação pude perceber que a aluna tinha iniciado uma nova fase de evolução em relação à escrita e seu uso como instrumento de comunicação, depois que ela me apresentou um bilhete escrito por ela mesma, justificando a sua ausência dias antes. Eu não havia dito nada a respeito do fato e a atitude partiu dela, espontameamente. (Ver Figura **74**).

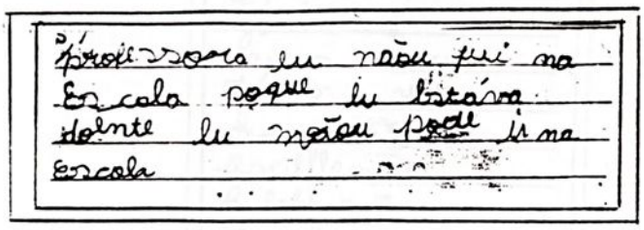


Figura **74** - "Justificativa" de ausência escrita pela própria aluna.

Havíamos incrementado a leitura de jornais e revistas e isso transparecia nos trabalhos de sala de aula. Quando alguém terminava uma atividade procurava outra para fazer, como aqui, na atividade de Francisca, ilustrada na Figura **75**.

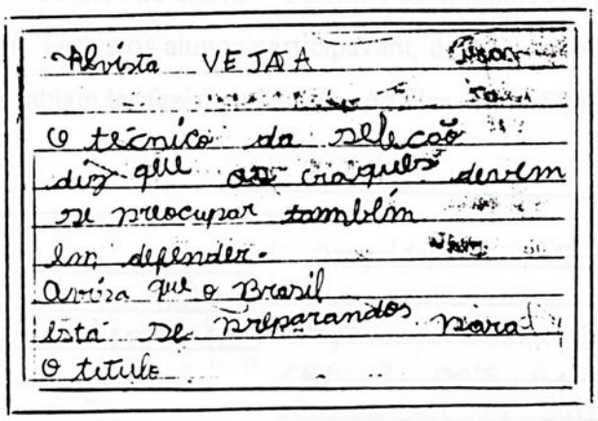


Figura **75** - Tarefa intermediária entre atividades : cópia de textos jornalísticos.

Quando fizemos um estudo sobre nossas famílias, suas características, local e condições de moradia, fizemos também um levantamento sobre o número de filho de cada uma delas. A tarefa que se vê na Figura **76,** foi realizada a partir de uma relação nominal dos componentes da classe e cada criança mencionada dizia o número de filhos na sua família, colocando o nú-

mero correspondente na frente do seu nome. Francisca colocou o mesmo número que seu irmão José Carlos.

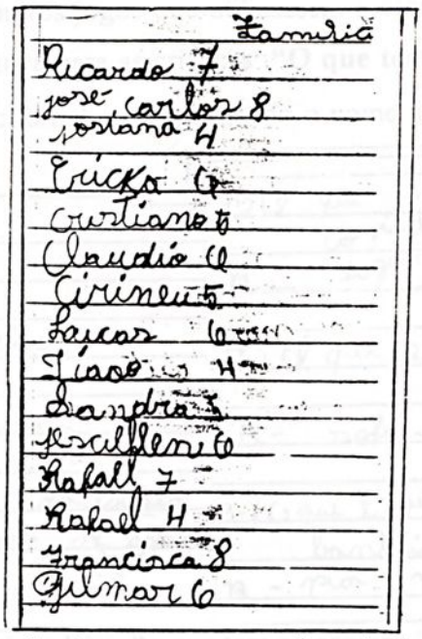
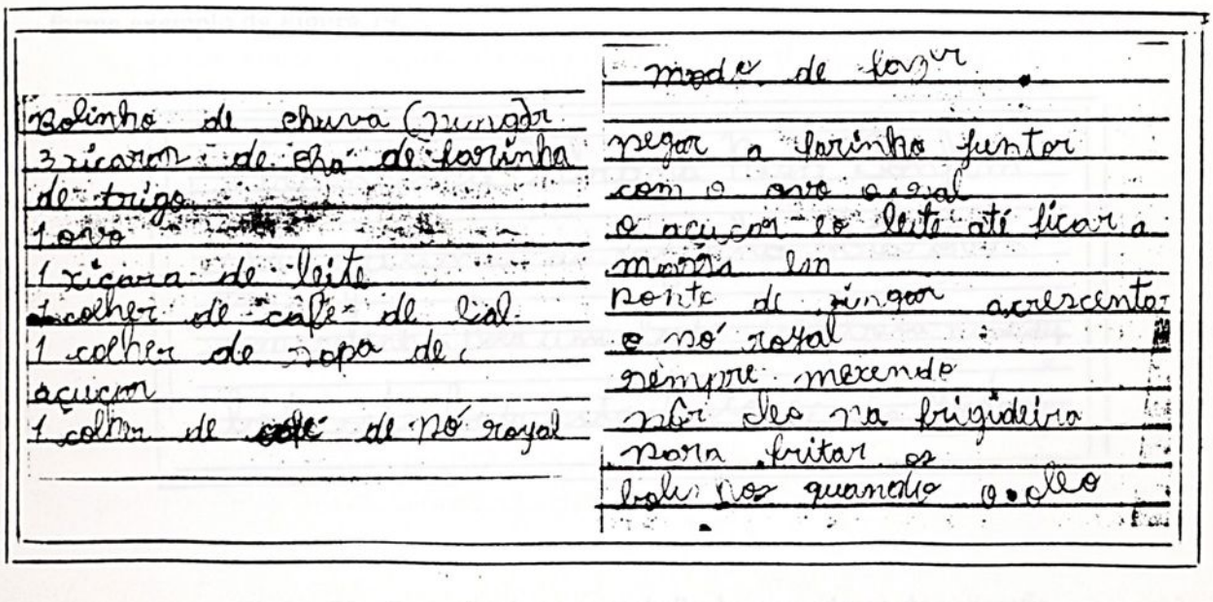

Família
Ricardo 7
José Carlos 8
Josiana 4
Tricka 6
Cristiano 6
Claudio 6
Cirineu 5
Lucas 6
Tiago 4
Sandra 3
Jesuclenio 6
Rafall 7
Rafael 4
Francisca 8
Gilmar 6

Figura 76 - Relação dos irmãos componentes de cada família.

Muitas vezes fazíamos comidas ou doces na escola, depois escrevíamos as receitas que tínhamos feito. Certa vez aproveitamos o interior do caule de uma mamoeiro que ficou semelhante a uma cocada, depois que ralamos a sua parte mole. Dissemos que ficaria excelente para rechear "bombas" ou "bolinhos de chuva". Fizemos os bolinhos então a partir de uma receita que passei para a classe. Todos os alunos participavam, do CBI e do CBC. No caso dos alunos menores, os que já sabiam ler faziam a leitura para eles. (Ver Figura 77)


Bolinho de chuva (grupo)
3 xicaras de cha de farinha de trigo
1 ovo
1 xicara de leite
1 colher de cafe de sal
1 colher de sopa de açucar
1 colher de cafe de nó royal

Modo de fazer
Pegar a farinha juntar com o ovo o sal o açucar o leite até ficar a massa lisa
Depois de pingar acrescentar o nó royal
Sempre mexendo
Pôr leo na frigideira para fritar os bolinhos quando o oleo

Figura 77- Cópia de receitas executadas na cozinha da escola.

Costumávamos fazer muitos jogos que utilizassem a escrita e dentre eles havia um de adivinhação em que se perguntava para as crianças **"O que tem na cozinha ?"** ou **"O que tem na sala ?"** Eles iam descobrindo e relacionando o nome dos objetos, conforme se vê na Figura **78**.

