

Este exemplar corresponde à
redação final da tese defendida
por Ana Luíza Bustamante Smolka,
e aprovada pela Comissão Julga-
dora em 12/3/87

12/3/87
J. A. S.

ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO
DISCURSIVO

*Esta Tcc foi aprovada com
o conceito A. Excelente.
Munir Antônio Zaid*

13387

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1 9 8 7

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Grau de Doutor em Edu-
cação, na Área de Metodologia do Ensino
sob a orientação do Professor Doutor
Joaquim Brasil Fontes Junior

COMISSÃO JULGADORA

J. Torres
Antônio Pinheiro
Ass. R. S.
R. S.
Gen. S. S.

Para o CHICO,
GUI,
MARCUS,
e RÔ

que (con)viveram
comigo no cotidiano
deste trabalho de escritura

Obrigada

à Bel

à Verinha

"A linguagem não tem necessidade de
dizer tudo, e tampouco pode dizê-lo"

Merani

"Se o sentido não fosse múltiplo
não haveria a necessidade do dizer"

Orlandi

Por isso,

entre o dizer

e o não dizer,

a dúvida,

a opção ...

Este é um momento de enunciação
social, do qual participam muitas
e muitas vozes ...

... entre as muitas ...

... do Joaquim, interlocutor paciente e amigo, companheiro de vôos e indagações;

... da Eni, incentivadora primeira, ouvinte e leitora atenta;

... da Márcia, Lila, Ana Lúcia, Roseli, Celene, Else, Anna, Izolda, Anália, Haidée, Luiz, Renata, Marcinha, Cris, Carmen, Sueli, Cris, Patrícia, Ilde, Ivone, Maria Carmen, Maria Cláudia, Silvia, Helena, Julieta, Ana Paula, amigas e companheiras de caminhada há 3, 4, 5 anos;

... da Dulce, Izabel, Jeanne, Chica, Cecília, Dulce, Josefina, Clara, Ana Maria, Cecília, Zaíra, Ymê, Maria Ilda e Celi, professoras e supervisoras com quem trabalhamos;

... da Maria Olinta, Marly, Maria, Isa, Célia, Carminha; da Vera, Maria Márcia, Vera, Maria Ondina; da Dudu; todas, entusiastas colegas de estudo;

... da Regina, da Gilberta e da Ruth, amigas muito especiais;

... das crianças, todas, cada uma, que nos ensinaram, e muito, sobre os modos de aprender.

O trabalho, realizado na rede oficial de ensino de Campinas, contou, nos anos de 1983, 1984 e 1985, com o auxílio financeiro do INEP, SESU e FLE, como " Projeto de Incentivo à Leitura : Subsídios Metodológicos para Professores da Primeira Série do Primeiro Grau ".

Este trabalho é uma reflexão sobre a linguagem como forma de interação no contexto escolar da alfabetização. Como reflexão, retoma e destaca momentos vividos constituindo a memória de várias situações escolares.

Mas além de uma reflexão sobre a linguagem, este trabalho consiste na argumentação de que a interação e a linguagem são constitutivas do conhecimento. A força desta argumentação foi emergindo, justamente, do trabalho e das formas de interação nas salas de aula : à medida em que as crianças iam aprendendo a ler e a escrever, íamos aprendendo sobre os modos de aprender das crianças, observando a variedade de esquemas, de recursos, de possibilidades, num processo de elaboração intersubjetiva do conhecimento.

Neste processo, foram também emergindo, dentro da escola, os espaços de negociações dos diferentes modos de ver e de dizer o mundo. Nestes espaços foi ficando cada vez mais evidente a dimensão (inter)discursiva no processo de aquisição da linguagem escrita.

Com isso, este trabalho levanta suspeitas, provoca polêmicas, convoca os leitores, interlocutores, a participarem também como protagonistas neste e em novos momentos de enunciação.

"A professora escreve na lousa :

"A mamãe afia a faca"

e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança :

- Quem que é a mamãe ?
- É a minha mãe, né ?
- E o que que é "afia" ?

A criança hesita, pensa e responde :

- Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha "fia"

A professora desconcertada, intervém :

- Não, afia é amola a faca !"

1. ALGUNS PONTOS DE PARTIDA	1
2. SALAS DE AULA, RELAÇÕES DE ENSINO	19
3. DISCUTINDO PONTOS DE VISTA	44
4. A EMERGÊNCIA DO DISCURSO NA ESCRITURA INICIAL ..	69
A. Observando as marcas, delineando as pistas ..	77
B. Trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva	88
5. INTERLOCUTORES : BIBLIOGRAFIA	139
6. ANEXOS	154

1. ALGUNS PONTOS DE PARTIDA

Leitura, livros, alfabetização, escrita, escolarização...

Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural ? E nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita ? Nessas condições, ainda, quem lê ? Quem escreve ? Para quê ? E por quê ?

Estas perguntas se fazem pertinentes quando constatamos que a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva.

Se o contexto cultural, sobretudo urbano, é permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura, como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a "ler e a escrever" na escola ? É preciso ir à escola para aprender a ler e a escrever ?

Enquanto as autoridades se desgastam e as comissões se debatem em discussões sobre o "ensino da língua e da gramática", sobre a alfabetização, a volta ao tradicional, a disciplina e a informática, o que acontece nas escolas com relação à alfabetização e quais as condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores ?

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente esco-

lar e acadêmico. A ideologia da "democratização do ensino" anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização : oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa — "Há vagas para todos!", "Nenhuma criança sem escola!", as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam.

E então, pergunta-se : Alfabetizar ? Para quê ? Como ? Em que condições ?

Durante as décadas de 60 e 70, foi difundida e implementada no Brasil, pelo governo, a idéia da educação compensatória que, confundindo convenientemente "diferença" como "deficiência", criava mitos com relação ao fracasso escolar e propunha como panacéia a educação pré-escolar.

Aos poucos, contudo, começou a surgir a necessidade de se reconsiderar a educação compensatória : a política da "carência cultural" e os "métodos" decorrentes dessa política não haviam, efetivamente, diminuído os índices da evasão e da repetência escolar.

Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor : era ele, então, o mal formado, mal informado, desatualizado e, "por isso", mal pago. Para "compensar" novamente esta deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável : virou programa e, mais do que programa, virou método. Como método, adquiriu o "estatuto da cientificidade"; e, como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável.

Numa surda situação de simulacro, - em que os pro

fessores desconfiam das crianças e dos pais; os pais não confiam nos próprios filhos nem nos professores; as crianças aprendem a não confiar em si mesmas nem nos adultos; - as relações interpessoais vão sendo camufladas, interrompidas e ninguém parece questionar as condições ou duvidar dos métodos : a escola se mantém enquanto as crianças evadem.

Mesmo no contexto das escolas particulares, a situação não é muito diferente : só que a "evasão" é substituída pela "mudança de escola" devido à insistência dos pais; e/ou a "incapacidade" ou as dificuldades das crianças são corrigidas ou trabalhadas por "profissionais competentes", num sistema paralelo e de "apoio" à escola, graças às possibilidades financeiras das famílias.

Em suma, falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de "patologias" nas crianças.

Mas o que é pedagógico e o que é patológico ? Como distinguir ? Como diagnosticar ? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico ? O patológico é sempre originário na criança ? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica ?

Na época do ingresso na escola, as crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicação da habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os "pré-requisitos da alfabetização", apoiando-se nas noções de "maturidade" e na aquisição dos "mecanismos de base" como coordenação motora, lateralidade e outros. Além disso, em salas desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estag

nação acaba sendo uma "opção" a que o professor recorre para poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente, com 40 crianças, onde parece não haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos.

O livro didático é apresentado para o aluno como uma "fonte de conhecimento do mundo", ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural de um final de século XX.

Nesse contexto, nessa situação contraditória, começam a "surgir" nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação...

Em 1980, começou a ser divulgado no Brasil o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, levantando e difundindo fundadas suspeitas com relação aos métodos de alfabetização.

Apoiada em teorias psicolinguísticas (Chomsky, Goodman, Smith, Read) e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, Ferreiro desenvolveu uma pesquisa inovadora, pois reveladora de aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita.

Com base numa sólida evidência empírica, e demonstrando uma grande honestidade intelectual, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) aponta várias contradições e conflitos, tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto do ponto de vista pedagógico.

As implicações pedagógicas deste trabalho são inu

meráveis, e as concepções e as preocupações lançadas por Ferreiro começam agora a fazer parte do discurso oficial no Brasil.

É interessante notar, no entanto, que simultaneamente à pesquisa de Emília Ferreiro (1979), estavam sendo desenvolvidas várias outras pesquisas com relação à aquisição da linguagem escrita em vários países : Mary Clay (1972-75) na Austrália, começa a organizar e teorizar sobre a produção escrita espontânea de crianças de 5 anos, investigando também a percepção e a interpretação da escrita em livros.

Goodman (1978) investiga a leitura incidental de rótulos de embalagens de produtos industrializados atentando para as estratégias de interpretação das crianças.

Read (1978) começa a sistematizar os erros ortográficos das crianças americanas, mostrando a lógica e a coerência dos mesmos.

Foucambert (1978) e Lentin (1979) desenvolvem na França pesquisas sobre o processo de leitura em crianças pequenas, e sobre procedimentos pedagógicos.

Scribner e Cole (1981) partem para um estudo etnográfico, numa aldeia na Libéria, procurando entender as condições e os processos de instrução e aquisição da escrita numa comunidade letrada, mas não escolarizada.

Isto para não falar em estudos anteriores: Gibson e Levin (1976), Lavine (1972), Freinet (1977) e outros.

Como e por que as constatações e as contestações de Ferreiro se legitimam e se convencionalizam neste momento ? Pela validade, fidedignidade, rigor científico da pesquisa ? (Os outros estudos não são válidos, científicos ? Qual a concepção de cientificidade que qualifica uma pesquisa ?). Pelo enfoque construtivista piagetiano que ganha a dimensão pedagógica e alcança a escola ? (É este enfoque, no momento, o único, ou o mais adequado psicológica, pedagógica, política e socialmen

te ? Por que ?). Pelo trabalho pioneiro de investigação - do processo inicial de aquisição da escrita - em crianças latino-americanas ? O fato é, o trabalho de Ferreiro está tendo, no Brasil, a maior repercussão.

É interessante contudo atentar para o movimento histórico destas pesquisas, no campo da psicologia, da lingüística e da pedagogia, analisando as relações entre as mesmas e as suas implicações sociais e políticas.

Hoje, por exemplo, fala-se muito (num discurso anônimo, difuso) da importância de se "partir da experiência da criança e dar a palavra a ela"; de se levar em conta a variação lingüística e aceitar os "erros" que a criança produz; fala-se da necessidade de se conhecer os processos de aprendizagem, de se reconsiderar os procedimentos de ensino, de se rever os métodos de alfabetização. Fala-se também das faltas de condições, de reivindicações...

Mas por que isto começa a ser dito ? Nestas colocações, o que é dito ? O que não é dito (e é portanto oculta do pelo/no discurso) ? O que se quer dizer com esta fala ? Ou seja, mais especificamente, quando jornais, livros e revistas lançam a polêmica sobre o ensino da língua, sobre alfabetização, sobre escolarização, o que está realmente em jogo ? Quais as condições ou as situações sociais que possibilitam, viabilizam ou produzem este discurso, hoje ? E neste momento histórico, o que se faz ou se tem feito no Brasil ?

É com a intenção de analisar os processos de aquisição da escrita nas crianças, nas relações de ensino e no movimento das transformações histórico-sociais que me proponho a comentar e a discutir o trabalho que venho realizando desde 80, tomando como pontos de partida algumas reflexões e inquietações tanto teóricas quanto práticas.

Um Breve Percurso do Trabalho

Desde 1980 comecei a desenvolver na Faculdade de Educação da UNICAMP, a nível exploratório, um estudo sobre a aquisição da linguagem escrita com o objetivo de a) "investigar processos e estratégias que crianças na faixa pré-escolar usam para interpretar a escrita no meio em que vivem; e b) identificar conceitos que o pré-escolar desenvolve a respeito deste tipo de linguagem antes do início de uma instrução formal".

Baseado numa proposta de pesquisa piloto de Goodman e Cox (1978), este estudo consistia numa série de seis entrevistas com crianças de vários contextos sócio-econômicos de Campinas, partindo-se, primeiramente, da linguagem escrita interpretada no contexto imediato (ex: produtos num supermercado). A cada etapa, a linguagem escrita ia sendo descontextualizada (fotografia, rótulo, logotipo), até o signo escrito ser apresentado para as crianças sem o apoio de elementos contextuais como desenho, côr ou forma. A última entrevista com cada criança consistia numa conversa sobre tipos, processos e funções da escrita (Smolka, 1980).

A análise dos dados, tendo em vista algumas categorias previamente estabelecidas, mostrou-se muito mais difícil e complexa do que se previa inicialmente. As sutilezas e idiosincrasias de cada criança surpreendiam e indicavam a necessidade de uma revisão do procedimento de trabalho, levantando sérias questões sobre as condições de interação das crianças, não apenas com a escrita, mas fundamentalmente com seus interlocutores.

Foram entrevistadas 12 crianças, entre 3 e 7 anos, das quais 4 da classe média, que freqüentavam diferentes pré-escolas particulares; 2 crianças de classe social baixa, que freqüentavam o Parque Infantil da Prefeitura, num período de 8 h diárias; e 6 crianças que moravam num internato infantil, ligado a uma entidade filantrópica.

As seis primeiras crianças, apesar da diferença de

nível sócio-econômico, tinham contato com a escrita de vários modos, dentro e fora da escola : iam a supermercados, viam televisão, andavam de ônibus pela cidade, ouviam histórias lidas pelas mães ou professoras. As respostas destas crianças em relação à escrita corresponderam às minhas expectativas, pois as crianças conheciam os produtos, tinham informações e interpretavam os signos contextualmente.

As seis crianças internas não tinham nenhuma, ou tinham pouquíssimas dessas experiências, dependendo da idade e do momento em que haviam ingressado na instituição. Vários dos produtos apresentados a elas eram referidos como "maizena", "de fazer mingau", ou "sabão", "de lavar roupa". Isto indicava, no entanto, que mesmo nas condições restritivas e limitadas do contexto em que viviam, essas crianças procuravam interpretar os produtos ou signos escritos, com base no que conheciam e já haviam experienciado. Na situação de entrevista, as caixas dos produtos e as cartelas de escrita ou viravam brinquedo, ou constituíam o "desconhecido", causando medo, insegurança e frustração. A interação pessoal, a ligação afetiva, a relação a dois e a possibilidade da atenção exclusiva para cada criança durante um determinado período de tempo acabavam sendo primordiais num contexto onde tudo era feito em bloco, em conjunto.

"Pesquisar" sobre a linguagem escrita, naquele contexto, revelou que a escrita praticamente não existia ali para as crianças. Pedagogicamente, então, fazia mais sentido experienciar e trabalhar com as crianças as diversas funções e possibilidades de diversos materiais e recursos, inclusive a escrita, além das quatro paredes da instituição.

Assim, o que de fato se evidenciou, foi a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, nestas condições de vida, o significado da presença ou da ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e in-

nível sócio-econômico, tinham contato com a escrita de vários modos, dentro e fora da escola : iam a supermercados, viam televisão, andavam de ônibus pela cidade, ouviam histórias lidas pelas mães ou professoras. As respostas destas crianças em relação à escrita corresponderam às minhas expectativas, pois as crianças conheciam os produtos, tinham informações e interpretavam os signos contextualmente.

As seis crianças internas não tinham nenhuma, ou tinham pouquíssimas dessas experiências, dependendo da idade e do momento em que haviam ingressado na instituição. Vários dos produtos apresentados a elas eram referidos como "maizena", "de fazer mingau", ou "sabão", "de lavar roupa". Isto indicava, no entanto, que mesmo nas condições restritivas e limitadas do contexto em que viviam, essas crianças procuravam interpretar os produtos ou signos escritos, com base no que conheciam e já haviam experienciado. Na situação de entrevista, as caixas dos produtos e as cartelas de escrita ou viravam brinquedo, ou constituíam o "desconhecido", causando medo, insegurança e frustração. A interação pessoal, a ligação afetiva, a relação a dois e a possibilidade da atenção exclusiva para cada criança durante um determinado período de tempo acabavam sendo primordiais num contexto onde tudo era feito em bloco, em conjunto.

"Pesquisar" sobre a linguagem escrita, naquele contexto, revelou que a escrita praticamente não existia ali para as crianças. Pedagogicamente, então, fazia mais sentido experienciar e trabalhar com as crianças as diversas funções e possibilidades de diversos materiais e recursos, inclusive a escrita, além das quatro paredes da instituição.

Assim, o que de fato se evidenciou, foi a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo. E, nestas condições de vida, o significado da presença ou da ausência de adultos ou pessoas mais experientes, como interlocutores e in-

formantes das crianças.

Dei-me conta de que, possivelmente, minhas preocupações iniciais se limitavam aos aspectos funcionais e configuracionais da escrita. Partia do pressuposto de que, numa sociedade letrada, a escrita "é dada", isto é, devidas às diversas situações de escrita, todas as crianças são "naturalmente" chamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola. E que, desta forma, conhecendo-se os modos de apreensão e interpretação da escrita pela criança, poder-se-ia proceder de modo mais adequado durante o processo de alfabetização.

De fato, as funções e as configurações da escrita são evidentemente apreendidas pela maioria das crianças em idade de pré-escolar que interagem com este objeto cultural. Mas só estes aspectos certamente não dão conta do processo de alfabetização. De repente, evidenciavam-se claramente situações de privilégio, de dominação, de conveniências, de ignorância... e eu não havia considerado, no design inicial da pesquisa, o aspecto fundamental da interação social, ou melhor, das situações sociais, e mais ainda, dos movimentos de interlocução nestas situações.

Não encontrava, por exemplo, no procedimento da descontextualização dos signos, elementos adequados para analisar o processo de apreensão do caráter simbólico da escrita pelas crianças, e isto levantava novas questões. Meu suporte teórico naquela época, não exclusiva, mas marcadamente piagetiano, não me auxiliava, e mesmo me confundia neste aspecto : a apreensão do caráter simbólico da escrita é dependente do pensamento lógico-matemático ? Em que medida ? A criança só pode ser alfabetizada depois de estar comprovadamente no nível do pensamento operatório concreto ? Não era isto que eu observava ! E do ponto de vista da elaboração social, como se colocaria o problema ?

Comecei a suspeitar, a duvidar do meu trabalho. Comecei a perceber a amplitude da questão. Vi que pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio-culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar, na sua gênese, do ponto de vista da nossa cultura ocidental, a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas... Mas falar da relação pensamento/linguagem nos remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão; e falar no movimento das interações humanas nos abre à dimensão política... Na busca de sentido para minhas indagações, procurava na psicologia, na lingüística e na pedagogia alguns possíveis delineamentos para questões que surgiam das observações e registros do trabalho com as crianças.

Nesse momento, conheci a perspectiva da Análise do Discurso; li o trabalho de Emília Ferreiro e resolvi retomar, entre outras, a leitura de Vygotsky (1975), que já conhecia, mas não aprofundara.

Em 1982, atendendo à necessidade de estágio e ao interesse de uma das alunas do curso de Pedagogia em observar o comportamento lúdico de crianças pré-escolares, aliados à vontade de prosseguir as investigações sobre aquisição da linguagem escrita num contexto mais espontâneo, informal e não acadêmico, iniciei um trabalho com crianças e mães num Centro de Atendimento ao Pré-Escolar em Campinas.

Para tanto, parti do pressuposto de que o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças, e como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos. Tinha como pontos de fundamentação teórica os estudos de Huizinga (1971), Piaget (1975, 76, 78), Vygotsky (1975, 78), Wallon (1978, 79),

Freinet (1976, 77) é Bruner (1975), entre outros.

Já havia observado crianças pré-escolares respondendo e interpretando a escrita em embalagens de produtos, rótulos e propagandas e havia conversado com elas sobre leitura e escrita. Queria então, trabalhar mais profundamente com pré-escolares a função do livro de estória, partindo do pressupos-to, também, de que a literatura infantil, como uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita, constituía importante elemento mediador no processo de aquisição da escrita.

Além dos objetivos de contar e ler estórias para as crianças; brincar e representar de várias formas; dramatizar e criar estórias; procurava registrar, na medida do possível, a fala das crianças em situações de brincadeira espontânea, para elaborar depois, com elas, livros de estórias. Esses livros, escritos e confeccionados com as crianças, iniciariam a organização e montagem de uma biblioteca infantil no Centro. (Smolka, 1985).

A divulgação oral do desenvolvimento desse trabalho, dos procedimentos utilizados e alguns resultados, suscitaram a demanda, por parte de professores da Rede Oficial, de se iniciar este tipo de trabalho também em primeiras séries do 1º Grau. Coincidentemente, várias alunas de graduação e de pós-graduação interessadas em participar do trabalho, propuseram a criação de um grupo de estudos, através do qual se pudesse trabalhar efetivamente, a título de estágio, em classes de 1º grau, e, ao mesmo tempo, fazer pesquisa.

Com base em algumas concepções inovadoras (Goodman, 1970; Smith, 1973; Foucambert, 1971) sobre leitura, formalizamos então um projeto que se caracterizou essencialmente pelo "incentivo à leitura", nos seus aspectos mais abrangentes. Nesse projeto, era nosso interesse acompanhar os processos de aquisição da linguagem escrita na criança, seus primórdios, sua evolução no contexto acadêmico, procurando conhecer a variedade

de conhecimentos que as crianças traziam para a escola, e procurando entender como elas elaboravam os conhecimentos transmitidos pela escola. Emília Ferreiro havia apontado pistas interessantes e aspectos fundamentais nesse processo. Mas o que fazer ? E como ?

Surgiu assim a proposta de trabalhar com as professoras em sala de aula, estudando e buscando com elas novas alternativas de ensino. Nossa proposta pedagógica era fazer isto enquanto brincávamos, líamos, escrevíamos e encorajávamos as crianças a lerem e escreverem de diversas formas, em contato com vários materiais e recursos. Nossos procedimentos incluíam a literatura infantil como uma das alternativas centrais de articulação do trabalho com as crianças.

Era também essencial ir organizando dados do cotidiano para ir tecendo as relações e conversando com as professoras sobre eles. Nesse processo, fui, cada vez mais, mergulhando na questão acadêmica da alfabetização.

Na tentativa de situar e contextualizar os problemas da minha pesquisa, apoiei-me nos estudos Psicolinguísticos e nas práticas pedagógicas de vários autores : Emília Ferreiro (1979, 1982), Kenneth e Yetta Goodman (1970, 1976), Frank Smith (1972), Gibson (1976), Van Allen (1976), Mary Clay (1975, 1976), Vygotsky (1978, 1980), Luria (1983), Foucambert (1976), Lentin (1978), Read (1975).

No desenrolar desse processo, começaram a surgir os conflitos e os questionamentos. Surgiram as perguntas que foram delineando melhor os objetos da investigação :

Como vemos as crianças, hoje ? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos, da ampliação de suas visões de mundo ? Como essas crianças vêem o mundo em que vivem ? Quais as suas condições de vida ? O que dizem sobre o mundo ? Sobre a vi-

da ? Como ? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem ? Como adquirem esses conhecimentos ? Como interagem com esse objeto cultural - a escrita - e como interpretam o ato de leitura ? Qual a função do adulto nesse processo ? Qual a função da escola nesse processo ?

Considerando então o contexto acadêmico das primeiras séries do 1º grau, e trabalhando com um grupo de alunas e professoras interessadas, retomei a idéia inicial da descontextualização da escrita (agora muito mais ciente das limitações da primeira proposta de pesquisa) e, como grupo, optamos por ter uma entrevista com cada criança, com o objetivo de conhecer e evidenciar os conhecimentos e as estratégias das crianças ingressantes e repetentes da 1ª série, com relação à linguagem escrita.

Com base nos estudos e observações anteriores, colocavam-e então como pressupostos para o nosso trabalho :

A. A escrita está inserida em diversos contextos. Tem vários tipos, formas, tamanhos e cores. Estes "detalhes" ou configurações constituem importantes elementos de leitura, para os quais as crianças atentam e procuram organizar (mas neste contexto, O QUE as crianças percebem como comunicando uma mensagem ? A escrita está "onde" e "para quê" ?).

B. Os conhecimentos que as crianças POSSUEM quando entram para a escola dependem de vários fatores :

1. EXPERIÊNCIA PESSOAL da criança em interação com o meio:

- a. condições de vida
- b. nível de desenvolvimento, modos de percepção e organização do mundo
- c. linguagem oral (formas e condições de interação verbal com outras pessoas).

2. CARACTERÍSTICAS ou indicadores AMBIENTAIS.

- a. quantidade de linguagem escrita presente no meio
- b. funções da escrita evidenciadas nas trocas e nas comunicações
- c. valores expressos e/ou esclarecidos sobre a escrita.

C. Os conhecimentos que as crianças REVELAM, além dos fatores acima, vão depender também daquilo que se torna ou aparece como "referente", no momento da interpretação da criança.

Os estudos de Ferreiro e Palácio (1982), Clay (1975), Goodman (1980), Carraher e Rego (1981), Goes e Martlew (1983), deram-nos os parâmetros para elaborar um instrumento inicial de pesquisa (Anexo I) e proceder à análise de dados.

Mas na organização e sistematização dos dados depa-ramo-nos com inúmeras dificuldades :

1. que tipos de categorias estabelecer diante da variedade dos dados coletados ? Como construir um quadro que revelasse ao mesmo tempo o perfil de cada classe e os conhecimentos e as estratégias individuais de cada criança ? Era necessário construir tal quadro ?

2. com relação ao próprio instrumento na consideração do que é "marca", "produto", "símbolo" etc., surgiram questões que remetem a um estudo muito mais aprofundando de semiologia, hermenêutica, comunicação de massas...

3. e o problema da interpretação ? As características individuais próprias de cada pessoa, o que cada entrevistador percebe e considera relevante no momento, a relação ou interação que se estabelece no momento da entrevista com a criança, a experiência passada do entrevistador e da criança, o que cada criança interpreta como expectativa do adulto entrevistador, são alguns fatores que interferem obviamente nos "resultados" da sondagem.

4. o número de relações e correlações que se podem

estabelecer perante os dados tabulados de uma pesquisa vai de pender do ponto de vista do pesquisador; vai variar ou se am pliar de acordo com aquilo que lhe interessa mais especificamente; vai depender daquilo que o pesquisador pode ou quer ver co mo resultado. Mas uma outra perspectiva se abre se, ao invés de nos centrarmos nos "resultados", explorarmos o conjunto de circunstâncias e procurarmos analisar as múltiplas relações que "produzem" determinados resultados... Em se tratando da produção oral e escrita de crianças na escola, quantas "posições" e quantas relações deveríamos levar em conta!...

Após um longo estudo do material, e considerando a sondagem, realmente, como um dos pontos iniciais do trabalho, optamos por organizar as respostas das crianças em categorias, que evidenciassem seus conhecimentos e indicassem, tentativamen te, uma progressão em termos de desenvolvimento de noções infan tis sobre a escrita (Anexo II). O que se evidenciou, clara mente, é que, se existe uma progressão neste sentido, ela é ab solutamente alterada e transformada em função dos contextos de interação, informação e ensino nas escolas. De qualquer forma, a organização dessas categorias gerou, posteriormente, a elabo ração de um roteiro básico de observação, com o objetivo de in dicar para as professoras alguns aspectos e detalhes que mere cem atenção no processo de alfabetização escolar. Esse roteiro básico, tem sido objeto de estudo e discussão de vários grupos de professoras e tem sido complementado, trabalhado e transfor mado de várias formas (Anexo III).

O trabalho de Ferreira evidenciava bem as contradi ções entre os métodos de ensino empregados na escola e os pro cessos de aprendizagem vividos e elaborados pelas crianças. E de fato, pudemos perceber, nesta sondagem inicial com as crian ças, alguns pontos de conflito no contexto escolar da alfabeti zação (evidenciados depois, no trabalho em sala de aula) nas primeiras séries :

1. as crianças têm, basicamente, noções das funções da escrita - para nomear, identificar, mostrar, indicar, informar, comunicar. Mas esta noção é muitas vezes truncada pela maneira como a escrita é apresentada na escola. (Os objetivos da escrita, na escola, alteram e limitam as noções das funções da escrita).

2. As crianças não revelam "conhecimentos metalinguísticos"; no sentido de um "distanciamento" da linguagem. Pelo contrário, revelam tentativas de aproximação e interpretação, levantando hipóteses e suposições (o que não é considerado pela escola pois essas tentativas implicam "erros" e a escola não aceita erros). As crianças usam os termos "letra", "sílabas", "palavra", "oração" indistintamente, e indicam não terem esclarecimentos sobre isso : muitas vezes, as letras são apresentadas por "desenhos", por associações figurativas ou sonoras — "C" é "a onda vai"; "e" é a "tromba do elefante"; "a" é "abelhinha". Muitas vezes, também, letras e sílabas são confundidas : o "C" não é "ce", é o "ca" do cavalo; o "M" não é "eme", é o "ma" do macaco; o "LHA" não é "ele, agá, a", é o "lha" do palhaço. Ora, temos observado que isto, em muitos casos, dificulta a compreensão do mecanismo da escrita (na medida em que é ensinado como "método" deixando de funcionar como referência). Evidencia uma grande confusão entre "imagem" e representação gráfica e escrita, no que diz respeito ao ensino por parte dos professores; nos remete a uma discussão mais aprofundada do realismo Nominal (Carraher e Rego, 1981) e do "conflito cognitivo" (Ferreira e Teberosky, 1979); aponta para investigações sobre o "lógico" e o "lúdico" nos processos de aprendizagem infantil.

3. quanto menos conhecimento específico sobre a linguagem escrita (metalinguístico) a criança tem, mais noção da funcionalidade da linguagem escrita ela demonstra. Há um período (e isto é coincidente com as pesquisas de Emília Fer

reiro) em que a criança "perde o sentido", em prol da decifração. Aos poucos, ela consegue conciliar decifragem e sentido. O que se pode perguntar então é o seguinte : esta perda de sentido é "via de regra", isto é, é estágio de desenvolvimento ou é condição de ensino ?... Temos comprovado que a criança que aprende a "ler sozinha" não perde o sentido mas precisamente busca sempre mais sentido enquanto decifra !!!

4. o sentido que as crianças atribuem à escrita, seus esquemas de interpretação, são variados e dependem das experiências passadas bem como dos conhecimentos adquiridos. O problema maior é que a escola desconhece o valor de tais esquemas, chegando mesmo a confundir "falta de conhecimento" com "incapacidade mental e motora". O pior é que "falta de conhecimento" tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que "não se ensine nada a elas". Em suma, um tipo de "carência" serve de pretexto para uma "carência" maior.

5. apareceu, por exemplo, uma distinção nítida entre crianças que fizeram e crianças que não fizeram a pré-escola. Pode-se concluir que a pré-escola tem transmitido alguma informação sobre letras e números para as crianças. Isto não quer dizer que estas informações sejam sempre "claras e adequadas", no que diz respeito à função e ao mecanismo da leitura. Pelo contrário, vemos crianças com informações ambíguas e inadequadas e já muito preocupadas com o "desempenho acadêmico".

6. por outro lado, as crianças repetentes revelam o mesmo nível de conhecimento das crianças ingressantes que fizeram pré-escola e, como elas, demonstram desconhecimento metalingüístico, falta de percepção da relação entre dimensão sonora e extensão gráfica, inadequação de várias informações sobre a escrita, além de muitos "vícios" devidos aos métodos de alfabetização empregados. Os perfis das classes de crianças ingressantes com pré-escola e crianças repetentes, assemelham-se bas

tante. E este é um dado extremamente preocupante : o que fez a escola durante o ano (ou nestes anos, no caso de mais de um ano de repetência) com relação às crianças e à linguagem escrita ? Por que as crianças não se desenvolveram ? Como a escrita foi apresentada para elas ? E para que servia ?

7. outro problema que se evidenciou foi com relação a crianças repetentes alfabetizadas, que liam e escreviam tudo no início do ano, mas cometiam vários "erros" de ortografia. Isto indica o desconhecimento, por parte das professoras dos processos de aquisição da linguagem escrita na criança; a rigidez com relação "ao cumprimento do programa" cujo parâmetro é o "término da cartilha", e a inflexibilidade no processo de avaliação, que levam estas crianças a repetirem a 1ª série. Mais do que isto, indica um padrão de "escrita ideal, correta e adulta", diante da qual as crianças são avaliadas...

Nosso trabalho, como já foi dito, não se limitou à sondagem inicial. Havia, fundamentalmente, uma proposta pedagógica que norteava e articulava este trabalho. Interagindo com as crianças durante o ano, não em situações de teste, mas convivendo com elas e com as professoras, fomos registrando, dentro do possível, dados que considerávamos relevantes e significativos (e que não diziam respeito apenas à leitura e escrita).

Obviamente, isto dependia do que víamos ou podíamos ver no momento. E o que percebíamos, observávamos e procurávamos analisar era justamente os complexos contextos de situações que não apenas interferiam, mas efetivamente produziam certos resultados ou efeitos no processo escolar da alfabetização das crianças.

Novamente se evidenciava a necessidade de se buscar conhecer e compreender os processos de leitura e escritura no jogo das interações sociais. E isso nos levantava novos problemas.

2. SALAS DE AULA, RELAÇÕES DE ENSINO

Foi precisamente a necessidade de analisar o con texto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/ aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho - para si tuar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político. Embutida nessa necessidade, a procura do que era relevante e significativo. Ou seja, na di versidade dos métodos, na diferença das práticas, na variedade das técnicas, na dificuldade das condições, na dispersão dos in teresses, na atribuição de valores, na contingência de situa- ções e momentos, o que importa, realmente ? Pode-se assegurar ou determinar isso ?

A partir dessas preocupações, a perspectiva de uma Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso sugeriram-me al- guns parâmetros ou pontos de apoio para a análise que eu busca va fazer. Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discur so na consideração de questões pedagógicas ? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. Segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos dis- cursivos, de interlocução, de interação. A Teoria da Enunciaç ão (Bakhtin, 1981) aponta para a consideração do fenômeno so cial da interação verbal nas suas formas orais e escritas, pro curando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, is to é sua elaboração e transformação sócio-histórica. A Análise do Discurso (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969) indica pistas con cretas para uma análise dos elementos e das condições da enun ciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da a plicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológi

cos da AD, pensar as relações pedagógicas.

Deste ponto de vista, então, como analisar o processo de alfabetização no contexto escolar, no cotidiano da sala de aula ?

Em " Para quem é o discurso pedagógico ?", Orlandi (1983) nos dá uma pista quando faz um recorte metodológico para realizar uma análise do percurso estrito da comunicação pedagógica. Esquematiza, assim, do ponto de vista do professor e da escola, a função de ensinar, mostrando a equivalência ensino/inculcação e apontando para a " elisão (ilusão) do referente "...

Quem	Ensina	O Que	Para Quem	Onde
------	--------	-------	--------------	------

Considerando que esta função pedagógica implica, no seu bojo, - quem / aprende / o que / para que / como / onde - e que isto é constitutivo da interação pedagógica, podemos iniciar a discussão da questão.

Pêcheux (1969) argumenta que todo processo discursivo supõe, da parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, isto é, sua habilidade de imaginar, de pensar onde seu ouvinte o "enquadra", e que esta antecipação de " o que o outro vai pensar " do lugar em que ele se representa como tal, parece constitutiva de todo discurso. Ora, quem é essa criança para quem eu falo ? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou ? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno ? Qual é o lugar do professor na escola ? E qual o lugar da criança, do aluno ? Que lugares ocupam e que posições assumem ? Qual é o "lugar" a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?

O problema se complexifica na análise quando procuramos evidenciar expectativas e pressuposições nessas relações.

Pêcheux sistematiza este jogo de relações com o conceito de "formações imaginárias", em que jogam, precisamente, relações de lugares e antecipações. O que quer dizer isto ? Tentemos analisar duas situações :

1. Uma criança de sete anos, na primeira série primária, ano escolar da alfabetização, conversando com um adulto, fora da escola :

-- Então, L., como vai a escola ? pergunta o adulto
-- Médio.

-- Por que ? Você não está gostando ?

-- Estou. Só que eu já sei tudo o que a tia ensina. Então eu finjo que eu não sei para ela pensar que foi ela que me ensinou, e ficar contente".

Situação 1

2. Numa pré escola, as crianças começaram a coleccionar pedras e arrumaram um lugar para organizar e guardar a coleção. A professora lembra que tem um amigo geólogo, "que estuda pedras", e sugere às crianças a possibilidade de uma conversa com ele. As crianças votam se querem a vinda do geólogo. Todos querem. Escrevem, então, uma carta para ele (a professora é a escriba), com várias perguntas.

O geólogo vem à escola. Estão todos sentados num círculo, e ele vai lendo e respondendo às perguntas.

L., seis anos, sentada ao lado da professora, cutuca a "tia" e pergunta baixinho:

-- Tia, você já sabia de tudo isso ?

-- De algumas coisas, já. Mas a maioria eu estou aprendendo agora.

-- Ah! era isso que eu queria saber: se professor já sabe tudo!"

Situação 2

A clareza com que a criança da situação 1 analisa

a relação com a professora na situação escolar, e a indagação levantada pela criança da situação 2 suscitam, no mínimo, uma séria reflexão sobre a ILUSÃO em que vivem os professores que assumem a tarefa, a eles atribuída pelo corpo social, de ensinar.

Analisando essa ILUSÃO, fui percebendo, cada vez mais, a necessidade de distinguir entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. A relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais. Mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão !) (Será que vira mesmo profissão ?). A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Deste modo, a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a " ilusão ". Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento pelo professor.

Deste modo, o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso pre-domina e se impõe. Daí sucede que o estatuto do conhecimento passa pela escolarização, isto é, que a escolarização é constitutiva do conhecimento. O que quer dizer : " quem não vai à escola não possui conhecimentos ".

Mas neste sentido, ainda, a ilusão não significa apenas um "engano", no sentido do professor achar que está ensinando alguma coisa e, na realidade, o aluno não estar aprendendo; ou do professor achar que o aluno só aprende se o profes

sor ensina. Essa ilusão significa, mais profundamente, o professor estar ensinando algo do qual ele não está consciente, algo que está implícito na sua tarefa, na sua prática, e que diz respeito ao que é dito, divulgado (inculcado) e pensado ao nível do senso comum. A ilusão do professor parece decorrer, então, da sua não consideração (e do ocultamento !) de vários aspectos, componentes (e detalhes !) cruciais no processo de convivência, interação e relação com os alunos, pais, colegas de trabalho, funcionários, superiores, no cotidiano da instituição escola. É decorrente da sua falta de conhecimento e posicionamento crítico com relação ao seu próprio papel e sua função, como professor, no contexto e funcionamento sociais. A sua ilusão acaba sendo efeito de sua posição no sistema de re-presentações sociais.

A própria criança da situação 1 " participa " da produção desta ilusão na medida em que " finge que não sabe " para a professora " pensar que é ela que ensina ". Ou seja, uma criança de sete anos, no contexto escolar, consegue imaginar , do lugar do professor, o que é esperado dela (criança) como aluna : que não saiba.

Na situação 2, a dúvida da criança se coloca de outra maneira : ela questiona e pergunta sobre o saber da professora, numa sala de aula onde há condições para isso.

A primeira criança fala, de fora da escola, sobre o seu saber e a sua relação com a professora. A segunda criança fala com a professora sobre o saber das duas, na escola.

Pode-se perceber que as relações de ensino e as condições do falar ou do dizer de cada criança são muito diferentes em cada uma das situações. Será devido ao fato de a primeira criança estar numa primeira série e a segunda, numa pré-escola ? Sem dúvida, este é um dado relevante na análise, mas só isto não dá conta de todas as relações e pressuposições ... é apenas um dado no contexto.

Tentemos analisar como o "implícito" funciona nas salas de aula com relação ao processo de alfabetização.

Para evidenciar algumas das relações, posições e pressuposições, no que diz respeito à alfabetização, opto aqui por transcrever um trecho de uma observação feita em sala de aula, ressaltando que se trata, obviamente, do meu ponto de vista, e de um recorte que faço, intencionalmente, para analisar a questão. Deste ponto de vista, também, esta descrição constitui um protótipo da situação escolar e acadêmica que pude constatar nos diversos contextos onde trabalhei.

As professoras de 2 classes de primeira série, com o apoio da orientadora educacional da escola, solicitaram o auxílio do nosso grupo de estudos, que estava trabalhando com aquisição da linguagem escrita. A queixa era de que pelo menos 50% das crianças eram incapazes de acompanhar a classe e portanto, eram inaptas para aprender a ler e escrever durante aquele ano escolar. As professoras solicitavam um programa de recuperação para os alunos mais fracos, e recusaram a nossa proposta de trabalhar junto com elas, sem separar as crianças, introduzindo uma outra dinâmica em sala de aula. Como era importante, naquele momento do nosso trabalho, observar e demonstrar que as crianças não eram "débeis mentais", e que todo um contexto deveria ser levado em conta na análise do problema, assumimos o trabalho com as crianças indicadas pelas professoras, em pequenos grupos de 5 a 7 alunos, duas ou três vezes por semana, adotando procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula.

Isto se deu durante todo o segundo semestre letivo e, ao final do ano, embora algumas crianças desses grupos estivessem completamente alfabetizadas foram retidas, assim mesmo, porque não apresentavam, em sala de aula, um desempenho suficiente para a aprovação, segundo critérios das professoras : eram "lentas" demais nos ditados, "trocavam letras" e "cometiam muitos erros".

O que acontece em sala de aula ?

São 35 crianças na sala de aula de uma primeira série. Os "ruins" ocupam duas fileiras à esquerda, mais distante da mesa da professora, que se encontra no canto à direita.

A professora começa a escrever na lousa, em linha horizontal e letra cursiva : ma me mi mo mu mão
Pede para as crianças lerem e aponta a última sílaba dizendo :

- "Aqui vocês vão ler com ão".

As crianças "lêem".

A professora escreve uma segunda linha e pede para que as crianças leiam : na ne ni no nu não

As crianças repetem. A professora pede para as crianças copiarem cada linha no caderno de classe e depois no de casa.

A professora escreve na lousa :

bo	na	ma
-- nê	-- da	-- la
-- la	-- dou	-- ca
-- neca	-- pa	-- pa
-- de	-- na	-- to
-- ca	-- dava	-- nã
-- ta	-- vio	-- mou

e diz que "tem que completar".

De frente para a lousa e de costas para as crianças a professora pergunta :

- "Se eu puser isso aponta (bo) aqui (na frente do nê), como é que fica ?

Uma criança fala : - "Boneca".

A professora pergunta, virando-se para as crianças:

- "quem falou boneca ?"

Ninguém responde.

A professora dirige-se ao primeiro aluno da primeira fila e pergunta :

- "R., se eu colocar isso (apona na) aqui (aponta o traço à frente de da) o que fica ?"

R. responde : "Nada".

A professora repete : "No de casa, vocês só copiem direitinho pra fazer em casa. Agora no de classe completa".

S1- mexe em alguma coisa em cima da carteira, vira o caderno, arranca uma folha.

Prof. para S1: "Quedê, você não fez nada ? Nem o cabeçalho ?"

A professora passa pelas fileiras vendo os cadernos de carteira em carteira :

Prof. para S4: "Tem que fazer. Você não deixou espaço. Olha lá. Eu deixei espaço lá".

para S5: "Esse aqui é bo. Tã errado, tã errado. Olha bem lá! Já copiou errado".

para S6: "Aqui a senhora nem colocou. Fez tudo misturado. Não colocou nem fez. Tã tudo mal feito. Tem que fazer bem feito".

para S13: "Isso aqui tã escrito na lousa ?"

para S14 e S15: "Tã indo, tã indo".

para S16: "Fez muito perto do risco. Assim não dá".

para S17: "Pra não fazer misturanga tem que copiar só o primeiro... Vocês copiam tudo junto..."

para S8: "Tã feio! Feio, feio. Seu O parece um A. Tem que melhorar bem a letra".

para S14: "Ai, ai. Quem falou que eu coloquei mamãe! É bonê".

para S15: "Aqui eu fiz ma com a e na com a. Olha o que você fez aí !"

para S18, 17, 23: "OK"

para S28: "Assim eu não gosto. Tem que fazer certinho, senão fica aquela misturanga".

para S26: "Jã fez as palavrinhas ? ma com o, na com o. Dã uma olhada na lousa e vê se está igual. Você

não percebe nada ?"

para S20: "Parece que tá tudo com maiúscula. Eu não pus maiúscula. Apaga e faz de novo".

para S25: "Aqui em cima devia ter o bo, o na e o ma. A senhora não colocou. Aqui tá bo, aqui tá ca, aqui tá ta".

Situação 3

Se perguntarmos, neste contexto :

- quem / faz o que / a quem / onde / quando -
- temos como resposta que :
- o professor / ensina a escrita / aos alunos / na escola / du rante a aula -

Mas se, além disso, perguntarmos : Por quê ? Para quê ? Como ? colocamos questões que só poderão ser discutidas e analisadas por alguns indicadores observados nas atividades de sala de aula. É justamente a análise desses indicadores que vai revelar as diferenças nas práticas pedagógicas. E é pela análise desses indicadores que podemos distinguir função aparente e funcionamento implícito (Pêcheux, 1969) no jogo das relações de ensino.

Quais são esses indicadores e como se evidenciam ? Podemos começar a responder pela seguinte observação : Um determinado espaço físico, delimitado por quatro paredes, onde 36 pessoas se encontram por um período de quatro horas diárias. Este espaço constitui o LUGAR de uma classe de primeira série primária numa instituição escolar. Como primeira série primária, a função deste lugar social é promover a alfabetização. (Será mesmo ? Isto acontece de fato ?)

Nesse lugar, a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever.

Uma certa concepção dessas tarefas está implícita no jogo das relações acadêmicas, ou seja, espera-se (e isto faz parte do senso comum) que a professora e os alunos assumam suas posições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais. Isto parece claro e transparente, ou seja, não se questiona, porque faz parte das "formações imaginárias".

Por exemplo : quando a professora escreve na lousa e propõe às crianças um exercício como o descrito, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída e imagina-se que ela está alfabetizando as crianças; vê-se que ela está escrevendo na lousa as famílias silábicas (M e N) e imagina-se que as crianças estão aprendendo as famílias silábicas. Imagina-se também que, aprendendo as famílias silábicas, as crianças aprendem a ler e a escrever. Vê-se que a professora fala para as crianças e imagina-se que as crianças entendem o que ela diz. Observa-se que a professora propõe algumas tarefas específicas (copiar os exercícios e montar as palavras), e supõe-se que as crianças saibam o que é para fazer.

Mas pelos comentários da própria professora ao verificar o trabalhos das crianças, observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta como era esperado. O que isto indica ? Indica que as "pressuposições" não se confirmam. Indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado. Indica que é necessário observar e atentar para alguns "detalhes" e procurar outras "pistas" que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. Esses detalhes vão acabar constituindo os próprios indicadores.

O que a professora diz ? A professora diz muitas coisas, e o dizer da professora é um indicador importantíssimo na medida em que revela sua relação com as crianças e sua relação com a escrita.

Atentemos para a fala da professora : de quê, sobre o quê ela fala aos alunos ?

- ela fala sobre partes da estrutura das palavras (ma com a, na com o, bo, ca, ta etc.). Quando se refere especificamente à linguagem escrita, a professora revela uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar: ela apresenta a escrita como uma mera transcrição da fala (quando iguala, não distingue e não esclarece sobre o valor de O, por exemplo em boné e em bola); ela apresenta sílabas soltas, e não trabalha com as crianças função e sentido da escrita; passa inclusive informações inadequadas e não esclarece sobre o nome e os sons das letras quando chama o M de ma, o N de na. //
- ela faz comentários sobre a (des)organização das crianças no espaço do caderno: " não deixou espaço, não colocou, já copiou errado, vocês copiam tudo junto, fez muito perto do risco, pra não fazer misturanga..." Esses comentários revelam também o que as crianças fazem e deixam de fazer. A professora reclama, aponta o seu modelo na lousa, mas efetivamente não aponta para as crianças uma possível forma de organização no caderno (supõe que as formas de organização na lousa e no caderno são óbvias e diretamente relacionadas, e que as crianças têm obrigação de saber).

Nesta situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.

- a professora faz três perguntas que são respondidas verbalmente pelas crianças:
uma dirigida à classe como um todo, recebe a resposta de uma criança: "Boneca". Como essa resposta é tida como inadequada gera outra pergunta da professora: "Quem falou boneca ?"

A "sutileza" da entonação com o caráter de repreensão, provoca o emudecimento das crianças. Neste momento há

uma certa "cumplicidade" das crianças contra a professora, pois ninguém responde. A professora então se dirige especificamente a uma criança que ela sabe que sabe responder a sua pergunta : "R., se eu colocar isso aqui, o que fica ?" R. responde : " Na da ".

No que diz respeito á relação da professora com as crianças, o seu dizer - "tá indo; tá errado; tá feio, feio; tá tudo mal feito; a senhora não colocou; apaga e faz de novo..." - revela sua irritação e frustração diante da evidência : seu esforço, seu trabalho, não surtem efeito, não produzem o resultado esperado. Por quê ?

Falando do "ma", do "ca", do "na", falando de "aqui" (caderno) e "lá" (lousa), a professora desloca, dispersa o REFERENTE da sua fala : sobre o que ela fala afinal ? As crianças, por sua vez, não conseguem "se ligar" no que a profes-sora fala, porque a relação com o referente se dissolve, se dilui, desaparece. Assim, a relação de ensino se rompe, o refe-rente se perde, o efeito é o caos. A professora não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos ...

No entanto, ela faz o que sabe. E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer : a evidência da não compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças. Como a tarefa suplanta ou apaga a relação de ensino, evidenciam-se, então, a luta de poder : sem entender "do que se trata, a-final", e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sis-tema. Poucas - de seis a dez - crianças desempenham a tarefa de acordo com a expectativa da professora. Várias tentam se

adequar às "normas", e copiam da lousa mesmo sem saber como e por quê. Outras se recusam a copiar : ficam paradas, observando alguma coisa; desenham, rabiscam e arrancam folhas do caderno; trocam "cochichos"; procuram outras coisas para fazer. Surge o espaço ideal para a chamada "indisciplina" na sala de aula.

A professora, sem entender ou conseguir explicar estes comportamentos e a falta de atenção das crianças, assume como parte de sua tarefa, solicitar o auxílio de uma psicóloga para uma testagem nos alunos mais "fracos". O resultado dos testes aplicados (WISC e Goodenough), vêm confirmar as suspeitas da professora : 17 crianças são avaliadas como "deficientes", "marginais" ou "lentas", com a recomendação de serem encaminhadas para uma classe especial. A professora "suspira aliviada". A "culpa" não é dela. As crianças é que "têm problemas".

Configuram-se, assim, as condições de produção da repetência e da evasão escolar, legitimadas pelo "conhecimento científico" (testes) da "psicologia atual".

No entanto, torna-se importante questionar essa "legitimidade" e analisar a função da professora no sistema escolar. Tanto a legitimidade do conhecimento científico quanto a posição que a professora ocupa e a tarefa que ela assume foram e estão sendo forjados e constituídos historicamente no jogo das relações sociais. A realidade cotidiana escolar e acadêmica e as inúmeras situações de sala de aula como esta são, hoje, resultados ou produtos de um complexo conjunto de condições e circunstâncias em que pesam, obviamente, fatores sócio-econômicos, políticos e ideológicos. Neste contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes , não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade

sem consciência : desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Nesta situação de redução e restrição da escrita, o que as crianças apreendem é muito claro, segundo depoimento de várias delas :

- Para que você vem a escola ?
- Para aprender a ler e a escrever.
- Mas para que você vai aprender a ler e a escrever ?
- Pra tirar boa nota.
- Pra não ficar burro.
- Pra passar de ano.
- Pra não precisar pegar no serviço pesado quando crescer.

Ou seja, a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância : alfabetizar para ensinar a ler e a escrever. Um exemplo pode complementar esta análise, do ponto de vista de uma criança :

Foi desenvolvido um trabalho paralelo ao programa escolar, durante várias semanas, duas vezes por semana, numa primeira série considerada a mais fraca, com livros de literatura infantil e atividades lúdicas.

A uma certa altura do trabalho, as crianças solicitaram levar os livros para casa. Conversou-se então sobre a biblioteca, "lugar onde os livros são guardados, e as pessoas que querem ou precisam ler alguma coisa vão lá, e pedem os livros emprestados".

- Tem biblioteca aqui na escola ?
- Não sei, tia.
- Bem, então como é que a gente vai saber ?
- Tem que procurar...
- Então vocês vão procurar até a semana que vem,

porque hoje não dá mais tempo.

- Mas a gente vai esquecer, tia.

- Como é que a gente pode fazer para não esquecer ?

- A gente pode escrever um bilhete.

- Ótimo! Então vamos escrever no caderno: "Durante esta semana, procurar saber se tem biblioteca na escola". (A estagiária escreve na lousa e as crianças copiam).

Uma criança se aproxima e pergunta :

- Tia, este bilhete é de verdade ou de mentira ?

Situação 4

Ou seja,

- o que eu estou escrevendo vale como lembrete, mensagem real ?
- o que eu estou escrevendo tem função de registro, de memória? ou tem apenas uma função de treino motor ?!
- Este bilhete diz alguma coisa ? Deve dizer ? Ou é só mais um disfarce ?

Dadas as condições, a criança revela o simulacro em que se vive na escola. Mas como, em geral, não se pode observar o desejo (motivação), o empenho das crianças "em aprender" neste sistema (simulacro); como elas não conseguem realizar as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que : as crianças tem problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas.

Essas conclusões e suposições, que na realidade se caracterizam como pressuposições, transformam-se em preconceitos. E é isso que tem permeado, implicitamente, as relações de ensino, na escola.

A questão que não se analisa é que, na maioria das vezes, existe, sim, um enorme desejo das crianças, desconsiderado e excluído sutilmente pelos pressupostos implícitos, oculta do nas formações imaginárias em que jogam preconceitos ideológicos.

É o que revela muito claramente uma situação vivida por nós, numa grande escola estadual de periferia, com 13 classes de primeira série. As vinte e cinco "piores" crianças, as mais fracas de todas (segundo o que foi observado pelas professoras após a aplicação de um teste - adaptação de Metropolitano e WISC), compuseram o grupo da 1ª série M.

A classe era considerada "a mais fraca" porque :

- nenhuma criança havia cursado pré-escola;
- todas tiraram 0 (zero) no teste aplicado;
- mal sabiam pegar no lápis;
- mal entendiam o que se falava com elas;
- tinham muita dificuldade em aprender e tinham, portanto, "problemas de aprendizagem".

Eram "tão fracas" e "pobres" que "nem adiantava pedir cartilha". As crianças iriam fazer, durante o ano, apenas atividades de pré-escola e período preparatório, pois eram consideradas incapazes para aprender a ler e escrever.

No início de março, enquanto nas demais classes as crianças repetiam o "A E I O U", na 1ª série M, as crianças rasgavam páginas de revista, picavam as folhas com as mãos, em pequenos pedaços, para enrolar, depois em pequenas bolinhas que seriam coladas na copa de uma árvore que a professora desenharia numa folha de papel. As crianças não tinham idéia desse "projeto", ou seja : rasgar, picar e enrolar papel para quê ?

Para a professora, o objetivo era claro : era necessário treinar o movimento dos dedos, para as crianças poderem, posteriormente, segurar o lápis direito.

Aparentemente, então, nesta classe, as crianças estavam sendo "preparadas para aprender a ler e a escrever", mas de fato, implicitamente, o que ocorria era a negação do conhecimento a quem ainda não o possuía, devido a uma imagem que se tinha ou se formou das crianças que compunham o grupo :

"Essas crianças não sabem..."

(mas não saber o quê ?)

"Não sabem fazer..."

(mas fazer o quê ?)

"pegar no lápis, copiar da lousa, responder às ques
tões do teste, discriminar sons, falar direito..."

"Não podem aprender a ler e a escrever".

(ou seja, não podemos ensinar porque elas ainda não sabem).

Como bem apontou Emilia Ferreiro (1982), as pro
fessoras esperam que as crianças já cheguem à escola sabendo !

Uma entrevista com cada criança durante os primei
ros meses de aula revelou que :

- todas tinham experiências diversas com a escrita;
- porém não tinham esclarecimentos ou conhecimentos sobre a es
crita;
- sabiam que não sabiam: "Eu não sei ler. Tem coisa escrita mas eu não sei ler". "Não dá para ler porque eu não sei muito bem usar letra".
- tinham expectativa de aprender, de que alguém (a professora) lhes ensinasse... (Mas isso lhes havia sido negado a priori)

Com base nos dados das entrevistas individuais, das quais a professora havia participado, começamos primeiramen
te a conversar com ela e procurar distinguir "falta de conheci
mento" de "incapacidade mental".

Analisando as respostas das crianças, procuramos mostrar para a professora que crianças de 6 ou 7 anos, que vi
vem em precárias condições de vida, e têm sua primeira experiên
cia escolar, não são "débeis mentais" quando respondem e inter
pretam por exemplo, a seguinte cartela

AU-0123

como :

- "Não sei. É letra. Serve pra colocar nas coisas pra vender, pra saber quanto é".
- "Já vi num caminhão. Tava escrito atrás, na rabeira..."
- "É letra de carro novo".
- "Isso é um prédio que tá escrito (aponta A)
 "É uma coisa que tá coisada pra baixo (aponta U)
 "É uma roda (aponta O)
 "É um pau (aponta l)
 "É uma cobrinha (aponta 2)
 "É uma violinha (aponta 3)
 "Tá escrito arroz".
- "É UEMURA".

Na sala de aula, as crianças eram excessivamente tímidas, quietas; procuravam fazer o que era solicitado, e muitas vezes ficavam paradas, observando sem falar.

A sala, razoavelmente espaçosa, era totalmente desnuda. Os poucos materiais (revistas, lápis de côr, cola), a professora trazia de casa. Não havia nada escrito na sala : nem os nomes das crianças, nem um calendário, nem mesmo o convencional cabeçalho.

Propusemos à professora desenvolver um trabalho usando uma dinâmica diferente em sala de aula. Para iniciar o processo de alfabetização, ela poderia, entre outras coisas :

- trazer a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando as funções da escrita em todas as suas possibilidades : utilizando crachás, calendários, livros, revistas, bilhetes, rótulos de produtos e embalagens etc...
- dar espaço e encorajar as crianças a falarem, formando pequenos grupos de crianças, o que facilitaria o diálogo e o trabalho em conjunto.
- ler e escrever para as crianças.
- expor os trabalhos das crianças de forma organizada, utilizando a escrita para a organização.
- esclarecer e informar as crianças sobre a escrita, respondendo

do às perguntas que as crianças fizessem...

A professora se entusiasmou com a proposta, mas muito mais pelo feedback das próprias crianças :

Em sala de aula, uma das pesquisadoras conversou com as crianças sobre "causos" e estórias que elas sabiam, e as crianças contaram a estória do Chapeuzinho Vermelho. A pesquisadora, então, escreveu na lousa : "O lobo comeu Chapeuzinho", e leu para as crianças. Distribuiu folhas de papel sulfite e pediu às crianças que desenhasssem o que quisessem sobre a estória. Ao recolher os desenhos, o que se pôde constatar ? Que 23 crianças (92%) haviam tentado copiar a escrita da lousa. Escrita espelhada ou não, subindo ou descendo na folha de sulfite, letras omitidas, grandes ou pequenas, o fato é que as crianças confirmaram o desejo e a capacidade de aprender a ler e a escrever. Isto só aconteceu, no entanto, porque alguém supôs que elas eram capazes e abriu espaço para a elaboração de cada uma.

Prosseguindo na análise podemos evidenciar algumas pressuposições : o que significa supor que a criança é capaz e o que significa levar em conta a capacidade da criança ?

Se pensarmos nas situações de sala de aula comentadas anteriormente - que são apenas protótipos do que ocorre geralmente, ou indicadores das formações imaginárias - vamos ver que as professoras e a escola como um todo, " levavam em conta a capacidade das crianças ", ou seja, consideravam que elas não eram capazes, baseadas no " fraco desempenho motor ", na " dificuldade na execução das tarefas ", na " desorganização das crianças " etc...

O problema se evidencia, pois, quando, em termos do discurso pedagógico, fala-se sempre em " levar em conta a capacidade da criança e aceitar seu ritmo de desenvolvimento " , mas esse " levar em conta " quer dizer, precisamente : " coitada, ela (ainda) não é capaz de aprender a ler e a escrever, então não se pode (ainda) ensinar.

A escola como instituição e a professora, do seu lugar dentro desta instituição, lavam, novamente, as mãos.

Supor que a criança é capaz implica uma outra atitude (que a professora da 1ª série M teve após observar os alunos) que se ilustra claramente com o relato de uma outra situação, numa outra escola :

Era também a classe de 1ª série mais fraca da escola. Nenhuma das trinta crianças cursou a pré-escola. A professora, encorajada pela coordenação da escola busca alternativas de trabalho com as crianças.

A situação: as crianças estão desenhando. Uma das crianças desenha um revólver e quer escrever "o revólver atira". Pede ajuda à professora, que vai soletrando e apontando cada letra no alfabeto exposto numa das paredes da sala de aula.

A criança continua:

- Quero escrever: o revólver mata o moço.

Novamente o processo de soletrar junto, o aluno percebendo que ele "já sabia" escrever "o revólver".

Chegam à palavra "moço". A professora fala "cê, cedilha", procura no alfabeto e não encontra. De repente se dá conta de que não se coloca o "cê cedilha" no alfabeto. A criança não conhece, não sabe qual é a letra, e a professora, então, escreve para a criança.

A professora se vira para atender outros alunos. A criança que desenhou o revólver fala :

- "... mata o moço, não. O ladrão". E escreve, sozinha, na sua folha de papel : "oletan".

Situação 5

O que a professora "ensina" quando soletra para e com a criança alguma coisa que a criança pede ?

Ela vai apontando e nomeando as letras como instru

mental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Deste modo, ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o "valor" das letras de acordo com a posição destas nas palavras (dependendo da posição, o valor de R muda, e.g.). Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e neste processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita.

Quando a criança tenta escrever sozinha (processo de elaboração individual), ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais).

Do "ensino" da professora, então, não resulta, necessária e imediatamente, o "aprendizado correto" do aluno. Há um espaço para a elaboração individual da criança. A professora ensina porque esclarece, não oculta, não disfarça (não chama o M de ma do macaco, por exemplo). Ela informa adequadamente a criança, supondo que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever. Deste modo, além do funcionamento da escrita a professora trabalha o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança.

No caso, entre outras coisas, a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprender a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer. Aprende a "ler" o que a criança rabisca, desenha, escreve.

No caso do "oletan", por exemplo, essa escrita seria praticamente ilegível ou ininteligível fora do contexto. No entanto, com base em informações psicolinguísticas e pedagógicas mais recentes, a professora é capaz de interpretar a es-

crita da criança, vendo e reconhecendo as aproximações (agora evidentes para ela), com a escrita convencional. Ou seja, a escrita da criança faz sentido no contexto. (E ao mesmo tempo, abre o espaço para se trabalhar a convenção...)

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras no alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

Inúmeras outras situações de ensino, nos diversos contextos das salas de aula, foram nos apontando, cada vez mais a relevância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução nos espaços de elaboração do conhecimento.

Era o nosso primeiro contato com as crianças. Para conhecer e guardar os nomes das crianças, fomos escrevendo o nome de cada uma na lousa, em letra script, seguindo a posição das crianças nas fileiras. A sétima criança da primeira fila disse que o nome dela não era "daquele jeito". Foi, então, à lousa para mostrar como se escrevia. Escreveu em cursivo. Mostramos, então, o que aconteceu quando se "juntavam" as letras do nome em script. Logo, todas as crianças queriam ir à lousa, para mostrar como se escrevia o nome. De repente, havia mais de 15 crianças escrevendo na lousa (escrever na lousa, em geral, não é permitido às crianças). Diante da perturbação gerada (e, de certo modo, esperada) propusemos às crianças que cada uma escrevesse o seu nome numa folha de papel, e aproveitassem a oportunidade para desenharem e escreverem o que quisessem.

Situação 6

Nesta situação tão simples, tão corriqueira, considerada muitas vezes absolutamente irrelevante, ou absolutamente desconsiderada do ponto de vista pedagógico (necessidade do professor saber por que e para que faz o que), a escrita, como forma de linguagem, foi : Instauradora da relação com as crianças (o nome de cada um foi escrito na lousa); funcionou como marca, registro, forma de organização (indicava e representava a posição de cada criança na sala); constituiu uma situação nova naquela sala de aula e provocou movimentações e interações na sala (as crianças saíam dos lugares para escreverem seus nomes na lousa, trocavam comentários e opiniões); gerou interlocução, barulho e excitação das crianças (todos queriam falar e mostrar o que sabiam).

Neste mesmo contexto, uma criança "emburra" por causa da disputa de algum material e se recusa a fazer qualquer coisa. Um adulto se aproxima da criança e pergunta:

- Por que você está bravo ?

Nenhuma resposta.

- Você não quer conversar comigo ?

A criança olha para o adulto sem responder.

O adulto pega um lápis e começa a escrever enquanto pergunta:

- Você quer que eu escreva alguma coisa para você ?

- Não.

- Você sabe o que eu estou escrevendo ?

- Não.

- Você quer saber o que eu estou escrevendo ?

- Quero.

- Eu estou escrevendo a nossa conversa.

- O quê ?

- Eu estou escrevendo o que a gente está falando.

Você quer que eu leia para você ?

- Quero.

O adulto faz, então, a leitura do diálogo. A criança, ainda surpresa, pergunta :

- Como é que sai igualzinho, tia ?

O adulto faz uma nova leitura, acompanhando com o dedo o que está escrito, e vai mostrando os traços (quando cada um deles fala) e os pontos de interrogação (quando cada um deles pergunta). Outras crianças se chegam. A criança pega a folha, entusiasmada, e vai "lendo", mostrando e explicando para os colegas o que está escrito na folha.

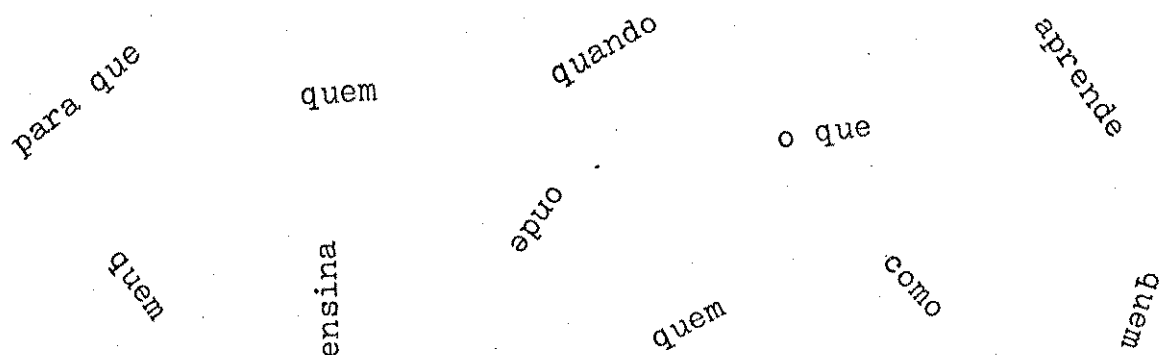
Situação 7

Nesta situação, além de instauradora de uma relação, a escrita foi provocação, surpresa, marcando um momento especial de interação e interlocução. Deste modo, a escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Estas situações, evidentemente, mostram uma outra dinâmica em sala de aula, que rompe, quebra o esquema linear e estrito da "comunicação pedagógica". Assim, ao invés de termos:

quem - ensina - o que - para quem - onde

podemos representar as relações de ensino (na escola e fora dela) de outra forma :



onde os lugares do QUEM podem ser preenchidos tanto pelo aluno como pelo professor, ou por qualquer pessoa. Mas aí, a questão que se coloca, é : " quem pode ocupar que lugar, quando e por quê ?" E voltamos à análise da institucionalização da tarefa de ensinar : da posição e do papel do professor na escola; das representações sociais, das formações imaginárias e do funcionamento implícito; das condições político-econômicas no movimento das transformações históricas. (Seguramente, um dos " critérios " de ocupação desses lugares tem sido a linguagem falada ou escrita). E aqui se abrem novas questões a serem discutidas...

3. DISCUTINDO PONTOS DE VISTA

Consideremos uma situação em sala de aula, no nosso contexto de escola pública, na década de 80.

Final de maio. Classe com 31 crianças, 10 repetentes. Primeira série considerada a mais fraca da escola.

As crianças sentadas nas carteiras enfileiradas, estão colorindo um palhaço mimeografado. Na parede está pendurado um grande palhaço colorido. Na lousa, está escrito em letra cursiva :

Palhaço - Telha - Palha - Toalha - Folha
Dois adultos entram na sala, apresentam-se às crianças, começam a conversar. No meio da conversa, olham para a lousa e perguntam, apontando a primeira palavra:

- Quem sabe ler o que está escrito aqui ?

Duas crianças respondem:

- Palhaço!

E a turma em coro, repete:

- Palhaço!!

Um dos adultos aponta a segunda palavra e as crianças "lêem":

- Palhaço!

O adulto aponta a terceira palavra. As crianças lêem:

- Palhaço!

As crianças lêem "palhaço" também, para as outras palavras escritas na lousa. A professora estava na lição do "lha" do "palhaço".

O desânimo da professora foi evidente. Ela havia escrito; apontado, lido, ensinado, feito as crianças repetirem e copiarem. Por que as crianças não liam

direito ? Por que não aprendiam ?

Numa primeira análise, de um determinado ponto de vista didático-pedagógico, poderíamos dizer que a professora usa técnicas de motivação: pendura o palhaço na parede; distribui o desenho do palhaço para as crianças colorirem; lê a "estória do palhaço" (mas acha que as crianças não gostam de ouvir histórias porque elas prestam pouca atenção à leitura do texto ! No entanto, o texto lido para as crianças é um texto montado por adultos, especialmente para evidenciar determinadas propriedades estruturais da escrita. Não é um texto escrito para ser ouvido e curtido, um texto para "funcionar" como história ! É um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras).

Ainda deste ponto de vista, podemos dizer que a professora usa um método de alfabetização e acompanha um programa misto (global-silábico) que se baseia na apresentação e fixação de cada vogal com as consoantes simples (tipo " a pata nada "), acrescentando, aos poucos, os conjuntos consonantais e as consideradas "dificuldades". Neste processo, a professora utiliza estratégias de ensino, baseadas em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever : estabelece uma relação entre a sílaba ensinada e um objeto "concreto" que ela supõe ser conhecido das crianças; "fixa" (repete) bem um fonema, uma sílaba de cada vez e gradua o nível das difículdades. Escreve palavras com a mesma sílaba na lousa, procurando garantir que as crianças copiem certo para não "gravarem" errado. Isto revela que a professora supõe que o que é "igual" é necessariamente, perceptualmente, mais "simples", mais "fácil", e que ela espera que as crianças não só identifiquem as semelhanças entre as palavras, mas estabeleçam a identidade gráfico-sonora do "lha". Com isso ela revela também ignorar que a identificação se dá na comparação, na contraposição, na diferença; que não há uma relação gráfico-sonora unívoca e imutável,

tanto na fala quanto na escrita da palavra "palhaço" : escrever "paliasso" tem exatamente o mesmo "efeito" sonoro, como falar "paiaço" tem o mesmo "efeito" semântico (se bem que não tenha o mesmo "efeito" social).

Deste ponto de vista também podemos dizer que a professora sabe o que faz e acredita no que faz : ela foi formada dentro de uma concepção de aprendizagem e de linguagem que é tida como pressuposta, faz parte do senso comum e por isso não é questionada.

Ainda analisando a situação do ponto de vista do senso comum, surge a pergunta : por que, apesar dos "cuidados" e da competência da professora, as crianças lêem "palhaço" inadequadamente, para todas as palavras escritas na lousa ? Poderíamos concluir, de acordo com esta análise que, como tudo parece estar "tecnicamente correto" ou "conforme a norma", o problema deve estar nas crianças, que são "fracas".

Desta perspectiva, as falhas ou os erros estão sempre nas crianças e nunca nos procedimentos adotados pela escola, que são sempre "cientificamente" comprovados e legitimados.

Porém, uma análise de um outro ponto de vista pode nos revelar, entre outras coisas, que o que está implícito nas práticas da professora são concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.

Que movimentos de interação puderam ser observados, por exemplo, na situação de sala de aula descrita anteriormente ?

As crianças, em silêncio, coloriam o palhaço e copiavam as palavras da lousa. Quando as crianças falavam umas com as outras, agitavam-se ou saíam do lugar, a professora repreendia e pedia silêncio. O movimento das interações era, por

tanto, restrito e contido. As ações permitidas eram : sentar, copiar, colorir e calar.

As conversas entre as crianças eram interrompidas pela fala da professora impondo silêncio. Deste modo, a professora não conversava também com as crianças : havia uma "elocução" da professora com respeito à disciplina.

Na situação descrita, o que as crianças estavam escrevendo ? Para que ? Para quem ? As crianças não escreviam para registrar uma idéia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido*, tendo por "motivo" "aprender a ler e a escrever". A intenção da professora era mostrar a semelhança gráfica-sonora entre as palavras. Mas onde estavam, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão lúdica, a dimensão dialógica da escrita nesse contexto ?

Nessa situação, como em inúmeras outras do contexto escolar, o ensinar e o aprender a ler e a escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Neste sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status

* Estou considerando, aqui, que as palavras têm, certamente, um significado, mas que elas podem não ter sentido algum para as crianças. O significado pode ser "explicado" por sinônimos, tipo dicionário, mas o sentido é fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações.

quo. Funciona como um impecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário que configura um determinado tipo de sujeito e produz a "ilusão da autonomia" ("autônomo" é aquele que "entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que "não precisa perguntar"; é aquele que "não precisa dos outros". Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os "fracos e incompetentes").

Ora, se as práticas pedagógicas na escola restringem e limitam esse espaço de elaboração, como fica, então, o processo de construção do conhecimento sobre a escrita ?

De um ponto de vista construtivista, essa mesma situação escolar se colocaria como insustentável. Por quê ? Porque não considera o ponto de vista da criança que aprende, não leva em conta os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita.

Na recente pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1979) sobre a psicogênese da linguagem escrita, as autoras apontam justamente que os métodos de alfabetização e os procedimentos de ensino baseados em concepções adultas não estão de acordo com os processos de aprendizagem e as progressões das noções infantis sobre a escrita. Partindo do pressuposto de que a criança é sujeito ativo e conhecedor, elas indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita, mostrando que as crianças exigem de si mesmas uma coerência rigorosa no processo de construção do conhecimento.

Assumindo a perspectiva da epistemologia piagetiana e observando, desta ótica, o esforço das crianças para a compreensão da correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica na escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1979) evidenciam o que elas chamam de conflito cognitivo no processo

de construção do conhecimento sobre a escrita. Neste processo, elas mostram a importância do erro como fundamentalmente construtivo na superação de contradições e conflitos conceituais, explicitando, numa progressão, etapas e hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita.

Assim também, Ferreiro e Palácio (1982) argumentam que "apesar dos esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que es tão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas apren dem e avançam. Recebem informação e a transformam... O proce so de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança"⁽¹⁾.

Mas aqui se situam algumas questões : O que Ferreiro e Teberosky querem dizer com "sujeito ativo e conhecedor", "lógica interna", "coerência rigorosa" ?

Do ponto de vista do construtivismo - do processo de estruturação do pensamento - piagetiano, o sujeito é o cons trutor do conhecimento. O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas (Piaget, 1979). A construção desse conheci mento é norteada por uma exigência (intrínseca) lógico-matemá tica, o que consistiria num universal cognitivo. A função sim bólica, como possibilidade de representação, é analisada por Piaget, como um processo individual, distinta e paralelamente ao desenvolvimento lógico-matemático (Piaget, 1975), e a lin guagem, como um caso particular da função simbólica é, para Piaget, um "produto da inteligência" : " A formação da função simbólica é uma derivação necessária da inteligência sensório-motora "⁽²⁾. Como se dá essa "passagem" na teoria piagetiana - isto é, como a linguagem deriva das ações sensório-motoras - constitui grande polêmica (Wallon, 1979, De Lemos, 1982, De Castro Campos, 1985).

Apesar de Ferreiro e Teberosky (1979) não explici

tarem suas concepções de linguagem, essas concepções se revelam nas análises e discussões das questões centrais da pesquisa que concerne à aquisição da escrita.

Do ponto de vista construtivista, cognitivista , então, Ferreiro e Palácio (1982) dizem que " o que resulta mais relevante na evolução estudada é a identidade - não mera analogia entre processos de apropriação do conhecimento no campo da linguagem escrita e os processos de apropriação do conhecimento estudados por Piaget e seus colaboradores no domínio dos objetos físicos e lógico-matemáticos. É inegável que surgem problemas de natureza lógico-matemática a propósito da compreensão da escrita... "(3).

Neste sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, uma "subjetividade constituidora" do conhecimento, que é assumida por Ferreiro e Teberosky com relação ao conhecimento da escrita. Deste ponto de vista, elas ainda sugerem que " se deve buscar a similitude das progressões histórica e psicogenética (da aquisição da escrita) numa análise dos obstáculos que devem ser superados - cognitivamente falando - para chegar a uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem "(7). As autoras ressaltam que esta questão é apenas especulativa e que permite elaborar uma série de novas hipóteses.

Mas quando Ferreiro e Teberosky falam num processo de "apropriação cognitiva" da escrita como um objeto de conhecimento; e falam em "tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem", pode-se perceber, nestas colocações, uma adequação do estruturalismo linguístico de Chomsky ao estruturalismo construtivista de Piaget, na medida em que a linguagem é considerada, aprioristicamente, com suas propriedades, co

mo objeto a ser conhecido (consideração essa, característica de um "lingüista" e característica, também, do "sujeito epistemológico" piagetiano).

Como se configura, mais especificamente, essa adequação ? Ela se revela, na realidade, de caráter metodológico. Os pontos de partida e os objetivos - a preocupação de Chomsky em explicar a linguagem e a preocupação de Piaget em explicar o conhecimento - distinguem, obviamente, os enfoques teóricos. Mas os dois sistemas se "equivalem" no sentido de que as idéias de totalidade, transformação e auto-regulação permeiam ambas as teorias. O ponto de vista estruturalista serve de apoio tanto para o a priori linguístico chomskyano - "gramática universal", "locutor ideal" - como para o a priori cognitivo piagetiano - "inteligência geral", "sujeito epistemológico".

No interior do grande debate Piaget-Chomsky, permanece como problema central o "noyau dur" de cada uma das teorias, que diz respeito, em última análise, à questão da origem: para Piaget, a vida é, essencialmente, auto-regulação:

"Não existe mais, no homem, estruturas cognitivas a priori ou inatas : só o funcionamento da inteligência é hereditário e não engendra as estruturas senão por uma organização de ações sucessivas exercidas sobre os objetos. Disto resulta que uma epistemologia conforme os dados da psicogênese não poderia ser nem empirista, nem preformista, mas não pode consistir senão num construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de estruturas novas"⁽⁴⁾.

Chomsky, por outro lado, diz que precisamente o estudo da linguagem humana levou-o "a considerar que uma capacidade de linguagem geneticamente determinada, que é um componente do espírito humano, especifica uma certa classe de 'gramáticas humanas acessíveis'"⁽⁵⁾.

Para Chomsky, "toda estrutura surge do interior e o meio revela esta estrutura". A questão é, no caso, decidir

se "as gramáticas são propriedades intrínsecas à linguagem, ao cérebro do locutor ou aos dois ao mesmo tempo"⁽⁶⁾.

Vemos, então, que o debate gira em torno da lógica e da gramática, da origem e do funcionamento das estruturas. Mas na proposta inatista chomskyana, a questão do conhecimento fica deslocada. No sistema construtivista piagetiano, a questão da linguagem permanece marginal. Ou seja, nem um sistema, nem outro, dão conta, consistentemente, das relações - pensamento - linguagem - construção do conhecimento - se bem que ambos os pesquisadores revelem, num dado momento histórico, concepções inovadoras tanto na lingüística quanto na psicologia cognitiva. Em ambas as teorias, o aspecto das elaborações sócio-históricas é deixado de lado.

Para Ferreiro, então, o que se constrói é o conhecimento, no sentido estritamente piagetiano, não a linguagem que constitui um a priori na concepção chomskyana.

E aqui podemos perguntar : qual a função da linguagem no processo de construção do conhecimento ? e qual a função da escrita como forma de linguagem ?

Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982) mencionam e remetem o leitor a refletir sobre as funções e a funcionalidade da escrita no processo de alfabetização. Mas elas analisam aspectos da construção desse conhecimento específico numa situação "experimental", ou seja, numa situação construída de pesquisa. Procurando estabelecer "padrões evolutivos enquanto sequência de níveis", elas apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista.

Ferreiro e Palácio falam, no entanto, em "linhas evolutivas discrepantes" e "regressões" com referência aos "procedimentos específicos da investigação psicológica"⁽⁸⁾. E constatam que algo ocorre com a "sequência evolutiva", por exemplo,

com relação à escritura de orações. Novas dificuldades parecem surgir e as hipóteses não se mantêm. Deve-se ter claro aqui que as "hipóteses" são uma "construção de adultos" com base em indicadores verbais (orais e escritos) das crianças. Mas por que esses padrões parecem não se manter, ou por que é difícil identificá-los na escritura de orações ?

Quando se fala em "discrepância", "regressão", "lógica interna" e "coerência rigorosa", tem-se como pressuposto um "padrão evolutivo" que era justamente o que Ferreiro e Teberosky e Ferreiro e Palácio se propuseram a pesquisar.

Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita - como objeto de conhecimento - independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.

Que informações, p.e., as crianças recebem (de quem ?) e como as transformam ? Quantas hipóteses podem surgir e com relação a que aspectos da escrita ? Funções sociais? Configurações ? Dimensão simbólica ? Mecanismos ? Metalinguagem ? Além disso, de quantos recursos as crianças lançam mão ? Quantos esquemas elas desenvolvem em interação não só com a escrita, mas com os "outros" que usam, veiculam e "ensinam" a escrita ?

Minha preocupação com estas questões decorre das observações e do trabalho com crianças de pré à quarta série primária, sobretudo com as crianças da primeira série, nas mais diversas situações de sala de aula. Meu trabalho pedagógico consistia, mas especificamente, em encorajar as crianças a le-

rem e escreverem com base nos conhecimentos que elas (achavam que) tinham, e encorajar e argumentar com as professoras e as estagiárias a favor do encorajamento da leitura e escritura das crianças, analisando com elas os dados e os fatos, as produções e as relações nas salas de aula... Além disso, levando em conta que a propaganda e os meios de comunicação de massa constituem novos instrumentos que alteram as estruturas e as relações psicossociais dos homens, surgia a indagação : como a criação de todos estes novos instrumentos e a elaboração de novas técnicas vão interferindo e transformando os processos de apreensão e aprendizagem da leitura e escrita nas crianças ? No contexto da Indústria Cultural, a escrita adquire um aspecto predominantemente icônico e se confunde com outras formas de representação : ao caráter de simbolização mediada da escrita se sobrepõe o caráter de representação imediata. O que ocorre, então, neste contexto, é que os signos escritos, imersos que estão num complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo as crianças à apreensão do significado, sem que elas necessariamente se dêem conta do caráter "mediador" da escrita e do caráter intermediário da fala.

Que implicações tem isto para o ensino da escrita no contexto escolar ? Alguns autores hoje, sugerem que, da convivência e experiência destas situações de leitura e da apreensão das regularidades, as crianças vão, aos poucos, destacando, descolando traços ou características distintivas da escrita, desenvolvendo o que se chama "leitura incidental", e aprendendo a ler sozinhas.

Mas essa "iconicidade" da escrita na Indústria Cultural também quebra, rompe com alguns aspectos tradicionais da escrita : linearidade, direcionalidade, continuidade etc., tidos como estáveis ou imutáveis (sobretudo no contexto acadêmico). E o que vemos hoje, no ambiente urbano, é a fragmentação a variedade, a pluralidade, a polissemia...

O que é então "regular"? Ou seja, o que as crian

ças percebem como "regular"? Para o que elas atentam ? Quem mostra ou aponta regularidades para elas ? E nesses fragmentos e nessas regularidades, o que se faz relevante ? Como ? Em que situações ? Por quê ?

Diante de uma fotografia de uma lata de Leite Moça, por exemplo, as crianças apontam a figura da moça ou o no me Moça, dizendo que é "leite" ou "leite moça".

Diante do rótulo do açúcar União, onde União é es crito perpendicularmente e em vermelho, as crianças "lêem" açúcar e apontam a escrita da "marca" União.

O logotipo da Coca-Cola recortado de um copo verme lho em forma retangular é "lido" ou interpretado pelas crianças como :

- coca-cola
- guaraná, Taí ou Fanta
- colgate
- chokito

Em uma cartela escrito AU-0123, as crianças vêem :

- uma placa de carro
- arroz
- água
- avião
- números
- letras
- Uemura

Diante de uma cartela com o escrito OMENINOCOMEBALA as crianças dizem :

- é um monte de letras
- pipoca
- jabuti
- "omen ia no..."
- o menino come bala

Em O bebê *YYY* leite., as crianças vêem :

- O = C de "certo" que a tia dá
- *bebê* = e r e r
- *zaza* = zaza
- leite = lata
- o bebê bebe leite

O que isto indica ?

- Que as crianças desenvolvem e usam uma variedade de modos e recursos para interpretar e fazer sentido da escrita (adivinhação, reconhecimento, nomeação, associação, decodificação, predição, leitura...)

- Que o que elas vêem ou percebem como relevante ou significativo não é sempre a mesma coisa, e não é a mesma coisa para todos, ou seja, elas se baseiam em diferentes indicadores, em diferentes momentos.

- Que os "recortes" que as crianças fazem dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados; dependem das suas experiências, da sua história de vida.

- Que as interpretações ou leituras que as crianças fazem dependem do contexto das situações; dependem das funções e dos usos que elas fazem da escrita; dependem dos seus esquemas interpretativos.

Assim, enquanto Ferreiro fala em "identidade" e "similitude" e procura as semelhanças indicando um "paralelismo entre a história cultural e a psicogênese", coerente com o presuposto epistemológico e linguístico piagetiano, impõe-se para mim, neste trabalho, a necessidade de evidenciar e compreender precisamente as diferenças, assumindo que as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sócio-cultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social.

Isto nos remete a uma análise das inúmeras condições e situações de leitura e escritura que se diversificam contextualmente e se modificam constantemente. Quando digo "se diversificam contextualmente" penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo "se modificam constantemente", penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; penso no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. Penso, portanto, na escrita como uma forma de representação em transformação. Neste sentido, então, é Vygotsky quem nos fornece os pressupostos e indica alternativas para a consideração da questão.

Vygotsky considera que os processos de conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, implicam a dimensão simbólica, cuja elaboração é fundamentalmente sócio-histórica e cultural. E diz : " na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal... e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento... Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos... A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos "(9).

Os signos - gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática etc. - constituem um instrumental cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humanos vão sendo elaborados. Neste processo, "a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico"(10). De acordo com esta perspectiva, então, não se falaria apenas numa "subjetividade constituidora" do conhecimento (no sentido piagetiano), mas se fala

ria também e sobretudo numa intersubjetividade constitutiva, pois a relação entre os indivíduos constitui a dimensão, o trabalho simbólico.

Do ponto de vista da psicologia dialética de Vygotsky, então, a colocação da questão muda fundamentalmente : a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva do conhecimento e por isso mesmo, transformadora. Neste sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Mas, há mais de cinquenta anos atrás, Vygotsky perguntava "por que razão a escrita é tão difícil para as crianças que, em certos períodos, há uma defasagem de seis ou oito anos entre as suas idades lingüísticas escrita e falada ?". A falta de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário, constituem circunstâncias que tornam a escrita mais difícil⁽¹¹⁾.

Quando Vygotsky se refere à defasagem, ele está considerando que a escrita, como um simbolismo de segunda ordem que tem a mediação da fala, apresenta dificuldades óbvias para as crianças, como uma forma de representação convencional. Só aos poucos o elo intermediário (que é a linguagem falada) vai desaparecendo, até que se torna possível a apreensão simbólica direta e imediatamente através dos signos escritos.

Para evidenciar a apreensão do caráter simbólico da escrita pelas crianças, Luria (1983) desenvolveu, em 1928, um estudo que consistia basicamente na apresentação de algumas tarefas-problemas para crianças entre 4 e 9 anos de idade, de modo a suscitar a resolução de problemas que implicavam a utilização de marcas, sinais ou registros escritos como auxílio à memória. Nesse estudo Luria conclui que, no processo de aquisição da escrita, as crianças pré-escolares passam por uma série de tentativas, invenções e estágios, antes mesmo da instrução

formal, e nisso consiste a pré-história da sua escrita. Mas Luria constata também que, inicialmente, as crianças assimilam a experiência escolar apenas externamente, "sem entenderem ainda o sentido e o mecanismo de utilização das marcas simbólicas"⁽¹²⁾

Mas, neste caso, a questão que se levanta é : como se dá essa assimilação sem entendimento, sem sentido e sem função ? Não será isso também, uma decorrência, um efeito, um resultado das condições escolares ?

É interessante notar que enquanto Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982) falam em "conflito cognitivo" no esforço de compreensão entre a dimensão sonora e a extensão gráfica, isto é, na compreensão do mecanismo da escrita, Vygotsky (1978) e Luria (1980) falam em "defasagem" na a-preensão do caráter simbólico. A diferença de enfoque na consideração da questão obviamente se relaciona às questões epistemológicas e linguísticas mais profundas.

Analisando as posições teóricas e observando as situações práticas, podemos chegar à conclusão de que tanto o "conflito cognitivo" como a "defasagem" implicam um espaço de elaboração que se situa entre o ensinar e o aprender a escrita como forma de linguagem. Espaço este que delinearía a própria relação de ensino e constituiria (marcaria, caracterizaria) a dimensão pedagógica. É justamente nesse espaço de elaboração que surgem as grandes controvérsias, os grandes dilemas pedagógicos.

As concepções da relação pensamento/linguagem em cada um dos esquemas teóricos vão resultar, também, em diferentes posições no que diz respeito às relações de ensino. Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da "internalização das formas culturais de comportamento" (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como "regulador" na relação com a criança. As implicações pedaga

gógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygot-sky, elaborando o conceito de "zona potencial de desenvolvimen-to", afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação.

Este "confronto" pedagógico-epistemológico traz, novamente, de volta, a discussão : que papéis, que funções, que posições os indivíduos - adultos ou crianças - assumem na relação de ensino, dentro da escola ? Por quê ? Para que ?

Diante disto, a questão pedagógica da alfabetiza-ção merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vy-gotsky. Ganha força aqui o caráter intersubjetivo dessa cons-trução, no jogo das representações sociais e políticas.

Neste sentido, as análises epistemológicas de Fer-reiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo in-dividual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem - nem pretendem resolver - o problema.

No entanto, os estudos de Ferreiro, Teberosky e Pa-lácio, divulgados e incorporados pelas universidades e pelas redes de ensino, tem sido adequados e adaptados à realidade educa-cional brasileira sem, necessariamente, transformá-la. Assim sendo, o conceito maturacionista de "prontidão" e o conceito de "carente cultural", da educação compensatória, passam a ser

substituídos por conceitos de uma avaliação "cognitiva" (incontestável porque "psicológica", "científica"!). Ouve-se então: "Essa criança é pré-silábica !" "Quantos silábicos você tem na sua classe ?" Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão !

Mas de fato, na maioria das vezes, as situações de ensino produzem a incompreensão e criam, no contexto escolar as condições "ideais" e absolutamente favoráveis à "assimilação externa", sem função e sem sentido, apontada por Luria, e mesmo provocam a "defasagem" entre linguagem oral e escrita, mencionada por Vygotsky. Tomemos um exemplo :

A professora escreve na lousa:

"A mamãe afia a faca"

e pede para uma criança ler. A criança lê correta-mente.

Um adulto pergunta à criança :

- Quem que é a mamãe ?

- É a minha mãe, né ?

- É o que que é "afia"?

A criança hesita, pensa e responde :

- Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: vem cá, minha "fia".

A professora desconcertada, intervêm :

- Não, afia é amola a faca !

(Mas amola também tem, por sua vez, pelo menos três possibilidades de interpretação: a mola, amola = a-fia, amola = chateia).

Tentando analisar a situação, podemos ver que a criança tem (entre outras coisas) como um "objeto de conhecimento", a palavra "afia", da qual espera-se que ela elabore um conceito adequado. Mas levanta-se aqui, no mínimo, uma polêmica linguística, semântica, psicológica, social. Se consideramos, como Piaget (que assume a concepção saussureana de língua

como um sistema), que existem "conceitos verdadeiros" que a criança precisa assimilar e adquirir, somos logicamente obrigados a admitir e constatar a inadequação da criança. Em termos cognitivos, então, o conflito não diz respeito apenas à questão das correspondências gráfico-sonoras, do mecanismo, da ortografia e da segmentação da escrita, mas diz respeito à estruturação e conceituação da palavra no contexto da frase (ressalte-se que não há, no contexto da situação, indicadores que apoiem ou esclareçam o significado e o sentido de "afia").

No entanto, mesmo desconhecendo o significado de "afia" no contexto da frase, a criança levanta hipóteses com base no uso que ela faz de "afia" no seu contexto social e funcional. Evidencia-se, nesta situação, uma diferença de linguagem que revela uma diferença social. Pedagogicamente, a professora não sabendo como trabalhar a diferença, procura escondê-la ou ignorá-la, enquanto a criança se esforça para fazer sentido do que é apresentado na escola. (A criança faz o que aprendeu a fazer na escola : trabalhar com palavras soltas, isoladas, sem sentido).

Ora, isso nos aponta para um outro aspecto da "defasagem" que diz respeito às condições de ensino na escola : o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a "defasagem" não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino.

O que ocorre de fato, mas permanece implícito, é que o ensino da escrita, cristalizando a linguagem, neutralizando e ocultando as diferenças, provoca (e oculta) um conflito não meramente cognitivo mas fundamentalmente social. O conflito

to cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Por que não se "ensina" ou não se "aprende" simplesmente a "ler" e a "escrever". Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto, para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento, assumida por Ferreiro e Teberosky e Ferreiro e Palácio, é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constituição e da sua constitutividade na interação social.

A "inadequação" da leitura da criança poderia ter sido interpretada e discutida de várias formas, mas foi apontada pelo desconcerto da professora. E por que o desconcerto ? Porque, do seu ponto de vista, há uma gramática e uma lógica, apenas uma leitura prevista e um sentido possível. As suas pressuposições com relação à língua, ao aprendizado da criança e ao seu próprio papel dentro da escola a impedem de considerar a possibilidade de outras leituras. O desconcerto é um indicador no contexto, na relação e, por sua vez, também é "lido" e interpretado pela criança. (Numa outra situação, fora da escola, essa mesma "leitura" da criança poderia ser tranquilamente aceita e passaria inclusive a fazer parte do anedotário familiar).

Ora, isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do "Outro" como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Se pensarmos, portanto, o "conflito cognitivo" e a

"defasagem" imbricados na questão dos papéis, das funções e das interações sociais, vemos surgir no contexto das salas de aula o dilema específico da relação pedagógica : pelo que se aponta e o que se deixa de apontar; pelo que se diz e o que se deixa de dizer; pelo que se explicita e o que se deixa de explicitar; pelo que se faz e o que se deixa de fazer. Não que se deva ter "prescrições" do que se "deve fazer", mas que se tenha consciência, precisamente, do TRABALHO DE ELABORAÇÃO, DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS INTERAÇÕES.

Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e se produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita na sala de aula ? Para quê ? Como ? Por quê ?). Mas esse aspecto da análise ainda não dá conta da amplitude do problema e nos remete a outras questões.

Na leitura de " A mamãe afia a faca ", a criança revela que, do seu ponto de vista, não há uma "lógica" explícita pela "gramática", mas há necessidade de articulação de um sentido. Para a criança, não existem elos sintáticos óbvios nesta leitura (em geral, a leitura e a escrita na escola não querem dizer nada mesmo), mas ela estabelece elos semânticos, pragmáticos, discursivos, com base no seu esquema interpretativo. Ou seja, a oração que a professora escolheu (copiou da cartilha) para ensinar a ler e a "fixar a letra F", foi lida e interpretada pela criança de acordo com a sua experiência de vida e de linguagem, e (aparentemente) decomposta em termos isolados - a mamãe, "a fia" (a filha), a faca. Mas nessa decomposição a criança revela precisamente a tentativa de preencher os vazios, de articular e relacionar os termos - porque ela (a mãe) diz : vem cá, minha filha, (traz) a faca.

É aqui que se evidencia então o que Vygotsky procura nos mostrar no último capítulo do seu livro Thought and

Language : como, por trás das palavras, existe uma gramática própria do pensamento, existe uma sintaxe dos sentidos das palavras. Essa gramática, essa sintaxe, tem origem nas formas sociais de interação verbal, mas é permeada por uma realidade psicológica, individual. (Em que medida sintaxe e sentido coincidem ? Ou em que medida há correspondência entre organização gramatical e realidade psicológica ? São questões que nos remetem a outros campos de investigação). Assim sendo, sentidos completamente diferentes podem estar ocultos numa estrutura gramatical, e mesmo um enunciado considerado "errado" do ponto de vista sintático pode ter encanto e valor estético⁽¹³⁾.

Abre-se então a dimensão do lúdico, do imaginário, do poético que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo das crianças. O pensamento não é só lógico, a fala nem sempre é racional, "gramatical". O processo inicial da leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do "discurso interior", da "dialogia interna" das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel, o lugar do "outro" nessa interação começa a se delinear. Sobretudo na escrita inicialmente truncada das crianças e na impossibilidade de uma explicação "lógica" em termos de níveis de hipóteses, a questão da "discursividade", a dimensão discursiva dos "textos" infantis ganham lugar e relevância. Emerge a fascinante questão da relação pensamento/linguagem, da "interdiscursividade"* no processo de alfabetização.

* Termo "emprestado" de Dominique Maingueneau in Genêses du Discours, onde o autor procura analisar o movimento das formações e transformações discursivas de um ponto de vista sócio-histórico-cultural, considerando como fundamento da discursividade a relação com o outro.

Poderíamos, então, analisar o processo de aquisição da escrita nas crianças sob diferentes pontos de vista : 1. Um ponto de vista seria o da "carência" ou da "incompetência" , quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. A esta concepção de língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Deste ponto de vista, as crianças são consideradas "passivas" no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças "aprenderem" (gravarem) errado. Neste caso ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo "correto", "adulto" "final" de escrita (como se isso existisse).

2. Um outro ponto de vista (que se contrapõe ao primeiro) seria o da construção individual do conhecimento, que considera a escrita como um objeto de conhecimento, que analisa o "conflito cognitivo" no processo de aprendizagem e vê o erro como fundamentalmente construtivo no processo. Leva em conta as tentativas e as hipóteses infantis relativas à escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica), analisando a escrita inicial em termos de níveis de desenvolvimento. As implicações pedagógicas deste ponto de vista começam, agora, a se esboçar, a partir do trabalho de Ferreiro, Teberosky e Palácio. Contudo, ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, tem-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões. O conflito cognitivo apontado por Ferreiro não pode, sem dúvida alguma, ser ignorado. Mas o que também deve ser levado em consideração é que, entremeados nesta

questão, estão os aspectos das funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da meta-linguagem, além do conflito social mencionado anteriormente.

3. Um terceiro ponto de vista (que abrange o segundo), da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante neste terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Neste sentido, a alfabetização é um processo discursivo : a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isto traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam então são : as crianças podem falar o que pensam na escola ? Podem escrever o que falam ? Podem escrever como falam ? Quando ? Por quê ?

Referências Bibliográficas :

1. Ferreiro, E. e Palacio, M. Analises de las Perturbaciones en el processo de aprendizaje de la lecto-escritura. SEP OEA, Mexico, 1982, v. 2, p. 131
2. Piaget, Jean. "Schemes d'action et apprentissage du langage" - in Piattelli-Palmarini, M. Théories du Langage , Théories de L'Apprentissage : Le Debat entre J. Piaget e M. Chomsky. Éditions du Seuil, Paris, 1979.
3. Ferreiro, E. e Palacio, M. Analises de las Perturbaciones en el processo de aprendizaje de la lecto-escritura. SEP OEA, Mexico, 1982, v. 2, p. 153.
4. Piaget, Jean. "La psychogenese des connaissances et sa signification épistémologique" in Piattelli-Palmarini, M. Théories du Langage, Théories de L'apprentissage, Éditions du Seuil, Paris, 1979, p. 53.
5. Chomsky, Noam. "A propos des structures cognitives et de leur développement : une réponse à Piaget" in Piattelli Palmarini, M. Théories du Langage, Théories de L'Apprentissage. Éditions du Seuil, Paris, 1979, p. 65.
6. Piattelli-Palmarini, M. Théories du Langage, Théories de L'Apprentissage. Éditions du Seuil, Paris, 1979, p. 39.
7. Ferreiro, E. e Teberosky Los sistemas d'escritura en el Desarrollo del niño - Siglo Vinteuna, Mexico, 1979, p.362
8. Ferreiro, E. e Palacio, M. Analises de las Perturbaciones en el Processo de Aprendizaje de la lecto-escritura - SEP/OEA Mexico, 1982, v. 4, p. 96.
9. Vygotsky, Lev S. Mind in Society. Harvard Univ. Press., Mass., 1978, p. 57.
10. Vygotsky, Lev S. Thought and Language. M.I.T. Press., Mass 1975, p. 51.
11. Ibid., p. 98.
12. Luria, A.R. The Development of Writing in the Child : in Cole, M. ed. The Selected Writings of A.R. Luria - N.Y M.E. Sharp, Inc., 1983.
13. Vygotsky, Lev S. Thought and Language - M.I.T. Press. Mass 1975, p. 127.

4. A EMERGÊNCIA DO DISCURSO NA ESCRITURA INICIAL

A- Observando as marcas, delineando as pistas

B- Trabalhando a leitura e a escritura como
prática discursiva

Para discutir as questões levantadas anteriormente - relacionadas ao discurso interior e à interdiscursividade - retomo as concepções de linguagem de Piaget e Vygotsky. Considerando uma "continuidade funcional" entre inteligência sensório-motora e pensamento conceitual, Piaget evidencia a função representativa da linguagem, dizendo que, na fala inicial, a "palavra se limita quase a traduzir a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela"⁽¹⁾. Na sua perspectiva, o acesso à linguagem como um sistema de signos possibilita a construção de "conceitos gerais" e a inserção do pensamento individual numa "realidade objetiva e comum". Nesse processo, então, o período da fala egocêntrica, caracterizado pelos pré-conceitos, pelas transduções, pelos monólogos solitários ou coletivos, revela a irreversibilidade e o egocentrismo do pensamento infantil, a impossibilidade de a criança se colocar do ponto de vista do outro. Esta fala, individual na origem, socializa-se e desaparece por altura da idade escolar.

De um outro ponto de vista, Vygotsky enfatiza as funções constitutiva e constituidora da linguagem, e argumenta, por sua vez, que "o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem"⁽²⁾. Ou seja, a palavra transforma e redimensiona a ação humana.

Vygotsky contesta e discute a explicação piagetiana da fala egocêntrica, dizendo que o discurso egocêntrico da criança, é uma forma de processar o discurso social, e constitui, fundamentalmente, um período de transição do "discurso social" externo para o "discurso interior". Ao invés de considerar o movimento de socialização da fala individual, como Piaget, Vygotsky argumenta que o que se dá é a internalização do discurso social e a sua transformação em discurso interior.

Nesta perspectiva, então, não é o "pensamento individual que se insere na realidade objetiva e comum", mas é a

realidade social e funcional da "palavra" que, entre outras coisas, constitui a subjetividade. Neste sentido, o discurso interior traz as marcas do discurso social. Vygotsky procura identificar e analisar, no movimento das interações e ações conjuntas, o processo de internalização, isto é, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal⁽³⁾, enfatizando que "o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala⁽⁴⁾".

Nesse processo, Vygotsky fala na linguagem egocêntrica da criança como "um período de transição" do discurso social para o discurso interior. Contudo, aqui podemos levantar uma questão : enquanto apreende, internaliza e desenvolve a linguagem social do grupo, a criança não vai elaborando um discurso interior ? Crianças que "não falam", que são consideradas "pouco verbais", não elaboram um discurso interior ? Ao invés então de dizer que o discurso egocêntrico "precede" o discurso interior, não poderíamos dizer que ele justamente revela (não apenas no sentido do egocentrismo e da irreversibilidade lógicas como Piaget propõe, mas no sentido das inúmeras possibilidades de articulações e visões de mundo) a elaboração do discurso interior ?

E como se relacionam e se articulam discurso interior e discurso escrito ? O período da fala egocêntrica manifesta-se aproximadamente entre três e sete anos, e seu fim coincide com o início da escolaridade, quando tem início também a instrução formal da escrita. Ora, a linguagem escrita faz parte do discurso social no contexto das sociedades letradas e da indústria cultural. Levando em conta o próprio processo de elaboração sócio-histórico cultural da escrita e suas condições e funções hoje, discurso interior e linguagem escrita interagem e se constituem. Se esses dois tipos de discurso se constituem e interagem, que implicações tem isso no processo inicial de leitura e como se dá esta relação na gênese da produção escrita ? O contato com a escrita interfere ou transforma a elaboração do discurso interior ? Em que medida ?

Vygotsky analisa e compara as formas de discurso - interior e escrito - comentando que um seria exatamente o oposto do outro : "O discurso interior é uma linguagem completamen

te desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa... A Linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada - estruturação deliberada do fluir do significado"⁽⁵⁾.

Aqui se levanta uma indagação : será mesmo que a linguagem escrita "tem que explicar completamente a situação para ser inteligível ?" Se pensarmos na literatura, na poesia, podemos perguntar : em que contexto a linguagem é, ou precisa ser, explicativa ? Em que contextos ela é, ou pode ser sugestiva, remissiva, provocadora ?

A questão é que o "deciframento" do leitor se faz "através de um repertório de normas que permitem a sua compreensão da literatura e do mundo. Dominando um código que o situa no real, transporta-o para o âmbito do texto, estabelecendo-se um diálogo entre a circunstância do leitor e a do livro. Advém daí a peculiaridade da literatura que se vincula à sua construção por lacunas : a permeabilidade à introdução das normas de novos contextos históricos incorporados pelo leitor"⁽⁶⁾.

É importante, então, levar em conta, numa análise da linguagem escrita, suas condições e funções : a escrita DE QUEM ? PARA QUEM ? PARA QUE ? COMO ? QUANDO ? ONDE ? Ser "explicativa" não é uma característica, uma propriedade específica da escrita. É um efeito do seu uso em determinadas circunstâncias. Neste particular, Vygotzky parece ter considerado algumas formas e circunstâncias da escrita e não ter considerado outras.

Em Thought and Language, e.g., (1975), quando Vygotzky comenta sobre discurso interior e discurso escrito, ele considera a escrita como um processo já adquirido e dominado e analisa a escrita inicial da criança em relação a um padrão já elaborado. Daí ele falar em "discrepância", "atraso" e "defasagem" na escrita inicial. No entanto, em trabalho posterior - Mind in Society (1978) - após as investigações de Lúria, Vygotzky comenta sobre a pré-história da escrita, delineando um per

curso do simbolismo que vai do gesto indicativo, passa pelo jogo, pelo desenho, até que a criança perceba que também se pode "desenhar a fala", apreendendo a função mediadora da escrita.

Assim, sua concepção da própria escrita como constitutiva do discurso interior se esboça e se sustenta quando ele diz que 1. "a linguagem escrita adquire, gradualmente, o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada"⁽⁷⁾; e 2. que a escrita exige "a estruturação deliberada do fluir do significado". Ora, 1. implica que o processo de leitura transforma, enquanto constitui, os modos de percepção da própria escrita; 2. implica que a escrita, enquanto trabalho de explicitação e organização, também transforma e constitui o movimento discursivo interior. Deste modo, a escrita, como instrumental elaborado pelos homens transforma, pela sua utilização, as estruturas psico-sociais dos próprios homens.

Vygotsky analisa a escrita como uma forma de linguagem, levando em conta a dimensão discursiva, mas sem explicitar a passagem que ele chama de "simbolismo de segunda ordem", o que consiste, precisamente, no núcleo de investigação de Ferreiro e Teberosky (1979). Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982), no entanto, analisam essa passagem sem darem relevância à dimensão discursiva da escrita. Isto fica claro, por exemplo, quando Ferreiro e Palácio (1982) comparam a escrita de palavras e a escrita de orações em crianças de nível silábico : "Em conclusão, a escrita de palavras e a de orações não implicam o mesmo grau de dificuldade; nesta última, a criança pode retroceder no nível da sua escrita, como também pode perder o valor sonoro convencional das grafias que já conhece"⁽⁸⁾.

Por que isso ocorre ? Ferreiro e Palácio dizem que é "talvez pela maior quantidade de sílabas com as quais (as crianças) têm que trabalhar". Sem dúvida, esse é um aspecto relevante na questão. Contudo, temos podido observar que, tanto crianças consideradas "silábicas" quanto crianças consideradas "alfabéticas" produzem "omissões", "truncamentos", "não correspondências" na escritura de orações. Isto nos faz levantar outras perguntas : o que é "retroceder no nível da escrita ?" Por que o "nível da escrita" teria que ser marcado pela escrita de palavras isoladas ?

Observemos o texto de uma criança no início de uma segunda série. A professora, que assumiu a classe no final de março, começou a trabalhar com a literatura infantil, lendo e contando histórias, dispondo livros variados na sala de aula, encorajando as crianças a registrarem suas observações, a escreverem seus relatos e suas próprias histórias. Eis o texto :

O castelo e princesas do Castelo
 Rainha e o príncipe amaram
 para a presença sirazato e viveram
 sempre os príncipes
 fizeram o casamento
 e de pardo a zama viveu o príncipe
 e surgiu o rato e a autoapreensão

O Castelo. A princesa do Castelo Rainha ... casou com príncipe ... amaram ... para a princesa ... se casaram e viveram felizes para sempre.
 O princesa ... fizeram o casamento e depois do casamento viveram felizes e surgiu um rato e assustou a princesa.

Analisando este texto, vemos que a criança escreve sobre um "castelo", sobre uma "princesa e um príncipe que se amaram e se casaram e viveram felizes para sempre" e "surgiu um rato e assustou a princesa". Podemos observar repetições, omissões, aglutinações que, ao mesmo tempo, revelam e entrecortam o fluir do significado.

Apesar de este texto não corresponder às expectativas das professoras de 2.^a série (e nem de 1.^a série !), depoimentos de quase todas elas confirmam inúmeros casos como este : "As crianças voltam das férias completamente esquecidas ".

"Elas 'desaprendem' a escrever". Mas o que é "desaprender a escrever?"

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela "regrida" quando escreve o que pensa? Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o "fluir do significado", a estruturação deliberada do discurso interior pela escrita.

O problema, então, é que 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. Deste modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o OUTRO pelo trabalho de escrita - para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer ... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Ora, isso nos remete a um outro ponto crucial na discussão, que diz respeito à representação do interlocutor no movimento discursivo.

Quanto a este aspecto, Vygotsky (1975) considera tanto o discurso interior quanto o discurso escrito como "monólogos", pela ausência de um interlocutor imediato, em oposição à fala, que é "diálogo". Mas quando Bakhtin nos fala da natureza social da enunciação - dos atos de fala - e discute o valor da "palavra" como signo social (ideológico) e material (interior), ele traz à tona o problema filosófico do discurso interior, dizendo que "não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um diálogo interior. Essas unidades prestam-se muito pouco a uma análise sob a forma de constituintes gramaticais (a rigor, em certos casos, isso é possível, mas com grandes precauções) e não existe entre elas, assim como entre as réplicas de um diálogo, laços gramaticais;

são laços de uma outra ordem que as regem. Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas "impressões globais de enunciações", estão ligadas umas às outras, e sucedem-se umas às outras, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de "convergência apreciativa (emocional)", de concatenação de diálogos etc... e numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo o curso pragmático da existência. Somente a explicitação das formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior"⁽⁹⁾.

Na tentativa de investigar esse "itinerário" e caracterizar o discurso interior como atividade simbólica de natureza social, Vygotsky procura descrever alguns indicadores :

- . o discurso interior parece desconexo e incompleto;
- . o discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa;
- . a sua sintaxe, portanto, é abreviada;
- . há a predominância do sentido sobre o significado;
- . há aglutinação de palavras;
- . há integração de sentidos (influxo de sentidos)⁽¹⁰⁾

Mas Vygotsky não destaca a PRESENÇA de interlocutores pela representação (formações imaginárias) nem o silencioso (ou barulhento ?) movimento de interação verbal consigo mesmo ou com os outros como uma intensa DIALOGIA INTERNA. Ora, essa DIALOGIA, que caracteriza a relação inter-intradiscurso também é constitutiva do ato de fala impresso, do trabalho de escritura.

Assim, o que evidencio é a necessidade de levar em conta as contribuições dos autores referidos acima, procurando analisar a dimensão (inter) discursiva, dialógica, no processo de aquisição da linguagem escrita, ou seja, procurando investigar os processos de constituição das crianças como leitoras e escritoras nas situações e contextos escolares.

Não poderíamos, então, considerar que :

- . no processo inicial da escrita, o discurso interior é "escri

to", marcado, ou seja, a escrita assume características e marcas do movimento discursivo enquanto dialogia interna intra-discurividade ? Ou, de outro modo : quando a criança percebe que pode escrever qualquer coisa, na tentativa de apreender e recortar o fluxo da experiência pelo trabalho de escritura, ela começa, aglutina, omite, hesita, retorna, repete ... e neste esforço, neste trabalho, ao mesmo tempo de conhecimento de um código convencional e registro e distanciamento do seu próprio discurso (interior), as crianças apreendem fragmentos tanto do código quanto do fluxo, bem como modos e momentos do discursso ?

Não poderíamos considerar que as primeiras tentativas infantis de produção da escrita, obscuras e desconhecidas dos adultos, vão se organizando, se explicitando, se tornando textos para o OUTRO, inclusive o "outro eu ?" E nesse processo, não são inúmeras e variadas as possibilidades e os esquemas que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever ? Nesta perspectiva, além de dizermos que o discurso interior traz as marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior ?

A- Observando as marcas, delineando as pistas

O nosso trabalho pedagógico desde o início, com os pré-escolares, passando pelo trabalho de pesquisa e as atividades em sala de aula com as crianças de 1.^a série, até os alunos de 4.^a série, foi nos revelando a relevância de um processo de construção do conhecimento, na interdiscursividade, isto é, numa prática dialógica, discursiva, num espaço de elaboração inter (intra) subjetivo.

Daí que as nossas experiências de ensino encontram apoio e ao mesmo tempo se redimensionam numa teoria da enunciação e na análise do discurso ...

Por outro lado, isto também suscitou novas indagações a respeito do processo inicial da escrita nas crianças por que, mesmo no momento das entrevistas que realizamos, a questão pedagógica da relação de ensino era extremamente significativa para nós. Isso se exemplifica na seguinte situação :

Entrevistadora: Paulo, como você acha que se escreve "pão"?

P. : Ah, pão eu não sei escrever. Mas eu sei escrever isso, ô :

Olavo

E. : Muito bem, agora lê pra mim.

P. : Ah, ler eu não sei. Lê você, tia.

E. : alao.

P. : Alao ? Isso existe ?

E. : Eu não sei...

P. : Então vou escrever outra coisa :

Iceiar

o que que tã escrito ?

E. : Iceiar.

P. : Iceiar, iceiar, o que que é isso ?

E. : Eu também não sei.

P. : se concentra e escreve outra "palavra" :

Rala

E aqui, o que que está escrito ?

E. : Se você colocar um tracinho aqui, ô (corta o t com o dedo), fica "Pata" (julgando importante que nesta tentativa a escrita da criança tivesse um significado para ela).

P. : Óba! Óba! Era isso mesmo que eu queria escrever!

E eufórico ainda, escreve :

Rla Ula

que a entrevistadora lê.

Ora, nesta situação de "pesquisa", ao invés de a criança escrever o que a entrevistadora solicitava, a entrevistadora lia o que a criança tentava escrever. A relação com a criança, no momento da entrevista, transformava o papel do entrevistador. Havia situações, por exemplo, em que as crianças se recusavam, terminantemente, a escrever e não ousavam qualquer tentativa. Havia situações em que elas diziam que não sabiam e pediam para o adulto escrever, para elas copiarem. Tudo isto servia de indicador para o trabalho posterior em sala de aula.

As situações em sala de aula, no entanto, constituíam interações infinitamente mais ricas do que nas entrevistas e provocavam outros questionamentos. Deste modo, a análise das relações de ensino, as situações em sala de aula e a perspectiva da interdiscursividade nos abriam e nos indicavam muitas outras possibilidades de consideração e interpretação da escrita no período inicial (além do aspecto investigado por Ferreiro, Teberosky e Palácio). Do movimento ao gesto indicativo, à representação pelo jogo simbólico e pelo desenho, à escrita imitativa e pseudo-letras, aos fragmentos correspondentes à escrita convencional até à elaboração da escrita de acordo com as normas da convenção, podíamos perceber um processo de simbolização e conceitualização das experiências na interação e na interlocução. Assim, as crianças viam pessoas mais experientes lendo e escrevendo, por várias razões e diferentes funções; essas pessoas liam e escreviam para e com as crianças. Aos poucos, as crianças iam tentando ler e escrever, incorporando os papéis sociais de "leitor" e "escritor", até serem capazes de

ler e escrever para si e para os outros.

Com o objetivo de explicitar e entender esse processo, nos reunimos - professoras de infantil à quarta série, estagiárias e auxiliares de pesquisa - para analisar, discutir e organizar amostras do material escrito das crianças. Tomamos como pontos de partida os dados da sondagem e o roteiro de observação (anexos) e as discussões foram ampliadas pelos relatos de situações e pelos trabalhos realizados em sala de aula.

Primeiramente, e em acordo com vários autores (Lavine apud Gibson e Levin (1976), Freinet (1977), Clay (1975)) encontramos uma sucessão de rabiscos e/ou pseudo letras, em formas de zig-zag ou conjunto de formas variadas. As crianças repetem determinados padrões em várias situações, e exploram direcionalidade, posição, lateralidade dos sinais escritos. Copiam e organizam de várias formas o repertório que vão adquirindo.

Encontramos também várias letras ou conjunto de letras sem possibilidade de identificação da intenção da criança. A criança não sabe dizer o que quis escrever, se quis escrever alguma coisa específica, e o adulto não tem pistas para interpretar.

Pudemos evidenciar várias letras ou conjuntos de letras com alguma possibilidade de identificação da intenção da criança (provável início da hipótese silábica ?). A criança começa a combinar letras para formar palavras, e continua organizando o próprio repertório de sinais que já conhece. No entanto, o relato de uma situação pode nos mostrar como a posição de um "outro" como interlocutor da criança constitui um elemento chave no processo de elaboração e organização do conhecimento :

cr: eu vou escrever "PARE". (escreve EDIIB)
o que eu escrevi ?

ad: Edíib. Mas tenta de novo. Paáááree (pronuncia alongando cada som pronunciado).

cr: ē o Ê ? (pergunta fazendo o E).

ad: tem o Ê em algum lugar.

cr: e tem o pa, nē ? (fazendo o PA).
e agora ?

ad: tã escrito EPA. cr: ah, vamos deixar assim

mesmo.

Num outro dia :

cr: diz uma palavra para eu escrever.

ad: carro.

cr: (falando alto) carro, carro, é o aaaaa; carru
carru é o uuuuu.

(faz o "A" e o "U").

Mostra para o adulto e pergunta : é assim ?

ad: agora você lê, que você sabe.

cr: aaauuu, au, au... ah, eu quero fazer cachorro
latindo...

Num primeiro momento, a análise destes exemplos nos aponta a hipótese silábica caracterizada por Ferreiro. Mas outras coisas também acontecem nesse processo que se constitui pela interação. Na primeira situação, o adulto lê para a criança o que ela escreve e a criança, depois de duas tentativas abandona o "projeto de escritura" e resolve "deixar assim mesmo". Na segunda situação, o adulto sugere que a leitura seja feita pela criança e a criança assume a troca de papéis : de escritora, ela passa a ser leitora do seu "texto". O distanciamento da própria escritura produz uma outra leitura. Ou seja, a leitura da própria escritura altera, transforma a intenção da criança. Essa troca de papéis, explicitada nessa relação, é característica também da dialogia interna que, por sua vez, é internalização e elaboração das interações discursivas com os outros. Num primeiro momento, o adulto - ou um "outro" - lê para a criança; depois, sugere a leitura pela criança ou lê com ela; até que a criança faça esse movimento por si própria. Esse processo vai envolvendo uma gradual construção da representação dos interlocutores e a interpretação dos papéis sociais de "leitor" e "escritor".

O que a análise destas instâncias começa a nos apontar é a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escritura. É a emergência da escritura como prática discursiva. Enquanto internaliza a "dialogia" falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo.

A passagem desses primórdios da escrita para um trabalho de escritura "para o outro" apresenta uma variedade,

muitas vezes imprevisível, de percursos. Esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, imaginativos, cognitivos, interpretativos... entram em jogo, além das condições de interação e interlocução das crianças.

Observamos também, na escrita das crianças, conjuntos de letras com correspondências parciais às convenções (início da hipótese alfabética ?) mas que não são analisáveis apenas em termos de hipótese silábica, silábica-alfabética ou alfabética. Mais do que isso, indicam a elaboração do pensamento através de fragmentos escritos. As crianças conseguem representar através da escrita partes e momentos do discurso; o fluxo contínuo da experiência é representado pela escrita fragmentada, ou pela escrita também contínua e sem recortes, ou pela série de recortes não convencionais. As crianças, nesta fase, demonstram um enorme empenho e esforço na produção do texto, e muitas vezes não conseguem e se recusam a ler o que escreveram. Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio "erro", perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos.

Já no momento da organização dos dados da sondagem (e portanto em situação de entrevista e verbalização pelo adulto, quando perguntávamos às crianças como elas achavam que se escrevia " A mamãe faz o pão ") pudemos esquematizar o processo da seguinte maneira :

Amofu

Amafeobo

Amamaifaisopam

A mamãe faso pu

A mamãe faz o pão

o que poderíamos interpretar como um processo gradativo de explicitação da escritura.

Mas, observando posteriormente a escrita das crianças nas salas de aula, fomos percebendo em várias instâncias (o que acabei caracterizando como) "marcas" do discurso interior.

Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos, (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do "discurso interior" (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros).

A escritura então adquire novas características : o ritmo, a entonação, a ênfase, as rupturas, a fluência, as contrações, as interferências... também são marcados na escritura inicial de modo peculiar. E na medida em que a escritura passa pelo "discurso interior", ela começa a revelar também as "marcas" do discurso social internalizado : suas normas, suas formas, sua legitimidade e aceitabilidade (o que " é dito ?" o que é "possível" dizer ? o que se pode ou se deve dizer ? Como ? Quando ? Onde ? Por quê ?).

Procurando trabalhar com as crianças o processo inicial de leitura e escritura na interdiscursividade (num jogo de negociações discursivas e troca de saberes), começamos a criar, nas salas de aula, situações de intensa interação verbal, abrindo espaço para a elaboração do diálogo, da narrativa, entre as crianças e os adultos presentes.

Deste modo, o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita se construíam numa interação, numa prática discursiva, numa tácita, recíproca - muitas vezes, tensa - relação de ensino (mas é precisamente nestas "tensões", nestas interações discursivas que se elaboram as transformações culturais). Momentos de tensão se caracterizavam, por exemplo, nas situações de escrita espontânea (no contexto escolar) quando as crianças escreviam textos como esse :

Umaveis eu fui tabaiacomeupai nucao eu fui coi ergudam
(Uma vez eu fui trabalhar com meu pai no campo. Eu fui colher algodão).
1983

Como "ler" essa escrita ? Como analisar ? Como avaliar ? Como corrigir ? Entre a tarefa da escola, de ensinar a forma convencional de escrita, e os processos de construção do conhecimento e utilização da escrita pela criança, que passa pelo discurso interior, (que, por sua vez, passa pelo

discurso social) qual a posição do professor ? Que atitude tomar ? Como decidir o que fazer ? Como se dá esse encontro, ou esse confronto lingüístico e social ? E como isso é, ou pode ser trabalhado na escola ? Sendo "possível" - porque é realizável, porque foi realizada - essa forma de escrita é legítima ? É aceitável na escola ? Por quê ?

A escola não concebe a possibilidade desta escrita e as próprias crianças desconhecem sua capacidade de elaboração pois inibem suas tentativas baseadas que estão nas restrições - implícitas ou explícitas - dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escrita, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a "fala", a escola não consegue bloquear o discurso interior.

Isso se revela nos textos das crianças, coletados circunstancialmente nas escolas em que trabalhamos. Nosso objetivo pedagógico primordial era transformar as condições das salas de aula para que essa escrita inicial pudesse acontecer como um modo de interação e, então, procurar indicadores para análise dessa forma de discurso. De fato, essa escrita aconteceu, nas mais diversas situações e das mais variadas formas. (Um estudo longitudinal, sobre a aquisição da escrita, que leve em conta as interações e as relações de ensino na escola, faz-se imprescindível neste aspecto).

Observemos alguns exemplos de escrita de crianças da 1ª série que nos indicam a dimensão discursiva dos textos. De posse de alguns conhecimentos da escrita convencional, as crianças são encorajadas a escreverem seus relatos e histórias.

Situação 1 - Após uma pesquisa sobre grãos e cereais, as crianças fizeram pão na escola. Cada uma, então, procurou registrar e relatar a experiência por escrito.

opão elavanmaza

commsa

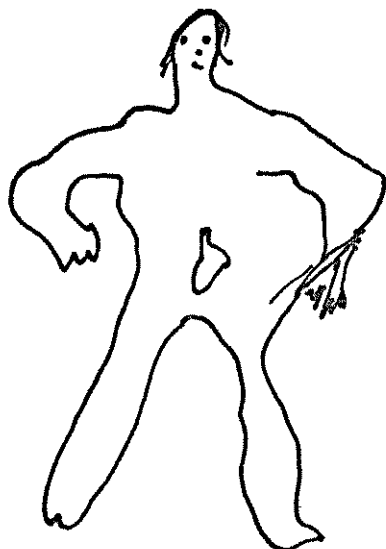
Situação 1

iacapo

(o pão estava na mesa
comemos a massa
e acabou)

Situação 2 - Texto espontâneo: a criança começa a escrever
(a cazaqero ?), interrompe e se dispersa. Pega um bonequinho
de plástico, faz o contorno no papel, recomeça a escrever :

a cazaqero nomputiteu rão muito i dume



taiza

rio

Situação 2

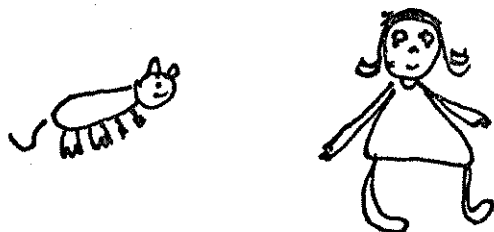
(um homem forte tem um (braço?) muito cheio
de músculo

Tarzã - rio)

Situação 3 - Texto espontâneo de uma mesma criança no mesmo
dia: primeira parte -A- do texto apresenta-se razoavelmente le
gível. Segunda parte, ilegível. A "leitura" de -B- foi baseada

em comentário posterior da criança.

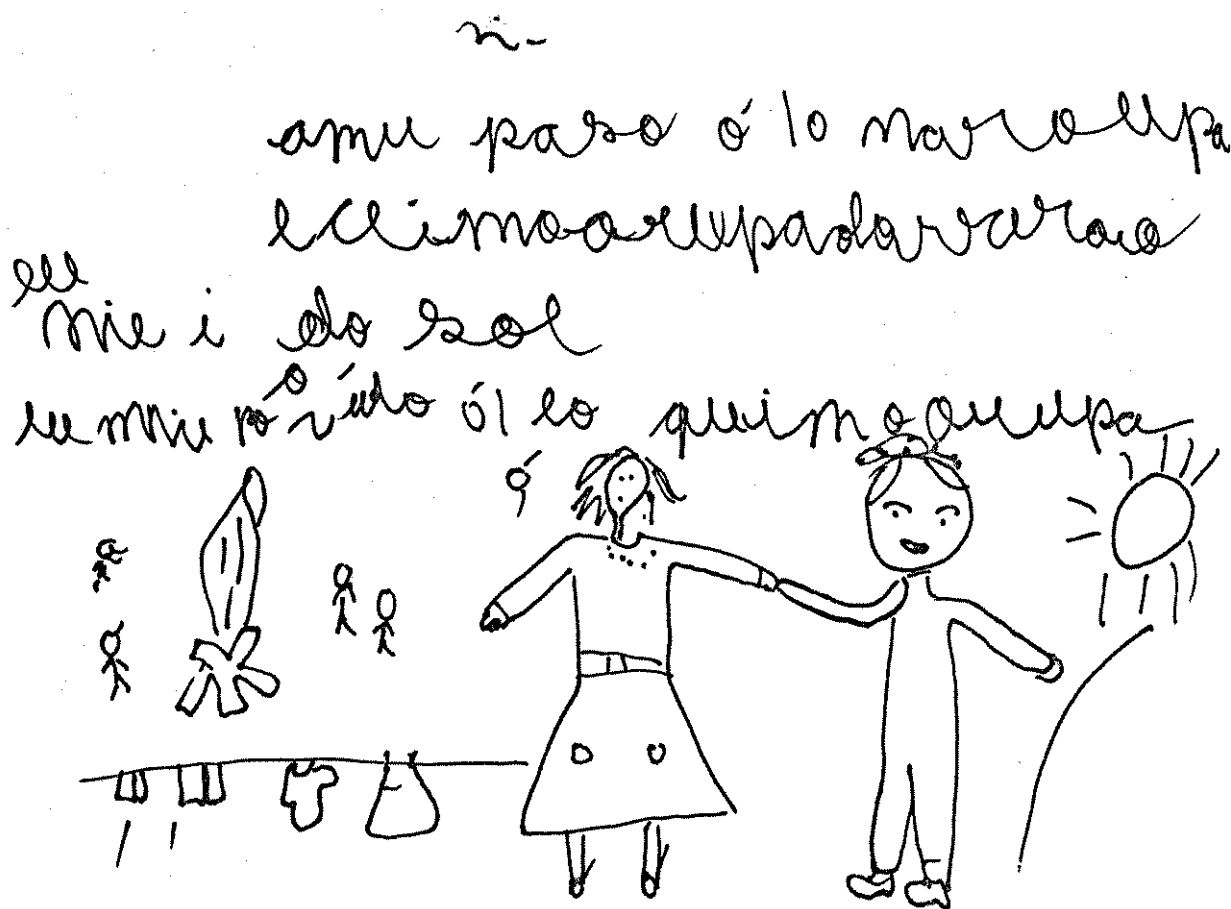
Uauari o macaco pegou a mulher e
 levou
 para a caverna
 o gato atacou a mulher daí pegou
 ela?



Situação 3

(Era uma vez o macaco pegou a mulher
 e levou para a caverna. -A-
 O gato atacou a mulher daí pegou
 ela?... -B-)

Situação 4 - Numa análise da produção do seguinte texto es
 pontâneo não se pode deixar de considerar que a professora ha-
 via conversado com as crianças sobre o tempo, o sol, as plan
 tas, o calor. Durante a conversa, comentaram que "o sol seca a
 roupa do varal". Além disso, há um ano atrás, a irmã desta cri
 ança queimara-se seriamente com óleo e ainda estava em recupe
 ração.



Situação 4

(A mulher passou óleo na roupa e queimou
 a roupa do varal.

... do sol.... óleo queimou a rou
 pa.)

Esses exemplos revelam uma escrita que parece des
 conexa e incompleta, apresenta uma tendência à condensação e à
 abreviação, apresenta aglutinação e contração de palavras. Eles
 revelam também porções, fragmentos de idéias, influxo de senti
 dos* - marcas que Vygotsky atribui ao discurso interior. Essa
 escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras
 lógicas, ortográficas ou gramaticais. Se bem que se possa ten
 tar uma análise segundo as hipóteses propostas por Ferreiro e
 Teberosky (1979) e Ferreiro e Palácio (1982), essas hipóteses

* o "influxo de sentidos", segundo Vygotsky, consiste no imbricamento de sentidos, influência, interferência do sentido de uma palavra na outra.

não dão conta desse trabalho de escritura. Essa escrita aponta para o que Bakhtin chama de "impressões globais de enunciação" e há que se buscar outros indicadores para uma análise.

Uma análise, então, dos processos e das circuntâncias de produção dos textos pode revelar, além de condições do cotidiano da criança, aspectos da sua atividade mental, discursiva, bem como a relação que ela vai desenvolvendo com a própria escrita - para quê e como ela pode usar (e ampliar a utilização de) esta forma de linguagem ?

B- Trabalhando a leitura e a escritura
como prática discursiva

Emergem aqui, no entanto, alguns pontos de "tensão" na prática escolar: nossa sociedade traz as marcas da Indústria Cultural, pela neutralização das diferenças, pela produção em massa, pela mistificação da própria cultura como independente do processo de sua produção (e consumo). Os processos de alfabetização e escolarização não ficam isentos dessas marcas e, pelo contrário, as assumem e incorporam. Isto se revela no uso propagandeado e indiscriminado das cartilhas e dos livros didáticos, nos "melhores" métodos anunciados como os mais eficazes para reduzir os índices de evasão e repetência, na (ilusão da) "produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível".

Contudo, na medida em que incorpora algumas marcas da Indústria Cultural, a escola reluta em atualizar, as suas condições e procedimentos de ensino, alegando, sistematicamente falta de verbas e recursos financeiros.

Enquanto isso, a leitura e a escrita ganham, fora da escola, outras marcas e se realizam de outras formas no contexto da Indústria Cultural : não só suas funções, mas seus usos se modificam, se transformam. Nesse processo de transformação, a linguagem verbal, linear, escrita, literária, se encontra e se confronta com a "linguagem global" do corpo, com a simultaneidade das informações, com a multiplicidade de formas de dizer. Não só a palavra, mas o corpo, adquire o estatuto de signo. São as marcas da modernidade, que a escola tem medo de assumir, mas não pode impedir que se revelem. A dimensão funcional, pragmática, fragmentada, contraditória e lúdica, da escrita (pensemos na propaganda !) é experienciada no cotidiano e transparece no trabalho de escritura das crianças. Aqui, cabe então perguntar, não só : o que as crianças fazem com a escrita ? mas : o que a escrita, marcada pela Indústria Cultural, faz com as crianças ? e ainda : o que a nossa escola tem feito com a escrita e com as crianças, num final de século XX, num contexto marcado pela Indústria Cultural ?

A tensão se evidencia quando percebemos que, mesmo no contexto da Indústria Cultural, com toda a "produção" para as crianças; e mesmo na escola, com toda restrição e normatização, a escrita inicial é indicativa de muitas diferenças, abre espaço para muitas leituras, aponta possibilidades de muitas mudanças. Por isso, sobretudo no contexto escolar, produz constrangimentos. Desestabiliza. Questiona. Revela pressuposições e preconceitos na medida em que revela também (e documenta) a variedade nos modos de dizer. Variedade essa que, precisamente, des-cobre e manifesta os espaços de elaboração e os movimentos de transformação do discurso social.

Buscando, então, transformar algumas condições e procedimentos de ensino nas escolas, começamos a usar, como uma das formas de articulação das atividades e de constituição da interdiscursividade, a literatura infantil. Além da literatura procurávamos implementar as várias formas de linguagem (plástica, corporal etc.) possíveis e viáveis nas situações escolares. E por que a utilização da literatura ? Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores - de outros lugares, de outros tempos - criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

Mas, trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático deste gênero como produto cultural (Zilberman, 1982a, 1982b) forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e de escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito.

Assim, dentre os recursos utilizados em sala de aula, utilizamos, muitas vezes, um bem característico da indústria cultural - as histórias em quadrinhos - como provocador de um trabalho de escritura. Por que começamos a usar as histórias em quadrinhos ? E por que optamos por um determinado tipo de histórias em quadrinhos ?

Quando, em junho de 82, trabalhávamos, praticamente

te, só com pré-escolares, lemos para as crianças uma história elaborada a partir das experiências e da fala do grupo, e propuemos às crianças que ilustrassem a história (Smolka, 1985). Diante da recusa das crianças em desenhar sobre o que haviam vivido, ou de ilustrar o que estava escrito, assumimos a tarefa de transformar o texto em livro (organizando texto, ilustrações e capa). Decidimos, ao mesmo tempo, trabalhar com as crianças histórias em quadrinhos sem texto escrito, a fim de explorar com elas a leitura do "icônico", a possibilidade de inúmeras leituras.

Trabalhando, portanto, funções e possibilidades da linguagem, nossas opções revelaram-se oportunas : o livro teve a maior repercussão entre as crianças; e as histórias em quadrinhos nos indicaram noções e concepções que as crianças estavam construindo sobre a escrita. Ao apresentarmos, por exemplo, a sequência de quadrinhos para um grupo de crianças, uma delas indagou : " Cadê a história, tia ?" (História significa escrita ? História significa livro ? De quantas formas posso contar histórias ? De quantos modos posso fazer História ?).

Recorremos às publicações semanais de Eva Furnari no suplemento infantil da Folha de São Paulo, por várias razões : pelo fato de ser uma publicação em jornal; pelo fato de serem sequências de quadrinhos, sem escrita; pelo fato de sugerirem a mágica, a transformação, o nonsense; pelo caráter lúdico, mítico, fantástico, imaginativo. Os desenhos têm uma característica atual e estilizada, guardando, no entanto, arquétipos tradicionais : bruxa ou fada, varinha de condão, magia ... Ao mesmo tempo, ou por isso mesmo, não só abrem espaço, mas convidam as crianças a se posicionarem como interlocutoras nas histórias.

Nas primeiras séries, o trabalho com os quadrinhos ganhou nova relevância : era queixa constante das professoras que as crianças não sabiam "escrever logicamente", que não tinham "sequência de pensamento", e que a escrita era, portanto, "incorreta" e "sem sentido". Propondo às crianças um trabalho com os quadrinhos, podíamos, em sala de aula, observar não tanto a "sequência lógica", mas muito mais as diferentes possibilidades de articulação de sentidos.

O caráter "atualizado" ou "estilizado" da personagem de Furnari dissolve o maniqueísmo da figura, que pode ser,

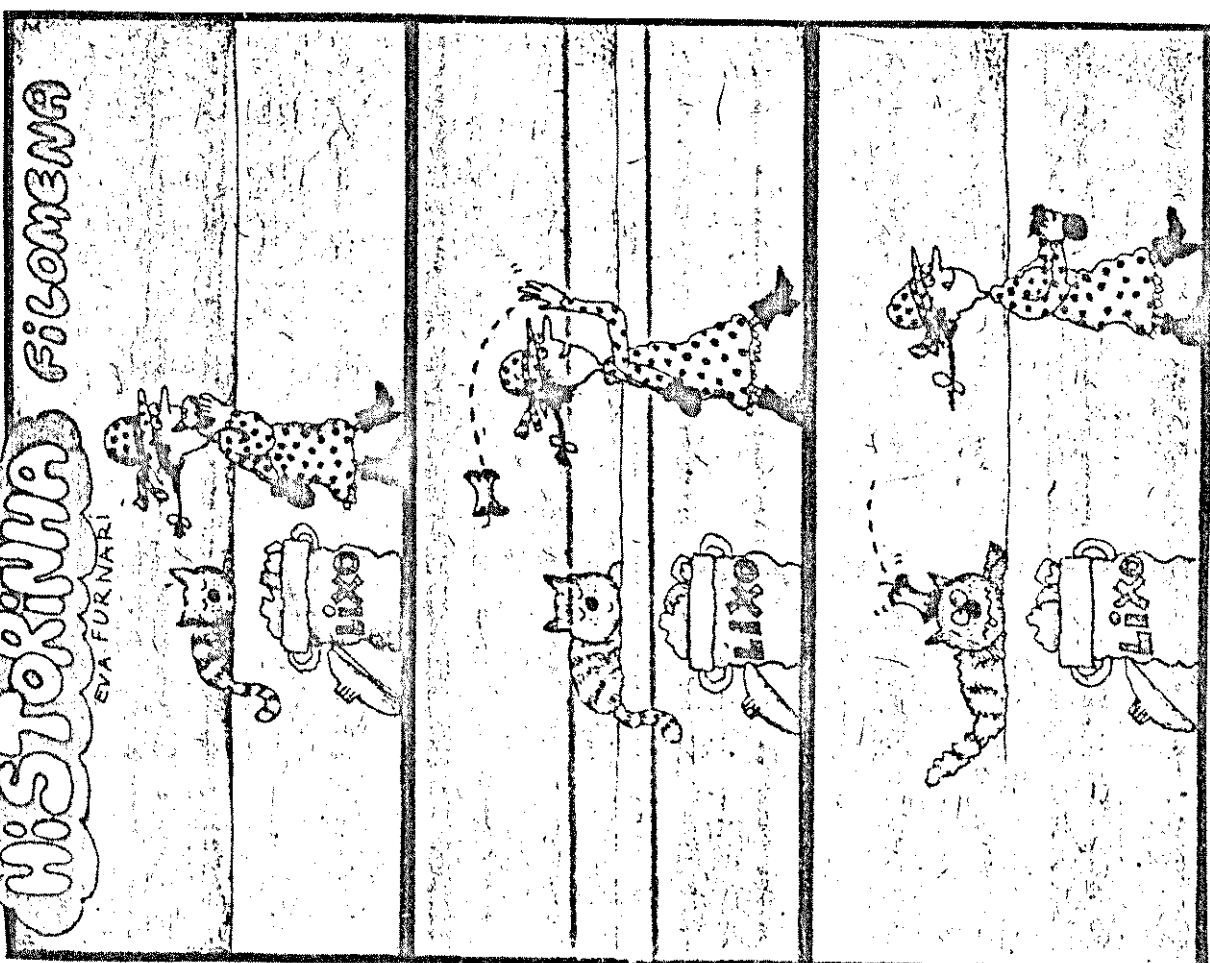
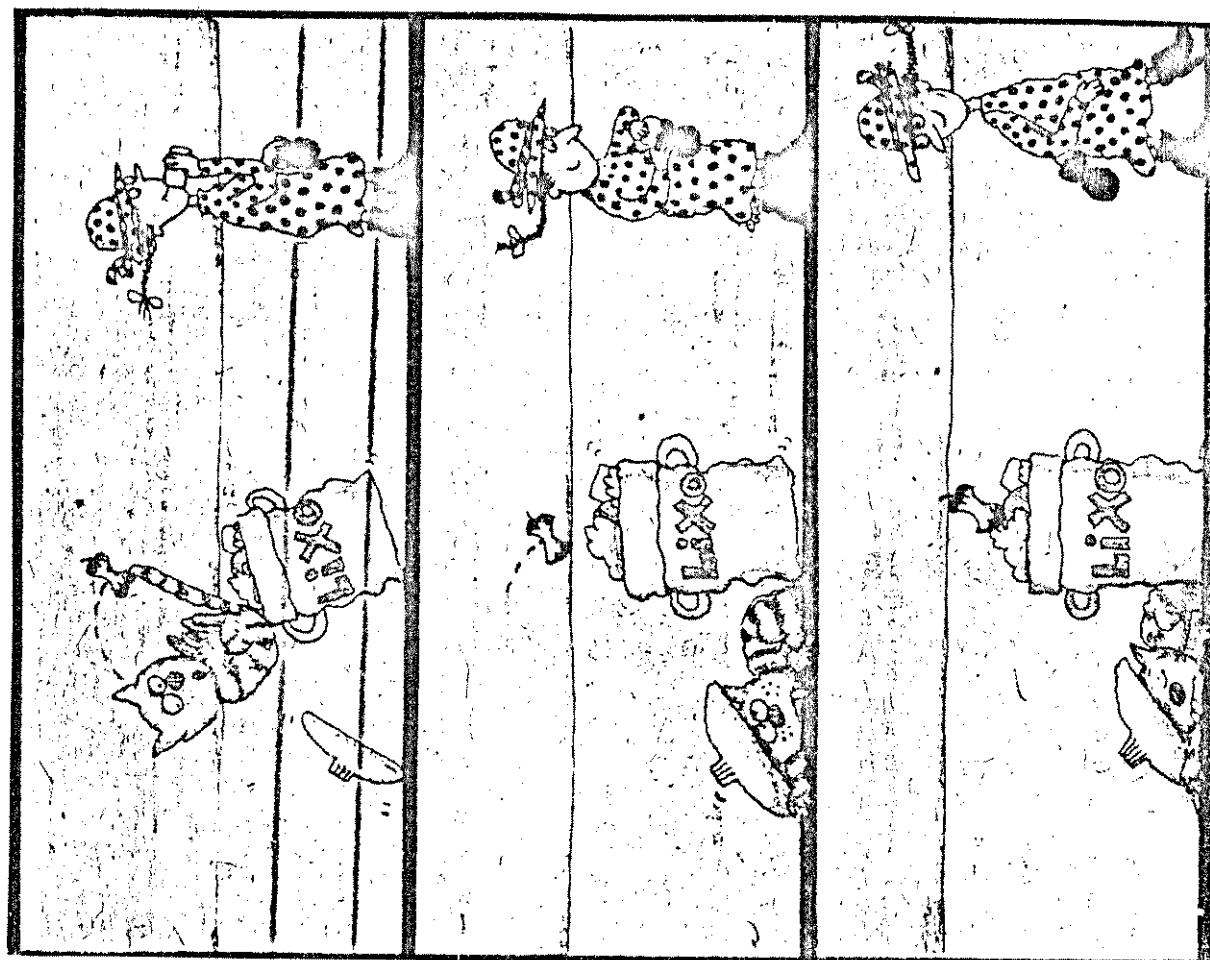
então, tanto bruxa quanto fada. A "bruxa" ou "fada", opera transformações e isso é marcado por traços e sinais característicos da linguagem icônica dos quadrinhos : círculo ou caracol pontilhados, "nuvem", "estrelas", traçado indicando percurso, desaparecimento etc. Essa personagem, no entanto, faz muitas outras coisas, além de mágicas... Como as crianças lêem e interpretam os indicadores dos movimentos, das seqüências, das ações, das transformações ? Como elas dialogam com os desenhos ? Como elas ocupam o lugar de interlocutoras ? E de escritoras ? E de co-autoras ?

O seguinte texto (1), escrito por uma criança a partir de um conjunto de quadrinhos (01) que ela poderia ordenar como quisesse (os quadrinhos foram entregues recortados às crianças) nos sugere vários aspectos e alternativas para a realização de uma análise.

Era não oparoudijoga x velh maluca
 está motugotoso maivo a seu na cabé do gato
 Não está véalata de lixo x C
 A gara du mosusé gado x
 Cilugaicotoo
 comodoia minha ca Besa

1. Era uma vez... Não! Ô, pára de jogar, velha maluca !
2. Está muito gostoso. Mas (você acertou?) na cabeça do gato.
3. Não está vendo a lata de lixo?
4. Agora durmo sossegado.
5. Que lugar gostoso!
6. Como dói a minha cabeça !)

Texto 1



HISTORINHA FILONENA
EVA FURNARI

Muitas coisas acontecem simultaneamente e, por questões de método, terminamos sempre por distinguir, separar ou recortar partes do todo para proceder à interpretação. A questão que se levanta, então, é : o que se toma como unidade de análise, e de que ponto de vista ?

Do ponto de vista da ortografia e segmentação, podemos observar, entre outras coisas, no texto :

1. a aglutinação e contração de palavras, que se pode interpretar pela seqüência rítmica e entonacional da fala. Por exemplo :

A- "éuva" - introdução marcando o início de uma narrativa que é, no entanto, logo abandonada no trabalho de escrita quando o diálogo toma forma - percebida, muitas vezes, como uma só palavra pelas crianças.

B- "oparaudijoga x velhmaluca" - a criança marca a pausa entre 2 seqüências rítmicas com uma cruzinha.

C- "cilugaicotoo" - a escrita revela um comentário apreciativo que flui de uma só vez.

2. a contração, recorte e omissão, que provocam uma perda de sentido em "maivo a sêu na cabê do gato".

3. Em : A gora du mosusê gado

A separação de "A gora" pode ser interpretada pela visualização e internalização do "a" como artigo. Em "du mosusê gado" o pressentimento de um signo não identificado pela criança em "durmo" sugere o espaço deixado (este é um recurso comumente usado pelas crianças nos casos de n, s, r intercalados). O recorte em "susê gado" pode ter várias interpretações : segmentação arbitrária (a criança sabe que a escrita convencional implica espaços); reconhecimento da palavra "gado"; ritmo e acentuação.

4. A supressão das últimas sílabas em "cabê(ça) do gato" e "vé(ndo)alata" pode ser explicada pela acentuação tônica das palavras.

5. Em "cilugaicotoo" a criança revela uma opção ortográfica entre C e QU, e indica uma análise fonética de acordo com a pronúncia característica da região onde mora : o r em "lugar" adquire a característica de i (como em "Taiza" (tarzã) no texto anterior; como em "caine" (carne).

6. "Lixo" era a única palavra escrita nos quadrinhos e a criança não copia, mas escreve "lichô", no seu texto.

Essa criança (por alturas de setembro/outubro no ano letivo da 1ª série) revela um certo domínio do instrumental alfabético e do mecanismo da escrita. O que faz, por exemplo, com que ela escreva "motugotoso" (muito gostoso) e "cilugaicotoo" (que lugar gostoso), "na cabé do gato" (na cabeça do gato) e "comodoiaminha ca Besa" (como doi a minha cabeça) num mesmo texto ?

São ocorrências como essa, que, do ponto de vista "adulto" não têm explicação "lógica" (são interpretadas, muitas vezes, como "incapacidade", "desleixo", "falta de atenção das crianças), que começam a indicar outros processos e interferências na escritura inicial. É interessante notar os recortes que a criança faz na sua escritura, e como ela usa o conhecimento que ela já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente "grava" fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora, constrói esse conhecimento dinamicamente, discursivamente . E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura : a criança "escreve" de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto.

Mas é interessante, também, atentar, para a leitura que a criança faz. A criança ordenou os quadrinhos da seguinte forma : 2 - 3 - 4 - 1 - 6 - 5 e escreveu uma frase para cada quadrinho. O fato de o primeiro quadrinho estar marcado pela escrita ("Historinha", "Filomena", "Eva Furnari") não constitui um indicador para a criança. No entanto, se atentarmos para o quadro 3, para o qual a criança escreveu "está motu gotoso maivo a sêu na cabé do gato" vamos perceber que a personagem, de língua de fora, como que "lambe os beiços" depois de comer a maçã e jogar fora o cabinho na cabeça do gato. (Quem fala, no entanto, para a "velha maluca"? É o gato ? É o autor ?). Do mesmo modo, o gato, debaixo da tampa do lixo, de olhos fechados, acha "gostoso" esse lugar (quadro 6) enquanto que, com o olhar vesgo e arregalado e também de língua de fora, sente dor de cabeça.

Se tomarmos, então, o TEXTO - e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonéti

ca, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos : como a criança se colocou nesse espaço de interlocução ? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu ? vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura.

Assim, no texto acima, assumindo o papel de escritora, a criança se coloca do ponto de vista (assume o lugar e o dizer) do personagem, atribuindo a palavra ao gato : o gato "reclama" com a "velha maluca" (ô, pára de jogar; não está vendo a lata de lixo ?) e "conversa" consigo mesmo (Agora durmo sossegado; que lugar gostoso; como dói a minha cabeça). Esse "gato", ao reclamar com a "velha maluca", revela imagens e pressuposições, bem como regras de comportamento social. É um trabalho de "estruturação deliberada do fluir do significado" pela escritura, que traz as marcas da dialogia, instância primeira na interdiscursividade...

No caso, essa criança não caracteriza, descreve ou explicita o contexto dos quadrinhos por escrito, ou seja, ela não narra, não situa os eventos no tempo e no espaço para o leitor da sua escrita. Os desenhos em quadrinhos como que dispensam essa explicitação ? Possivelmente. Mas tornam, exatamente por isso, o texto dependente dos quadrinhos.

Uma outra criança (texto 2), no mesmo contexto de sala de aula coloca os quadrinhos na seguinte ordem : 5 - 2 4 - 1 - 6 - 3. Também para essa criança é irrelevante a escrita no quadrinho 1.

*A vovó estava parado na rua quando o gato chegou, amarrado
amarrado de pois a vovó jogou a mara fora a lata de lixo
e comeu
A gata mocho e a fofa jogou a mara e a lata de lixo a lata
e a fofa tomou a mara e a gata disse a vovó não estava
lá*

(A vovô estava parada na rua quando ela pegou uma maçã e comeu a maçã. Depois a vovô jogou a maçã fora lá no lixo. A gata (manhosa?) foi pegar a maçã. Ela derrubou a lata e caiu. Ela jogou outra maçã. Aí o gato disse : lá vamos nós outra vez).

A criança caracteriza a personagem como "vovô" e assume o papel e a função de narradora, usando marcas específicas para contar e desenvolver a história : "quando", "depois", "aí". A escrita revela o fluxo contínuo e o ritmo da fala pela aglutinação de palavras :

"paradonaura" (parada na rua)
 "aiogatodise" (aí o gato disse)
 "lavomonoiotaveis" (lá vamos nós outra vez)

Revela também uma segmentação sistemática dessa criança :

"e lapegou" (ela pegou)
 "e laderobou" (ela derrubou)
 "e lafagou" (ela jogou)
 "o tamaso" (outra maçã)

que pode ser interpretada como a apreensão das vogais (como artigos ou conjunções) na escrita de palavras ou frases, e a generalização desses casos.

A escrita desta criança não apresenta omissões e trincamentos, mas apresenta trocas ortográficas que também provocam uma perda de sentido : "maso" (maçã)
 "mochosa" (manhosa)

Nestas situações, entretanto, o intercâmbio e a troca dos trabalhos em sala de aula possibilita várias leituras, gera discussão e pesquisa sobre a escrita : " Como se pode escrever maçã ?" E as tentativas começam a surgir : "massam" , "massã", "maçam", "maçan", são formas possíveis porque legíveis (como "maçã"), se bem que "incorretas" porque não aceitas como convenção. Ao contrário, "maso", "masão", "mason", "masa" não dizem "maçã", e não têm, portanto, o caráter da legibilidade (Góes, 1985).

O texto (3) de uma outra criança ilustra a legibilidade, a "quase legitimidade" da escrita que se aproxima do convencional, mas que traz, ainda, as marcas da "fala" ("vinu", "comeno", "dormino"); da ambiguidade da ortografia ("ci", "in

sima"); da dúvida sobre o recorte do fluxo ("umaveis", "do muro", "caiu na cabeça"). Para essa criança, a personagem é um "mulêque", e os quadrinhos são colocados na sequência : 2 - 3 - 1 - 4 - 5 - 6.

umaveis vinha
vindo Mulêque
comendo uma
Maçã e não viu
o gato e estava
dormindo em cima
do muro e a Maçã
caiu na cabeça

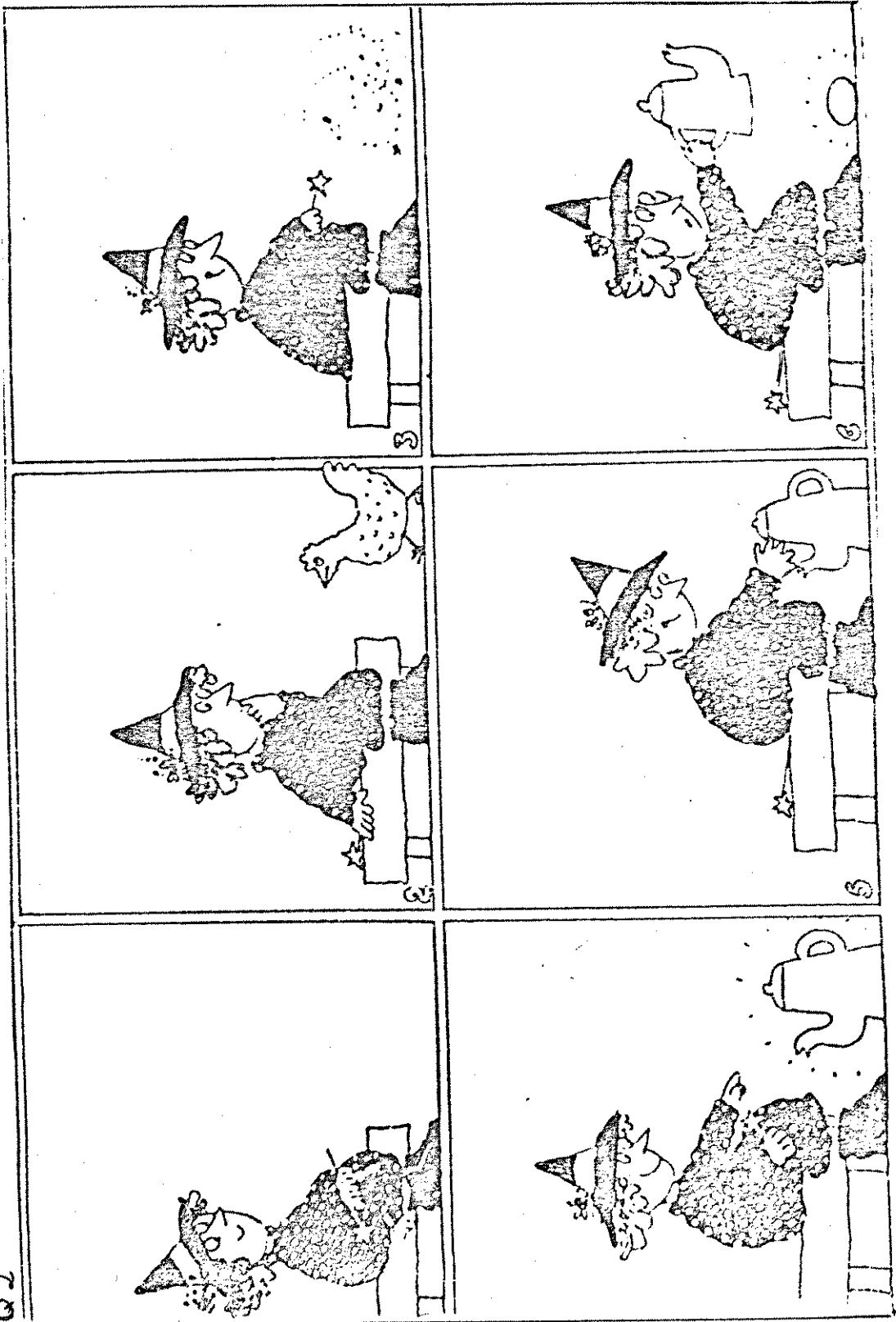
(Uma vez vinha vindo um moleque comendo uma maçã e não viu o gato que estava dormindo em cima do muro, e a maçã caiu na cabeça).

É dessa/nessa diversidade de interpretações, de organizações e de formulações possíveis que se pode trabalhar o uso e o funcionamento das normas. É nesse espaço mesmo que se pode propor mudanças, trabalhar acordos, estabelecer pactos.

Numa proposta de trabalho em pequenos grupos (no mês de junho), usando também o recurso de seqüências em quadrinhos (quadro 2), as crianças escreveram os seguintes textos :

A bruxa e tava felizi
A bruxa ve um Galinha
A bruxa fez a Galinha desaparezaseu
A bruxa fez a Galinha de zapares ca
A brutaxa pegou no bole
A brutaxa pegou no bole dai caiu um ovo

TEXTO A



As crianças, nesse grupo, haviam decidido que cada uma escreveria uma frase para um quadrinho. Perguntaram ao adulto como se escrevia "bruxa" e "galinha". Uma rápida observação nos mostra que a primeira criança usou o "espaço" como recurso para o S intercalado em "estava"; a segunda, omitiu o A em "uma"; a terceira e a quarta discutiram como se escreve "fez", e escreveram a mesma frase, mas de modos diferentes : a terceira criança começou a escrever "dezapare..." interrompeu, retomou a escritura "...e...zapareseu". A quarta, analisou de outra forma essa "palavra desconhecida" : "de" (como preposição ?), "zapares" "ca" (sílaba muitas vezes tomada como letra Cê). A quinta criança "transformou" a palavra bruxa em "brutaxa" (Por que ? confusão entre o "T" e o "X" escritos em letra cursiva ?); usou ainda hipercorreção em "bule" (escreveu "bole"); retomou a primeira parte da sentença e terminou : "dai caiu um ovo".

A forma de divisão de tarefas, nesse grupo, determinou a repetição de "A bruxa", dado que cada criança procurou explicitar o referente na sua escritura. Ou seja, é interessante notar que o que aparece como padrão nas cartilhas (a repetição é usada como técnica de "fixação") é, no caso, um resultado da forma de trabalho das crianças.

Em um dos grupos, uma das crianças começou a escrever. As outras tentaram ler. Não conseguindo, apagaram e tentaram escrever novamente. Cada criança tentava ler o que a outra havia escrito e, não entendendo, apagava e tentava escrever. Nesse processo, o resultado foi o seguinte :

1. ofada penou nagaliha e no bule e

2. peobu e afda niglia

TEXTO B

que as crianças "leram" como : 1. A fada pensou na galinha e no bule e 2. pegou o bule na mão e caiu uma pedra, um ovo, do bule. Ou seja, isto é o que elas queriam ter escrito.

Num outro grupo, o texto foi o seguinte :

A fada mexeumexna variha mexenavariha

feis um bule e lapego o bule

é pego o bule de baxo do o bule

debaio o bule idebaxodele

ti um ovo de baxobo bule

TEXTO C

Duas crianças alternaram-se para escrever, mas todas, no grupo, participaram falando, comentando, ditando e repetindo o texto. Ora, o texto revela justamente as interferências, as repetições das crianças enquanto acompanhavam o trabalho de escritura das que se dispuseram a escrever: "A fada me xeu na varinha. Fez um bule. Ela pegou o bule e debaixo do bu le tinha um ovo". Não houve, no entanto, neste momento, um dis tanciamento e uma leitura do texto, o que provocaria a dú vida e a tentativa de reelaboração do mesmo.

Ainda num outro grupo, a criança "que já sabia ler e escrever" assumiu o papel do escritor, também com a participação dos demais elementos:

Era uma baruxa depois
viu uma galinha depegou
a varinha abcacadaba depois
apareceum bule depois
levanto o bule daí ela a
briuaboca e viu um ovo
de ouro e depois ela jogou
bule no depois sento na varinha

Era uma (vez uma) bruxa
Depois (ela) viu uma galinha
(depois) pegou a varinha.
Abracadabra. Depois apareceu
um bule
Depois levantou o bule
Daí ela abriu a boca e viu
um ovo de ouro e depois ela
jogou o bule depois sentou
na varinha.

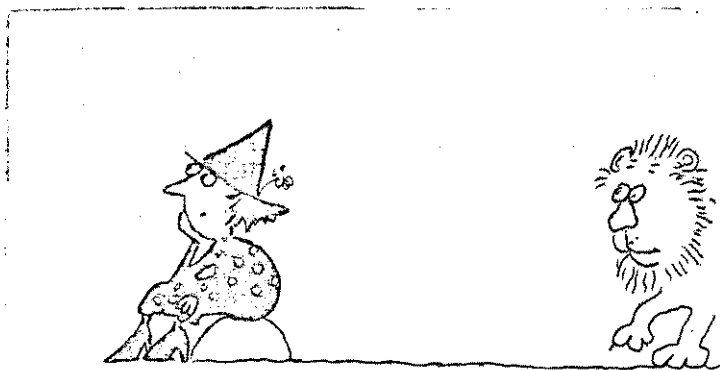
TEXTO D

Pedagogicamente, o mais importante, neste momento, do ponto de vista da análise que estamos fazendo, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos reve lam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de idéias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formulações possíveis.

É fundamental, então, observar e considerar como as diferentes formas de organização e interação das crianças, e os diferentes materiais e recursos, acabam como que provo- cando ou delineando a elaboração dos textos: mostra-se como imprescindível a análise das condições de elaboração e do fun cionamento da escritura, para a compreensão e avaliação (do processo de produção) dos textos.

Numa outra classe de primeira série, já no final do ano letivo, um exemplo é indicador da importância dessas ob

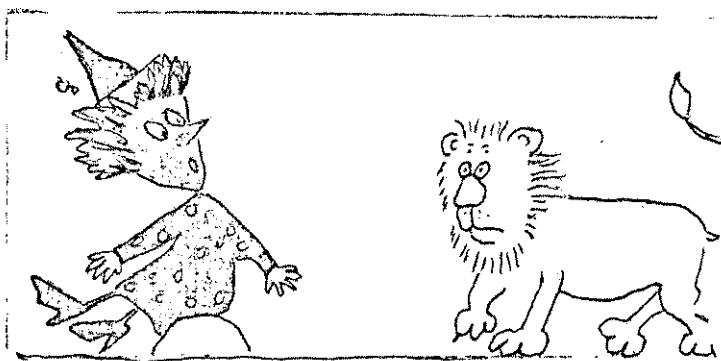
servações e análises :



O leão estava passando perto da bruxa.

Ele parece que estava com medo.

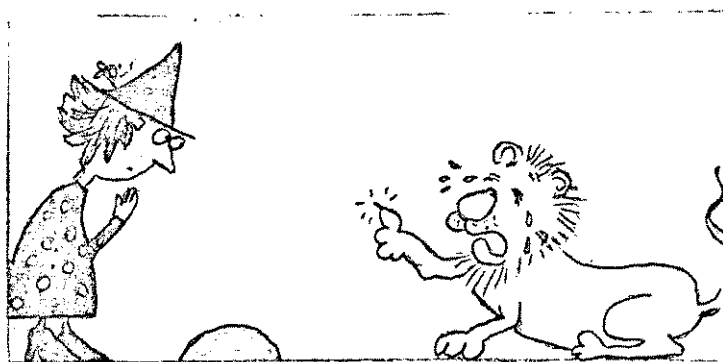
Porque estava com medo de que ela fizesse uma magia



E ela reagiu tão rápido que fez o rabo dele desaparecer. ele ficou muito triste.



Ele ditou querendo o
rosto dele de volta



E ele comessou chora,
E a fadinha ficou com dó.



E a fadinha perdoou
 E ele não parava de chorar



E a fadinha fez que o
 rabo dele de vento,

Uma análise desse trabalho nos revela que a criança ordenou os quadrinhos exatamente na sequência desenhada pela autora. Por uma falha na cópia xerox, o rabo não aparece, ou é "cortado", nos quadros 2, 3 e 4. Essa "falha técnica" produz alguns efeitos : a ausência do rabo no leão é interpretada pela criança como indicador relevante na história. A criança não atenta ou dá relevância, por exemplo, ao detalhe, no quadro 4, do espinho na pata do leão, marcado pelos traços ao redor da mesma. A criança chama de "bruxa" a personagem sentada na pedra - pois, pela sua leitura, ela vai fazer o rabo do leão desaparecer - e atribui ao leão o "medo de ela fazer alguma mágica". A criança interpreta a reação da bruxa (quadro 2) não como susto, mas como a própria possibilidade, rápida e inesperada, da mágica. Bruxa e leão se enfrentam : o leão parece ser a vítima; a bruxa, o vilão, na história ...

Mas a bruxa - de vestido de bolinha e florzinha no chapéu - vira fada, no texto, quando fica "com dó" do leão. "E a fadinha perdoou..." Perdoou o quê ? E por quê ? (Há, implicitamente, uma troca de posições dos personagens). Estão subjacentes e implícitos modelos, arquétipos, pressuposições : bruxas são más, não perdoam, não fazem "bondades" (lembro aqui um ótimo livro de Sylvia Orthoff, "Uxa, ora fada, ora bruxa"), não devolvem o rabo... Isso é tarefa para fada ! A transformação da bruxa em fada é, assim, uma imposição do sentido. A questão não é a da lógica ou da permanência do sujeito na frase (no texto) como categoria gramatical. A questão é a da posição (da sugestão) das personagens (da autora), da indeterminação do sentido, e portanto, da possibilidade de inúmeras interpretações. É a questão da condição - momento e espaço - da interlocução, lugar de um jogo de representações onde a criança na sua intenção, na sua imaginação, na sua atividade como leitora e/ou escritora, organiza os traços, ocupa os espaços...

É a ocupação desses espaços pela atividade da criança que dá a ela o estatuto de leitora e escritora.

O problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora. E o que é ser "leitora e escritora" na escola ? É decodificar e codificar mensagens por

escrito; é ler e escrever "com sentido". Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Como, então, dentro da escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e escritora ?! Primeiro, ou concomitantemente, ela precisa ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer.

Pedagogicamente, então, trabalhar as diferenças no processo da elaboração do conhecimento com as crianças - transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos - requer, necessariamente, uma outra dinâmica, um outro modo de proceder na escola...

Observemos a situação de mais uma classe de primeira série, segundo relato da professora : Trinta e nove crianças; nenhuma cursou a pré-escola. Não tinham experiência acadêmica anterior (a não ser os dois primeiros meses de aula, quando uma outra professora trabalhou o "período preparatório"). Apresentavam os seguintes comportamentos : falavam todos juntos e não se ouviam; provocavam-se e usavam apelidos e nomes pejorativos para se referirem uns aos outros; agrediam-se, acusavam-se, destruíam e roubavam materiais; não atentavam para o que a professora falava. Não revelavam nenhum conhecimento específico sobre a linguagem escrita, mas revelavam experiências com a escrita; não revelavam experiência com o registro ou marcadores de tempo (relógio, calendário). Apresentavam problemas de higiene, saúde, alimentação e vestuário. Apresentavam dificuldade de organização e utilização de materiais acadêmicos. Demonstravam não compreenderem várias propostas de trabalho, explicações e solicitações, sobretudo quando colocadas pela professora para a classe como um todo. Cobravam "lição" (exercícios de coordenação motora)...

Quando a professora relata que há trinta e nove crianças numa sala de primeira série, ela revela a política do "há vagas para todos" o que, na realidade, tira o espaço de ca

da um, na escola; quando ela aponta os problemas de higiene, saúde, alimentação e vestuário, ela evidencia o problema sócio-econômico seriíssimo; quando ela diz que as crianças não tiveram experiência acadêmica anterior, ela indica a não existência dos "pré-requisitos" exigidos pela escola. Quando ela diz que to dos "falam juntos", é porque, nesta sala, as crianças podem fa- lar. Quando ela fala da agressão, provocação e destruição de materiais, ela evidencia comportamentos que revelam posições e esquemas de sobrevivência das crianças numa opaca luta de poder. Ela observa a falta de conhecimentos específicos das cri anças com relação a conteúdos e procedimentos escolares e, ao mesmo tempo, aponta a "cobrança" e a demanda (desejo de apren der ?) das crianças para "fazerem lição" (obviamente, exis tem, por parte das crianças, expectativas e pressuposições com relação à escola). Ora, nestas situações, quando NÃO há condi- ções e NÃO se evidenciam os "pré-requisitos" para a alfabetiza- ção, o que fazer ? Qual a tarefa do professor alfabetizador ? O que ensinar ? Como proceder ? Por onde começar ? Como se posicionam professor e aluno, para iniciar um trabalho de alfa betização ?

Nesta sala de aula, a professora começou a alte rar, diariamente, a disposição das carteiras, sugerindo e pro pondo, depois, às crianças sucessivas mudanças e modos de orga- niza ção da classe que viabilizassem o trabalho em grupos. Devi do ao alto consumo, destruição e desaparecimento de materiais, a professora propôs também a colocação e a utilização dos mate riais em comum, conversando sobre a responsabilidade de cada membro do grupo e de cada grupo, com relação aos materiais. Si multaneamente, a professora procurava organizar o espaço da sa la de aula usando a escrita para isso : quadro de presença, cra chás, calendário, trabalhos das crianças, rótulos de embalagens, alfabetário, textos das crianças, normas de convivência discuti das em comum e aprovadas pelo grupo.

Um dia, nesta sala, uma criança passava pelas me sas provocando as outras de várias maneiras. A professora ten tava conversar com a criança, sugerindo algumas atividades, nas quais a criança não conseguia se engajar. A certa altura dessa provocação, desencadeia-se um processo de agressão física na classe, e a professora, brava, tem que intervir e apartar. Uma das crianças sugere :

- Por que você não bate nele também, tia ?

Após restabelecida a calma na classe, a professora conversa com as crianças :

- Vocês acham que eu posso bater em vocês ?

- Pode.

- Por que vocês acham que eu posso bater ?

- ... ah, porque tia é que nem mãe, né ? (...)

- Todo mundo aqui já apanhou ?

- Já.

- Quem bate em vocês ?

- ... o pai, a mãe, o irmão, o tio, a avó ...

De uma situação problemática, e mesmo limite (agressão física), em sala de aula, a professora inicia um diálogo e abre espaço para que as crianças falem e emitam suas opiniões. Neste momento, além de interlocutora das crianças, ela é também catalizadora das opiniões e articuladora das idéias. