

ANEXO AO PROCESSO Nº 193/2001 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 22/06/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marta Bernardo de Assiz

**O PAPEL DA ATIVIDADE NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Marília-2004



MARTA BERNARDO DE ASSIZ

**O PAPEL DA ATIVIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

1410001685



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MARÍLIA – 2004**



Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientadora: Suely Amaral Mello



UN 0011 55 730

70804001

Nº cham 372.412
A848 p

Nº Tombo 1.685

Aquisição D

Preço CR 5.00

Data 10/06/05

Proced. autor

140 p., anexo

- Alfabetização
- Aprendizagem - escrita
- Aquisição da escrita (690)

ASSIZ, Marta Bernardo.

O papel da atividade no processo de aquisição da escrita/ Marta Bernardo de Assiz. Marília, 2004.

140 f. : il; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2004.

Bibliografia: f. 119-120.

Orientadora: Suely Amaral Mello.

1. Aquisição da escrita. 2. Atividade. 3. Motivo.
4. Aprendizagem. 5. Alfabetização.

MARTA BERNARDO DE ASSIZ

O papel da atividade no processo de aquisição da escrita.

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientador..... Prof^a Dr^a. Suely Amaral Mello

2º Examinador.....

3º Examinador.....

Marília,de.....de 2004.



DEDICATÓRIA

Aos meus pais, em especial à minha mãe,

Que mesmo sem instrução, ainda analfabeta, sempre me incentivou a estudar e a traçar novos horizontes.

Aos mestres Ineida Etto Zavanela e Dagoberto Buim Arena,

Que em momentos distintos de minha formação foram grandes mestres, amigos e mais do que exemplos..., a verdadeira personificação do que é ser professor.

Ao Professor Sadao Omote,

Mestre e importante incentivador desta pesquisa.

Às amigas Eliane Lopes Vilerá e Sofia Teixeira Barbosa Tamura,

A primeira, confidente que conviveu com minhas ansiedades, angustias, alegrias, inquietações, euforia, desesperos, esperança e fé.

A segunda, que convive com todas minhas qualidades e defeitos e me incentiva sempre... Incentiva-me a um novo trabalho, a um novo desafio, a uma nova vida.

Ao amigo Edson Tamura,

Que por vezes se mostrou solidário e paciente com meu inglês ruim.

Aos meus irmãos,

Marcio Bernardo de Assiz

Marco Antonio Bernardo de Assiz

Mariana de Souza Assiz (minha pequena).

Às colegas de trabalho,

Que possibilitaram esta pesquisa, por abrirem as portas de suas salas de aula e compartilharem suas experiências e reflexões.

Por fim, a Suely Amaral Mello,

Orientadora, mestre, amiga.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado "O papel da atividade no processo de aquisição da escrita", pretende promover uma discussão em torno do conceito de atividade focalizando as tarefas de escrita realizadas no período de sua aquisição pela criança. A hipótese levantada é que as tarefas realizadas em sala de aula e tidas como atividades escolares na verdade não se constituem como atividade na perspectiva da teoria histórico-cultural. Para a realização da pesquisa, além dos autores – Lourenço Filho (1958), Emília Ferreiro (2001) e Ana Luiza B. Smolka (2000) – que possibilitam uma explanação sobre o conceito de escrita e do seu processo de aquisição a partir da década de 30 do século passado, autores como Vygotsky (1991), Luria (2001) e Leontiev (2001) foram de fundamental importância para a constituição do referencial teórico, uma vez que abordam a concepção e o processo de aquisição de escrita e o conceito de atividade. A pesquisa de campo envolveu a observação de atividades desenvolvidas com alunos de 1ª série do ensino fundamental.

Palavras-chave: aquisição da escrita, atividade, motivo, aprendizagem, alfabetização.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1: Concepções de linguagem e de aprendizagem.....	12
1.1: Concepção de escrita e aprendizagem da escrita no Brasil a partir da década de 30 do século passado.....	12
1.2: Concepção de escrita e aprendizagem da linguagem escrita com base na teoria histórico-cultural.....	27
1.2.1: Relação entre concepção de aprendizagem e desenvolvimento..	28
1.2.2: A aquisição da linguagem escrita com base na teoria histórico-cultural.....	35
CAPÍTULO 2: Conceito de atividade com base na teoria histórico-cultural.....	45
2.1: Conceito de atividade em sua amplitude.....	45
2.2: Atividades escolares.....	54
CAPÍTULO 3: O percurso da pesquisa.....	67
CAPÍTULO 4: Análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas	76
CAPÍTULO 5: Análise e discussão dos dados coletados por meio das observações.....	90
5.1: As tarefas escolares.....	90
5.2: Das tarefas de escrita à reflexão.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
APÊNDICE.....	121



INTRODUÇÃO:

No decorrer do trabalho realizado com uma turma de 1ª série do ensino fundamental na EMEF Profª “Myrthes Pupo Negreiros” no município de Marília – SP, no decorrer do ano de 2000,¹ foi possível perceber que o processo de aquisição da escrita entre os alunos era bastante particular. Alguns, já nos primeiros meses do ano, liam e escreviam com coesão e coerência; outros necessitavam de um tempo maior. Em alguns casos, um ano de escolaridade não era o suficiente para que se alfabetizassem. Esta situação me deixava bastante intrigada, de modo que resolvi recordar a literatura que havia estudado na faculdade sobre o processo de alfabetização, em particular sobre o processo de aquisição da escrita.

Dentre os autores pesquisados, deparei-me com Lourenço Filho, Emília Ferreiro, Ana Luiza Bustamante Smolka.

Em meio a todas estas inquietações e reflexões, surge a oportunidade de ingresso no curso de mestrado em Educação da UNESP de Marília, e, portanto, a possibilidade de aprofundar a pesquisa em torno do processo de aquisição da escrita pela criança. Ao propor e desenvolver as atividades de escrita com alunos da 1ª série, observava que algumas atividades se destacavam no sentido de despertar o interesse e envolvimento dos alunos, ao passo que outras eram desenvolvidas apenas pelo fato de serem propostas pelo professor.

Neste momento, me deparo com obras de Vygotsky e colaboradores, dentre os quais, Leontiev vem a ser de fundamental apoio para o entendimento do termo atividade.



Segundo Leontiev (2001), a aprendizagem ocorre nos processos de atividade. O autor define atividade como “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2001, p. 68), ou seja, a atividade se constitui sempre que fizer sentido para quem executa, sempre que houver coincidência entre o motivo que leva o sujeito a agir e o objetivo ou resultado deste fazer.

De modo que a presente pesquisa, que se intitula “O papel da atividade no processo de aquisição da escrita”, objetiva investigar a intencionalidade do professor ao propor tarefas escolares aos alunos em nível de alfabetização e os fatores que fazem com que determinadas tarefas sejam envolventes e interessantes, se constituindo como atividade, ao passo que outras se constituem apenas como atos mecânicos, visa ainda, oferecer subsídios para uma reflexão em relação ao termo atividade, tal como ele vem sendo utilizado na escola.

A hipótese levantada é de que a tarefa de escrita apenas contribuirá para o processo ensino-aprendizagem se fizer sentido e for significativa aos alunos e que muitas das tarefas realizadas na escola, embora sejam tidas como atividades, na realidade se configuram como tarefas mecânicas tanto quanto as da década de 30 do século passado, tendo como embasamento teórico os pressupostos de Lourenço Filho.

Para estudar este problema e verificar a hipótese realizei uma pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados por meio da observação de quatro turmas de 1ª série da Escola de Ensino Fundamental “Profª Myrthes Pupo

Negreiros”, na cidade de Marília – SP e entrevistas com as professoras das respectivas turmas.

O resultado deste trabalho será apresentado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo da dissertação, são abordadas as concepções de aprendizagem da escrita no Brasil a partir da década de 30 do século passado. Para tanto, aprofunda-se as discussões que os três autores acima citados – Lourenço Filho, Emília Ferreiro e Ana Luiza B. Smolka – fazem em relação ao processo ensino-aprendizagem da escrita, bem como a concepção de escrita e aprendizagem da linguagem escrita com base na teoria histórico-cultural, tendo como principais representantes Vygotsky e Luria. Este capítulo, ainda, oferece subsídios teóricos para a reflexão com respeito às concepções de alfabetização e aprendizagem. Os subsídios teóricos organizados neste capítulo permitem compreender o referencial teórico utilizado pelo professor ao propor uma atividade de escrita.

O segundo capítulo é dedicado à discussão do conceito de atividade com base na teoria histórico-cultural e do papel da atividade no processo de aquisição da escrita.

O terceiro capítulo aborda a metodologia utilizada na realização da pesquisa.

O quarto capítulo destina-se a análise dos dados coletados por meio das entrevistas.

E o quinto capítulo à análise de algumas atividades de escrita observadas em turmas de 1ª série de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Marília e à análise das entrevistas realizadas com as professoras das respectivas turmas. A análise empreendida discute a

intencionalidade do professor ao compor as tarefas de escrita e a contribuição das mesmas no processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

Em Considerações finais proponho uma reflexão sobre a contribuição desta pesquisa e o levantamento de questões que poderão ser aprofundadas em trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1: Concepções de linguagem e de aprendizagem

Este primeiro capítulo – conforme antecipa o título –, aborda as concepções de linguagem escrita e aprendizagem da escrita. A discussão inicia-se pela abordagem das concepções de escrita vigentes no Brasil a partir da década de 30 do século passado, tendo como referenciais teóricos os autores: Lourenço Filho, Emília Ferreiro e Ana L. B. Smolka. Tal discussão possibilita um melhor entendimento das concepções de escrita vigentes entre nós nas últimas décadas, oferecendo base para uma discussão mais ampla abordada pela teoria histórico-cultural.

1.1: Concepção de escrita e de aprendizagem da escrita no Brasil a partir da década de 30 do século passado

No decorrer do século XX, é possível observar que a concepção de escrita e de sua aprendizagem sofreram algumas mudanças e muitas permanências. As permanências acontecem tanto em relação ao conceito, quanto a práticas metodológicas. Em pleno século XXI, mesmo com tantas discussões teóricas acerca da concepção de escrita e de sua aprendizagem, é possível observar práticas metodológicas que estão pautadas em teorias do início do século passado. Muitos dos que se dizem adeptos das teorias construtivistas, na verdade realizam práticas que demonstram uma concepção de escrita como tarefa mecânica, o que remonta às primeiras formas de pensar a escrita. Com o intuito

de explicar tais concepções e práticas, esta pesquisa aborda algumas concepções que marcaram a história da aprendizagem da escrita no Brasil.

Para Lourenço Filho (1958), a aprendizagem da escrita ocorre por meio do desenvolvimento de atividades mecânicas, em que o sucesso ou insucesso do aluno depende do estágio de maturação em que se encontra. Deste ponto de vista, se o aluno não tiver determinadas habilidades, como: coordenação visual motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, baixo índice de fatigabilidade, atenção dirigida, bom vocabulário e compreensão geral, fatalmente encontrará muitas dificuldades ao ser alfabetizado. Para medir tais habilidades e constatar se o aluno estava apto ou não para ingressar na escola, Lourenço Filho elaborou os Testes ABC que tinham por objetivo “oferecer um singelo instrumento de diagnóstico que, à entrada da escola, pudesse classificar as crianças segundo uma variável relevante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. (LOURENÇO FILHO, 1958 p. 9).

Uma vez que, para o autor (1958), a aprendizagem depende de um processo geral de maturação, esta independe do método utilizado. Para demonstrar seu argumento, cita como exemplo o fato de, em determinado ano, a professora alfabetizar cem por cento da turma e, no ano seguinte, utilizando os mesmos métodos, as mesmas cartilhas e as mesmas técnicas não obter os mesmos resultados. “A aparelhagem era a mesma e funcionava perfeitamente, a tempo e hora. Mas a matéria-prima era outra. As máquinas, preparadas para tecer seda, não o farão, proveitosamente, se as provermos com lã” (LOURENÇO FILHO, 1958, p.18), ou seja, se a matéria-prima (o aluno) não for “adequada” (não

possuir maturidade), dificilmente a seda (aprendizagem) será tecida (ocorrerá). Por isso, Lourenço Filho (1958) propõe o estudo da matéria-prima (aluno) por meio dos testes ABC.

Segundo o autor (1958), o fato dos alunos aprenderem a ler e a escrever¹ em tempos bastante variados torna imprescindível uma boa formação de classes para favorecer um bom rendimento e impedir o desperdício de energias dos professores e dos alunos.

Um dos critérios adotados pelo país para definir o momento em que a criança entraria na escola foi o da idade cronológica, adotado em função de que, com sete anos, a criança seria capaz de ir sozinha à escola, possuiria bom desenvolvimento da linguagem, coordenação visual-motora, coordenação auditivo-motora, memória e diminuição do seu coeficiente de egocentrismo. Segundo Lourenço Filho (1958), este critério não era adequado, visto que o desenvolvimento das habilidades acima discriminadas sofre grandes variações individuais e quando se fixa uma “data” para a criança entrar na escola, não se respeitam estas variações individuais. Ao mesmo tempo em que não se aceitam crianças com menos de sete que tenham desenvolvido tais habilidades, aceitam-se crianças de sete anos que ainda não tenham maturidade. O autor (1958) critica o fato de se juntar, numa mesma classe, crianças maduras e imaturas, crianças capazes de aprender a ler e a escrever em três meses e outras que não o conseguirão nem mesmo em três anos. Para o autor, julgar a capacidade de aprendizagem apenas com base na idade cronológica demonstra falta de

¹ Embora o interesse de pesquisa neste momento seja a escrita, utiliza-se aprender a ler e escrever, de acordo com as afirmações do autor.

conhecimento sobre os fundamentos do processo de desenvolvimento da criança.

Portanto, para ele (1958, p. 19, 20):

Será preciso substituir esse critério empírico por outro de maior garantia, que permita, de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de aprender a leitura e escrita; de outro, a organização das classes seletivas, para desigual velocidade no ensino, com o que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres, e conseqüente aumento da produção útil do aparelho escolar.

Outro critério apontado pelo autor (1958) foi o da idade mental. Nesta perspectiva, a criança era submetida a testes com o objetivo de analisar se esta seria capaz de acompanhar a média das crianças de sua idade ou se estava abaixo ou acima dessa média, ou seja, se poderia ser considerada "normal", "infranormal" ou "supernormal". Dividindo-se a idade mental, obtida por meio de testes, pela idade cronológica da criança obtêm-se o quociente de inteligência (QI), que permitiria uma classificação de grande alcance prático e mais ou menos seguro. Com base em tais testes, a escola classificaria os alunos como normais ou anormais, ou regulares e irregulares, e recusaria estes últimos, visto que não estariam aptos para cursar a classe comum. Os alunos considerados anormais ou irregulares seriam, então, encaminhados para classes de observação e, posteriormente, para institutos especiais.

No que concerne ao critério da idade mental com relação à organização das classes comum, segundo Lourenço Filho (1958), este também era ineficiente, visto que os testes privilegiavam problemas relacionados à linguagem verbal e simbólica, como execução de ordens, pesquisa de vocabulário, verificação de frases absurdas, não privilegiando habilidades fundamentais, tais como: coordenação visual-motora e auditivo-motora da palavra, de atenção e

fatigabilidade. O autor (1958) argumenta que, dentre as crianças submetidas aos testes e avaliadas como sendo possuidoras de maior inteligência, não são todas que apresentam facilidade na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como não são as de maior idade cronológica. Portanto, era necessário que fosse avaliada a maturidade do aluno ao entrar na escola, pois, assim como a idade mental independe da idade cronológica, a maturidade independe da idade mental. O grau de maturidade de cada aluno é que permitiria a formação de classes homogêneas que, por sua vez, garantiriam um melhor aprendizado.

Os testes ABC foram divulgados e aplicados por muitas escolas brasileiras, sendo utilizados pelos professores como parâmetro para avaliação e classificação dos alunos, e, mesmo hoje, podemos observar que os pressupostos teóricos de Lourenço Filho continuam sendo utilizados na maioria das escolas brasileiras, que concebem a escrita como processo mecânico em que o papel da criança é o de conseguir estabelecer a relação fonema-grafema.

Em meados da década de 80 do século passado, começaram a ser introduzidas no Brasil as pesquisas da argentina Emília Ferreiro. Suas pesquisas foram realizadas na Argentina, no México – país em que está radicada e é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional – e no Brasil, país em que contou com a colaboração de Telma Weiz no Estado de São Paulo, Esther Pilar Grossi em Porto Alegre, Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego no Recife. Para Ferreiro, os dados coletados e pesquisas realizadas no Brasil “mostram que os processos de conceitualização da escrita seguem uma linha evolutiva similar em português” (FERREIRO, 2001, p. 7), ou seja, as crianças pesquisadas no Brasil

apresentaram, em seu processo de aquisição da escrita, hipóteses similares às apresentadas pelas crianças pesquisadas na Argentina e no México.

Ao contrário do que propunha Lourenço Filho - visto que para este a alfabetização dependia do estágio de maturação do aluno e não do método –, as pesquisas paralelas realizadas neste meio tempo focalizavam o ato de ensinar, portanto, o método. A grande questão em torno da alfabetização era: “Como se deve ensinar a ler e escrever?”, pois se o método fosse adequado, o professor teria um perfeito controle sobre o processo de alfabetização de seus alunos, garantindo o sucesso da alfabetização. As pesquisas realizadas por Ferreiro não propunham a introdução de um novo método de alfabetização, conforme foi sugerido por muitos. Antes, objetivavam deslocar as pesquisas do ato de ensinar, para o ato de aprender. Segundo Telma Weisz (FERREIRO, 2001, p.4), deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, Emília Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita.

Segundo Ferreiro (2001), a escrita não é produto escolar e, sim, social, resultado de um esforço coletivo da sociedade, de modo que a escrita cumpre diversas funções sociais e sua aquisição pela criança inicia-se muito antes desta entrar na escola e excede os portões escolares. Ou seja, ao contrário do que se imagina, a aprendizagem da escrita não ocorre única e exclusivamente na escola, mas em todos os momentos em que a criança está em contato com a escrita, momentos em que vai estabelecendo hipóteses a respeito de sua construção.

Ao descrever o processo de psicogênese da língua escrita, Emília Ferreiro coloca a criança como ser cognoscente, que pensa, raciocina, interpreta e que, portanto, constrói sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva, os conceitos de maturação, imaturidade, prontidão e habilidades motoras deixam de ser

significativos no processo de alfabetização. Ferreiro (2001) concebe a escrita como um sistema de representação da linguagem oral, sendo que a maneira como a escrita é concebida - como sistema de representação ou como código de transcrição gráfica -, tem conseqüências pedagógicas diretas no trabalho realizado:

... se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001, p.16).

Segundo Ferreiro (2001, p.10), a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. Uma representação X não é igual à realidade R que representa, pois, se assim fosse, não seria uma representação e sim outra instância de R. Portanto, se um sistema X é uma representação adequada de certa realidade R, deve possuir algumas das propriedades e relações de R e, ao mesmo tempo, excluir outras dessas propriedades. No caso do sistema de codificação, uma realidade X é construída a partir do X original e representada por sistemas alternativos de representação, exemplo: X1, X2, X3, etc...

Portanto, a diferença entre sistema de representação e código de transcrição ou codificação é que no primeiro "nem os elementos nem as relações estão predeterminados", já no segundo, "tanto os elementos como as relações já estão predeterminadas". (FERREIRO, 2001, p.12).

Segundo Ferreiro (2001, p.12,13), a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não um processo de codificação. O processo de aprendizagem deste sistema de representação pelos novos usuários não acontece por meio de decodificação. Antes, segundo as pesquisas realizadas por Ferreiro, no processo de aprendizagem deste sistema, o novo usuário, a criança, encontrará dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e, por isso, pode-se dizer que a criança reinventa esse sistema, no sentido de compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. (FERREIRO, 2001, p.12,13).

De acordo com Ferreiro (2001, p.16,17), o processo de construção realizado pela criança por ocasião da aprendizagem da escrita, pode ser observado durante a realização da escrita, de suas produções espontâneas, isto é, não em situação de cópia, mas na situação em que a criança se dispõe a escrever da maneira que sabe, da maneira como ela acredita ser a escrita. Estas escritas são valiosos instrumentos para o estudo de como a criança aprende a escrever. Entretanto, para muitos professores, constituem apenas garatujas sem valor algum, pois o modo tradicional de se considerar a escrita centra-se apenas nos aspectos gráficos, ignorando os aspectos construtivos, isto é, o que se pretende representar e os meios utilizados no esforço de tal representação.

Por meio de pesquisa realizada com crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, Ferreiro identifica três grandes períodos pelos quais a criança passa no processo de construção da escrita, que são:

- “- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)”. (FERREIRO, 2001, p.19).

Estes três grandes níveis podem ser subdivididos em: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Durante o nível pré-silábico, a criança fará a distinção entre representação icônica e não-icônica, ou seja, entre desenho e escrita; estabelecerá hipóteses sobre o tipo e a quantidade de letras utilizadas na sua escrita, utilizando no mínimo duas ou três para cada palavra; perceberá que é necessário variar os caracteres para obter palavras diferentes.

No nível silábico a criança tenta diferenciar as escritas produzidas, elaborando critérios de diferenciação. Critérios quantitativos, variando a quantidade de letras de uma escrita para outra; e critérios qualitativos, variando o repertório de letras utilizadas, bem como sua posição.

É no nível silábico que a criança começa a estabelecer relação da escrita com significantes sonoros. Ela começa a descobrir que uma das partes da escrita – a letra –, está relacionada ou está inserida em outras partes da escrita, a sílaba, conseqüentemente, a quantidade de sílabas utilizadas para a escrita de determinada palavra tem correspondência com a emissão oral. Este estágio evolui até a elaboração da hipótese de que cada sílaba é representada por uma

letra, sendo um estágio rigoroso em que não pode omitir, nem repetir sílabas (letras). Segundo Ferreiro esta hipótese silábica é da maior importância, pois:

...permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. (FERREIRO, 2001, p. 25).

Entretanto, segundo Ferreiro (2001), esta hipótese gera conflito à medida que, ao acreditar na existência de uma quantidade mínima de sílabas (letras) para que a palavra possa ser interpretável, a criança se depara com palavras monossílabas, que, no caso da hipótese silábica são representadas com apenas uma letra, situação de escrita que segundo a hipótese da criança, não pode ser lida, não pode ser interpretada. Outro conflito gerado neste período está relacionado ao fato de as escritas dos adultos sempre terem mais letras.

É ainda no período silábico que as sílabas podem adquirir valor sonoro, o que é chamado de nível silábico com valor sonoro, momento em que “as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes”. (FERREIRO, 2001, p.25, 27). Segundo Ferreiro (2001), esses conflitos silábicos “vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança crie coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção”. (FERREIRO, 2001, p.27). O período silábico-alfabético marcará a transição entre as hipóteses do período silábico a serem abandonadas e as futuras hipóteses, do período alfabético, a serem construídas:

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma

letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (FERREIRO, 2001, p.27).

Conforme referido anteriormente, as pesquisas de Ferreiro com respeito ao processo de aquisição da escrita visam oferecer informações de como a criança elabora hipóteses, de como (re) constrói a escrita como sistema de representação. Os passos pelos quais a criança passa, no processo de construção do sistema alfabético de escrita, têm como pressuposto os esquemas conceituais de desenvolvimento elaborados inicialmente por Piaget. Segundo Ferreiro (FERREIRO, 2001, p.70):

...cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele).