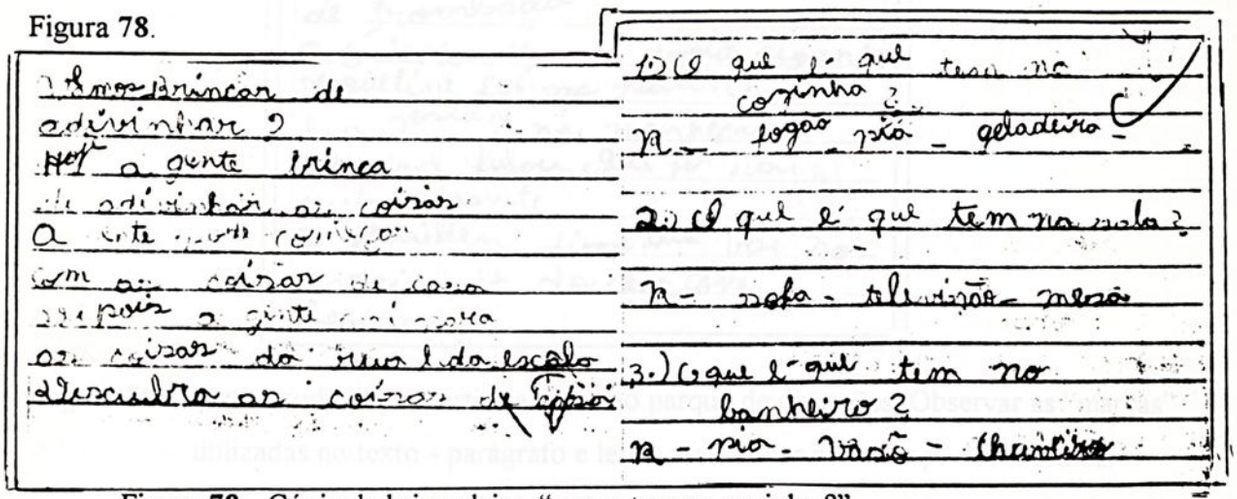


Figura **78** - Cópia da brincadeira "o que tem na cozinha ?"

Quando completamos o terceiro trimestre de aulas, pude perceber que Francisca estava em pleno nível IV na classificação de LURIA (1988). Sua escrita já estava incorporada aos padrões simbólicos, todos podiam ler o produto significativo de sua escrita e ela já se utilizava de estratégias metacognitivas para corrigir suas produções ou de outras crianças. Compreendia bem o que lia e o fazia em voz alta com desembaraço. Passou a utilizar a leitura como meio de informação, buscando muitos tipos de material para ler. Nesse momento pediu para utilizar o caderno de "linhas finas" ou seja, o caderno de caligrafia, para ficar com a "letra boa", conforme exemplo da Figura **79.**

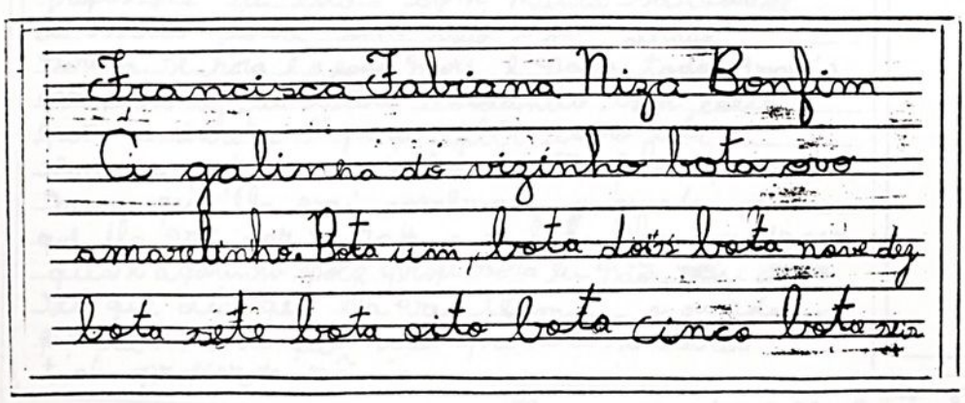


Figura **79** - Exemplo de texto trabalhado em caderno de caligrafia.

Após a visita ao Parque de Diversões fez o seguinte texto (Figura **80**).

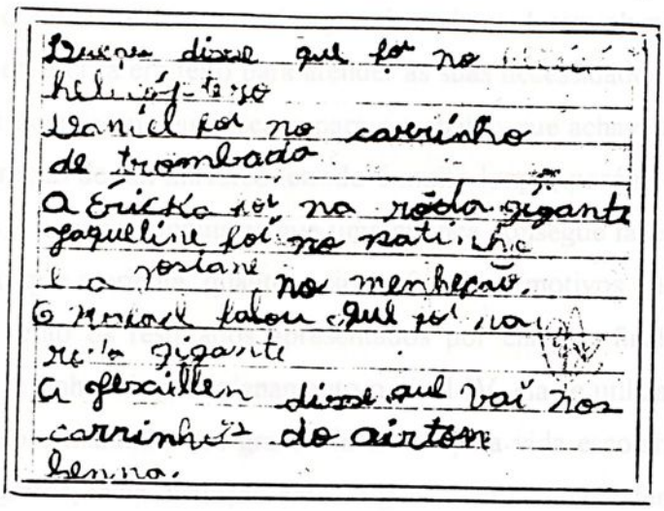
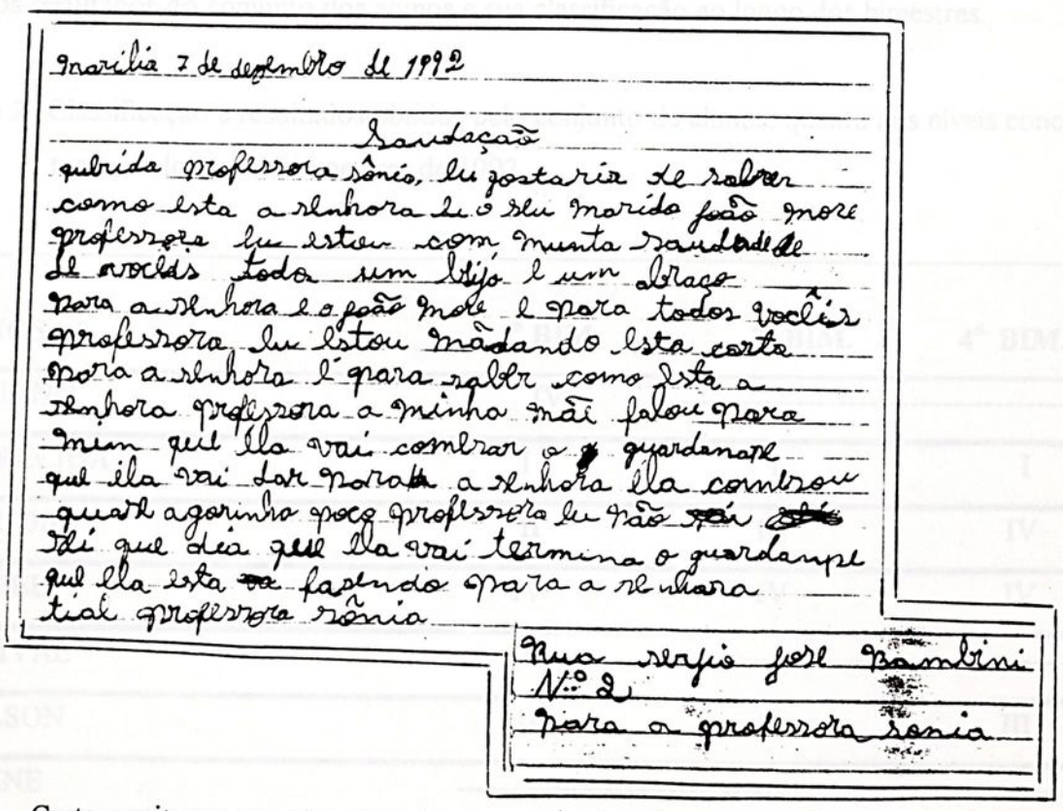

Bruna disse que foi no
Helicóptero
Daniel foi no carrinho
de trombada
a Érica foi na roda gigante
Jaqueline foi no navio
e a Poliane foi no mexicano.
O Marcel falou que foi na
roda gigante
a Jaciellen disse que vai nos
carrinhos do airton
senna.

Figura **80** - Texto produzido a partir da visita ao parque de diversões. Observar as "marcas" utilizadas no texto - parágrafo e letras maiúsculas no começo dos mesmos.

Sua facilidade era crescente e, como eu havia estabelecido nas categorias de observação ela já havia ultrapassado a fase da pré-escrita, alcançando a condição de alfabetizada. Lembrando ELKONIN (1987) ela utilizava sua condição de "aluna", conhecedora da linguagem para trazer recados de sua mãe para mim. Na Figura **81** podemos observar uma carta em que ela se comunica e acrescenta no envelope o endereço da remetente.


Brasília 7 de setembro de 1992

Saudação

querida professora sônia, eu gostaria de saber
como esta a senhora e o seu marido joão more
professora eu estou com muita saudade de
de vocês toda um beijo e um abraço
para a senhora e o joão more e para todos vocês
professora eu estou mãdando esta carta
para a senhora é para saber como esta a
senhora professora a minha mãi falou para
mim que ela vai comprar o guardanapo
que ela vai dar para a senhora ela comprou
quase agorinha poco professora eu não vai
dia que dia que ela vai termina o guardanapo
que ela esta fazendo para a senhora
tiau professora sônia

Rua regis jose Bambini
N.º 2
para a professora sonia

Fig. **81**- Carta escrita em sua casa, para trazer recado da mãe para a professora.

A evolução dessa menina foi muito grande e ela se desenvolveu dentro de uma tendência em que o uso da escrita era feito para atender às suas necessidades fundamentais, representando assim a justificativa que eu buscava para o trabalho que achava ser, tão difícil como importante. A construção de um universo letrado é muito longo, porém, a base dessa elaboração está nas primeiras e seguras conquistas que uma criança consegue fazer. Quanto mais confiança sentir no adulto que a orienta, quanto maiores forem os motivos que ela tiver para ler e escrever, melhores serão os resultados apresentados por ela. No final do segundo semestre, quando Francisca já tinha atingido plenamento o nível IV, ela se utilizava da leitura como elemento de recreação e mantinha um grande interesse pela vida escolar. Já utilizava encontros consonantais e dígrafos, fazia distinção entre o gênero masculino e feminino. Em Matemática demonstrava um bom desempenho, utilizando nomenclatura adequada ao vocabulário matemático, resolvia adições com reserva, subtrações, multiplicações e divisões simples. Reconhecia formas geométricas e apresentava noções de tempo, espaço, quantidades como: dobro, metade, dúzia. Sua escrita tornou-se muito desenvolta e criativa, tornando-se "escriba" dos que não sabiam ler e que ditavam para ela o que pretendiam escrever. Apresentava poucos erros nas atividades de ditado, monitorando muito bem a situação.

Além destes casos mais detalhadamente explicitados e sua evolução, a Tabela **2** apresenta os resultados do conjunto dos alunos e sua classificação ao longo dos bimestres.

Tabela **2-** Classificação e resultados obtidos pelo conjunto de alunos, quanto aos níveis conceituais, ao longo dos bimestres de 1992.

ALUNOS.	**2°.BIM.**	**3° BIM.**	**4°. BIM.**
ADRIANO	IV	----------	
APARECIDA	I	I	I
CLÁUDIO	II	III	IV
DANIEL	IV	IV	IV
DORIVAL	IV	----------	
EDILSON	II	II	III
ELIANE	----------		

Tabela 2- Classificação e resultados obtidos pelo conjunto de alunos, quanto aos níveis concei tuais, ao longo dos bimestres de 1992.

ALUNOS	2°. BIMESTRE	3°. BIMESTRE	4°. BIMESTRE
ADRIANO	IV	------	-----
APARECIDA	I	I	I
CLÁUDIO	II	III	IV
DANIEL	IV	IV	IV
DORIVAL	IV	------	------
EDILSON	II	II	III
ELIANE	------	------	------
ELIANE	------	------	-----
EMERSON	I	II	II
ERASMO	I	II	II
ÉRICKA	III	III	IV
FRANCISCA	IV	IV	IV
GILBERTO	I	II	II
GILMAR	II	II	II
JOSÉ CARLOS	IV	IV	IV
JOSÉ LEANDRO	II	-----	-----
LEANDRO CIRINEU	II	-----	-----
LUCILENE APARECIDA	-----	-----	-----
MARCELA	-----	-----	-----
MÁRCIA	II	II	II
RAFAEL APARECIDO	IV	-----	-----
RAFAEL	II	III	IV
RENATO	II	III	III
RICARDO	IV	-----	-----
SANDRA	III	III	IV
TIAGO	II	II	-----
LUCAS	II	III	IV
JESCIELLEN	III	IV	IV
JOSIANE	III	IV	IV
DOUGLAS	IV	-----	-----
JAQUELINE	IV	IV	IV
FÁBIO	-----	II	III
JULIANA	-----	I	II
MARINHO	-----	IV	IV
ALESSANDRO	-----	II	III
ADRIELE	-----	-----	II

NOMES	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
ADRIANO	E	-----	------	-----
APARECIDA	A	A	B	B
CLÁUDIO	A	B	C	D
DANIEL	C	D	E	E
EDILSON	B	B	B	C
ELIANE	A	-----	-----	-----
ELIANE	A	-----	-----	-----
EMERSON	A	A	B	B
ERASMO	A	A	B	B
ÉRICKA	B	C	C	D
FRANCISCA	B	D	E	E
GILBERTO	A	A	B	B
GILMAR	A	B	B	B
JOSÉ CARLOS	C	D	E	E
JOSÉ LEANDRO	A	B	-----	-----
LEANDRO CIRINEU	A	B	-----	-----
LUCILENE APARECIDA	C	-----	-----	-----
MARCELA	C	-----	-----	-----
MÁRCIA	B	B	B	B
RAFAEL APARECIDO	C	D	-----	-----
RAFAEL	B	B	C	D
RENATO	A	B	C	C
RICARDO	C	D	-----	-----
SANDRA	B	C	C	D
TIAGO	A	B	B	-----
LUCAS	A	B	C	D
JESCIELLEN	A	C	D	E
JOSIANE	-----	C	D	E
DOUGLAS	-----	D	-----	-----
JAQUELINE	-----	D	D	E
FÁBIO	-----	-----	B	C
JULIANA	-----	-----	A	B
MARINHO	-----	-----	D	E
ALESSANDRO	-----	-----	B	C
ADRIELE	-----	-----	-----	B

Tabela 3. Classificação dos alunos quanto à sua evolução nas categorias que caracterizavam sua aquisição da lecto-escrita.

CATEG. / BIM.	A	B	C	D	E	Nº INICIAL ALUNOS	EVASÃO	MATRIC.	TOTAL FINAL BIM
1º BIMESTRE	14	6	6	---	1	27	---	---	27
2º BIMESTRE	4	10	4	7	---	27	5	3	25
3º BIMESTRE	1	10	6	4	3	25	5	4	24
4º BIMESTRE	---	8	4	5	7	24	1	1	24

Tabela 4. Demonstração de evasão, matrícula e permanência, bimestral, dentro das categorias.

6- ENCONTRANDO RESPOSTAS - CONCLUSÕES?

Minha aproximação problematizadora com a realidade de sala de aula pode ser constatada quando eu levantei várias questões que motivaram o andamento de um trabalho educativo e diferente de pesquisa. Algumas questões foram respondidas por meio de evidências que as minhas práticas, orientadas por um referencial epistemológico da psicologia histórico-social puderam fornecer, outras foram resolvidas parcialmente e outras ainda acabaram se transformando em novos questionamentos que certamente se tornarão objeto de novas buscas.

Retomo aqui, as questões colocadas na introdução e as considerações que posso fazer em cada uma delas.

I- "Por onde começar o trabalho de alfabetização tendo em vista a diversidade de condições dos alunos que compunham a minha classe?"

Essa primeira proposição foi colocada em prática no momento em que eu me decidi pela realização de um diagnóstico da turma, para poder verificar quais eram essas diferenças. Para realizá-lo foi necessário definir minhas concepções, redimensioná-las, torná-las claras e evidentes, de modo que pudessem ser um guia para a ação pedagógica que eu deveria empreender.

No momento em que eu cheguei à conclusão que seria impossível realizar um trabalho em moldes tradicionais, mecanicamente concebidos, vi-me diante da primeira perspectiva que indicava o caráter da apreensão simbólica da escrita pela criança. Após a leitura de FERREIRO iniciei atividades compatíveis com essa abordagem, mas elas ainda eram insuficientes para justificar minhas necessidades de mudança. Eu nem mesmo sabia o que estava provocando com tais medidas !

Quando comecei a realizar estudos voltados para a psicologia histórico-social fui percebendo lentamente que era impositivo que eu concebesse nova forma de alfabetização para essa classe essencialmente diversificada . Essa decisão foi fundamental na escolha de atividades compatíveis com a abordagem gradativamente assumida. O papel da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento global da criança começou a ser objeto de estudos mais aprofundados. Constatei a afirmação de LURIA (1979) sobre a fundamental importância que a linguagem assume duplicando o mundo perceptível da criança, reorganizando novas leis para a atenção, para a memória, possibilitando o desenvolvimento da imaginação e modificando também a vivência emocional das pessoas.

Com essa nova ótica sobre o desenvolvimento psicointelectual da criança, foi-se estabelecendo para mim o nítido papel que o ensino ativo assume nesse processo. KOSTIUK (1991) era bem claro ao dizer que "ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o

> professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução dessas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais "(p.23. grifos meus).

O autor argumenta que as aquisições linguísticas, matemáticas e científicas "não devem ser consideradas como uma simples aquisição, mas sim como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos" (p.22).

Tais conhecimentos, tidos como uma experiência coletiva que a humanidade acumulou, devem ser formados de maneira planejada e são qualitativamente superiores àqueles formados espontaneamente, conforme o entendimento de DUARTE (1995), que afirma também: "O

> indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente" (p.15), sem que isso possa representar uma abordagem tradicionalista do ensino.

Estas afirmações retratam corretamente o meu modo de pensar quando, tomadas as medidas para um redimensionamento da minha perspectiva de trabalho, comecei a enxergar a influência do contexto social da criança e seus determinantes na aprendizagem de cada uma. Pude rever também o papel mediador do professor, como aquele que pode proporcionar através de métodos adequados, novas atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno.

Na confirmação dessas perspetivas a leitura posterior de DUARTE (1995) trouxe-me uma contribuição valiosíssima para que eu entendesse a natureza das minhas intuições iniciais, quando ele fala sobre a maneira que VYGOTSKY retrata a prendizagem escolar: "Quando

> observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita pro-

unesp

> voca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma " (p.18 grifos meus).

Diante dessa afirmativa conclui-se que não é preciso esperar que a criança esteja pronta, com todas as suas capacidades amadurecidas completamente para ensinar-lhe um conteúdo. Foi isso que as leituras que realizei foram deixando claro para mim, principalmente em relação à minha função de professora/mediadora de uma turma de crianças muito diferenciadas, como já foi escrito em capítulo que descreve o projeto.

Eu nem tinha me dado conta da importância da imitação e nem sobre o completo alcance que essa atividade exigia da criança para sua realização, mas de certa forma , intuitivamente, ia desenvolvendo esquemas de trabalho que a incluíam. Somente depois de algum tempo eu me conscientizei do aspecto enriquecedor da imitação que, na verdade, não pode ocorrer enquanto a criança não consegue captar o significado da situaçao ou fato a ser imitado. Essas atividades não eram simples repetição, mas uma autêntica provocação do desenvolvimento, uma vez que requerem o entendimento e criam limites. Usando a linguagem de VYGOTSKY, a criança não poderá fazer imitações que estejam além da sua zona de desenvolvimento próximo, ou seja, nem tudo que o adulto ou crianças mais velhas fazem poderá ser imitado por uma criança que não apreenda aspectos essenciais da situação.

Desta maneira, com muitas "idas e vindas", num verdadeiro processo dialético, fui construindo as bases para o assentamento da minha prática pedagógica, respondendo à questão inicial do meu projeto de ação, ora vivenciando as situações de sala de aula, ora buscando explicações ou orientações para resolver impasses. Mas com esse delineamento o segundo problema que eu tinha pela frente era dar conta da realização do diagnóstico necessário.

2. "Como diagnosticar, eficientemente, os níveis cognitivos das crianças e sua lógica conceitual ? Através de quais elementos ?"

Inicialmente o fio condutor desta situação foi o referencial de Emília FERREIRO, mas logo percebi que novos entraves acabaram se estabelecendo. Os primeiros diagnósticos que eu realizei utilizando esta abordagem me suscitaram novos e grandes questionamentos. As fichas descritivas que tínhamos para preencher ao final de cada semestre foram preenchidas a partir da categorização pré-silábicos, silábicos, alfabéticos, que, embora fosse justificável do ponto de vista epistemológico da autora, não abrangiam uma justificativa do ponto de vista histórico-

social da existência de tais níveis. A análise apresentada por FERREIRO foi me parecendo incompleta por considerar apenas o sujeito cognoscente em seus aspectos heurísticos, isto é, objetivando um estudo daquilo que a criança poderia adquirir espontaneamente, por si mesma, sem nem ao menos considerar outros aspectos.

A principal indagação que me ocorreu dizia respeito à importância assumida pelos conhecimentos humanos adquiridos através de um projeto mais amplo que envolvia a assimilação da experiência coletiva da humanidade, acumulada no processo histórico-social, sem o qual o gênero humano não teria alcançado o nível em que está científica e culturalmente falando.

Portanto, na medida em que eu fui assumindo a orientação epistemológica da Psicologia histórico-social da Escola de VYGOTSKY para proceder à análise da classe, eu pude distinguir crianças presumivelmente semelhantes do ponto de vista do seu desenvolvimento real, mas qualitativamente diferentes quanto à sua zona de desenvolvimento próximo. O conhecimento da existência destes dois níveis possibilitou a ampliação do meu entendimento sobre o papel do ensino na evolução da criança e me lançou na busca de procedimentos que possibilitassem o seu alcance.

Os diagnósticos a serem realizados, foram gradativamente alterados e o seu eixo condutor passou a ser a busca do entendimento dos níveis de desenvolvimento real e desenvolvimento próximo dos alunos. Eles deveriam ser revelados para que eu pudesse adequar a organização das matérias escolares para não ficar aquém, nem ir além das possibilidades da criança, transformando assim a escola, em um local de desafios agradáveis a serem vencidos. Tudo o que a criança estivesse em vias de adquirir, ela poderia fazê-lo com maior interesse e motivação, caso as situações criadas possibilitassem tal fato.

Para a efetivação do diagnóstico usei como referência os níveis de apreensão do caráter simbólico e socio-cultural da linguagem, elaborados a partir de experimentos realizados, principalmente por LURIA (l988), SMOLKA (1987) e BRASLAVSKY (1992). Não se tratava de trocar uma categorização por outra, simplesmente, mas de verificar que, nos estudos de VYGOTSKY e LURIA, corroborados por SMOLKA e BRASLAVSKY, o privilégio que eles atribuem ao papel do professor como mediador ideal nessa relação muito mais histórico-social que cognitiva, aproximou-me dos objetivos que eu havia incluído no meu trabalho, desde o início. A clareza com que pude enxergar qual era o sentido de eu estar naquela sala de aula diariamente, trazendo coisas, dando passos junto às crianças na aquisição da leitura e escrita , revisitando aspectos que alguns diziam ultrapassados (mas que eu sentia serem importantes como: cópias, ditados, reprodução de textos), foram decisivos para que eu verdadeiramente me encontrasse e me identificasse com tais explicações.

unesp

A criação das categorias **A,B,C,D** e **E** permitiram completar a análise e classificação das crianças, complementando a avaliação diagnóstica contínua em outros aspectos relacionados com o desenvolvimento das crianças.

As respostas que fui obtendo indicavam que as crianças precisavam sentir um ambiente "seu" para que pudessem produzir o que sabiam e podiam. Muitas delas tinham muito a oferecer, mas eram tidas como "incapazes" e, de maneira implacável o estigma colocado sobre suas dificuldades as impedia de progredir. Pelo quadro de resultados obtidos que eu apresentei anteriormente pode-se verificar que muitos sairam do seu patamar quase fixo de "analfabetos crônicos" para galgarem pelo menos um degrau importante na direção de seu (agora) inevitável sucesso escolar.

3. "Por que essas crianças conseguem apenas realizar cópias de palavras sem efetuar sua leitura ?"

Essa questão está implícita na anterior, pois, conforme fui ampliando meu entendimento sobre o desenvolvimento da criança no processo de aquisição da lecto-escrita , também pude melhorar o ângulo sob o qual eu analisava suas produções. O que me parecera inicialmente um verdadeiro e indecifrável enigma, foi-se delineando como um fato conseqüente da maneira como essas crianças eram conceituadas e como lhes eram propostas as atividades de linguagem escrita, inclusive por mim mesma.

Fui avançando na compreensão teórica e vi que havia crianças há mais de um ano em processo de alfabetização e que tinham sido consideradas apenas como portadoras de "problemas de aprendizagem", sem que se explicitassem quais eram eles e nem mesmo quais fatores os desencadeavam. Por acreditarem que eram incapazes de aprender, também pouco se lhes ensinavam. A síndrome que eu apontei no início indicando a incapacidade de tais crianças se perpetuava e "confirmava" a existência de uma impossibilidade de resolverem seus próprios problemas e de efetivarem a sua alfabetização. O efeito "Rosenthal" da previsão auto-realizadora estava evidente.

No momento em que começaram a se sentir mais seguras em função das mudanças ocorridas no seu tratamento, as respostas começaram a se delinear. Aspectos relevantes de sua linguagem começaram a ser trabalhados. Procurei dar ênfase à sua capacidade expressiva por meio da oralidade e tudo passou a girar em torno dela, como uma representação de segunda ordem, conforme a explicação de VYGOTSKY (1991). As crianças foram se familiarizando comigo e perderam o medo inicial de se aproximarem e se comunicarem.

Pude encontrar uma explicação interessante e satisfatória em KOSTIUK (1991) quando ele afirma que "o domínio pela criança pequena destas ou daquelas palavras da linguagem dos adultos não traz mudanças imediatas à sua atividade nem lhe confere uma nova capacidade para organizar suas próprias ações. A criança adquire esta função progressivamente através de uma série de microintervalos cuja soma provoca mudanças qualitativas mais evidentes " (p.24 - grifos meus).

