

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SOCIOGÊNESE
E/OU PSICOGÊNESE, QUAIS OS CAMINHOS DA
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA?**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
FLÁVIA DA SILVA CASTRO**

**PORTO ALEGRE
DEZEMBRO/2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SOCIOGÊNESE E/OU
PSICOGÊNESE, QUAIS OS CAMINHOS DA APROPRIAÇÃO DA
ESCRITA?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FLÁVIA DA SILVA CASTRO

ORIENTADORA: Prof^a Dra. MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

PORTO ALEGRE

DEZEMBRO/2010

Flávia da Silva Castro

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SOCIOGÊNESE E/OU PSICOGÊNESE, QUAIS OS CAMINHOS DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA?

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Porto Alegre

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C3551 Castro, Flávia da Silva
Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?/ Flávia da Silva Castro. Porto Alegre, 2010. 165.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós- graduação em Educação, PUCRS, 2010.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

1. Educação. 2. Sociogênese. 3. Psicogênese. 4. Letramento. 5. Alfabetização. 6. Sócio-cultural. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. II. Título.

CDD 372.4145

Bibliotecária Responsável

Isabel Merlo Crespo
CRB 10/1201

Flávia da Silva Castro

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: SOCIOGÊNESE E/OU PSICOGÊNESE, QUAIS OS CAMINHOS DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA?

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Apresentada em _____ de _____ de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Amaral Corrêa de Moraes - IFRS

Prof^a. Dr^a Maria Inês Corte Vitória – PUC RS

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUC RS

Dedico esta Dissertação ao meu esposo, pelo apoio incondicional desde o momento em que esta pesquisa era apenas uma sementinha em minha mente; à minha mãe, pelo incentivo e por acreditar na minha capacidade; à minha adorável Orientadora, Dr^a. Maria Helena, que sempre gentilmente me instigou, auxiliou e guiou nesta caminhada; à minha Co-Orientadora, Dr^a. Márcia Amaral Corrêa de Moraes que, com sua doação, competência e inteligência, fez com que este estudo se tornasse realidade; ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela oportunidade concedida, e à Capes, pelo financiamento sem o qual não teria sido possível a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Maria Helena, pelas contribuições, orientações e pelo carinho em toda esta caminhada.

À Professora Doutora Márcia Amaral Côrrea de Moraes, pela disponibilidade, carinho, e atenção com que se doou à pesquisa, norteando-me e contribuindo com seu conhecimento para que esta pesquisa se fizesse realidade.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que de uma forma ou de outra me ajudaram na construção deste caminho, em especial à Professora Ana Lúcia Freitas, por seus ensinamentos sempre ricos e valiosos.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela acolhida neste renomado Programa de Pós Graduação e pelo apoio financeiro.

A todas as crianças que na fase de descoberta da palavra escrita, me ajudaram contribuindo com suas primeiras letras carregadas de dúvidas e esperanças.

Ao Michael, fiel escudeiro e companheiro incondicional nesta caminhada de amor e respeito, que perdura há mais de uma década.

Ao meu querido e amado filho, que nasceu na metade desta caminhada e que me fez descobrir o quanto é maravilhoso ser mãe.

Aos meus alunos e colegas de profissão que contribuíram direta e indiretamente, colocando-me em dúvida e incentivando-me na busca pelo saber, para que melhor pudesse tecer meu fazer docente cotidiano.

O compromisso do professor é enorme, porque, na prática, é ele que seleciona o que o aluno vai ler. Precisa ter formação suficiente para gerar alternativas e nunca deixar desaparecer no horizonte da escola que se trata de ler o mundo. Em grande parte, não é que os alunos não queiram ler nada. Não lêem o que queremos. Não é que não tenham motivação alguma. Têm outras e as ignoramos...

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que buscou investigar como a criança se apropria da língua escrita numa perspectiva psicogenética e/ou sociogenética. Foi realizado um estudo com cinco crianças de uma escola pública municipal da rede de ensino de Alvorada. Neste estudo, os alunos foram acompanhados semanalmente, por dois semestres letivos, realizando-se ditados/sondagens de cinco palavras e uma frase, semelhante à pesquisa realizada pela teórica psicogenética Emília Ferreiro. Este acompanhamento, feito mediante testagens, analisou que caminhos metacognitivos as crianças utilizaram para se apropriar da língua escrita. O estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Soares, Kleiman, Rojo, Smolka, Oliveira, entre outros teóricos que embasam a teoria sociocultural que estuda a educação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa perspectiva sociogenética. O relatório apresenta resultados que nos levam a afirmar que as hipóteses psicogenéticas não são evidentes e universais na aquisição da escrita por parte da criança. É, igualmente, necessário considerar os fatores sócio-culturais que influenciam na aprendizagem do código escrito na atualidade, visto que cada sociedade vai se desenvolver diferentemente, a partir de interações sociais e históricas que ocorrem através da cultura desta sociedade, e, isso implica o desenvolvimento humano também, pois, o desenvolvimento mental, no entendimento deste estudo, é, em sua essência, um processo sociogenético; sendo assim consideramos os fatores genéticos e sociais no estudo desenvolvimento humano. Logo, os estudos do letramento representam uma corrente teórica consistente para se elucidar os processos de alfabetização que são interpretados como um fenômeno sócio-cultural.

Palavras Chave: Sociogênese, Psicogênese, Letramento, Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research, in exploratory kind, which investigates how the child takes possession of the written language in a psychogenic and /or a sociogenetic perspective. This study was conducted with five children in a public school of Alvorada's education network. In this study, the students were followed for two semesters to perform weekly dictations/polls of five words and a phrase similar to research conducted by the psychogenic researcher Emilia Ferreiro. This follow-up analyzed metacognitive paths that the children used to appropriate themselves of written language. This study is based on a theoretical framework of Vygotsky, Soares, Kleiman, Rojo, Smolka, Oliveira, and other theoretical bases for the theory that studies the social and cultural education, learning and human development in a sociogenetic perspective. This report presents results that allow us to affirm that the psychogenetic assumptions are not evident and universal in acquisition of writing by the child, because you must consider the socio-cultural factors that influence the learning of the written code today, since each society will develop itself differently from social and historical interactions that occur through the culture of this society and this implies also in human development, believing that mental development is, in essence, a sociogenetic process and thus it is not genetic, nor psychogenetic. Therefore, studies of literacy represent a theoretical orientation consistent enough to elucidate the processes of literacy that are interpreted as a socio-cultural phenomenon.

Keywords: Sociogenesis, Psychogenesis, Literacy, Sociocultural.

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	13
2 DELINEANDO A PESQUISA: TRAVESSIA METODOLÓGICA	15
3 ALFABETIZAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO	21
3.1 A questão dos métodos de alfabetização	27
3.2. Alfabetização e Letramento: significações que se entrelaçam	33
3.3. Psicogênese: Conceituando e Contextualizando	36
3.4. Sociogênese e Letramento: Conceituando e Contextualizando	55
4 A REALIDADE PESQUISADA: EVIDENCIANDO O CONTEXTO PEDAGÓGICO	76
5 A PESQUISA: REALIDADE ENCONTRADA	84
5.1 Tajetória do aluno Paulo	85
5.2 Tajetória do aluno Carlos	98
5.3 Tajetória da aluna Natália	109
5.4 Tajetória da aluna Eliana	119
5.5 Tajetória do aluno Marcos	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
7 REFERÊNCIAS	153
8 ANEXOS	159

	12
ANEXO A – Entrevista com a professora regente	160
ANEXO B – Memorando da Escola	163
ANEXO C – Termo de Consentimento Esclarecido	164

1 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Como professora e pesquisadora, tenho observado que a partir da pesquisa de Emília Ferreiro, na década de 80, criou-se o mito da alfabetização Psicogenética. Isto é, todos os alunos precisam ser testados, a leitura e a escrita dos alunos deverão ser propostas levando-se em conta os níveis de leitura e escrita em que a criança se encontra. Procedendo assim, a alfabetização será um sucesso. Porém, o que se deve fazer quando o aluno pula etapas e não apresenta claramente um desenvolvimento compatível com esses níveis?

É esse campo que me interessa nesta pesquisa. Segundo Vygotsky, o contexto não é igual para todos, logo, o aprendizado não pode ser determinista. Na perspectiva dialética Vygotskyana, o desenvolvimento humano parte do social para o individual, por intermédio das pessoas mais experientes (no caso, o professor) que será um mediador entre o código escrito e o aprendiz, ou mesmo dos colegas. Logo, a aquisição do código escrito se dará por uma mediação sócio cultural que não é igual para todos, pois as bagagens culturais são singulares e diferenciadas segundo o universo em que a criança esteja inserida desde seu nascimento.

Partindo de tais princípios, sem desconsiderar o progresso que se teve no espaço escolar a partir da pesquisa de Ferreiro e de Teberosky, que auxiliou os professores alfabetizadores a modificar o foco no ensino para o aprendizado e, também, a buscar alternativas pedagógicas que privilegiassem o saber prévio do aluno, busco realizar esta pesquisa sob o contexto específico de alfabetização inicial, seguindo os passos da pesquisa Psicogenética, para verificar se essa universalidade se confirma ou se os fatores sociogenéticos, que consideram que o aluno aprende de modo singular, são mais evidentes nessa etapa da educação escolar. Caso isso se confirme, há que se pensar em alternativas pedagógicas diferenciadas, a fim de que a criança venha a ter mais êxito na aquisição do código escrito.

Assim, sistematizo este trabalho apresentando primeiramente o projeto norteador da pesquisa, seguido pelos capítulos de Alfabetização: Contexto Histórico, no qual faço uma análise cronológica e crítica da história da escrita, bem como dos métodos de alfabetização

até chegar no fenômeno da desmetodização emergido das pesquisas de Emília Ferreiro, além de também conceituar o letramento no Brasil.

No segundo capítulo, apresento uma breve bibliografia de Jean Piaget, bem como sua teoria da epistemologia genética e as fases do desenvolvimento humano (sensório-motor, pré-operatório, operatório e formal) sob a ótica da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo instituída a partir de pesquisas que o autor realizou em sua grande maioria com seus próprios filhos. A relevância deste autor neste trabalho se deve ao fato de que a pesquisa de Emília Ferreiro, acerca da Psicogênese da Língua Escrita, foi embasada nos pressupostos piagetianos de desenvolvimento e aprendizagem, aos quais ela também postulou estágios de aquisição da língua escrita como icônico, pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No terceiro capítulo, discorro sobre a teoria da sociogênese e seus fundamentos, trazendo inicialmente, um histórico da vida e das pesquisas de Lev Semyonovitch Vygotsky, por ser este autor identificado com a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por intermédio do meio histórico, social e cultural em que o sujeito convive. Neste capítulo, trago autores como Ângela Kleiman, Magda Soares e Cagliari, entre outros estudiosos brasileiros que fazem uso dos pressupostos vigotskianos para interpretar a aquisição do código escrito numa perspectiva de letramento, ou seja, analisando os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita em uma sociedade urbana, tecnológica e grafocêntrica como a nossa.

No quarto capítulo, apresento a realidade pesquisada, ou seja, o espaço que me acolheu a fim de que pudesse tornar este trabalho uma realidade concreta. Apresento dados da escola, uma entrevista com a professora referência, bem como a pesquisa propriamente dita, com os dados coletados, tabulados e analisados à luz da teoria sociogenética e psicogenética.

Finalizo este trabalho com minhas conclusões teóricas embasadas na pesquisa de campo e nas leituras realizadas ao longo desta pesquisa e; por fim, elenco a bibliografia aqui utilizada, seguida de anexos que ajudam a elucidar o mesmo.

Observo ainda que na utilização de citações constantes neste estudo mantive a grafia original dos autores, não as adaptando à nova ortografia.

2 DELINEANDO A PESQUISA: TRAVESSIA METODOLÓGICA

A relevância desta pesquisa se dá pela necessidade de se fazer uma análise reflexiva do que se convencionou chamar na década de 80, de, o processo de aquisição do código escrito, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky. As pesquisadoras elaboraram, com base em uma ampla pesquisa, uma teoria a respeito de como a criança se relaciona com o sistema de escrita, a qual teve repercussão no entendimento de como deve ocorrer a prática pedagógica de alfabetização. As teóricas descobriram que as crianças estruturam hipóteses a respeito do modo como se organiza o sistema de escrita. Esse processo foi intitulado por elas de “os períodos da Psicogênese da Língua Escrita”, partindo da premissa de que é necessário e obrigatório que todas as crianças em sociedades distanciadas, tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, passem pelos mesmos níveis hipotéticos sobre como se constitui o código escrito.

Nesta pesquisa em que investigo o pressuposto da hipótese Psicogenética, não tenho a pretensão, em um curto espaço de tempo, de desconstruir uma pesquisa elaborada com um grupo muito maior de pesquisadores e de financiadores que o nosso, mas sim com a intenção de entrar no discurso acadêmico para analisar os princípios dessa teoria e da teoria do letramento, utilizamos SOARES (2000, 2003) na perspectiva de estabelecermos um contraponto entre ambas.

Tenho como pressuposto que linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social, logo, é interessante pensar-se na possibilidade de que as hipóteses não sejam universais, até porque na própria pesquisa de Ferreiro (1996) um pequeno grupo não atendeu às hipóteses esperadas, seguindo, de acordo com ela, por outros caminhos, deixando de ser analisados em sua pesquisa por escaparem de seu foco.

Esta pesquisa se justifica por buscar trazer à luz novas possibilidades de trabalho pedagógico aos professores alfabetizadores que, por vezes, engessam sua prática na busca de melhor alfabetizar, propondo, a partir da indução, que os alunos entrem e “enquadrem-se” nos níveis Psicogenéticos esperados, sem contudo, que isso ocorra, ocasionando ao

professor a incapacidade de enfrentar o grande e repetido desafio do fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita em nossas escolas.

Diante do exposto, como professora, trago para o meio acadêmico a seguinte inquietação: a criança se apropria da língua escrita numa perspectiva psicogenética e/ou sociogenética? Pergunta esta decorrente de uma motivação nascida no campo profissional, quando analiso a minha prática docente e a de colegas professoras alfabetizadoras. Ao perceber que o professor hoje busca não se prender a métodos cartilhados e sim a práticas voltadas para o construtivismo e a psicogênese, muito embora Emília Ferreiro não tenha feito uma proposta para sala de aula, percebo uma enorme dificuldade por parte do professor em formar leitores competentes. Entendendo-se aqui leitor competente como aquele que tem o domínio do código escrito, que possui autonomia intelectual para ler e escrever com clareza, coerência, competência lingüística, e que é capaz de compreender e argumentar acerca de diferentes gêneros textuais.

A dificuldade citada acima é percebida pelos altos índices de fracasso escolar no primeiro ano, destinado à alfabetização e à continuidade do aluno nas demais séries que, mesmo após aprovado, permanece com uma leitura elementar e uma escrita precária, bem como pelos altos índices de analfabetos funcionais que se formam no ensino fundamental a cada ano, ou seja, alunos que se formam sem ter adquirido uma prática efetiva de leitura e escrita e que não apresentam domínio e familiaridade do código escrito.

Conforme o estudo realizado pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), realizado no Brasil junto à população de 15 a 64 anos, cujo levantamento do INAF realizado em 2003 mostre que somente 17% das pessoas com menos de quatro anos de ensino fundamental completo possuem um nível básico de domínio da leitura e escrita; isto significa que os quatro primeiros anos do ensino fundamental não dão conta de formar um leitor competente que tenha hábitos de leitura e de obter uma leitura e escrita desenvolvida em sua plenitude.

Essas dificuldades, observadas na escola pública, da qual faço parte, me motivaram nesta pesquisa em busca de respostas para tal problemática, bem como a abrir um leque de outros questionamentos nesse campo do conhecimento para que possamos, nós professores alfabetizadores, avançar positivamente nessa área do saber. Objetivei principalmente, investigar quais caminhos metacognitivos a criança utiliza para se apropriar da língua

escrita e, como objetivos específicos, analisar e sistematizar os processos de aquisição da escrita conforme as teorias psicogenéticas e sociogenéticas, compreendendo como ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança na fase inicial de alfabetização escolar.

É necessário afirmar que esta pesquisa foi embasada no paradigma da Dialética Sociocultural do Conhecimento, no que se refere ao entendimento de que somos seres sociais e de que nossa condição humana só se dá e se desenvolve numa forma de espiral na relação com o outro, num processo dinâmico em que tu aprendes comigo eu aprendo contigo, ou seja, ninguém aprende sozinho, mas todos aprendemos por nós mesmos motivados intrínsecamente (necessidades pessoais) e extrínsecamente (necessidade social), conforme ilustram Bertrand e Valois:

Do modo de conhecimento resultam duas características. Insistiremos primeiramente na forte relação entre a experiência concreta, as condições culturais e o pensamento individual na elaboração dos conhecimentos. Com efeito, o conhecimento tem a sua origem na realidade sociocultural, pois depende das estruturas sociais e culturais, vindo este conhecimento eventualmente modificar tais estruturas (2000, p. 153).

Ao me posicionar nesse paradigma, entendo que o trabalho educativo não é solitário, e sim solidário. Somos membros de um espaço coletivo que deve ser mediado pela paz, respeito, harmonia, direitos e deveres, sendo que o percurso empreendido por nós educadores deve ser sempre em direção a práticas consolidadoras da concepção/método.

Sob essa perspectiva, novas práticas consolidam concepção e método. Novos sujeitos do conhecimento adicionam-lhe novos questionamentos e, novas pesquisas surgem em busca de respostas. Esta pesquisa faz parte desta busca e sua fonte é o próprio ambiente em que a problemática coexiste, valendo-se da metodologia indutiva qualitativa, de natureza exploratória por possuir caráter descritivo, entre outras características consideradas por Godoy como inerentes à pesquisa qualitativa:

(...) O pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados” (1995, p.58).

No que se refere ao método indutivo, e em conformidade com Gil (1999; Lakatos; Marconi, 1993), este é oportuno nesta pesquisa por partir do meio da observação criteriosa dos fenômenos da realidade e das relações existentes entre eles, para se chegar à generalização; como se baseia na experiência, desconsidera verdades preconcebidas, conforme proposição dos empiristas Bacon, Hobbes, Locke e Hume.

A opção por esta metodologia de pesquisa não ousa encontrar verdades absolutas no campo de pesquisa e, sim, um reconhecimento da realidade para inserção e questionamento no meio acadêmico do problema em questão, na tentativa de levantar hipóteses, contribuir para o discurso acadêmico e ampliar o conhecimento que se tem construído na área do saber.

A referência à pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, teve por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, assim como o seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é melhor compreendido no contexto social onde ocorre, de acordo com Queirós (1992). Nesta concepção, este estudo tem um sentido geral diverso do aplicado à maioria dos estudos: é realizado durante a fase de planejamento da pesquisa, como se uma subpesquisa fosse, e destina-se a obter informação do universo de respostas, de tal modo que reflita verdadeiramente as características da realidade. Assim, se teve por finalidade evitar que as predisposições não fundadas no repertório, que se pretende conhecer, influam nas percepções do pesquisador e, conseqüentemente, no instrumento de medida, não corrigido, este tipo de tendência poderá conduzir o pesquisador a perceber a realidade segundo sua ótica pessoal, meramente sob caráter técnico-profissional. A pesquisa exploratória, permitindo o controle dos efeitos desvirtuadores da percepção do pesquisador, permite que a realidade seja percebida tal como ela é, e não como o pesquisador pensa que seja.

Sob a ótica exploratória, selecionei um grupo composto por cinco crianças em uma classe de alfabetização de uma escola de ensino fundamental do município de Alvorada/RS, cujo critério era de que os alunos não estivessem alfabetizados, tendo o menor contato possível com o código escrito. Por intermédio de uma entrevista com a professora regente da classe a que pertencia o grupo selecionado e de uma conversa informal com este, me

assegurei de que as crianças tinham pouco conhecimento no que se refere a escrever e/ou ler.

Assim, dei início à pesquisa propondo ao grupo que escrevessem um determinado texto curto ou frase, da forma como pensava que isso fosse feito, com o intuito de verificar as hipóteses que essas crianças possuíam acerca da leitura e da escrita. Após elaborei um teste/sondagem, mostrando aos alunos gravuras e palavras, questionando-os sobre qual dos dois se poderia ler, para garantir que estava pesquisando crianças que não fizessem a menor diferenciação entre letra e signo, ou que tivessem o menor contato com o código escrito e, então, acompanhá-las desde a gênese da sua construção e apropriação cognitiva da escrita.

O processo desse acompanhamento foi fundamentado por questões de como se evidencia a psicogenética na aquisição da escrita infantil, de certificar que os estudos envolvidos com o letramento representam um referencial importante para elucidação dos processos de alfabetização e se a alfabetização ocorre por meio de fatores sociogenéticos e/ou psicogenéticos. Assim, objetivando obter sucesso na elucidação dessas questões, como ponto de partida, elaborei um ditado de palavras - semelhante aos que eram aplicados na pesquisa de Emília Ferreiro – para evidenciar o nível de conhecimento que o grupo possuía sobre o código escrito.

Seguindo essa linha norteadora, uma vez a cada semana da pesquisa o grupo era separado da turma para lhes aplicar um ditado com outras palavras, sem me afastar do nível da proposta inicial, podendo, dessa forma, analisar como ocorria a evolução da escrita daquelas crianças desde o primeiro contato escolar com o código escrito até o final da pesquisa. Ressalto que os ditados aplicados foram realizados sem intervenção alguma de minha parte ou da professora regente, apenas eram incentivadas a escreverem como pensavam que deveria ser, mesmo que alegassem não saber escrever determinada palavra do ditado.

Essa coleta de dados foi realizada por dois semestres letivos consecutivos, com material individual, ou seja, cada criança recebeu um caderno para registrar as palavras e frases que lhes fossem ditadas, utilizado somente para a minha pesquisa, e assim seguia sempre observando, acompanhando, obtendo dados e analisando de que modo o grupo pesquisado ia se apropriando da língua escrita, além de verificar se o processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística se evidenciava ou não nessas

crianças. Paralelamente, outras observações acerca dessas crianças e da professora regente eram realizadas, para que se pudesse refletir e analisar sobre a forma como era apresentado o código escrito a toda classe, bem como observar as interações do grupo pesquisado durante as aulas.

Todo o procedimento dessa pesquisa foi anotado em um diário de campo, sendo que a análise ocorreu concomitantemente com a pesquisa, a fim de que ao final, tivesse obtido dados fundamentais para estudar como ocorreu todo o processo, aqui descrito, em cada criança pesquisada, constatando se houve correspondência ou não com níveis psicogénéticos, bem como se houve alterações no processo. No decorrer deste trabalho, descrevo o que foi obtido na pesquisa de campo e, em seguida, apresento uma análise teórica/crítica, finalizando com minhas considerações.

3 Alfabetização: Contexto Histórico

Para a construção dessa revisão teórica, foi preciso revisitar o “estado da arte”, num intuito de garimpar as produções teóricas, pesquisas, conceitos, discussões acerca da construção da leitura e da escrita pela criança, bem como das práticas pregressas e atuais do ensino da leitura e da escrita. Apesar de haver muitas pesquisas na área sobre a temática da alfabetização, em termos de discussões teórico-metodológicas, em função da ampla e rica bibliografia, entendo que o tema ainda não se esgota, pois há um “nicho” ainda carente de explicação: “a validade ou não da universalidade linear da Psicogênese da Língua Escrita”. Tal questionamento vem contribuir para a formação de educadores mais reflexivos no sentido que compreendam as diversas dimensões que permeiam a leitura e a escrita enquanto conjunto de práticas sociais e culturais, bem como rever suas práticas muitas vezes indutivas, de categorização da criança tão somente segundo os estágios Psicogenéticos.

A alfabetização nos seus primórdios, por volta de 1789, era de direito e de acesso às elites, não fora pensada, inicialmente, para o povo por ser cara e individualizada. Ler e escrever eram processos separados, aprendia-se a ler, mas raros iniciavam o processo de aprendizado da escrita, por esta ser uma atividade mais difícil de ser aprendida, conforme ilustra Barbosa:

(...) imagine uma criança tentando traçar caracteres cheios de arabescos com uma pena de ganso entre os dedos (a pena de ferro ou de aço só foi inventada em 1830). A escrita era então considerada uma arte – uma coreografia da pena – que implicava uma posição correta do corpo, o manejo de materiais delicados, uma dança das mãos (1990, p. 17).

Além disso só na aprendizagem da leitura já se despendiam anos de treinamento, para só então ingressar no aprendizado da escrita, que não era considerado essencial.

A invenção da tipografia por Gutenberg é datada no século XV, período em que ocorre a difusão de material impresso aos leitores. Por sua vez, a Revolução Francesa, ocorrida em fins do século XVIII, busca estabelecer a escola pública, já nesse período, a

toda a população. As transformações sociais ocorridas no ocidente, o advento da modernização, a industrialização, a abertura de fábricas e a urbanização exigem um mínimo de instrução por parte do trabalhador, assim a leitura e a escrita deixam de ser um direito de uma minoria. Barbosa diz:

Se antes das mudanças revolucionárias que ocorrem no mundo ocidental no século XVIII, a leitura e a escrita eram privilégios de uma elite aristocrática, a partir de então passa a ser socialmente necessário que os usos da escrita se democratizem: a sociedade necessita de cidadãos, produtivos e alfabetizados (1990, p.45).

No entanto, no Brasil, nossa incursão na cultura letrada iniciou-se somente no final do século XIX, com a organização do sistema escolar público e com a criação de escolas gratuitas e laicas, ou seja, somos um país tardio em termos de cultura escrita, invenção da imprensa e acesso universal a portadores textuais. Certamente, isto está associado ao fato de o Brasil ter sido Colônia de Portugal por longos anos, logo explorado, subdesenvolvido e atrasado econômica e culturalmente, o que não se constata em países desenvolvidos:

o Domínio da escrita está associado ao desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo. Assim, nos países mais desenvolvidos, o número de analfabetos é ínfimo, a maior parte da população tem acesso à escrita, bem como à maioria dos bens que a sociedade produz. Ao contrário, nos países com baixo desenvolvimento, o índice de analfabetismo é grande entre as classes sociais menos favorecidas (Op.cit, 1990, p. 39).

A organização e institucionalização das escolas ocorre para atender a uma necessidade do Estado Republicano que se iniciava, era pois preciso educar, profissionalizar e alfabetizar para se ter mão de obra qualificada que atendesse às novas exigências de mercado e para a modernização do Brasil que deixara de ser Colônia. Nesse período, saber ler e escrever era privilégio de poucos, então raras eram as escolas e os professores; o que havia nas poucas escolas existentes eram técnicas e metodologias de ensino maçantes, que privilegiavam a memorização pura e simplesmente.

Mas, afinal de contas, por que saber ler e escrever é tão importante em nossa sociedade? Busco esta resposta em autores como Demo, que afirma que saber ler é, acima de tudo, um ato de cidadania:

Lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela nos impomos. A cidadania é a referência maior. Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler (2006, p.7).

Já para Barbosa, a aquisição da língua escrita é uma necessidade humana de acumular saber, de registrar o conhecimento para as próximas gerações; numa sociedade urbana, a escrita contribui para a construção do conhecimento e desenvolvimento desta, já que

A utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Inicia-se então um processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível. Se, de início, a escrita é apenas um suporte gráfico da memória auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do universo sonoro e transformada numa configuração no espaço da página impressa. Diferentes configurações indicam diferentes significados (1990, p. 33).

Apossando-nos das ideias Freireanas, acreditamos que a importância do ato de ler, se dá porque, através da leitura, o leitor alfabetizado e crítico escreve sua própria vida, sua história; para que ao lê-la, enfrente e reconheça a realidade em que vive, para que consciente dela, seja capaz de lutar por sua libertação humana. De posse da palavra,

(...) o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário (FREIRE, 1987, p.11).

Ter o domínio do alfabeto e de suas facetas, saber fazer uso social deste conhecimento numa sociedade alfabética como a nossa, é de certa forma garantia para que a pessoa possa ser considerada cidadã e não marginal. Segundo a definição do dicionário para marginalizado em Luft (2001): é “adj. Margem; relativo à margem; posto à margem; s. 2 gên. (sociol.) indivíduo que, por qualquer motivo, se encontra desintegrado da

sociedade a que pertence”, ou seja, aquele que não lê em nossa sociedade está impossibilitado dela participar em igualdade.

Ao observar a tabela a seguir, percebemos, que em conformidade com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tínhamos mais de 16 milhões de analfabetos no ano 2000:

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Nota: (1) Em milhares

O que significa dizer que são milhares de sujeitos que estavam na condição de marginalizados em nosso país, sujeitos esses impedidos de exercer plenamente sua cidadania, pois não realizam “(...) tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.) INAF, 2007, p. 4)”.

Esses dezesseis milhões de brasileiros são pessoas que tem uma compreensão restrita da realidade em que vivem, podem ser facilmente manipuladas por políticos corruptos, pois são pessoas que votam, mas também são capazes de vender o voto por ignorância. São pessoas restritas do ponto de vista político, intelectual, social, cultural e econômico. A maioria da população não alfabetizada do Brasil é a população carente economicamente, que vive na linha da miséria, não tem acesso aos bens de consumo, à saúde, ao lazer e à educação nem se fala; ocupam comumente, no mercado de trabalho, os cargos mais “inferiores” do ponto de vista de salários, exercem funções braçais e lembram a letra da música do cantor e compositor Zé Ramalho: “Êêêêh! oh! oh! vida de gado. Povo

marcado. Povo Feliz(...)”! Levam uma vida de “gado”, sub-humana, sem direitos, somente com deveres e se mantêm a custas de muito trabalho e baixa renda.

A importância que se dá ao direito de aprender a ler e escrever é a mesma importância que se dá a ser e estar inserido na sociedade, poder pegar um ônibus, ler os rótulos da embalagens, poder ler um livro, escrever uma anotação, ler um jornal, emitir opinião crítica, ocupar cargos de melhor qualificação técnica, ter acesso a melhores salários, oferecer aos filhos uma vida melhor em que usufrua da tecnologia, do conforto dos bens de consumo, e tudo mais que interfere diretamente na identidade humana, na autonomia e na autoestima da pessoa, que a faz se sentir capaz e independente. Saber ler é uma questão de justiça social, porque pela e através da leitura participamos democraticamente do viver em sociedade como cidadãos de direitos, não apenas assistimos tacitamente à história, mas a escrevemos, escrevemos nossa própria história.

Chegamos ao século XXI, com 13% da população analfabeta, representa um fracasso do sistema educacional brasileiro, que tem como uma de suas premissas o acesso à educação básica universal, gratuita e de qualidade. E o mais lamentável é que parte dessa população chegou a frequentar os bancos escolares, mas destes foi excluída pelas metodologias ultrapassadas, pelo ensino livresco ou mesmo pela reprovação que pune o aluno, por sua incapacidade de aprender, incapacidade da qual nem sempre ele é o único culpado. De acordo com Demo, fracassamos porque não temos qualidade de ensino; contrariando as premissas aqui citadas:

A escola passa a ser o baluarte do combate à ignorância, o que é correto apenas em parte. Nos países avançados, a escola sempre foi altamente subsidiária do mercado, em particular na expectativa de ascensão social e que camufla bem o encaixe do sistema. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, a eficácia da alfabetização é questionada, sobretudo porque a escola, em vez de espargir oportunidades igualitárias, permanece seletiva ou produtivamente improdutiva. É universal no papel. Na prática, aquela educação para todos não funciona, enquanto a elite se preserva as melhores chances, também quando se trata de oferta “pública”. O que mais se promove na escola é o fracasso, hoje maquiado sob a etiqueta de promoção automática e que se imagina ser pedagogia inclusiva (2006, p.22).

Por outro lado, “só” ter acesso à educação também não é garantia de aprendizado. Barbosa diz que

Parte das nações do mundo moderno conseguiu concretizar o projeto de alfabetização generalizada, superando os limites das sociedades de tradição oral. Outras, porém, parecem ter fracassado nos seus intentos; assim, à pobreza, à fome, à doença, e à marginalização social vem se juntar o analfabetismo de grande parte da população dessas nações. Fracasso escolar ou fracasso social? E a nova situação criada pela diversidade de usos da escrita sugere ainda uma outra questão: é preciso sonhar um outro sonho? (1990, p. 23).

Analisando o analfabetismo e o alfabetismo precário que a escola pública brasileira oferece, entendemos que há a necessidade de um envolvimento maior da sociedade como um todo, que não seja uma responsabilidade somente governamental, mas das famílias, das empresas e das ONG's em se discutir que país queremos. A que progresso chegaremos se não investirmos em qualidade da educação? Se não valorizarmos uma escola na sociedade e para a sociedade? Que futuro promissor se deseja sem sanar o analfabetismo, sem investir nas gerações vindouras?

Percebe-se que a questão da alfabetização inicial no Brasil, ainda no século XXI, preocupa os gestores, dado o alto índice de reprovação e múltiplas repetências nessa fase da educação básica, tanto é que em 2006, com base na Lei nº 11.274, o Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, sanciona e regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, com o objetivo que a criança ingresse um ano mais cedo na escola e passe por um primeiro ano de pré-alfabetização, que possa ajudá-la a socializar-se, a adaptar-se ao ambiente escolar, a desenvolver determinadas habilidades e competências que lhe serão fundamentais no ano seguinte, que passa a intitular-se segundo ano e que terá então a finalidade de alfabetizá-la.

Essa não deixa de ser uma medida supletiva, para dar conta do alto índice de reprovação nas classes de alfabetização brasileira, visto que em 1996, segundo dados do Ministério da Educação, chegava a 18,5 por cento dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras. A fundamentação do MEC no que se refere a esta demanda é de que:

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Essa medida pode ser implementada positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização

mais construtiva. (...) No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (2006, p.17).

Longe de se buscar culpados, até porque este não é nosso objetivo, percebe-se pelos altos níveis de reprovação e mesmo pelos baixos índices nas notas obtidas na Prova Brasil, que se trata de um outro mecanismo criado pelo Governo Federal de controle e melhoria na qualidade do ensino fundamental, que o ensino fundamental, essencialmente nas séries iniciais, ainda é um ponto nevrálgico na educação brasileira. Seja pela formação de educadores, que incrivelmente é a única categoria da educação como um todo que não requer formação universitária; seja pela formação deficitária; pelos déficits das crianças de comunidades mais carentes; pelo enorme abismo entre a cultura escolar e a cultura do aluno; enfim, as causas podem ser de inúmeras origens. O desafio que se impõe a nós educadores é superar esses índices nas escolas públicas, oferecer um ensino de melhor qualidade e conseguir efetivamente formar cidadãos letrados, que adquiram competências efetivas de leitura e escrita, sendo capazes de agir, interagir, contribuir na sociedade, no mercado de trabalho e suas diversas inserções sociais com autonomia cognitiva e intelectual.

3.1 A questão dos métodos de alfabetização

Retomando os primórdios da alfabetização no Brasil, percebia-se que, tanto nas aulas régias como no ensino escolarizado, as dificuldades de aquisição do código escrito eram imensas por parte das crianças. Na busca de se superar tais dificuldades é que foram criados ao longo dos anos diversos métodos de alfabetização, conceituando aqui método como uma proposta de ensino linear, que segue determinados passos e que deve ser

executada segundo uma determinada lógica do simples para o complexo, para que se chegue ao objetivo que é a alfabetização dos alunos.

De acordo com Barbosa (1990), a história da alfabetização pode ser sinteticamente dividida em três momentos: o primeiro, incluindo a Antiguidade e a Idade Média, é delimitado pelo uso exclusivo do método da soletração; o segundo, que se inicia com as reações contra o método de soletração entre os séculos XVI e XVII, estendendo-se até a década de sessenta do XX, é marcado pela criação de outros métodos de orientação sintética e/ou analítica, assim como pela disputa entre eles; o terceiro e atual, é caracterizado pelo questionamento da passagem pela oralização, isto é, pela necessidade de associar os sinais da língua escrita aos sons da língua falada para aprender a ler.

Na atualidade, embora ainda muito utilizados, os métodos passam por diversas e significativas críticas, por engessar e limitar aluno e professor, numa camisa de força, como se ambos não tivessem raciocínio próprio sendo regidos por cartilhas, Cagliari faz uma forte crítica à prática da alfabetização com a utilização de métodos voltados para o uso de cartilhas:

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livro ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida do mais fácil para o mais difícil. O aluno seja ele quem for parte do ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo o instante são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás.

O método das cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando faz a verificação da aprendizagem (...). Verifica não se o aluno aprendeu, mas se ele sabe responder ao que se pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno, as razões pela quais ele faz ou deixa de fazer algo, são coisas que o método não permite que o aluno manifeste (1998, p.65).

Assim, os métodos de alfabetização posicionam-se numa perspectiva tradicional de ensino, sejam eles métodos sintéticos ou analíticos (alfabético, fônico, silábico, palavração, global, etc.).

Independente do método de alfabetização que o professor utilize, a mais contundente crítica que os estudiosos fazem deste campo do conhecimento, versa sobre a

inabilidade do professor alfabetizador, que escolhe um método de alfabetização ou mesmo utiliza-se de uma colcha de retalhos, sem ter o devido conhecimento sobre como a criança aprende, tanto no que diz respeito a aspectos mentais quanto sociais, culturais e psicológicos. Essa carência de formação docente faz com que o professor se prenda a um método como a um amuleto, mesmo que ele perceba que o aluno fracassa, não se desprende do método que utiliza, porque este lhe dá segurança, conforme Kato:

“Método”, porém, para a maioria dos professores é definido meramente como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, isto é, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno.

Contudo, qualquer método, para ser eficaz deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza do objeto a ser apreendido e sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. Além disso, para ser eficazmente usado exige que seu aplicador tenha plena consciência dessas hipóteses. Essa consciência dará ao professor uma segurança maior de sua prática e o levará a reformular sua metodologia a partir da evidência que irá encontrar durante essa prática (1990, p.4).

Essa ausência de reflexão, muitas vezes ligada à falta de embasamento teórico sobre a prática, pode ser um dos grandes complicadores e causadores do fracasso escolar brasileiro, nas classes de alfabetização. Entendendo a primeira etapa do ensino fundamental, que vai do primeiro ao quinto ano da educação básica, como uma das etapas mais importantes para a formação de um leitor eficiente. Não conseguimos compreender por que, no Brasil, essa é a única área de conhecimento que não requer um professor formado em nível superior, que aceita nivelar por baixo com cursos técnicos, oferecidos em concomitância com o ensino médio. Que resultados esperar e desejar, quando se entende que um professor com uma formação elementar pode dar conta de um trabalho tão relevante, que terá reflexo nas séries/anos seguintes de formação do aluno?

Ao se discutir alfabetização neste trabalho, entendemo-la como a aquisição de uma tecnologia, de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. Implica aí um desenvolvimento e modificação do indivíduo ou grupo social em aspectos tais como social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. Ferreiro (1985, p.16) “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”. E, como tal não pode ser meramente mecânica, ilógica, treinável e

reprodutivista sob pena de adquirir-se o código, sem apropriar-se dele, tendo-se como resultado o analfabetismo funcional, fruto de uma aprendizagem de leitura e escrita disfuncional. SOARES (2001) corrobora ao afirmar que:

(...) não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (...) (p.45-46).

Para entendermos melhor a discussão dos Métodos de Alfabetização, se faz necessário explicitá-los. E começamos por uma análise dos diferentes métodos sintéticos, que chegaram o Brasil no século XVIII. São métodos que dão ênfase ao ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra, durante todo o processo de ensino da leitura e escrita, levando em consideração três etapas elencadas por Zacharias (2006):

(...) alfabético: em que o aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas, reúne as sílabas para formar palavras e chega ao todo (texto); fonético ou fônico: o aluno parte do som das letras, une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada; e o silábico: o aluno parte das sílabas para formar palavras (p.93).

Já, os métodos analíticos passam a ser utilizados no país no final do século XIX, e se caracterizam por dar ênfase à compreensão da leitura desde sua fase inicial, sendo que: “Os processos de ordem analítica concebem a leitura como um ato global e ideovisual, partem das unidades maiores para as menores, pela análise e decomposição Zacharias (2006)”. Por conseguinte tem-se:

Palavração: a aprendizagem parte do todo com palavras concretas e significativas retiradas de uma história, conversa, desenhos, cantigas (...); ideovisual: parte de

uma motivação (desenho, história, verso, etc) e apresenta a palavra ligada ao desenho. Esse processo evolui para a palavrção e palavras progressivas; sentencição: enfatiza a formação de habilidades de leitura com compreensão (inteligente). A atenção é dirigida a um assunto de interesse da turma, após discussão registra-se uma das afirmações obtidas pelos alunos, dobre o assunto. O professor lê a sentença, posteriormente os alunos procuram palavras semelhantes dentro da sentença. Método historiado ou método do conto: objetiva desenvolver a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir seqüência de idéias, relacioná-las entre si e memorizá-las (p.93).

Após a utilização desses métodos também pode se perceber, no Brasil em 1920, o método analítico sintético, que une características dos dois métodos anteriores, tanto de análise quanto de síntese, sendo considerado global por partir de um todo, mas segue os passos do método sintético que privilegia som, sílabas, palavras e frases.

Em 1936, a escola estruturalista-Gestalt, na Alemanha, partindo de pressupostos da Psicologia Genética, apresenta o método de alfabetização natural, que chega ao Brasil por volta de 1946, dando ênfase à compreensão durante todo o processo, cuja elaboração intenciona formar habilidades específicas de leitura inteligente, bem como trabalhar as estruturas visuais e auditivas (palavras) dentro de estruturas linguísticas maiores, como frase, sentença, histórias.

A discussão dos Métodos segue até meados da década de 1980 com o fenômeno da desmetodização, que surge a partir de pesquisas acadêmicas, que dão conta de que a questão não é o Método, que o problema não está no foco ensino e sim em se questionar como a criança aprende (sujeito cognoscente), para se criar então estratégias de ensino que privilegiem a aprendizagem da criança, sob a lógica da criança e não do adulto, valorizando-se o contexto social, histórico, cultural, o saber prévio do aluno, a linguagem infantil etc. Nesta discussão há o destaque da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1980), sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Muda-se o discurso. A ordem agora é banir as cartilhas, e interagir com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”.

Todavia, a teoria Psicogenética sofre grande crítica, pois se antes dispunha-se de métodos e carecia-se de referencial teórico que abarcasse o processo de construção do conhecimento por parte do sujeito, aqui há uma inversão por parte de seus adeptos que ao

abolirem o uso da cartilha e métodos que engessavam o fazer pedagógico, criam uma conotação negativa em torno da palavra “método” e os alunos agora tem de aprender sozinhos, numa total incompreensão da teoria defendida por Ferreiro, conforme explicita Weisz (-- apud Zacharias, 2006, p. 97) “o oposto do método fechado não é o nada, o abandono. O oposto é uma metodologia na qual o professor conhece o sujeito a quem ensina e o objeto que ele está ensinando: a língua e a linguagem escrita”.

Contudo, o embate surge em virtude do que foi apresentado por Emília Ferreiro, ou seja, uma teoria de como se aprende a língua escrita e não uma metodologia de como se ensina a língua escrita. A tese apresentada por Ferreiro e Teberosky colocou em xeque o uso de cartilhas e os métodos de alfabetização transferindo-se o enfoque de como se ensina para o como se aprende, segundo Zazharias (2006):

Houve uma “revolução conceitual”, pois parte do pressuposto de que a construção da escrita se apóia em hipóteses espontâneas elaboradas pelo aprendiz. Essas hipóteses baseadas em conhecimento prévios, assimilações e generalizações das crianças, dependem de suas interações com os outros e com os usos da escrita e da leitura (p. 97).

Esse movimento gerou grandes equívocos e fracassos irreparáveis no âmbito escolar, não por culpa da Psicogênese, mas por uma precipitação exagerada de transpor a teoria de Ferreiro para a sala de aula sem um conhecimento sólido sobre o que a teórica afirmava e o que realmente propunha. Este atropelo fez com que, em 1990, Ângela Kleiman e Magda Soares, representantes do letramento no Brasil, apresentassem uma proposta de alfabetização voltada para as práticas sociais de leitura e escrita, na busca de uma funcionalidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, através da introdução de diversos portadores de textos na alfabetização de crianças e adultos desde o início de seu processo de aquisição da leitura e da escrita. O letramento ainda carece de sistematização de sua proposta na escola, todavia dá diretrizes que desestabilizam a teoria Psicogenética, na medida em que critica o caos gerado por uma leitura errônea da teoria e uma aplicação desastrosa, ao mesmo tempo em que é questionado se a alfabetização ocorre numa perspectiva Psicogenética ou Sociogenética.

E é nesse universo da Psicogênese e da Sociogênese que desejo me inserir buscando contribuir para a pesquisa acadêmica e para o levantamento de novas hipóteses a respeito do ensino e da aprendizagem da língua escrita, visto que esta é uma área do saber que ainda não foi superada em termos de fracasso escolar.

3.2. Alfabetização e letramento: significações que se entrelaçam

Alfabetização e letramento se entrelaçam, por se tratar de dois processos que, de certa forma, se complementam. Alfabetização aqui é entendida como apenas um tipo de prática do letramento; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; letrado é aquele que faz uso social da escrita, nas mais diferentes esferas e situações sociais. Vejamos o que diz Soares (2003)

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p.11-12).

A alfabetização é uma etapa em que se aprende o sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, bem como o aprendizado do alfabeto e do sistema ortográfico da língua escrita. Se trata de um momento em que a criança ou adulto aprende a ler, mas não necessariamente torna-se um leitor e um escritor competente, isto é, ainda não possui o domínio da língua culta e não sabe transpor a linguagem oral para a escrita com competência linguística. Assim, a alfabetização é uma etapa do letramento.

A palavra letramento surgiu na década de 1980 no mundo, trazida no mesmo período para o Brasil por especialistas das áreas de educação e das ciências linguísticas como Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares que desenvolvem pesquisas e discussões teóricas e metodológicas sobre o fenômeno do letramento, embasadas em pesquisas de Graff (1994) e Street (1995) sobre letramento e

alfabetismos. Quanto à origem etimológica da palavra letramento, ela é uma versão em português da palavra *literacy*. Conforme explica Soares (2001):

(...) a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo- *cy*, que denota qualidade, condição estado, fato de ser (como, por exemplo em *innocency*, a qualidade ou a condição do inocente. (...) Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (p.14).

Ao adquirir essa condição de leitor, há diversas mudanças sociais, cognitivas e linguísticas que o sujeito incorpora. A pessoa passa a interagir de outro modo nessa cultura letrada, fazendo uso social dessa aprendizagem, logo tornando-se um ser letrado. Por essa razão letramento e alfabetização são termos e conceitos que se entrelaçam. A alfabetização, segundo os teóricos que utilizo para embasar esta pesquisa e também os Parâmetros Curriculares Nacionais, é um momento da educação básica que ocorre nos anos iniciais do primeiro ao quinto ano, embora se estenda, aprofunde e aprimore por toda a educação básica. Já o letramento, como prática social, tem início antes do período escolar e se estende por toda a vida, é um processo em que a pessoa não só aprende a ler, mas ela faz da leitura e da escrita uma habilidade, uma competência cotidiana que lhe ajuda e lhe serve de locomoção e comunicação nas mais diferentes situações e esferas sociais, tanto para o lazer, quanto para o trabalho ou mesmo para a educação continuada.

A criação da palavra letramento, advinda da palavra letra (forma portuguesa de *litera*) e “mento”, sufixo que resulta de ação, vem do resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Surgiu após termos superado parcialmente a problemática do analfabetismo, que era a condição de quem não sabia ler nem escrever. Percebeu-se que, após aprender a ler e escrever, era necessário, nas sociedades em desenvolvimento e nas desenvolvidas, outras competências como a capacidade de autoria para a escrita, de interpretação e argumentação dos mais diversos gêneros textuais, a habilidade de aprender sozinho lendo um manual de instruções, um texto de uma legislação, um texto técnico, científico, um livro, uma bula de remédio, uma fábula, um contrato de aluguel, as normas do condomínio, a orientação para se usar um programa de computador, enfim uma leitura capaz de compreender e extrair sentido dos

mais diferentes tipos e finalidades de textos. Tais competências se tornaram imperativas nas sociedades modernas, daí que surgiram as críticas às práticas de ensino que somente alfabetizavam no sentido restrito e que limitavam o aluno ao aprendizado de A a Z de uma cartilha sem nenhum sentido social.

Ao utilizar metodologias prontas, a escola ignora que a criança, mesmo sem saber ler e escrever, ao chegar à escola ela já é letrada. Isto é, ela já é letrada se já sabe que usamos a escrita para nos comunicar, ela já é letrada se tem o hábito de brincar/fingir que escreve uma carta à sua mãe, se pede a um adulto que leia determinada palavra, se ao ver o símbolo ou a marca de algum alimento que gosta de ingerir ela sabe do que se trata, por exemplo ao ver a palavra “coca-cola”, ela já sabe a que se refere, ela também já é letrada se costuma ouvir histórias de livros infantis lidos por outras pessoas para seu entretenimento. Enfim, ela é letrada se já possui alguma relação de contato com a leitura.

Logo, não pode ser tratada na escola como alguém que chega zerada, até porque a linguagem escrita é constituída social e culturalmente e se dá de modo diferente nas comunidades carentes e com crianças de famílias abastadas. Por vezes, o tipo de leitura valorizada é a do cotidiano/da oralidade, pode ser até rudimentar e normalmente não é valorizada pela escola. A escola valoriza a leitura da cultura dominante e deveria também proporcionar o acesso ao material escrito a todos os alunos, trazendo para sala de aula diferentes portadores textuais desde os primórdios da alfabetização, com leituras e escritas de textos que tenham sentido para o aluno, com escritas de textos reais que tenham um destinatário real, bem como possibilitando a criança interagir com textos produzidos por ela mesma, percebendo-se também autora, num processo em espiral entrelaçando alfabetização e letramento. Assim como fazendo um ensino simultâneo da leitura e da escrita, que por vezes na escola é dicotomizado, conforme critica Scarpa:

(...) é só a visão de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento que a escola tem – que é fragmentária e descontextualizante – que a torna responsável por uma ruptura de processo, na medida em que promove o estranhamento do sujeito e *toma como ponto de partida e o ponto de chegada*, supondo como categoria pronta o procedimento ainda não analisado e não discretizado (1987, 126).

A forma que se usa “tradicionalmente” para alfabetizar uma criança ao invés de aproximá-la, afasta-a do prazer de saber, pois tudo que ela sabia antes de entrar na escola perde seu valor, muito embora o grau de letramento de uma criança dependa da instituição familiar a que pertence, isto faz com que ela tenha tido previamente um maior ou menor contato com a linguagem escrita, sendo que ela invariavelmente o teve, porque vivemos numa sociedade grafocêntrica.

3.3. Psicogênese: Conceituando e Contextualizando

Antes de se adentrar nos conceitos e preceitos da teoria Psicogenética de Emília Ferreira, se faz necessário situar suas bases epistemológicas. A pesquisadora baseou seus estudos na Epistemologia Genética do Psicólogo e Filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget desde muito cedo demonstrou interesse pela natureza e pela ciência, tendo escrito seu primeiro artigo para a Revista de História Natural, aos dez anos de idade. Coursou ciências naturais na Universidade de Neuchâtel em 1915 e fez doutorado em biologia, três anos após. Iniciou seus estudos em biologia no museu de história natural, dirigido por Paul Godet, como voluntário, este pesquisava uma coleção de moluscos e Piaget passou a assessorá-lo, com a função de classificá-los e observá-los em aquários domésticos. Descrevia minuciosamente o comportamento daqueles moluscos, bem como suas mudanças após saírem de seu hábitat natural, buscando estabelecer uma relação causal. No decorrer de sua pesquisa durante quatro anos Piaget publicou inúmeros artigos sobre moluscos e teses relacionadas.

Seu aprofundamento nessa técnica de pesquisa de observação detalhada de análise de moluscos, em que ele buscava verificar se as mudanças comportamentais ocorridas naqueles animais se refletiriam também em seus descendentes, contribuiu para que despertasse seu interesse na questão filosófica da existência das classes biológicas. Para dar aporte às análises, ele passou a estudar filosofia, em específico o campo da Epistemologia, que é o estudo da teoria do conhecimento, assim definido por Piaget (1990):

O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis superiores até, inclusive, o pensamento científico (p.2).

Ainda, segundo Piaget, o problema específico da epistemologia genética é acompanhar a origem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico em compreensão e extensão (idem, p.3). Foi com esse aporte teórico e com suas bases na biologia e filosofia, posteriormente na psicologia que nasceu o desejo de buscar uma explicação biológica do conhecimento.

Essas suas raízes é que o levaram a estudar o desenvolvimento cognitivo da criança como algo gradativo e orgânico. A preocupação central de Piaget era a de elaborar uma teoria do conhecimento que pudesse explicar como o organismo conhece o mundo, preocupando-se para tanto com o sujeito epistêmico, ou seja, estudou os processos de pensamento da criança ao adulto. Assim como Vygotsky, Piaget se contrapunha às correntes empiristas e inatistas em relação ao conhecimento; para ele é preciso que haja interação entre sujeito e meio, em que o sujeito exerce um papel ativo de construtor do próprio conhecimento. Nas palavras de Piaget,

(...) o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas estruturas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). (idem, p.1)

Em outras palavras, para avançar no conhecimento e no desenvolvimento é necessária a ação do sujeito aprendente, pois através desta ocorre a desequilíbrio individual mediante o conflito cognitivo. O desenvolvimento cognitivo, segundo o pesquisador, irá ocorrer num processo organizado e sucessivo de mudanças qualitativas e superiores do ponto de vista intelectual, em que haverá mudanças nas estruturas cognitivas, não destruindo as anteriores, mas ampliando e incorporando os novos conhecimentos, proporcionando novas estruturas.

Ao realizar diversas testagens lógicas com crianças, Piaget observou que elas cometiam erros semelhantes e interessou-se pelo estudo dos erros, na busca de compreender a lógica utilizada pela criança para resolver os problemas que lhes eram propostos. Também afirmou que a inteligência constrói-se progressivamente ao longo do tempo, por estádios ou etapas constantes e sequenciais, ou seja, de ordem invariável. O autor defende uma posição construtivista/interacionista em que as estruturas do pensamento são produto de uma construção contínua do sujeito que age e interage com o meio, tendo um papel ativo no seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Em 1921, Piaget ingressa no Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, atuando como diretor. A partir deste marco, ele aprofunda seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Suas teorias foram em grande parte escritas a partir de testagens e observações de seus próprios filhos Jackeline (1925), Lucienne (1931) e Laurent(1931), com ajuda de sua esposa e, em laboratório, também investigou outras crianças de classe média. Ele observava e descrevia minuciosamente cada movimento, atitude, comportamento e fala das crianças, anotava-as, comparava-as, analisava-as para, então poder explicar conceitualmente como percebia que o desenvolvimento destas ocorria em termos de similaridades de atitudes, conforme as idades.

Piaget criou o método clínico de pesquisa, o qual utilizava para conseguir compreender de modo preciso como a criança estabelecia relações lógicas de raciocínio para encontrar uma resposta abstrata e concreta para um determinado problema que lhe fosse colocado numa prova matemática, por exemplo, numa testagem de maior e menor, de classificação seriada de objetos de mesma origem. Neste método ele não utilizava perguntas estruturadas previamente, ele dialogava com a criança buscando coletar informações de como ela pensou, porque resolveu daquela forma determinado problema. O importante era deixar a criança à vontade para verbalizar seu pensamento. Deste modo, ele poderia compreender que caminhos metacognitivos crianças de mesma idade percorriam para resolver o mesmo questionamento lógico matemático.

Atrelando sua pesquisa acerca do conhecimento humano às suas bases como biólogo, Piaget postulou que os princípios básicos do desenvolvimento cognitivo são idênticos aos do desenvolvimento biológico, assim sendo, o trabalho intelectual é uma forma especial da atividade biológica. Por conseguinte, as atividades intelectuais e

biológicas são partes do processo global através do qual o organismo se adapta ao meio e organiza o pensamento às novas experiências. Para explicar sua teoria de organização intelectual do homem, ele criou categorias/conceitos que são intitulados de: esquema, assimilação, acomodação e equilibração.

Esquemas são estruturas biológicas que tem a finalidade e de se adaptar e se modificar com o desenvolvimento mental, podendo ser classificados como simples: sugar o seio (esquema reflexo), chupar o dedo, abanar, pegar um lápis, chorar, reconhecer a mãe; ou complexos: fazer cálculos, decorar fórmulas, dirigir o carro até determinado local conhecido ou não, escrever um texto científico etc. Estes esquemas mentais são articulados cognitivamente toda vez que há um novo conhecimento para ser compreendido. A criança nasce com poucos e rudimentares esquemas; à medida em que cresce e interage com o meio vai construindo novos e mais elaborados esquemas, que são “chamados à mente” toda vez que há um estímulo externo. Os fatores/processos que modificam os esquemas são as alterações provocadas pelas ações mentais de assimilar e acomodar.

Assimilar é um processo cognitivo que não muda os esquemas, ao contrário, favorece o seu crescimento; é quando há a integração de um novo dado, de uma nova informação ou conhecimento aos sistemas rudimentares (sensório-motor) ou elaborados (conceituais/intelectuais). Nesse processo, o sujeito cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza internamente. Nossa ação sobre o ato de ler esse texto é um processo de assimilação e será preciso acomodar esta leitura no cérebro, onde também ocorre uma filtragem, pois não assimilo(retenho) tudo que leio.

A acomodação ocorre quando há um novo estímulo ou descoberta, a qual o sujeito precisa assimilar e não consegue por não possuir esquemas mentais para tal informação. Então, para resolver essa equação, a criança cria um novo esquema ou modifica um esquema já existente para dar conta de incluir esse novo estímulo. Ambos os processos são modalidades de acomodação cognitiva, por modificarem os esquemas antigos e promoverem uma mudança na estrutura cognitiva existente ou no seu desenvolvimento. Há aqui uma ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e, em seguida, uma modificação do sujeito para acomodar este.

A equilibração é necessária que ocorra toda vez que o sujeito encontra-se em desequilíbrio(estado de não balanço entre assimilação e acomodação), uma espécie de caos

intelectual. Por sua vez o Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação, quando ocorre a incorporação de um estímulo ou experiência externa a uma estrutura interna/esquema. Eis um exemplo prático: a criança é colocada diante de um desafio lógico matemático ao resolver uma história matemática, enquanto ela não encontra a resposta está em desequilíbrio, a partir do momento que ela consegue resolver esta equação, se reequilibra e também se modifica. Essa modificação é denominada por equilíbrio majorante, pois houve um avanço no desenvolvimento ao incorporar uma nova aprendizagem. Tais avanços vão do estágio sensório-motor (reflexo sem a formação do pensamento) ao estágio formal (pensamento abstrato). Segundo Piaget nos desenvolvemos através de estágios, contínuos, sucessivos e graduais, conforme leitura de Wadsworth, (2003):

Piaget afirmou em todo seu trabalho que, no sentido mais amplo, as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento. Simplesmente, a hipótese geral de Piaget é de que o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas (esquemas), derivando cada estrutura e sua respectiva mudança, lógica e inevitavelmente, da estrutura precedente (p.30).

Segundo Piaget, a criança pensa diferentemente do adulto e se desenvolve de acordo com estágios ou fases elencados a seguir:

Estágio da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos), neste período a criança ainda não pensa conceitualmente, ela está no primeiro momento de construção de esquemas sensório-motores rudimentares, suas ações como rir e sugar são reflexos inatos. Não diferencia o meio do eu (adualismo), o objeto lhe é permanente se estiver vendo, por exemplo, a mamadeira existe se puder ver. Não é capaz de fazer programações futuras, pois a inteligência é prática “aqui e agora”. Quanto ao juízo moral, caracteriza-se pela anomia, ausência do conhecimento de regras e comportamentos sociais, pois os esquemas da inteligência.

(...)sensório motora ainda não são, de fato, conceitos, porquanto não podem ser manipulados por um pensamento, e só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material, sem nenhum conhecimento de sua existência enquanto

esquemas, dada a inexistência de instrumentos semióticos para designá-los e permitir sua conscientização (idem, p. 15).

Estágio do pensamento pré-operacional (2 a 7 anos): tem como característica primordial o desenvolvimento da linguagem infantil e pelo desenvolvimento conceitual. O raciocínio é pré-lógico ou semilógico, sempre dependendo do concreto. Já consegue evocar situações e eventos, mesmo na sua ausência, através do desenho, o jogo simbólico, da imagem mental, da linguagem e por imitação. É característico dessa fase o comportamento egocêntrico. Quanto ao juízo moral, caracteriza-se pela heteronomia, o juízo é vinculado ao medo, à ordem, à autoridade, vem do meio externo.

Estágio das operações concretas (7 a 11 anos): se caracteriza pelo momento em que a criança já é capaz de aplicar o pensamento lógico a situações problemas concretas. Nessa, que é a idade escolar, a criança já consegue formar esquemas mentais daqueles objetos que tem existência concreta.

Estágio das operações formais (11 a 15 anos ou mais): este período, em que as estruturas cognitivas da criança atingem seu estágio máximo de desenvolvimento, se caracteriza pela capacidade de resolver problemas que envolvam o raciocínio lógico, sem a presença do objeto concreto. É o período de formulação de hipóteses, combinação de ideias, permuta entre um estágio e outro conforme a situação proposta. Quanto ao juízo moral, caracteriza-se pela autonomia, já possui um código de ética e de valores e é capaz de decidir independentemente sobre o que é correto ou errado.

A evolução desses estágios irá ocorrer na medida em que as estruturas da inteligência (os esquemas) forem se desenvolvendo, através da maturação e da interação ativa com o meio ambiente e dos processos de assimilação e acomodação.

Atrelado aos estágios cognitivos, Piaget formulou o conceito de hereditariedade. Nós herdamos estruturas biológicas que são responsáveis pelo desenvolvimento das estruturas mentais que, como vimos anteriormente, vão gradativamente evoluir seguindo sempre um contínuo lógico e ordenado na interação com o meio ambiente.

Partindo dessas ideias iniciais de Piaget, de que o desenvolvimento e a aprendizagem são fases sucessivas desde o nascimento; de que o processo de desenvolvimento, que é a construção de estruturas cognitivas, se antecipa à aprendizagem, de que a aprendizagem é um processo individual de construção de hipóteses sucessivas

acerca do objeto do conhecimento e que vai se modificando qualitativamente através da mediação do professor, é que Emília Ferreiro formulou a Psicogênese da Língua Escrita, transpondo fundamentalmente da teoria de Piaget a ideia de herança das estruturas biológicas que vão amadurecer em contato com o meio.

A Psicogênese da Língua Escrita (1980) é fruto de um trabalho experimental realizado em Buenos Aires, por Emília Ferreiro, que havia sido aluna de Jean Piaget e que, portanto, traz consigo um viés Psicogenético, bem como de sua colega de pesquisa Ana Teberosky. Essa pesquisa fora realizada ao longo de quatro anos, sendo parte de uma pesquisa universitária de ambas, quando docentes na Universidade de Buenos Aires.

As pesquisadoras, juntamente com uma equipe de outros pesquisadores, reuniram um grupo de crianças em fase de pré-alfabetização e de alfabetização, e partindo da teoria geral do desenvolvimento Cognitivo de Piaget fizeram o acompanhamento dessas crianças até a conclusão do processo de leitura e escrita propriamente dito. Na busca de explicar como ocorre essa aquisição específica de aprender a ler e escrever, tinham a hipótese de que as crianças, antes mesmo de ler e escrever, já criavam hipóteses de como funcionava o sistema de representação da escrita. Isto porque se percebia que havia crianças que já chegavam à escola alfabetizadas, mesmo sem ninguém lhes ter ensinado formalmente, crianças que, independente do método utilizado, alfabetizavam-se rapidamente e outras fracassavam vezes seguidas.

A pesquisa, em termos de procedimentos metodológicos, fora realizada da seguinte forma: primeiramente, uma entrevista individual com as crianças a serem pesquisadas e com a professora alfabetizadora, no intuito de se reconhecer a realidade. Posteriormente, iniciava-se o acompanhamento dessas crianças, mediante ditados/sondagens. A exploração da forma como a criança escrevia e de como pensava sobre sua escrita foi realizada de diversas maneiras, como descritas por Ferreiro (1999, p. 192):

(...) pedindo que escrevessem o próprio nome; pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família; contrastando situações de desenhar com situações de escrever; pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso); sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc);

sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: “Minha menina toma sol”.

Eram feitas propostas diversas, sem uma escala fixa e predeterminada, mas sim observando-se o momento mais adequado para determinada sugestão de escrita ou de leitura. Um outro exemplo de testagens eram os ditados do mesmo campo semântico (maionese, batata, feijão, pão) e concluindo com uma frase que utilizasse uma palavra já ditada, exemplo: Eu como feijão. Sempre, respeitando-se a lógica de ditar uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, depois a frase. O objetivo dessa variação quantitativa era observar a lógica da criança de quantidade mínima de letras numa palavra para que se possa ler.

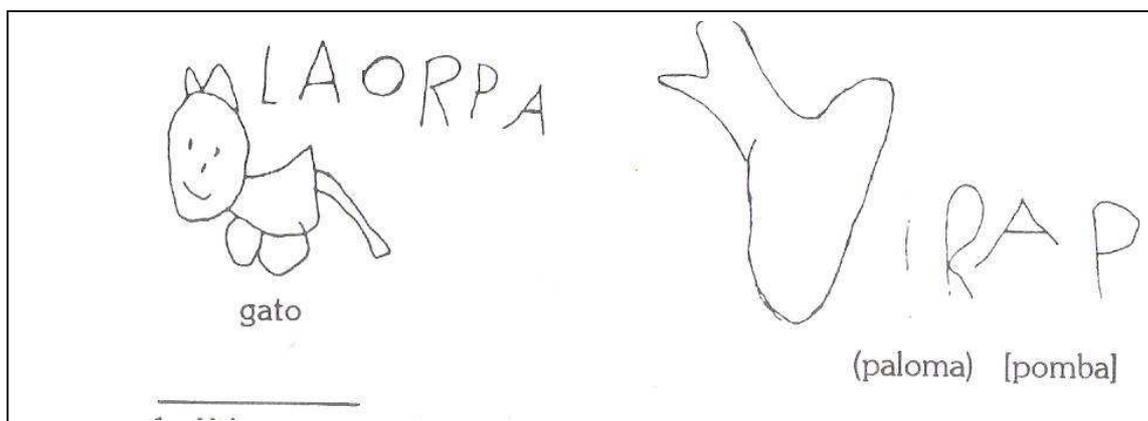
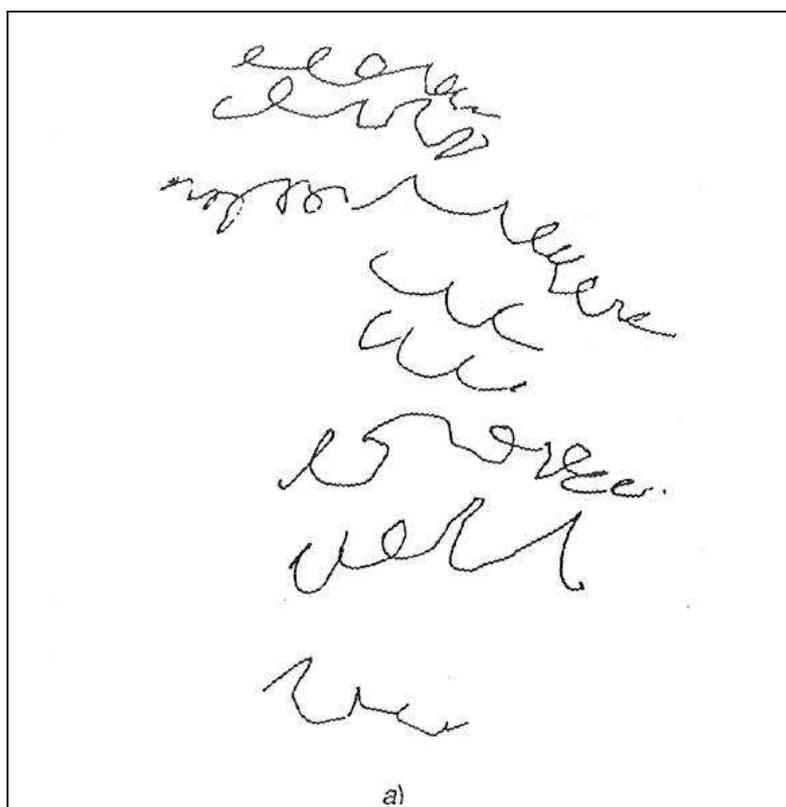
Também eram realizadas testagens em que se mostravam à criança cartões com textos e imagens, para que a criança identificasse se tinha algo que pudesse ser lido, com o objetivo de identificar se ela era capaz de diferenciar um texto escrito de um desenho ou se para ela tudo era possível ler.

Posteriormente, após inúmeras testagens com palavras, frases, orações, imagens, nome do aluno, nome de objetos conhecidos, nomes de pessoas conhecidas, foram criadas categorias de interpretação, que são as hipóteses propriamente ditas de leitura. São elas o icônico: em que a criança não discrimina letra de desenho; no segundo momento “pré-silábico: se dá conta de que escrita não é desenho; precisa ter no mínimo três caracteres não repetidos; é necessário o contexto (desenho da escrita) e não relaciona som com letra, conforme Ferreiro:

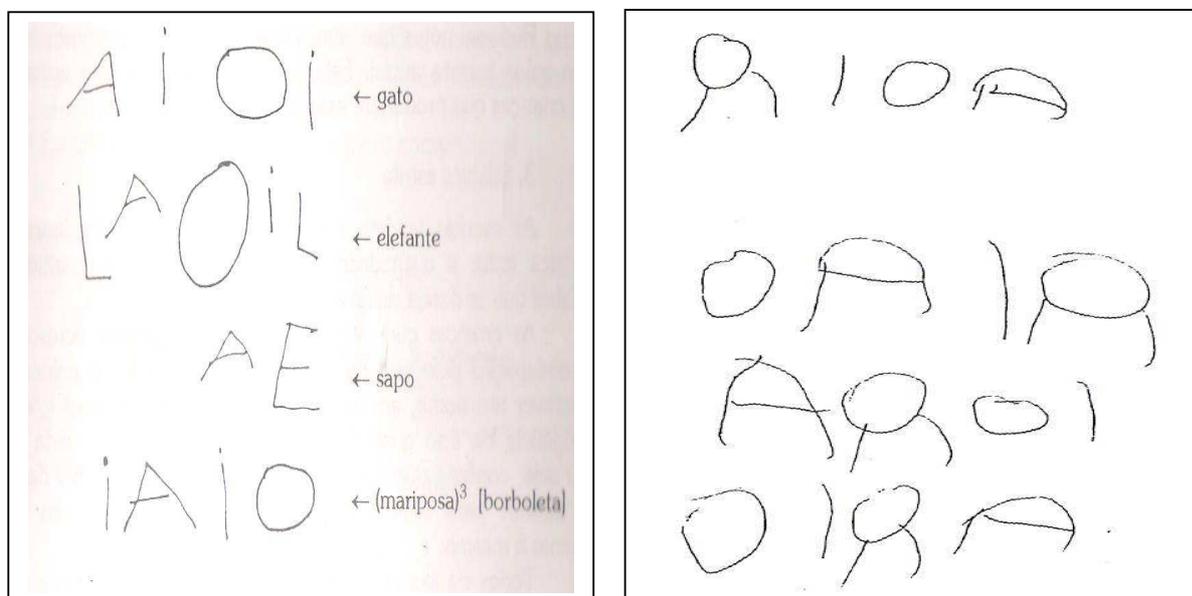
(...) as grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante. As crianças deste nível pareceriam trabalhar sobre a hipótese de que faz falta um certo número de caracteres – mas sempre o mesmo – quando se trata de escrever algo. Que este “algo” seja uma só palavra ou seja uma oração inteira, pouco importa. *Assim há crianças que escrevem sempre 3 ou 4 grafias* (1999, p. 202).

Conforme exemplos ilustrativos a seguir, observam-se duas crianças nesse nível, uma entende que precisa escrever e desenhar o escrito para que possa ser compreendido pelo outro, a outra, que escreve com letra cursiva, fez mais ondulações em palavras que representavam objetos ou seres maiores, ou seja, fez correspondência figurativa entre

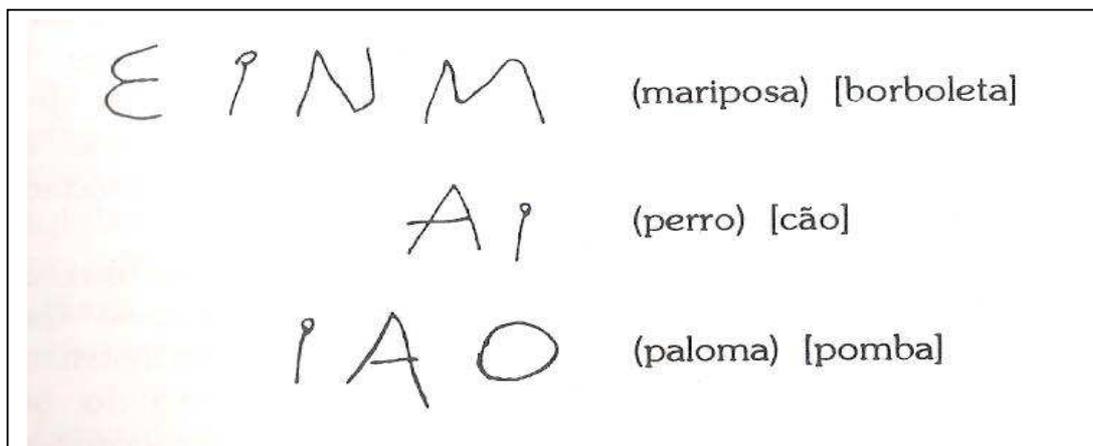
escrita e o objeto referido. Exemplo: pato escreve-se menor do que urso que é um animal bem maior e precisa de mais letras para ser escrito:



No período silábico inicial, a criança se dá conta de quantas partes (sílabas) formam a palavra, mas não consegue representar símbolos de maneira exata, não faz correspondência termo-a-termo, mas já faz referência à quantidade de letras, ou seja: corresponde a um período de transição entre a escrita pré-silábica e a hipótese silábica estrita, que para Kaufman, 1994, p.19) “trata-se das primeiras tentativas de escrever, tentando conferir a cada letra um valor sonoro silábico, razão pela qual não são permanentes e coexistem com as escritas pré-silábicas”, conforme visualizamos nas produções a seguir:

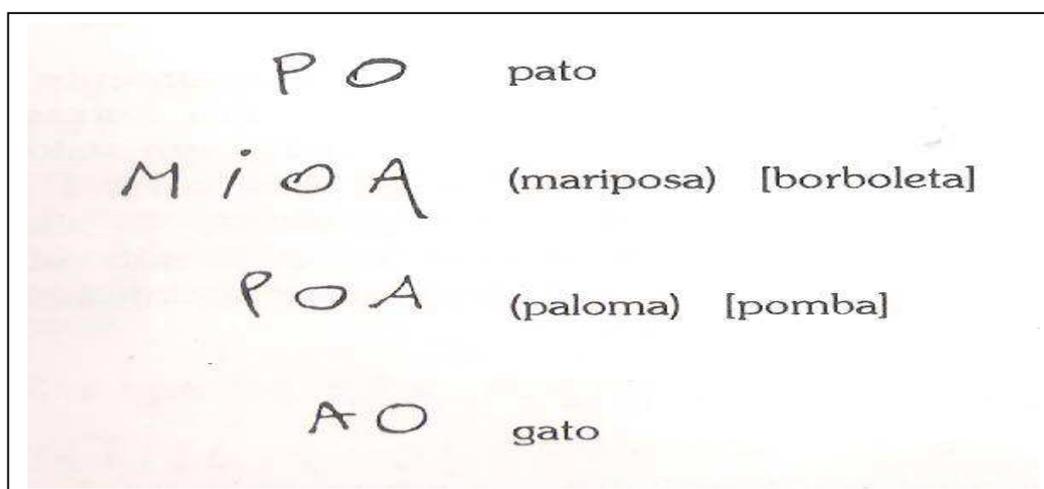


Já no período silábico estrito, a criança, num primeiro momento, não relaciona a escrita com seu valor sonoro convencional, ou seja, utiliza letras do repertório que já conhece aleatoriamente, apenas com a finalidade de preencher o número de sílabas correspondentes à palavra que deseja escrever, como no exemplo que segue; utiliza quatro letras para quatro sílabas ao escrever mariposa (ma-ri-po-sa), usando as letras E-I-N-M que não correspondem sonoramente à palavra escrita:



Conforme o exemplo acima, tende, então novamente a utilizar uma letra para cada sílaba na palavra, ainda não conserva a escrita, ou seja, em cinco palavras escritas, não encontra a palavra que lhe foi pedida.

Num segundo momento do período silábico estrito, a criança já consegue imprimir valor sonoro convencional a sua escrita, de acordo com os modelos abaixo:



Como se pode perceber, ela relaciona sonoridade com letra, reconhece a sílaba e se dá conta que para escrever uma palavra deverá relacionar a quantidade de partes da palavra, entende aqui que é preciso uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras, o que, para Ferreiro,

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar *um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. (...) a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras às falas (1999, p. 209).

Já no período seguinte, “silábico-alfabético”, a criança percebe que não basta uma letra por sílaba, tem conflitos com a quantidade e se dá conta de que não basta repetir sílabas, sendo que os conflitos ortográficos surgem aqui: “(...) a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de letras”. (op.cit. 214). Exemplificando: para escrever a palavra pato a criança pode representá-la como /pto/, ou mesa como /mas/.

Assim, a hipótese alfabética constitui-se na busca da grafia correta, de uma correspondência sonora, e a criança entende que escrever é transformar o que ouve em formas gráficas convencionadas culturalmente/socialmente. Escrever como se fala: caza/jenti/nóis. Surgem dúvidas de como se escreve: com “s” ou com “z”, com “x” ou com “ch”. Para Ferreiro, a escrita alfabética

(...) constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (1999, p.292).

Com base nessa pesquisa e no acompanhamento dessas crianças, Ferreiro divulgou os dados obtidos entendendo que aquele universo representativo dava conta de que as hipóteses são universais, ou seja, todas as crianças passariam por esses estágios, numa sequência evolutiva de pensamento dedutivo, sem pular etapas ou estágios. Contudo, em Ferreiro (1985), aparece a seguinte observação em relação às crianças pesquisadas: “(...)

houve cerca de 16% que passaram diretamente do período pré-silábico ao alfabético, no intervalo de dois meses (ou dois meses e meio) entre uma e outra de nossas entrevistas” (p. 93).

Ou seja, na própria pesquisa de Ferreiro apareceu um número representativo de 16% de crianças que não atendeu à sucessão de construções estruturais que decorrem do processo de equilibração Piagetiana, do qual a pesquisadora se utiliza para fundamentar suas hipóteses e dados coletados. Dessa distorção decorre o questionamento: a aquisição da leitura e da escrita constitui atividades naturais e inerentes ao sujeito, independente do tempo histórico, de sua cultura, de seu uso social, de sua localização geográfica, de suas inserções sociais?

A pesquisadora valoriza, sim, as questões sociais e culturais, mas entende que a mediação social aparece para dar conta de convenções sobre a escrita que a criança não discrimina sozinha, conforme a própria autora afirma em dois momentos na Psicogênese da Língua Escrita: “Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento (p.279).”

O papel do professor, segundo esse entendimento, seria o de propor alternativas pedagógicas que colocassem a criança em conflito, não lhe dando respostas, mas fazendo com que ela encontre outras alternativas ao perceber que suas hipóteses prévias já não dão conta da escrita. Acerca disto, Ferreiro afirma:

A escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando-se sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e linguísticas do sujeito. Mas, além disso, existem outras propriedades que não podem ser “lidas” diretamente sobre o objeto, mas através das ações que outros realizam com esse objeto. A mediação social é imprescindível para compreender algumas de suas propriedades. (1999, p. 296)

Ferreiro Faz uma crítica ao ensino tradicional que ignora as hipóteses das crianças e as considera como meros erros de interpretação do código escrito, impõe à criança uma rotina repetitiva de cópia, decifrado e oralização incompreensiva de palavras fora de contexto e fora da realidade social da criança, palavras essas escolhidas sobre a lógica do adulto como sendo mais “fáceis” de aprender por sua composição de consoante e vogal

(como exemplo: papai, vaca, uva), visto que “na concepção tradicional da leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização. É graças à emissão sonora que o significado surge, transformando assim a série de fonemas numa palavra (1999, p.286)”, diz a autora. Essa forma de ensino concordamos que é maçante, porque não valoriza a realidade do aluno, bem como seu letramento social advindo de suas relações familiares e culturais antes de ingressar na escola.

Há ainda, por parte da pesquisadora, uma forte crítica à ideia de pré-requisitos para a alfabetização, tais como a chamada “prontidão” para aprender a ler e escrever, a qual é treinada através de exercícios repetitivos de preencher linha, contornar letras, fazer bolinhas de papel crepom e colar em letras, números e curvas que simulam a letra cursiva. De acordo com a pesquisa, a criança que chega à escola com hipóteses mais próximas da realidade convencional da escrita é a que menor probabilidade terá de fracassar, e essas hipóteses se constituem a partir dos hábitos de leitura a que foi exposta antes de chegar na escola. Isto porque:

(...) pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as nossas, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de hipóteses exploradas para compreender este objeto. (op.cit, p. 289)

O nível de exposição prévia ao código escrito é que será responsável pelas diferenças nas hipóteses das crianças quando chegarem à escola. Percebeu-se que crianças da periferia, filhos de pais analfabetos chegavam à escola com níveis mais elementares de conceitualização sobre a escrita. Há, também, a crítica ao ensino através da cópia quando afirma que a escola impede a criança de expor o que pensa e sabe sobre a escrita: “Impedindo-a de escrever (isto é, de explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, a repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer descobrir por si mesma” (op.cit. 289).

Dentre as práticas fundamentais que a Psicogênese da Língua Escrita propõe, destacam-se não identificar leitura com decifrado, pois de nada vale utilizar-se de textos, frases ou palavras sem valor ou sentido real produzidos simplesmente para que a criança

treine sua capacidade de decifrar. Fazer isso é o mesmo que desconsiderar a língua materna da criança e o que já aprendeu até chegar na escola por volta de seis anos de idade .

Não identificar a escrita como cópia de um modelo externo. Escrever não é copiar assim como copiar textos sem sentido e valor afetivo. A criança possui uma enorme capacidade de aprender a copiar e de tornar-se uma ótima “copista”, sem entender o sentido e a razão daquilo que está fazendo, ou seja, copia, mas não consegue decifrar sua própria cópia. É preciso valorizar a escrita espontânea, permitir que a criança mostre o que já sabe escrever para então compreender que hipóteses que ela possui acerca do código escrito.

O professor deve, como proposta pedagógica, respeitar, incentivar e assinalar toda e qualquer escrita da criança nos níveis mais iniciais de alfabetização como sendo um texto, entendendo que ela já escreve, do seu jeito ou do jeito que pensa que é, eis que o professor que assim age:

(...) proporciona que as crianças escrevam *à sua maneira*, ainda que não tenha se conscientizado de que quem produz textos, por mais que o faça com escrita não-convencional, já sabe escrever e o faz *bem* – de acordo com as hipóteses que sustenta nesse momento. Desse modo, não haveria textos produzidos por sujeitos que não sabem escrever, nem textos mal-escritos porque não se ajustam às normas convencionadas para a escrita; trata-se, isso sim, de produções escritas que correspondem a diferentes momentos no processo de aprendizagem do sistema de escrita (NEMIROVSKY, 2002, p. 18).

É preciso também não identificar os progressos na leitura e na escrita com os avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica. Se a criança ainda não se apropriou do código escrito, ainda não entendeu como funciona o código escrito, de nada adianta o professor “despejar” uma série de conceitos, normas e convenções se a criança não conseguir internalizar e reconstruir este sistema. Bem como não foi válida a proposta de deixar emergir naturalmente do sujeito hipóteses plenas sobre o código escrito, conforme a crítica da Psicogenética Myriam Nemirovsky:

Durante a primeira metade dos anos 80, as propostas didáticas estiveram centradas em fazer da criança e da classe escolar sujeitos ativos, participantes e protagonistas, bem como em fazer do professor um profissional que escuta, atende e entende os pontos de vista dos alunos para intervir a partir deles. Isso quer dizer que empreendemos a tarefa de elaborar propostas didáticas centradas nos sujeitos do

processo de aprendizagem para assim ensinar a ler e escrever. Questões como o que ler e o que escrever foram deixadas relativamente de lado (não se pode considerar tudo ao mesmo tempo), e, uma vez que o sujeito da aprendizagem coloca-se como uma novidade, visto dessa perspectiva, o objeto ficou postergado, (2002, p. 19).

No Brasil, seguramente por pelo menos uma década, seguiu-se com o pensamento de que era preciso deixar emergir da criança as noções básicas para que ela conseguisse ler e escrever. Deixou-se de lado a imposição de conteúdos que treinassem e/ou preparassem a criança para a leitura e escrita, o que foi um aspecto positivo da Psicogênese; no entanto, permitiu-se que a criança ficasse longo tempo sem intervenção que a direcionasse para sair de conflitos cognitivos dos quais ela sozinha não teria como dar conta.

Posteriormente, percebeu-se que para avançar através dos níveis assinalados “é necessário que as situações didáticas sejam propícias: trata-se de contribuir, no âmbito da instituição escolar, para a aprendizagem do sistema de escrita mediante a produção e a interpretação de textos” (NEMIROVSKY, 2002, p. 17). Ou seja, aproximando-se mais, da linguagem da Sociogênese e do Letramento, começaram a produção de livros, artigos, teses e trabalhos diversos que incentivavam os professores Psicogenéticos a trazerem para a sala de aula, desde a alfabetização inicial, uma enorme variedade de portadores textuais, expor a criança a textos escritos diversos, a colocá-la em conflito, intervir e não somente esperar pelas hipóteses da criança.

São diversas as implicações pedagógicas dessa tendência educacional que entende que o aprendizado depende do desenvolvimento da criança e, como tal, este deve ser respeitado, pois cada um tem seu tempo próprio, visto que segundo essa teoria genética, o desenvolvimento interno é que conduz o sujeito ao aprendizado. Logo, as ações pedagógicas devem levar em conta que mais importante que intervir diretamente sobre o erro “momentâneo” da criança é dar espaço para que ela se dê conta de que está em erro acerca da hipótese que está sustentada sobre determinado objeto de conhecimento, como por exemplo, crianças que estejam na fase/estágio ortográfico em que já escrevem, porém ainda comentem erros de acréscimo, supressão ou inversão de letras, Nemirovsky aponta que quando o professor pretende intervir para melhorar a ortografia,

(...) o fundamental será favorecer, junto aos alunos, a reflexão ortográfica. *Nunca* rasurar nem marcar – com caneta ou marcador diferente do utilizado pela criança – os elementos não-convencionais, nem colocar aquilo que corresponderia em seu lugar, mas implantar estratégias que contribuam para que os alunos tomem consciência das mudanças ortográficas necessárias para adequar à norma. Pode-se fazer comentários como o seguinte: “Se me permite, farei uma marca bem fraquinha com o lápis para que possa ver qual a letra que precisa ser trocada e, quando mudar, apague o traço que fiz”. Isso quer dizer que se apresenta ao aluno um problema para que ele pense sobre ele, em vez de uma marca gráfica que afeta deploravelmente seu trabalho (2002, p.31-32).

Pressume-se, então, que a evolução psicogenética é um processo de construção ativa, pessoal e singular de hipóteses cognitivas, elaboradas a partir das experiências vividas, sendo que o erro aparece como parte de um processo de aprendizagem.

Na hipótese de que a criança esteja num nível em que ainda não descobriu que deve haver uma separação entre as palavras ao se escrever uma frase ou texto, ao invés de se dizer objetivamente à criança que ela está em erro, deve-se criar estratégias para que ela reflita sobre o erro em relação aos espaços, apresentando-lhe diferentes portadores textuais como leitura de livros, gibis, revistas, jornais, indo à biblioteca, observando como se escreve. Assim se deve proceder para o ensino de outras regras como letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação etc. Respeitando-se o tempo de cada criança e colocando-a em desequilíbrio cognitivo, na medida em que novos desafios são propostos para que ela perceba que a convenção social é diferente de sua hipótese do sistema de escrita.

É necessário criar um ambiente alfabetizador, que se configure como sendo um espaço em que cada metro quadrado da sala de aula estimule o aluno à leitura e lhe possibilite interagir ativamente com materiais diversos de leitura como: alfabeto móvel, gibiteca, painéis de ajudante do dia (calendário, aniversariantes), revistas, jornais, livros etc. Estes materiais devem denotar ordem e clareza para evitar poluição visual, não esquecendo que os materiais textuais não só devem estar presentes na sala de aula antes mesmo de a criança dominar o sistema de escrita (desde o início do ano letivo), bem como o professor deve trabalhar com textos desde o início do processo de alfabetização, ou seja, mesmo que a criança ainda não leia ou escreva convencionalmente.

As premissas dessa teoria entendem o erro como construtivo, ou seja, é uma etapa para se chegar ao acerto. É contrário à prática tradicional de riscar, marcar de vermelho ou mandar a criança apagar o que fez de errado, no intuito de que ela não grave ou registre o

errado como sendo correto e, também, critica a princípio de que se deve ensinar gradativamente do simples para o complexo, visto que o simples pela lógica do adulto pode ser complexo para a criança, conforme afirma Kaufman, ao se reportar à concepção tradicional de ensino da língua escrita:

Supõe-se que se aprende por partes, que quando um conhecimento é muito extenso ou complexo para ser compreendido por uma criança deve ser fracionado para poder ser introduzido pouco a pouco. Além disso, não é qualquer ordem, mas naquela que respeite a progressão do simples ao complexo, desde o ponto de vista do adulto. Dessa forma se evitará que as crianças se equivoquem, ou seja, cometam erros (1994, p.46).

O erro construtivo vai na contra-mão das teorias tradicionais que entendem que ele é necessário que, faz parte do aprendizado e que são etapas que serão superadas na medida em que a criança se desenvolve e aprende. Aqui, a teoria Psicogenética se reporta aos estágios cognitivos da Epistemologia Genética de Piaget, cujo entendimento é de que o aprendizado passa por processos de desequilíbrio cognitivo e reequilíbrio majorante, ou seja, a criança é colocada perante uma situação problema que lhe exige a criação de alternativas, de soluções para resolvê-la. Enquanto ela não resolve, se encontra em desequilíbrio, ao resolver a questão, se reequilibra, mas não retornando à situação anterior e, sim, a uma nova situação em que suas estruturas cognitivas passaram a um avanço intelectual para acomodarem o novo conhecimento. Pedagogicamente o, professor precisa entender que o erro faz com que a criança coloque suas hipóteses à prova, revisando-as, questionando-as e assim percebendo que algo precisa ser revisto. Essa forma de interagir com o erro propicia à criança, segundo essa teoria, a possibilidade de agir sobre seu próprio conhecimento, tornando-se construtora da teia de aprendizagens, não sendo só o adulto que a corrige, mas ela também se vê capacitada a corrigir seus erros na medida em que se dá conta de que está em erro.

Quanto às implicações pedagógicas dessa teoria, é preciso incentivar a escrita espontânea desde o início da alfabetização, estimulando a criança a mostrar o que escreveu, explicar sua escrita e apontar onde está escrito o que ela afirma ter escrito, como uma forma de intervenção indireta, pois ao escrever e ter de mostrar e interpretar o que escreveu, a

criança acaba por ter de fazer uma reflexão linguística do texto. É importante o professor analisar a produção escrita da criança de maneira positiva, não se preocupando tanto em grifar se está certo ou errado.

Nessa perspectiva, é desnecessário afirmar que se deve abolir o uso de cartilhas que trazem a escrita pronta para a criança decorar e reproduzir, sem raciocínio, sem participação pessoal, com seu conhecimento prévio. Bem como os testes de prontidão, os testes padronizados. A ideia de se alfabetizar em um determinado espaço temporal também é abolida, pois o tempo para se desenvolver e construir suas hipóteses acerca do código escrito é individual e singular, muito embora ocorra também no trabalho coletivo com seus pares, olhando as escritas dos colegas, corrigindo-as coletivamente, percebendo que algumas de suas escritas não são interpretadas por seus colegas, pois os mesmos percebem que algo está diferente do que aprenderam enquanto convenção da escrita.

É preciso também que o professor aprenda a interpretar as garatujas, os escritos das crianças para poder compreender o que se passa cognitivamente no pensamento da criança e que se reflete em suas produções escritas. Criar um ambiente que estimule a escrita espontânea, o texto produzido pela criança, mesmo que ela não saiba escrever alfabeticamente, é uma prática essencial nessa teoria, para que a criança se perceba um usuário da língua escrita.

Essa prática encoraja a criança e a ajuda a evoluir, pois na medida em que tenta escrever surgem novos conflitos de como se escreve, o que faz com que rompa com hipóteses incorretas da língua escrita ao descobrir a forma convencional de escrever.

Em cada nível em que a criança se encontra (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) haverá intervenções específicas, visando desestabilizar as hipóteses construídas e favorecer o avanço cognitivo da criança, mas sem lhe dar respostas, sem correções de caneta vermelha e, se necessário, ao perceber que a criança ainda não está pronta para ser colocada em dúvidas, deve-se esperar respeitando o seu tempo de aprendizagem da criança e não o calendário letivo. Mais importante do que fazer correções dos erros ortográficos da criança é deixá-la livre para produzir muitos erros e não inibi-la em sua escrita inicial e só corrigi-la no momento certo. Esse momento o professor é que irá definir numa perspectiva construtiva de quem conhece a criança e o estágio em que ela se encontra.

3.4. Sociogênese e Letramento: Conceituando e Contextualizando

Neste capítulo em que fundamento a teoria que embasa este estudo, a sociogênese, utilizarei os pressupostos do advogado, filósofo e psicólogo Vygotsky, pois ele é a base para esta teoria, visto que a sociogênese acredita que há um papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano. E esse conceito é fundamental para o estabelecimento de uma congruência entre a teoria de Vygotsky e a sociogênese, visto que para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo ocorre por intermédio do meio histórico, social e cultural em que o sujeito convive.

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896 e morreu de tuberculose, precocemente, em 11 de junho de 1934. Nascera na Rússia, na cidade de Orsha, num contexto histórico de grandes conflitos políticos (Revolução Russa), bem como de transformações sociais e econômicas. Ele era partidário da revolução russa, por acreditar em uma sociedade mais justa sem conflito social e exploração. Seus escritos ficaram por duas décadas (de 36 a 56) proibidos de circular por imposição do regime stalinista. Os livros de Vygotsky são publicados no Brasil somente na década de oitenta (1984), portanto sua teoria é recente na pedagogia, filosofia e psicologia brasileira.

Vygotsky fez uma análise psicológica do desenvolvimento humano. Analisando o desenvolvimento cognitivo da criança, ele observa que este é resultado da conversão de relações sociais em funções mentais. Ou seja, não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores como a percepção, a memória, a aprendizagem da fala, o pensamento, a própria construção de hipóteses sobre determinado conhecimento como a língua escrita, por exemplo. São criações que partem da cultura da criança, pois a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais.

Para Vygotsky, cada sociedade vai se desenvolver diferentemente, a partir de interações sociais e históricas que ocorrem através da cultura dessa sociedade. Isto implica desenvolvimento humano também, pois entende que o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético, sendo assim ele não é genético, nem tampouco psicogenético, pois,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 2003, p. 40).

Essa mediação à qual Vygotsky se refere, ocorre fundamentalmente através da linguagem que é a mediadora na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, das funções superiores, ou comportamento superior, sendo a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por ela utilizados não pode ser a mesma (Vygotsky, 1998, p. 73).

A escrita é um exemplo de instrumento, ou seja, é um objeto social que medeia a relação entre o homem e o mundo, sendo desenvolvida e modificada ao longo dos tempos com o objetivo de perpetuar a fala, registrar fatos, dados, acontecimentos, até a própria história do homem. Sua função e modo de utilização também foram sendo transformados ao longo do trabalho humano. Portanto, é um saber cultural que é transmitido pelo homem para perpetuar a história humana. Mas é absorvida de modo dialético, numa constante transformação de acordo com tempo e o desenvolvimento humano, já que

É a partir da experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo. *Consequentemente* (...) os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1999, p.37) [grifo meu].

Os signos tem origem social e se modificam de uma sociedade para outra, eles exercem um papel crucial no desenvolvimento individual. Por serem um meio de contato social com outras pessoas, são meios que auxiliam uma função psicológica superior (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.), sendo capazes de transformar o funcionamento mental. Desta maneira, as formas de mediação permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos.

A linguagem é o principal sistema de signos criado pelo homem. Por meio dela ocorrem as trocas de informações e conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual da criança ocorrerá nessa mediação, através da fala com o outro. Essa relação se dá por meio dos signos e dos instrumentos que são criações sociais; o primeiro serve para evocar algo, por exemplo, a escrita é um signo que evoca a fala; os segundos, como por exemplo o lápis que é um instrumento utilizado para transcrever o signo escrita. Neste contexto

(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (Vygotsky, 1993, p.44).

Isso nos leva a inferir que, para este teórico, é através da linguagem que aprendemos a pensar e é esta habilidade estritamente humana que nos torna sócio-histórico e cultural. A fala humana, é composta por três estágios, segundo Vygotsky (1993): *fala exterior*, que é a fala socializada e serve para que a criança se comunique, essa por sua vez não passa pelo pensamento; *fala egocêntrica*: que surge por volta de três a quatro anos, que se caracteriza por signos exteriores, operações externas que servem para resolver questões internas (criança conta nos dedos, por exemplo), é o período em que a criança fala sozinha quando brinca ou tenta solucionar um problema; e a *fala interior*: quando a criança já é capaz de pensar sem a necessidade de verbalizar, consegue contar, planejar, resolver problemas, sem exteriorizar o pensamento. O papel da linguagem é o de ajudar a criança a expor seu pensamento, pois que a fala é um signo que relaciona concreto e abstrato e permite

contrapor, questionar, compartilhar as situações de aprendizagem. Vygotsky ainda comenta a importância da interação da criança por meio da linguagem na atividade escolar:

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo, sua fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (1998, p. 34).

Antes de controlar seu próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. É mediante este signo que ela expressa o que sente, o que pensa, pede ajuda e busca aprender e conhecer. Por isso, quanto mais heterogêneas forem, as interações na escola entre as crianças, mais os alunos se desenvolverão cognitivamente, pois aquele que ajuda o que “menos sabe” se beneficia, por estar reestruturando seu pensamento e seus conceitos a partir da sua fala, e é nessa relação dialógica com o outro que a criança desenvolve as complexas formas intelectuais do comportamento humano.

A inteligência da criança se desenvolve em um meio ambiente em constante transformação, através da interlocução que ela aprende a realizar nesse meio. Como as sociedades encontram-se em constante transformação histórica, que influencia diretamente a ação e experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. Esse fator diferencia o aprendizado, o pensamento e as respostas que crianças de mesma idade possam dar no mesmo estágio de desenvolvimento em termos biológicos. A idade, contrariando Piaget, não é determinante na teoria de Vygotsky para definir o nível cognitivo da criança. O aprendizado humano é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, logo não é um processo biológico ou inato, mas requer, sim, interação social:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado da acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores

internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p.97).

Contrariando os níveis Psicogenéticos e explicando sua teoria acerca dos níveis de desenvolvimento do sujeito, Vygotsky afirma que só recentemente

tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (id. Ibid..97).

Os níveis criados por Vygotsky, que também são chamados de zonas de desenvolvimento, são os seguintes: nível de desenvolvimento real, que é determinado por todas as ações e atividades que a criança já é capaz de realizar sem receber nenhuma ajuda externa, ou seja, representam as habilidades e competências que ela já desenvolveu. O nível seguinte, é o nível de desenvolvimento proximal. Nessa zona é a que a escola deve atuar diretamente, por representar um meio termo entre a zona de desenvolvimento real e a potencial (onde ela pode chegar); na zona de desenvolvimento proximal estão as ações e atividades que a criança só consegue realizar com a ajuda de outro mais experiente (que pode ser o professor, os colegas, os pais, um irmão mais velho). O autor ilustra que: “(...)o que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Id.Ibid, 1998, p.113).

O entendimento de como funcionam as zonas de desenvolvimento elucidam como o autor justifica a ocorrência do desenvolvimento e do aprendizado da criança, porque o aprendizado é de natureza social, é na troca com seus pares e com pessoas com mais experiência, através da interação com o outro, isto é, no jogo, no brincar, na socialização é que a criança resolve seus problemas e se desenvolve cognitivamente.

Quando a criança chega à escola ela precisa ser investigada, o professor precisa inteirar-se do seu conhecimento prévio, conhecer a sua cultura para que possa atuar no seu nível de desenvolvimento mental, nem além para não deixar a criança perdida, se sentido um alienígena na sala de aula, nem aquém para não tornar as aulas entediantes e repetitivas. Conhecer a criança em termos de zona de desenvolvimento, é conhecer a sua história, é saber que todos são diferentes e, ao mesmo tempo, capazes de aprender por intermédio da

socialização e da mediação. O aprendizado gera desenvolvimento e não o contrário, por isso não se acredita aqui em maturação ou hipóteses inatas que se desenvolvem à medida que a criança aprende.

Nos reportando à teoria Vygotskyana no campo pedagógico, em específico ao ensino das primeiras séries do ensino fundamental, o autor afirma que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (1998, p. 156), não devendo ser ensinada mecanicamente como uma habilidade motora ou para fins de satisfazer a vontade do adulto, mas sim como uma atividade cultural complexa. A criança precisa envolver-se com o aprendizado, querer aprender, julgar importante e sentir falta deste aprendizado. Atividades motivadoras como ler textos reais diante das crianças, convidando-as a participar daquela leitura, antevendo os acontecimentos, opinando, brincando e também despertando a curiosidade, através do contato com diferentes portadores textuais que retratem situações cotidianas em que saber ler se faz necessário e, também, com leitura de contos, fábulas, parlendas, que possam mobilizar o imaginário da criança, são propostas que farão com que ela sinta necessidade de receber ajuda para também poder ler e não mais precisar pedir ajuda para que outro mais experiente leia para ela. Portanto,

“(…) a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (Id.Ibid, p.156)”.

Para tanto, o desenvolvimento intelectual das crianças não pode ser visto pelos educadores como biologicamente determinado, mas deve ser socialmente facilitado, sob pena de colaborarmos para a formação de analfabetos funcionais, de termos alunos na escola que simplesmente não aprendem por se sentirem isolados e com receio de perguntar ao professor suas dúvidas; até porque não conseguem defini-las, apenas sabem que não sabem. Todavia, se lhes fossem estimuladas outras habilidades que não a do silêncio e da memorização, elas teriam, com certeza, mais facilidade de aprender e mais prazer em compartilhar sua aprendizagem com os colegas. A linguagem tem diversas funções no aprendizado mediado pelo diálogo entre os pares, devendo ser incentivada:

Em resumo, quando as crianças se confrontam com um problema um pouco mais complicado para elas, apresentam uma variedade complexa de respostas que incluem: tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduz o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção (VYGOTSKY, 2003, p. 40).

Diante da fala da criança, a intervenção pedagógica provoca avanços que espontaneamente não ocorreriam. É no momento do conflito que o professor deve atuar e na zona de desenvolvimento proximal, ajudando a criança a reestruturar o pensamento. Internalizando uma nova informação ou conceito, ela também amplia suas estruturas cognitivas, assim, por exemplo, com o domínio da escrita, a criança constrói também capacidades de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico. Freitas, ao estudar e analisar o pensamento de Vygotsky sobre a importância da aprendizagem da língua escrita para uma mudança psicológica e cognitiva na criança afirma:

Ensinar a língua é enriquecer a experiência do aluno com a nossa própria experiência. Assim o ensino da língua deixaria de ser reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção. Para que a produção de textos constitua um ensino de conhecimento e produção é preciso que a escola resgate professor e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento (1994, p. 113).

Nesse processo, o professor deve assumir o papel de interlocutor, mediar o diálogo entre os alunos e o objeto de conhecimento. Nesse modo de ensino não há mais espaço para o professor transmissor e para os alunos sentados em suas cadeiras, isolados, nuca a nuca, tendo à frente somente o monólogo da dupla “quadro e professor”. Também não há espaço para o aprendizado solitário do aluno que sofridamente fica em dúvida e não é esclarecido, pelo professor que aguarda que o conhecimento se construa no sujeito através de hipóteses biológicas e universais.

A pesquisadora Emília Ferreiro entendia que o desenvolvimento das hipóteses da língua escrita eram universais, independentes do contexto social. Porém, para Piaget o sujeito também interage com o meio social, para ele o desenvolvimento mental dá-se espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. Já para

Vygotsky, o processo formador do pensamento ou da inteligência, se dá do social para o individual (idem).

Na Psicogênese o entendimento de que as hipóteses são conceitos sucessivos que a criança traz consigo antes mesmo de chegar à escola. Porém, se partirmos da ideia sociogenética, precisamos considerar que somos seres sociais, culturais, históricos e que, portanto, as interações que fazemos com o meio externo e as aprendizagens que adquirimos a partir de ajudas externas é que vão influenciar nosso entendimento acerca do código escrito e das demais aprendizagens que nos forem solicitadas, conforme a sociedade em que estamos inseridos. Cagliari afirma que:

“Não só cada sistema de escrita tem suas especificidades, como também cada aprendiz tem sua maneira de aprender, seguindo suas próprias especificidades” (...). Logo, um sistema de escrita do tipo egípcio jamais permitiria que as pessoas fossem alfabéticas (19989, p. 84 e 85)”.

O sistema de escrita é uma produção coletiva da sociedade (sociogênese), podendo apresentar variações de entendimento, estruturação mental e conceituação conforme a sociedade em que a criança ou adulto esteja inserido. Na pesquisa de Ferreiro, as crianças em sua totalidade eram urbanas, participavam e estavam inseridas em uma cultura grafocêntrica, letrada, não se sabe como seria a resposta de crianças em culturas ágrafas, por exemplo.

Vygotsky também entende que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Eis que a aprendizagem escolar nunca parte do zero; toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história (2006, p. 109). A criança não nasce num mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa a sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente, participando de atividades e práticas culturais. Logo, a aprendizagem, seja da escrita ou de outra competência, se dá numa relação interativa entre o sujeito e a cultura em que está inserido. De um lado, há os processos cognitivos de elaboração singular e pessoal (ninguém aprende pelo outro), mas há também um contexto histórico-cultural, mediado por um adulto ou outra pessoa que possui mais “saberes” que a criança e que vai auxiliando-a ao lhe fornecer dados específicos, como o código escrito que

se convencionou, por exemplo. Esse mediador vai motivando a criança, criando-lhe situações de uso, entendimento e aplicabilidade daquele saber específico.

As crianças de diferentes classes econômicas chegam à escola com saberes diferentes em relação aos portadores textuais, umas tem mais familiaridade que outras, dado a sua pré-história escolar, o convívio que possuía ou não com leitores e portadores de textos; algumas chegam sem saber quais as reais funções e objetivos do código escrito. A escola por sua vez, ao diagnosticar essas diferenças, ao invés de incentivar e investir maciçamente no ensino daqueles que já chegaram “prontos”, do ponto de vista dos conhecimentos prévios que trazem acerca do código, deve dar igual oportunidade de aprendizado, investindo nas zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, acreditando na sua capacidade intelectual, independente do ponto de partida em que chegaram. Culpar a família por seu analfabetismo ou pelo pouco uso social da escrita, quiçá pela ausência de leitores em casa, nada resolve, apenas pune novamente a criança por não ter tido respeitado seu direito de desenvolver-se plenamente desde tenra idade, numa sociedade grafocêntrica.

Vygotsky concebe que o professor exerce um papel fundamental de mediador do desenvolvimento psíquico das crianças, porque ao professor cabe, através de jogos, de estímulos simbólicos, abstratos e concretos, conduzir e encorajar a criança para a construção de novas formas de pensamento, mais complexas na resolução de problemas. Não importando tanto o conteúdo livresco ou a “decoreba” de fórmulas tradicionais, pois o objetivo é desenvolver a autonomia intelectual, ou seja, as funções superiores.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky entendia que não se pode pensar que a criança vá se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, ela dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que for exposta. Concordando com este juízo, Steinberg (1997, p. 98), sociointeracionista, afirma que “a infância é um artefato social e histórico e não simplesmente uma entidade biológica”. Isto significa que nos constituímos como pessoas e seres sociais por meio da internalização de signos que são históricos e culturais e não estão no sujeito à priori e sim se formarão na interação/interdependência sujeito-sociedade.

Para esse teórico, o aprendizado da criança é registrado muito antes de seu ingresso na escola, tendo início desde o nascimento da criança nas relações sociais em que está

envolvida. Assim, tanto aprendizado quanto desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança.

O aprendizado escolar vem para alavancar o desenvolvimento da criança, na medida em que a auxilia a entrar na vida intelectual das pessoas que a cercam, desde que o professor saiba diagnosticar através da zona de desenvolvimento proximal as necessidades de aprendizagem que esta criança traz, pois para Vygotsky “(...)o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (2003, p.100), o que significa dizer que ensinar o já sabido nada acrescenta ao desenvolvimento intelectual da criança, e ensinar abstratamente, além das capacidades do aprendiz, pode de um lado causar grande ansiedade e sensação de fracasso e incapacidade, por não compreender o que lhe é ensinado e, ou por outro lado, contribuir para a formação de um sujeito com enorme capacidade de “decoreba” e nenhuma de assimilação. De ambas as formas, não há aprendizagem, nem desenvolvimento. O ensino da língua materna a partir de decifração do código escrito de palavras sem nexos, sem nenhuma relação para o aluno, é um exemplo de mau ensino que em nada contribui para um avanço da criança.

Posto que isso implica em posturas pedagógicas que privilegiem a interlocução entre os pares, “a intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 1999, p.22). Vygotsky afirma que o aprendizado é que promove o desenvolvimento interno, sendo a escola essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas e letradas como a nossa (idem.). Essas assertivas implicam um ambiente pedagógico que privilegie a troca, o diálogo, os trabalhos em dupla e em grupos, o brincar, pois através do brincar a criança simboliza questões da vida prática, bem como a intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal do aluno, partindo desta para um avanço cognitivo.

Os portadores textuais, o contato com a leitura de textos que a criança já conhecia antes de ingressar na escola, agregados a novos portadores como contos, dicionários, fábulas etc, devem se dar desde o início do processo de alfabetização e letramento da criança. O professor ao ler para a criança, dando-lhe pistas de como se lê e como se escreve, fornecendo-lhe informações sobre o código escrito, buscando leituras e escrituras reais destinadas a portadores também reais que tenham sentido para a criança, contribuirá

para a formação de um leitor e autor competente. “Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1998, p.157).

Ferreiro corrobora a ideia que se trabalhe com o código escrito vivo, real, não fatiando a língua escrita em consoantes e vogais, famílias silábicas simples e complexas; primeiro leitura para depois escrita. Muito pelo contrário, é preciso aventurar o aluno a ler e escrever desde o princípio e sempre promovendo a intervenção mediada pelo diagnóstico prévio daquilo que ele já sabe e já conhece, para ir além, propondo-lhe desafios que ele seja capaz de transpor, desafios cognitivos e não desafios motores, pois trabalhar essa habilidade só tem por finalidade treinar o leitor para codificar e decodificar em língua escrita. As classes homogêneas, nesta visão de ensino, perdem o sentido, pois é na heterogeneidade dos pares que o aprendizado da língua escrita se dará, da seguinte forma evolutiva:

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como um elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (VYGOTSKY, 1998, p.154).

Na medida em que a criança aprende a ler e a escrever e faz deste aprendizado um uso social e cotidiano, ela consegue ampliar suas formas de pensamento por passar a dominar um sistema complexo de signos, o que lhe possibilita entender-se como um ser social, e assim, criar novas formas de comunicação e acesso à sua cultura.

A escola, sob a ótica sociogenética, exerce um papel fundamental de organização do conhecimento histórico cultural para que este seja internalizado através da cultura escolar, da socialização e do aprendizado da criança, cuja mediação se dá através do currículo escolar, que é organizado de modo que o aluno aprenda os conhecimentos que foram forjados historicamente na sociedade em que ele está inserido. Por isso o que se aprende na

escola não é da escola e para a escola, é da vida e para a vida; a escola é uma agência social nas sociedades urbanas e tecnológicas como a nossa, que vai auxiliar a criança na internalização psicológica da própria cultura. Neste sentido, ao professor cabe intervir prospectivamente, fazendo uma avaliação inicial do aluno para poder agir adequadamente em sua zona de desenvolvimento proximal. Sob este contexto, destaca-se nas postulações de Vygotsky,

a importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (OLIVEIRA, 1999, p. 105).

Quando se trazem para este trabalho as teorias de Vygotsky e Piaget, não se tem a intenção de acatar a contribuição teórica de um pesquisador contrapondo-se ao que postula o outro. Não se trata também de derrubar ou invalidar um autor em benefício de outro. A intenção é fazer um comparativo de ambas em relação às suas similitudes e diferenças, para uma melhor compreensão das teorias de ambos e assim, compreender e inferir acerca de teorias posteriores que tiveram como base esses teóricos. Ao entender a abordagem de ambos, aprofundar o estudo teórico sobre o objeto de conhecimento desses autores, nos permite ter maior clareza e propriedade para entrar no discurso acadêmico, propondo novos questionamentos, outros olhares e uma análise numa perspectiva de uma sociedade urbana, tecnológica, globalizada do século XXI.

Este estudo contribui para o discurso e o questionamento teórico-prático da aprendizagem da língua escrita, com base nas teorias interacionista/construtivista e histórico-cultural, não para invalidá-las, mas sim para rediscuti-las sobre um novo olhar. Embasado em Vygotsky e suas ideias sobre a relação existente entre cultura e pensamento, acreditando que elas influenciam na formação dos processos psicológicos superiores e por sua vez nos modos de pensar, categorizar, criar hipóteses acerca do conhecimento em geral, não se pode aqui concordar com o desenvolvimento psicológico e cognitivo como sendo um fenômeno universal. Do mesmo modo que não se busca aqui dar conta de encontrar um

suporte teórico-pedagógico completo dos escritos de Vygotsky para transpor diretamente para o ambiente de sala de aula, até porque

Esta questão nos remete a um problema central na área da educação: a relação entre propostas teóricas e prática pedagógica. A educação é uma área interdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de várias disciplinas e que se constrói no plano da prática. Entretanto, a tentativa de escolher uma só teoria como única referência para a compreensão do fenômeno educativo (e como única proposta que levaria à solução dos problemas concretos) é uma conduta bastante comum na área da educação no Brasil (OLIVEIRA, 1999, p. 102).

Destaco que nesta pesquisa não tenho a intenção de encerrar o assunto numa comprovação de que esta ou aquela teoria seja a mais adequada para enfrentar os problemas relacionados com o analfabetismo, a reprovação nas classes de alfabetização e mesmo o analfabetismo funcional ou o baixo nível de letramento de sujeitos que já passaram pelos bancos escolares no ensino fundamental. Ademais, ao falar em Piaget e Vygotsky, menciono a produção teórica, vasta, densa, completa e complexa de pesquisadores que muito contribuíram para desvelar assuntos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. A intenção é compreender as propostas teóricas desses pensadores, para uma melhor discussão e reflexão de nossa prática que é reflexo de nossas “crenças” teóricas.

As sociedades ao longo dos anos tem se modificado tanto do ponto de vista social, quanto político, tecnológico, científico, cultural e intelectual. Nossa realidade encontra-se em constante e rápida modificação e movimento em todas as direções do saber, do fazer, do pensar, do descobrir, inventar e reinventar. É possível observar, por exemplo, crianças e jovens cada vez mais precoces, nos surpreendendo com suas habilidades e facilidades para lidar com situações e contextos da sociedade atual, como o uso da tecnologia por exemplo, as novas formações de famílias nucleares, a independência perante o fato de as mulheres adentrarem o mercado de trabalho e não ficarem mais em casa exclusivamente cuidando dos filhos. Essas mudanças refletem-se, sem dúvida, no desenvolvimento intelectual da criança, em todas as áreas e, como não poderia deixar de ser, no aprendizado da língua escrita, também. Ao se perceber que há diferenças na criança de hoje em relação à criança do século passado, do ponto de vista do seu desenvolvimento e da sua competência para o

aprendizado, não se pode afirmar que no campo do aprendizado da escrita ela cristalizou seu pensar acerca de hipóteses sequenciais.

É preciso investigar, pesquisar e analisar longitudinalmente o quanto todas essas influências sociais modificaram o desenvolvimento do pensamento da criança tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente e sociogeneticamente. Acredita-se que se podem encontrar grandes diferenças, principalmente na área cognitiva, em virtude de que as crianças se constituem no social. O mote da sociogênese está em interpretar e entender que a psicologia, a mente humana, as hipóteses, a formulação de conceitualizações, e o próprio desenvolvimento intelectual e psicológico também sofrem modificações ao longo do desenvolvimento da história da espécie humana, da história do sujeito e da sua história cultural. O aparelho psicológico humano não está pronto de imediato, não nasce com o indivíduo pronto e constituído, mas é forjado na interação com o meio ambiente e o meio social. Por conseguinte, essa interação interfere no desenvolvimento e no funcionamento psicológico.

Vygotsky ainda fala na microgênese, que interpreta cada fenômeno psicológico como tendo sua própria história, por essa razão é micro, no sentido de singularidade. A microgênese é uma relação do sujeito entre o não saber e o saber. O não saber e o saber escovar os dentes, o não saber pentear o cabelo e o saber, o não saber e o saber andar de bicicleta, o não saber e o saber escrever, entre o não saber ler e o saber ler, por exemplo.

Entre um fenômeno e outro da ignorância à sapiência, houve uma transformação cognitiva, esta transformação é que se preocupa e analisa a microgênese, analisando como o fenômeno de aprendizagem ocorreu para o sujeito. A microgênese, na teoria de Vygotsky, entende que há fatos e ocorrências na história de vida de cada um que vão determinar a singularidade de cada momento da vida deste sujeito, portanto, rompe com a ideia de determinismo psicogenético porque cada fenômeno terá sua história e será diferente de pessoa para pessoa ao longo da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse ponto há uma grande divergência entre Piaget e Vygotsky, pois para Piaget a aprendizagem se dá de dentro para fora; o desenvolvimento endógeno é a mola que impulsiona o desenvolvimento psicológico, ou seja, o desenvolvimento ocorrido é que conduz ao aprendizado. O sujeito pode aprender porque está em determinado estágio/fase

de desenvolvimento. Já, Vygotsky entende de modo oposto, o sujeito se desenvolve porque aprende.

Como as obras de Vygotsky sofreram com a censura severa do regime stalinista e por cerca de vinte anos não foram veiculadas pelo mundo, demoraram a circular e a serem traduzidas para além dos muros da Rússia. No Brasil, só chegaram na década de oitenta, com a publicação da coletânea A “Formação Social da Mente”. É um pensamento relativamente novo. Utilizarei, neste estudo, autores brasileiros consagrados que estudam, pesquisam, refletem, interpretam, propõe questionamentos e práticas acerca da produção desse grande pesquisador. Como referência utilizarei Marta Kohl de Oliveira, Professora da Faculdade de Educação da USP e Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de Stanford, EUA. Esta autora possui um vasto trabalho embasado em Vygotsky e que alicerça os pressupostos teóricos da sociogênese no Brasil. Segundo esta autora, um dos princípios teóricos de Vygotsky é de que “o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1999, p. 24).

Entende-se que o cérebro pode ser e é moldado por agentes externos, historicamente na constituição do sujeito, o que implica uma diferente forma de pensar e de interagir com o objeto do conhecimento ao longo dos anos e, no mesmo espaço, em sociedades de culturas adversas. Todos temos as mesmas aptidões cerebrais, desde que não nasçamos com alguma síndrome que seja responsável por algum *déficit* intelectual, porém o cérebro se desenvolve de modo diferente de acordo com as transformações sociais sofridas. Ainda, segundo Oliveira, para Vygotsky há um desenvolvimento individual e social do homem, já que

(...) o homem transforma-se de biológico e sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que os membros estão em um constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (idem, p. 38).

Esse fundamento sociogenético de Vygotsky, influenciando o desenvolvimento bio-individual do sujeito, justificaria por si só tantas diferenças encontradas no raciocínio lógico de crianças que não aprende a língua escrita no mesmo espaço/tempo de uma sala de aula, em um ano letivo, ao lado de colegas que possuem idades aproximadas e iniciaram juntas, com a mesma professora, sendo expostas às mesmas práticas didático-pedagógicas de alfabetização. No entanto, não obtêm sucesso, por não atenderem objetivamente às mesmas hipóteses acerca do código escrito. As diferenças estão relacionadas com a mediação do sujeito com o mundo e com o objeto do conhecimento, que não são iguais para todos e é fundamental para entendermos os enormes abismos que encontramos nas salas de aula de alfabetização das escolas públicas brasileiras, sendo que estas muitas vezes decepcionam professores desavisados, que com uma pedagogia “ideal” tentam homogeneizar grupos de crianças heterogêneas, num mesmo espaço físico social.

O olhar de Vygotsky para a educação, para o espaço escolar, para a aprendizagem e desenvolvimento passa por uma análise psicológica de um contexto que precisa levar em conta “O homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1999, p. 23). O que quer dizer que a criança está numa posição ativa, relacionando-se num mundo de informações e conhecimentos, no qual ela não só absorve, mas interage, na medida em que sua subjetividade interpreta a intervenção do professor, do meio, do social e da cultura numa relação mediada por sistemas simbólicos.

Nessa perspectiva as significações, os significados, a subjetividade e o desenvolvimento intelectual e psicológico humano, sofrerão inevitavelmente influência do mundo social no qual o sujeito está se constituindo.

O letramento é uma linha teórica que analisa questões sociais e históricas imbricadas na aprendizagem da língua escrita, entendendo o fenômeno da aprendizagem da escrita como um fenômeno social, que como tal deve ser visto, estudado e praticado, segundo Tfouni: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (1995, p. 20). A alfabetização está contida no letramento, por este ser de maior abrangência social independente de escolarização ou mesmo de

alfabetização, pois um sujeito pode ser letrado sem necessariamente ser alfabetizado. Kleiman (1995) ensina que

Os estudos sobre o letramento no Brasil “têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. (...)configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (p.15).

O uso da língua escrita traz consigo uma série de mudanças sociais na comunidade ou sociedade em que se insere, além de propiciar uma forma de comunicação, permite que os sujeitos possam registrar sua história, seus feitos, transmitir seu pensamento e conhecimento construído para as próximas gerações. Além de desenvolver habilidades intelectuais que ficam amortecidas em comunidades ágrafas que não desenvolvem plenamente sua capacidade cognitiva, possibilita uma maior participação na sociedade letrada, bem como permite que os sujeitos aprendam a organizar o pensamento para poder assimilar o conhecimento. Também há uma transformação nos processos de pensamento, por se desenvolver a capacidade de abstração. De acordo com os estudos de Lúria (2006), as diferentes estruturas de pensamento se desenvolvem conforme as atividades dominantes em diferentes culturas, ou seja, segundo a motivação e a demanda social. Pensamentos práticos são mais comuns em sociedades de culturas práticas de manipulação manual e pensamentos mais elaborados e abstratos (categorizar, refletir, generalizar) desenvolvem-se em sociedades tecnológicas e letradas.

A cultura da leitura escrita tem na escola sua agência por excelência, pois é nela que a língua escrita em seu cotidiano vai dialogar com a linguagem formal, com os diversos gêneros textuais, e que a criança vai aprender a transformar a língua falada em língua escrita, sem fazer desta uma língua morta como ocorre no ensino tradicional. Os múltiplos letramentos da vida social (igreja, trabalho, família, clube) se encontram na escola e esta vai estabelecer uma relação “social” da leitura e produção textual e não uma construção hierárquica de habilidades, conceitos, competências, regras e normas. Ou seja, a língua escrita é relacionada com a realidade prática e cultural da vida do aluno desde os seus

primeiros momentos de ingresso na escola, em que as situações de leitura e escrita são reais e não palavras, frases e textos desconexos da escola e para a escola. A criança deve se alfabetizar na escola para a vida, ou seja, para a sociedade, por meio de situações reais de leitura e escrita, com textos de significado sócio-histórico cultural e não com cartilhas tradicionais, que forçam junções de palavras do simples para o complexo, numa lógica organizacional do adulto para a criança desconectada de sentido para a criança. Nesta perspectiva

os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo. O dígrafo e o ditongo na palavra “dinossauro”, por exemplo, não são os elementos que vão impedir uma criança de desenvolver uma pesquisa escolar sobre um animal se esta criança estiver de fato interessada e a atividade bem orientada (KLEIMAN, 2007, p. 7).

A criança já é um nativo da língua quando chega à escola. Já compreendeu a gramática da oralidade, possui familiaridade com a fala, além de saber previamente algumas informações sobre o código escrito ao presenciar o seu uso nos diversos espaços sociais a que tem acesso fora da escola e em diferentes eventos de letramento (a mãe ao fazer uma lista de compras, o irmão mais velho ao acessar o orkut/e-mail, o pai ao ler um manual de instruções, na igreja ao assistir uma oratória etc). Logo, não podemos subestimar a inteligência de uma criança trabalhando a escrita descontextualizada em um primeiro momento, preocupando-se unicamente com relações de letra e som para, então, só numa segunda etapa da compreensão da escrita apresentarmos o texto real para a criança.

Elaborar um bilhete simples, conhecer a biblioteca da escola e escolher livros infantis mesmo que não saiba ler, construir um cartaz informativo sob orientação do professor, passear pelos espaços da escola lendo murais com o auxílio do professor e de colegas que já possuam algum conhecimento da leitura, desde o início da alfabetização, são apenas alguns exemplos de letramento que devem fazer parte do trabalho de alfabetização inicial da criança, para que ela perceba as diversas formas de utilizar a escrita e as finalidades desta, possa perceber similaridades e diferenças nos gêneros textuais, desperte

seu interesse para aprender também a ler e a escrever e perceba quais as finalidades culturais da escrita.

Para a formação de um sujeito letrado, torná-lo um leitor competente que possua habilidades de leitura e escrita, é fundamental que o professor adote uma prática social de ensino para organizar seu fazer docente e isso implica em pensar o ensino de modo significativo para a criança, tendo em mente que

A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p.9).

Sob essa ótica, o texto é justificado a partir da sua função social na vida do aluno, possibilitando-lhe estabelecer uma relação entre a escola e a vida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007) já preceituam que entre os objetivos da aprendizagem da linguagem escrita estão as habilidades de utilizar diferentes linguagens para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Para se atingir tais objetivos, o ensino da língua deve ser social e lógico desde o seu princípio, além de se adequar à realidade em que a escola se insere. Essas habilidades a criança só as consegue desenvolver em plenitude numa inter-relação social, ou seja, por intermédio de diálogo com seus pares desde os princípios do processo de alfabetização, sendo esta contextualizada com diversas atividades que envolvam a escrita, pois “a concepção da escrita dos estudos do letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (KLEIMAN, 2007, p.15).

Além disso, no letramento entende-se que os sistemas de escrita são um produto cultural e, considerando esse preceito, a criança deve ser alfabetizada e letrada, sendo exposta aos usos sociais da escrita desde a fase inicial de alfabetização. Smolka (1999), ao analisar como a criança se expressa através da escrita, afirma que esta é sempre carregada

de significações e percepções culturais, e suas ações onde as concepções e questões se constituem são histórica e linguisticamente construídas. A criança expressa-se na medida em que o professor a convida a escrever, a “autoriza” a também produzir textos e não somente a copiar textos prontos; o trabalho de coautoria, a escrita coletiva, o dar continuidade a uma história, escolher um outro final, ler o que escreveu, expor sua escrita são situações didáticas que incentivam a criança a escrever socialmente, tendo um destinatário, um interlocutor, a estimulando-a a escrever com lógica e coerência para que o outro entenda a sua mensagem, isto constitui o letramento escolar. Peço desculpas pela longa citação à qual recorro abaixo, mas creio ser indispensável a nossa reflexão:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4).

Para a formação de um sujeito letrado é fundamental que se veja o sujeito aprendente como alguém capaz, apto a ler e escrever, a pensar sobre a escrita e a participar de eventos de leitura e de escritura como uma prática diária, contextualizada e carregada de sentido, conforme explicitado nesta pesquisa. Essa aquisição plena da escrita é responsável por diversas transformações (sociais, culturais, políticas, psicológicas e econômicas) inerentes à sociedade. Vygotsky (1998) preconiza que a alfabetização desencadeia o desenvolvimento do pensamento abstrato, a memória, a capacidade de resolução de problemas e o pleno desenvolvimento intelectual.

Portanto, além da capacidade de pensar logicamente e de armazenar e transmitir conhecimento construído socialmente, através do registro possibilitado pela escrita, entendendo que o letramento não tem por fim somente alfabetizar: ele vai além de

simplesmente desenvolver habilidades de codificar e decodificar em língua escrita, de copiar e produzir escrita a partir de palavras e frases escolares decoradas; ele envolve o pensamento abstrato, a compreensão e a escrita cultural, carregada de significados para a criança. É com este olhar que inicio, na sequência deste estudo, o relato da pesquisa prática realizada com as cinco crianças selecionadas de uma classe de alfabetização e interpreto essa realidade pesquisada.

4 A REALIDADE PESQUISADA: EVIDENCIANDO O CONTEXTO PEDAGÓGICO

A turma em que realizei a pesquisa é composta por 35 alunos, a escola é seriada e a professora regente é formada em Pedagogia, desde 2006. A partir das observações realizadas em aula e da coleta de alguns dos materiais de trabalho, foi possível fazer algumas inferências em relação ao grupo de alunos, à escola e à postura didático-pedagógica da professora, cuja influência se reflete no aprendizado dos alunos.

Em termos estruturais a escola é ampla. Possui pátio, quadra, sala de informática, refeitório, sala de vídeo e laboratório de ciências; a construção é de alvenaria (tijolo à vista); as salas de aula são bem espaçosas e na turma pesquisada os alunos sentam-se em duplas, um atrás do outro.

Os recursos mais utilizados pela professora são: quadro, caderno e folhas fotocopiadas ou mimeografadas. Observei que os alunos são extremamente agitados e desorganizados, frequentemente esquecem materiais em casa, não costumam fazer o tema, brigam e discutem muito durante as aulas, nem sempre realizam as atividades propostas e o tempo todo a professora precisa chamar a atenção do grupo para sentarem-se e realizarem o que fora proposto. A professora esforça-se para dar conta de manter a ordem e atender individualmente a cada um dos alunos, sem que os demais comecem a se agitar.

Há vários alunos com dificuldades de aprendizagem, estes não recebem nenhum tipo de atendimento especializado, inclusive a orientação da escola é que para serem encaminhados ao atendimento multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, eles precisam ser multirepetentes. Os pais, em sua maioria também não são comprometidos com os alunos, não costumam participar da vida escolar dos filhos e raramente vão à escola quando convocados.

Em relação ao trabalho da professora, conforme entrevista relatada no anexo A, ela não possui um método de alfabetização ou uma proposta propriamente dita, revelando que: “faço uma mistura, um pouco de cada, as turmas são diferentes, tem coisas que dá mais certo para uns do que para outros” (sic). Em relação a como se dá a alfabetização dos alunos, a professora observa que: “Início pelo nome dos alunos, depois pelas vogais, apresento o alfabeto para que eles conheçam as letras e vamos trabalhando com as famílias

silábicas e, depois formando palavras simples, assim por diante. Também coloco na sala de aula o alfabeto para referência dos alunos. O texto eu apresento só bem depois. Esse ano, para os que já estavam alfabetizados (14 de 35), comecei com o texto em agosto, utilizando textos simples e curtos (sic)”. Durante o período desta pesquisa, raramente presenciei momentos em que o texto fosse trabalhado com os alunos, contrariando linguistas e estudiosos na área da alfabetização, que qualificam de suma importância o trabalho com o texto desde o início da alfabetização conforme Smolka (1989). A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro e com o seu contexto sócio-cultural pelo trabalho de escrita.

As raras vezes em que os alunos trabalharam com escrita de textos ou leitura de textos, eram textos elaborados para trabalhar dificuldades de pronúncia e escrita de palavras, ou seja, eram textos pretextos, não necessariamente possuíam um sentido em si mesmo. A crítica que se faz a essa concepção de ensino é que no processo de letramento a criança deve utilizar a língua escrita em seu cotidiano, desde a classe de alfabetização, assim

o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p.9).

Trabalhar com textos sem significação para os alunos é perder ao mesmo tempo duas oportunidades: a de letrá-los e a de tornar as aulas mais dinâmicas por trazer assuntos de interesse do grupo para a sala de aula, aproveitando este interesse para explorar as dificuldades dos alunos e ampliar o universo cultural dos mesmos. Percebe-se o difícil desafio do professor de romper com a concepção de alfabetização como sendo um processo de mera aquisição do código escrito, em que a escrita representa a transcrição de sons e fonemas e, neste processo, o sentido da leitura e da escrita fica para um segundo plano. O

aluno é considerado como aquele que não possui nenhum conhecimento sobre a escrita, muito embora viva numa sociedade grafocêntrica, e o professor será o grande transmissor de todo o conhecimento, que deverá ser copiado e reproduzido pelo aluno, através de textos e escritas absolutamente alheias ao funcionamento da língua.

Se quisermos que a escola produza indivíduos funcionalmente letrados, não podemos entender a alfabetização como algo independente de um processo mais amplo de letramento (KATO, 1986). O professor tem um compromisso grandioso frente ao hábito de leitura do aluno, pois é ele que seleciona primeiramente o que o aluno deve ler. Por tal razão é fundamental selecionar bem o material de leitura do iniciante para que a leitura não se torne enfadonha, antes mesmo que o leitor descubra o prazer de ler e de selecionar por conta própria o gênero textual que mais lhe apraz.

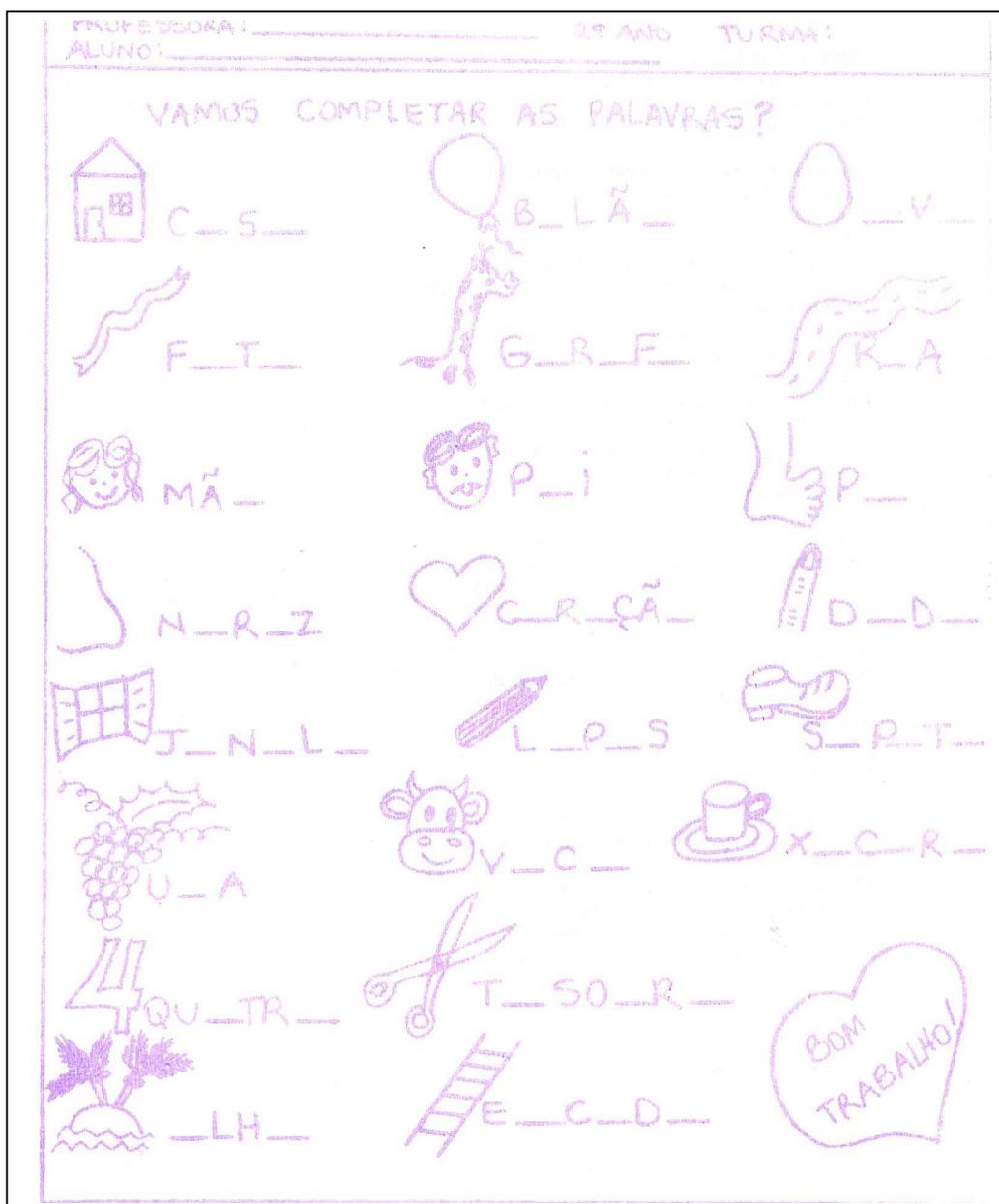
Ainda, seguindo com a entrevista da professora referente, ela observa que dentre as maiores dificuldades de ensinar os alunos na leitura e na escrita é a falta de compromisso do aluno, a ausência da família nesse processo e a desorganização dos alunos com seus materiais de estudo. Observo que esses alunos são advindos de famílias com pouco estudo formal, cujas mães em sua maioria trabalham fora e não costumam dispor de tempo para acompanhar os filhos. Consequentemente, famílias que não praticam a leitura, que não tem o contato com o código escrito, não conseguem incentivar e auxiliar os filhos nesse mister.

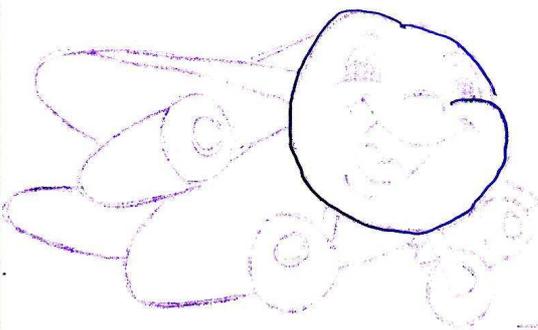
Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, quando perguntada se são processos simultâneos, a professora ainda observa que seus alunos primeiro aprendem a ler, para só mais adiante aprender a escrever. Ela acredita que isso acontece porque ela estimula mais atividades de leitura, demonstração da leitura, de como se escreve, do que a escrita. Logo, os alunos conseguem ler, mas não se apropriam da escrita. Isso é fruto do método utilizado para alfabetizá-los.

Em relação à ocorrência ou não dos estágios Psicogenéticos referidos por Emília Ferreiro na alfabetização de seus alunos, a professora afirma acreditar que são procedentes e diz que: “Eu faço os ditados, embora eu trabalhe com o método fônico, dando ênfase no som das letras e sílabas, percebo que na maioria dos alunos aparecem os estágios psicogenéticos, eu também preparo materiais para cada nível em que se encontrem, mas há alunos que não se encaixam nos níveis e também acabam dando um salto do nada e se alfabetizam, como que do dia para a noite” (sic). Há um processo de indução nessa prática,

pois a medida em que se acredita que o aluno esteja em determinado nível, as atividades de leitura e escrita passam a ser canalizadas para desafiar as hipóteses daquele estágio em que a criança se encontra.

Na sequência, apresento algumas das atividades que fazem parte do dia-a-dia dos alunos da classe pesquisada, bem como nos permitem interpretar a teoria que embasa tal processo de alfabetização destes alunos:



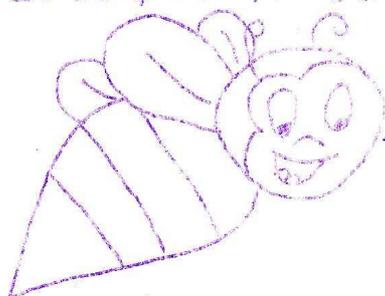


avião
AVIÃO

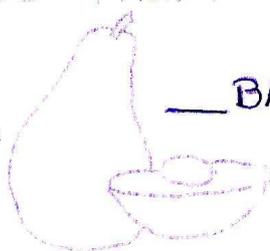


A-A-A-

COLOQUE A LETRA QUE FALTA:



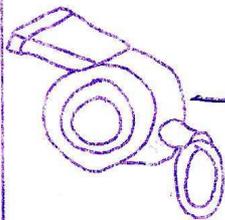
__BELHA



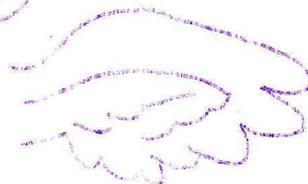
__BACATE



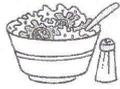
__NZOL



__PITO



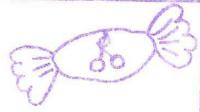
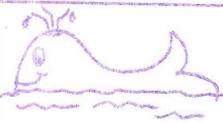
__SA

__MELO 	__MATE 	__PAGAIO 						
__CO 	__NHEIRA 	__LADA 						
__PETE 	__LO 	__PO 						
CA	TO	PA	SU	BA	SA	TA	GA	CO
__CHORRO 	__VO 	__RAÇÃO 						
__CARÉ 	__TELO 	__LEIA 						
__CACO 	__PA 	__POCA 						
CA	POL	CO	JA	CAS	BA	MA	PI	PI

CIRCULE O NOME CORRETO DE CADA DESENHO:

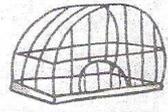
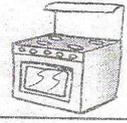
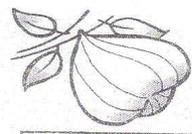
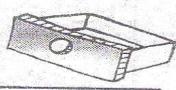
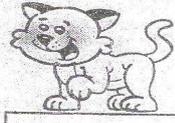
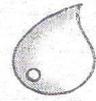
							
DADO	FOGO	CAZA	FAD	JACRÉ	PNELA	MININO	PPA
DAO	FOO	CAIXA	FAA	JACARÉ	PNLA	MNINO	PIA
DDO	FAGO	CAXA	FADA	GACARÉ	PANELA	MENINO	PIPA
							
COP	CAVALO	BOLO	BOLO	PATO	RÁDIO	VETIDO	PIRULTC
COPO	CAVAO	BOLA	BABA	PTO	RADO	VTIDO	PERLITC
CPO	CAAO	BALA	BALA	PAO	RDIO	VESTIDO	PIRULITC
							
ELEFT	CEBOLA	BBÉ	NOVELO	SOVETE	APO	TESORA	
ELEFATE	CBOLA	BEBÉ	NOVLO	SORVETE	SAPO	TISORA	
ELEFANTE	CEOLA	BB	NOVEO	SOVTE	ASPO	TESOURA	

RECORTAR E COLAR NO LOCAL CERTO:

					
					
					
BOCA	BOLO	BULE	BOLA	BONÉ	BOTA
BONECA	BUZINA	BICO	BALA	BALEIA	BIGODE

DITADO RECORTADO

Recorte as palavras abaixo e cole-as de acordo com os desenhos.

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

COGUMELO	GAVETA	FIGO
GATO	GALO	GOTA
GOIABA	FOGÃO	GAIOLA

Esses modelos de atividade são exaustivamente utilizados ao longo do ano, passados aos alunos fotocopiados, mimeografados ou copiados do quadro no caderno. Observa-se que todos dão ênfase às famílias silábicas, ao processo mecânico de contornar a letra pontilhada, a preencher com a vogal correspondente, à memorização de palavras escolares de fácil complexidade como: bala/bola/bico/dado/dedo/dia, mas não há trabalhos com leitura de textos, nem escrita de palavras ou textos. Quando não se trabalha com textos e palavras da linguagem e vivência dos alunos, do ponto de vista social e cultural, estamos isolando a aprendizagem da escrita dos seus usos sociais, deixando de lado a concepção de que quanto maior for o contato com a língua escrita real, com atividades de interpretação e atos de escrita, mais fácil será para a criança apropriar-se da língua escrita.

Ora, se a escrita é a transcrição da fala, seria interessante ensinar a criança a partir de falas e situações reais escolares e extra-escolares, oportunizando-lhe criar estratégias de transcrever situações que tenha vivenciado, como um passeio com os colegas, a construção de regras de convivência, a reescrita de uma história, conto ou fábula que a professora possa ter lido para os alunos, a leitura de uma notícia de um jornal e a escrita do que tratava a reportagem, a escrita de uma receita de alimento, o trabalho de leitura das certidões de nascimento dos alunos, explorando as informações ali contidas, de uma conta de água etc. Enfim são infinitas as situações em que leitura e escrita social poderiam se fazer presentes nas situações de alfabetização escolar, sem subestimar a inteligência e a capacidade de interpretação e criação dos alunos, não se prendendo ao ensino de regularidades e exercícios repetitivos que de nada valem para compreender nossa língua, tampouco para formar leitores e escrevedores competentes.

5 A PESQUISA: REALIDADE ENCONTRADA

A pesquisa teve início em 2009, em uma escola da rede Municipal de Ensino de Sapucaia do Sul/RS, com cinco crianças de classe de alfabetização.

Infelizmente a pesquisa teve de ser interrompida, pois precisei me exonerar naquela municipalidade e assumir nomeação em Porto Alegre. Como moradora de Alvorada, optei por fazer a pesquisa neste ano de 2010 em uma escola pertencente à rede de ensino fundamental deste município, seriada, localizada em um bairro de periferia, que acolhe cerca de 650 alunos. A turma escolhida para a pesquisa era composta por 35 alunos. Destes, no mês de outubro, 14 haviam se alfabetizado, os demais, segundo a professora, não teriam chances nesse ano por não apresentarem avanços.

Os cinco alunos selecionados para a pesquisa, seguiram os critérios citados anteriormente: terem tido o menor contato possível com a língua escrita, não estarem alfabetizados e apresentarem-se no estágio inicial de apropriação do código escrito, sendo eles selecionados, gentilmente, pela professora regente no fim do mês de março, época em que ela já os conhecia bem.

O contato inicial realizado com os alunos foi em grupo, momento em que me apresentei aos alunos e expliquei a proposta de trabalho que realizaria com eles uma vez por semana, com ditados de cinco palavras e uma frase, mesmo que não soubessem escrever deveriam fazê-lo do jeito que pensavam que era, sem se preocuparem se estariam fazendo errado.

Os alunos foram acompanhados durante dois semestres letivos semanalmente. E eram retirados um a um de sala de aula e lhes proposto individualmente o mesmo ditado a todos. No início, houve uma certa resistência por afirmarem que não sabiam ler, fui encorajando-os a escrever, depois naturalmente escreviam, mesmo tendo ciência de que as palavras escritas não correspondiam ao que eu lhes havia ditado, o que transparecia em suas falas: “eu acho que está errado”, “eu acho que não é com essas letras”, “eu botei as letras que eu sabia”, entre outras. Também acompanhei os alunos em sala de aula em algumas oportunidades, fazendo observações dos mesmos sem intervenção e também para conhecer

a proposta de alfabetização da professora, que gentilmente me acolheu e incentivou na pesquisa.

Os ditados efetuados, para acompanhar a evidência dos níveis conceituais linguísticos dos alunos, tiveram início no mês de março deste ano, prosseguindo até o mês de outubro. Observo que não encontrei nenhuma das crianças no nível pictórico, o qual se caracteriza por garatuja e desenho, sendo que todas estavam no nível pré-silábico sem valor sonoro, quando iniciei a pesquisa. Ao término da investigação, percebi que das cinco crianças acompanhadas, uma apenas se alfabetizou, uma estava aparentemente na hipótese silábica alfabética, uma aparentava estar silábica com valor sonoro e duas crianças não se enquadraram nem aparentemente em nenhum dos estágios psicogenéticos, bem como não conseguiram se alfabetizar até o momento que as acompanhei.

Na continuidade deste trabalho, os alunos serão apresentados com nomes fictícios, conforme a ordem ilustrada abaixo, ressaltando que essa organização indica o nível a que chegaram ao término da pesquisa no mês de outubro de 2010:

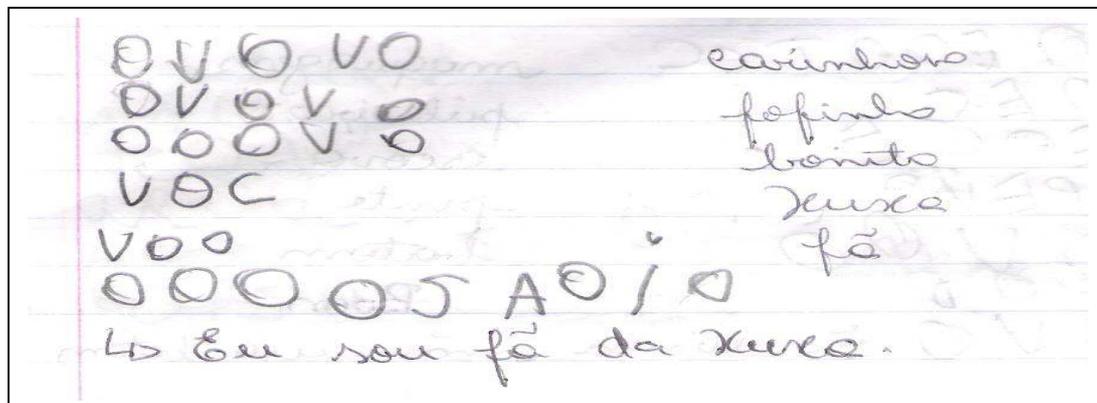
Estágio Psicogenético	Nome
Alfabética	Paulo
Silábico-alfabética (aparentemente)	Carlos
Silábica com valor sonoro (aparentemente)	Natália
Não se enquadra nos estágios	Eliana
Não se enquadra nos estágios	Marcos

5.1 Tajetória do aluno Paulo

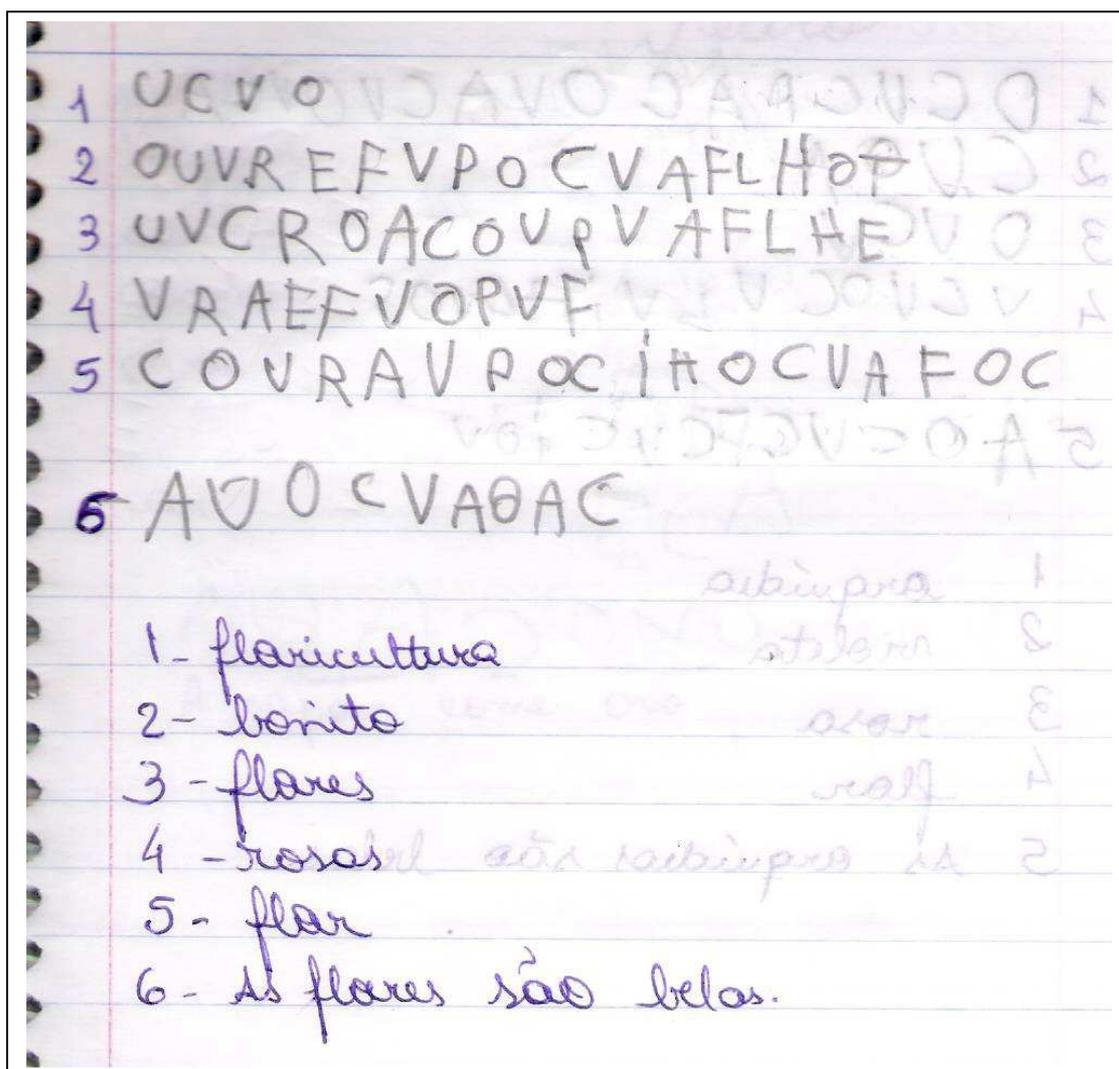
Com a intenção de oferecer os dados obtidos de forma mais clara, apresento, na sequência os ditados coletados de cada aluno, em forma de capítulos, bem como a análise teórica dos passos apresentados pelos alunos na aquisição da escrita. Observo que estes ditados aparecem em ordem cronológica, conforme foram aplicados, também é oportuno salientar que não foram colocados todos os ditados de cada um dos alunos, mas sim um

número representativo de cada nível que acompanhei de mudanças e avanços significativos na escrita de cada pesquisado. Os ditados 1 e 2 são do aluno Paulo, a ser o primeiro aqui apresentado e que se alfabetizou durante o período de minha pesquisa:

Ditado 1



Ditado 2



Nos ditados 1 e 2 se nota que Paulo apresenta características de uma criança aparentemente no nível pré-silábico, observando-se que para que se possa ler é necessário que: “exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja uma variedade de caracteres” (FERREIRO, p.43, 1999). Percebemos que Paulo utiliza uma combinação variada de todas as letras que ele já conhece. Quando pedi que ele relesse o que escreveu ele não conseguiu, disse que não lembrava. Ao ser perguntado, no ditado 1, o nome das letras que ele estava utilizando para escrever, ele não soube soletrar, desconhecia tanto o nome quanto o som/valor fonético das letras.

No ditado 1, para escrever “carinhoso” e “fofinho”, Paulo utilizou as mesmas letras na mesma quantidade e sequência. Supondo-se que ele seja pré-silábico, que conceitualização ele poderia estar fazendo acerca do sistema de escrita? Será que é a de que podemos escrever palavras diferentes com a mesma escrita? Essa hipótese não se enquadraria nos níveis psicogenéticos, por ser inexistente. Nessa fase da escrita de Paulo, em que ele faz bolinhas, que representariam a letra O, e também utilizando consoantes, poderia se identificar que ele está construindo um sistema de escrita, na medida em que está sendo convocado a escrever e que este sistema de escrita é um sistema logográfico, no qual ele representa palavras por caracteres individuais, conforme explicita Cagliari:

Considerar este segundo tipo de escrita como pré-silábico é, sem dúvida, muito estranho ou equivocado. O fato de não usar letras do nosso alfabeto não é argumento para ser “pré-silábica”. Ela é, simplesmente, pré-letrada (do ponto de vista de nosso sistema de escrita) (1998, p. 73).

Nessa etapa Paulo estava aprendendo a criar estratégias para representar objetos, porém não possuía conhecimento suficiente para tal. O pouco ou nenhum domínio do código escrito, associado ao desconhecimento do alfabeto, fez com que ele escrevesse repetindo diversas vezes as mesmas letras.

Do ponto de vista familiar, Paulo mora com a mãe que possui pouco estudo, não dispõe de tempo para auxiliar nas atividades escolares e não costuma fazer da leitura um

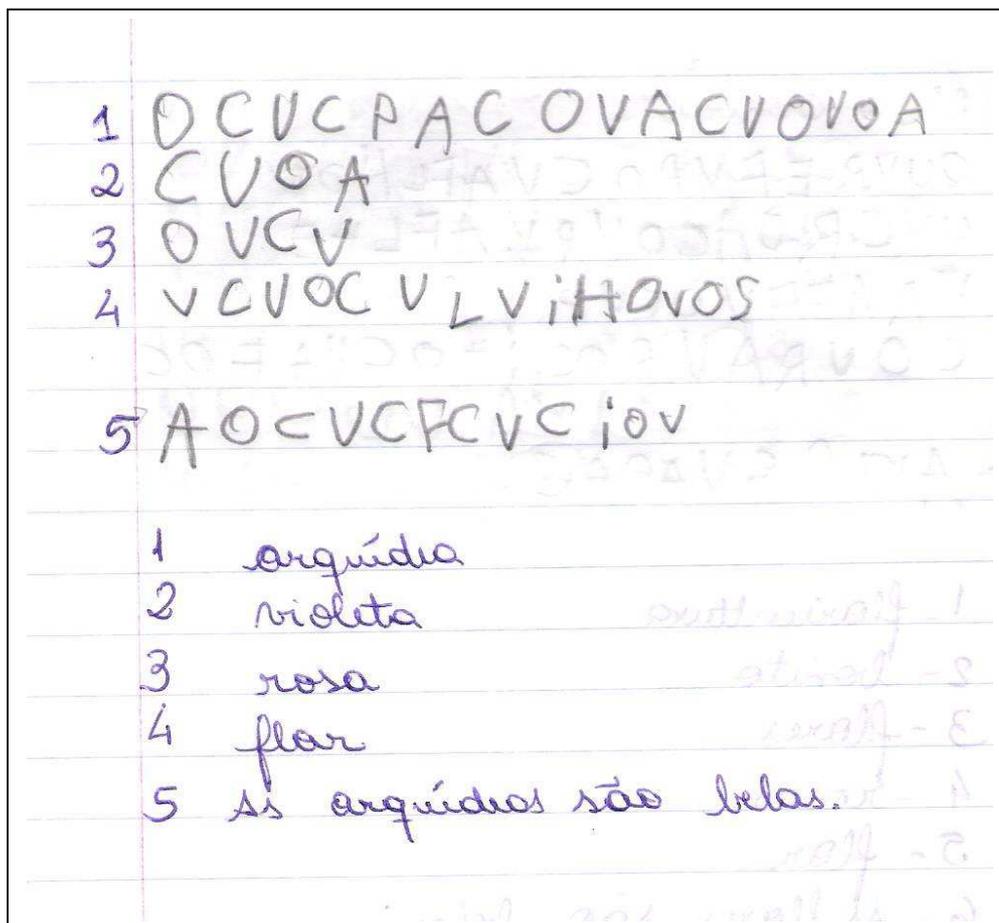
hábito diário no convívio com o filho, o que também influencia na pouca compreensão da criança sobre como funciona a escrita formal.

O conhecimento inicial da criança acerca da linguagem oral e escrita, ocorre na idade pré-escolar através das interações, participações e aprendizagens que ocorrem permeadas pelo ambiente familiar. Para Zamberlan (1996):

A família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. Sendo um sistema aberto que se desenvolve na troca de relações com outros sistemas, tem sofrido transformações, as quais refletem mudanças mais gerais da sociedade.

O papel da família é também o de dar sentido à linguagem escrita, na medida em que a criança observa a mãe utilizando um livro de receitas para fazer um bolo, ao preencher um cheque, ler e assinar um contrato, ler livros, jornais e revistas diante da criança e, também convidando-a a participar de eventos de leitura. Essas ações fazem com que a criança perceba o sentido social e cultural do uso da língua escrita. Para Kleiman, “o papel do adulto letrado é, pois, mais ativo que o de simples ‘informante’ sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a com o seu gesto e sua fala, tornando-a significativa, (2009, p. 111)”. Heath (1982, 1983 apud Terzi, 1995) utilizou como base de sua pesquisa eventos de letramento que abrangeram três comunidades carentes. Após analisar as formas diferentes pelas quais era possibilitado o letramento, concluiu que cada ambiente social propicia à criança sua forma particular de inserção no pré-desenvolvimento escolar. Desta forma não é possível estabelecer um padrão de condução ao letramento pelas instituições escolares; o que cabe às instituições é conhecer e desenvolver as condições desejáveis partindo da realidade e acesso que a criança teve anteriormente. Crianças que são mais estimuladas pelos adultos em idade pré-escolar ao entrar na escola e sofrer a influência dessa agência de letramento, possuem mais facilidade de apresentarem sucesso na alfabetização, porque cognitivamente já conseguiram compreender a relação entre oralidade e escrita e já sentem uma maior necessidade de aprender essa tecnologia de uso social, para poder inserir-se nesta prática social.

Ditado 3



Acima, no ditado 3, um mês após ter iniciado os ditados, Paulo já utiliza menos letras, permanece com um repertório de letras semelhantes ao do mês anterior; ainda é aparentemente pré-silábico e utiliza muitas letras para escrever a palavra flor, que ao terminar de escrevê-la ele leu e acrescentou mais letras ao final. Ele não apresenta como característica desse nível o realismo nominal, o qual se reflete na compreensão da criança de que palavras pequenas ou objetos pequenos devem ser apresentados com poucas letras, e de que palavras e objetos maiores, com uma maior quantidade de letras numa espécie de representação figural do objeto escrito. Veja, ao escrever flor, que é uma palavra de uma única sílaba, ele utilizou quatorze letras e, ao ser perguntado se ele sabia o que era uma flor,

disse que flor eram todas as florzinhas que existiam e que a mãe dele tinha flores de várias cores no pátio; o que dá para perceber que ele sabia a que estava se referindo.

Para escrever a frase “as flores são belas”, ele utilizou apenas doze letras, embora fosse um enunciado muito maior que a palavra flor e ele tivesse ciência disso. Concretamente, Paulo sabia a que eu estava me referindo quando ditei as palavras rosa e flor, no entanto utilizou mais letras para escrever flor. Mesmo sendo uma palavra de apenas uma sílaba. Ele apenas acrescentou letras sem reflexão, sem sustentar nenhuma hipótese psicogenética. Nesse contexto e para melhor ilustrar minha interpretação, é oportuna a afirmação de Cagliari:

Um exemplo antológico é a maneira como algumas pessoas chegaram à conclusão a respeito do chamado “realismo nominal”. Por exemplo, se se perguntar a uma criança não alfabetizada: “que palavra é maior, *boi* ou *formiga*?”, ela dirá que é *boi*. A razão pela qual ela diz que é *boi* e não *formiga*, segundo alguns, é porque a criança, nesse momento, só sabe pensar a linguagem com relação ao mundo material, isto é, só sabe fazer um uso concreto da linguagem; não consegue abstrair. Daí vem a expressão “realismo nominal”. Ora, esse tipo de pergunta é, pelo menos, estranho para os fins que se deseja investigar, porque toda a palavra não tem apenas sons. Portanto, uma “palavra” enquanto tal, pode ser tomada pelo significante (sons) ou pelo significado. A criança tinha duas opções e escolheu a interpretação semântica, dizendo *boi*, uma vez que no uso comum da linguagem guiamo-nos de maneira mais consciente pela semântica e não pela fonética. Se a pergunta feita à criança fosse, por exemplo: “quando você fala, você mexe mais a boca quando fala a palavra *boi*, ou quando fala a palavra *formiga*”, a criança iria responder indicando a palavra *formiga* e não, *boi*. O tipo de pergunta induz a um tipo de resposta especial (1998, p. 71).

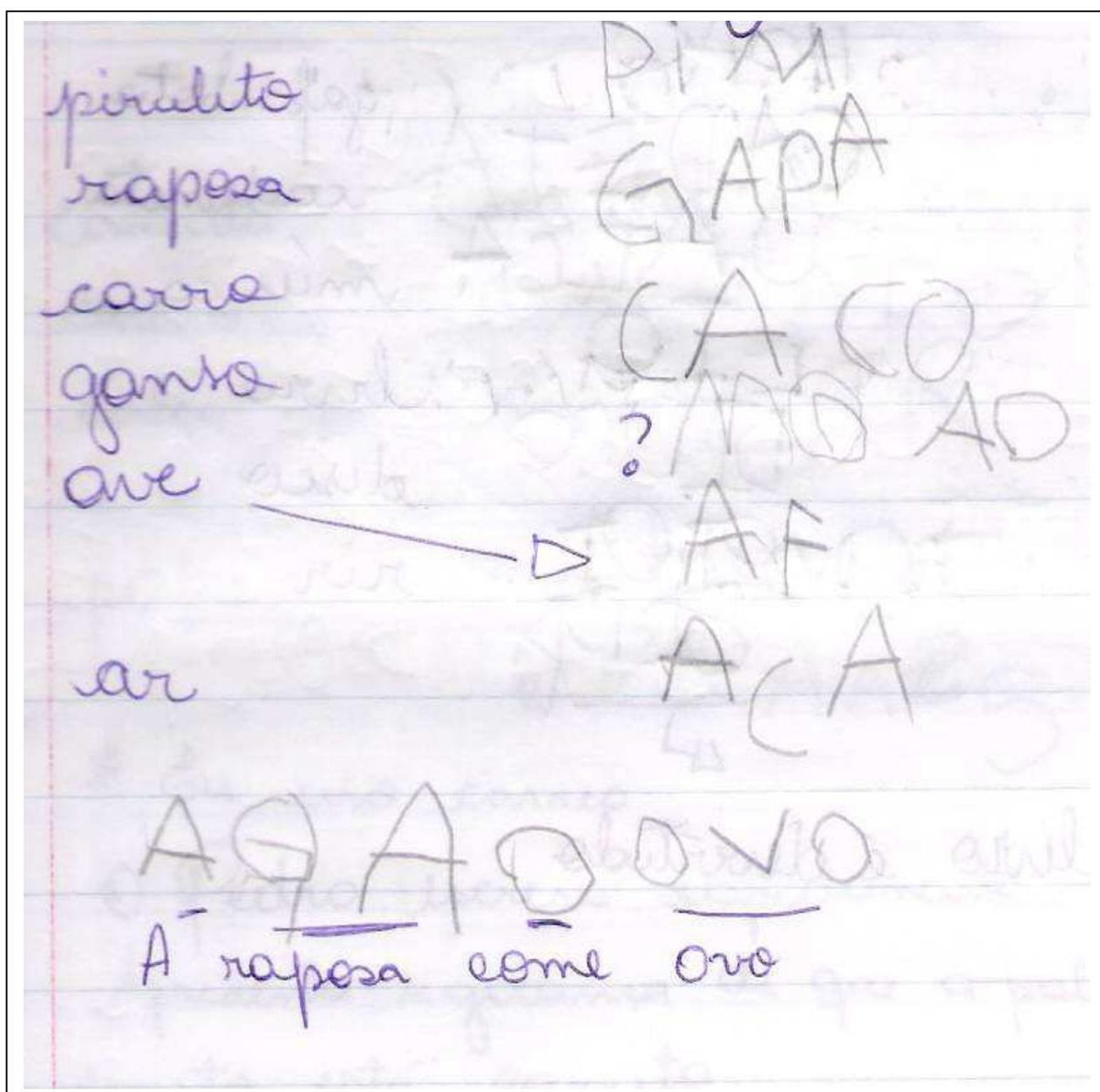
Ainda destaco que ao observar o repertório de letras variadas que Paulo utiliza, apenas a letra O faz parte da escrita do nome dele. Segundo Emília Ferreira, o nome da criança serve como matriz para a escrita de outras palavras, pois na medida em que ela reconhece a escrita do seu nome, ela passa a utilizar tais letras para escrever determinadas palavras:

O nome como modelo de escrita, como primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda a escrita posterior, em muitos casos, cumpre

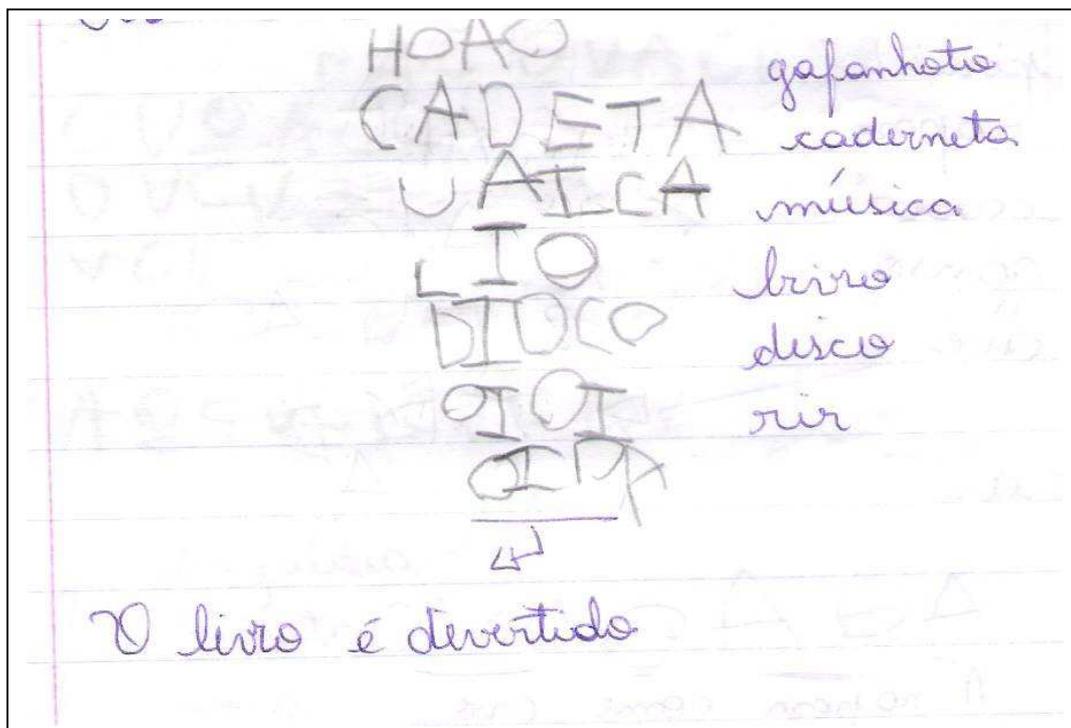
uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando. A escrita dos nomes pareceria haver tomado um papel muito importante no desenvolvimento das escritas através da história (1999, p.95).

Paulo já sabia escrever seu nome, no entanto esta característica psicogenética de utilizar letras do próprio nome para escrever outras palavras não pode ser identificada nas escritas de Paulo. Vejamos os ditados 4 e 5 a seguir:

Ditado 4



Ditado 5



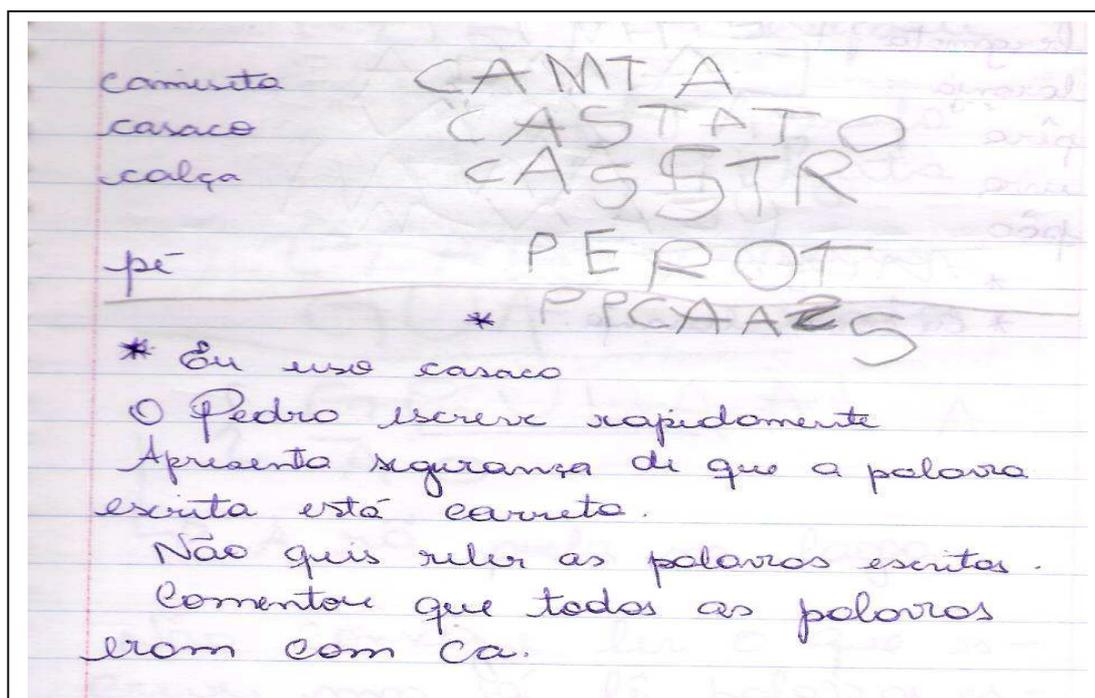
Nos ditados 4 e 5, observam-se oscilações entre o silábico sem valor sonoro e o silábico com valor sonoro; neste caso, as letras utilizadas pertencem realmente, em ocasiões, à sílaba que se tenta representar. Na escrita da frase do ditado 5, ele utilizou uma letra para cada sílaba. Observo que no dia em que a professora havia trabalhado com os alunos a família silábica Pa-Pe-Pi-Po-Pu, realizei o ditado 4 e o aluno escreveu PIM para pirulito. Segundo Emília Ferreiro,

(...) as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético. Nossa hipótese é que os processos de conceitualização – independentes do sistema escolar – determinarão em grande medida os resultados finais da aprendizagem escolar (1999, p. 105).

Partindo-se da premissa de que as crianças possuem conceitualizações prévias sobre a escrita e que estas não são arbitrárias, como explicar que Paulo, após sofrer influência do ensino silábico, utilizou este novo conhecimento para a escrita da palavra pirulito? Naquele momento, Paulo não sustentou nenhuma de suas hipóteses, apenas utilizou-se de uma formação silábica que ele havia aprendido na escola. A força da hipótese psicogenética, nesse caso, foi inferior à incidência do ensino. Aparentemente, Paulo passa a pensar sobre a escrita na medida em que a professora o induz a isto. Eu também, ao cumprir o compromisso de uma vez por semana fazer ditados com aquele grupo de alunos, contribuí para que eles se sentissem chamados a escrever, a prestar a atenção em como se escreve, a buscar regularidades na escrita, a observar portadores textuais na escola (cartazes, avisos, murais, referencial de sala de aula), assim como fora da escola (placas, letreiros, jornais, livros, propagandas, produtos industrializados etc.).

Isso pode ser percebido na fala dos alunos que acabaram ganhando destaque diante da turma, ao se “gabarem” aos demais colegas que eles foram escolhidos para escrever palavras para a professora nova. E, quando eu chegava na escola, eles já iam afirmando: “Ó, chegou a professora, vamos escrever para ela” (sic). Julgavam ser uma atividade importante que os diferenciava dos demais colegas. Muito embora eles afirmassem que ainda não sabiam ler e escrever, gostavam de participar quando solicitados.

Ditado 6



Ditado 7

bergamota BEHNTA
 laranja LAMTA
 p[^]ere PATAN
 uva UEANAM
 p^oo PEANAM
 * MOANA
 * Eu como laranja.

Ditado 8

ELET elefante
 GIRAF girafa
 GATA gato
 GATO gato
 GUA rato
 { GPULALALALAO
 A O
 A rã pula na lagoa.

Não consegue ler o que escreve, mas já lê palavras escritas pela professora. Já conhece os letras

Nos ditados de 6 a 8, se observa um avanço em Paulo. Ele “pulou das oscilações entre o silábico sem valor sonoro e o silábico com valor sonoro para o nível silábico alfabético”. Todavia é possível perceber que ele oscila entre os três níveis, como por exemplo no ditado 6, ao escrever a palavra “pé” ele utiliza as seguintes letras P E R O T, ou seja, ele escreveu pé corretamente, achando que havia poucas letras, acrescentou outras três, o que é típico de uma criança na fase pré-silábica. Já no ditado 8, ele escreveu as palavras como uma criança no nível silábico alfabético. Ao observarmos a escrita das palavras girafa e elefante, nota-se que ele já possui domínio sonoro das letras. Ressalto que as palavras gata e gato escritas corretamente, são palavras que ele afirmara que já sabia escrever, pois a professora já as havia ensinado.

Ditado 9

1 TELEFONE

2 ORELHA

3 FALAR

4 ROARA

5 ETE NOTELEFNE

1 telefone, 2 orelha, 3 falar, 4 voz

5 Eu tenho um telefone.

Ditado 10

TAMADOA tamanduá
 BALEIA baleia
 PEIXE peixe
 ARAMORANA LAUA

A não mora na lagoa.

* não escreveu a palavra não.

Ditado 11

1 MARMELADA
 2 MARTELO
 3 XAVE
 4 SAL

5 AXAVE ABRE A PORTA

1 marmelada, 2 martelo
 3 chave, 4 sal, 5. A chave abre a porta.

Nos ditados 9, 10 e 11, Paulo já apresenta uma escrita alfabética, ou seja, suas escritas são construídas com base em uma correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Ele conseguiu reconstruir o sistema linguístico e compreender sua organização. Já sabe que os sons de X e A são grafados com XA e que V e E são grafados com VE e que, juntos, significa CHAVE. Embora ortograficamente não esteja correto, essas questões de normas linguísticas passam a ser organizadas melhor desse ponto em diante em que ele se encontra. Nesse momento, ao observar em Paulo um rápido avanço na aprendizagem da escrita, busquei conversar com sua mãe e fui informada de que ele estava recebendo aulas de reforço, fora da escola, com uma professora particular.

Embora Paulo pertencesse a uma família com baixo nível de letramento, havia a preocupação da mãe que ele se alfabetizasse e obtivesse sucesso no seu primeiro ano escolar, mesmo que ele fosse exposto a práticas de letramento cultural, estas práticas não eram as esperadas pela escola, com isso ela optou por pagar uma professora particular para o filho. Essa professora fez com que ele rapidamente se alfabetizasse, porque trabalhou na perspectiva da escola. Para Terzi, “a criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit”, (1995, p. 95). Há com isso, um erro por parte da escola que desconsidera o letramento familiar, que não utiliza o conhecimento pré-escolar a que a criança foi exposta para ampliar seu horizonte de linguagem escrita e oral.

A criança chega à escola sob a influência do letramento inicial a que foi submetida na família e na comunidade; por isso, cada criança possui conhecimentos e concepções diferentes, fruto da significação que a escrita tem no seu meio social, econômico e cultural. A prática escolar baseada na memorização e na pronúncia de sons e grafias de letras. Fora de um contexto lógico, afasta a criança da funcionalidade social da escrita. Fora da escola ela presencia eventos reais de leitura e escrita e na escola é submetida a um processo de aculturação da escrita, em que ela deve abandonar o conhecimento que possui para introjetar o modelo de letramento escolar.

O professor precisa compreender a língua escrita como um sistema de signos que, foi culturalmente constituído e é socialmente utilizado para atender as demandas socioculturais concretas. Logo, o ensino deve ser baseado na realidade concreta do aluno,

conhecendo as práticas familiares de letramento e a interação que fazem com o código escrito. Para que possa propor um ensino voltado para o aluno, para que este consiga extrair sentido do que está aprendendo, conscientizando-se de que o aluno que temos é o aluno real e não o ideal, na sua idealização,

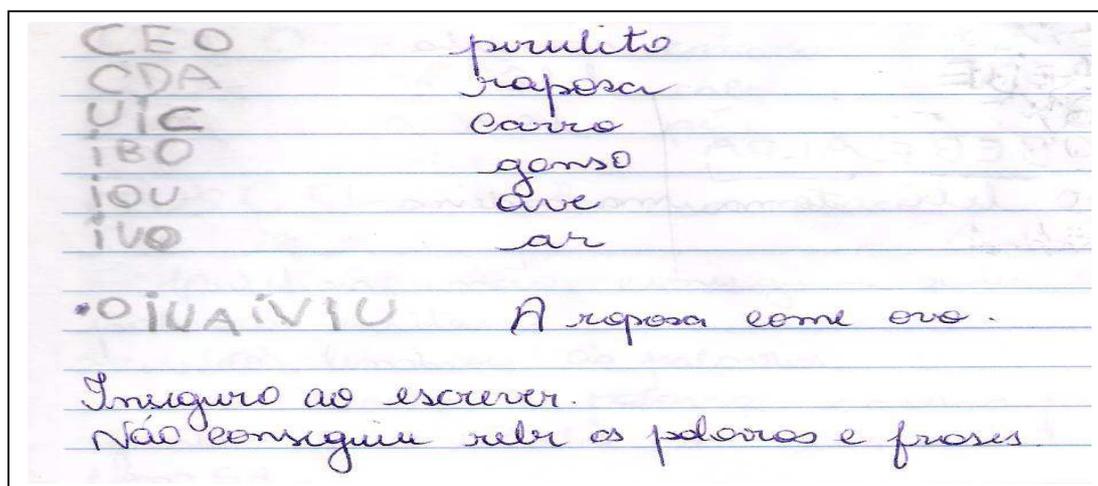
o professor espera um aluno atento, interessado, sequioso por aprender a ler. Tal criança imaginária já conhece as letras do seu nome e de seus familiares, tem a sua volta variados materiais de leitura e de escrita e observa como essas atividades fazem parte do social e do profissional de seus pais. Essa criança, naturalmente, existe, mas só é encontrada numa pequena camada da população e aprende a ler e a escrever antes e fora dela, tanto quanto dentro dela. (GOLBERT, 1988, p. 10).

Nas escolas públicas, a grande massa de alunos vem de camadas pouco escolarizadas, que não fazem uso cotidiano da leitura e da escrita, não lêem para os filhos, não os encorajam a passarem da oralização à escrita; à escola caberá conhecer o aluno para auxiliá-lo neste processo de construção da escrita.

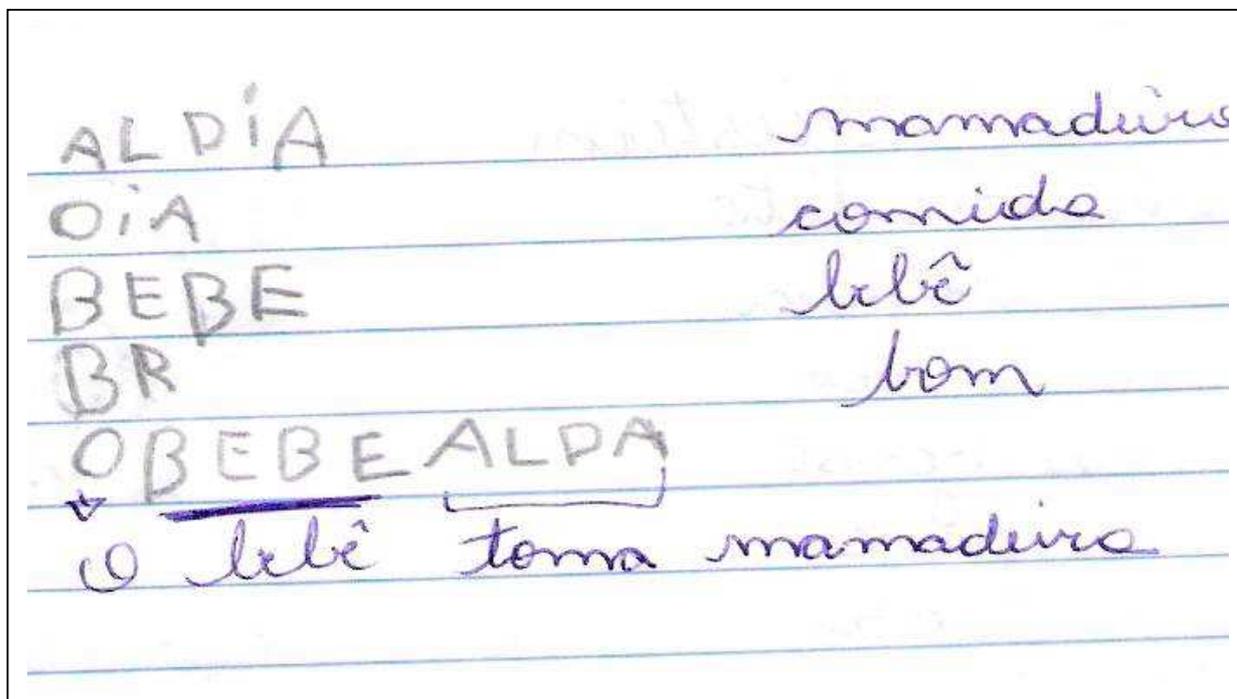
5.2 Tajetória do aluno Carlos

Na sequência seguinte, apresento e analiso os ditados efetivados com o aluno Carlos:

Ditado 1



Ditado 2



No primeiro ditado realizado com Carlos, ele se apresentava aparentemente no nível pré-silábico. Já no segundo ditado, uma semana após, se percebe que ele apresentava ter ingressado no nível silábico com valor sonoro. Ao observar a palavra MAMADEIRA, escrita no ditado 2 como A L D I A: ele usou AL para MAMA, D para DE, I para I, e A para RA. Ao escrever COMIDA, no mesmo ditado, usou as letras O I A, ou seja, cada letra representando um som de cada sílaba da palavra proposta.

Carlos é uma criança bastante incentivada pela mãe, que apesar de ter pouco estudo, valoriza a educação, possui em sua casa diversos livros e enciclopédias antigas que ganhou de ex-patrões e que disponibiliza a todos os filhos. Ela costuma ajudá-lo a fazer os temas e pede também auxílio para o filho mais velho, pois alega não ter muita paciência para explicar a Carlos como fazer as tarefas escolares. Devido ao incentivo da mãe, ele se interessa pela leitura e demonstra significativo empenho em aprender a ler e escrever.

A família desempenha um papel fundamental de mediação entre a criança e o código escrito, pois este é apresentado a ela, que por sua vez, é convocada ao desejo de aprender, nas trocas de relações, nos diversos eventos de letramento, ao perceber a

importância que o adulto dá para a leitura e a escrita e como a utiliza no seu cotidiano. Logo, espera-se que a escola investigue o conhecimento que a criança possui para iniciar a alfabetização escolar, a partir da valorização deste saber, pois pesquisas acerca das práticas escolares de ensino de escrita dão conta de que,

o modelo autônomo de letramento é o que define as práticas escolares, nas quais a aquisição da escrita é vista como: um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Propostas como esta visam encaixar o aluno num modelo de ensino e aprendizagem pré-determinado e quem não atende ao esperado por não possuir as habilidades prévias para aprender acaba fracassando e sendo culpabilizado por isso. Ou seja, se a criança não chegar à escola tendo desenvolvido aspectos valorizados pela escola, ela não conseguirá estabelecer um elo entre o letramento escolar e o letramento familiar, social e cultural. Ao invés de a escola buscar agregar o conhecimento prévio do aluno, ela entra em conflito, porque valoriza somente a cultura da hegemonia dominante. Freire (1991, p.58) critica esse descompasso entre os valores da escola e os valores sócio-históricos da criança aprendente, entendendo que é preciso romper com a ideia de que,

fora da escolarização, não há saber, ou o saber que existe fora dela é tido como inferior sem que tenha nada que ver com o rigoroso saber do intelectual. Na verdade, porém, esse saber tão desdenhado, 'saber de experiência feito', tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares.

Pensar assim, desvalorizando a vivência do aluno, constitui, além de um desrespeito ao modo de pensar e viver da comunidade em que o aluno está inserido, uma forma de tentar lhe impor uma cultura diversa da que ele conhece e, sobretudo é agir para dificultar, impedir e frear a apropriação da escrita por parte da criança.

Carlos é uma criança que está apresentando dificuldades para se alfabetizar, por não conseguir compreender a forma pela qual a língua escrita é posta e imposta pela escola, embora em casa seja incentivado e ele também tenha vontade de aprender. O descompasso entre a escola e a vida social dele ainda não foi superado, por não ter conseguido significar palavras soltas e fora de contexto, trabalhadas na escola. Heath (1983, p.50) observa que “cada comunidade tem regras sociais para interagir e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento”. Quando a escola não valoriza esses eventos de letramento, a criança não consegue se apropriar do conhecimento.

Nas semanas seguintes, nos ditados 3, 4 e 5, se percebe que Carlos permanece aparentemente silábico com valor sonoro, sendo que o ditado 5 revela uma perfeita correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

Ditado 3

CI ZLA	camiseta
CSCO	casaco
CSF	calça
DR	pé

• EUS CSL Ou uso casaco.

Christian, não conseguiu ler as palavras escritas.

Não lembrou as palavras.

Ao escrever a palavra casaco perguntou se a sílaba "sa" era escrita com SA.

Ao escrever a palavra pé ele disse que pé se escreve com a letra p, mas não a utilizou na escrita da mesma.

Ditado 4

BLAO	bergamota
LALGA	lavarje
PLAR	pire
UVA	uva
PRA	pão

EOULARSA

Eu como lavarje.

* Adverbi que eu tirei ditado uva, porque essa palavra ele já sabia escrever

Ditado 5

TSEIA	tesourinho
EDSO	estojo
LAPS	lapis
TIS	giz

OXERVOLA

O giz escreve no quadro.

Ditado 6

ELEF	elefante
GIRA	girafa
GATA	gata
GRU	rato

A rã pula na lagoa

Ditado 7

MAMADELA	mamadeira
OLIDA	comida
FADA	fralda
BEBE	bebê
BOM	bom

O bebê toma mamadeira.

Só consegui ler "bom", pergunta durante a escrita se está certo. Costuma olhar o referencial da sala de aula. Pergunta se é com O ou U.

No ditado 7, ele copiou as palavras “bebê” e “bom” do referencial de sala de aula. Aparenta ter evoluído para o nível silábico alfabético. Embora demorasse bastante tempo para escrever, tenta ler as palavras escritas no momento em que terminava de escrevê-las e não escrevia automaticamente, ele pensava e pronunciava cada sílaba para só então escrever. Mas, ao término da atividade, não conseguia reler as palavras escritas. Observo, ainda, que há uma inconsistência na escrita de Carlos, no ditado 7, pois ao escrever fralda e mamameira ele demonstra que já consegue identificar os sons das letras e das sílabas, no entanto ao escrever comida, ele se coloca como um silábico com valor sonoro, não mantendo sua provável hipótese alfabética.

Na escrita da frase, ainda no ditado 7, ele não manteve a escrita alfabética ao escrever mamadeira que, de MAMADELA, passou a ser MDLA. Onde está a hipótese? E qual seria a hipótese de Carlos? Não se pode definir, pois ele transita em níveis diferentes e sustenta hipóteses incompatíveis de um nível para outro. Nesse momento da alfabetização, Carlos já estava, sim, pensando acerca da escrita, porque já foi motivado externamente pelo processo de alfabetização a que vem sendo chamado na escola, assim como pela cobrança familiar, tanto por parte da mãe que não compreende e não aceita as escritas incorretas do aluno (segundo ela com falta de letras), como pelos irmãos mais velhos que já sabem escrever e o ajudam a fazer os temas, e mesmo por mim que o mobilizei a pensar e escrever todas as semanas. Embora Carlos tivesse desejo de aprender e fosse incentivado pela família a escrever, dado a importância social deste conhecimento ele não conseguia se inserir na escola, que trabalhava uma forma de letramento excludente, que só contempla aqueles que já vêm de casa com um bom nível de letramento e compreensão da língua escrita. Para Oliveira,

O modo de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a sua marca de exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição de competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade (2004, p. 148).

Quem não se enquadra neste padrão esperado pela escola é excluído, como no caso de milhares de crianças que não obtêm sucesso nas classes de alfabetização das escolas

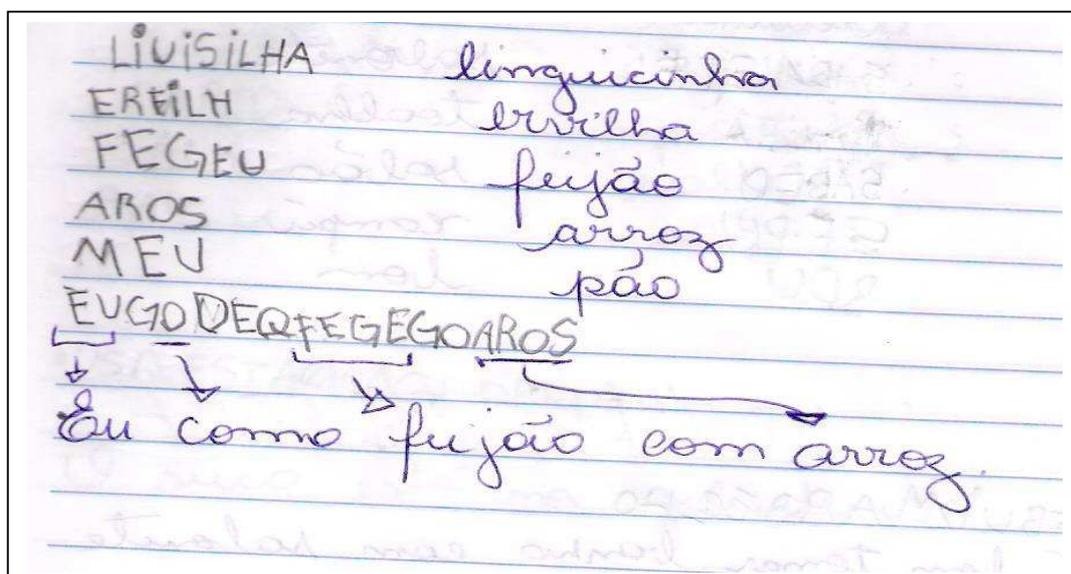
públicas brasileiras, por pertencerem a famílias pouco letradas e não serem aproveitadas pela escola a sua cultura, o seu conhecimento, somente tendo valor aquilo que elas ainda não construíram.

Carlos está se alfabetizando, já apresenta progressos na escrita, porém, a forma, o caminho que ele está seguindo na sua escrita é individual, pois parte de conceitualizações que estão sendo construídas na interação e mediação social, não sendo genéticas, conforme Cagliari explica:

Nas aulas de alfabetização, muitas vezes, é dada uma ênfase muito grande no processo de ensino, deixando-se, na prática, o processo de aprendizagem relegado a um plano secundário. Obviamente, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos; nesse sentido, é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu “metabolismo” (1998, p. 63).

Carlos, embora esteja sendo alfabetizado coletivamente, dado a grande número de alunos na turma, está seguindo uma trajetória própria, única e individual, diferindo de Paulo, seu colega, que já se alfabetizou e que também participa dessa pesquisa, bem como dos demais colegas, porque a forma dele de pensar, aprender e interpretar o ensino recebido é uma descoberta cognitiva única, que só a ele pertence. Vejamos os próximos ditados:

Ditado 8



Ditado 9

SABUETE	salonete
FALHA	toalha
SABED	sabão
SEPU	sompú
BDU	bom

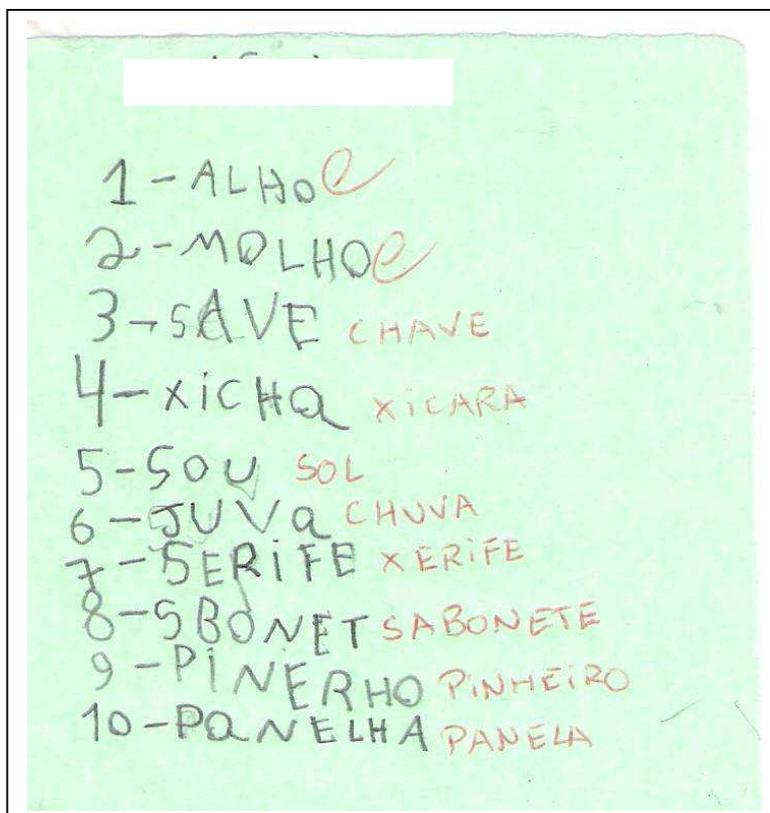
• LEBUIMARBECHO
 é bom tomar banho com salonete

Ditado 10

FLORICHU	floricultura
BONITO	bonito
FLORIS	floras
ROSHAS	rosas
FLORR	flor

• AS FLORCSBELA
 As floras são belas

Ditado 11



Nos ditados 8, 9, 10 e 11, se percebe que Carlos compreendeu que “escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome” e que “o meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros para várias delas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.217). O aluno não chegou a ultrapassar o nível silábico alfabético até o término da pesquisa, sendo que durante todo o processo ele foi o aluno que mais se preocupou em perguntar se o que ele escrevia estava correto, transparecendo não ter certeza de que era assim que se escrevia e sempre levou mais tempo que os demais colegas para escrever, pois buscava pronunciar diversas vezes o som da palavra a ser escrita antes de escrever. Isso, de acordo com Cagliari, é um caminho de criação, de descoberta por parte do aprendiz:

Uma criança, na sala de alfabetização, encontra-se numa situação semelhante à de um cientista diante de um documento com uma escrita não decifrada. Ambos

começam a procurar uma entrada para esse mundo, para descobrir como o sistema de escrita funciona. Neste caso, tudo é difícil e não faz sentido pretender aprender o que se precisa numa ordem de dificuldades escolhida de antemão e com exemplos “facilitadores”. Também não existem hipóteses naturais, organizadas em etapas ou períodos. (...) A única coisa importante são os conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem, ou elaborados criativamente pelo próprio pesquisador (1998, p. 64).

Tal criação, ou seja, essa pesquisa como de um cientista referida por Cagliari, foi percebida em Carlos, que através das diversas intervenções por que passou (na escola e na família), demonstrava se preocupar e buscar um caminho para atender a esse aprendizado tão valorizado numa cultura grafocêntrica como a nossa. Porém, sua maior dificuldade era romper com o abismo que era a alfabetização na escola e a leitura na sua casa: na escola se lia letras e palavras separadas, em casa a família lhe dava livros e o convocava à leitura; a escola, enquanto agência de letramento falha, ao apresentar o código escrito como uma forma descontextualizada de codificar e decodificar em língua escrita, eis que o fenômeno do

letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2004, p. 20).

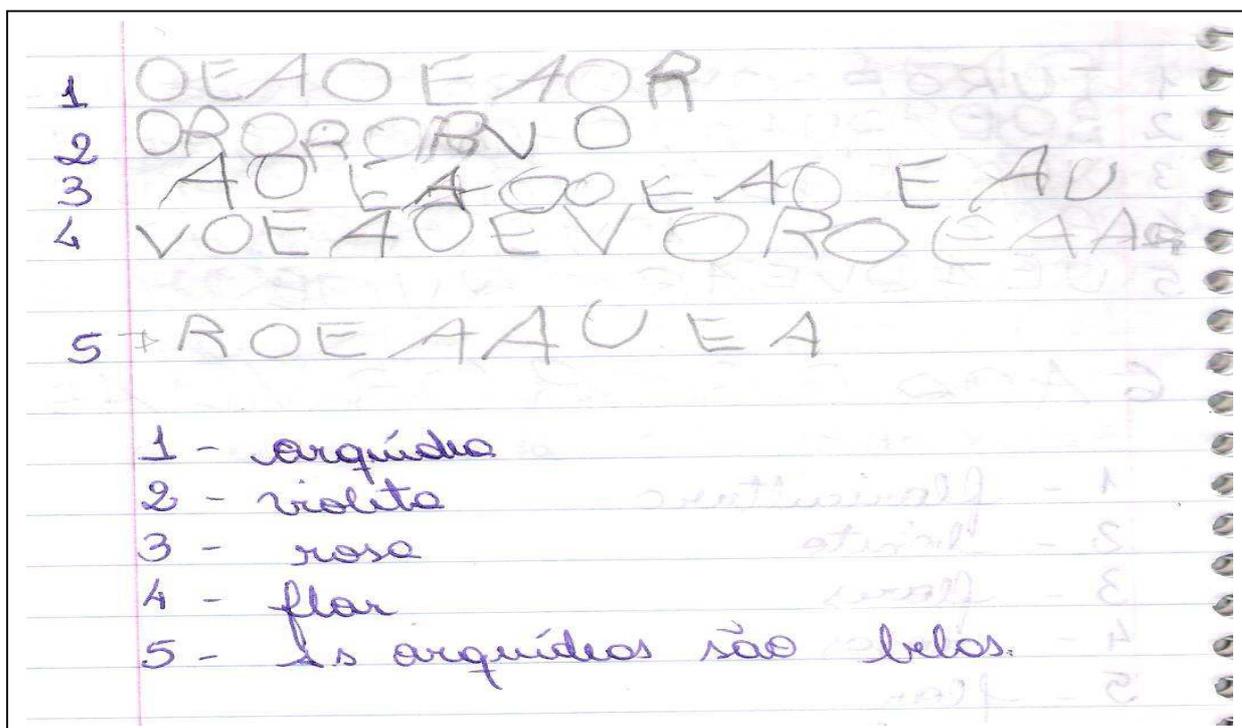
Cabe à escola valorizar todas as agências de letramento sociais, bem como trazer esse conhecimento extra-escolar, para o espaço de alfabetização, enriquecendo assim a oralidade e a escrita escolar com a cultura do aluno.

Ressalvo que não pude identificar claramente se esse aluno seguiu os níveis psicogenéticos, pois ele teve avanços muito rápidos de uma semana para outra e não apresentou com clareza e coerência, nas suas representações, as características desses níveis.

5.3 Tajetória da aluna Natália

Passo a fazer a análise, na sequência, dos ditados da aluna Natália, que ao término da pesquisa foi classificada aparentemente como silábica com valor sonoro. Essa aluna é extremamente carente do ponto de vista socioeconômico, não possui auxílio familiar para estudo e também não possui referência de família nuclear por ser criada entre primos, tios, tias, irmãos. A família, por sua vez, também não possui hábitos de leitura e ela não aparenta possuir entendimento de por que está na escola aprendendo a ler e a escrever, por não demandar esse saber fora da escola. No ensino de Natália, seria importante um apoio maior da escola para chamá-la ao entendimento da necessidade de aprender, visto que “antes de ensinar a ler e escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente (CAGLIARI, 2003, p. 101)”. Ou seja, a escrita precisa ter algum sentido para que a criança queira aprender, perceba a sua importância social, bem como a necessidade individual de despende tamanho esforço para se dedicar a tal aprendizagem. Eis os primeiros ditados de Natália:

Ditado 1



Ditado 2

B I O A I B	gafanhoto
A O C	caderneta
K C A B	música
C A O R	livro
A O E N	disco
A O M O R	rir
A O R A O R	o livro é divertido.

Escreve rapidamente as palavras.
Não conseguiu rubricar as palavras escritas

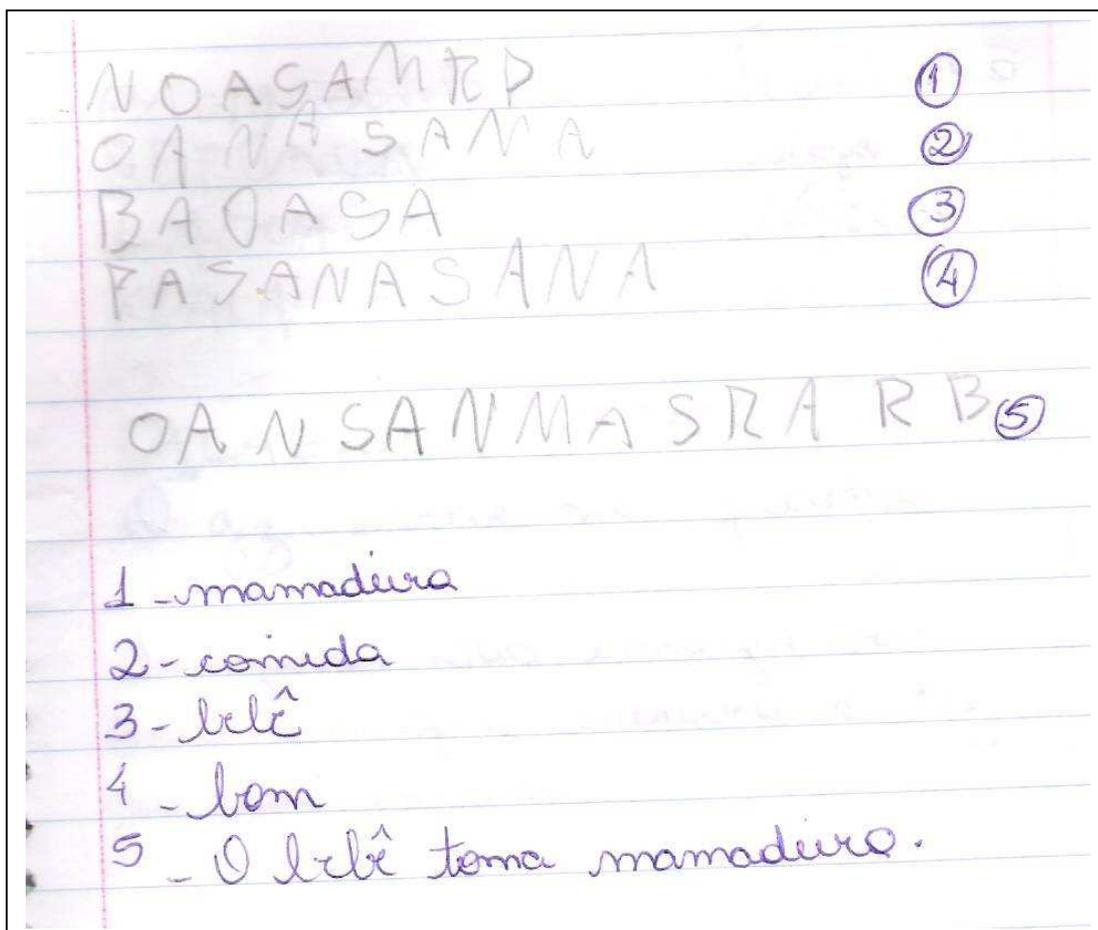
Ditado 3

R D A M N	pirulito
A N A D R	raposa
L A I D A N	carro
L A N A K M	ganso
P A N A N M	ave
A N A N M	ar

* O A M N O A N A E S

A raposa come ovos.

Ditado 4

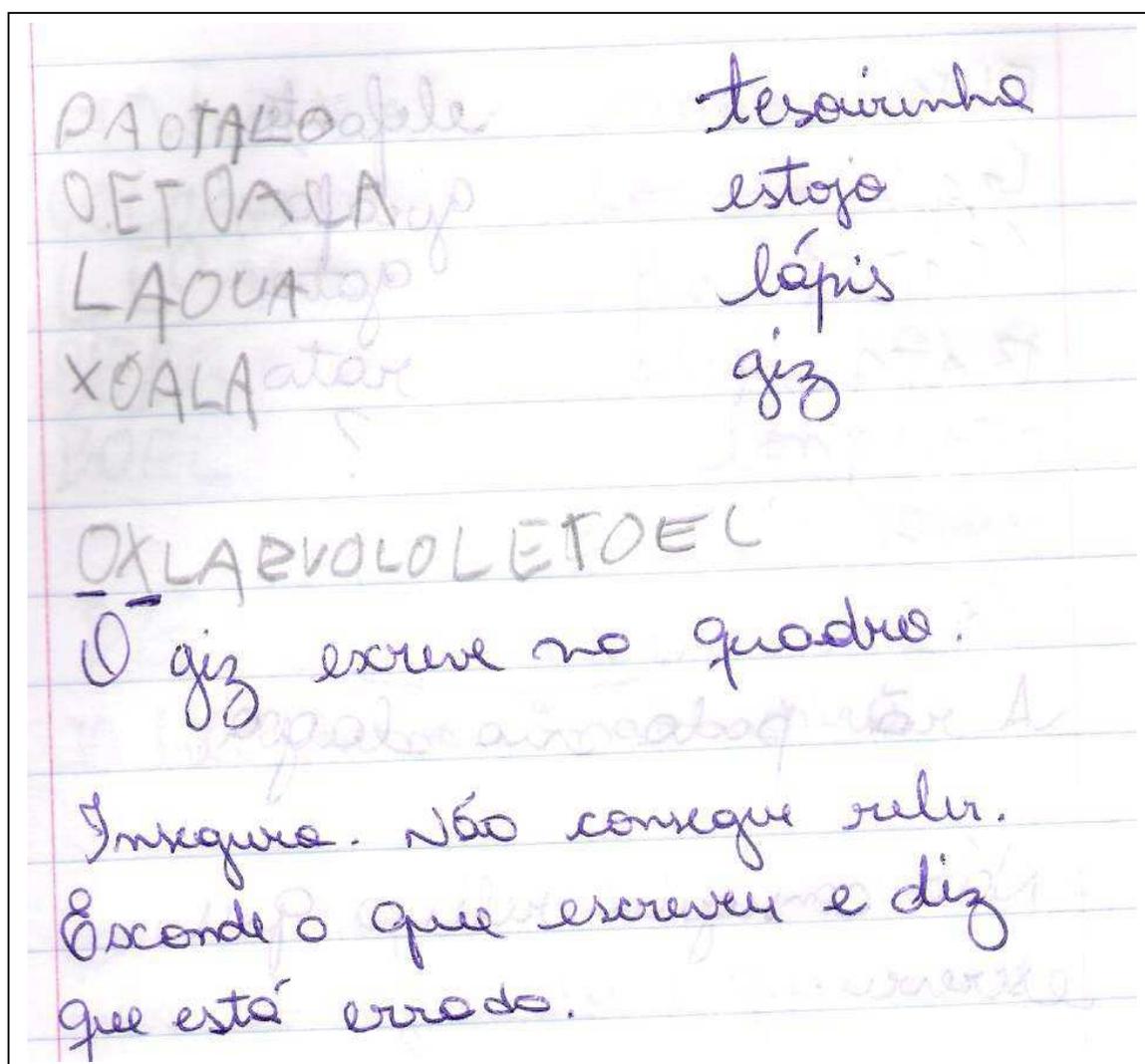


Em todos os ditados apresentados, do 1 ao 4, Natália se apresenta como uma criança pré-silábica tendo como característica a ausência de relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, ou seja, não aparenta existir busca de correspondência entre letra e som. Ela também demonstra a intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes, se utiliza de todo o repertório de letras que conhece fazendo uma variação na ordem e apresentação das mesmas. Não consegue ler o que escreve e costuma terminar de escrever, olhar o que escreveu e acrescentar mais letras ao término da palavra; frequentemente apaga e reescreve afirmando que estava errada a escrita anterior.

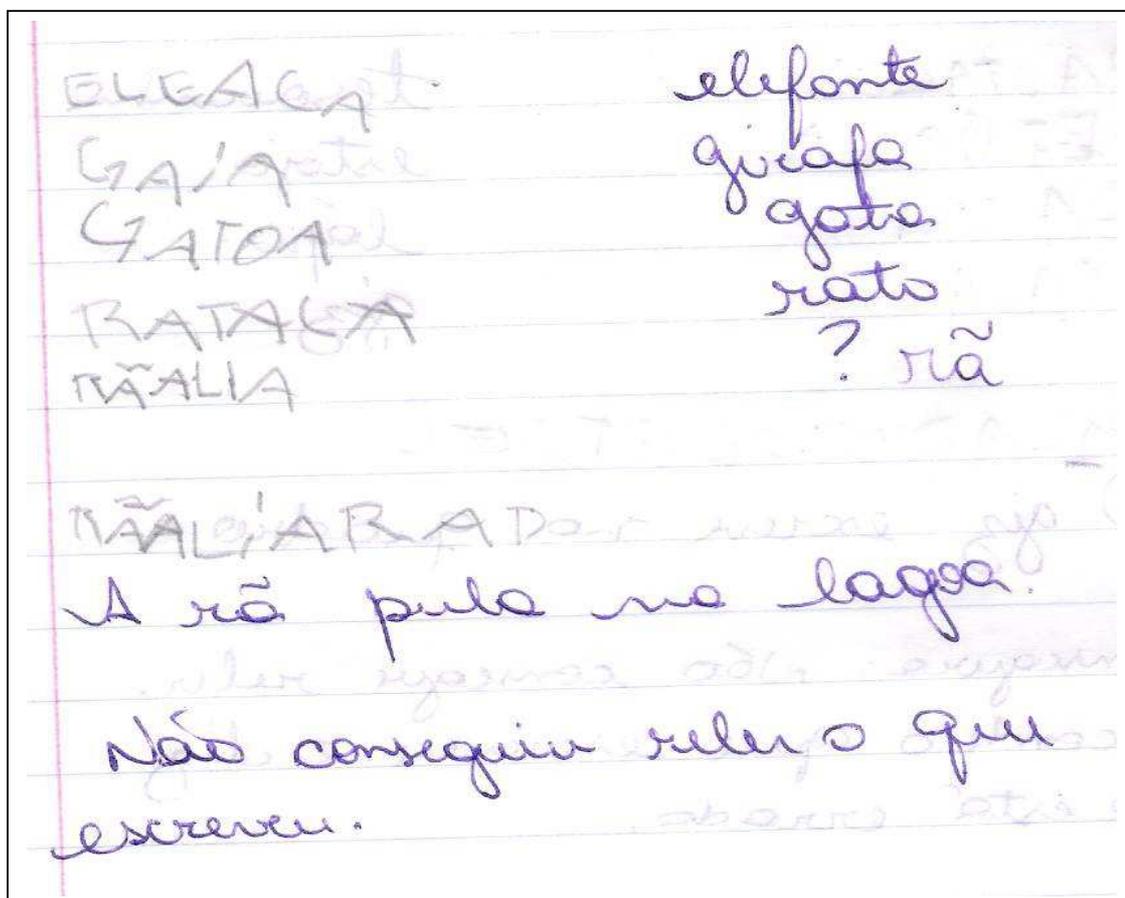
Não apresenta características do realismo nominal, confundir nomes de objetos, ou seja, fazer confusão entre significante e significado, por crer que os nomes estejam nos objetos e que sejam gerados pelos objetos ou que os nomes sejam dotados de um valor intrínseco tal que suas características se confundem com as características do objeto.

Quando pedia que lesse, ela não lembrava as palavras que havia escrito e costumava cobrir a escrita após terminar de escrever, tinha vergonha que eu olhasse e demonstrava claramente que não sabia escrever ao afirmar isso e também ao dizer que não sabia o que está escrito.

Ditado 5

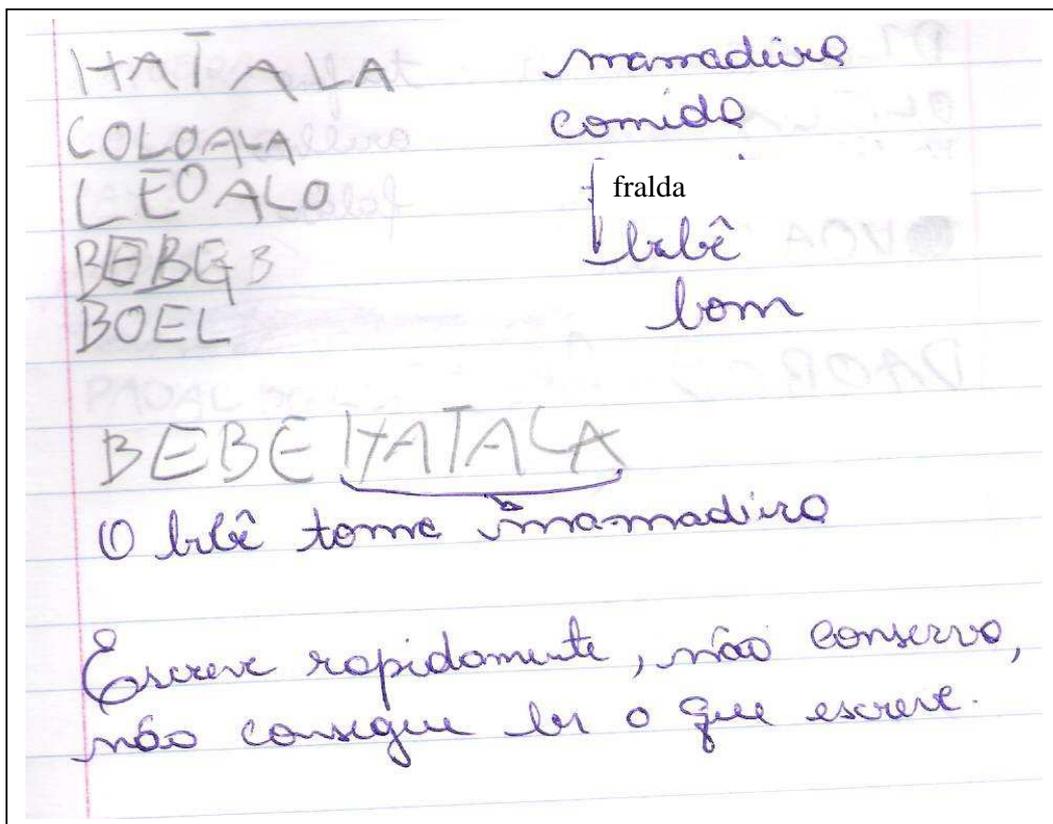


Ditado 6



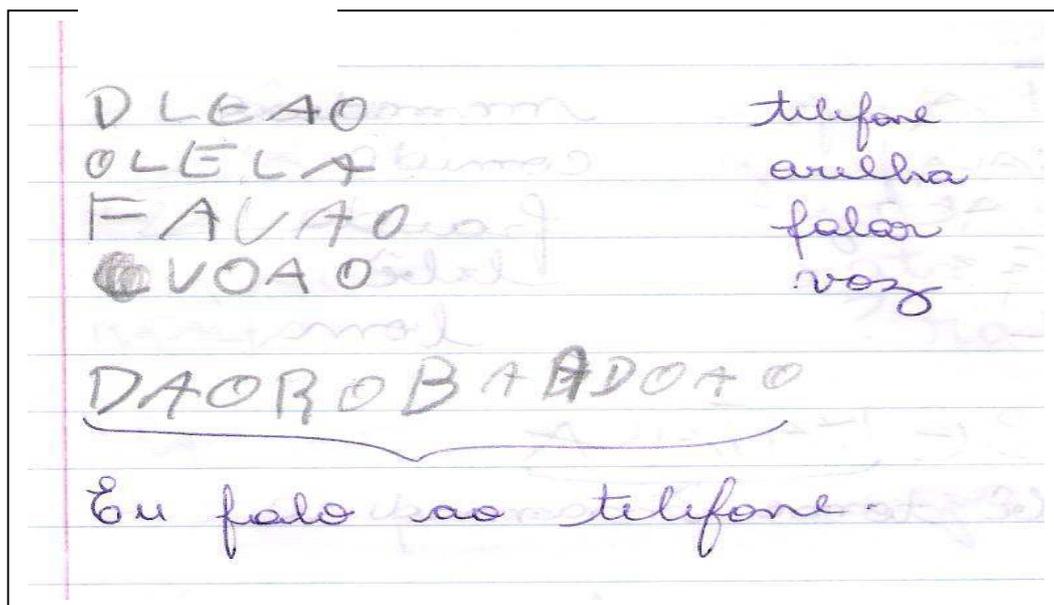
Nos ditados 5 e 6, ela passa a oscilar entre o nível silábico sem valor sonoro, ou seja, conta os “pedaços sonoros” (as sílabas), e coloca uma letra para cada pedaço. Na escrita silábica com valor sonoro neste caso, as letras utilizadas pertencem realmente, em ocasiões, à sílaba que se tenta representar, como é o caso do ditado 6 na palavra GATA: ela escreve GATO; também ao escrever RÃ, ela entendeu que havia poucas letras, por isso, ao reler a palavra, acrescenta-lhe mais quatro letras.

Ditado 7



Acima, no ditado 7, ela oscila entre os níveis silábico com e sem valor sonoro novamente.

Ditado 8



Ditado 9

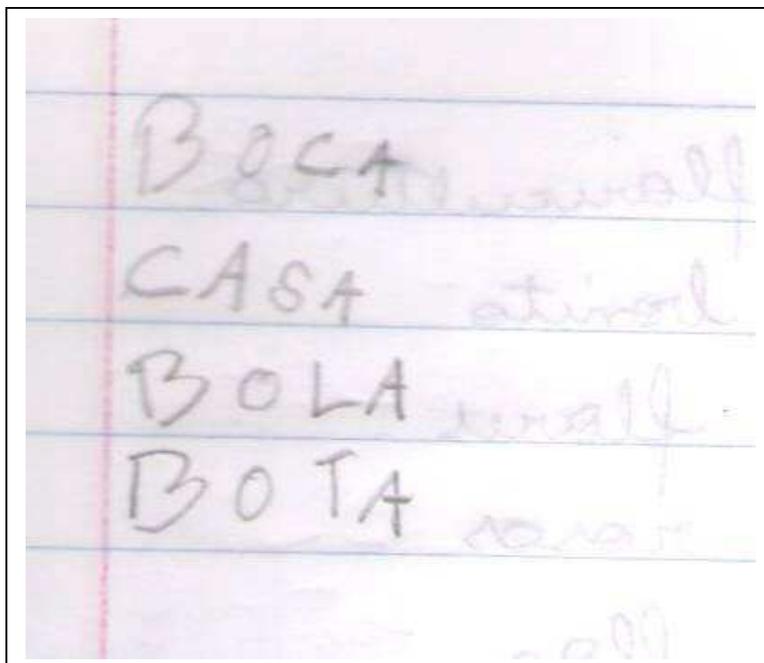
1 PAOEOA tamandeu
 BOLACAO baleia
 PAXI peixe
 PAOAE na
~~PAOAE BOLACAO~~
 PAOAC BOLACAOE O

Ditado 10

BILOTE biblioteca
 ECOABO escola
 MEBA munda
 PB IACAE livros
 LELOAO livro

E BILOTE FABI
 Eu lio livros na biblioteca.

Ditado 11



No ditado de número 10, se percebe que Natália chegou ao mês de outubro sem grandes avanços, permanecendo no nível silábico com valor sonoro. Apresento o ditado de número 11, para ilustrar a fala da professora referente que defendeu a ideia de que a menina apresenta algum problema, pois tem palavras de combinações simples que ela já sabe escrever e explicou que, como eu ditava palavras de sílabas complexas, eu confundia a aluna. No entanto, observo que as palavras ditadas pela professora são justamente formadas por combinações de sílabas ditadas e trabalhadas diariamente desde o início do ano letivo e que já foram memorizadas pela menina, tanto é que ela não consegue utilizar tais sílabas para escrever outras palavras. Conforme Cagliari, essa é uma característica comum no aprendizado do código escrito, que se destaca pela transcrição de palavras que a criança já memorizou:

Eles vão conseguindo desempenhar suas tarefas escolares até certo ponto, lendo e escrevendo as palavras já dominadas, como se fossem ideogramas. Até o momento em que se deparam com palavras não estudadas e revelam, então, que não sabem ler como deviam e, conseqüentemente, não sabem escrever (1998, p. 83).

Neste caso Natália, consegue escrever palavras escolares, porque já memorizou sua escrita e algumas vezes ela até copia de cartazes da sala de aula. Portanto, não quer dizer que ela pensa sobre essa escrita ou que já sabe escrever, quer dizer, isto sim, que ela desenvolveu uma estratégia inteligente de atender ao que lhe é solicitado na escola: de tanto repetir, ela memorizou algumas palavras e as apresenta quando solicitada. O ensino por repetição e memorização não requer grande empenho por parte da criança e também não garante que ela possa colocar suas hipóteses à prova, eis que ela apenas reproduz o modelo, assim:

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está em situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento ensinar é diferente (Ib. idem, 1998, p. 69).

É preciso estar atento quando se trata do processo de alfabetização, pois “podemos correr o risco de o aluno estar totalmente conduzido pelo professor, reproduzindo formas memorizadas, produzindo formas que o professor ensinou” (NASCIMENTO, 1998, p. 45). Não havia nenhum processo de conceitualização na escrita de Natália, ela somente tinha certeza na escrita de palavras escolares.

Essa aluna, com grande dificuldade, chegou ao final da pesquisa conhecendo alguns sons iniciais na escrita das palavras como se percebe no ditado 10. Provavelmente se tivesse sido alfabetizada e exposta a uma proposta de ensino mais coerente com a realidade, ou seja, menos voltada à memorização, em que pudesse interagir com situações reais de leitura e de escrita, conversar com seus colegas, até mesmo trocar ideias com a professora, Natália poderia fazer suas próprias criações, considerando-se que

A interação social, infelizmente, ainda é um fato ausente de nossas salas de aula e, com isso, a escola perde uma importante ferramenta de aprendizagem. É curioso como o ensino precisa ser compartilhado, vivido, para ser sentido para os indivíduos, e ser memorizado para ser usado, quando necessário. Pois é exatamente assim que aprendemos (idem, 1998, p. 69).

Surge, então, a questão: como podemos instrumentalizar a prática dos educadores, a fim de que estes possam desenvolver, a partir da interação social, o processo de letramento em sala de aula, de tal maneira que os alunos possam adquirir o domínio da linguagem, falada e escrita e conhecimentos mais complexos e aprofundados? É preciso que o professor entenda que há um abismo entre a concepção do ensinar e do aprender, pois não existe uma relação objetiva em que o professor ensina e o aluno aprenda. Para Cagliari (1999, p. 37) “aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual”, ou seja, cada criança aprende de modo diferenciado, de acordo com seu conhecimento prévio e interações sociais.

A família da Natália possui baixo nível de escolaridade e também de letramento, ou seja, são pessoas que não possuem grande familiaridade com as diversas formas de usos da escrita, bem como apresentam dificuldades de se expressarem ou compreenderem textos formais ou cultos. Em famílias de classes populares, como da aluna pesquisada, em que a leitura e a escrita não são presentes, a escola precisa ter um empenho maior em chamar a criança à necessidade de aprender a ler e a escrever, para que esse processo possa ser menos demorado e complexo e mais carregado de sentido. Neste contexto “(...)alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte e passatempo” (CAGLIARI, 1993, p.101). É necessário muito mais empenho no primeiro grupo, que vê a leitura como simples garantia de sobrevivência na sociedade, pois é preciso atribuir sentido, prazer e necessidade a esta aprendizagem.

Isso não se consegue com ensino tradicional, memorização e repetição de famílias silábicas, mas sim com um ensino da leitura voltada para o letramento, para práticas sociais significativas para a criança, em que ela se perceba sujeito da aprendizagem, participe dela, produza seus próprios textos com ajuda do professor e mesmo dos colegas. É preciso que se desenvolva uma cultura da escrita e da leitura neste grupo específico, para que possa haver sucesso na alfabetização dos alunos, pois “muitas vezes o desprazer pela leitura é alimentado pelas famílias, onde pouco ou nada se lê, ou não se valoriza a aprendizagem da leitura nos filhos (DEMO, 2006, p. 83).

Nesses casos, a escola sozinha precisa romper com esse ciclo, construindo com a criança o prazer pela leitura, conhecendo diversos portadores textuais como contos, fábulas, lendas, parlendas, histórias em quadrinho, produzindo suas próprias histórias, entendendo para quê e como é útil saber ler e poder escrever também. Assim, qualquer texto só pode ser entendido dentro do seu contexto histórico, social e cultural, já que há uma complexa interdependência entre ambos, pois há uma relação íntima entre a linguagem e a prática social do sujeito. Lemos diz que “é preciso começar pelas práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido como objeto para a criança (1998, p.26)”. Obviamente que isso implica no letramento do próprio professor, na sua prática de leitura e competência para escolher textos significativos para os seus alunos, além de fazer da leitura uma prática diária na classe de alfabetização, pois este deve ser um espaço impregnado de leitura, para que desta forma o aluno se sinta mobilizado e incentivado a também adquirir esta competência e poder ter autonomia para escolher suas próprias leituras.

5.4 Tajetória da aluna Eliana

Trago, agora, a análise dos ditados elaboradas com Eliana, que não se enquadra ao longo da pesquisa e ao término desta aos estágios psicogenéticos. Destaco que a aluna parece alheia ao ensino que lhe é ministrado, muitas vezes observei que ela não copiava e ficava sem saber o que era para fazer, parece perdida, sem entender o sentido de estar na escola. Oliveira afirma que “a capacidade de elaboração cognitiva descontextualizada é, talvez, a característica mais bem definida do modo de funcionamento intelectual letrado” (2004, p.148). Porém, essa capacidade é aparentemente ausente em crianças não alfabetizadas, advindas de contextos com baixo nível de letramento, que pouco incentivam a leitura lúdica e imaginativa por parte da criança. Logo, como poderemos ver nos ditados de Eliana, ela simplesmente não consegue compreender o que a professora deseja ensinar.

Ditado 1

BLE
 EL SA
 GAO A M C
 SOAO
 ASOASMO
 SOAZCO
 SONEPAMEPA O PDA

barbante
 elifante
 galinha
 frango
 pinto
 rã

A rã está na lagoa.

Ela procurava livros e placas presen-
 tes no ambiente, olhava as letras
 e copiava.

Não consome.

Não consegue ler o que escreveu
 mesmo que tenha acabado de
 escrever.

Quando lembro preciso para mostrar
 ele passa a caneta em cima de toda
 a palavra para mostrar.

Ditado 2

BAOLAR
 MPAS
 EDPF
 PARAS
 LAOLAL NOL NOL NOL
 PAO
 BIRBA OL
 NOL
 NOLANVAR DIAOLAOLA

maquiagem
 pulseira
 escova
 pente
 lápis
 batom
 bom

Minha tia usa batom

- Observei que ela não pensa
 qual a letra que vai colocar para
 escrever a palavra, sêlicidade, apenas
 segue acrescentando letras.

Ditado 3

BPLAOLN	mentirosa
PADLN	verdade
AOAOLN	amizade
AOLAOLN	alguem *
FAOLNOLNO	feliz
FAOLNOLNOLN	fe
EDLNOLNOLNO	→ Meu dia foi alguem.

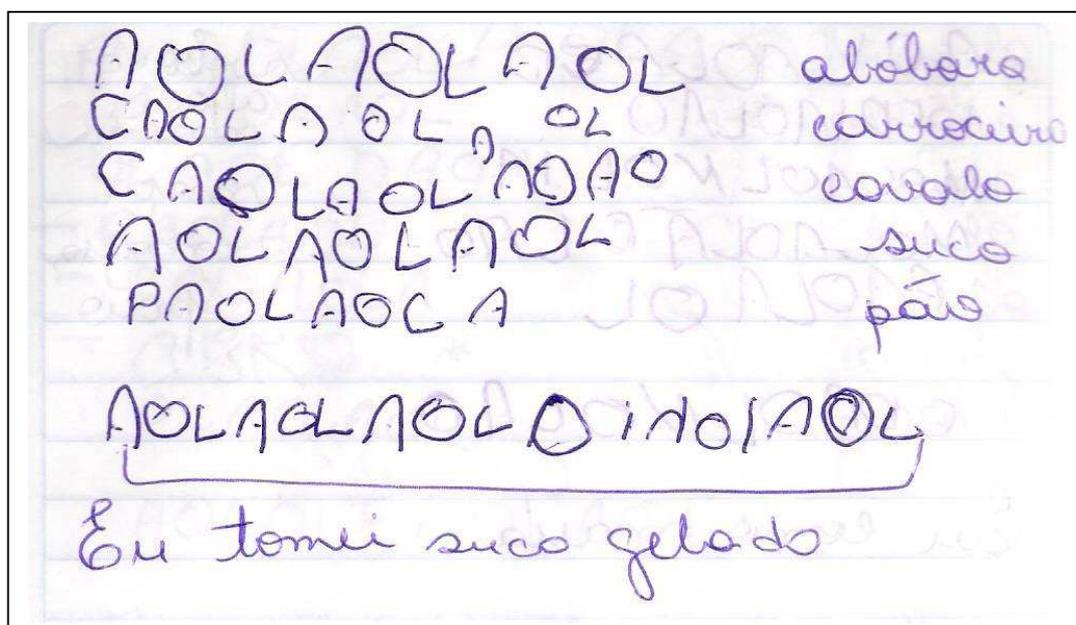
* Terminei de escrever a palavra
alguem e não sabia/lembrei o que
havia escrito.

Ditado 4

CEPLNOLNOLNOLA	(1)
TA DAO	(2)
BAOLNOL	(3)
UAOLNOL	(4)
LULPOL	(5)
LAAAPOLNOLA	(6)
OLAOLA OSAALGAOLA	(7)

cachacinho	(1)
puquia	(2)
rate	(3)
urso	(4)
lã	(5)
ra	(6)
o sapo é amigo da ra. (7)	

Ditado 5



Os ditados de 1 a 5 da Eliana apresentam uma enorme variedade na forma em que ela desenha a letra. Aqui, os ditados estão apresentados sequencialmente do mesmo modo que foram coletados, e a impressão que se tem é que houve uma regressão do ponto de vista do tipo de letra ou do desenho da letra se analisarmos o ditado 1 e, depois, seguirmos para o de número 5. Ao escrever, ela não aparenta pensar sobre a escrita, pois escreve rapidamente, sem apresentar dúvidas sobre o que escreve. No ditado 4 ela usou uma enorme quantidade de letras para escrever a palavra RÃ, o que não a enquadraria na hipótese de quantidade de letras relacionadas com o tamanho do ser, também não utilizou grande variedade de letras. Não consegui, nesse primeiro momento, classificá-la em um estágio psicogenético. Segundo Ferreiro & Teberosky

(...) entre os conhecimentos socialmente transmitidos (nomes das letras, dos numerais, orientação espacial da escrita etc.) e conhecimentos que independiam do social, construções próprias das criança, as várias hipóteses construídas pela criança, que são produtos de sua elaboração própria. É evidente que o que denominamos de “hipóteses do nome”, critério de quantidade mínima e de variedade não podem ter sido transmitidas por nenhum adulto, mas sim “deduzidas” pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer (1986, p. 266).

Analisando a confusão conceitual em que a aluna Eliana se encontra e refletindo sobre a citação acima que afirma que a criança constrói hipóteses, ou seja, crenças mais ou menos regulares de como se convencionou o código escrito independente do adulto, há que se questionar novamente que hipóteses esta criança possui? Pois ela não mantém uma regularidade. Esperar que ela interaja com o objeto escrito e vá testando suas hipóteses, sem o papel de mediação e mesmo de intervenção direta do professor questionando o que ela escreveu, que letra é aquela, que som forma aquela sílaba, por que ela escreveu de tal forma etc, ela não conseguirá sair sozinha do conflito em que se encontra. Em casa Eliana não possui muitos portadores textuais, pois a leitura não faz parte dos hábitos familiares, o que costuma perceber de leitura é quando os irmãos mais velhos fazem os temas. Que tipo de conceitualização prévia ela construiu antes de chegar à escola sem nenhuma chamada social? O significado simbólico, social e cultural da escrita terá de ser construído na e pela escola.

Saliento, aqui, que não estou afirmando em hipótese alguma que ela não tenha a menor noção de que existe o código escrito e que as pessoas usam a escrita para se comunicar, estou sim a afirmar que embora ela tenha noção de algumas práticas sociais de leitura e escrita, ela ainda não formulou internamente hipóteses consistentes e coerentes acerca desse código devido à escassa solicitação deste artefato cultural no meio em que ela vive. A escrita para ela, antes de chegar à escola, era praticamente inexistente, não fazia parte da sua vivência, assim como ela não fora chamada à leitura; logo, a pouca exposição a esta prática social, pode ter contribuído para as dificuldades que ela enfrenta ao ser chamada a escrever na escola, por não possuir qualquer relação particular com a escrita, ao passo que esta, por sua vez, lhe parece um objeto estranho e alheio a sua cultura. Rojo (1998, p.123), interpreta esse estranhamento com a cultura escrita, por parte de Eliana, como uma consequência cultural, pois sabemos que,

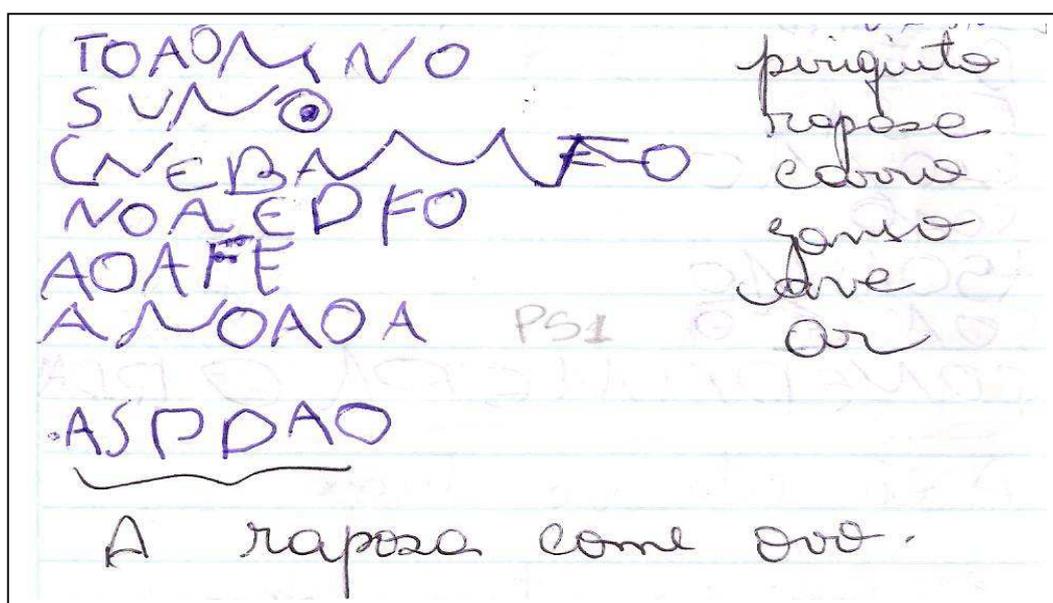
inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence – isto é, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e escrita – e, por outro, como ressalta Lemos (1988, p.11), dos diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido.

No caso de Eliana, essa familiaridade com a escrita ainda não fora construída, por ela não ter presenciado, na sua vida pré-escolar, situações cotidianas de práticas de leitura e escrita em seu meio familiar. É preciso que a escola ofereça-lhe oportunidades para se inserir neste espaço e consiga perceber a importância social de se apropriar deste conhecimento. Partindo, pois, desse pressuposto,

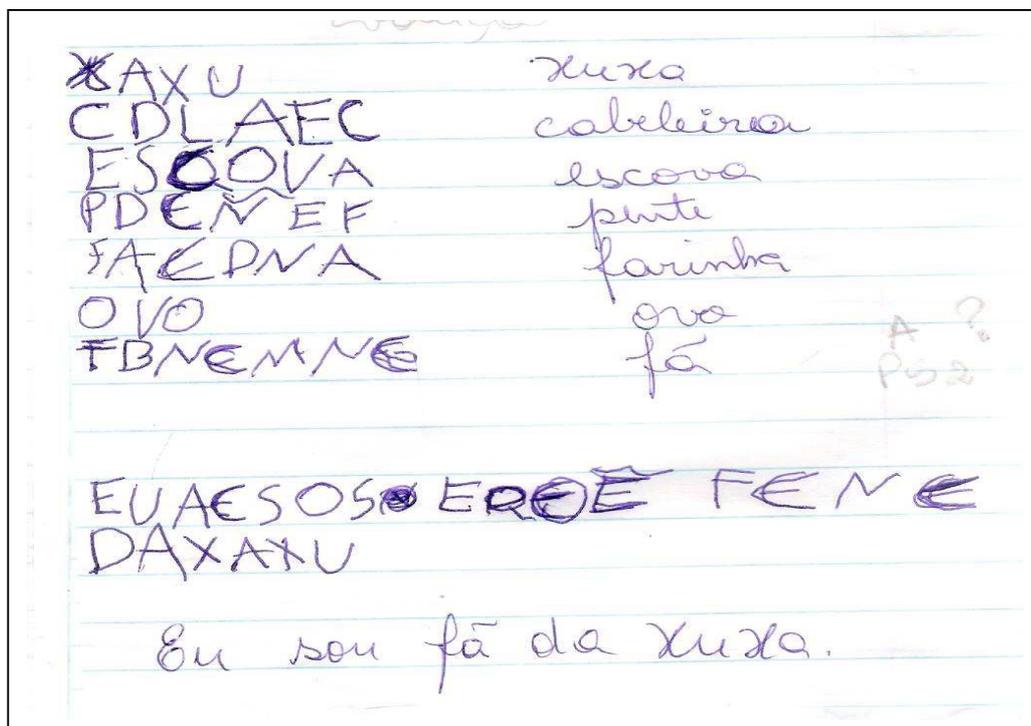
a escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem: isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sintam que o que fazem é significativo e que vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado (CAGLIARI, 1998, p. 64).

Logo, dar sentido ao aprender e não esperar que hipóteses sobre um objeto desconhecido se manifestem nesta aluna é o que de mais significativo a escola pode fazer, vislumbrando que ela consiga sair da confusão conceitual em que se encontra.

Ditado 6



Ditado 7



No ditado 6, aparecem outras letras que não faziam parte do repertório de Eliana e pode-se dizer que ela apresenta características de um pré-silábico 1, um nível em que ainda mistura letras e desenhos. Nas palavras raposa e carro, ela tenta fazer um desenho ao escrever as palavras solicitadas. No ditado 7, talvez por memorização, ela tenha conseguido escrever XAXU, no lugar de XUXA, bem como escova e ovo. Na frase, observo que ela manteve a escrita de XAXU para XUXA, porém quando solicitada que lesse a frase logo após concluir a escrita, ela se recusou, dizendo que não sabia o que estava escrito e que não era possível ler.

Ao mesmo tempo que ela escreve, ela se recusa a ler por afirmar que não se pode ler o que ela mesma escreveu, postura que vai de encontro à perspectiva psicogenética de que a criança, possui hipóteses e as sustenta, até que seja desequilibrada e se reorganize em busca de novas hipóteses.

Ditado 8

CPAO	carinhoso
DAPO	fofinho
BPO	bonito
APU	amigo
XUXU	xuxa
FACLA	fã

PAPFXUXU -> Eu sou fã de xuxa.

1ª letra de cada palavra, uso adequado.

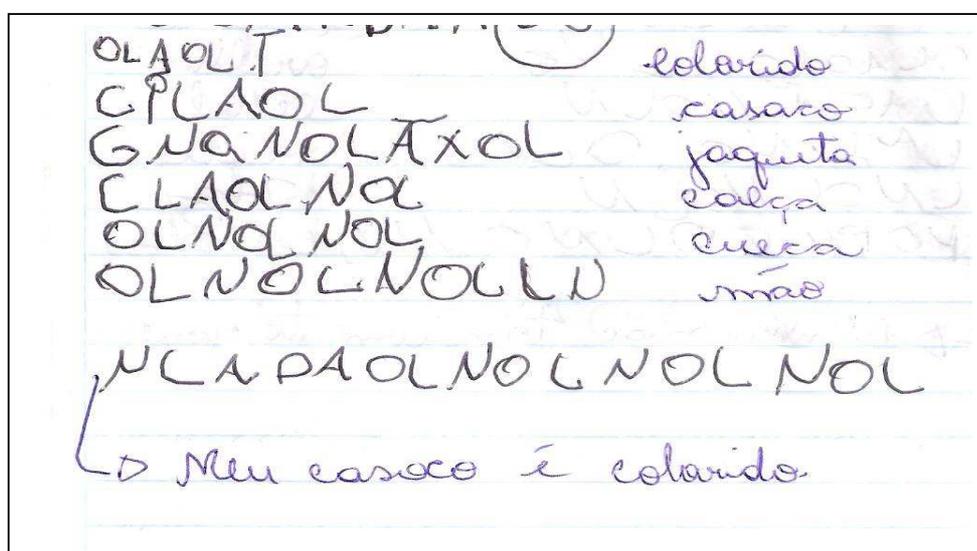
Ditado 9

MOLA	repolho
UPOLA	midionese
OLAO LNO	churrasco
SOLAO	salada
OLA	comida
BPE	bala
BLEP	bombom
DLA	boni

EDPEBPAO -> Eu adoro chupar bala.

Nos ditados 8 e 9, a Eliana se apresenta como pré-silábica 2: já sabe que não se escreve com desenhos, está usando letras e já estabelece relação com os sons da fala, pois no ditado 8 usou quase todas as letras iniciais corretamente; em relação ao som da fala, no ditado 9: SALADA, COMIDA, BALA e BOMBOM usa letras e sons correspondentes ao som convencional. Destaco que ela não conseguiu reler nenhuma das palavras escritas e não tinha certeza de que estava correta a escrita das palavras.

Ditado 10



Na semana seguinte, ao invés de uma progressão, Eliana aparenta ter regredido novamente. Utilizou menos letras do que habitualmente usava em seu repertório, desenhou as letras, não mais utilizou valor sonoro inicial e também não apresenta a hipótese de que palavras grandes devem ter necessariamente mais letras do que as menores, por ela ter utilizado mais letras para escrever mão do que para escrever colorido.

Ditado 13

AOLNOL	amendoum
LNOLP N	pandurga
AOLNON	lambido
PAOLNO	língua
FABPA	Flávia
PAOLA	Paola
PAOLN	pie
PNO LN	ps.

—

AOMOLNOPNO

⊕ A pandurga voa alto.

Ditado 14

OLNOND	enfermeira
OLNOLN	remédio
PNOLNOLN	médico
OLNOLN	hospital
OLNOLN	camã
OLNOLN	dar
OLNOLN	?
OLNOLN	?

OLNOLN-PE = O doente toma remédio.

Nos ditados de 11 a 14, em especial no ditado 14, não se pode classificar a Eliana em nenhum dos níveis psicogenéticos. Fazendo um comparativo de todos os ditados aqui apresentados progressivamente, nas semanas em que a aluna foi investigada, percebe-se que as hipóteses dela não seguem uma lógica linear ou evolutiva. Ela chegou a um nível que poderia ser considerada pré-silábico nos ditados 8 e 9 e, na sequência, retorna a escritas anteriores e chega até a desenhar a escrita novamente no ditado 14, inclusive escrevendo palavras que não foram ditadas, conforme ilustro com ponto de interrogação ao lado da palavra.

Destaco que esta aluna, aparentemente, não apresenta problemas mentais, fala com clareza, gosta de vir à escola, participa de atividades escolares e extra-escolares, relaciona-se bem com os colegas e tem outros três irmãos, sendo dois mais velhos e já alfabetizados, sua mãe também é alfabetizada, cursou até a terceira série do ensino fundamental, em casa possui poucos portadores textuais, ela afirma que acompanha os irmãos lendo e fazendo os temas, contudo apresenta enormes dificuldades de apropriação do código escrito. Pode-se afirmar pelas produções textuais dessa aluna que ela não se enquadra nos estágios psicogenéticos, o que causa grande preocupação por parte da professora referente que sabe de memória quantos alunos são silábicos, silábicos alfabéticos e alfabéticos e não compreende, no entanto, em que nível ou o que ocorre com a aluna que não se classifica e não corresponde ao esperado nas atividades propostas para níveis pré-silábicos 1.

Algumas palavras do cotidiano escolar como CASA, FACA e FOCA a Eliana consegue escrever, inclusive ler, mesmo sem o acompanhamento do desenho. Mas, a forma pouco dinâmica e bastante repetitiva em que a língua escrita é apresentada a esta criança, talvez possa justificar a memorização de tais palavras. Embasada em Cagliari, infiro que a dificuldade de aquisição do código escrito, por parte de Eliana, está diretamente relacionada com o fato de ela não conseguir se inserir na proposta metodológica da professora, o que é muito comum em escolas públicas de periferia, em que o público vem de um contexto de baixo letramento familiar, com poucas práticas orais de leitura:

Em escolas de periferia, alguns alunos não participam com empenho do aprendizado da escrita, porque acham que a escola faz o que não lhes interessa e deixa de fazer o que seria útil para eles. (...) Escrever é também uma forma de

expressão artística e até um passatempo. As crianças podem ficar muito motivadas para escrever; por outro lado, se elas não tiverem uma motivação real, poderá ser inútil mostrar-lhes toda a parafernália de letras e rabiscos própria da alfabetização (2003, p. 101-102).

Como motivar as crianças em contextos em que se escreve para a escola palavras e frases fora da realidade, quando a leitura de textos lúdicos é inexistente, quando aprender a ler precisa passar por um processo longo e diário de copiar, desenhar, repetir e reproduzir inúmeras vezes a mesma escrita? A motivação passa necessariamente por jogos, por fazer de conta, por oficinas de leitura e de escrita, com textos divertidos, informativos, sociais e a proposta de escrita coletiva, compartilhada, em que os pares se auxiliem mutuamente na compreensão do código escrito. O trabalho isolado na alfabetização, em que cada aluno senta-se na sua classe e não pode trocar ideias com seus colegas, se torna ainda mais difícil para que a criança consiga reconstruir a escrita para si.

5.5 Tajetória do aluno Marcos

Finalmente, apresento a análise dos ditados efetuadas com o aluno Marcos, que não se enquadra, ao longo da pesquisa e ao término desta, nos níveis psicogenéticos:

Ditado 1

EOAELU	1
E	2
EAUELUALI	3
AESUALUPMAEI	4
IJORQRBANVABAP	5
AOENELVAECI	6
• ABE EBA EUV TA	7

- 1 barboleta
- 2 elefante
- 3 galinha
- 4 frango
- 5 pinto
- 6 rã
- 7 A rã está na lagoa.

Observou lentamente, não queria escrever e explicou que ainda não sabia ler e escrever. Após ser incentivado concordou em participar da pesquisa.

Ditado 2

COU A DE UE	pirulito
O CAU E DE U	raposa
KAC DUE D	carre
A K DUM TAT	ganso
EATH SX VW	ave
CL I ABF	ar

A E R E E

* A raposa come ovos.

Ditado 3

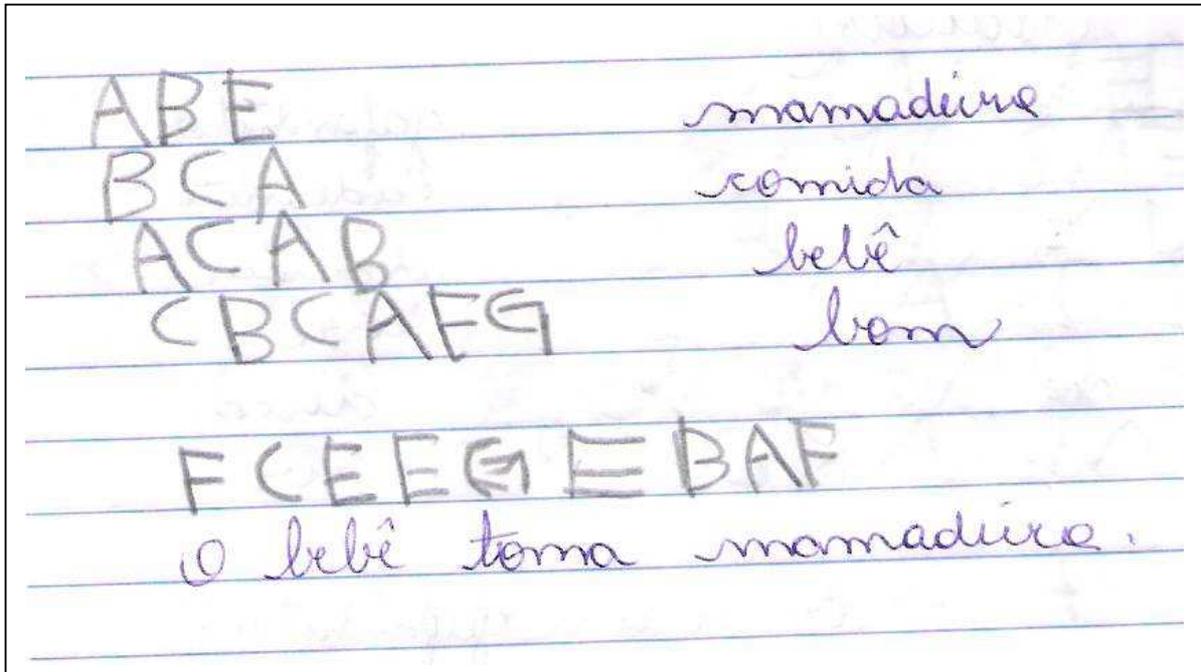
AEUBAEB	gafanhoto
EABUFAR	caderneta
UAU PQR ST	música
DORAU	livro
ADARPQ	disco
ADIARDOA	rio

A PA → Eu vi um gafanhoto.

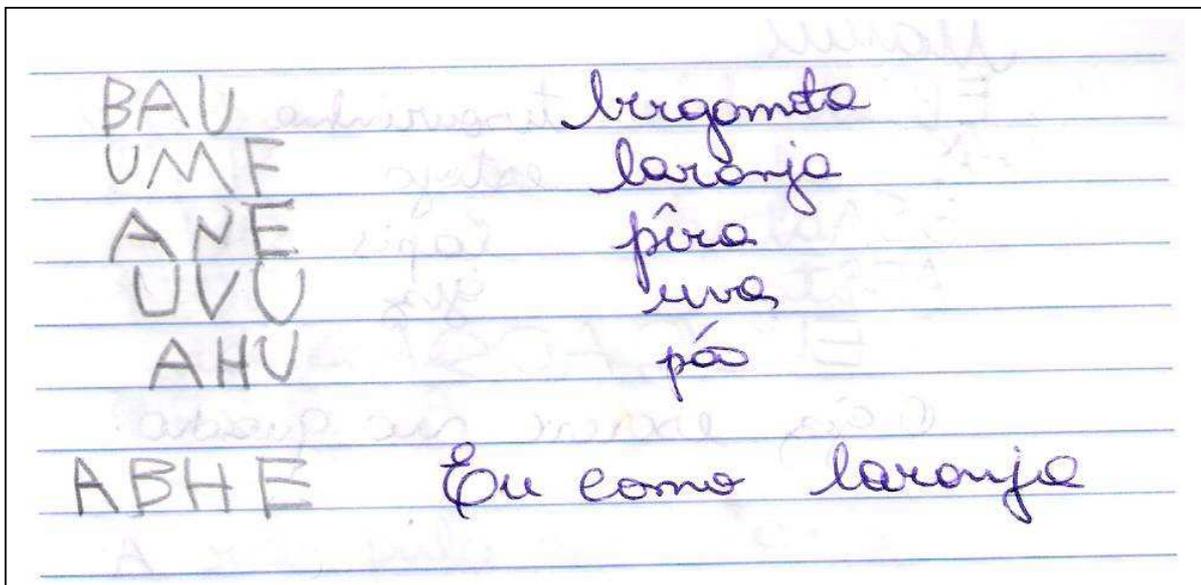
Escreve rapidamente e põe a mão sobre a escrita para que eu não leia o que escreveu.

Não conseguiu ler os palavras escritas. Somente se perguntado imediatamente ele passava o lápis rapidamente por toda a palavra e a pronunciava.

Ditado 4

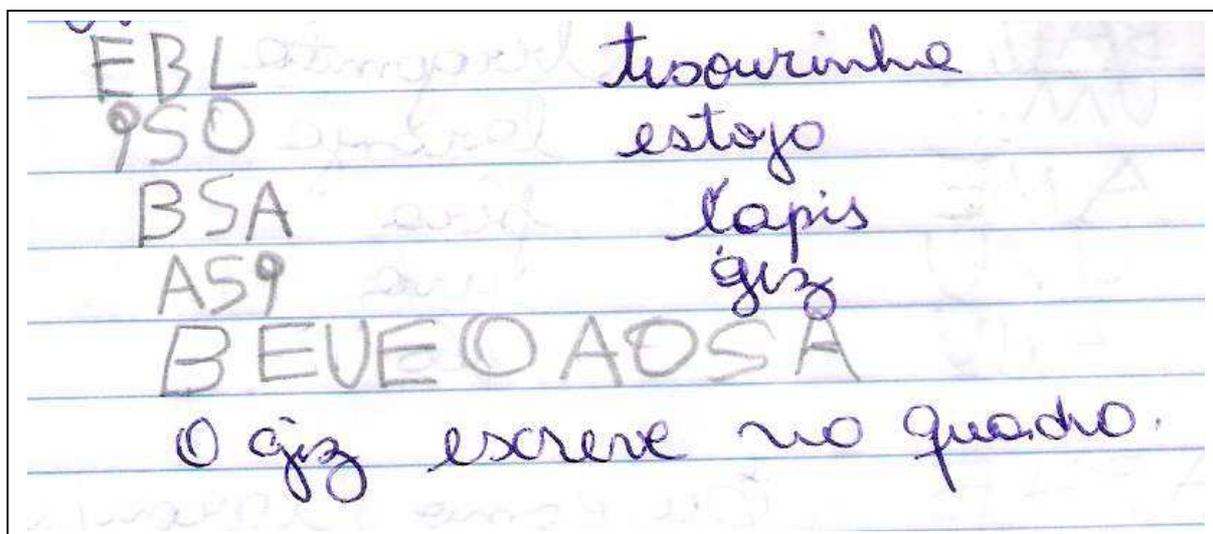


Ditado 5

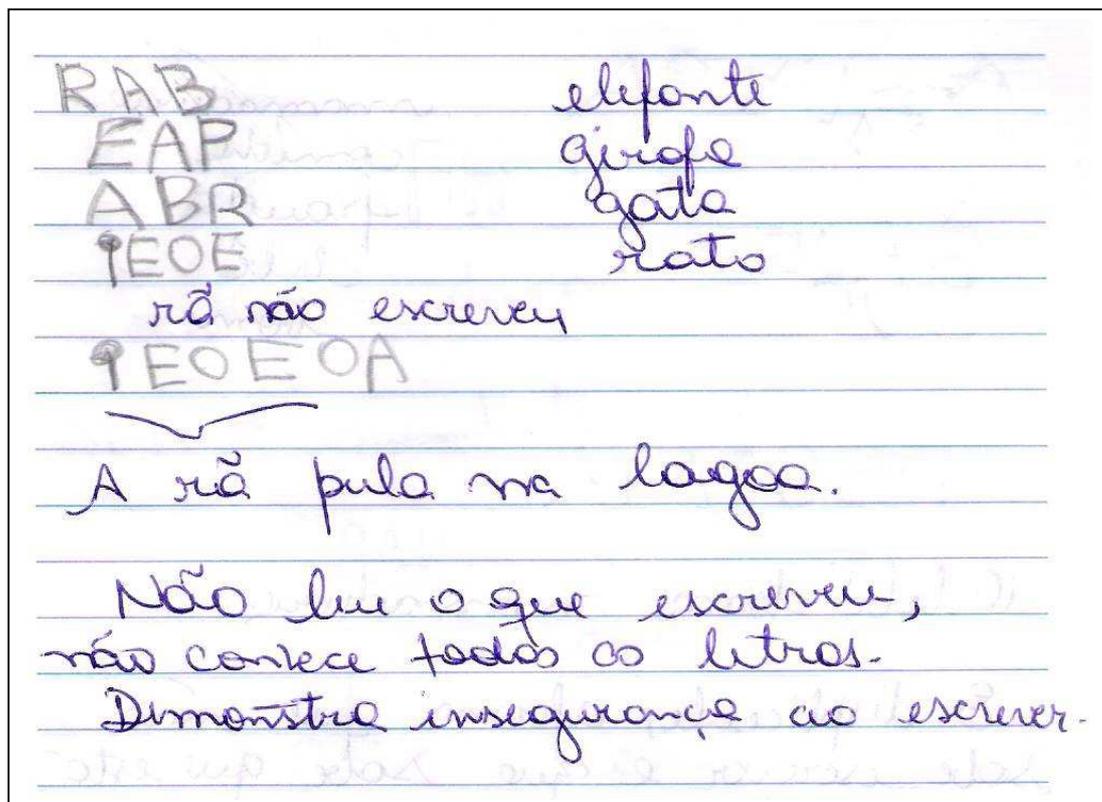


Em todos os ditados de 1 a 5, Marcos se apresenta aparentemente como pré-silábico sem valor sonoro. Usa quantidade mínima de letras e variedade no repertório destas. No entanto, ao longo de quase dois meses em que foram realizados dos ditados, ele diminui a quantidade de letras para cada palavra, permanecendo sem valor sonoro. Para interpretar a escrita de Marcos, trago uma fala de Emília Ferreiro ao se referir ao nível que estou caracterizando aqui: “entretanto, no mesmo nível, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido” (1999, p. 194). Ferreiro se reporta ao realismo nominal, hipótese em que a criança acha que os nomes das pessoas e das coisas tem relação com os seus tamanhos. Ela mostra na escrita características que ela observa no objeto e utiliza para diferenciá-lo de outros objetos. Como por exemplo, ao escrever no ditado 5 as palavras laranja e uva, considerando-se que Marcos conhece ambas as frutas, era de se esperar que ele utilizasse mais letras para escrever a palavra laranja por ser maior que a fruta uva. Esta característica, deste nível, também não apareceu nos escritos de Marcos:

Ditado 6

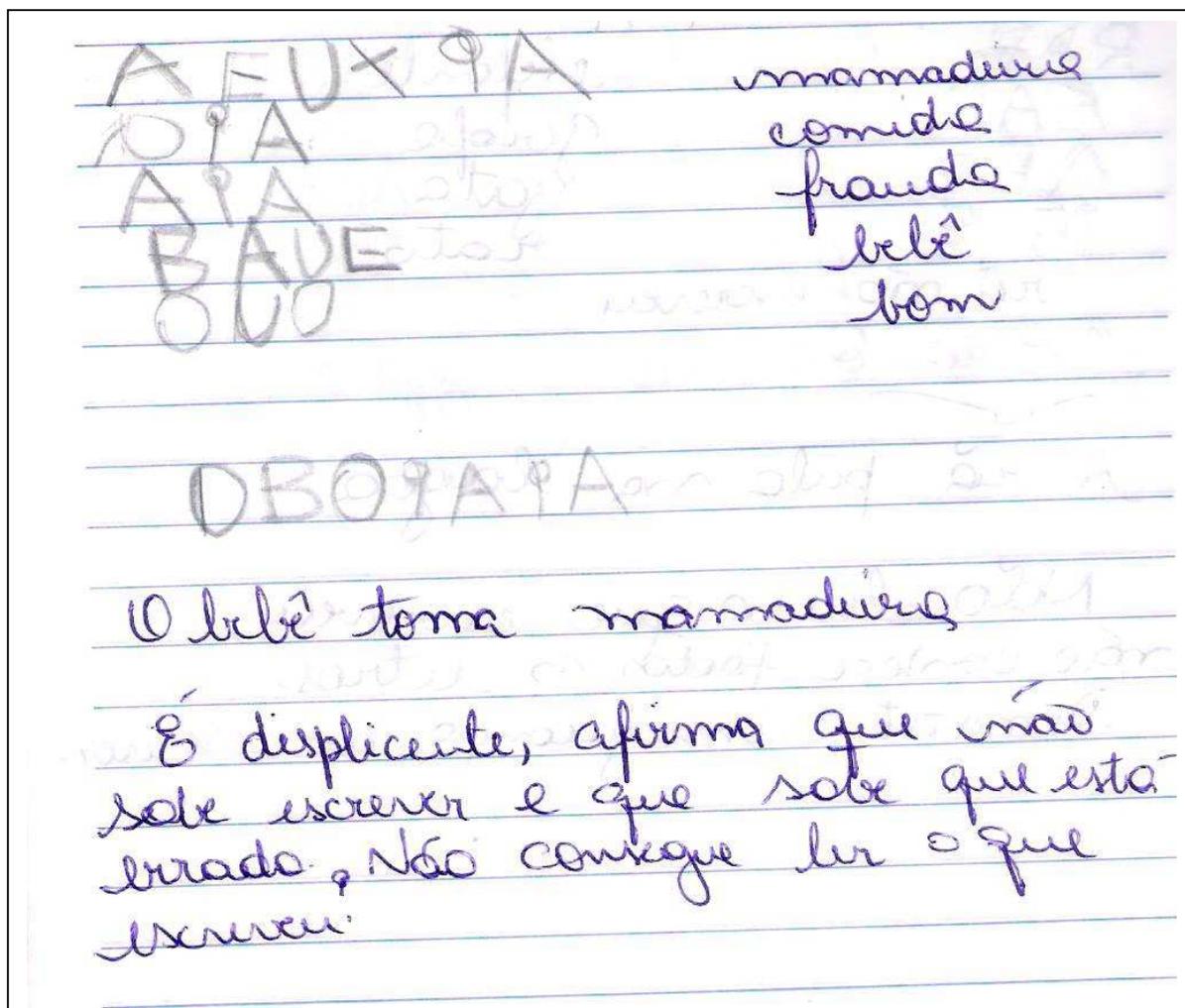


Ditado 7



Nos ditados 6 a 7, Marcos mantém aparentemente a hipótese pré-silábica sem valor sonoro. Porém, não aparece o realismo nominal, não utiliza maior quantidade de letras para diferenciar as palavras e também não utiliza letras do seu nome nas palavras escritas, além de continuar não demonstrando certeza de acreditar que o que escreveu possa ser escrito, pois ele mesmo não consegue ler o que escreveu e não lembra que palavras lhe haviam sido ditadas.

Ditado 8



Marcos aqui, no ditado 8, está com uma escrita aparentemente pré-silábica, com valor sonoro. Ao mesmo tempo silábico com valor sonoro ao escrever comida como OIA e BEBÊ como BAUE.

Ditado 9

1	<u>BAO</u>	dado
2	<u>BA</u>	bola
3	<u>BAK</u>	cavalo
4	<u>BAI</u>	dia
5	<u>BAE</u>	côco
6	<u>BIA</u>	balne
7	<u>BAI</u>	bric
8	<u>BAU</u>	cueca

De acordo com Emília Ferreiro, que utilizou a teoria de Piaget na explicação dos processos de aprendizado da leitura e da escrita pela criança, esta aprende segundo sua própria lógica e segue essa lógica até mesmo quando ela se choca com a lógica dos adultos, que é a lógica do método de alfabetização ao qual ela é exposta. Se assim é, como explicar, que a professora referente do grupo investigado, cuja prática consiste em método silábico, naquela semana estava trabalhando com a família silábica: ba,be, bi, bo, bu?

Ao fazer um ditado de oito palavras, como o ditado 9, utilizando palavras que iniciassem com as letras D, B e C, obtive por parte do aluno, todas as palavras escritas com a sílaba inicial BA e BI. É nítida a resposta do aluno à influência externa recebida por conta do modo como a professora alfabetiza. Se ele possui hipóteses, entendendo hipótese sob a semântica do dicionário Globo como “suposição que se faz acerca de certas coisas, da qual se tira uma consequência, teoria provável, mas não demonstrada, probabilidade” (Luft, 2001), então as hipóteses dele não se mantêm, eis que nos ditados anteriores, de número 6 e 7, ele sustenta que escrever é colocar as letras do repertório dele de modo variado, já no ditado seguinte ele utiliza o repertório da professora.

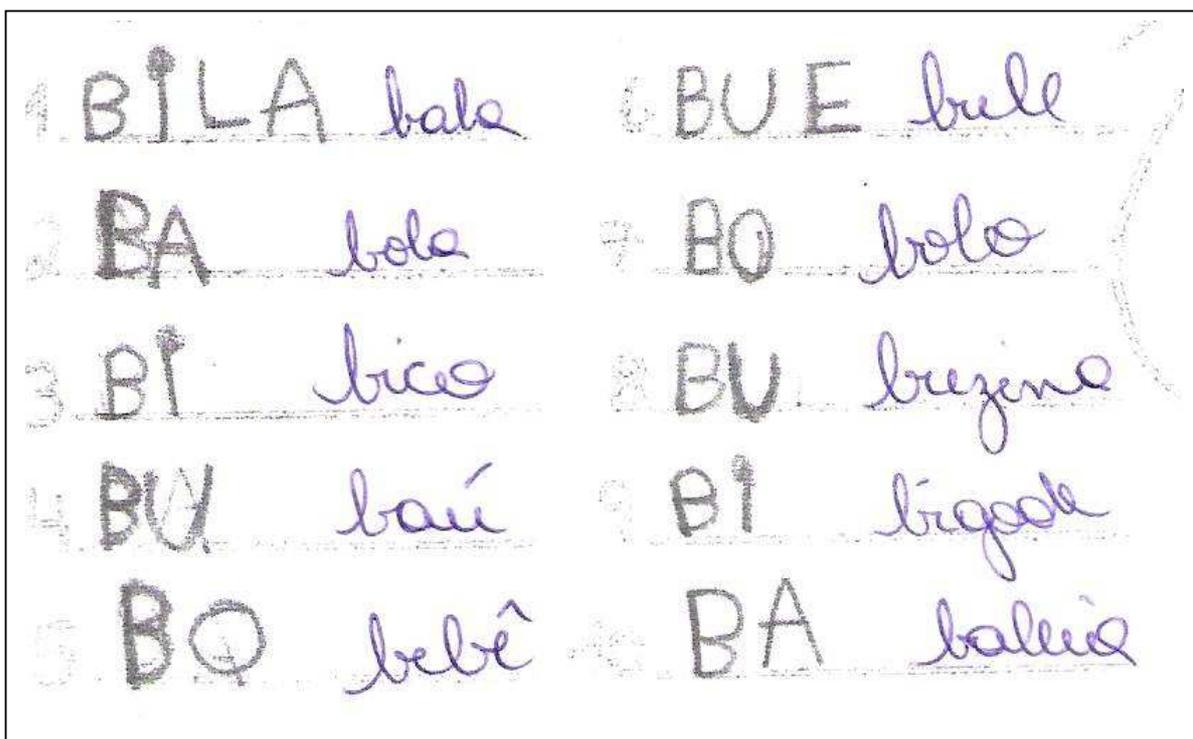
Ainda, o ditado 7, Marcos afirma não saber escrever e sabe que o que ele escreve não se pode ler: ora, se ele possui hipóteses acerca do código escrito, ele possui certezas em relação a esse código, conforme afirma Ferreiro:

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, *a intenção subjetiva do escrito conta mais que as diferenças objetivas no resultado*: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso), e outra palavra no outro caso. Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros (1999, p.193).

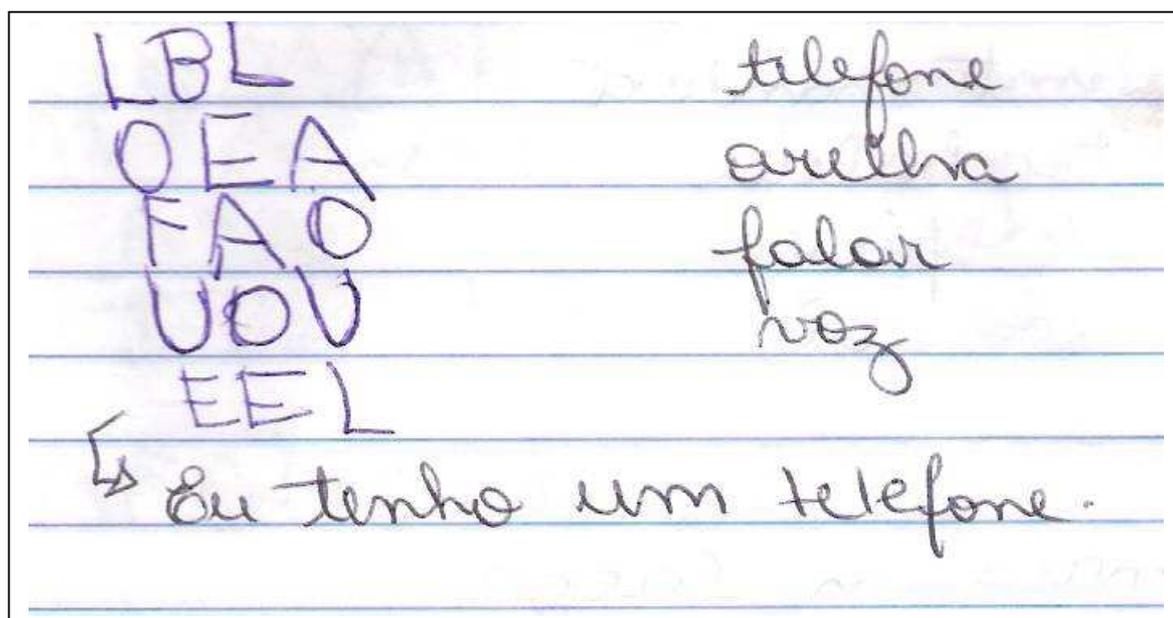
Mais uma vez Marcos não corresponde ao esperado para o nível, pois dentre as características que fundamentam este nível se espera que a criança seja capaz de ler o que escreveu e acredite que o que ela escreveu está correto, porém Marcos está absolutamente certo de que o que escreveu não se pode ler, tanto é que ele mesmo não consegue ler o que

escreveu e ainda afirma que não sabe escrever. Logo, ele não aparenta possuir hipóteses sobre a escrita, neste caso.

Ditado 10



Ditado 11



Ditado 12

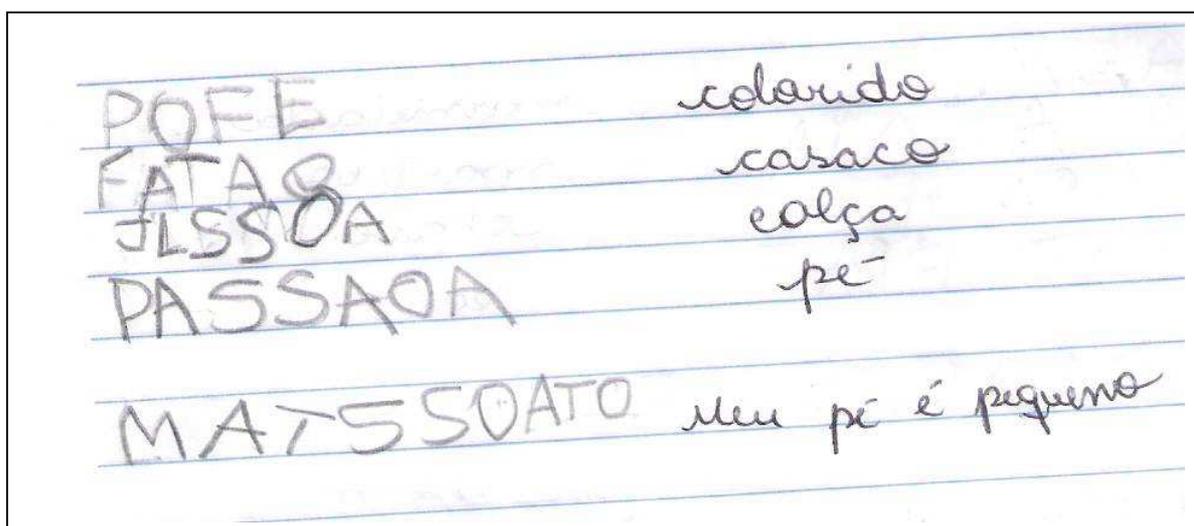
ADE	tamanduá
AEA	baleia
PIAI	pinxe
PIA	piã
PEAEA	
A piã mora na lagoa	

Ditado 13

AEMAE	marmelada
MATAEATA	martelo
EATAAF	chave
FATAFAF	sal
AFADEJOLF	
A chave abre a porta	

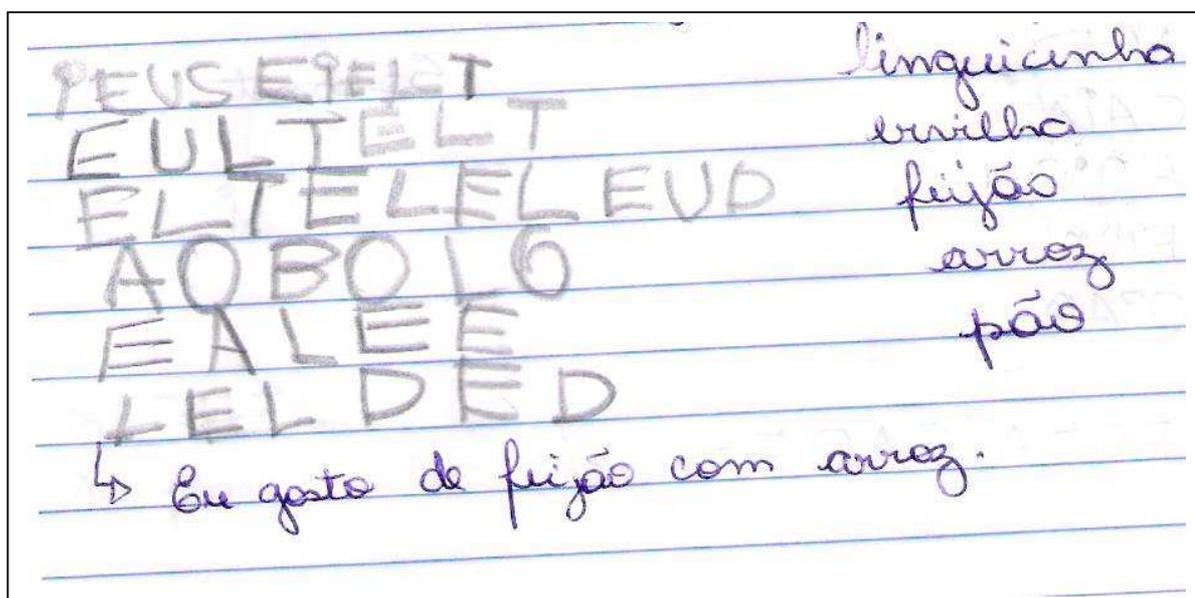
No ditado 10, aplicado pela professora regente, Marcos não sabe o que está escrevendo, apenas reproduz sílabas já conhecidas porque foram decoradas e repetidas inúmeras vezes através de cartazes e sala de aula (atividades de cópia no caderno, folhas mimeografadas e leitura oral) com a professora apontando a sílaba e todos os alunos repetindo em voz alta. No ditado 11, aparece um princípio de nível silábico com valor sonoro na escrita das palavras: ORELHA /OEA/, FALAR /FAO/, VOZ /UOL; bem como no ditado da semana seguinte, de número 12, e também no de número 13 onde apresenta correspondência sonora nas letras iniciais de algumas palavras. Todavia, nas semanas seguintes, conforme poderemos observar dos ditados realizados, o aluno não apresenta manter tal hipótese, nem sequer apresenta evolução na escrita. Ao contrário: volta a utilizar qualquer tipo de letras, embora utilize variação de letras, já aceita repetição sequencial de letras, como na escrita da palavra PÉ, em que repete duas vezes a letra S, conforme ditado a seguir:

Ditado 14



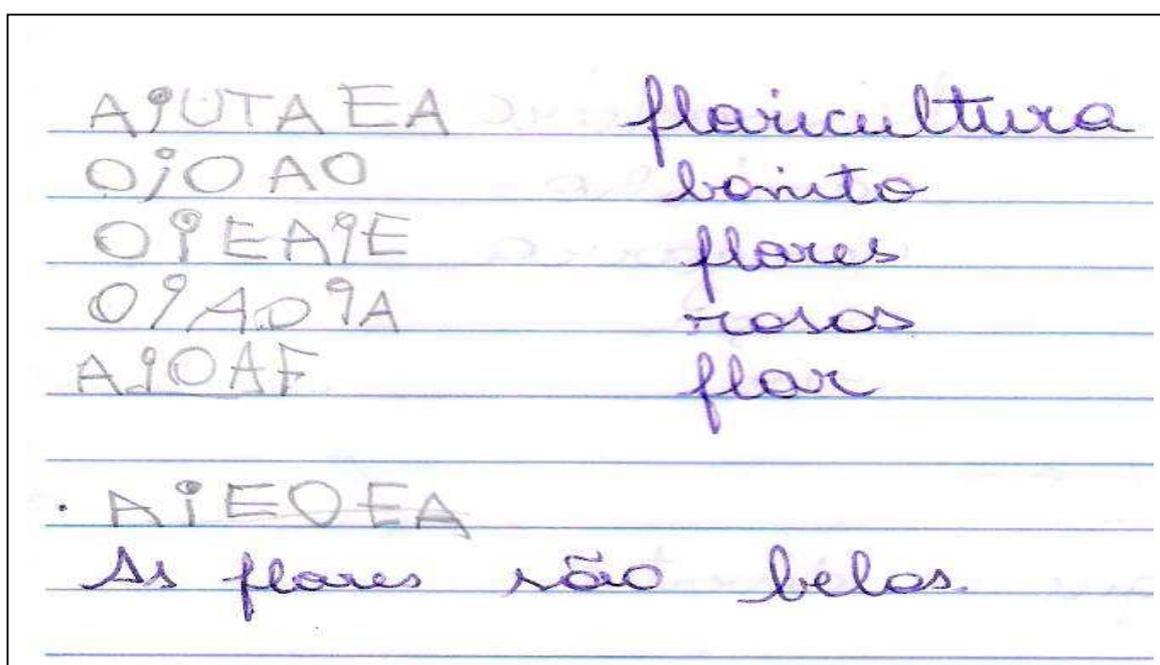
No ditado de número 14, Marcos pode ser classificado como pré-silábico, sem valor sonoro, utiliza variedade de letras e por duas vezes coloca a letra S repetida lado a lado na mesma palavra.

Ditado 15

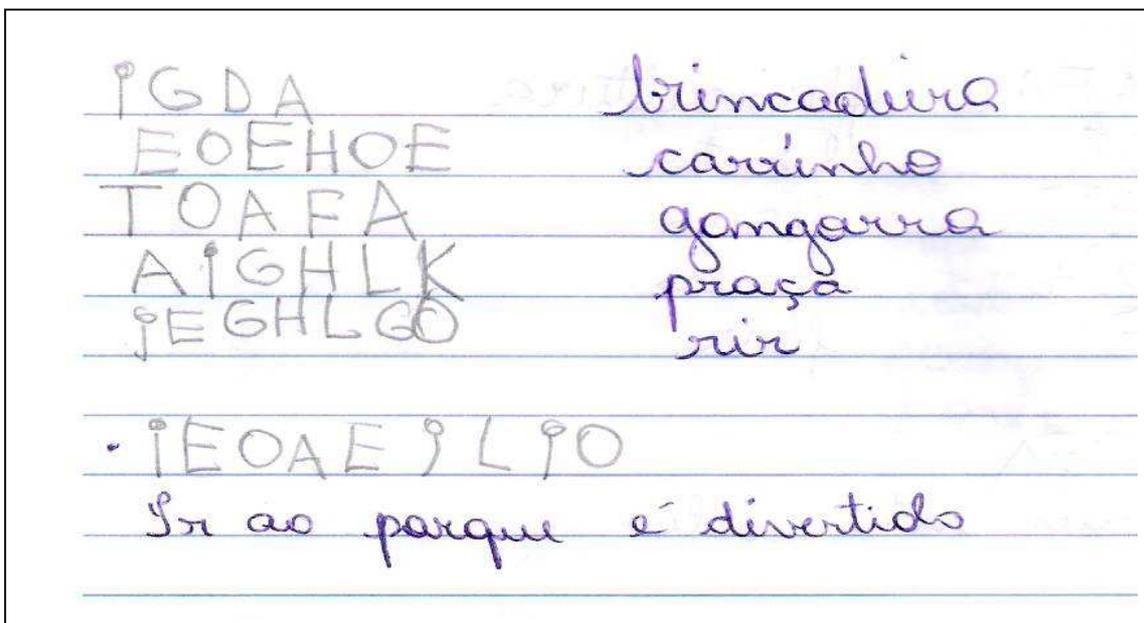


No ditado de número 15, Marcos utilizou valor sonoro correto para as quatro primeiras palavras, porém na palavra pão e na frase já não faz nenhuma relação sonora. No ditado seguinte, também aparece valor sonoro nas três primeiras palavras. No entanto, na continuidade do ditado ele não manteve o valor sonoro, aparentou estar confuso, sem certeza da letra a ser utilizada para escrever cada palavra ditada.

Ditado 16



Ditado 17



Nos ditados 16 e 17, passados sete meses de observação de seus ditados, se percebe que o aluno volta a utilizar qualquer letra de seu repertório para escrever as palavras que lhe foram ditadas. Segundo a professora regente, ele não obteve progresso ao longo do ano, sendo considerado repetente desde o mês de maio. Observo que ele se apresenta desinteressado, cansado e age como se a escrita e a leitura fossem processos enfadonhos, devido à repetição que presencia desde o início do ano letivo. A dificuldade de Marcos está em se adaptar a um sistema de ensino que já está falido, que não ensina, não educa e não convence, nas palavras de Moran:

A educação escolar precisa de uma forte sacudida, de arejamento, de um choque. A educação de milhões de pessoas, em todos os níveis, não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa. As crianças desenvolvem mais rapidamente sua inteligência e capacidade de aprender. A escola não consegue dar respostas minimamente satisfatórias aos reais alunos que temos. Obrigamo-los a se “moldarem” a esquemas pré-concebidos e repetidos à exaustão (2010, p.1).

Esse tipo de postura da escola tem provocado reações por parte dos alunos, seja de indisciplina ou de recusa ao aprendizado. No entanto, a escola não reconhece a causa do

problema que é a metodologia de ensino ultrapassada e prefere optar em declarar que o aluno possui dificuldades de aprendizagem; Marcos aparenta ser um menino esperto, ativo, inteligente e comunicativo, mesmo sendo detentor destas virtudes, não conseguiu se alfabetizar durante este ano letivo de 2010. Tal dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada ao método de alfabetização a que ele está exposto, considerando que

Para aprender a ler, as crianças não precisam de nenhuma habilidade adicional ou específica, que já não tenham dentro de sua estrutura mental. Nasceram aprendendo . Crianças que fracassam na aprendizagem da leitura são aquelas que não querem ler, não encontram sentido em ler, ou consideram ler esforço que não vale a pena (DEMO, 2006 p. 70).

Pressupondo-se que Marcos fosse submetido a uma proposta de alfabetização voltada para o letramento, que buscasse trabalhar em sala de aula questões do seu interesse, do seu universo vocabular, que partisse de brincadeiras e conhecimentos prévios que ele possuía previamente ao seu ingresso na escola, certamente teria aprendido, por possuir os requisitos necessários para aprender a ler e escrever, porém aparentemente ele não encontrou meios de compreender a língua escrita mediante o processo de codificar e decodificar palavras fora de contexto; se ele tivesse sido exposto a variadas formas de escrita, simbolização, interpretação textual, análise e, ao mesmo tempo, pudesse expor o que pensava, quais eram suas dúvidas, talvez não tivesse sido considerado reprovado no mês de março. Para Cagliari, às vezes o que falta para que o aluno aprenda é simplesmente competência técnica por parte de quem ensina

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender (1998, p.70).

Não se quer aqui culpabilizar o professor, tão somente, pela não aprendizagem do aluno; os cursos de formação de professores, com seus currículos defasados deixam muito a

desejar. A desvalorização do Magistério no Brasil obriga o professor a manter uma carga horária pesada de sessenta horas semanais, impossibilita-lhe a sua formação continuada. E os reflexos destas mazelas repercutem na sala de aula.

Conforme já citado nesta pesquisa, o trabalho com jornal, gibis, manuais de instruções, contos, lendas, parlendas, anedotas, poemas e poesias é fundamental para que a criança entenda o sentido da escrita e também desperte o desejo nessa brincadeira com as palavras de aprender a ler, ao ver o professor lendo para ele. Ao sentir necessidade de também saber ler e escrever, ele despertará seu interesse e motivação para esta apropriação cognitiva. Se trabalharmos a língua morta num processo exaustivo de repetir sílabas sem nexos, a criança se entediará rapidamente. Ensinar a ler é um processo que envolve consciência crítica, no sentido de que

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar antes de tudo, que o texto é significativo (KLEIMAN, 1989, p.151).

Isso requer uma ação de autoria e autonomia por parte do aluno, um processo de trabalho com o código escrito que envolva a sua funcionalidade social e cultural para a criança e não uma aquisição mecânica e sem um objetivo prático para tal aprendizagem. Nas palavras de Vygotsky

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal (1998, p. 139).

Ensina-se primeiro a decifrar, para depois letrar, essa forma de trabalhar com a língua, faz com que a criança não aprenda, porque o processo não é dinâmico, nem afetivo, então a criança não entende porque deve aprender a ler e escrever se não serve para nada, só para a escola, por isso

é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido. (OLIVEIRA, 1998, p. 70-71).

À guisa de encerramento deste capítulo, após esse período de convivência com o grupo objeto desta pesquisa e todo o aporte teórico que nela utilizei, reitero que o aluno deve ser convidado a utilizar o seu intelecto, a estabelecer relações, a fazer comparações, a fazer análise, a refletir e a participar do seu processo de apropriação da escrita. Não se pode subestimar a inteligência da criança e submetê-la apenas a processos de reprodução da escrita, visto que ela é capaz de participar também como produtora, desde que consiga compreender o porquê de tal aprendizado, sendo que esse porquê ela encontrará na medida em que a alfabetização se der, levando em consideração o contexto sociocultural da criança.

Na teoria psicogenética, os aspectos socioculturais foram retirados da escrita, considerando-se que este aprendizado compreende uma construção estrutural humana, trazendo-se para a escrita os pressupostos das estruturas da inteligência apresentados por Piaget. Porém, a escrita não está incrustada na constituição do ser, ela só terá significados e sua simbologia e signos farão sentido, se for embasada nas vivências práticas da cultura do sujeito aprendente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir, apresento considerações acerca do tema desta pesquisa, ou seja, se a criança se apropria da língua escrita numa perspectiva psicogenética e/ou sociogenética. Tais considerações não definem como concluída a pesquisa, mas deixam em aberto outros questionamentos, visto que no pouco espaço de tempo que estive envolvida nesta, percebi que o universo da aprendizagem da língua escrita é muito amplo e complexo e necessita ser analisado por múltiplos olhares.

Ao longo da pesquisa, percebi que são diversos os fatores que aparecem imbricados no processo de aquisição da língua escrita, dentre eles, o espaço escolar, a quantidade de alunos na sala de aula, a organização da sala de aula, a formação do professor, a metodologia de ensino, o assessoramento pedagógico ao professor na sua prática, os colegas de aprendizado, o conhecimento prévio dos alunos, o contexto sociocultural, a participação da família neste processo, bem como o desejo da criança em aprender. Todos esses fatores combinados facilitam ou dificultam a aprendizagem do aluno, pois turmas com grande número de crianças, professor sem assessoramento e aluno sem incentivo familiar são fatores que contribuem para uma demora no processo deste em canalizar suas energias para o conhecimento.

Percebi, também, nesta caminhada, que a escrita precisa ser impregnada de significado para a criança. Ela sofre, reage e evita aprender quando não entende o por que precisa ficar sentada cinco dias por semana, fazendo as mesmas cópias, repetidamente, para conhecer um código que ela nem sequer descobriu para que lhe servirá... Esta é a razão pela qual é importante, antes do ensino, a compreensão e a mobilização do porquê para que haja motivação para a aprendizagem.

O professor, por sua vez, é um herói que luta sozinho, numa guerra em busca de adeptos: seja para conseguir uma participação maior da família na vida escolar dos filhos ou para conseguir encaminhamento aos mesmos para atendimentos especializados, em busca de um diagnóstico para suas dificuldades; ou mesmo para fazer com que a direção da escola pare de oferecer mais e mais vagas numa classe de alfabetização em que ele trabalha sozinho para atender a trinta e cinco realidades diferentes; ou para pedir socorro ao Centro

de Atendimento Especializado do Município que, em contrapartida aos problemas da sala de aula, oferece escassas vagas para acompanhamento e auxílio aos alunos com dificuldades. Atrelada a todas essas dificuldades há a incompatibilidade de o professor manter uma pesada carga horária semanal de horas-aula, sem tempo livre para planejamento ou formação continuada que lhe permita debater com outros de profissão as dificuldades que ele, sozinho, abarca em seu espaço de sala de aula.

Com relação ao meu problema de pesquisa, para encontrar resposta acerca da temática aqui apresentada, recorri a diversos estudiosos do assunto. Busquei alicerce na teoria e na reflexão advinda da união entre teoria e espaço de sala de aula, bem como do olhar investigativo, ao observar os alunos pesquisados dando seus primeiros passos no caminho da apropriação da escrita. Destaco que, nesta caminhada, percebi que a aquisição dessa competência envolve muito mais questões sociais, culturais e metodológicas do que habilidades individuais. Retomo minha questão inicial: A criança se apropria da língua escrita numa perspectiva psicogenética e/ou sociogenética?

Confirmamos nossa hipótese sociogenética de que não se pode assegurar que exista uma regularidade absoluta na sequência em que os estágios psicogenéticos foram postulados por Emília Ferreiro, nem que eles sempre aparecerão em crianças em fase de alfabetização. Não foi possível observar com clareza, nas crianças pesquisadas os níveis psicogenéticos, pois as mesmas não mantinham suas hipóteses, ou não apresentavam hipóteses compatíveis com o nível em que aparentemente se encontravam ou mesmo não apresentavam hipóteses que pudéssemos classificá-las em determinado nível. A diversidade sócio-histórico-cultural, foi determinante nas diferentes posturas e conceitualizações que as crianças pesquisadas foram apresentando ao longo deste trabalho, por mais que a professora regente tentasse por indução encaminhar a compreensão da escrita, por parte da criança, numa perspectiva genética, esta não obteve sucesso.

Os alunos não corresponderam ao esperado, seguindo caminhos diferentes aos psicogenéticos, ou seja, não apresentaram uma sucessão de construções estruturais na construção da escrita. Paulo iniciou a pesquisa aparentemente pré-silábico, no entanto não apresentava todas as características deste nível. Na sequência da pesquisa ele passou a oscilar entre o silábico sem valor sonoro e o silábico com valor sonoro, porém ele modificava sua escrita conforme as famílias silábicas que estavam sendo trabalhadas pela

professora, não mantendo suas hipóteses. Rapidamente, ele passa aparentemente para o nível silábico-alfabético e em seguida está alfabético, sem ter passado pela regularidade necessária de cada nível.

Carlos por sua vez, iniciou aparentemente pré-silábico e encerrou a pesquisa, aparentemente silábico alfabético e sempre com muitas dúvidas se o que escrevia estava certo e seu eu conseguia ler.

Natália, por exemplo, iniciou a pesquisa pré-silábica, avançou ao longo da pesquisa para silábico II, ao término da pesquisa retornou às hipóteses pré-silábicas, não apresentando uma sequência na lógica psicogenética para suas hipóteses.

Eliana não se enquadrou no decorrer da pesquisa e ao término desta em nenhum dos níveis psicogenéticos, parecia estar alheia ao ensino que lhe era ministrado, não conseguindo entender o sentido da aquisição da escrita.

Bem como o Marcos que, também não seguiu as hipóteses psicogenéticas ao longo da pesquisa. Todos pensavam sobre a escrita, possuíam conhecimentos prévios, pertenciam à mesma comunidade, iniciaram o ano letivo juntos, porém possuíam conhecimentos e experiências sociais e culturais diversas em relação à escrita, fatores que foram responsáveis pelas diferentes escritas e lógicas destes alunos na investigação. Esse pequeno grupo pesquisado se enquadraria nos 16% dos pesquisados por Emília Ferreiro (1985), que apresentaram lógicas diferentes das hipóteses psicogenéticas.

Não se pode uniformizar a aprendizagem da escrita, pois a língua escrita é um objeto social, histórico, cultural. A criança vai aprendendo na medida em que absorva as práticas de leitura e escrita da sua família e da comunidade em que vive, conforme vai encontrando sentido e compreendendo as significações e simbolizações deste objeto de conhecimento, através da mediação social, visto que todo conhecimento construído ao longo da história da humanidade sempre surgiu como resposta concreta às necessidades que o sujeito enfrenta na prática social.

Não foi possível detectar uma regularidade absoluta na sequência em que os estágios psicogenéticos foram postulados por Emília Ferreiro, nem que eles sempre aparecerão em crianças em fase de alfabetização, pois a escrita é um processo social de múltiplas dimensões, onde são criadas condições para que educadores e alunos adquiram novos conhecimentos que lhes possibilitem ter uma visão mais ampla e crítica da sua

realidade, influenciando-a e provocando novas atitudes diante dela com vistas à sua transformação.

Foi possível observar que a concepção de que alfabetizar é apenas transmitir informações, juntar sílabas, codificar e decodificar em língua escrita é uma postura que afasta o aluno das questões linguísticas, faz com que ele não se sinta sujeito, desestimula-o e contribui para que ele se perceba como incapaz de aprender, além de colocar em dúvida conhecimentos que ele já havia construído antes de chegar à escola.

Com esta pesquisa compreendi que na vida de uma criança são diversos os caminhos que ela pode percorrer para chegar à escrita alfabética, e esses caminhos são tão variáveis quanto é a inteligência humana, a criatividade, as relações sociais e a capacidade de estabelecer relações entre um objeto de conhecimento e seu uso social. Percebi, ao longo da investigação, que a criança pensa, sim, sobre a escrita. Ela desenvolve um intenso trabalho intelectual, de raciocínio e observação da regularidade da escrita, mas esse trabalho não é idêntico para todas as crianças, assim como não obedece a uma sequência lógica e estrutural tal qual Piaget trata da inteligência, mas sim que a construção da escrita na criança sofre variações em função de seu letramento social, ou seja, o tipo de relação social que a criança tem com a escrita antes de entrar na escola, isto é, os usos sociais que ela presencia é que vão fazer com que ela atribua significado a essa tecnologia.

Logo, letramento e alfabetização são fenômenos diferentes que se entrelaçam. Diferentes porque alfabetização se limita aos processos de leitura e escrita escolares, em termos individuais, e o letramento amplia-se para a questão do impacto social da aquisição da língua escrita. Decorre, então, que a alfabetização é apenas uma das práticas de letramento que ocorrem no espaço escolar.

O curso de mestrado e a realização da pesquisa me proporcionaram uma melhor compreensão dos fatores que influenciam a aquisição da língua escrita por parte da criança. Entendi que por ser um sistema de signos socialmente construídos, deve envolver práticas interativas e socioculturais, transcendendo o espaço de sala de aula, do quadro, caderno e inclusive de hipóteses prévias.

Percebi que é importante ao professor conhecer a cultura do aluno: como a família atribui significado à escrita, o que ele já sabe antes de entrar na escola, para buscar, através da zona de desenvolvimento proximal, fazer a devida mediação entre o conhecimento do

aluno e a proposta de se alfabetizar letrando, ou seja, fazendo uso social da escrita desde o princípio do processo de alfabetização. É papel do professor convidar a criança a embarcar nesta viagem, rumo a um aprendizado dinâmico no qual a criança se perceba sujeito, pertencente e participante, pois é inerente à educação sócio-histórica, é a metodologia dialética, vista como um movimento eterno do mundo e seu estado permanente de inacabamento.

Finalmente, espero conseguir, com esta pesquisa, que outros educadores voltem o seu olhar para a temática aqui apresentada e traga novas contribuições que auxiliem a todos, educadores e alunos, nesta bela tarefa de ensinar e aprender.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1990 e 1994.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais*; Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BERTRAND, Yves; VALOIS Paul. *Paradigmas Educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO, Roxane (ORG.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*. São Paulo: Scipione, 1999. (série pensamento e ação no magistério).

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do Alfabetizador*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006

DE LEMOS, C.T.G (1988). Prefácio. In: KATO, M. (ed.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, p. 9-14.

FERREIRO, Emilia &TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986,1990 e 1999.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 12.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991 e 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLBERT, Clarissa S. *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

Heath, SB. *Caminhos com palavras: a vida e o trabalho nas comunidades e salas de aula*. Language: New York, Cambridge University Press, 1983.

Heath, SB. *Contextos sócio-culturais do desenvolvimento da linguagem*. Em além da linguagem: fatores sociais e culturais na língua minoritária alunos escolaridade (pp. 143-

186). Sacramento, CA: Califórnia Departamento de Educação do Estado, Sacramento, Instituto de Educação Bilíngüe, 1986.

INAF, Boletim. *Indicador de Alfabetismo Funcional*. Instituto Paulo Montenegro. <http://www.ipm.org.br/download/bol_inaf_2007_12.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2010.

KATO, Mary. *A concepção da escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1986.

----- . *O aprendizado da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KAUFMAN, Ana Maria. *A leitura, a escrita e a escola: uma experiência construtivista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: São Paulo, Pontes, 1989.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1993.

LUFT, Celso Pedro; FERNANDES, Francisco; GUIMARÃES, F. Marques . *Dicionário Brasileiro Globo*. 55.ed. São Paulo: Globo, 2001.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel. *In: Mudanças profundas e urgentes na educação*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/profundas.htm>>. Acesso em: 27 out.2010

MORAES, Márcia Amaral Corrêa(ORG). *Letramento: teoria e prática*. Novo Hamburgo: Premier, 2008.

NASCIMENTO, do Milton. Alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In ROJO, Roxane (ORG.) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

NEMIROVSKY, Myriam. *O Ensino da Linguagem Escrita*. Artmed: Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4.ed. SP: Scipione, 1999.

_____. Letramento, cultura e Modalidades de Pensamento In KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. 7.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA, Anne Marie M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In GARCIA, Regina L. *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 1998.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância Social*. 3.ed. SP: Summus, 2001.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

QUEIRÓZ, M. I. de P. *O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões*. In: Lang, A.B.S.G., org. *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Contexto, 1998.

SCARPA, E.M. *Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? Estudos Linguísticos, XIV – Anais de Seminários do GEL: 118-128*. Campinas: Unicamp/GEL, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

STEINBERG, Shirley R.: *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In. SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, J.C. (ORGs). et al.: *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre. Ed. SMED Porto Alegre.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Gilda Menezes Rizzo. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita*. RJ: Papelaria América, 1983.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da Leitura por crianças. In KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TERZI, S. B. *A Construção da Leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 e 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; A.R. LURIA; A.N. LEONTIEV; *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10.ed. Tradução: Ária da Penha VillaLobos. SP: Ícone, 2006.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo*. 5.ed. SP: Thomson Pioneira, 2003.

Zamberlan MAT, Biasoli-Alves ZMM. *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina (UEL); 1996.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. MEMÓRIAS DA PEDAGOGIA, Coleção. Movimentos de Alfabetização: Um mundo de leitores. São Paulo, Ediouro, 2006, vol.5.

8 ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de Entrevista com a Professora Referente do grupo de alunos pesquisados.

1) Qual a sua formação?

Magistério, nível Médio e Normal Superior, licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental.

2) Há quantos anos é professora alfabetizadora?

Há quatro anos desde que entrei para a rede Estadual em Alvorada e depois na municipal continuei em classe de alfabetização.

3) Como você inicia o trabalho de alfabetização a cada ano?

Início pelo nome dos alunos, depois pelas vogais, apresento o alfabeto, para que eles conheçam as letras e vamos trabalhando com as famílias silábicas e depois formando palavras simples, assim por diante. Também coloco na sala de aula o alfabeto para referência dos alunos. O texto eu apresento só bem depois, esse ano para os que já estavam alfabetizados 14 de 35 comecei com o texto em agosto, textos simples, curtos.

4) Você se baseia em algum método ou proposta pedagógica de alfabetização?

Não. Eu faço uma mistura um pouco de cada, as turmas são diferentes, têm coisas que dá mais certo para uns do que para outros.

5) Você utiliza algum livro didático para alfabetizar? Se sim, qual? Qual a perspectiva pedagógica deste livro?

Não. Os livros que recebemos do MEC, são fora da realidade, não consegui me adaptar com eles. Acabei distribuindo para levarem para casa e os pais ajudarem nas atividades de interesse dos filhos.

6) Quais as maiores dificuldades que encontra em alfabetizar?

O descomprometimento: dos pais, dos alunos e da instituição, somos muito sozinhos em sala de aula, são muitos alunos, tenho 35 alunos. Vários tomam medicação, muitos com dificuldades comprovadas de aprendizagem, com necessidades especiais e não recebem atendimento especializado da rede, não têm acesso a um laboratório de aprendizagem, a um psicopedagogo. O professor precisa dar conta de tudo sozinho. A comunidade em si tem uma característica peculiar, de não se interessar pelos estudos dos filhos, não olham caderno, não vêm nas reuniões escolares, não participam da vida dos filhos na escola e é claro não se comprometem com os filhos que em sua maioria chegam à escola com o tema por fazer, com cadernos cheios de “orelhas”, sujos, com várias folhas e branco, sem lápis, sem borracha, enfim totalmente desorientados e desorganizados.

7) Quais as maiores dificuldades dos seus alunos em aprender a ler e escrever?

A falta de apoio e um total descompromisso dos pais, a desorganização dos alunos e muitas vezes a falta de vontade e de compromisso do aluno com o próprio aprendizado. Eles não são organizados com seus materiais e nem sempre fazem as atividades propostas, o que denota falta de interesse de aprender.

8) Você entende que ler e escreve são processos simultâneos ou separados? Como percebe na prática esses processos?

Não. Não são simultâneos, ele primeiro aprende a ler, a ler tudo, para só mais adiante aprender a escrever. Eu acho que isso acontece porque estou sempre

explicando, exemplificando, mostrando como é que se lê, como se escreve a palavra aí eles fixam a leitura, mais rápido que a escrita.

- 9) Você percebe a ocorrência dos estágios Psicogenéticos da teórica Emília Ferreiro na alfabetização de seus alunos? Se sim, de que forma?

Acredito que sim, eu faço os ditados, embora eu trabalhe com o método fônico, dando ênfase no som das letras e sílabas, percebo que na maioria dos alunos aparecem os estágio psicogenéticos, eu também preparo materiais para cada nível em que se encontrem, mas há alunos que não se encaixam nos níveis e também acabam dando um salto do nada e se alfabetizam, como que do dia para a noite.

- 10) Os alunos que atende, que foram selecionados nesta pesquisa, chegaram com algum conhecimento da língua escrita na escola? Como têm progredido? Recebem apoio e assistência dos pais?

À exceção de um dos alunos, os demais chegaram à escola sem saber segurar o lápis. Três eu percebo que evoluíram e foi sem a ajuda dos pais ou de quem quer que seja fora da escola, só com o nosso trabalho de formiguinha eles foram conseguindo entender como que a escrita funciona.

ANEXO B – Memorando da Escola



E.M.E.F. Cecília Meirelles
Rua Andrade Neves, 753 Vila Intersul Alvorada
emefcecilia-meirelles@hotmail.com

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o senhor (a):
FLÁVIA DA SILVA CASTRO
da Instituição: PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS) a
realizar em nossa escola, SUA PESQUISA DE MESTRADO, no período de
JULHO/2010 a DEZEMBRO/2010.

Alvorada, 01 de JULHO de 2010.

Edson Taborda
Diretor -
Port. Munic. 2059/2009

ANEXO C – Termo de Consentimento Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PSICOGÊNESE E/OU SOCIOGÊNESE, QUAIS OS CAMINHOS DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA?

Pesquisador Responsável :FLÁVIA DA SILVA CASTRO.

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) 9162-8730

Pesquisadores participantes: MESTRANDA: FLÁVIA DA SILVA CASTRO, PROFª. DRA: MARIA HELENA MENNA BARRETO ABRAHÃO

Telefones para contato : (51) 3320-3635

Descrição da pesquisa: Trata-se de uma pesquisa a ser realizada com 05 alunos matriculados em uma classe de alfabetização da E.M.E.F. Cecília Meirelles, localizada no Município de Alvorada, na Rua Andrade Neves S/N – Bairro Intersul. Escola a qual seu(a) filho(a) está regularmente matriculado (a). A mesma tem como objetivos: - Analisar e sistematizar os processos de aquisição da escrita conforme as teorias psicogenéticas e sociogenéticas; compreender como ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança na fase inicial de alfabetização escolar; Ou seja, tencionamos investigar como seu(a) filho(a) está aprendendo a ler e escrever. Esta pesquisa ocorrerá nos meses de julho à novembro de 2010, uma vez por semana, toda a terça-feira, no horário em que estiver na escola, seu filho(a) receberá um caderno no qual, individualmente deverá escrever 05 palavras e 01 frase que serão ditadas pela pesquisadora responsável, com objetivo de acompanhar a aprendizagem de seu filho(a).

- ◆ , Essa pesquisa, não é obrigatória, quanto a participação de seu(a) filho(a), não o(a) prejudicará, nos estudos, bem como não lhe terá nenhum custo.
- ◆ A participação voluntária na pesquisa é muito importante para que possamos propor alternativas pedagógicas para melhor qualificar os professores na alfabetização dos estudantes de ensino fundamnetal.
- ◆ Há garantia de sigilo em relação aos dados coletados (ou seja, aos ditados de palvras e frases a serem realizados com seu(a) filho(a), há também o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.
- ◆ Nome e Assinatura do pesquisador Flávia da Silva Castro

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como
voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Niterói, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável por obter o
consentimento