Portanto, à medida que a criança elabora suas hipóteses de escrita, ela assimila a informação. Esta informação a desestabiliza tornando-se necessário uma modificação de seus pressupostos anteriores para que, por fim, possa chegar novamente a um ponto de equilíbrio ou acomodação. Neste momento, pode-se dizer, com base neste pressuposto teórico, que a aprendizagem ocorreu.

As pesquisas de Ferreiro, assim como as de Lourenço Filho, foram um marco na história da educação brasileira, tornando-se pressuposto teórico oficial

sobre o processo de alfabetização. Desde a década de 80 do século passado, de norte a sul do Brasil, ouve-se falar em construtivismo, mesmo que em muitos casos nem mesmo haja um entendimento adequado do que esta palavra pressupõe.

De acordo com Smolka (2000), embora Ferreiro tenha desenvolvido uma pesquisa inovadora, visto que não havia até então pesquisa relacionada ao processo de aquisição da linguagem escrita pela criança – ou seja, de como a criança aprende –, esta não dá conta de explicar adequadamente tal processo, devido a conflitos e contradições tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto pedagógico, pois Ferreiro se baseia na concepção inatista chomskyana para explicar a linguagem e no sistema construtivista piagetiano para abordar o processo de desenvolvimento do conhecimento. Para Piaget, as estruturas cognitivas são de auto-regulação, ou seja, apenas o funcionamento da inteligência é hereditário, as demais estruturas são organizadas e funcionam num processo de interação com o meio. Chomsky, por outro lado, considera a capacidade de linguagem como geneticamente determinada. Portanto:

... na proposta inatista chomskyana, a questão do conhecimento fica deslocada. No sistema construtivista piagetiano, a questão da linguagem permanece marginal. Ou seja, nem um sistema, nem outro, dá conta, consistentemente, das relações pensamento/linguagem/construção do conhecimento, ... Em ambas as teorias, o aspecto das elaborações sócio-históricas é deixado de lado. (Smolka, 2000, p. 52, 53).

Segundo Smolka (2000), Ferreiro analisa a relação da criança com a escrita, enquanto objeto de conhecimento, sem, no entanto, considerar as condições de interação social e das situações de ensino. Deste ponto de vista, o

processo construtivo da aquisição da linguagem escrita é um processo de interação entre a criança e o objeto de conhecimento, no caso a escrita.

De acordo com Smolka (2000), os sistemas simbólicos, enquanto sistemas sociais sofrem constantes mudanças e incessantes elaborações, o que acarreta uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico, sendo que tal processo não é apenas formal e individual, mas fundamentalmente sócio-cultural, constituído por meio da interação social. Portanto, segundo Smolka (2000 p.56):

Isso nos remete a uma análise das inúmeras condições e situações de leitura e escritura que se diversificam contextualmente e se modificam constantemente. Quando digo 'se diversificam contextualmente' penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo 'se modificam constantemente', penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como uma forma de representação em transformação.

Smolka (2000) concebe a alfabetização como processo de interação e interlocução, tendo como pressuposto teórico a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso, visto que para ela leitura e escritura são momentos discursivos adquiridos num processo de interlocução e interação. Smolka utiliza-se da Teoria da Enunciação - visto que esta:

... aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica" (SMOLKA, 2000, p.29).

Considera, ainda, a análise do Discurso, uma vez que “indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação” (SMOLKA, 2000, p.30) e a teoria de Vygotsky, que, segundo a autora, “analisa a escrita como uma forma de linguagem, levando em conta a dimensão discursiva” (SMOLKA, 2000, p. 68). Para Smolka (2000), o processo de alfabetização é uma atividade discursiva, visto que é por meio da leitura que a criança aprende a ouvir e entender o outro e é por meio da escrita que esta aprende a dizer, a falar a outro o que deseja.

Com base nas discussões propostas por Orlandi (1983) e Pêcheux (1969), Smolka desloca o percurso da comunicação pedagógica de “Quem ensina, O que, Para quem, Onde, Quando” para “Por quê, Para quê, Como”. Na primeira situação, é o professor única e exclusivamente quem detém o controle de todo processo de aprendizagem e esta ocorre apenas no espaço escolar, pois de acordo com uma reflexão realizada por Smolka, quando nos perguntamos: “- quem/ faz o que/ a quem/ onde/ quando – temos como resposta que: - o professor/ ensina a escrita/ aos alunos/ na escola/ durante a aula”. (SMOLKA, 2000, p.34). Por outro lado, a segunda situação nos permite uma reflexão com relação ao processo como um todo, em especial, sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, pois para a autora (2000 p.45):

... a escrita não é apenas um ‘objeto de conhecimento’ na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Com a introdução das pesquisas de Ferreiro no Brasil, o discurso oficial da educação brasileira passou a ser o de que todo professor deveria ser construtivista, ou seja, desenvolver as tarefas destinadas a cada disciplina ou conteúdo de modo que o aluno pudesse construir seu aprendizado.

Sem adequado conhecimento e orientação, observamos os professores numa busca árdua do que seria a proposição de tarefas escolares que poderiam e seriam chamadas de construtivistas. Nesta busca, temos observado muitas tarefas escolares sendo chamadas de construtivistas, quando na verdade se enquadram muito mais numa abordagem mecânica – como a proposta por Lourenço Filho –, do que necessariamente no que se pretendeu chamar de construtivismo.

As teorias e concepções abordadas anteriormente são de grande importância, trazendo muitas contribuições para as práticas pedagógicas acerca da aquisição da escrita. Estas também possibilitaram e possibilitam a realização e o aprofundamento da pesquisa na área da alfabetização. Entretanto, as pesquisas realizadas por Vygotsky (1995), Luria (2001) e Leontiev (2001), fornecem novos elementos para melhor entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita. De modo que, a discussão com respeito à concepção de linguagem escrita e aprendizagem da escrita com base na teoria histórico-cultural torna-se de fundamental importância para esse trabalho.

Por isso, a discussão proposta para o próximo item pretende ultrapassar o que tem sido tomado como ideal de trabalho pedagógico na escola – o construtivismo –, objetivando uma discussão mais ampla com respeito à proposta de tarefas escolares. Para isso, aborda numa perspectiva histórico-cultural, a

concepção de aprendizagem e desenvolvimento e a aquisição da escrita, considerando conforme Smolka, “por quê, para quê e como” se escreve.

1.2: Concepção de escrita e aprendizagem da linguagem escrita com base na teoria histórico-cultural.

Ao falar da concepção de escrita e da aprendizagem da linguagem escrita, hoje, é impossível ignorar as discussões realizadas no âmbito da teoria histórico-cultural, tendo como referência os trabalhos de Vygotsky (1995) e Luria (2001), que fazem uma abordagem da linguagem escrita não como um conjunto de normas e regras a serem memorizadas pelo aluno, e sim como um sistema de signos, bastante complexo, a ser apreendido pela criança, considerando o desenvolvimento histórico cultural da criança bem como sua necessidade.

O conhecimento sobre o processo de aprendizagem e sobre as regularidades de desenvolvimento da criança contribuirá para o entendimento de que a criança, ao entrar na idade escolar, já terá iniciado seu processo de aquisição da linguagem escrita, visto que, segundo os autores, os gestos, os rabiscos, os desenhos e os jogos simbólicos constituem as primeiras manifestações de expressão que chegará a acontecer na idade escolar sob a forma de escrita. Se tais formas de expressão forem bem vivenciadas pela criança, a aquisição da linguagem escrita ocorrerá de modo a não exigir esforços desnecessários por parte da criança. De acordo com Vygotsky (1995), se a criança cultivar ao longo da infância, o desejo e a necessidade de expressão, a

apropriação da escrita ocorrerá de maneira natural², por não exigir do aluno esforços dispendiosos.

Referindo-se a maneira como ocorre o ensino da linguagem escrita, Vygotsky comenta:

... o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo, enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior. (VYGOTSKY, 1995, p. 183)

Esse conhecimento também possibilita, juntamente com a discussão com relação ao conceito de atividade, dimensionar a importância da organização adequada das tarefas de escrita, para que estas promovam a aprendizagem da linguagem escrita, e, em consequência, também o desenvolvimento das funções psíquicas que tal aprendizagem possibilita ao sujeito.

1.2.1: Relação entre concepção de aprendizagem e desenvolvimento

Ao abordar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991), contrapõe-se às três teorias então existentes: a de que aprendizagem e desenvolvimento são processos totalmente independentes; a de que aprendizagem é desenvolvimento; e a de que aprendizagem e desenvolvimento por um lado são processos independentes, mas que por outro são processos que coincidem, implicando numa teoria dualista. Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem antecede e move o desenvolvimento (que não é natural, mas social e, portanto, determinado e condicionado histórica e culturalmente). Para este

² Natural por ocorrer de maneira tranqüila, não no sentido de inato.

autor (1991), a correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento; ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento que não poderiam ser desenvolvidos sem a aprendizagem. Portanto, desenvolvimento e aprendizagem estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, não se iniciando apenas por ocasião de sua entrada na escola. A aprendizagem da criança começa muito antes disso, e, portanto, a aprendizagem escolar nunca parte do zero. O autor (1991) cita como exemplo, o fato de que uma criança, ao começar a estudar aritmética na escola, já adquiriu determinadas experiências referentes à quantidade, operação de divisão e adição.

Tendo como base esta concepção da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky inova e critica as concepções existentes. Segundo o autor (1991), as teorias mais importantes que se referem à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, podem ser agrupadas em três categorias diferentes.

A primeira, da qual Piaget é principal representante, parte do pressuposto de que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são independentes, implicando numa completa independência entre tais processos, sendo que o curso do desenvolvimento sempre precede o da aprendizagem, portanto, a aprendizagem segue o desenvolvimento. Segundo o autor (1991, p.1), nesta perspectiva:

... aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo em certa medida ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica em absoluto: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção.

Segundo Vygotsky (1991, p. 2):

... esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar no desenvolvimento a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um suposto, e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos.

A segunda categoria, ao contrário da primeira, considera que aprendizagem é desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991), esta teoria considera que existe um desenvolvimento paralelo destes dois processos, de modo que cada etapa da aprendizagem corresponda a uma etapa do desenvolvimento, sendo que desenvolvimento e aprendizagem sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. Para esta segunda categoria, desenvolvimento e aprendizagem são processos simultâneos, paralelos, sendo que cada etapa do desenvolvimento corresponderá a uma etapa da aprendizagem, havendo total identificação entre ambos os processos.

De acordo com Vygotsky (1991), para entender melhor esta teoria ou categoria é preciso considerar que os autores que a defendem consideram a

educação como organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação. O desenvolvimento restringe-se a uma simples acumulação de reações. Todas as reações adquiridas ou desenvolvimento é fruto de reações inatas. E o indivíduo é caracterizado como um conjunto vivo de hábitos. As leis do desenvolvimento são consideradas como leis naturais e, assim, como a tecnologia deve ter presente as leis da física, o ensino deve ter presente as leis de desenvolvimento inato.

Conforme já considerado, nesta perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem são processos uniformes, paralelos, não diferenciados, de modo que o problema apresentado por tal categoria consiste justamente na não diferenciação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A terceira categoria, segundo Vygotsky (1991), tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista. Por um lado, o processo de desenvolvimento é concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas, por outro lado, esta mesma aprendizagem – no decurso da qual a criança adquire novas formas de comportamento – considera-se coincidente com o desenvolvimento, implicando numa teoria dualista do desenvolvimento.

De acordo com o autor (1991), a novidade é que esta teoria amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. No entanto, ao tentar conciliar as duas primeiras – a de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e a de que aprendizagem é desenvolvimento –, esta terceira categoria também não dá conta de explicar com clareza a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Ao criticar as concepções vigentes e propor uma nova concepção sobre desenvolvimento e aprendizagem, o autor (1991) argumenta que existe uma

relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 10, 11):

... quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, senão, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento, já realizado.

Além deste primeiro nível de desenvolvimento, Vygotsky (1991) refere-se ao nível de desenvolvimento próximo³. O nível de desenvolvimento real refere-se ao conhecimento que a criança já possui, às tarefas que é capaz de realizar sozinha, de forma independente, autônoma; quanto ao nível de desenvolvimento próximo, refere-se à tarefa que a criança é capaz de realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente, preparando-se, assim, para realiza-la sozinha num futuro próximo.

Portanto, segundo o autor (1991), o nível de desenvolvimento real, não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. Em exemplo trazido por Vygotsky (1991), duas crianças submetidas a um mesmo teste de QI,

³ Embora as citações façam referência ao nível de desenvolvimento efetivo e nível de desenvolvimento potencial, no texto utiliza-se os termos nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento próximo, em função da tradução de língua espanhola.

podem ter a mesma idade mental – o que caracteriza sua idade real –, entretanto, ao submetê-las a testes posteriores com o auxílio de perguntas-guia, exemplos e demonstrações, uma das crianças resolve facilmente os testes, superando em dois anos o seu nível de desenvolvimento real – nível de desenvolvimento próximo –, enquanto que a outra criança resolve os testes superando apenas em meio ano seu nível de desenvolvimento real. Podemos dizer que embora as duas crianças possuam o mesmo desenvolvimento real, elas não possuem o mesmo desenvolvimento próximo.

Tendo como base o nível de desenvolvimento real e próximo, Vygotsky elabora o conceito de zona de desenvolvimento próximo⁴, definida como “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p.12).

Segundo Vygotsky (1991), do ponto de vista tradicional, o grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é concebido em função de sua atividade independente, e não em função de sua possibilidade de imitação ou da tarefa que realiza com auxílio dos adultos. Deste ponto de vista, é inadmissível considerar desenvolvimento ligado a atividade de imitação, uma vez que esta é considerada uma atividade que não visa à aprendizagem. Entretanto, pesquisas realizadas no âmbito da teoria histórico-cultural vêm comprovar que a atividade de imitação é uma atividade complexa. Segundo Vygotsky (1991), a criança é capaz de imitar um número ilimitado de ações, superando sua capacidade atual, pois, por meio da imitação, a criança é capaz de fazer muito mais do que o faria com sua capacidade de compreensão de modo independente.

⁴ Entre um nível e outro, há uma zona de desenvolvimento que Vygotsky chama de próximo.



Ainda, segundo o autor (1991, p. 12):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área⁵ de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Segundo Vygotsky (1991, p. 17), “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, de modo que, embora haja uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, antes segue o da aprendizagem, que, por sua vez, cria a área de desenvolvimento potencial.

Segundo Vygotsky (1991), a teoria dos níveis de desenvolvimento real e próximo pode parecer pouco significativo, no entanto, assume fundamental importância, uma vez que coloca em dúvida todas as teorias vigentes sobre a relação entre processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. As teorias vigentes diagnosticam o nível de desenvolvimento mental da criança para que se considere como um limite não superável pela criança, fazendo com que o ensino baseie-se no desenvolvimento já produzido, naquilo em que a criança já é capaz de fazer. Entretanto, segundo o autor (1991), um ensino que permaneça na etapa de desenvolvimento em que o aluno já se encontra, é ineficaz, não é capaz de orientar o processo de desenvolvimento, antes vai atrás dele. A teoria da zona de desenvolvimento próximo contradiz esta orientação tradicional, ao destacar que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p. 14).

⁵ O termo área utilizado nesta referência corresponde à zona de desenvolvimento próximo.

A compreensão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é importante para que o professor possa se orientar ao propor as tarefas de escrita, pois a maneira como o processo de aprendizagem e desenvolvimento é concebido terá interferência direta no trabalho a ser desenvolvido. Se a compreensão é a de que o desenvolvimento precede a aprendizagem, não há necessidade de se preocupar com a tarefa de escrita a ser proposta, afinal o aluno só aprenderá se já tiver um desenvolvimento que permita tal aprendizagem. Se a concepção é de que aprendizagem e desenvolvimento são processos paralelos, simultâneos, também não haverá necessidade de se preocupar com as tarefas de escrita a serem propostas, visto que a aprendizagem e desenvolvimento são inatos, a criança passará por tal processo naturalmente. No entanto, se a concepção é de que a aprendizagem orienta e estimula o desenvolvimento, a proposição de tarefas de escrita será de fundamental importância para garantir o desenvolvimento do aluno, visto que, à medida que a tarefa proposta permite a aprendizagem, por sua vez, garante o desenvolvimento. Neste contexto a proposição de tarefas devem ser planejadas e desenvolvidas de modo que satisfaça uma necessidade pessoal do aluno, que se configure como atividade.

1.2.2: A aquisição da linguagem escrita com base na teoria histórico-cultural

De acordo com Vygotsky (1995) e Luria (2001), o processo de aquisição da escrita pela criança inicia-se muito antes desta entrar na escola, visto que, ao entrar na idade escolar, a criança já terá assimilado inúmeros conhecimentos que



lhe possibilitarão aprender a escrever. Os gestos, desenhos e jogos simbólicos como diferentes formas de expressão da criança, são manifestações que antecedem a escrita, e, por isso, cabe à escola utilizar e valorizar tais manifestações trazidas pelo aluno, com o intuito de cultivar na criança o desejo de expressão, o que é condição essencial da constituição da necessidade humana da escrita. Ao entrar na escola fundamental, os gestos, desenhos e jogos simbólicos, técnicas primitivas que compõem as primeiras manifestações da linguagem escrita, são substituídas por um sistema de signos padronizados e elaborados culturalmente.

Vygotsky (1995) refere-se à escrita como um simbolismo de segunda ordem que, gradativamente, deve se tornar um simbolismo direto, para que haja sua efetiva apropriação. A linguagem escrita é formada por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada. A fala, por sua vez, designa a realidade. Em outras palavras, a linguagem escrita refere-se a fala que, por sua vez, refere-se a realidade. Por isso, a linguagem escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem, uma vez que entre a escrita e a realidade, interpõe-se a fala. A linguagem falada que, até a apropriação da escrita é o que permite à criança fazer referência a objetos e situações reais, é substituída, com a aquisição da escrita, por um sistema de signos – a escrita – que passa a designar a realidade. Pouco a pouco, o elo intermediário, constituído pela linguagem falada deve desaparecer, o que permitirá que a escrita faça referências diretas a situações e objetos reais. Quando acontece esta referência direta da escrita para a realidade, por parte do sujeito que escreve e lê, podemos dizer que houve, de fato, a aquisição da escrita no sentido mais amplo e não apenas como decodificação.

Segundo Vygotsky (1995), o domínio da linguagem escrita pela criança, significa o domínio de um sistema de signos bastante complexo e não pode ocorrer de maneira artificial ou mecânica.

A pergunta que surge então, é: Como se dá o desenvolvimento da linguagem escrita na criança pré-escolar?

Vygotsky (1995) discute a importância de cada estágio de desenvolvimento da escrita na criança. Refere-se ao gesto como sendo a primeira manifestação de escrita pela criança. Segundo ele, os gestos são escritas no ar. Os gestos, gradativamente, serão manifestos por meio de rabiscos e desenhos. Ou, em outras palavras, os primeiros rabiscos são a expressão gráfica de gestos das crianças pequenas, constituindo, assim, a primeira etapa de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança, uma vez que registram o desejo de expressão da criança que num estágio mais desenvolvido será representado pela escrita.

Segundo Vygotsky (1995), um segundo elemento no processo de desenvolvimento e aquisição da expressão escrita são os jogos simbólicos infantis nos quais os objetos adquirem novos significados. Com essa atribuição de novos sentidos aos objetos, a criança exercita-se no uso da função simbólica.

Para Vygotsky (1995), Luria é quem faz uma explanação detalhada dos estágios de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança.

De acordo com Luria (2001), a melhor maneira de estudar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança pré-escolar é por meio de uma análise dos estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, o desenvolvimento de suas habilidades e fatores que a possibilitam passar de um estágio para outro.

Luria (2001) caracteriza a escrita como uma função que se realiza culturalmente, por mediação. Uma condição fundamental para que a criança seja capaz de fazer uma anotação é a existência de algum estímulo, que embora não tenha uma ligação direta com o conteúdo da anotação, permita a recordação da anotação. Luria (2001) chama este estímulo de signo auxiliar. Portanto, escrever pressupõe frente à necessidade de se lembrar depois, a habilidade de utilizar um signo auxiliar. Inicialmente este signo auxiliar pode se caracterizar como um traço, um ponto ou um desenho; posteriormente, com a convivência da criança com a cultura letrada, adquire a forma das letras – signos auxiliares convencionais.

Segundo Luria (2001), para que a criança se torne capaz de utilizar os signos auxiliares convencionais, isto é, de escrever, é necessário que desenvolva relações com o mundo que a cerca e sua relação funcional com as coisas.

O desenvolvimento das relações com o mundo deve ser diferenciado em dois grupos. Um grupo no qual a criança classificará as coisas que representam algum interesse para ela, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brincar. O outro, no qual os objetos são caracterizados como instrumentais, desempenhando um papel instrumental ou utilitário, e que, portanto, só terão sentido como objetos que possibilitarão a obtenção de outros objetos, possuindo apenas significado funcional. O desenvolvimento da relação funcional com as coisas envolve a criança ser capaz de controlar seu próprio comportamento, visto que ela terá uma participação direta na função designada ao objeto.

Para exemplificar os conceitos acima descritos, Luria (2001) faz referência aos experimentos de Kohler, realizados com macacos. Os experimentos realizados demonstraram que, em certas condições, as coisas podem adquirir um significado funcional, passando a desempenhar um papel instrumental para o

macaco. Na situação em que o macaco pega uma vara para apanhar uma banana, vara e banana são objetos que adquirem significados diferentes. A banana é o objeto de interesse do macaco, enquanto que a vara é o objeto que possibilitará este interesse, é um instrumento, que para ele só tem sentido em relação à banana. Segundo Luria (2001, p. 145), “o animal começa a se adaptar à situação dada não de forma direta, mas com o auxílio de certos instrumentos”. Isto significa que o animal, não conserva a idéia do instrumento. De fato, só utiliza a vara para alcançar a banana se ambos (vara e banana) estiverem dentro do seu campo visual. Ele não sai procurando uma vara para alcançar a banana.

O caso do ser humano é diferente. Ao conservar a idéia do instrumento, o homem procura a vara (e cria, com base nos modelos já utilizados, novos instrumentos). Isto é, o homem desenvolve a idéia de signo auxiliar, que não precisa necessariamente ser um instrumento específico. O homem desenvolve e utiliza um número muito grande de técnicas com o intuito de tornar suas realizações mais eficientes e produtivas. Segundo Luria (2001, p. 146), “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos”.

A pesquisa realizada por Luria (2001) sobre a pré-história da escrita envolveu experimentos como o de pedir a uma criança que não sabe escrever para que recordasse um certo número de sentenças ou palavras. A quantidade de sentenças a serem recordadas ultrapassava a capacidade mecânica de memorização da criança, de modo que, ao compreender sua incapacidade em recordá-las, era-lhe fornecido um pedaço de papel para que esta pudesse anotar as palavras. Inicialmente a criança espantava-se dizendo que não sabia escrever.

Explorando a capacidade de imitação da criança, o autor (2001) diz a ela que os adultos anotam para não esquecerem, incentivando-a a inventar algo que pudesse representar as palavras que foram ditas.

Segundo Luria (2001, p. 147):

Assim, nós mesmos demos à criança um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela era capaz de manipulá-lo e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que fazia no papel deixavam de ser simples objetos que interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim: recordar um certo número de idéias que lhe foram apresentadas.

De acordo com Luria (2001), oferecendo-se à criança os aspectos externos da técnica da escrita, é possível observar uma série de pequenas invenções e descobertas que a possibilitam aprender gradualmente a utilizar este novo instrumento cultural – a escrita.

Por meio de seus experimentos, Luria (2001) descobriu que em determinada fase do desenvolvimento, por volta dos três – cinco anos de idade, a criança ainda não compreende a escrita como um instrumento ou meio de recordar algo. Nesta etapa, o ato de escrever é percebido apenas como uma tarefa de anotar algo, a criança tem interesse apenas em imitar os adultos. Segundo Luria (2001), neste primeiro estágio de desenvolvimento da escrita, a criança não mantém qualquer relação funcional com a escrita, há uma total falta de compreensão do mecanismo e uma relação puramente externa com ela. Além disso, o escrever neste estágio nem mesmo auxilia na recordação do que foi escrito, uma vez que a criança, ao confiar no que foi anotado, não faz esforço para memorizar ou lembrar.

A escrita apenas se constituirá em signo auxiliar a partir do momento em que a criança associar a sentença ditada com seus rabiscos, isto é, se ela conseguir resgatar em seus rabiscos o que foi dito anteriormente.

Após a compreensão da função auxiliar da escrita, o que Luria (2001) designa como signo primário, o segundo passo pelo qual a criança deverá passar será diferenciar este signo auxiliar e fazê-lo expressar um conteúdo específico. Segundo o autor (2001), a criança deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, a pré-história da escrita, por meio de gestos, desenhos e jogos simbólicos, pois só então a escrita tornar-se-á estável, independente do número de elementos (caracteres) anotados e se converterá em um poderoso instrumento da memória. De acordo com Luria (2001, p. 161):

... só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos.

Segundo Luria (2001), o desenvolvimento da escrita na criança percorre um caminho, passando por um processo de transformação, em que de um rabisco não diferenciado passa a um signo diferenciado. As linhas e rabiscos da fase inicial são substituídos por figuras e imagens, e estas, por sua vez, por signos escritos.

Ao descrever as condições e fatores que possibilitam à criança seu processo de transformação, isto é, a passagem de um estágio de desenvolvimento da escrita para um nível mais avançado, Luria (2001) aponta dois caminhos. A criança poderá tentar representar o conteúdo dado sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos e arbitrários; ou poderá tentar retratar o conteúdo por meio de pictogramas, fazendo o registro da idéia do

conteúdo dado. De acordo com o autor (2001), os dois caminhos pressupõem algum salto, visto que, em ambos, a criança passa de um estágio em que o rabisco não representava absolutamente nada, para outro em que o rabisco ou desenho passa a representar algo. Ou seja, um signo primário não diferenciado – o rabisco –, que apenas indica a existência de algo, é substituído por um signo que revela a existência de um conteúdo – um rabisco ou desenho. Segundo o autor (2001), o rabisco passa de um signo-estímulo para um signo-símbolo. Neste estágio, a criança rabisca não simplesmente por rabiscar, mas adquire consciência de que seus rabiscos ou desenhos são feitos para representar algo, um conteúdo.

Luria (2001) observa em seus experimentos que a diferenciação da escrita, a significação dada pela criança a seus rabiscos, poderia ser acelerada se uma das sentenças ditadas fizesse referência a um objeto bastante evidente em função de sua cor, forma e tamanho. Ao combinar estes três fatores em experiências realizadas, foi possível observar que a criança começa a dar “forma” às sentenças, começa a usar o desenho para representar e recordar as sentenças. Segundo o autor (2001, p. 166), “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada”.

De acordo com Luria (2001, p. 174):

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual.

A princípio o desenho se constitui para a criança apenas enquanto uma brincadeira; em seguida este passa a ser utilizado como um meio ou um signo de

representação, possibilitando a passagem por mais uma etapa de desenvolvimento da criança no sentido da aquisição da linguagem escrita.

Vencido mais este estágio do desenvolvimento da criança na aquisição da escrita, a pergunta que surge é: O que fazer quando o desenho não é mais suficiente para que se faça o registro de uma sentença?

Segundo Luria (2001), a não ser que a criança se recuse a executar a tarefa, ela terá que encontrar meios para solucionar tal problema. De acordo com o autor (2001), há duas opções bastante semelhantes: numa, a criança é instruída a lembrar-se de algo que considera difícil de ser retratado anotando não o objeto que foi pedido, e sim um outro que a faça recordar, isto é, anota um objeto B que a faça recordar o objeto A difícil de ser retratado. Outra opção é pedir à criança que faça uma marca arbitrária qualquer, em lugar do objeto que lhe foi pedido e que acha difícil retratar.

As duas opções, segundo Luria (2001), favorecem a passagem da escrita pictográfica para a escrita simbólica, uma vez que, em ambas as opções a criança estará criando e exercitando um sistema de representação simbólica. Na primeira, embora a criança continue a utilizar pictogramas para fazer a representação, esta se constitui como uma representação simbólica, visto que a criança recordará um objeto por meio de outro objeto que o representa. Na segunda opção, o caráter de representação simbólica é ainda maior, visto que terá que fazer uso de expedientes ou símbolos e marcas qualitativamente novas. Para exemplificar, Luria (2001, p. 179) cita um exemplo:

Shura N., sete anos e meio, foi instruída a escrever a sentença que apresentamos anteriormente: 'Há 1000 estrelas no céu'. Primeiramente desenhou uma linha horizontal ('o céu'); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador: 'Quantas mais

você tem de desenhar?' Ela: 'Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000'.

Segundo Luria (2001), é no momento em que o símbolo adquire significado funcional e começa a refletir o conteúdo que a criança deve anotar que inicia o processo de aquisição da linguagem escrita. Ainda segundo o autor (2001, p. 188):

... 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 terá efetuado inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.

Portanto, se é o ato que gera a compreensão, é possível afirmar que o desenho consiste em uma forma importantíssima de registro das experiências vividas pela criança, uma tentativa de escrita, a sua pré-história da escrita.

À guisa de conclusão, é possível afirmar que o processo de aquisição da escrita não ocorre de forma linear, em linha reta. Conforme consideramos, passa por vários estágios, com crescimento e aperfeiçoamento contínuo, em que a criança realiza inúmeras invenções e tentativas.

A aprendizagem da escrita deve ocorrer de maneira natural, de modo que se torne uma necessidade e sua aprendizagem ocorra de forma que não exija esforços desnecessários por parte da criança e do professor. Segundo Vygotsky (1995), o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente a transição de um estágio de desenvolvimento para um posterior.

No capítulo seguinte abordamos o conceito de atividade tendo como base a teoria histórico-cultural e o papel da atividade no processo de aquisição da escrita.



CAPÍTULO 2: Conceito de atividade com base na teoria histórico-cultural.

Ao optar inicialmente pelo tema da dissertação (O papel da atividade no processo de aquisição da escrita), a palavra atividade era tomada para caracterizar as tarefas de escrita realizadas nas aulas de alfabetização. Entretanto, ao buscar o significado da palavra atividade na teoria histórico-cultural, tendo como referência principal Alexis N. Leontiev, foi possível concluir que nem todas tarefas escolares relacionadas à escrita se constituem como atividade na escola. Desse modo, o presente capítulo pretende promover uma discussão com respeito ao conceito de atividade, que é um conceito central desta dissertação, para que com base nesta, possamos refletir se o que acontece na escola é atividade ou apenas tarefa.

2.1 Conceito de atividade em sua amplitude

O termo atividade, pesquisado e discutido por Leontiev (2001), é bastante abrangente, visto que é por meio da atividade que o ser humano desenvolve suas funções psíquicas. É por meio da atividade que o homem modifica e adequa o meio para atender suas necessidades humanas. Nesse mesmo processo, ele se humaniza.

Segundo Miranda (1992, p. 245):

... o cognitivo só surge devido às necessidades do ser vivo e para satisfazê-las. Estas necessidades surgem e se desenvolvem como necessidades do sujeito, estruturando-se cognitivamente como

elementar nos animais e superiores no homem. Ambos, o cognitivo e o afetivo são reflexos do mundo objetivo e reguladores da atividade.

Leontiev (2001) designa atividade por meio de dois traços:

... processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p. 68).

... outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. (LEONTIEV, 2001, p. 68)

Para exemplificar o conceito de atividade, Leontiev (2001) cita o caso de um aluno que ao ler um livro é informado de que este não mais servirá como conteúdo de prova. A reação do estudante poderá ser a de desistir imediatamente da leitura, desistir com relutância ou continuar a leitura. Se acontecer a primeira hipótese, é possível afirmar que o que motiva o aluno é apenas a tarefa de preparação para a prova e não o conteúdo do livro. Nesta perspectiva, o ato da leitura não se constitui como atividade. Segundo o autor (2001, p.68), “atividade, neste caso, é a preparação para o exame, e não a leitura do livro por si mesmo”. Se acontecer a segunda ou terceira hipótese, pode-se afirmar que o aluno está verdadeiramente realizando uma atividade, pois a motivação do aluno não será apenas exterior, ele não estará lendo apenas para realizar a prova. A leitura não será uma tarefa de preparação para algo maior, não se constituirá como condição para a realização de algo que só indiretamente tem a ver com a leitura. Ao contrário, acontece para satisfazer sua necessidade de conhecer o assunto do livro. A tarefa apenas se constituirá como atividade se houver uma estreita

relação entre o motivo – aquilo que impulsiona o aluno a realizar a tarefa–, e o resultado da realização da tarefa.

Portanto, o que definirá se determinada ação se constitui como atividade é a relação entre o motivo (necessidade, isto é, o que impulsiona à ação) e o objetivo. A tarefa se estrutura como atividade quando o resultado da ação coincide com a satisfação da necessidade ou quando o resultado satisfaz a necessidade que leva o sujeito a agir. Segundo Miranda (1992) é a atividade que possibilita a intertransição entre o sujeito e o objeto, entendendo objeto não apenas no sentido literal da palavra, mas como as relações sócio-culturais.

De acordo com Miranda (1992, p. 222):

Para Leontiev, a atividade de qualquer organismo vivo é provocada pelas necessidades e dirigida para satisfazê-las. As necessidades conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, pessoais ou sociais impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem, que irão garantir sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, indivíduo e personalidade do sistema das relações sociais e da produção social.

Segundo a autora (1992), as pesquisas realizadas por Leontiev (1981) mostram que, embora a necessidade inicialmente seja uma condição interna, uma premissa da produção, é nesta instância – produção – que ela se desenvolve e aparece como resultado. A princípio, a necessidade aparecerá apenas como condição para a atividade, entretanto, quando o sujeito começa a atuar, ocorre sua transformação e quanto mais houver avanço no desenvolvimento da atividade, mais a necessidade se converte em resultado, portanto, é no processo de satisfação das necessidades que ocorre a atividade, havendo uma transição da atividade interna – caracterizada pela intencionalidade – para a atividade externa – caracterizada pela ação.

O motivo, de modo geral, pode ser definido como o objetivo, aquilo que impulsiona a ação do sujeito, que impulsiona o fazer, que leva ao objetivo, resultado, fim, alvo, que por sua vez, terá uma ligação direta com a satisfação de suas necessidades.

Leontiev (2001) distingue dois tipos de motivo no fazer humano: “os motivos apenas compreendidos” e os “motivos realmente eficazes”. Os motivos apenas compreendidos referem-se àqueles que a criança conhece, mas que devido a não responderem ou corresponderem aos motivos ou necessidades da criança, não são eficazes no sentido de fazer a criança agir. Dentre os motivos apenas compreendidos, Leontiev (2001) cita como exemplo o fato de a criança saber que tem que realizar suas tarefas escolares para que possa receber boas notas, agradar a seus pais e que, se assim o fizer, se tornará pessoa útil ao país - URSS. Tais motivos, ainda que compreendidos pela criança, não são, no entanto, eficazes no sentido de mover a criança à realização das tarefas. Os motivos realmente eficazes são os que farão com que a criança realize a tarefa. Um exemplo é o fato de realizar as tarefas escolares para que possa ir brincar. A criança tem consciência dos motivos apenas compreendidos, mas estes não são psicologicamente eficazes; já os motivos realmente eficazes, devido ao fato de atenderem a interesses da criança, se tornam psicologicamente eficazes. Entretanto, há uma estreita relação entre estes dois motivos, visto que os motivos “apenas compreendidos”, em determinadas condições podem se tornar motivos realmente eficazes, possibilitando o surgimento de novos motivos e, por conseguinte, novos tipos de atividades.

Para exemplificar, Leontiev (2001) cita o fato de uma criança começar a fazer sua lição de casa, devido a influência de um motivo que foi criado



especialmente para isso, como, por exemplo, tomar um sorvete ao terminar. Passadas uma ou duas semanas, a criança passa a fazer a lição por conta própria, sem necessitar do motivo artificial. Este caso exemplifica a criação de um novo motivo: a criança que antes realizava a tarefa devido à influência de um motivo criado exclusivamente com tal objetivo, agora, a realiza devido a motivos pessoais, talvez para obter uma boa nota, para obter conhecimento. Assim, “o motivo realmente eficaz que induz a criança, agora, a fazer sua lição de casa é um motivo que, anteriormente, era apenas compreensível para ela”. (LEONTIEV, 2001, p. 70).

A questão que surge neste momento é: Como ocorre a transformação de um motivo apenas compreendido para um motivo eficaz? Para Leontiev (2001, p. 70, 71), esta questão pode ser respondida de maneira simples:

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva, a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto.

Leontiev (2001) distingue atividade de ação ou ato. Segundo o autor (2001, p.69), “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. No exemplo citado, quando o aluno faz a leitura apenas com o objetivo de passar no exame, a leitura não constitui uma atividade, neste caso, constitui-se uma ação ou ato, pois o motivo que o leva a realizar a leitura não é o conhecimento ou o domínio do conteúdo do livro e sim a necessidade de passar na prova.

Segundo Leontiev (2001, p. 69):

... o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte.

Um exemplo de que “o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir” é o fato de que, no exemplo acima citado, o aluno, ao saber que o conteúdo do livro não será utilizado como conteúdo da prova desiste da leitura imediatamente. Neste caso, o objetivo da ação – conhecer o assunto do livro –, não foi estimulante o suficiente para fazer com que o aluno continuasse a leitura. Para que o aluno desse continuidade à leitura, seria necessário que seu objetivo aparecesse para o sujeito como correspondendo a um motivo. Neste exemplo, o motivo que possibilitará a constituição da tarefa como atividade é a necessidade pessoal de obter conhecimento através da leitura. Em outras palavras, um motivo que coincida com o resultado da leitura.

Conforme consideração anterior, outro aspecto constitutivo da atividade são as experiências psíquicas relacionadas às emoções e sentimentos, pois a realização de uma tarefa ao se caracterizar como atividade, estará carregada de sentimentos e emoções, visto que implica um envolvimento emocional por parte de quem a realiza. Leontiev (2001) cita como exemplo o fato de uma pessoa caminhar feliz embaixo de uma chuva fria numa determinada circunstância, enquanto que em outro momento, sob outras condições, mostrar-se insensível, apesar de um lindo dia de sol. Isto se dá, porque a sensação com a qual a pessoa anda pela rua – no caso do exemplo citado –, não é determinada pelo andar, pelas condições exteriores – vento, chuva, sol –, ou mesmo por obstáculos que possam ser encontrados e, sim, pela ação vital envolvida com a ação de caminhar pela

rua – os sentimentos e emoções da pessoa que são condicionados pelo envolvimento de sentido e significado. O significado relaciona-se à concepção de mundo que é apropriada pelo indivíduo, é o reflexo do mundo na consciência humana. Segundo Miranda (1992, p. 123) “é a forma pela qual um homem determinado chega a dominar a experiência da humanidade refletida e generalizada.” O sentido é o pessoal, o subjetivo, a consciência. Esta diferenciação é feita apenas em termos metodológicos, visto que significado e sentido estão intimamente ligados. De acordo com Miranda (1992), o significado sozinho não produz sentido, assim como o sentido isolado não possui significação. Portanto, “é a partir dos significados que a consciência orienta a atividade, dotando-a de sentido.” (MIRANDA, 1992, p. 125).

Ainda segundo a autora (1992, p. 159):

... ao ser entendida a relação significação e sentido nos marcos da atividade, como relação entre os motivos da atividade e os objetivos das ações, vinculados a seus resultados, direção e sentimento, amplia-se a possibilidade do estudo do conhecimento e a relação do sujeito com esses conhecimentos.

Ao abordar as mudanças ocorridas no caráter psicológico das ações, Leontiev (2001), destaca que para o surgimento de uma ação, é necessário que o objetivo desta, esteja relacionado com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Desta forma, o propósito de uma ação pode ser percebido de maneiras diferentes, dependerá de qual é o motivo que surge no desenvolvimento da atividade. Dependendo do motivo que leva a uma determinada atividade, o sentido da ação muda para o sujeito.

Leontiev (2001, p. 72) exemplifica:

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nessa lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação – descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter oportunidade de brincar com os colegas.

O exemplo demonstra que nas três situações o propósito permanece o mesmo, solucionar o problema de matemática; entretanto, o sentido e as ações em cada uma das situações são diferentes. Dependendo de que atividade a ação faz parte, esta terá um caráter psicológico diferenciado.

Ainda, (Leontiev, 2001, p.72, 73):

Tomemos o exemplo seguinte: Uma criança, na fase pré-escolar, responde a uma pergunta que lhe é feita, e uma criança de primeiro ano responde à mesma questão que lhe é apresentada por seu professor. Com uma resposta de mesmo conteúdo, todavia, quão diferentes serão seus discursos. Onde está a antiga naturalidade da fala da criança? A resposta dada em classe é um ato não-motivado pela necessidade do professor de que lhe falem sobre algo ou que partilhem algo com ele. Ela inclui uma nova relação e realiza outra atividade, a de aprender.

A professora pergunta: "Quantas janelas há na classe?" E ela mesma olha para as janelas. Apesar de tudo é preciso dizer que há três janelas. O aluno precisa dizer que uma floresta está retratada na gravura, embora tanto a professora como toda a classe possam ver que se trata de uma floresta. "Pois a professora não faz perguntas só para entabular uma conversa" – foi assim que um aluno de primeiro ano explicou a situação psicológica surgida durante a aula. E é exatamente isso: "não é para conversar".

De acordo com Leontiev (2001, p. 73):

... o conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo.

Neste momento, Leontiev (2001) não está se referindo ao conhecimento específico que a criança possui sobre determinado conhecimento e sim ao sentido pessoal que um determinado fenômeno tem para a criança. Cita como exemplo, o conhecimento que um jovem possui sobre uma data histórica. O jovem pode conhecer e compreender o significado de tal data, entretanto, esta pode adquirir um sentido diferente para este jovem, dependendo da situação em que se encontra. Com certeza o sentido de tal data não será o mesmo para este jovem como estudante e como soldado em campo de batalha, pronto para sacrificar sua vida, se necessário. Ainda que o conhecimento que o jovem possuía sobre a data histórica, não tenha mudado diante das circunstâncias, entretanto, adquiriu um sentido diferente, de acordo com cada situação em que se encontrava. O fato tornou-se diferente não do ponto de vista do conhecimento em si, mas a partir do sentido que passou a fazer para o sujeito.

Portanto, a passagem de uma ação para uma atividade – com a criação de novos motivos na criança – acontece sob certas circunstâncias: quando o resultado da tarefa proposta – por seu conteúdo, por sua forma de apresentação, por seus procedimentos – torna-se mais interessante do que o motivo que inicialmente levava a criança a agir, possibilitando, assim, a criação de um novo motivo.

2.2. Atividades escolares

Conforme referência anterior, a hipótese levantada por esta pesquisa é de que nem todas as tarefas de escrita realizadas em sala de aula se constituem como atividade. Copiar o texto da lousa para não deixar a professora brava não é atividade, mas apenas uma ação; envolve um motivo compreendido e um motivo eficaz que são distintos. Copiar o texto da lousa, porque o aluno percebe nesta tarefa a possibilidade de satisfazer uma necessidade pessoal, é que possibilitará que tal tarefa se constitua como atividade. A atividade envolve mais que a ação de copiar envolve uma estreita relação entre o motivo – que leva a criança a realizar a tarefa – e o resultado.

Portanto, o entendimento do que a teoria histórico-cultural caracteriza como atividade e a concepção de escrita defendida pela teoria são de fundamental importância para a análise das “atividades” realizadas em sala e para reflexão e intencionalização de tarefas que se constituam verdadeiramente como atividade.

Ao analisar a concepção de escrita no âmbito da teoria histórico-cultural, fica explícita a função da escrita como signo social e, portanto, a ser aprendido em situações sociais e reais de escrita, em que o aluno será um participante ativo e subjetivo em todo processo – processo, este, que se inicia muito antes da entrada da criança na escola e que não se limita a tal espaço.

A discussão em torno do conceito de atividade nos permite afirmar que toda aprendizagem humana se efetiva dada a realização de uma atividade. Desde o seu nascimento o homem realiza atividades para satisfazer suas necessidades físicas ou psíquicas e, em cada momento de sua vida, um tipo determinado de

atividade se constituirá como atividade principal, que possibilita novas formas de relacionamento com o mundo da cultura humana histórica e socialmente acumulada, o surgimento de novos motivos e conseqüentemente de novas atividades. Ao entrar a fase escolar, o estudo deverá gradualmente ocupar o papel da atividade principal. O grande desafio enfrentado pela escola neste momento é como garantir que a tarefa de aprender a ler e escrever se torne atividade.

As discussões promovidas no âmbito da teoria histórico-cultural nos permitem alguns apontamentos relacionados às atividades escolares no período de aquisição da escrita.

As tarefas escolares promoverão a aprendizagem e o desenvolvimento ao se constituírem como atividade e se constituirão como atividade ao serem propostas e realizadas de modo que atendam às necessidades do aluno. É importante salientar que uma mesma tarefa, num mesmo momento, não se constituirá como atividade para todos os alunos, uma vez que, para que uma tarefa se constitua como atividade é necessário que satisfaça uma necessidade pessoal do sujeito. Uma tarefa em um dado momento será atividade para determinados alunos e não para outros alunos, dependendo das necessidades pessoais de cada um. Daí a importância da proposição de tarefas de escrita variadas, não restringidas a um padrão único. É importante ressaltar que as necessidades, ainda que pessoais, são históricas.

Como históricas, as necessidades são criadas, portanto, como garantir que a criança na fase escolar tenha a escrita como uma necessidade? E como, a partir daí, as tarefas escolares poderão responder às necessidades dos alunos?



Os autores estudados (Vygotsky, Luria, Leontiev) possibilitam algumas diretrizes.

De acordo com Vygotsky (1995), as atividades de escrita devem contemplar algumas características. A primeira delas é considerar a zona de desenvolvimento próximo do aluno. Ao trabalhar com conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento próximo, o professor procurará trabalhar com tarefas que o aluno ainda não consegue realizar por si só, mas que conseguirá com o auxílio de uma pessoa mais experiente, podendo ser o professor ou até mesmo o colega de classe. Também é importante lembrar que as tarefas para as quais o aluno precisa de auxílio para realizar, num momento posterior as realizará sozinho – independentemente –, o que confirmará uma aprendizagem efetiva. Portanto, há um conjunto de atividades que devem ser apresentadas ao aluno e que, devem ser resolvidas dentro da zona de desenvolvimento real. Estas atividades fazem parte de um conjunto de exercícios que sem serem mecânicos nem artificiais, ou seja, sem terem como único fim o treino, levam a apropriação efetiva. Quando pensamos no processo pelo qual o sujeito realmente se apropria de um conhecimento, percebemos que é preciso que haja o objeto, o elemento mediador e a atividade do sujeito. Um exemplo, aprender a andar de bicicleta. Partimos do princípio que o motivo, o desejo do sujeito de aprender está presente. Além da necessidade, a criança precisará ter a bicicleta, o educador – alguém que poderá orientá-lo diretamente ou através de instrução indireta como acontece quando se vê alguém andar de bicicleta pela televisão –. Daí a criança vai

precisar exercitar, vai precisar andar de bicicleta uma vez, duas, três, até automatizar⁶.

A automatização, no caso da escrita, é importante para que cada vez que o sujeito vá escrever uma palavra não tenha que ficar se perguntando sobre a ortografia, por exemplo. E essa automatização é adquirida por meio do executar a escrita em tarefas que façam sentido, que tenham uma função social e que incidam na zona de desenvolvimento do aluno. Entretanto, as atividades de escrita propostas não devem sempre se limitar à zona de desenvolvimento real do aluno, pois são as atividades que incidem na zona de desenvolvimento próximo que levam a novas aprendizagem e ao desenvolvimento, à formação de habilidades mais amplas e mais estruturadas.

Outro aspecto destacado por Vygotsky (1995) como diretriz é que as tarefas a serem trabalhadas devem fazer parte do contexto social em que o aluno está inserido, isto é, precisam ser contextualizadas, ter uma função social. Uma vez que a escrita é um instrumento de comunicação, de expressão de idéias e sentimentos, a atividade de escrita precisa contemplar essa necessidade de expressão e comunicação do aluno. Deste ponto de vista, os temas das atividades devem pertencer ao contexto vivido pelos alunos. Um exemplo a ser citado é quando o professor solicita aos alunos irem até o supermercado para fazerem uma lista de produtos específicos, seja alimentícios, de higiene e limpeza como parte de uma atividade mais ampla ou de um projeto. Esta tarefa não envolve o exercício da escrita de forma mecânica, antes considera a função social da escrita, isto é, a função para qual foi criada. O aluno vai ao supermercado, faz a leitura e a lista de produtos como tarefa que terá um fim mais amplo, como

⁶ É importante ressaltar que o automatizar não é no sentido de tornar mecânico, mas de facilitar a realização da atividade.

exercício que não envolve o escrever apenas para aprender, mas que envolve o escrever para cumprir uma das funções sociais para a qual a escrita foi criada. Por outro lado, esta atividade de escrita está inserida em outra atividade que é conhecer o bairro e o mercado no mundo moderno, as formas como as pessoas compram e vendem. Quando a atividade de escrita é contextualizada deixa de ser uma atividade artificial de escrever apenas para aprender a escrever.

Segundo Vygotsky (1995), os professores fazem um grande esforço para garantir que as crianças se apropriem da técnica e acabam por deixar a segundo plano a função social da escrita. Ao propor atividades como a citada acima, a função social da escrita é elevada para o primeiro plano. Nesse processo de escrever enfocando o exercício da expressão ou o exercício do registro, o escrever para se lembrar, para contar aos colegas ou fazer depois um supermercado na sala de aula – uma atividade que, ainda, contempla o lúdico, o que é muito importante, pois a criança ao iniciar a idade escolar ainda não terminou de fazer essa transição do lúdico como atividade principal para o estudo – esse exercício contempla também a apropriação da escrita.

Ao planejar as tarefas a serem desenvolvidas com seus alunos, o professor deverá considerar, ainda, o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos e os conhecimentos pertencentes à sua realidade. Conhecimentos que o aluno possui, conhecimentos a serem ampliados e conhecimentos a serem apreendidos. Lembrando o mundo como aldeia global – expressão de McLuhan –, ao fazer referência aos conhecimentos pertencentes à realidade do aluno não se deve restringir o mundo do aluno ao meio físico em que ele vive, mas contemplar também o conjunto de informações que ele recebe via televisão, por exemplo. Daí, a importância do educador considerar as informações que os alunos trazem.

Ouvir as crianças é fundamental, pois os temas de estudo poderão surgir daí e a escrita sempre estará engajada no estudo de tais temas.

Ser apresentada de forma natural não significa conceber que a aprendizagem da escrita seja espontânea, inata, e, sim entender que esta aprendizagem deve ocorrer de modo a não exigir esforço desnecessário e exagerado por parte da criança; permitir que, para ela, o “desenhar palavras” seja tão tranquilo quanto o desenhar coisas.

Considerar tais aspectos – trabalhar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, fazer parte do seu contexto social, considerar o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos, ser significativa, fazer sentido e ser apresentada de forma natural -, ao propor tarefas de escrita, garante-se sua apropriação como um instrumento cultural complexo e não como um ato mecânico, que corresponde à velha compreensão da escrita como uma transcrição de códigos.

De acordo com Luria (2001), o professor deve considerar que o aluno ao chegar na escola terá tido contato com vários tipos de escrita e já possuirá conhecimentos que lhe servirão de base para a compreensão deste sistema de signos. Ao viver num mundo letrado a criança não apenas terá conhecimentos a respeito da escrita, mas também da sua importância, cabendo ao professor sistematizar e ampliar estes conhecimentos trazidos pela criança. No decorrer de sua infância, – se forem garantidas as condições adequadas de vida e educação – a criança terá experimentado várias atividades e desenvolvido várias habilidades que lhe possibilitarão o aprendizado da linguagem escrita. Portanto, cabe ao professor propor tarefas por meio das quais possa observar a vivência que a criança possui sobre a escrita e qual o sentido que a escrita tem para ela, pois se a criança tem a compreensão que a escrita é algo que se faz quando o professor

manda, ela está elaborando uma compreensão da função social da escrita que poderá comprometer sua relação com a cultura escrita e sua própria expressão escrita. Em outras palavras, uma má compreensão da escrita comprometerá a formação da criança como leitora e produtora de textos. Perceber qual a concepção que a criança possui da escrita é fundamental para que o professor possa intervir para que o aluno compreenda que da mesma forma como utiliza o gesto, a fala e o desenho para expressar-se, ele também escreve; que, na ausência da pessoa com a qual gostaríamos de conversar, podemos escrever, por exemplo.

Luria (2001) demonstra que, ao longo da infância, mudam as formas de expressão e de representação da criança. Ao realizar gestos, a criança pequena realiza suas primeiras escritas: os gestos, para Luria (2001) são as primeiras manifestações de escrita, é a escrita no ar. Ao fazer desenhos a criança desenvolve habilidades de representação, representa objetos e pessoas. Esta habilidade de representação é de grande importância para a aprendizagem escrita, visto que a escrita é um sistema de representação mais elaborado que o desenho e que o homem no decorrer da história da humanidade criou para suprir suas necessidades de expressão e registro. Por meio dos jogos simbólicos, a criança amplia sua noção de representação, percebe que muitos acontecimentos e situações podem ser representados, como o pensamento e fala que podem ser representados e registrados por meio da escrita. Além de representar, a escrita é uma forma de expressão. Assim como a criança se expressa por meio dos gestos, desenhos e jogos simbólicos, no decorrer da aprendizagem da escrita deve perceber que é possível expressar-se por meio da escrita.



Inicialmente, a criança que vive numa sociedade letrada escreve (faz rabiscos) para imitar o adulto. No decorrer do processo de aprendizagem da escrita, escreverá para representar alguma coisa ou expressar seus pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto, cabe ao professor cultivar no aluno o desejo de expressão.

Ao longo da sua infância pré-escolar, a criança deverá desenvolver as bases necessárias para a aquisição da escrita, que envolvem a função simbólica, de representação e o desejo de expressão – expressão por meio dos gestos, desenhos, expressão oral, de modo que, cabe à educação pré-escolar a tarefa de propiciar às crianças o desenvolvimento das bases para a aquisição da escrita. Entretanto, ao professor do ensino fundamental, ao constatar que o aluno não possui tais bases, caberá desenvolvê-las, em especial o desejo de expressão por parte de aluno. O professor poderá desenvolver esse desejo de expressão no aluno por meio da escrita de suas experiências, ao possibilitar que os alunos comentem acontecimentos que ocorrem fora da escola, por meio da leitura e comentários de histórias; ao permitir que os alunos representem as histórias vividas ou ouvidas por meio de desenhos, fantoches, teatro, relatos; ao propor passeios em volta da escola e comentários sobre o que foi observado. Cabe ao educador aproveitar as experiências vividas pelo aluno e provocar novas experiências que despertem o desejo da expressão.

Conforme já comentado, a escrita é um sistema de signos elaborado pela humanidade no decorrer de sua história e, portanto, uma convenção social para atender suas necessidades de registro, de comunicação, de representação, de expressão. Ao trabalhar com a escrita em sala de aula, é preciso que o professor tenha clareza da história da escrita e de sua função social, pois sua



aprendizagem por parte do aluno será efetiva se perceber a importância de tal aprendizagem e que existe um motivo para a sua existência.

De acordo com Leontiev (2001), as tarefas de escrita se constituirão como atividade, se satisfizerem uma necessidade pessoal do aluno, ou seja, se responderem a uma necessidade de escrita do aluno. O professor propõe uma atividade que responde a uma necessidade do aluno quando conhece as suas necessidades e interesses – quando ouve o que os alunos dizem e toma seus temas de interesse como temas para as tarefas escolares –, quando permite que os alunos participem no processo de planejamento das tarefas propostas, quando as atividades de escrita têm um produto e um endereço.

Uma forma de conhecer as necessidades e interesses dos alunos é ouvi-los, permitir que tragam para a sala de aula questões da vida fora da escola. Outra forma de garantir que a atividade satisfaça a uma necessidade do aluno é por meio da organização partilhada das atividades, conforme ilustrada por Gariboldi (2003).

Para o autor (2003), há duas modalidades típicas ou principais de realização de atividades em sala. A primeira modalidade refere-se àquelas em que o adulto tende a colher, socializar e enriquecer as idéias vindas das crianças, tendo como base um esquema de desenvolvimento projetado ou na oferta de materiais-estímulos e centradas no ouvir a criança. A segunda configura-se “como situações em que o plano de execução é detalhadamente preestabelecido pela professora, que tende a segui-lo de maneira fiel, ou seja, atividades centradas fortemente na tarefa.” (GARIBOLDI, 2003, p. 82). A primeira modalidade refere-se a uma atividade negociada, em que há a participação dos alunos no processo de desenvolvimento da tarefa.

O autor (2003) expõe o que chama de “manobras” comunicativas da professora na gestão de uma situação de atividade desenvolvida por um subgrupo de uma turma de crianças de 4 anos, mas que certamente podem servir para pensar situações no ensino fundamental.

O autor (2003), analisa uma situação que se refere a uma atividade psicomotora em que o propósito da professora é fazer com que as crianças se movimentem brincando de cavalinho. O grupo é composto por seis meninos e três meninas. Segundo o relato, inicialmente as crianças sentam-se em círculo para uma fase de conversação, provavelmente “uma fase de ideação coletiva dos conteúdos e dos modos da atividade” (GARIBOLDI, 2003, p.83), visto que a tarefa escolhida pela professora não possui um esquema preciso de ações, nem soluções corretas para o desenvolvimento da atividade. Tampouco a professora propõe as idéias do jogo. Antes, estimula as crianças a manifestarem as propostas que “poderão constituir a base para a seqüência de atividades” (GARIBOLDI, 2003, p. 83).

Gariboldi (2003) destaca as estratégias de regência da conversação-ideação por parte da professora:

- perguntas inicialmente dirigidas ao grupo e depois a cada criança, que estimulam a formulação de idéias de jogo (todas as crianças, uma por vez, são interpeladas e convidadas a intervir);
- frases freqüentes e variadas de ‘reprodução’ (repetições em eco, reformulações e recapitulação) das propostas expressas pelas crianças;
- falas de ligação e mediação entre cada criança e o grupo no seu total. As propostas específicas são retomadas e expostas à atenção do grupo que é convidado a exprimir-se sobre elas;
- falas de ligação entre uma criança e outra, pedindo opiniões a cada criança, sobre uma proposta específica;

- falas de **ligação** e integração das propostas comuns, realizadas retomando e recapitulando as idéias expressas em diversos momentos por várias crianças (reprodução de várias crianças);
- falas de 'enriquecimento' de uma proposta, sugerindo, para a realização de uma idéia, a utilização de um material específico. (GARIBOLDI, 2003, p. 84).

Estas estratégias de conversação e condução da atividade podem ser observadas num registro feito pelo autor (2003, p. 85) que, ainda que se refira à Educação Infantil, demonstra o processo de envolvimento dos alunos:

Professora: E vamos então ouvir qual é a idéia do Duccio? O que a gente deveria fazer na brincadeira dos cavalos? Como se faz para brincar de cavalo?

Duccio: Por que é que os cavalos não podem montar na garupa de um outro cavalo?

Professora: Mas que idéia! Vocês ouviram o que o Duccio disse? Você gosta, Francesca, do que disseram?

Francesca: Ah, gosto.

Professora: Bom, por que a gente não faz de conta que... fala de novo para a Francesca [dirigindo-se a Duccio, indicando Francesca]

Duccio: Que um cavalo está na garupa de um outro cavalo.

Professora: Um cavalo está na garupa de um outro cavalo; seria possível. O que você acha Matteo?

Com este exemplo observamos uma situação de atividade negociada em que a participação dos alunos não se restringe à execução da atividade, mas acontece em todo processo, começando pelo planejamento da atividade. A maneira como a atividade é conduzida – ao solicitar a fala do aluno e o envolvimento dos demais –, estimula a participação e o envolvimento na atividade. Não são apenas espectadores, mas agentes do processo. A solicitação da participação dos alunos por parte da professora pressupõe não um planejamento fechado, baseado único e exclusivamente em suas idéias e inflexível, antes

possibilita uma participação efetiva por parte dos alunos. O diálogo a seguir, descrito por Gariboldi (2003, p. 85), exemplifica, novamente na Educação Infantil, estratégia que pode ser utilizada no Ensino Fundamental:

Professora: Bom, vamos ouvir o que o Luca nos propõe.

Luca: Bom, eu quero um cavalo galopando e o homem está em cima do cavalo.

Professora: Então o Luca concorda com o que o Duccio também propôs: um cavalo galopa e o homem está em cima do cavalo. Mas não será preciso alguma coisa para conduzir um cavalo? [fazendo o gesto de puxar as rédeas].

Duccio: A sela.

Professora: A sela? Tem sela?

Gianluca: Sei lá!

Professora: O que a gente poderia fazer com a sela?

A participação alunos se efetiva tanto no planejamento, quanto na execução e replanejamento da atividade, visto que num dado momento da atividade de brincar de cavalo, surge outra proposta por parte de alguns alunos, em que se dividindo em grupos, os alunos assumem novos papéis: “esqueletos e monstros” e “cavalos”.

Portanto, na atividade negociada, a criança não fica à mercê da vontade ou programação do adulto, antes, participa da elaboração da atividade, manifestando seus desejos, fantasias e idéias. As atividades são planejadas e elaboradas em conjunto, promovendo a aprendizagem e possibilitando o desenvolvimento de todas as competências da criança, uma vez que, segundo Gariboldi (2003), este tipo de atividade solicita contínuas interações e mediações sociais entre crianças; estimula as capacidades ideativas e de raciocínio do aluno; possibilita à criança a oportunidade de desenvolver habilidades lingüísticas exprimindo seu próprio pensamento; além de promover o hábito de participação e envolvimento

fundamentado na motivação intrínseca e na atividade cooperativa. Esta modalidade de organização/ planejamento partilhado da tarefa, permite, ainda, que as crianças projetem o resultado da tarefa e possam mover sua ação pelo desejo de alcançar este resultado – o que torna a tarefa uma atividade.

O próximo capítulo objetiva descrever o percurso da presente pesquisa, bem como a opção metodológica adotada.



CAPÍTULO 3: O percurso da pesquisa

O processo pelo qual fui alfabetizada, muito provavelmente, é o mesmo pelo qual muitos dos leitores tenham passado. Ao descrever tal processo, o objetivo não se limita a refazer o percurso que me levou a esta pesquisa, mas desejo, também, traçar um paralelo entre o processo de alfabetização pelo qual passei há vinte anos e o processo de alfabetização pelo qual a criança passa nas escolas brasileiras hoje, além de confirmar o quanto nossas experiências escolares podem ser marcantes em nossa vida, tanto de maneira positiva quanto negativa.

Assim como a maioria das crianças comecei a escrever muito antes de entrar na escola, com cinco ou seis anos, visto que entrei na escola – 1ª série – com oito anos. Fazia pequenos rabiscos com caneta vermelha numa folha de caderno e perguntava ao meu tio se aquilo era escrever e ele me dizia que sim. Então lhe perguntava o que havia escrito e ele dizia que não sabia me responder. Conformava-me com o fato de que ele não sabia me dizer o que havia escrito e que nem eu mesma conseguia recuperar o que havia escrito, mas ficava feliz em saber que já escrevia.

No ano de 1984, iniciei minha jornada escolar numa classe multisseriada de uma escola rural. O prédio em que funcionava a escola era um antigo salão paroquial que havia sido cedido pelo proprietário das terras em que se localizava. Era uma sala bem grande com uma pequena varanda na frente. O telhado era alto e servia de abrigo para as pombas, de modo que todas as manhãs, quando

chegávamos, havia muitas penas e restos de ninhos pelas carteiras e por toda a sala. Ali funcionava a minha turma de 1ª série e uma turma de 4ª série. Havia uma lousa bem grande que a professora dividia. Em uma parte ela passava a matéria para minha turma e, na outra, para a turma da 4ª série. As carteiras eram conjugadas - mesa e cadeira -, em que sentávamos em duplas. No fundo da sala, havia um fogão em que a professora, enquanto dava aula, preparava a sopa que nos seria servida durante o recreio. Durante o horário de recreio, além de tomarmos a sopa, tomarmos água e irmos ao banheiro – que ficava bem distante da sala -, brincávamos na varanda, sendo que uma das brincadeiras de que me recordo bem é a de passar anel e salada mista. Não sei ao certo quantos alunos havia na minha turma, talvez uns vinte ou mais, mas me lembro de que eram todos filhos de pessoas que moravam em sítios da região; que éramos bastante calmos, quietos e que tínhamos muito medo da professora, de quem me recordo o nome até hoje – D. Dolores. Morava na cidade vizinha – Jales S.P -, e todos os dias viajava para nos dar aulas. Era uma pessoa muito séria e autoritária, de quem tinha muito medo.

Lembro-me do meu primeiro dia de aula. A professora era simpática e “boazinha”, de modo que, ao chegar em casa, quis fazer algo para lhe apresentar no dia seguinte. Desenhei uma casa com um sol na segunda página do caderno. No segundo dia de aula fui toda orgulhosa mostrar o que havia feito para a professora, que ficou muito brava, apagou o desenho com raiva e disse que caderno não era para fazer desenhos e aquela não era a página pela qual se começava um caderno. Todo o meu sonho (assim como o de toda a turma) de ter uma professora simpática e “boazinha” ficou no primeiro dia de aula. Alguns anos mais tarde, quando cursava o magistério, fiz estágio na escola em que ela então

trabalhava e, embora não tenha feito estágio em sua sala, soube pelas colegas que sua filha deficiente havia morrido. Relacionando a idade da menina com a época em que ela foi minha professora na primeira série, cheguei à conclusão de que, no ano de 1984, a menina deveria ser bem pequena, de modo que talvez este tenha sido um dos motivos, juntamente com as más condições de trabalho, para que ela não tenha sido a professora que esperávamos. Entretanto, não cabe aqui fazer este tipo de avaliação, de modo que seria mais sensato analisar as condições em que fui alfabetizada.

Fui alfabetizada por meio da cartilha Caminho Suave e, para ser boa aluna, era preciso decorar todas as famílias silábicas. Levei um bom tempo para compreender as regras do jogo, de modo que, por volta do mês de junho, a professora iria dar uma prova que abrangeria desde a primeira lição até a da Moça e se não fosse bem nesta prova, repetiria a primeira série. Eu morava numa casa com um pomar bem grande, de modo que, na véspera da prova, passei a tarde toda andando pelo quintal e repetindo as famílias silábicas. Afinal decorar sílabas de umas doze famílias silábicas não era uma atividade muito fácil, tranqüila, significativa e muito menos prazerosa de ser feita.

Quando chegamos às sílabas complexas, também enfrentei outra dificuldade, pois trocava o L pelo R, a professora ficava muito brava e repetia as palavras pausadamente, mas para mim não fazia sentido a diferença de L e R em tais sílabas.

Recordo-me que o dia de aula mais agradável foi aquele em que a professora nos levou a música Ursinho Pimpom. Não fizemos nenhuma atividade de escrita relacionada com a letra da música, mas me lembro que ela colocou a fita para ouvirmos e, em seguida, cantamos várias vezes. Gostei muito e fiquei

ansiosa pelas outras músicas que ela nos levaria, mas, infelizmente esta foi à única vez.

Foi um ano bastante difícil e com poucas recordações agradáveis, mas enfim, acabou dando tudo certo. Não repeti a primeira série.

A segunda série também foi feita numa sala multisseriada, em que a professora - D. Maria - dava aula para 2ª e 3ª séries. Neste ano, 1985, já havia uma escola rural construída pelo governo, em que havia duas salas de aula, uma cozinha e um refeitório. A sopa era preparada por uma funcionária que também era responsável por limpar a escola. Quanto à documentação de matrícula dos alunos, esta continuava sob a responsabilidade de uma escola da cidade mais próxima. Da segunda série não tenho recordações tão detalhadas como da primeira, me lembro que já não usávamos mais cartilhas e que era passada muita matéria na lousa.

Por ocasião em que cursaria a 3ª série, a escola rural, cujo prédio havia sido construído no ano anterior, foi desativada e então tínhamos que viajar até Paranapuã – S.P - cidade próxima - para assistirmos aula. Neste início de ano, tive um professor - Sr. Américo -, entretanto, no final do primeiro bimestre, meus pais se mudaram para a cidade de Urânia e tive que mudar de escola. Fui estudar na EEPG “José Teixeira do Amaral” com a professora Alaíde, por quem me simpatizei no primeiro dia de aula. Lembro-me que, ao chegar na sala, ela me apresentou à turma e, ao sairmos para o recreio, ela disse à turma que deveria me dar atenção e ficar comigo durante o intervalo, pois era aluna nova, vinda de outra cidade. Com D. Alaíde estudei pouco tempo, pois, devido à necessidade de minha mãe trabalhar, eu tinha que revezar os cuidados do meu irmãozinho com meu irmão do meio, e tive que passar a estudar no período da manhã. Neste

período, tive como professor o Sr. José Stuke, um senhor alto, forte e da voz grossa, de quem todos os alunos da escola tinham medo, inclusive eu. A convivência foi mostrando que por trás da aparência de professor bravo e rigoroso, havia uma pessoa bastante humana, que se preocupava conosco, era atencioso, paciente e prestativo com todos os alunos, que nos ensinava a sermos caprichosos com os cadernos e atenciosos nas aulas. A cada quinze dias quando o vendedor de doces passava para vender doces para a cantina da escola, ele comprava doces para a turma toda, era uma verdadeira festa...

Na 4ª série, tive como professora a D. Terezinha. Ela passava bastante matéria na lousa e, enquanto copiávamos e resolvíamos os exercícios de hiato, ditongo, tritongo, ela fazia tricô e crochê. Recordo deste como tendo sido o ano em que tive contato com livros. Tinha uma colega de turma que sentava ao meu lado e que amava gibi. Enquanto os outros terminavam as atividades ela lia e me emprestava gibi. A princípio não gostava muito de lê-los - afinal não estava acostumada -, mas me lembro destes como sendo meus primeiros livros. Na 5ª e 6ª séries é que passamos a freqüentar a biblioteca da escola.

No ano de 1989, quando estava cursando a 6ª série, passei a estudar a noite. Estudei nesta escola até o final do ensino fundamental, oitava série.

No ano de 1992 ingressei no CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Não porque minhas experiências escolares me despertassem o desejo de ser professora e sim pelo fato de que ter uma bolsa para estudar em período integral, era mais interessante do que trabalhar durante o dia e estudar a noite.

Os primeiros anos do magistério não se mostraram muito significativos com relação a despertar o verdadeiro interesse pela carreira do magistério. Apenas no

terceiro ano, com os estágios e com trabalho voluntário junto a uma turma de alfabetização de supletivo, é que percebi que, quase que acidentalmente havia feito a escolha certa e que o magistério era à profissão que gostaria de exercer.

Ao se aproximar o término do magistério, não tinha muita perspectiva de cursar uma faculdade, mas em meio à ansiedade e empolgação dos colegas em prestar vestibular, resolvi prestar vestibular para o curso de Pedagogia. No ano de 1996 ingressei no curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente – S.P. Após um ano bastante conturbado, devido a greves e problemas pessoais, pedi transferência para o campus de Marília – S.P., porque pretendia habilitar-me em Deficiência Auditiva.

No final de 1997, devido ao processo de municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental, houve concurso para professores na cidade de Marília. Em fevereiro de 1998, assumi uma turma de 4ª série na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profª Myrthes Pupo Negreiros”.

No ano de 2000, após dois anos trabalhando com 4ª série, foi-me atribuída uma turma de 1ª série, neste momento percebi a necessidade de buscar um maior aprendizado na área da alfabetização. Surge então, a oportunidade de cursar o mestrado na UNESP de Marília e realizar a presente pesquisa.

A opção metodológica adotada foi a realização de uma pesquisa qualitativa, por entender que tal modalidade é a que mais se ajusta a área educacional.

De acordo com Minayo (1994, 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação de turmas de 1ª série da EMEF “Profª Myrthes Pupo Negreiros”, na cidade de Marília – S.P e entrevistas com as respectivas professoras.

Considerando que a questão em foco é verificar a intencionalidade do professor ao propor as tarefas escolares e as condições que prepara para que aconteça uma boa recepção dos alunos ao realizarem tais tarefas, afim de que estas se configurem como atividade, a observação foi um dos instrumentos de coleta de dados escolhido, visto que segundo Alves-Mazzoti (2000, p. 164), apresenta as seguintes vantagens:

... b) permite ‘checar’, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para ‘causar boa impressão’; c) permite identificar comportamentos não- intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

A escolha da EMEF “Profª Myrthes Pupo Negreiros” para campo de coleta de dados foi feita em função de ser uma escola de conhecimento da pesquisadora e, portanto, de fácil acesso. A EMEF referida era uma Escola Estadual de Primeiro Grau até 1997, ano em que foi municipalizada pela Lei Municipal nº 4.336/97 de 23/10/97. A escola está situada no Núcleo Habitacional Costa e Silva, caracterizado como um bairro predominantemente residencial, com estabelecimentos comerciais concentrados nas avenidas que servem de acesso. O Bairro conta com luz elétrica, água encanada, rede de esgoto e asfalto. Localiza-se ainda, no bairro, uma Escola Municipal de Educação Infantil (Pingo de

Gente), uma Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Médio (EEPSG José Alfredo), uma Unidade Básica de Saúde, um Centro Comunitário e uma praça de lazer.

A EMEF “Profª Myrthes Pupo Negreiros” recebe além dos alunos provenientes do bairro em que está inserida, alunos de outros 26 bairros, o que implica no trabalho com uma comunidade muito heterogênea nos aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos.

Foram observadas quatro turmas de 1ª série - sendo duas por período -, durante um semestre, uma vez por semana em cada turma. As observações foram não-estruturadas, isto é, “... os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 166). As atividades propostas pelas professoras, bem como suas falas, reações e reações dos alunos foram anotadas num caderno de registro para consulta e análise posterior.

As entrevistas tiveram um caráter auxiliar, com o objetivo de possibilitar melhor entendimento das condições objetivas e subjetivas que dirigem a intencionalidade dos docentes ao proporem as tarefas escolares, pois segundo Alves-Mazzotti (2000, p. 168), “a entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados ou pode, ..., ser parte integrante da observação participante”.

Segundo Minayo (2003, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprestenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada

realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

O roteiro das entrevistas foi semi-estruturado, sendo que um roteiro inicial foi formulado, avaliado e recebeu ajustes, então foi realizado um piloto que por sua vez, possibilitou novos reajustes e discussões que deram origem a um último roteiro, que resultou na versão final que se encontra no Apêndice.

Entrevistei quatro professoras da primeira série do ensino fundamental. Destas, apenas uma leciona nesta série pela primeira vez, as demais têm mais de um ano de experiência com a primeira série. Todas possuem curso superior em Pedagogia.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, nos horários de aula de ensino religioso, que são ministradas por professores especialistas. Duas entrevistas foram realizadas no início das observações e duas ao final das observações. Cada entrevista teve duração média de 10 minutos. Foram gravadas e a transcrição literal encontra-se no Apêndice.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram organizados em quatro categorias conceituais, a saber: planejamento, tarefas propostas pelo professor, concepção dos professores sobre o processo de aprendizagem da escrita e embasamento teórico dos professores entrevistados, que analiso no capítulo seguinte. As professoras são caracterizadas por P1, P2, P3 e P4, referindo-se a seqüência em que foram entrevistadas.



CAPÍTULO 4: Análise e discussão dos dados coletados por meio das entrevistas

Os dados coletados por meio das entrevistas com professoras da rede municipal de ensino fundamental de Marília foram organizados em quatro categorias conceituais: planejamento, tarefas propostas pelo professor, concepção dos professores sobre o processo de aprendizagem da escrita e embasamento teórico dos professores entrevistados.

Na categoria planejamento, foram destacados os seguintes aspectos:

- A existência de um planejamento elaborado pelo professor;
- Os aspectos considerados importantes ao planejar as tarefas;
- A participação dos alunos no processo de planejamento;
- O material utilizado no planejamento.

As quatro professoras entrevistadas foram unâнимes em afirmar que planejam as tarefas trabalhadas em sala de aula. É importante salientar que o planejamento das aulas a serem ministradas faz parte das atribuições do professor da rede municipal de ensino de Marília, portanto, o intuito ao se questionar sobre o planejamento foi perceber as concepções que as professoras possuem sobre o planejamento, bem como a maneira como é realizado e se há participação efetiva por parte dos alunos.

Diante do questionamento do que consideravam importante ao planejar as tarefas, as respostas obtidas foram:

- o objetivo da tarefa;
- o potencial de memorização proposto, em especial em relação às sílabas;
- as necessidades da turma;

- os desafios presentes;
- a importância da tarefa para o aluno e seu potencial para chamar sua atenção.

Neste momento, as professoras demonstram ter consciência da importância de planejar as tarefas e os aspectos aos quais, segundo sua visão de aquisição da escrita, devem estar atentas no momento da preparação da aula. Destacam que, ao planejar as tarefas, é preciso ter clareza dos objetivos a serem atingidos. A observação das tarefas propostas em sala de aula, no entanto, demonstra que os objetivos são limitados, referindo-se, predominantemente, à memorização de letras, sílabas, escrita de palavras, ortografia e gramática.

É notável, também, a afirmação da preocupação em relação ao aluno, com o fato da tarefa atender suas necessidades, pois, conforme considerado anteriormente, as tarefas que respondem às necessidades do aluno tendem a contar com o seu envolvimento e a constituir-se como atividade, promovendo a aprendizagem. Para tanto, é essencial contar com a participação efetiva do aluno na organização da tarefa, ou considerar suas necessidades de utilização de escrita. Entretanto, ao se questionar sobre o envolvimento e participação dos alunos no processo de planejamento das tarefas, as respostas apontam que a participação do aluno se restringe ao fato de o professor observar a turma e fazer o seu planejamento de acordo com o que percebe ser necessidade e/ou interesse do aluno, não havendo uma participação efetiva no processo de planejamento e organização da atividade a ser desenvolvida, nem, tampouco, na avaliação do que foi realizado.

As observações realizadas permitem a afirmação de que, em relação aos desafios apresentados pelas tarefas trabalhadas em sala de aula, a maioria não

os apresenta, pois se trata de tarefas que os alunos estão acostumados a realizar, como é o caso do ditado, da separação de sílabas e resposta a questões retiradas de um texto. Tais tarefas têm pouca chance de se constituir para os alunos como atividade, seja pelo conteúdo, seja pelas ações que compõem as tarefas, seja pela maneira como é realizada, seja pelo objetivo a ser alcançado ao final do processo.

Em relação ao material utilizado para o planejamento, as professoras informaram que utilizam, principalmente, o livro didático, coleções de livros paradidáticos e internet.

As observações de tarefas realizadas em sala de aula permitem afirmar que o planejamento das tarefas a serem realizadas em sala é feito pelo professor, não havendo participação dos alunos na sua preparação e/ou organização; a participação se limita à execução da tarefa. As tarefas trabalhadas refletem um planejamento baseado, principalmente, em livros didáticos.

A categoria seguinte “Tarefas trabalhadas pelas professoras”, também foi organizada em subcategorias:

- tipo de tarefa;
- a realização das tarefas;
- tarefas que os alunos gostam;
- tarefas que os alunos não gostam;
- tarefas que os alunos têm dificuldades para realizar;
- tarefas que promovem a aprendizagem.

Em relação ao tipo de tarefa proposta, as professoras afirmaram que trabalham com separação de sílabas, escrita de palavras e frases, caça-palavras, cruzadinhas, escrita de textos a partir de uma figura, reescrita de texto (o aluno

escreve um texto, o professor aponta os comprometimentos apresentados no texto e o aluno o reescreve – faz uma nova versão), escrita dirigida (a professora lê uma história, em seguida vai lembrando com a turma os fatos ocorridos na história; após a recordação, a professora vai ditando frases para que os alunos escrevam e o final da história é individual, cada um escreve o que lembra do final da história). Por meio dos depoimentos é possível notar que as tarefas propostas são tarefas pensadas e planejadas exclusivamente pelo professor, portanto, os alunos as recebem prontas. Além disso, não se usa a escrita de acordo com a função social para a qual ela existe, isto é, não se usa a escrita em situações reais em que a escrita se faz necessária, por exemplo, para mandar um recado ou deixar um bilhete para alguém, para fazer uma lista de coisas a serem lembradas, para expressar uma intenção, um sentimento, uma informação. Assim, a escrita se restringe a treino – ato artificial. As tarefas propostas configuram-se como exercícios para aprender a escrever.

Segundo as professoras, as tarefas são realizadas em duplas, de forma individual ou coletivamente. Com a observação realizada, pude constatar que, na maioria das vezes, a professora passa a tarefa na lousa, explica aos alunos o que a tarefa está exigindo, isto é, a professora lê e interpreta o texto para os alunos. Ao fazer isto, realiza por eles uma parte essencial do processo de aquisição da escrita. Com isso, expressa sua concepção de escrita como representação gráfica dos sons e sua concepção de aprendizagem da leitura – como resultante da tarefa repetitiva de imitar o outro e não de fazer-se sujeito ativo no processo de ler/atribuir significado ao texto.

Após a realização da tarefa por parte dos alunos, é feita a correção na lousa. A professora pergunta as respostas aos alunos e, à medida que

respondem, anota na lousa, ou, então, pede para que algum deles vá até à lousa responder a tarefa. Numa das situações descritas por uma das professoras, o aluno tem a oportunidade de falar a frase a ser escrita, ir até a lousa escrevê-la, enquanto os colegas o auxiliam. De modo geral, no entanto, os alunos são elementos passivos do processo. Realizam apenas parte do processo que é pensado e dirigido pela professora e, na maior parte das vezes, também, parcialmente realizada pela professora.

Ao falarem sobre as tarefas de que os alunos gostam, a resposta da primeira professora entrevistada – P1 – foi a de que os alunos preferem tarefas que envolvem recorte e pintura – que não têm relação direta com a escrita. Esta referência dos alunos parece expressar a necessidade da escola considerar, nas 1^{as} séries do ensino fundamental, o processo de passagem do lúdico para o estudo como atividade principal da criança.

As demais professoras – P2, P3 e P4 – afirmaram que os alunos demonstram gostar mais de escrita de texto – a professora apresenta uma figura, uma ilustração, uma tirinha de história em quadrinhos ou lê uma história para que o aluno escreva a respeito -, visto que neste tipo de tarefa têm a oportunidade de elaborar, de soltar sua imaginação e escrever de forma mais independente. No entanto, segundo a professora P2, outros preferem tarefas gramaticais e ortográficas repetitivas, talvez por se sentirem mais seguros, visto que tais tarefas oferecem um padrão de certo e errado. Também, a professora P3 afirma que notou que os alunos preferem escrita de texto quando é individual, pois quando é escrita coletiva, ela percebe que os alunos a acham cansativa, pois são sempre os mesmos alunos que participam na elaboração do texto e, ao final da escrita, ainda tem o texto na lousa a ser copiado no caderno. Esta opinião leva a pensar

que os alunos prefiram as tarefas que possam ser realizadas num tempo mais curto, o que pode ser também uma possibilidade de explicação para a preferência por tarefas de caráter gramatical.

Na subcategoria “as tarefas que os alunos não gostam de realizar”, as respostas dadas pelas professoras apontam que os alunos se sentem menos envolvidos com as tarefas relacionadas à criação, isto é, que envolvem uma participação direta por parte do aluno, tarefas que o aluno tenha que pensar para realizar. É importante destacar que este tipo de tarefa que envolve a participação dos alunos deveria ser a que mais despertaria o interesse. Levantando algumas hipóteses para explicar este não interesse, podemos pensar que este pode ser devido ao fato de o professor não ter despertado esta necessidade no aluno por propor poucas tarefas deste tipo, ou ainda, porque as tarefas de escrita já foram incorporadas pelos alunos como algo mecânico e artificial, para o que, portanto, não precisam buscar sentido.

Outro tipo de tarefa que as professoras apontaram como sendo aquela que os alunos não gostam são as aquelas em que tenham que copiar da lousa e que sejam demoradas. Em relação a copiar da lousa, é natural que o aluno a perceba como uma tarefa sem grande importância, uma vez que não lhe acrescenta aprendizado e muito provavelmente não lhe satisfaça nenhuma necessidade. Já o fato de não gostarem de tarefas demoradas, parece evidenciar o desejo de terminar logo a tarefa, o que denuncia a falta de envolvimento.

Em relação à subcategoria “tarefas em que os alunos têm dificuldades”, a principal queixa das professoras é o fato de os alunos não terem facilidade em relacionar as sílabas, identificar o som das sílabas e formar palavras, além de não conhecerem a estrutura do texto e terem dificuldade em estabelecer uma

seqüência lógica da história. Esta preocupação por parte das professoras evidencia suas concepções de escrita cuja preocupação primária é com o fato de os alunos apresentarem dificuldades com os aspectos técnicos – gramaticais e ortográficos - da escrita, demonstrando uma concepção de aprendizagem da escrita pautada no treino e na memorização.

Na subcategoria “tarefas que, segundo as professoras, promovem a aprendizagem”, a professora P1 destaca as tarefas com letras e sílabas como sendo de fundamental importância; a professora P2 destaca o trabalho com escrita de textos – livre e orientado -; a professora P3 destaca tarefas com aspecto lúdico, como cruzadinha e caça-palavras; e a professora P4 destaca a produção de texto com alfabeto móvel (a referência feita a texto trata de frases escritas com auxílio do alfabeto móvel), além de músicas e escrita de frases sobre desenhos feitos por eles. Quando esta professora fala sobre a tarefa que ela acredita que promova a aprendizagem, ela a relaciona ao fato de o aluno gostar de realiza-la. Diz: “... eles gostam de desenhos, desenhar e fazer frases, ah... eles amam quando eu desenho na lousa e eles escrevem, escrevem o nome, fazem frases, eles adoram...”. O fato de o aluno gostar da tarefa pressupõe envolvimento, interesse e atendimento de uma necessidade.

A análise do depoimento das professoras possibilita, ainda, a afirmação de que, nas tarefas de escrita propostas, o objetivo, na maioria das vezes, não está relacionado ao uso social da escrita. De modo geral, podemos afirmar que o objetivo das tarefas propostas é apenas treino. Quando há um objetivo mais atraente é o lúdico nas tarefas sob a forma de jogos, mas que tampouco contribui para a apropriação da escrita em seu sentido amplo, uma vez que propõem apenas ao treino de identificação de palavras e sílabas. Em outras palavras,

orientada por uma concepção pobre do que seja a escrita, a professora propõe sempre tarefas pobres de possibilidades.

Na categoria “Concepção das professoras sobre o processo de aprendizagem da escrita”, as professoras ofereceram respostas variadas. A professora P1 diz que acha que os alunos aprendem a escrever, escrevendo (o que a partir da prática observada, significa escrever palavras, sílabas, letras), e que eles precisam conhecer as letras, ter interesse pelo que escrevem, precisam pensar enquanto escrevem e ter contato com a escrita.

A professora P2 diz que o aluno aprende a escrever como consequência da leitura, despertado pela necessidade e vontade de conhecer o mundo que o cerca. Quando a entrevistadora insiste com a professora para que descreva o processo, ela aponta a necessidade de partir da escrita no seu contexto de uso social, passando para o estudo da palavra, das sílabas e das letras. No entanto, é preciso salientar que a ênfase no contexto de uso social da escrita não condiz com o estudo de palavras, sílabas e letras, pois embora sejam elementos constitutivos da escrita, quando estudados isoladamente não constituem significado, não representam o uso social da escrita. E a prática observada apontou o exercício da escrita por meio do treino de letras, sílabas e palavras.

A professora P3 afirma que para que se aprenda a escrever é necessário que a criança conheça a letra e som da letra, sendo que a sistematização da escrita em sílabas é fundamental. Esta sistematização não deve ser a do professor, mas a do próprio aluno, isto é, segundo a professora, o professor deve oferecer condições para que o aluno conheça as sílabas, mas a sistematização destas sílabas para a escrita de palavras e textos dependerá da própria criança, da organização interna que fará com tais informações.



A professora P4 diz que entende que o aluno aprende a escrever pensando no que está fazendo, enfim, na escrita. Afirmar que é no momento da produção do texto que o aluno aprende e que não é por meio de treino ortográfico ou cópia que o aluno aprenderá. No caso desta quarta professora, é possível afirmar com base nas observações realizadas, que ao propor as tarefas de escrita há uma preocupação em propor situações de escritas variadas, não se detendo apenas na junção de sílabas e treinos ortográficos, entretanto, a proposta de escrita na maioria das vezes não considera os interesses dos alunos, uma vez que o planejamento considera o que a professora imagina que vai despertar o interesse no aluno. Não havendo uma participação efetiva no planejamento e na elaboração da tarefa, sua participação se restringe à execução.

As quatro professoras demonstram conceitos diversos sobre a aprendizagem da escrita, sendo que é possível perceber muitas permanências de uma concepção tradicional de aprendizagem; uma aprendizagem mecânica, motora, em que o aprendizado consiste no estabelecimento da relação fonema-grafema.

Com relação à categoria “Embasamento teórico das professoras entrevistadas”, foram citados autores como L. S. Vygotsky, Emília Ferreiro e Piaget. A professora P1 cita Vygotsky, mas diz que não conhece profundamente o autor e que, portanto, embora tente embasar teoricamente seu trabalho através deste, sabe que, efetivamente, isso não acontece e que a maneira como foi alfabetizada exerce grande influência em seu trabalho. Neste momento, a professora parece perceber a distância entre seu discurso e sua prática e procura relativizar sua afirmação de um suporte teórico elaborado frente a uma prática tradicional. A professora P2 cita Emília Ferreiro e Piaget. A professora P3 diz que

se achava construtivista, mas que, no momento, não se fixa em uma única linha teórica. Afirmar que, na verdade, acaba por se embasar por várias correntes, o que às vezes dá resultados e às vezes não. Quanto professora P4, diz que simpatiza com Vygotsky e Piaget.

O que é possível notar neste aspecto da entrevista é que as professoras entrevistadas têm dificuldade em estabelecer o verdadeiro referencial teórico que embasa seu trabalho pedagógico, em função da falta de conhecimento de tais referenciais e de reflexão sobre o trabalho realizado, ao mesmo tempo em que escondem isso sob um discurso de adesão a autores pertencentes a correntes bastante discutidas e que, no entanto, as professoras não ousam aprofundar. Isto não deve ser lido como uma crítica às professoras entrevistadas, nem aos professores de modo geral, mas sim ao processo de formação de professores que não tem dado conta de oferecer embasamento teórico que possibilite reflexão sobre seu trabalho e tomada de decisões com base científica.

Também neste aspecto da entrevista, é possível notar muitas permanências explícitas, sendo que a professora P1 até mesmo admite que a maneira pela qual foi alfabetizada exerce grande influência em seu trabalho pedagógico. Ainda, nota-se uma divergência entre o que afirmam ter como referencial teórico e o tipo de tarefa que admitiram trabalhar. Embora tenham dito que se simpatizam com autores como Emília Ferreiro, Piaget e Vygotsky, ao analisar o tipo de tarefa realizada em sala, pode-se afirmar que tais tarefas se aproximam mais das concepções de Lourenço Filho do que de tais autores.

Por fim, ao abordar a última categoria “Tarefas diferenciadas” que contemplem os diferentes níveis das crianças no processo de aquisição da escrita, a professora P1 diz que não propõe tarefas diferenciadas para a turma.

A professora P2 admite que, às vezes, propõe tarefas diferenciadas para alguns alunos, em especial quando pretende desenvolver alguma habilidade específica, sendo que pode até ser a mesma tarefa que o restante da turma está realizando, mas com uma proposta e objetivos diferenciados.

A professora P3, não propõe tarefas diferenciadas para a turma, mas, em alguns momentos, sente a necessidade de fazer algumas adequações com relação aos alunos que apresentam determinadas dificuldades. Faz isso para oferecer uma certa independência aos alunos que têm possibilidade de realizar a tarefa sozinhos, enquanto atenta para os alunos que têm dificuldades.

E a professora P4 afirma que desenvolve as mesmas tarefas com todos os alunos da turma, mas dispensando maior atenção para com os que têm alguma dificuldade.

No que toca aos diferentes níveis dos alunos no processo de aquisição da escrita, mais que a proposição de tarefas diferenciadas, a reflexão realizada a partir da observação das práticas apontou que seria importante a apresentação, à turma de tarefas variadas, pois se o aluno apresenta uma dificuldade num determinado tipo de tarefa, numa outra poderá ter mais facilidade, dependendo se a tarefa proposta satisfaz uma necessidade pessoal de quem a realiza. Frente às dificuldades dos alunos, a solução não é propor a mesma tarefa várias vezes, mas propor tarefas variadas com o intuito de ampliar as possibilidades de atenção às necessidades e promoção da aprendizagem dos alunos. Quanto mais dificuldade o aluno apresenta em relação à determinada aprendizagem, mais significativa deve ser a tarefa para garantir a apropriação em questão. Em relação a isso, é importante ressaltar que a observação das práticas não constata um

leque significativo de tarefas. Ao contrário, no conjunto, as práticas observadas guardam muita semelhança entre si.

Quando perguntei às professoras sobre os alunos que deixam de fazer alguma tarefa e o porquê disso, a professora P1 afirmou que dispensa uma atenção especial ao aluno e que pede ajuda das outras crianças para auxiliar no caso de ser mais de um. O motivo de não fazerem as tarefas, para esta professora, muitas vezes, deve-se ao fato de não terem entendido o objetivo da tarefa e/ou o que deve ser feito.

A professora P2 afirma que, diante da atitude do aluno de não querer realizar a tarefa, tenta estimulá-lo, propondo que tal tarefa vai ser “legal, gostoso, bom, enriquecedor”, enfim, tenta convencê-lo.

As principais queixas da professora P3 em relação a este aspecto devem-se ao fato de algumas crianças demorarem muito para realizar a tarefa, outras por não conseguirem fazer a tarefa ou por não reconhecerem as letras do alfabeto, de modo que é necessário que a professora solete as letras da palavra a ser escrita.

Neste momento, é importante resgatar as discussões realizadas em relação aos motivos que movem o fazer dos alunos. Leontiev (2001) discute dois tipos de motivos: os motivos compreendidos e os motivos realmente eficazes. Conforme consideração no capítulo anterior, os motivos apenas compreendidos referem-se àqueles que a criança conhece, mas que devido a não responderem ou corresponderem aos motivos ou necessidades da criança, não são eficazes no sentido de fazer a criança agir. Os motivos realmente eficazes são os que farão com que a criança realize a tarefa, ainda que, desta forma, a tarefa realizada se constitua apenas como uma ação que se coloca como condição para a realização da atividade na qual a criança realmente se envolva. Conforme comenta Leontiev

(2001), o papel da escola, frente a situações como esta, é justamente fazer com que os motivos apenas compreendidos se tornem motivos eficazes. Nas palavras do autor (2001, p.70): “só motivos apenas compreensíveis’ tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade.”

De um modo geral, o depoimento das professoras em relação aos alunos não realizarem algumas tarefas leva a crer que este fato se dê devido as professoras não negociarem com os alunos os motivos realmente eficazes para as tarefas, restringindo-se a apresentar motivos apenas compreensíveis. Quando a professora afirma que diante da situação em que o aluno se nega a realizar a tarefa, ela tenta incentivá-lo, estimulá-lo, dizendo que vai ser “legal, gostoso, bom”, tais argumentos não são suficientes para criar no aluno um motivo realmente eficaz. Para mover o aluno a realizar tais tarefas seria necessário que o professor estivesse atento para propor tarefas que ultrapassassem os motivos apenas compreendidos e envolvessem motivos eficazes. Conforme Leontiev (2001), em “determinadas circunstâncias”, a professora propõe tarefas que (por sua temática, por seu objetivo ou mesmo pelas operações que a realizam) são iniciadas pela criança como ação (ou seja, movidas por um objetivo externo à tarefa) e são terminadas sob forma de atividade. Neste caso, o que era um motivo apenas compreendido – o resultado da tarefa – passa a ser um motivo eficaz. O resultado da tarefa passa a ser o motivo que impulsiona o fazer da criança. Com isso, a professora criou um novo motivo na criança, possibilitando novas aprendizagens.

Ao final da entrevista, abriu-se espaço para que as professoras pudessem fazer comentários que considerassem pertinentes. A professora P4 diz que para

ela, a principal dificuldade é propor uma tarefa e até mesmo explicá-la de modo que os alunos entendam. Para ela, o método mais eficiente é o método pelo qual que a criança aprende. Analisando seu comentário, entendo que a dificuldade em propor tarefas que os alunos entendam ocorre justamente em função da própria professora não ter clareza em relação à tarefa que atenda a uma necessidade do aluno, o que, por sua vez, impede o aluno de atribuir sentido e significado à tarefa que não atende a função social e tampouco a um seu interesse específico. Se professor e aluno tiverem clareza em relação à importância da tarefa proposta e a seu resultado final, muito provavelmente não haverá dificuldade na realização da tarefa, pois, esta tende a constituir-se como atividade. Com relação à afirmação que a professora faz sobre o método de ensino é interessante observar que as pesquisas educacionais brasileiras, as realizadas por Ferreiro (2001) e Smolka (2000), por exemplo, demonstram que nas últimas décadas o objeto de pesquisa passou de “como se ensina” para “como se aprende”, isto é, passou o foco de preocupação do método para como o aluno aprende. Nesta perspectiva o conhecimento sobre como o aluno aprende a escrever é fundamental para a proposição de tarefas que promovam tal aprendizagem e, de acordo com a teoria histórico-cultural, as tarefas que mais terão condições de promover tal aprendizagem são as que se configurarem como atividade.

CAPÍTULO 5: Análise e discussão dos dados coletados por meio das observações

A observação enfocou as tarefas propostas, tendo como objetivo a percepção da intencionalidade do professor e a reação dos alunos no momento da proposição das tarefas e no percurso de sua realização. Foram realizadas observações com e sem aviso prévio e, nas duas situações em questão, pôde-se notar que as tarefas propostas não se diferenciavam muito. Entendi que isto se dê por dois motivos: pelo fato de que todas as tarefas propostas na semana serem preparadas previamente pelas professoras e, também, pela convicção de que, a maneira como as tarefas são conduzidas seja a mais adequada.

5.1 As tarefas escolares

Dentre as tarefas de escrita observadas, foram selecionadas sete, consideradas típicas, para serem discutidas e analisadas.

5.1.1 - Ditado (folha mimeografada contendo o enunciado das tarefas e os espaços para a escrita) – Avaliação de língua portuguesa:

- 1- ABACATE
- 2- SORVETE
- 3- PETECA
- 4- SOL
- 5- NATUREZA



6- PEDRINHA

7- SABONETE

8- RAQUETE

9- PIRULITO

10 -URSO

- O ARMÁRIO DA ESCOLA ESTAVA QUEBRADO.
- O LÁPIS DE MARIANA ERA COLORIDO.

Esta tarefa, segundo a professora, tinha como objetivo avaliar o aprendizado dos alunos com relação ao aprendizado da escrita. A professora ditou cada palavra repetindo sílaba a sílaba e ao final do ditado das palavras, as repetia uma a uma e pedia para que os alunos repetissem acompanhando com o dedo. Em relação ao ditado das frases, a professora inicialmente realizou a sua leitura e depois as ditou seguindo o mesmo proceder adotado no ditado das palavras, isto é, a silabação. Enquanto escreviam, os alunos oralizaram o tempo todo. Por ocasião da escrita da segunda frase, alguns alunos perceberam um cartaz na parede em que aparecia a palavra LÁPIS e ficam eufóricos com a descoberta. A professora repetiu a frase pela terceira vez e pediu para que os alunos acompanhassem com o dedo.

Por ocasião da correção, a professora escolheu um aluno que passou a soletrar a palavra enquanto ela anotava na lousa. Uma das alunas teve dificuldade em soletrar a palavra PETECA. A professora a auxiliou fazendo perguntas com relação à família silábica das consoantes P, T e C. Na correção das frases, a professora pediu para que os alunos soletrassem determinadas

frases e/ou sílabas complexas, como por exemplo: BRA. Ao final da correção, a professora pediu para que os alunos lessem as palavras e frases do ditado apontando as sílabas com o lápis. Em seguida escreveu as palavras e frases na lousa com letra cursiva para que os alunos copiassem e fizessem a leitura.

Este é um tipo de tarefa que os alunos desta turma estão acostumados a realizar por se tratar de uma tarefa, que segundo a professora, é imprescindível para o processo de aprendizagem da escrita e que, por isso, ela utiliza com frequência. Conforme já considerado, o que define uma atividade é o motivo em coincidência com o resultado da tarefa. Muitos dos alunos estão acostumados a realizar tal tarefa e acreditam que é desta maneira que aprenderão a escrever -, entretanto, trata-se de uma atividade mecânica, sem relação com a realidade ou com o contexto, visto que mesmo se tratando de uma “prova”, as palavras e frases não fazem relação com nenhum assunto estudado ou discutido em sala. Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, as tarefas de escrita propostas aos alunos tendem a não se constituir como atividade, pois não são significativas e não devem fazer sentido aos alunos, nem satisfazem uma necessidade, pois não são sejam contextualizadas, ou seja, não estão dentro de uma situação maior onde o ato da escrita faça sentido, não cumprem uma função social que responda às necessidades dos alunos e não concretizam um desejo de sua expressão.

5.1.2 - CURIOSIDADE: VOCÊ SABIA?

CAMALEÃO

OS CAMALEÕES MUDAM DE COR PARA SE CONFUNDIR COM O MEIO AMBIENTE. QUANDO ESTÁ NO TRONCO DE UMA ÁRVORE FICA MARROM. QUANDO ESTÁ ENTRE AS FOLHAS ELE FICA VERDE.

1 – PORQUE OS CAMALEÕES MUDAM DE COR?

CAMALEÃO –

2 – ESTE É UM TEXTO:

() INFORMATIVO OU

() POÉTICO

3 - ESCREVA A FRASE NO SINGULAR:

OS CAMALEÕES MUDAM DE COR.

4 – ESCREVA AS PALAVRAS NO PLURAL:

LEÃO –

CAMALEÃO –

PIÃO –

PÃO –

CÃO –

SABÃO –

5 – JUNTE AS SÍLABAS E FORME PALAVRAS:

CA

MA

COM

DIR

LE

ÃO

FUN

AM

BI

EM

TE

AR

VO

RE

FO

LHA

6 – SEPRE AS SÍLABAS E CLASSIFIQUE-AS:

CAMALEÃO –

ÁRVORE –

COR –

VERDE –

7 – ESCREVA CARACTERÍSTICAS (ADJETIVOS) PARA O CAMALEÃO:

Esta tarefa foi mimeografada pela professora e entregue aos alunos para que a realizassem e depois a colassem no caderno. O texto sobre o camaleão e as questões relacionadas a ele fazem parte de um estudo que a turma estava realizando sobre os animais.

O procedimento adotado pela professora foi a realização da leitura do texto e das questões, sendo que os alunos iam respondendo uma a uma ao mesmo tempo, ou seja, todos deveriam responder à primeira questão para, só então, passarem para a segunda, e assim consecutivamente. Os alunos que terminassem de responder a uma questão poderiam passar para a próxima questão, mas não tinham a aprovação da professora, que só iria responder as dúvidas da questão quando a classe toda a estivesse respondendo. Esta atitude que visa o controle da turma e de sua disciplina, uma vez que ao concentrar a atenção numa única questão diminui o número de alunos que poderiam estar perguntando sobre várias questões ao mesmo tempo, inibe a iniciativa dos alunos e a criação de motivos eficazes para a tarefa.

A intenção/objetivo da professora com tal tarefa é o que ela chama, durante a entrevista, de sistematização do conteúdo. A tarefa proposta, ainda que inserida

num projeto maior, o que poderia contribuir para sua estruturação sob forma de atividade com a atribuição de sentido pelos alunos ao fazer envolvido na tarefa, reflete grande preocupação da professora com os aspectos gramaticais e denuncia a concepção da aquisição da escrita por meio da relação grafema-fonema.

Durante a realização da tarefa, alguns alunos, ao terminarem de responder a questão determinada pela professora, ficavam ansiosos para responder a seguinte, mesmo com a falta de incentivo por parte da professora. Alguns se arriscavam a passar para a questão seguinte, enquanto outros optavam pela conversa com o colega.

A correção das questões é feita uma a uma logo após todos terem respondido cada questão. A professora faz a pergunta, questiona os alunos e anota a resposta na lousa. Novamente a professora, por desconhecer a discussão, perde a oportunidade de envolver os alunos na tarefa por meio de um motivo eficaz – escreverem eles próprios o resultado da tarefa na lousa. Vale lembrar Leontiev para quem, a existência de um motivo eficaz é condição necessária para, sob a intencionalidade do professor, ocorrer a transformação de uma ação em atividade.

De acordo com Vygotsky (1995), tarefas que incidirem na zona de desenvolvimento próximo do aluno (em outras palavras, tarefas que o aluno ainda não consegue realizar sozinho, mas que conseguirá com o auxílio de uma pessoa mais experiente, com isso preparando-se para posteriormente, as realizar sem auxílio), são as que caracterizam o bom ensino, pois garantem novas aprendizagens e impulsionam o desenvolvimento de novas capacidades. É importante ressaltar que, ao determinar que as questões devem ser respondidas

uma por vez e, ao fazer a leitura da tarefa e sua interpretação, a professora impede que o aluno inicie a realização da tarefa sozinho e peça ajuda quando necessário.

5.1.3

1 – LEITURA:

VOCÊ SABIA?

DROMEDÁRIO

O dromedário tem uma corcova que funciona como reserva de gordura. Essa gordura permite que o animal viaje por longos períodos, atravessando o deserto, sem precisar comer e beber.

A corcova vai encolhendo a medida que o dromedário gasta energia.

2 – Escreva palavras com:

D –

R –

O –

M –

E –

D –

A –

R –

I –

O –

3 – Procure no dicionário o significado da palavra “CORCOVA”.

4 – Por que o dromedário é importante no deserto?

FICHA DO BICHO
NOME POPULAR:
ONDE VIVE:
O QUE COME:
CURIOSIDADES:
Espaço para desenhar

Esta tarefa, assim como a anterior, faz parte do estudo que as primeiras séries estavam realizando sobre os animais. O procedimento adotado pela professora foi passar o texto e as questões na lousa para que os alunos os copiassem. Este procedimento já expressa a concepção da professora sobre o processo de aprendizagem da escrita, pois em lugar do texto mimeografado, pronto para a leitura, a tarefa proposta envolve o exercício da cópia. A professora realiza a leitura do texto e das questões, questiona e explica aos alunos sobre o dromedário e o que o enunciado de cada questão pedia. De novo, a professora faz pelo aluno o exercício da leitura e interpretação das questões. Na questão de número dois, alguns alunos procuram palavras no dicionário e em cartazes espalhados pela sala de aula. Quando a professora anuncia que entregará a ficha

do bicho (ficha mimeografada com espaço para o preenchimento das características do animal estudado – conforme exemplo acima), os alunos ficam eufóricos. Os primeiros itens da ficha são preenchidos com o auxílio da professora, que questiona os alunos e anota suas respostas na lousa. Os demais itens, ela discute com os alunos que, por sua vez, deverão preencher sozinhos. A professora fala sobre as características dos mamíferos (grupo de animais já estudado) e questiona se o dromedário se enquadra em tal categoria.

Os alunos demonstraram envolvimento com a tarefa, que possivelmente se constituiu como atividade para a grande maioria da turma que, durante todo o tempo de realização da tarefa, se mostrou empenhada em procurar as respostas para as questões e em participar, respondendo as indagações realizadas pela professora. Também se sentiram motivados por estarem preenchendo uma ficha que se juntaria às demais e que, ao final do estudo sobre os animais, configurariam uma coletânea, um livro sobre os animais estudados. Portanto, ao realizar uma tarefa que tem uma função social, que cumpre o papel para o qual foi criada – no caso, a montagem de uma coletânea que outros e os próprios alunos poderão ler e que registra os estudos realizados sobre uma temática interessante para as crianças que, aos sete anos de idade, ampliam seu conhecimento de mundo –, a tarefa proposta aproxima-se da situação concreta de configuração da atividade.

Em relação à correção, a professora pergunta para a classe quem gostaria de fazer a leitura da pergunta e respondê-la.

É importante salientar que, a grosso modo, esta tarefa é praticamente a mesma descrita anteriormente que foi realizada com outra turma, modificando o animal em questão e as questões relacionadas. Entretanto, o envolvimento e

motivação da última turma foi muito maior do que da primeira, sendo que várias hipóteses podem ser levantadas em relação ao pequeno envolvimento da primeira turma:

- a tarefa não satisfazia a nenhuma das necessidades e interesses dos alunos;
- seja pela temática ou pela forma como foi conduzida, a tarefa não criou uma nova motivação ou interesse nos alunos.

Para a segunda turma, as hipóteses talvez sejam opostas, ou seja, o envolvimento e participação por parte dos alunos se devem ao fato de que o estudo em questão, de alguma forma, atendeu aos seus interesses e necessidades dos alunos. Interesses e necessidades, vale lembrar, podem não ser inerentes à turma, mas despertados e criados pela professora. Afinal, o grande desafio da escola é justamente a criação de novos motivos que possibilitarão, por sua vez, novas aprendizagens.

5.1.4 - TEXTO: DONA BARATINHA

CERTA VEZ, DONA BARATINHA ENCONTROU UMA MOEDINHA DE OURO ENQUANTO VARRIA SUA CASA.

- OBÁ! QUE SORTE! VOU ARRANJAR UM NOIVO.

TODA CONTENTE, LÁ FOI DONA BARATINHA PARA A JANELA, COM UM LAÇO DE FITA NA CABEÇA E A MOEDA DE OURO NA CAIXINHA, CANTANDO ASSIM:

“QUEM QUER CASAR COM A DONA BARATINHA.

QUE TEM FITA NA CABEÇA E DINHEIRO NA CAIXINHA?”

- EU QUERO, EU QUERO!, EXCLAMOU UM BOI QUE POR ALI PASSAVA.

- COMO É SUA VOZ?

- MUU... MUU... MUU...

- NÃO, NÃO! QUE VOZ HORRÍVEL! ASSIM NÃO CONSEGUIREI DORMIR. NÃO POSSO ME CASAR COM O SENHOR.

MUITOS OUTROS CANDIDATOS APARECERAM, O GATO, O CACHORRO, O BURRO E O CABRITO.

DONA BARATINHA NÃO GOSTOU DE NENHUM DELES.

ELA SE ASSUSTAVA COM A VOZ DE TODOS.

NISSO SURTIU DOM RATÃO COM SUA VOZINHA DELICADA:

- CHI... CHI... CHI...

ELA ADOROU A MARCOU LOGO CASAMENTO.

PARA COMEMORAR O GRANDE DIA, PREPARARAM UMA GOSTOSA FEIJOADA. MAS GULOSO COMO ELE SÓ, DOM RATÃO NÃO RESISTIU AO CHEIRINHO DELICIOSO. ANTES DA CERIMÔNIA, FOI ATÉ A COZINHA PEGAR UM PEDAÇO DE TOICINHO DA FEIJOADA E TCHILRIM! ERA UMA VEZ UM NOIVO DE CASACA. ELE FOI PARAR NO FUNDO DA PANELA.

DOM RATÃO NÃO MORREU, MAS FICOU COM TANTA VERGONHA QUE FUGIU APRESSADO. NÃO HOVE CASAMENTO. DONA BARATINHA CONTINUA ATÉ HOJE PROCURANDO UM NOIVO.

(CONTO POPULAR)

1 – Vamos treinar: transcreva para o seu caderno o 2º e 3º parágrafos do texto (em letra cursiva).

2 – Por que Dona Baratinha achou que teria, agora, condições de se casar?

3 – Quem foi o feliz escolhido? Por quê?

4 – O noivo tinha um probleminha. Qual era?

5 – Vamos identificar os pretendentes de Dona Baratinha:

MUU... MUU –

HI... HÓ... HI... HÓ... –

BÉÉ... BÉÉ... –

AU... AU... AU... –

CHI... CHI... –

6 – Ajude Dona Baratinha a fazer o seu convite de casamento. Capriche!

Convite!

No dia _____ de _____ de _____, na floresta do
Encanto, realizar-se-á o _____ de _____ e
_____, às _____ horas.

A sua presença nos deixará felizes.

Os noivos receberão os cumprimentos na residência da noiva.

7 – Dona Baratinha, antes de enviar os convites, preparou uma lista de convidados. Ela convidou os animais da Floresta do Encanto. Vamos ajuda-la?

Lista de convidados:

- A –
- B –
- C –
- D –
- E –
- F –
- G –
- H –
- I –
- J –
- K –
- L –
- M –
- N –
- O –
- P –
- Q –
- R –
- S –
- T –
- U –
- V –

X –

Z –

8 – Ilustre o texto bem lindo!

O texto que compõe esta tarefa foi mimeografado e entregue aos alunos. As questões referentes a ele foram escritas na lousa em letra de imprensa para que os alunos copiassem. A professora fez a leitura do texto e discutiu oralmente com a turma. As questões foram respondidas livremente pelos alunos e a correção foi realizada aos poucos, um grupo de perguntas por vez, com a participação oral dos alunos. A professora fazia a pergunta, os alunos respondiam e a professora fazia a anotação na lousa. Novamente, percebemos os mesmos procedimentos: os alunos copiam, a professora lê e interpreta pelos alunos, prepara as respostas.

As questões relacionadas ao texto referem-se a treino – passar letra de imprensa para cursiva –, responder situações abordadas pelo texto, sequência alfabética, e em especial, a questão de número seis, embora pareça abordar uma função social da escrita – convidar alguém para um evento, no caso uma festa de casamento –, não representa uma situação real. É artificial, não tem uma função verdadeira, pois o convite não será enviado para ninguém. Além disso, a estrutura do convite já está pronta – não há o que pensar, nem planejar. Só resta fazer o que a professora já pensou. A tarefa só serve para treinar. Isto é diferente de quando a turma se envolve no planejamento e elaboração de um convite para uma festa a ser realizada na sala, por exemplo, tendo convidados verdadeiros.

Na tarefa de número cinco, os alunos tinham que identificar um dos pretendentes da personagem – Dona Baratinha – pelo som que estes produziam e por ocasião da correção foi uma empolgação geral, pois todos queriam imitar o som produzido pelos animais. Entretanto, o que interessou aos alunos não foi a tarefa de escrita – escrever o nome dos animais –, e sim a brincadeira de imitar o som dos animais. A questão de número sete despertou interesse dos alunos, que se envolveram ao procurar nome de animais nos cartazes espalhados pela sala, no dicionário ou até mesmo perguntando aos colegas e à professora. A hipótese levantada para o interesse demonstrado nesta questão é devido ao fato de estarem realizando um projeto sobre animais, portanto, o tema já havia sido abordado em tarefas anteriores. Além disso, a tarefa promoveu uma pequena competição entre os alunos, uma vez que todos estavam empenhados em completar a lista primeiro.

5.1.5

1 - Invente um diálogo para cada personagem:

desenho mimeografado



TÍTULO: _____

Lucas e Carlos estavam brincando de esconde-esconde. Eles tiraram par ou ímpar e Carlos ganhou.

Lucas, então, o procurou na sala, na cozinha e só o achou no quarto embaixo da cama. Lucas perguntou:

- Ah! Você está aí?

Carlos respondeu:

- Ai, você me achou!

2 – Escreva uma história sobre os personagens do quadrinho.

Nesta tarefa, a professora entrega aos alunos uma folha com um desenho mimeografado e conversa com eles sobre o que observam no desenho e que poderiam escrever nos balões, levantando junto aos alunos algumas hipóteses de diálogo. Explica a importância de contextualizar as falas dos balões, destacando a importância da fala do narrador e de um texto narrativo que contextualize a fala dos personagens. A professora propõe aos alunos a escrita de um texto que contextualize a fala dos personagens do quadrinho e passa a questioná-los sobre o que escrever, sobre o título da história, sobre as possibilidades de diálogo entre os personagens do quadrinho. À medida que a professora faz os questionamentos em relação ao quadrinho, por exemplo, qual seria o nome dos dois meninos, os alunos deram sugestões que foram anotadas na lousa e aos poucos possibilitando a elaboração de um texto coletivo – conforme descrito acima. Para a escolha do título a professora pediu sugestão da turma e fez

votação para a escolha. Os alunos deveriam finalizar a narrativa individualmente contando o que ocorreu após o diálogo dos personagens.

Na tarefa seguinte a professora distribuiu outra folha mimeografada com desenho e fala de outros dois personagens para que os alunos narrassem a história assim como fizeram na tarefa anterior, desta vez utilizando o diálogo dos personagens que já estava escrito nos balões. Neste momento, alguns alunos estavam um pouco dispersos e a professora chamou a atenção para que iniciassem e realizassem a tarefa.

A intenção da professora ao propor tal tarefa é trabalhar com o texto narrativo e com texto em forma de diálogo, para isso utiliza uma situação de diálogo retratada por meio do desenho. Uma sugestão é de possibilitar aos alunos produzirem uma situação vivenciada por eles, o que poderia se constituir como uma atividade num conjunto de ações, visto que faria referencia a uma situação real de escrita e envolveria o desejo de expressão dos alunos.

5.1.6 - Texto: Você conhece a Laura? (texto mimeografado).

...adivinhe quem é Laura.

Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites.

Viu como é difícil?

Pois Laura é uma galinha. E uma galinha muito simples.

Peço a você o favor de gostar logo de Laura porque ela é a galinha mais simpática que já vi. Vive no quintal de dona Luísa com as outras aves. É casada

com um galo chamado Luís. Luís gosta muito de Laura, embora, às vezes, brigue com ela. Mas briguinha à-toa.

Acho que vou ter que contar uma verdade. A verdade é que Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Por que o que vale é o ser bonito por dentro. Você tem beleza por dentro? Aposto que tem. Como é que estou adivinhando você?

(Clarice Lispector. A vida íntima de Laura. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1978).

A professora entrega o texto mimeografado em letra manuscrita aos alunos e os orienta para que enumerem as linhas do texto, em seguida faz a leitura coletiva e pede para que pintem o primeiro parágrafo do texto – no caso a linha de número 1. A professora lê o segundo parágrafo e pede aos alunos que pintem as linhas de número 2, 3, 4 e 5. É dada a tarefa aos alunos de pintarem todos os parágrafos do texto.

Muito provavelmente, o objetivo da professora com tal tarefa é trabalhar o conceito de parágrafo. Entretanto não foi possível observar envolvimento da turma com tal tarefa. O texto foi introduzido sem que houvesse qualquer contextualização ou mesmo exploração das informações por ele abordadas. Durante a realização da tarefa os alunos estiveram bastante agitados, o que demonstra a falta de interesse e envolvimento. Embora muitos não tivessem um entendimento preciso sobre o que é parágrafo, a explicação por parte da professora e dos colegas sobre onde iniciava e terminava cada parágrafo facilitou a realização da tarefa de pintar os parágrafos. A tarefa não apresentou nenhum desafio: mesmo o aluno mais desatento era capaz de realizá-la.

5.1.7 - Folha mimeografada

Texto: Você mesmo pode evitar a Dengue

Como é o mosquito?

Ele é escuro e rajado de branco. É menor que um pernilongo comum e pica durante o dia. Mesmo que você não consiga ver o mosquito da dengue na água parada, ele pode estar lá na forma de larva e o perigo é o mesmo.

Por isso, não deixe água parada se acumular em lugar nenhum.

O nome do mosquito é Aedes Aegypti.

- 1 – Como é o mosquito?
- 2 – Com qual inseto ele se parece?
- 3 – Onde ele gosta de ficar?
- 4 – O que devemos fazer para ajudar a acabar com o mosquito?

A professora entrega uma folha mimeografada contendo o texto informativo e as questões relacionadas a ele, conforme descrição acima. Pede aos alunos que copiem o texto no caderno com letra cursiva e explica que o final da linha no texto pode não coincidir com o final da linha no caderno e que devem copiar até o final da linha, mesmo que já tenha passado para a linha abaixo do texto.

A professora lê e discute oralmente com os alunos as questões relacionadas ao texto e orienta os alunos para que respondam. Ao abordar a questão de número quatro a professora questiona aos alunos sobre atitudes que previnem o surgimento do mosquito da dengue. A professora anota na lousa as frases ditas pelos alunos, distribui um papel em branco em forma de retângulo e orienta para que pintem as bordas do papel com uma cor forte e com uma borda larga para que fique mais bonito, pois neste papel eles escreveriam frases e

fariam desenhos para montar um painel sobre a dengue. As frases ditadas pelos alunos foram as seguintes:

- 1 – Não deixar a planta só com água.
- 2 – Colocar todas as garrafas de boca para baixo.
- 3 – Virar todos os potes no quintal para baixo.
- 4 – Limpar os terrenos vazios.
- 5 – Não deixar água parada.
- 6 – Limpar a caixa d'água.
- 7 – Deixar a caixa d'água fechada.
- 8 – Limpar as piscinas.
- 9 – Não deixar brinquedos na chuva para acumular água.
- 10 – Limpar as calhas. (a professora explicou para turma o que é calha e mostrou as da escola)
- 11 – Limpar a vasilha do cachorro.

O conjunto das frases demonstra que os alunos sabem muito mais do que o texto ensina sobre o tema. Com o intuito de evitar que todos desenhassem a mesma frase, a professora determinou qual a frase que cada aluno deveria copiar no papel e desenhar, pois os desenhos realizados pelos alunos iriam ser colados em papel manilha para montar um painel a ser exposto na feira de ciência da escola e, portanto, as frases a serem expostas não deveriam ser as mesmas, mas deveria haver uma variedade. Fosse esse o critério exposto à turma, os alunos certamente poderiam ter encontrado uma forma de garantir a não repetição das frases e esse envolvimento poderia contribuir para uma relação mais atenta com a tarefa.

Os alunos ficaram empolgados e envolvidos em confeccionarem um cartaz a ser exposto num evento realizado pela escola. A indicação de uma função social para o trabalho escrito provocou um envolvimento dos alunos em todo processo que culminaria num trabalho a ser exposto e apreciado não apenas pela turma, mas por toda escola e visitantes.

5.2 Das tarefas de escrita à reflexão

Ao se questionar às professoras das respectivas turmas sobre o planejamento das tarefas, a resposta obtida é que todas as tarefas são preparadas antecipadamente e que não há uma participação direta dos alunos em tal planejamento, entretanto, ao planejá-las consideram-se os interesses dos alunos, pensando nas tarefas em que eles teriam maior ou menor dificuldade, nas tarefas que gostariam de realizar ou mesmo num assunto que lhes chamaria a atenção. As questões que surgem são: A que interesses as professoras se referem? Aos reais interesses dos alunos, subjetivos e pessoais ou aos interesses que o professor imagina que os alunos possuem?

É comum na escola considerar-se interessante aquilo que o professor pensa que seus alunos acharão interessante. Entretanto, mais que isso, que dá a impressão de ser impossível trabalhar com os interesses da turma, seria importante dizer que só conhecemos os interesses dos alunos quando os ouvimos. De modo que, uma possibilidade de trabalhar com o interesse do aluno seria por um lado, ouvi-los e, por outro, buscar seu envolvimento no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades. Por processo de

desenvolvimento da atividade, entendendo a participação dos alunos, não apenas na execução das tarefas, mas também em seu planejamento e na avaliação do resultado final. Observamos que as tarefas que mais despertaram interesse e envolvimento dos alunos foram as que eles visualizavam um resultado final, que tinham um fim social e não artificial e participaram ativamente no processo de realização, ainda que não tivessem participado do seu planejamento.

O grande desafio que se coloca para a escola hoje, em especial ao professor em sala de aula, é a escuta das necessidades dos alunos e a criação de novos motivos para a aprendizagem. Muitas vezes o professor nota que a turma gosta de música, por exemplo, e resolve propor atividades relacionadas à música, mas observa também que esta mesma turma não gosta de poesia. A lógica do senso comum ensina que “devemos respeitar os interesses das crianças”, ensina a não propor atividades relacionadas à poesia. O desafio do professor está em despertar na turma a necessidade para o desenvolvimento de atividades relacionadas também à poesia, isto é, o papel da escola e do professor é despertar novas necessidades, que por sua vez possibilitarão novas aprendizagens nos alunos e a formação, também, de novos valores estéticos.

Para que isso ocorra, é preciso que o professor tenha consciência de seu papel como agente desencadeador de novas necessidades. Segundo Saviani (2000), a função primordial da escola é promover o conhecimento científico, sistematizado, elaborado e não se limitar ao conhecimento espontâneo. Para tanto, é preciso organizar o trabalho pedagógico de modo a viabilizar o processo de transmissão-assimilação, ensino-aprendizagem do conhecimento científico. É preciso que os conteúdos e tarefas escolares sejam organizados de modo a atender a tal objetivo. Neste contexto, o professor exerce um papel fundamental.



Caberá ao professor não apenas selecionar o conteúdo científico a ser desenvolvido, mas também a forma como este conhecimento será apresentado às crianças, uma vez que o professor é o elo de tal desenvolvimento, visto que é o responsável por mediar o processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao processo de mediação da aprendizagem da linguagem escrita é preciso que o professor reflita sobre sua concepção de escrita e de aprendizagem de escrita. Um professor que tenha como referencial teórico as concepções de Lourenço Filho com relação à escrita e sua aprendizagem dificilmente terá consciência da necessidade de proposição de tarefas que visem ao desenvolvimento de novas necessidades nos alunos. A escrita, neste caso, estará a serviço do desenvolvimento de habilidades, constituir-se-á como ato mecânico, artificial. Não estou afirmando que tais tarefas não possam, em nenhuma circunstância, se constituir como atividade, haja vista que o que determinará se uma tarefa se constitui como atividade ou não é o grau de satisfação das necessidades que movem o fazer do indivíduo – no caso, o aluno – pelo resultado do seu fazer. E os alunos que chegarem à escola tendo já se apropriado da necessidade da escrita, ou seja, tendo já a aprendizagem da escrita como um motivo não apenas compreendido, mas, também, como um motivo eficaz, não terão problemas com tornar cada tarefa mecânica, numa atividade de escrita. Entretanto, esta não é a atitude típica das crianças ao chegarem à escola. A partir do referencial teórico estudado, afirmo que as tarefas que possuem maior probabilidade de se constituírem como atividade são as que consideram a necessidade e o desejo da expressão escrita do aluno, as que trabalham em sua zona de desenvolvimento próximo, que fazem sentido, que são, portanto, negociadas, que consideram os motivos que os alunos têm para



escrever e, que nesse sentido, o envolvam, ou que despertem novas necessidades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer referência à maneira pela qual fui alfabetizada, o fiz em função de que muitos se identificarão com minha trajetória escolar. No início da década de 80, do século passado, a prática tradicional de alfabetização prevalecia nos manuais e cartilhas de alfabetização. As cartilhas eram recursos indispensáveis no aprendizado da escrita, sendo que tais cartilhas tinham como base o referencial teórico de Lourenço Filho e a concepção de que para aprender a escrita era preciso o aluno estar maturo. Para tanto, traziam exercícios que visavam a verificação e/ou o desenvolvimento da memória visual e auditiva, coordenação motora, resistência à fadigabilidade, a atenção dirigida, dentre outras habilidades. Neste período, a aquisição da escrita era questão de aquisição de técnica, de modo que as tarefas de escrita se restringiam a aquisição da relação grafema-fonema por meio do estudo das famílias silábicas. Entendia-se que, a partir do momento em que o aluno conhecesse as famílias silábicas e seu esquema de associação, estaria alfabetizado e seria capaz de escrever.

Hoje, no início do século XXI, percebo, por meio de minha atuação como professora, vice-diretora, diretora de escola de ensino fundamental e como pesquisadora, que tais concepções ainda estão presentes nas práticas. Mesmo após muitas pesquisas na área da alfabetização, após o estabelecimento de muitos modelos de como deve ser o ensino da escrita e após muitas pesquisas sobre como o aluno aprende a escrever, o método tradicional continua bastante presente no cenário educacional brasileiro quando se trata de aprendizagem da escrita. É bastante comum observarmos, em sala de aula e nas falas dos



professores, práticas que configuram as práticas da época em que fomos alfabetizados. Passamos do uso da cartilha com base no estudo das famílias silábicas para o uso do livro didático que propõe “atividades” construtivistas de escrita. Alguns desses livros recebem cinco estrelas ao serem aprovados pelo MEC. No entanto, como manuais com tarefas propostas sem o conhecimento prévio dos alunos sem buscar sua participação ativa na realização da tarefa e sem cumprir uma função social, levantam suspeitas de artificialidade na proposição das tarefas. Entendo que muito dependerá da concepção de escrita e aprendizado da escrita adotada nos livros, assim como da concepção do professor. Se a concepção adotada é de a escrita como a uma técnica a ser apreendida, seu ensino e aprendizagem se restringirão a exercícios mecânicos. Caso a concepção adotada perceba a escrita como um instrumento cultural complexo, as tarefas propostas procurarão o caráter de atividade. Entretanto, ao considerar-se que o aluno aprende a escrever à medida que estabelece sentido e encontra significado na escrita, as “atividades” de escrita devem fazer parte das experiências sociais que o aluno vive, “atividades” que envolvam situações reais de escrita, cumprindo funções reais e destinadas a sujeitos reais.

Vimos com Vygotsky (1995) que as tarefas de escrita propostas não devem ser realizadas apenas com o objetivo de desenvolver habilidades motoras – de maneira mecânica –, e sim como uma forma de linguagem. Para tanto, precisam fazer sentido e serem significativas ao aluno, enfocando situações reais e eficazes de escrita. As tarefas escolares farão sentido ao aluno se abordarem situações de seu interesse, e serão significativas se estiverem ligadas às situações que ele vivencia, cumprindo uma função social.



Ao fazer sentido ao aluno, as tarefas escolares de escrita possibilitarão a criação de novos motivos para a aprendizagem. A criação de motivos possibilitará que as tarefas de escrita se tornem atividade. Desta forma, possibilitaremos que a atividade de escrita propicie a aprendizagem e também o desenvolvimento do aluno.

Assim, ao preparar as atividades de escrita é preciso considerar o que interessa e faz ou pode vir a fazer sentido para o aluno. Uma tarefa a princípio pode parecer bastante difícil ou até mesmo impossível para o aluno do ponto de vista do professor. Entretanto, a convivência diária com a classe e a atenção destinada às pequenas “pistas” que os alunos oferecem poderão auxiliar na proposição da tarefa sob a forma de atividades. Se a turma participa de um coral ou de um grupo musical, as tarefas de escrita desenvolvidas podem contemplar este interesse. Por outro lado, se a música não faz parte dos interesses do grupo, o professor pode despertar esse novo interesse nos alunos, pois o papel do professor ao propor tarefas com intuito que se tornem atividades não é apenas o de oferecer-lhes o que já interessa ao grupo, mas também criar novos interesses, novos motivos, novas necessidades. Deste ponto de vista, volta a questão do processo de criação de novas necessidade e novos motivos nos alunos.

As respostas a tais perguntas estão relacionadas ao planejamento de atividades, à intencionalidade do professor na proposição de atividades, à sensibilidade de observação do envolvimento dos alunos em sua realização e à avaliação contínua de todo o processo.

Também é preciso que o aluno tenha uma participação direta nos processos de sala de aula. Participação direta no sentido não apenas de o



professor imaginar o que chamaria a atenção de seu aluno e preparar as tarefas com base em tal previsão, mas, além disso, que o aluno tenha a possibilidade de conhecer, no momento da proposição da atividade, qual será o resultado final do trabalho a ser desenvolvimento, ter noção do todo, saber no que resultará todo seu trabalho. Ainda, há as atividades negociadas em que o aluno terá a possibilidade de, em sala de aula e juntamente com a turma e professor, decidir como será conduzida determinada atividade. Fazeres que consideram tais aspectos no decurso de seu desenvolvimento têm uma possibilidade maior de se constituírem enquanto atividade, visto que o aluno se sentirá sujeito, será envolvido em todo o processo.

Nosso grande desafio como educadores, e mais especificamente como alfabetizadores, é justamente considerar tais aspectos no trabalho a ser desenvolvido no âmbito do processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, rompendo com os esquemas tradicionais. Este desafio cresce quando consideramos que o trabalho acontece, muitas vezes, em condições bastante inadequadas de trabalho: número excessivo de alunos em sala de aula, escassez material e de espaço físico, jornadas de trabalho que não permitem a pesquisa e reflexão sobre situações cotidianas de sala de aula, falta de apoio de políticas públicas governamentais, falta de apoio da própria família que, muitas vezes, vê na escola apenas um lugar para deixar o filho enquanto trabalha, além da formação muitas vezes ineficiente do professor para lidar com outras perspectivas de alfabetização além daquela pela qual foi alfabetizado e da formação continuada muitas vezes inexistente.



Entretanto, entendemos que tais argumentos não devem servir como justificativa para a acomodação e a passividade frente a novos conhecimentos acerca da aquisição da escrita. Para muitos professores é mais fácil “ensinar” a escrita da maneira como foram ensinados ou da maneira como aprenderam. A tarefa de mudar é muito difícil. A mudança causa medo e receios. Nós, como seres humanos, parecemos ter uma facilidade esplêndida de adaptação, nos adaptamos muito facilmente às mais variadas situações. Entretanto, parecemos ter uma resistência muito grande à mudança. A mudança, inicialmente, parece gerar medo, insegurança, desconforto. Parece mais fácil justificar o fato de os alunos não terem aprendido com um método utilizado há décadas do que buscar uma nova proposta. É preciso que nos desafiemos à mudança, é preciso buscar o novo, o que condiz com a realidade atual. É preciso ousar.

É preciso que reflitamos sobre nossa sociedade atual, sobre o modelo de escola vigente, sobre a sociedade que pretendemos para o futuro e, conseqüentemente, sobre a escola que atenderá essa sociedade do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In.: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUARTE, Newton. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski. 3ª ed.rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. 18ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DAVIDOV, V.; MARKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In.: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS – Antología. Trad. Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24ª ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001. Trad. Horacio Gonzales. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREINET, Celestin. As técnicas Freinet da escola moderna. Editorial Estampa, Ltda., 1973. Trad. Silva Letra.

GARIBOLDI, Antonio. As modalidades do fazer educativo. In.: BECCHI, Egle, BONDIOLI, Anna (orgs.). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2003.

GONÇALVES, Yara Pires. A intencionalidade docente como mediadora da aprendizagem. Marília, S.P.: [s.n.], 2001. (Dissertação de mestrado).

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização. Campinas, S.P.: [s.n.], 2001. (Tese de doutorado).

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones Ciencias/Del hombre, 1978.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. Trad. Maria da Penha Villalobos.

_____. Actividad, conciencia, personalidad. La habana, ed. Pueblo y Educación, 1981.

LOURENÇO FILHO, M. B. Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001. Trad. Maria da Penha Villalobos.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). Introdução à Psicologia da Educação – Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876 – 1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MIRANDA, Ivanise Leite de. O indivíduo representativo – Considerações sobre as relações entre valores individuais e consciência social. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo – USP – São Paulo. Vol. I.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VYGOTSKY, L. S. e outros. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. Psicologia e Pedagogia – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escojidas. Vol. II. Madrid: Visor, 1991.

_____. La prehistoria Del desarrollo Del lenguaje escrito. In.: VYGOTSKY L. S. Obras Escojidas. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.



APÊNDICE:**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES****OBJETIVO:**

Coletar o relato de professores alfabetizadores sobre como as atividades de escrita são planejadas e desenvolvidas em sala de aula.

QUESTÕES:

- 1 – Você planeja todas as atividades de escrita propostas?
- 2 – O que você considera importante ao planejar as atividades?
- 3 – Os alunos participam do planejamento das atividades?
- 4 - O que você utiliza para planejar as atividades de escrita que seus alunos desenvolvem em sala?
- 5 – Quais atividades de escrita você propõe em sala de aula?
- 6 – Conte como essas atividades acontecem.
- 7 – Que atividades de escrita você observa que os alunos mais gostam?
- 8 – Por que você acha que eles gostam?

9 – Quais você observa que eles não gostam?

10 – Por que você acha que eles não gostam?

11 – Em quais atividades eles têm dificuldades?

12 – Que tipo de dificuldades?

13 – Que atividades você utiliza e que considera que ajudam seus alunos a aprenderem a escrever?

14 – Como você acha que as crianças aprendem a escrever?

15 – Você se baseia em alguma teoria específica?

16 – As mesmas atividades de escrita são propostas a todos os alunos?

17 – Você tem aluno na sala que deixa de fazer alguma atividade de escrita?

18 – Que atitude você toma nesta situação?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM DOCENTES

LEGENDA:

SUJEITO	SÍMBOLO
ENTREVISTADORA	E (PRETO)
1ª PROFESSORA ENTREVISTADA	P1 (AZUL)
2ª PROFESSORA ENTREVISTADA	P2 (VERMELHO)
3ª PROFESSORA ENTREVISTADA	P3 (VERDE)
4ª PROFESSORA ENTREVISTADA	P4 (ROSA)

1 – Você planeja todas as atividades de escrita propostas?

Planejo.

Planejo.

Si eu planejo?! Sim, sim...

São, são.

De que maneira?

A gente planeja de acordo com os projetos que a gente tá fazendo, né... procurando assim... de certa maneira que o aluno consiga realizar, consiga fazer, não adianta fazer uma coisa, passar um texto na lousa, por exemplo, e só pedir pra copiar, tem que fazer alguma coisa, que tenha... que ele consiga fazer, que tenha um significado pra ele, né?! Que ele consiga realmente dentro do projeto que a gente tá fazendo, mas isso tudo é planejado antes.

2 – O que você considera importante ao planejar as atividades?

Acho que o objetivo da atividade principalmente.

Que objetivos, em que você pensa no momento em que está preparando tais atividades?

Que a criança vai memorizar, principalmente no começo a questão das sílabas.

Que mais?

As palavras que a gente considera chave.

Se vai atingir a determinados alunos ou... a eles como um todo, dependendo da necessidade da sala.

Certo. Você poderia dar um exemplo?

Ah... atividade que eu percebo que a sala tá com dificuldade de interpretação de texto, com dificuldade de gramática, então faço atividade direcionada a esse propósito, né... até um determinado tempo, depois de sanar estas dificuldades são mudadas.

Na verdade, na hora que você vai dar atividade de escrita a preocupação é estar desafiando o aluno, assim vai desestabilizando, tornando desafiador, entendeu?! Então assim, que ele pense na palavrinha, que seja palavra significativa, esse tipo de coisa.

Ah... eu penso muito se eles vão conseguir ou não fazer, se eles vão... se aquilo que eu vou fazer vai ter importância pra eles, penso muito nisso, se vai ser ou não importante, porque tem certas coisas, tem certos textos, que na hora que a gente vai pesquisando, vai olhando, a gente vê cada textinho, né?! Que não tem muito significado, que não é legal, eu pelo menos penso assim... né?! Tem uns que não são... né?! Não chamam a atenção. Agora, tem músicas que eles gostam bastante, poesia.

Então você pensa na atividade ou no texto que vai chamar a atenção do seu aluno, que vai lhe fazer...

É que vai chamar a atenção, às vezes acontece de um passar um texto na lousa, eles copiam, fazem as atividades que eu passo depois, interpretação, tudo, aí chega no final tem criança que não sabe me falar o que aconteceu lá, então dependendo da atividade, eu fico pensando: será que vai resolver alguma coisa, né?! Então eu penso muito nisso, até as atividades que eu vou fazer depois, se aquilo vai ficar guardado, se vai ser legal né?! Se não for legal não adianta.

3 – Os alunos participam do planejamento das atividades?

Não. Eu disse que os alunos não participam, assim..., você percebe, a gente vai se orientando é... pelo que eles vão demonstrando pra você, tem coisas que eles gostam de fazer mais, tem coisas que..., tem coisas que você acha que atingiu seu objetivo, tem coisas que você viu que não conseguiu e aí você vai se orientando.

Eles participam na forma da observação, né? Que eu observo a necessidade e elaboro conforme a necessidade, aquilo que eu acho pertinente.

Não. Dificilmente. Assim, o que a gente procura fazer, por exemplo, pegar um assunto de que de qualquer forma, tenham interesse, esse tipo de coisa. Mas assim, a participação também termina aí

4 – O que você utiliza para planejar as atividades de escrita que seus alunos desenvolvem em sala?

Livro didático, basicamente.

Livro didático, internet, várias... fora o que a gente tem de certa forma um acervo.

Muito livro didático, a gente acaba consultando muito, essas coleções, esse tipo de coisa.

É... livros, né?! ah... em casa eu pesquiso em livros didáticos, músicas, que mais?... agora a gente tá vendo poesias, eles estão gostando, achava que era muito cedo assim, pra tá explorando eles e eles construírem poesias, mas não eles gostaram, eles fizeram, estão produzindo bastante.

5 – Quais atividades de escrita você propõe em sala de aula?

A gente dava muito é... separação de sílabas, que mais... escrever nome de figuras, é... escrever frases, caça-palavras, cruzadinhas, formar palavras que eu acho superimportante na 1ª série a gente dá algumas palavras de um texto que foi trabalhado embaralhar por sílabas e eles formarem as palavras.

Produção de texto, escrita..., produção de frases, palavras, frases, textos, é... poesia, todos no geral, né? Às vezes, com base em figuras, às vezes num texto, às vezes... dessa forma.

Produção de texto, né?! O que a gente trabalha mais... frase, aquela assim a frase do dia, então vamos pensar como é que você vai escrever isso. É o que trabalha mais mesmo.

Eu proponho assim..., interpretação de textos, construção mesmo de... reescrita de texto, to dando bastante pra eles, eu leio histórias, depois peço pra eles escreverem, escrita dirigida também que eles adoram.

Como é a escrita dirigida?

Eu conto a história, aí depois eu vou lembrando os fatos com eles, no começo do ano eles não tinham a noção né?! a sequência começo, meio e fim, então eles pegavam só o final que era mais recente e fazia, então eu tinha por obrigação, fica depois: o que aconteceu primeiro, então eu ia com eles contando a história,

ajudando eles a formar a frase e tal, então eu vou falando, falo: então como pode ser esa frase? Aí eles vão... ah! pode ser assim.

E cada um escreve o seu ou você escreve na lousa?

Não, aí eu dito a frase, ah... então a frase vai ser essa? É! Ah! Então vamo lá, escrever isso aí, eles escrevem a frase.

Todos escrevem igual?

Isso, escrevem igual, aí depois o que pode acontecer? O que aconteceu depois? Ah, aconteceu tal coisa, então como a gente vai fazer isso, porque agora já é outro acontecimento, então é outra frase, então aí eles vão falando, aí a gente vai formando a frase, sempre tem uns que sabem formar a frase certinho, então já ajuda bastante, aí eu acabo, a gente acaba fazendo o texto inteiro, desde o comecinho até o final, aí eles percebem o quanto que a gente escreve, o quanto tem de informação, e eles sozinhos... não fazem mesmo, com todos os detalhes, só alguns conseguem, né?! Mas não a maioria. Mas assim... reescrita, dou bastante, eles adoram. Produção de texto, é... consequência de fatos, sabe histórias em quadrinhos, eles gostam, mas eles não produzem muito, porque limita muito, desenha aquela sequência, eles acham que aconteceu isso, isso e acabou, eles não pensam em outras coisas, na coerência né?! Coesão. E quando tem só uma ilustração também, aí eles começam a pensar mais, quando tem só uma ilustração, né?! que eles começam a pensar o que ta acontecendo... então eu dou bastante produção de texto mesmo, quase todo dia tem produção de texto, o dia que não tem, eles me cobram.

6 – Conte como essas atividades acontecem.

Bom eu passo na lousa a maioria delas, explico e eles vão fazendo e depois a gente faz a correção na lousa.

Eles costumam sentar em grupo, fazer em grupo, como é?

Em dupla. E outras é folhinhas né, atividades mimeografadas.

Ah... por exemplo, na produção de texto... com figura, a gente discute com a sala toda sobre a figura, cada um dá a sua opinião do que pode estar acontecendo, todos falam, todos comentam, a gente fala bastante antes de começar a escrever, depois vai de uma forma mais natural né?... dos que participaram e prestaram atenção nas indagações dos colegas, de todo mundo.

Na frase do dia eu pego o ajudante, ele fala a frase, então ele vai falar como é que escreve essa frase, no comecinho você até escreve na lousa, depois você pede que ele vá lá e faça, aí quando ele vai escrever os outros vai interferindo, não é assim, é daquele jeito. Produção de texto, a gente segue em coletiva, assim, ah vamos lá, então você escreve na lousa e eles vão falando como escreve essa palavra... E a individual é aquela sequência de figura, aí você pega a criança que tem mais dificuldade, junta do lado e vai, ah... o que está acontecendo neste quadradinho, ah... a vaca caiu não sei aonde, ah... então como escreve a vaca, aí você vai puxando.

7 – Que atividades de escrita você observa que os alunos mais gostam?

Que envolve recorte. E pintura também.

Eles gostam de... produção de texto eu acho que eles não gostam muito porque eles tem de elaborar, exige deles muitas coisas ao mesmo tempo, exige imaginação, exige... então atividades... como eu vou dizer... repetitivas,

gramaticais, ortográficas, eles acham que pra eles é bem mais fácil, então eles acabam gostando mais, mas aqueles que gostam de escrever gostam independentemente. Isso são uns ou outros que preferem atividades repetitivas pra... acho que pra te mais segurança na hora da atividade de escrita que acabam não tendo mesmo a segurança de fazer um texto.

Produção de texto quando é individual, assim eles mais gostam, eles ficam mais soltos e tal, a individual que você dá aquela sequência e tal.

Produção de texto, e até ficou engraçado que uma aluna entra na sala e às vezes começa a escrever na lousa: Marília, tal, dia, número um: produção de texto, eu até parei pra pensar, ainda bem que ela fez isso, já pensou se ela chega lá, número um: treino, ou então: cópia. Aí esses dias, um outro falou pra mim: professora eu gostei muito, achei importante e tal... aí ele me desenhcou do lado da lousa e número um, produção de texto. Mas eu acho que eles gostam de produção de texto, pelo menos eles fazem bastante, eles perceberam assim, porque quando eu passo pra eles eu já falo: não é só porque eu quero que vocês escrevam bastante, eu não quero só isso, eu quero que você aprendam, que é escrevendo que vocês vão aprender, não é que eu sou chata, que eu quero todo dia que faz isso, não! É pra aprender, então eles já sabem que é pra aprender, eu coloco meu objetivo pra eles, então eles entendem, eles sabem que é pra aprender, ah... vai ter produção de texto hoje, não, tem dia que não dá, todo dia também né?! Mas o dia que não têm eles reclamam, ah... não vai ter hoje?

8 – Por que você acha que eles gostam?

Acho que é porque perde a monotonia de todo dia né, de lousa... por isso eles gostam mais.

Quando é coletiva que eles têm que estar participando, eu vejo assim, dá muita preguiça, é sempre os mesmos que participam, aí depois que termina de escrever tem que registrar o texto, eles não querem, têm preguiça, esse tipo de coisa. E mesmo a frase, a gente percebe assim, o ajudante do dia, tem criança que fala assim: ah... eu posso escrever a frase no lugar dele, tem sempre aquele que não gosta muito, assim aquele momento individual que ele tá com a folhinha dele, ele gosta, agora quando é uma coisa mais coletiva, que se expõe mais eles gostam menos, né?!

9 – De quais você observa que eles não gostam?

Eu sinto que eles têm preguiça de pensar, então tudo que envolve criação por parte deles é mais complicado. Mas eu achei que esse ano foi mais fácil que nos outros anos. Não sei, acho que a classe, a turma sabe, não sei se já veio com... mais facilidade, agora outra coisa que eu observo em outras crianças é a leitura, que a hora que a gente falava em ler, de fazer a hora do livro, da biblioteca, muitas crianças, eu tenho criança que pega e devora o livro, lê cinco vezes e vem contar que leu e conta a história e outros que pegam folheiam, crianças que estão alfabetizadas, então acho estranho isso.

Que eles não gostam... ah! Copiar as coisas da lousa, ah... eles não gostam, realmente é chato né?! Copiar da lousa, eles não gostam disso não, ou atividade muito demorada, tem que recortar e colar no caderno, porque eles não se organizam muito, mas é necessário eles aprenderem a se organizar, mas assim que vai demorar muito eles não gostam não. Tem que se coisa rápida.

As demais professoras abordaram a questão em perguntas anteriores.

10 – Por que você acha que eles não gostam?

No momento desta pergunta as professoras já haviam abordado a questão em perguntas anteriores.

11 – Em quais atividades eles têm dificuldades?

Tem criança, que acho que não tem dificuldade em quase nenhuma atividade e tem crianças que têm muita dificuldade na hora de fazer produção de texto. As atividades nem tanto, assim eles têm dificuldade, mas ali na hora o colega ajuda, né, mas produção de texto que daí é uma coisa individual.

Ah... acho que já respondi, é a questão do texto mesmo que exige deles várias outras habilidades.

Assim, quando dá tentativa de escrita, que é só... a gente fala tentativa de escrita, mas é ditado né?!, que é só palavrinha, assim... eles assim... não é dificuldade, acho que nem é dificuldade, mas eles se esforçam menos, estimula menos, assim... você dita dez palavrinhas e uma frase, mesmo que seja palavra que você trabalhou a semana toda, do texto que você trabalhou, assim... eles gostam, mas fazem com menos vontade, se empenham menos, não sei se é dificuldade ou falta de estímulo mesmo.

Tem dificuldade? É... produzir textos eles têm dificuldades, eles têm dificuldades assim, ainda, na seqüência do texto, em lembrar dos fatos, em não, por exemplo, nessa produção de texto de seqüências, eles só escrevem o que está ali, eles se limitam só àquilo que está ali e não é por falta de muita leitura, é porque eles não conseguem mesmo, assim... a gente percebe que pelo menos os alunos desse ano, eles não lêem muito, eles não lêem mesmo, tem alunos que até que quando a gente coloca na biblioteca, eles não pegam muitos livros ali, eles gostam mais

mesmo, de... atividade rápida, que vai demorar muito tempo pra eles, eles num... gostam de fazer não, tem que ser rápido e que dê um resultado ali pra eles na hora, porque senão...

12 – Que tipo de dificuldades?

De não saber mesmo relacionar sílaba, o som da sílaba, de formar a palavra. E também de saber a estrutura do texto, né. Eles vão contar uma história pra você eles acham que você já conhece a história, então eles pulam parte, já contam o meio, não contam o final.

13 – Que atividades você utiliza e que considera que ajudam seus alunos a aprenderem a escrever?

Olha, eu acho que atividades com sílabas é fundamental para a 1ª série, e... letra por letra, primeiro vamos ver as sílabas com B, as sílabas com C, eu acho que isso é fundamental porque uns que não estão alfabetizados você percebe que conseguiu alguma coisa e outros você percebe que não conseguiu nada e que você tem que ta voltando, então acho que principalmente trabalhar com sílaba e as outras coisas de leitura, sempre texto, por mais que eles não saibam ler estar trabalhando com texto.

Eu gosto de trabalhar com eles produção de texto dirigida no caderno.

Como acontece?

Ah... por exemplo... você tem um desenho determinado e a partir deste desenho vou fazendo perguntas pertinentes aquele desenho que eles tem não só responder essas questões numa linha, numa palavra, mas uma frase que complementa para uma segunda questão e daí eles acabam formando um texto

de uma forma, sem ter noção do que estão fazendo, depois que a gente lê, que a gente analisa, que aquilo é um texto da forma perfeita, no caso com paragrafação, eles mesmo se admiram da facilidade da coisa né?!

Eu acho muito legal as cruzadinhas, trabalhar cruzadinhas, caça-palavras, esse tipo de atividade que é lúdica, então assim é uma coisa descontraída, e assim... estimula, um acha a palavrinha, o outro sai correndo, vai procurar também. Então esse tipo de atividade, assim que puxa pro lúdico, assim... ajuda bastante, eles gostam, é prazer né?!

Produção de texto, alfabeto móvel, eles gostam de montar palavrinhas no alfabeto, música, eles gostam de cantar, que mais?... gostam de desenhos, desenhar e fazer frases, ah... eles amam, que eu desenho na lousa e eles escrevem, escrevem nome, façam frases, eles adoram...

14 – Como você acha que as crianças aprendem a escrever?

{pausa} Acho que eles aprendem a escrever, escrevendo e... basicamente eles precisam conhecer as letras né, ter interesse em estar escrevendo, mas eles precisam escrever pensando nisso... e ter o contanto com a escrita.

{pausa} A escrever... bom eu acredito que a criança aprende a ler desde que conheça o mundo, ela lê de uma forma diferente, mas lê. E a escrever em consequência disso né?! A ansiedade, a vontade de participar desse mundo, então quando ela adquiri esta vontade, essa necessidade, ela aprende.

E como você acha que esse processo acontece?

Eu acho que vai da curiosidade do todo mesmo, é... por exemplo, a gente tá trabalhando rótulo, a criança conhece aquele rótulo de trás pra frente e sabe que aquele lá é o "colgate", então fica fácil pra ela, se ela conhecendo o produto, se

ela conhecendo aquela palavra, depois esmiuçando ela em letras, em sílabas, aí ela consegue tá articulando a fala com a língua escrita, a língua falada com a língua escrita, então fica mais fácil partindo da realidade dela e ir construindo a escrita a partir da realidade dela, que aí ela vai sentido a necessidade de se comunicar.

Como eu acho que a criança aprende a escrever?! Eu acho que começa muito cedo né?! Mas, pra aprender escrever ou ler, precisa conhecer a letra, precisa conhecer letra e assim... saber AA A tem som de A, B tem som de B e por mais que ele conheça, que ele tenha contanto, vai chegando uma hora que você tem que sistematiza. Então, assim... ele entra em contato, ele conhece e sistematiza, aí ele aprende a escreve e lê. Enquanto não houver essa sistematização não vai, ele pode fazer isso espontaneamente em casa, tem aquela coisa às vezes a criança já chega alfabetizada, os estímulos do meio bastam ou você senta com ele, mas é basicamente assim. A criança precisa se organizar você entendeu? Você oferece, você que dá ba-be-bi-bo-bu, tudo bem, dá, mas eu acho que não é especificamente a tua sistematização, é ela organizar aquilo, é ela organizar o que você tá oferecendo.

Escrevendo. Acho que assim, é... pensando bastante no que eles estão fazendo, na escrita, que é o momento ali da produção de texto mesmo que eles aprendem, por isso que eu não gosto de ficar dando muito treino ortográfico, cópia, é... porque eu acho que eles não vão aprender dessa maneira, então produzindo bastante texto que eles vão... aprender.

15 – Você se baseia em alguma teoria específica?

Acho que a gente vê uma coisa aqui, lê uma coisa aqui, Vygotsky que a gente conhece, se fosse pra eu falar de um eu falaria do Vygotsky, não que eu conheça profundamente, mas...

Você acha que esta teoria embasa o seu trabalho?

Não embasa, mas assim, você tenta, sabe, você tenta embasa através dele, mas... não que embasa não, eu acho que a gente leva muito de como a gente foi alfabetizada, a gente carrega muito isso.

Acho que Emília Ferreiro é de praxi, né?! Então, tem Emília Ferreiro, Piaget, é uma coisa bem... é partindo da realidade, então os autores que a gente acaba se atendo são esses mesmos Piaget, Emília Ferreiro...

Olha M. há um tempo atrás eu achava que era construtivista, que a gente escuta né?!... Hoje eu acho que não é nada, acho que é um monte de coisa, pega um pouquinho aqui, um pouquinho ali, aí você vai pegando as várias correntes, vai vendo o que dá, o que não dá e assim vira uma salada, que às vezes dá certo e que às vezes não dá entendeu?! Mas você pega um pouco aqui, um pouco lá... é o que vai dando certo.

O que é pegar um pouco aqui, um pouco lá?

Ah... texto vamos trabalhar texto, aí você pega texto, mais aí você ta com o ba-be-bi-bo-bu lá, mais tradicional não tem, mas você sente a necessidade de sistematizar que não é necessariamente... bom pegamos a palavrinha "barata" então vamos desmembrar essa palavra, então você trabalha silabação, então é um pouco daqui, um pouco de lá, trabalhar com coisas que despertem o interesse, sim, mas também tem hora que você é extremamente tradicional, aquela postura de quando você estudou...

É... nas que a gente... das que eu me simpatizo, Vygotsky, Piaget, que são assim os básicos.

16 – As mesmas atividades de escrita são propostas a todos os alunos?

Não.

Você não propõe atividade diferenciada?

Não.

Às vezes sim, às vezes não.

Quando isso acontece?

Quando é uma atividade escrita que eu quero ter um retorno da sala toda pra esta equiparando mesmo a aprendizagem, aí sim eu dou uma atividade proposta pra sala toda. Quando eu quero vê o que eu to... plantando né?! Colher o que eu to plantando. Mas quando eu quero é... despertar mais alguma coisa naquele aluno então eu dou uma atividade diferenciada, pra ta despertando em cada um o que é necessário naquele momento, pode ser a mesma atividade, mas proposta de maneira diferente.

Não. Assim, em alguns momentos você até dá, mais aí você vai adequando as atividades pros alunos que tem menos dificuldade. E assim..., muitas vezes, você fala: ah... vocês vão fazendo isso aqui que eu vou fazer isso aqui com os outros, você acaba fazendo isso, porque nem todos tem condições de fazer as mesmas atividades e quando você dá pra todo mundo, você adequa mesmo, você senta do lado, não... então vamos fazer esse assim, você vai tirando mesmo as dificuldades.

São, pra todos. Para os que têm mais dificuldades e para os que já estão alfabetizados e que vai ter um pouquinho mais de facilidade, então todos fazem as mesmas atividades.

A proposta dessas atividades é a mesma pra todos os alunos?

São, só que assim, com uma atenção maior pros que tem mais dificuldades, porque aí os que têm dificuldade, depois eu tenho que passar na carteira com eles pra explicar de novo ou às vezes pedir até para um outro aluno explicar pra ver se eles entendem.

17 – Você tem aluno na sala que deixa de fazer alguma atividade de escrita?

Tenho.

Ah... tenho.

Tenho, tenho, tenho uns dois alunos que não fazem, independente da atividade.

18 – Que atitude você toma nesta situação?

Eu tento ajudar, fazer junto com o aluno. Quando eu vejo, às vezes, se for muitos alunos ou se eu ver que for por exemplo uns quatro, que já é difícil eu peço pra que o colega ajude e eu explico assim, eu falo pra ele que não é pra ele fazer pelo colega, pra ele ter paciência de tá explicando, porque às vezes também a criança não tem paciência.

Esse é uma estratégia que você utiliza, mas você disse que às vezes faz com o aluno, como assim?

Sentar junto e ir explicando mesmo, porque às vezes o que eu sinto é assim que a criança não entendeu o objetivo da atividade, né... você explica lá na frente num todo e aquela criança não prestou atenção ou não entendeu, e aí você vai de

novo e explica e às vezes ele ainda continua a não entender, então você precisa ir lá e aí você faz alguma coisa aí ele, ah... entendi.

Mais alguma coisa do seu trabalho que você considera importante e que gostaria de destacar?

Eu acho assim... é... a gente viu aqui na escola, trabalhou no HEC a questão de qualidade da aula, acho que foi uma coisa que eu comecei a pensar, porque às vezes na 1ª série você tem muita dificuldade que você explica a atividade e eles ficam de boca aberta olhando pra você, pensando que esta louca ta propondo, então é... de você esta esclarecendo melhor, porque isso acontece muito em matemática, você explica a atividade, você está entendendo, mas a criança não, então você tem que chegar numa linguagem que eles entendam. E a questão do método, qual o método é o melhor eu penso que é o método que a criança aprende. Então a gente vai tentando, se vê que uma coisa não dá certo, você troca, você vê que ... né.

Tento convencê-lo de todas as formas humanas, cabíveis... Tento estimulá-lo mesmo, propor que aquilo lá vai ser legal, vai ser gostoso, vai ser bom, vai ser enriquecedor, vai ser pra vida inteira, vai ser várias coisas pra ele né?! Tentar convencê-lo mesmo de que aquilo é importante para ele, que aquilo tudo é importante pra aprendizagem dele, pro futuro dele.

Há algum comentário que você gostaria de fazer a respeito do seu trabalho em sala que você considera importante?

Não.

Ah... eu tenho que esperar fazer, eu espero porque às vezes não faz não é porque não quer é porque demora, aí fica naquela demora pra fazer, e ..., é falta de atenção mesmo, então tenho que ficar toda a hora chamando atenção, vamos

fazer, vamos fazer, aí tem que fica do lado, se eu ficar do lado, faz, agora se eu deixar assim a vontade não faz, ou senão a L. por exemplo, quando eu quero que ela faça os probleminhas ou a produção de texto eu tenho que copiar pra ela, pra ela resolve, aí ela resolve, agora se eu deixa pra ela copia, pra resolve, ah... não sai, aí ela não faz.

E no caso da escrita de texto?

Aí o texto também, tenho que copiar, porque aí ela começa ou começa, aí ela vê que é muita coisa, fica olhando.

No caso, estou falando da produção de texto...

Ah... da produção de texto!, aí da produção de texto ela gosta, ela faz. Só produção de texto... Aí, por exemplo, colocar o carimbo ou o desenho e pedir pra ela colocar o nome e fazer a frase, ela também gosta, mas tudo coisa que ela não tenha que copiar nada da lousa... Produção de texto eu entrego certinho pra ela, leio o texto, aí ela gosta, ainda bem, né?! Mas cópia não é com ela. Tem, tenho mais outra também, que até copia as coisas da lousa, mas na hora de fazer... não faz, não faz porque tem dificuldade mesmo ou coloca qualquer letra, tem dificuldade mesmo, não consegue nem reconhecer ainda o alfabeto.

E como você trabalha com ela?

Aí eu tenho que sentar e ficar junto com ela soletrando e pedindo pra ela: o que você quer escrever agora, tal palavra, então como que é? Às vezes, até a palavra do nome, estava com a M. agora, CAMINHÃO, como é o MI? M. seu nome não vai ajudar? Como é o MI? Ah... o M e o I, aí vai, então escreve aí, aí escreveu o P e o I. M. é igual do seu nome MI, MI, aí ela lembra, mas confunde muito as letras, é... T e D, aí tem tudo isso, mas cada caso é um caso. Aí tem que fica junto ali soletrando e nem sempre isso é possível né?! Com a sala toda, nem sempre isso

é possível, mas quando... procuro estar fazendo isso todos os dias, mas nem sempre é possível, aí às vezes eles tem que fazer sozinhos, saí, o que saiu ali na hora ou até o coleguinha do lado tenta ajudar também, mas eles não têm paciência não, mas eles tentam ajudar... pelo menos por uns minutinhos, até a hora que eles não agüentam aí eles vão lá... ela não quer, não faz, eu falo pra ela é isso, mas ela não quer, não faz...

Mais alguma coisa que você queira comentar...

Não, é isso...