Isto eu pude notar nas demonstrações orais, quando as expressões das crianças foram se tornando mais claras, mais próximas da escrita.

LEONTIEV (1991) também comentou as diferenças encontradas em crianças de vários países que apresentam dificuldades para aprendizagem escolar, em condições definidas como "normais", mas que, em outros aspectos de sua experiência, não diferem dos seus coetâneos, sendo que "foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao se utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar o seu próprio atraso" (p.59 - grifos meus).

O autor questiona sobre a categoria dos "não desenvolvidos" como aqueles que se encontram "do outro lado do umbral" e que são marginalizadas constantemente, perguntando se é correto esse tratamento que se dá a essas crianças e se estariam elas destinadas a permanecerem na ignorância definitivamente. Ele apresenta alguns pontos de vista sobre fatores que tentam dar explicações para o fenômeno através da existência de fatores endógenos (biológicos) e exógenos (ambientais). Menciona os testes utilizados para detectar atrasos no desenvolvimento da criança e que não descobrem a verdadeira natureza do atraso e que "apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso. Portanto, não podem proporcionar uma base para decidir que métodos devem ser usados com as diferentes crianças ou grupos de crianças para superar as suas deficiências intelectuais" (p.61)

A metodologia começou a ser concretizada através de muitos atos de leitura coletiva, individual (inclusive em voz alta), muita história lida diariamente para a classe. Daí surgiu neles a necessidade de uma participação que foi se tornando cada vez mais intensa, até que perderam o medo de errar, de falar, de perguntar, sentindo-se à vontade para trazer dúvidas, novidades, e realizarem importantes descobertas de palavras e fatos novos.

Nessa concepção de trabalho todos os componentes curriculares se entrosavam para a consecução da proposta de metodologia alternativa que atendesse aos interesses dessa clientela

diferenciada , tendo em vista o referencial da Psicologia histórico-social. O eixo gerador estabelecido a partir do Projeto de Reflorestamento do Rio do Peixe, por exemplo, foi estímulo desencadeador de inúmeras atividades relacionadas à Lingua Portuguesa, Ciências Naturais e Sociais que favoreceram o progresso dessas crianças.

A apropriação desses conteúdos efetivou-se através de atividades que envolveram o uso constante da linguagem típica da criança e através de trabalhos com textos específicos em linguagem padrão. Esse foi talvez o maior elemento de facilitação da aprendizagem de muitas palavras que anteriormente eram apenas "copiadas". As palavras, as frases, não eram mais meramente copiadas: elas estavam plenas de significados.

4. "Como relacionar a aprendizagem/disciplina do aluno? "

A atitude positiva diante do trabalho melhorou bastante a disciplina em sala de aula, mas mesmo assim alguns focos isolados continuaram a dispersar a atenção da classe e a fomentar indisciplina. A relação entre o aprendizado de cada criança e sua indisciplina ficou bem clara. Aqueles que tinham maior dificuldade,por mais que quisessem, ainda tinham que lutar contra as adversidades que o seu contexto individual de vida acabava determinando. Assim é que os casos mais persistentes de indisciplina vinham, por exemplo, daqueles alunos cujos pais nunca compareceram à escola para saberem como iam seus filhos. Cobravam deles o horário que estavam na escola "sem fazer nada" e não iam para o trabalho, como outros filhos, que por certo, haviam abandonado a escola pelos mesmos motivos. Algumas dessas crianças eram vistas "guardando carros"na rua durante o dia ou à noite. A escola era algo indesejável para muitos deles, pois os impedia de irem livremente para a rua. Nessas atividades eles prescindiam da leitura e da escrita, portanto, desconsideravam-nas.

Como se vê, a questão, muitas vezes, extrapola os muros da escola e incursiona pelas questões sócio-econômicas das famílias mais carentes. Veja-se, por exemplo, o número de pessoas que não conseguindo pagar um aluguel na cidade, tampouco conseguindo adquirir um imóvel , partem para morar em favelas onde constroem barracos com materiais encontrados em restos de construção ou doados. Muitos de nossos alunos, viviam esta situação e moravam numa favela que se formou a três quadras da escola. Algumas residiam em sítios e fazendas vizinhas, outras em bairros periféricos mais próximos e outras ainda, no loteamento classe média que havia sido parte da fazenda, onde a escola estava construída. Muitas vezes ocorriam choques entre as crianças por causa da sua diversidade de condição de vida. Embora todos fossem basicamente de uma mesma camada social, o pessoal que morava na favela tinha uma postura diferente diante da sua luta diária pela sobrevivência. Muitos tinham que lutar para

manter o espaço fisico que ocupavam, para construir o seu barraco, uma vez que o território era disputado a qualquer preço. Os alunos da zona rural eram um pouco mais calmos e não manifestavam tanta agressividade. Dentre os habitantes da favela, em decorrência da miséria e das dificuldades crescentes, o problema do alcoolismo era muito maior, sendo que tivemos registro de casos onde mães que mandavam seus filhos comprarem bebida para elas e que esses acabavam experimentando e ficando embriagados. Estes problemas acabaram criando um grau de dependência destas crianças em relação a mim, pois muitas vezes a escola foi envolvida em situações familiares e, sendo eu a responsável por eles em tais circunstâncias, o problema vinha até mim.

Inicialmente, durante as atividades de sala as crianças exigiam monitoração do professor em quase tudo o que iam fazer, mas gradativamente foram se tornando mais independentes e passaram a agir sem essa ajuda imediata e constante.

Neste processo de formação de atitudes, o comportamento das crianças era fruto das instruções que eu passava e da cobrança feita pela própria classe. Vale a pena lembrar o quadro de normas de comportamento dentro da sala que foi elaborado com a participação ativa de todos.

Mesmo tendo a idéia clara de que seu modo de agir deveria melhorar, e que a "bagunça" não era agradável para ninguém, as crianças relutavam muito em incorporar os padrões que eles próprios haviam estabelecido. Existia muita distância, para alguns, entre o que eles diziam ser o certo e o que efetivamente faziam. As normas pareciam ter sido feitas apenas para que os outros cumprissem e não necessariamente elas próprias.

Um aspecto favorável foi o fato de a dinâmica da classe ter sido alterada; houve maior entrosamento das crianças tornando o ambiente mais favorável à aprendizagem. A liberdade de movimentação, podendo sentar em diferentes carteiras, permitiu que as crianças se alternassem nas suas formações grupais, que variavam em dias ou semanas diferentes.

Esse fator favoreceu uma relação mais positiva entre a disciplina e a aprendizagem.

5. "De que maneira favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita com outras habilidades ou pré-requisitos por parte dos alunos, diferentes dos que eu estava acostumada a usar como fundamento ?

Diante de tudo que ocorreu durante o ano de realização deste projeto minha afirmativa mais convicta é que não adianta nada uma criança ter pré-requisitos na área perceptual se ela não for alertada para a simbologia da escrita e não puder captar este aspecto fundamental.

Os parâmetros que me haviam norteado até então, estavam apoiados em situações anteriormente vividas, que privilegiavam um processo de aprendizagem mecânica da leitura e escrita. O primeiro contacto com as idéias que apontavam para a simbologia da escrita me impulsionaram no sentido de novas descobertas e levaram-me à leitura de BRASLAVSKY-VYGOTSKY. Segundo eu pude notar, a simbologia da escrita não era apreendida como um simples processo ao qual a criança tem acesso, mas que, de maneira intencional e evidente, nos momentos de suas aquisições a criança passa por um processo que permite o seu desenvolvimento. Este processo, por sua vez tinha um caráter extremamente complexo, baseado nas conexões estabelecidas no processo de aprendizagem e que têm características nervosas-temporais. KOSTIUK (1991), afirma que sem essas conexões nada surge de novo no comportamento da criança e nem possibilidades de desenvolvimento, já que elas formam laços com os mecanismos fisiológicos em que se baseia a formação das qualidades mentais da criança, possibilitando-nos saber que o desenvolvimento mental não ocorre apenas em função das diferenciações complexas ocorridas nas atividades psíquicas inatas da criança, mas que elas são elaboradas no decorrer do processo de assimilação da experiência social. Estas mudanças não ocorrem repentinamente e nem levam sempre a um desenvolvimento real. Muitas vezes envolvem aspectos diferentes e que são interligados: desenvolvimento do conhecimento, da atividade cognoscitiva, desenvolvimento das qualidades mentais, que fazem parte deste processo, além das propriedades funcionais do cérebro que subexistem nelas.

O desenvolvimento do ser humano tem características próprias, pois, desde o nascimento, a criança se vê rodeada de um mundo de objetos criados pelo homem, inclusive, e principalmente, a linguagem, que mediatizam sua relação com tudo, inclusive com os fenômenos naturais, fazendo com que ela perceba um mundo modificado pela ação humana, ou seja "humanizado".

LEONTIEV (1991, p. 65-66) questiona se, nesse caso o desenvolvimento da criança será apenas um processo de ***adaptação*** a este mundo ? Ele responde que, verdadeiramente a criança se ***apropria*** desses objetos fazendo-os seus; neste fator estaria a diferença entre o processo animal e o humano de adaptação. No primeiro caso seria um aspecto biológico que preveria mudanças na qualidade da espécie requeridas pelas alterações ambientais, enquanto que no segundo, seria a consequência da reprodução nos indivíduos, das capacidades e características humanas de comportamento que foram conquistas desenvolvidas na própria espécie.

Se pensarmos assim, a criança vai adquirindo as condições para o seu desenvolvimento a partir de características biológicas que possibilitarão, mas nunca determinarão a formação de capacidades e funções, uma vez que elas não são inatas, mas emergem no ambiente sócio-cultural da criança. Estas ações não podem se formar, tampouco, por influência do objeto. As

relações que a criança estabelece com o mundo são baseadas principal e fundamentalmente nas relações com as pessoas com as quais ela se comunica através do discurso. "Uma criança não pode viver e desenvolver-se sem ter relações práticas e verbais com os adultos" (LEONTIEV, 1991, p.66) que lhe apontam cada objeto e a que situações servem.

Diante destas evidências, a coordenação viso-motora passou a ser um aspecto muito mais ligado às condições genéticas, biológicas que possibilitam as ações, mas que jamais poderão determiná-las. A atividade da criança excede a esse aspecto, abrangendo as conquistas do gênero humano que prevê as situações de ensino para direcionamento específico das atividades infantis, que em si mesmas, são processos de assimilação de operações formadas através das experiências de gerações anteriores.

O êxito da criança na tarefa de aprender a ler e escrever não depende apenas de suas próprias capacidades e funções mentais naturais. A capacidade humana depende de um processo funcional que se realiza por meio da comunicação e na prática da vida social. Essa portanto foi a direção que o meu trabalho passou a ter no processo de alfabetização. As habilidades motoras-perceptivas passaram de principais a acessórias no processo, muito importantes, sem dúvida, mas não determinantes do resultado alcançado pela criança.No caso dos alunos "copistas", por exemplo, quanto já haviam eles conseguido no seu desenvolvimento motor e quão pouco isto os ajudou a entenderem e apreenderem as palavras que escreviam ?

6- Como criar espaços para atividade de interações e experiências das crianças e qual sua relação com a alfabetização ?

Ficou claro para mim que uma classe não é um grupo "passivo" que se submete à dominação de um professor. Esta impressão que inicialmente me afetou, foi se mostrando radicalmente oposta ao que eu pude verificar no nosso grupo de alunos. O processo de comunicação e interação que passou a existir no grupo, no "coletivo", mostrou -se condicionante do desenvolvimento e da conscientização destes alunos. A nossa experiência conjunta veio demonstrar que, quando a comunicação verbal se realiza de maneira clara e precisa, as crianças podem tomar conhecimento de suas condições pessoais e iniciar o seu processo construtivo de saber e fazer.

A linguagem sempre presente nessas interações, foi elemento fundamental para proporcionar as condições de o aluno apropriar-se da experiência histórico-social que a humanidade vem acumulando. Reportando-me às afirmações de ELKONIN (1987), neste período, a partir dos sete anos a criança destaca como atividade principal aquela vivenciada dentro da escola, e que acaba determinando todo o seu relacionamento com as demais pessoas do seu

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

mundo. A escola mediatiza a realidade da criança e no momento em que ela vive sua fase de alfabetização ela cobra da família uma ajuda para atingir tal finalidade, assim como se considera apta a colaborar com a família por já saber ler. Muitas vezes ouvi crianças dizendo para seus companheiros que iriam ajudar seus familiares por esse motivo. Quando uma mãe me ofereceu os guardanapos que fazia e bordava, sua filha trouxe o recado por escrito. Quando eu os comprei ela voltou a me comunicar "por escrito" que os guardanapos ficariam prontos logo. Outras vezes pediam receitas para levarem para suas mães fazerem, como foi o caso do sabonete líquido que fizemos para combater a infestação de piolhos que atingiu a classe.

Cada mensagem minha para seus pais, as crianças levavam escrita. Por outro lado, os recados dos pais eles também procuravam trazer por escrito. No caso dos cortes de cabelo que eu fiz naquela ocasião da infestação dos parasitas, as mães mandaram suas autorizações e também pediram para cortar de outros irmãozinhos menores, ou mesmo dos que estavam em outras classes, porque eles não tinham dinheiro para o barbeiro ou cabeleireira.

A importância que atribuíam à sua permanência na escola era evidente e a interação e afetividade proporcionavam um grande incentivo na aprendizagem de cada um. Procuramos criar um ambiente bom e agradável entre nós e sentíamos prazer em estarmos um na presença do outro. Quando eu me licenciei por causa de um acidente de carro, recebi um vaso de flores quando voltei, além de muitos bilhetes extremamente afetivos, falando daquele carinho que nos unia.

A maneira que eu encontrei para proporcionar uma escola que fosse realmente atrativa para crianças tão diferenciadas e tão carentes de experiências da vida social e culturalmente mais urbana, de acordo com a norma culta ou padrão, foi desenvolver uma metodologia de trabalho que as colocasse em ação e que lhes permitisse segurança em relação às expectativas que eu fazia delas. De forma alguma eu fazia cobranças que não tivessem sido previamente acertadas entre nós e, principalmente, que não tivesse sido trabalhada no nosso dia-a-dia. A atenção era um ponto de honra no nosso relacionamento e notei que eles foram aprendendo a pedir licença para entrar numa conversa entre duas pessoas, que foram aprendendo a dar lugar na fila da merenda, que após muitas solicitações já não saíam mais "em disparada" quando tocava o sinal de saída. Enfim, fomos trabalhando o respeito mútuo e a auto-valorização

Quando eu os tirava dos limites escolares e os levava para o mundo lá fora, quando buscava coisas para mostrar a eles através de jornais, revistas, filmes, vídeos, fotos, "slides", etc., quando filmava a experiência do nosso projeto de reflorestamento e as visitas que recebíamos, eu deixava claro que eles eram parte muito importante de minha vida e que eu tinha por eles um grande respeito.

Quanto à questão de trabalhar adequadamente a afetividade das crianças eu tinha alguns hábitos que comecei passar para eles. Na hora da merenda eu pedia que eles trouxessem um pano de prato e colocassem na sua carteira. Pegávamos parte do conteúdo do caldeirão da merenda, alguns pratos e talheres e trazíamos para dentro da sala. Uma criança pegava um prato, servia-se de alimento e oferecia a um grande amigo, que, por sua vez, fazia outro prato e oferecia a quem lhe aprouvesse. Assim fazíamos até que todos estivessem servidos: em ordem e com educação. Depois todos agradecíamos a Deus pelo alimento e comíamos. A experiência foi tal que, muitas crianças da outra classe foram para a nossa e passaram a se reunir também em sua classe. Pensamos na situação pelo fato de eles estarem comendo em cima de uma mesa sem toalha e como uma esmola concedida. A partir dessa ocorrência outras foram sendo pensadas para a valorização humana de cada um deles. A "hora do perfume" foi outra situação que desencadeou um processo inesgotável de bem estar e alegria. Até os meninos quiseram receber o perfume masculino que eu levara especialmente para eles. Quando me licenciei, no ano seguinte, eu deixei um vidro para os meninos e outro para as meninas, que continuaram pedindo para a professora passar-lhes o perfume.

A alfabetização, por ser um momento marcante na vida do ser humano, levava em conta um processo individual que a criança empreendia, mas que era determinado pelo conjunto de dados presentes no seu contexto social, como um processo que se desenvolvia em virtude dessa marca. Eu me via como parte desse processo, como elemento ativo nessa aquisição que gerava desenvolvimento de modo efetivo. Para cada frase "eu não consigo", eu apunha outra: "vamos lá, você sabe que pode fazer isto !" Desse modo a auto-confiança foi aumentando para muitos deles que acabavam se fazendo desafios na hora das atividades.

Na festa de aniversário da escola, depois que eu havia me afastado da escola, houve um discurso que foi proferido pelo "orador" Rafael que deu uma lição de desempenho. O público contava com a presença do Delegado de Ensino que o cumprimentou pela ênfase na oratória.

Foi assim que eu descobri, com essas crianças, que não existem limites para o ser humano, nem mesmo para aqueles que poderiam ter sido destinados ao insucesso, pelo fato de se acreditarem incapazes. Certamente não encontrei todas as respostas que buscava, porém, a cada nova questão que surgia eu sentia um novo ânimo me elevar e novas perspectivas de vida e de trabalho serem traçadas. Mas descobri, sim, a importância fundamental de que os espaços educativos precisam estar plenos de significados, detectados na interação buscada incessantemente.

Muitas vezes, eu encontro alguns desses alunos, já na quinta série, na escola em que estou trabalhando atualmente e vejo nos olhos de cada um a alegria do reencontro. O que eles

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19 20

não sabem é a profundidade da lição que me ofereceram, muito maior do que as que eu pude lhes ensinar.

Em muitos outros lugares eu ouço estas pequenas vozes chamando: *"Dona Sônia, olha eu aqui !"* E eu penso: *"Graças a Deus !"* e, um pouquinho, a mim, que tive a condição de poder realizar um trabalho diferenciado, reflexivo, sério, embora difícil. Avalio que o impacto foi positivo.

8 - BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *O profesor não duvida ! Duvida ?* São Paulo: Summus Editorial, 1990.

ALVES, Maria Leila et alii. *Os filhos do Analfabetismo.* P.Alegre:Artes Médicas, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Estudo de caso - seu potencial na educação* .Cadernos de Pesquisa, São Paulo (49) : 51-54, maio 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. e **LUDKE,**Menga . *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU. 1986.

ANDRE, Marli Elisa e **KRAMER,**Sônia. Alfabetização : um estudo sobre professores das camadas populares. In: *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

AZANHA, José Mario Pires. *Experimentação Educacional - (uma contribuição para sua análise).* São Paulo: EDART, 1974.

BRASLAVSKY, Berta. La *Escuela Puede - Una perspectiva didáctica.* Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor S/A. 1992.

_____. *La lectura en la escuela de America Latina.* UNESCO. 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante.* 5ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e Lingüística.* 7ª ed., São Paulo, Scipione, 1994.

DAVIS, Cláudia. *Uma escolinha de saber miúdo* .Cadernos de Pesquisa, (75) : 45-56, novembro, 1990.

DUARTE, Newton. *A Escola de Vygotsky e a Educação - Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-cultural.* Araraquara: Unesp (mimeo), 1995.

_____. *A Individualidade Para-si - Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.* Campinas: Edit. Autores Associados, 1993.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Proposta preliminar de alfabetização no Ciclo Básico.* in Ciclo Básico em Jornada Única- Uma concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, 1988, v.I.

ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psiquico en la infancia. in*: La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS - Antologia.* Moscou: Editorial Progreso, 1987.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo.* São Paulo: Cortez, 1986

_____. *Luria e o desenvolvimento da escrita na criança.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo (88): 72-77, fevereiro, 1984.

_____e **PALÁCIO,** Margarita Gomes . *Os processos de leitura e escrita - novas perspectivas.* Trad. Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

.

_____ **e TEBEROSKY**, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. *A pós-Alfabetização e um pouco de compreensão dos "erros"das crianças.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52) : 121-124, fev.1985.

---------- *E as crianças eram difíceis... A redação na escola.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. in Educação Municipal, São Paulo: Cortez (1): 6-15, junho, 1988.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *A produção de ignorância na escola.* São Paulo: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula.* 8ª.ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (49) : 67-70, maio 1984.

_____. *A Pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá .* Cadernos de Pesquisa. São Paulo (19) : 75-79, dezembro 1976.

HUBERMAN, A.M. *Como se realizam as mudanças em Educação - Subsídios para o estudo do problema da Inovação.* trad. Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973.

KATO, Mary Aizawa (org). *A concepção da escrita pela criança.* 2ª ed. Campinas: Pontes, 1994.

_____. *O mundo da escrita - Uma perspectiva psicolingüística.* São Paulo, Ática, 1986.

KOSTIUK, G.S. Alguns Aspectos da Relação Recíproca entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade. in *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento.* trad. Rubens E.Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. *Alfabetização - uma proposta para a Escola Pública.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo (75) : 25-34, novembro, 1990.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do Psiquismo.* Trad.Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____ et alii. *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento.* Trad. Rubens E. Frias. São Paulo : Moraes, 1991.

LOPES, Harry Vieira. *Alguns aspectos relevantes para a alfabetização.* A criança e o Conhecimento : retomando a proposta pedagógica na Ciclo Básico. São Paulo, SE. CENP, 1990 (Projeto Ipê).

LURIA, Alexandr Romanovich et alii . *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* Trad. Rubem Educardo Frias. São Paulo: Ed.Moraes, 1991.

---------- e **YODOVICH,** F. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niñõ.* Madrid: Pablo del Río, 1978.

----------. *Curso de Psicologia Geral.* 2a. edição, trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira, 1979 (v.I e IV)

_____ et alii. *Linguagem , desenvolvimento e aprendizagem.* Trad. Maria da Penha Villalobos. 4a. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. *Refletindo sobre a alfabetização.* Texto distribuído no III SEMA, Curitiba, 1985.

MELLO, Guiomar Namo de . *Magistério de Primeir Grau: da competência técnica ao compromisso político* . 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Pesquisa Educacional no Brasil.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (46) : 67-72, agosto ,1983.

NÉBIAS, Cleide M. *O Ciclo Básico e a Democratização do Ensino. Do discurso proclamado às representações.* São Paulo: ECA/USP, 1990 (tese de doutorado).

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta . Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. in **SMOLKA,** Ana Luiza B. (org).*A Linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento.* Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Betty A. (org). Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. in *Socialização do Saber escolar.* São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986 (Coleção - Polêmicas do nosso tempo)

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Alguns equívocos na interpretação de seu pensamento.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo (81) : 67-74, maio, 1972.

OLIVEIRA, Zilma de. *A Psicologia de Vygotsky.* Texto produzido para o Encontro de Psicopedagogia, Sociedade Brasileira de Psicopedagogia. 1989

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal et alii. Com lápis de cor e varinha de condão...um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. in **GARCIA**, Regina Leite (org). *Revisitando a Pré-escola.* 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1993.

PETROSKI, A. *Psicologia Evolutiva y Pedagógica.* trad. do russo Leonor Salinas. 2ª ed. Moscou: Editorial Progreso, 1985.

PIAGET, Jean. Psicogênesis do Conhecimento e seus significados Epistemológicos. in **PIATELLI-PALMARINI,** Máximo (org). *Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem: O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky.* Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix - Universidade de São Paulo, 1983.

PILLAR, Analice Dutra. *Fazendo artes na alfabetização - Artes plásticas e alfabetização.* Porto Alegre: Kuarup, 1986.

PINO,Angel. Do gesto à escrita: Origem da escrita e sua apropriação pela criança. Idéias, São Paulo, FDE (19): 91-108, 1993.

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. SE/CENP, 4ª edição. São Paulo, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Problemas da Abordagem Piagetiana em Educação.Emília Ferreiro e a alfabetização.* São Paulo : PUC, 1991 (dissertação de mestrado).

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro.* Cadernos de Pesquisa. (75) : 25-33, novembro, 1990.

RODRIGUES, Ada Natal, *Lhão, lhão, lhão, quem não entra é um bobão. Ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo.* Cadernos de Pesquisa , SãoPaulo (52) : 73-77, fev.1985.

SMOLKA, Ana Luiza B.(org) *A Linguagem e o outro no espaço escolar- Vygotsky e a construção do conhecimento.* 3a.ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____ *Alfabetização como processo discursivo.* Tese de doutorado, Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1987.

SOARES, Magda Becker . *As muitas facetas da Alfabetização* . Cadernos de Pesquisa . São Paulo (52) : 19-24, fev.1985.

_____ . *Linguagem e Escola - Uma perspectiva Social.* 12ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOUZA e SILVA, Maria Alice S. *Construindo a leitura e a escrita - Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização.* 4ª ed. São Paulo: Ática, 1994

SOUZA LIMA, Elvira. *O papel do jogo na construção do pensamento da criança.* in Ciclo Básico em Jornada Única.- Uma concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988, v.I.

TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In **FERREIRO,** Emília & **PALÄCIO**, Margarita Gomes (orgs.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. *Aspectos qualitativos da Metodologia de Pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (49) : 45-50, maio, 1984. *Metodologia da Pesquisa Ação.* São Paulo: Cortez, 1986.

_____.*Metodologia da Pesquisa Ação.* São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, Lev Seminovich et alii. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. in:* Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Trad.Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____*A Formação Social da Mente - O desenvolvimento dos Processos Mentais Superiores.* Org. Michael Cole (et alii). Trad.José Cipolla Neto (et alii). 4ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

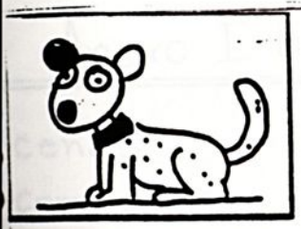
_____. *Pensamento e Linguagem.* Trad. Jefferson Luiz Camargo, 2ª. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____ et alii. *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.* Trad. Rubens E.Frias. São Paulo: Moraes Edit.,1991-A

WEISZ, Telma. *Por trás das letras.* São Paulo : FDE, 1992.

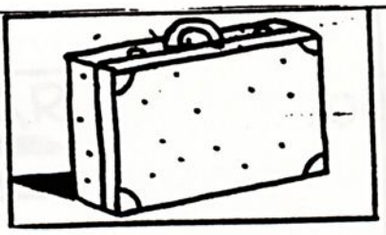
ANEXOS

ANEXOS

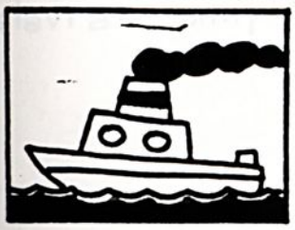


CACHORRO

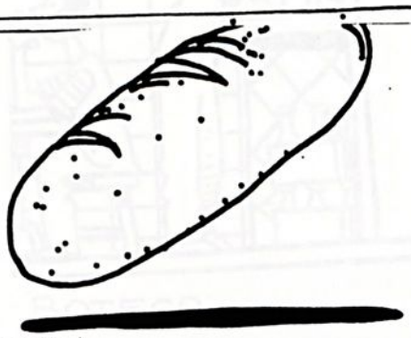
MENINA



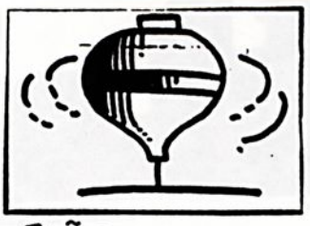
MALA



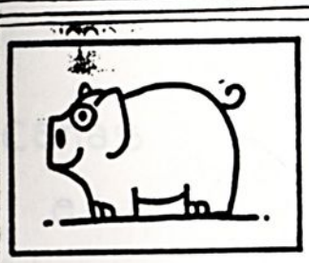
NAVIO



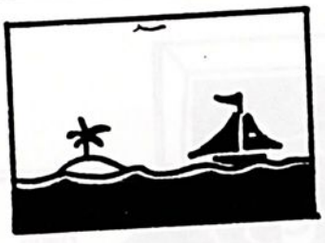
PÃO



PIÃO

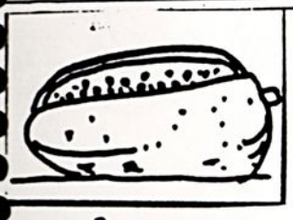


PORCO

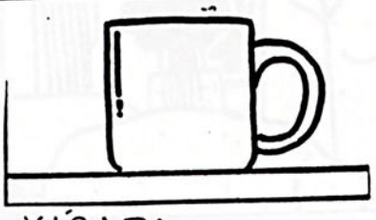


ILHA

LUA



MAMÃO

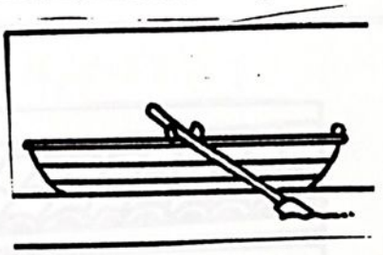


XÍCARA

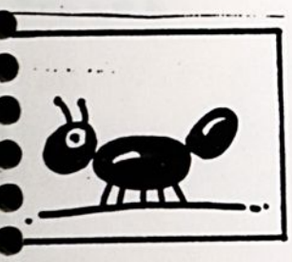
MAMÃE

LEÃO

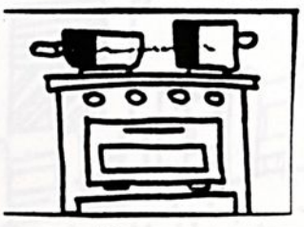
LAGO



BARCO



FORMIGA



FOGÃO

CARTA

Anexo 1-a

Anexo I-b

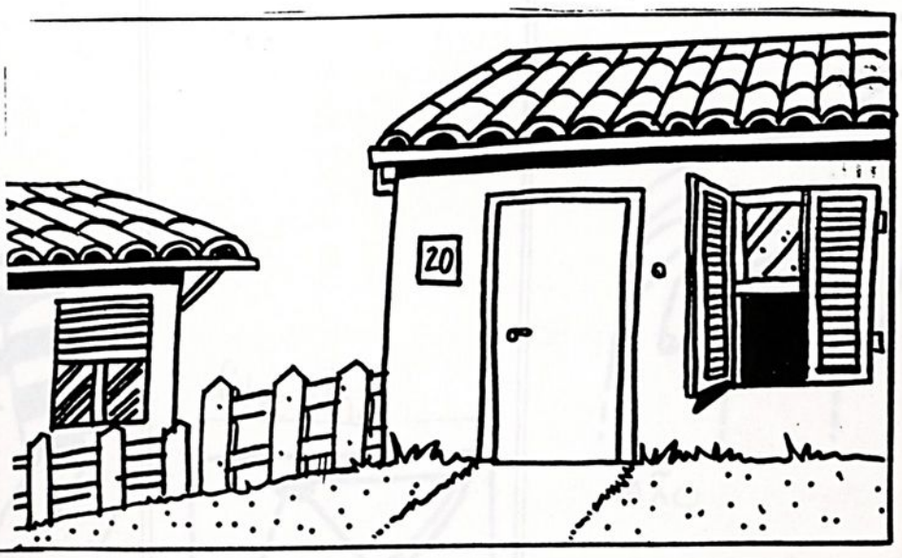
Cenas
Complexas
e
Palavras simples

BOTECO

Cenas
e
Palavras
Compostas

SALA DE AULA

Palavras
e
Frases



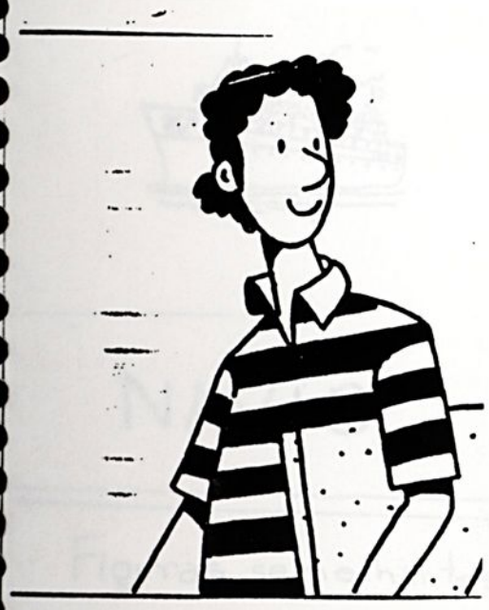
Anexo I-C

Cenas complexas e Palavras simples

RUA (FUSCA)

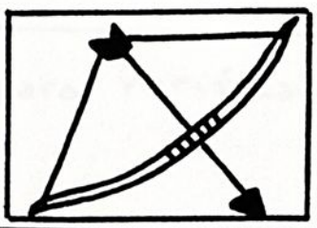
AMIGAS (MULHERES)

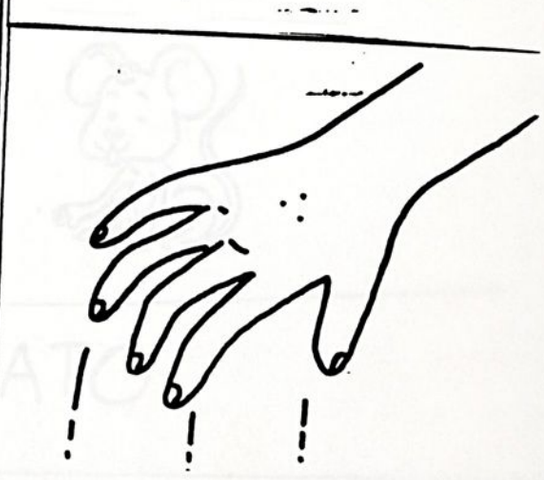
MOÇA



MOÇO (MENINO)

flecha





MÃO

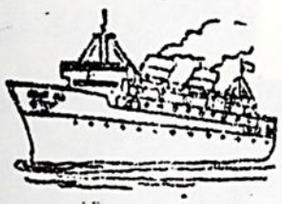
Anexo II-

CASA

RATO

JANELA

JANELA



NAVIO

RATO

Figuras semelhantes para verificação de igualdade de identificação.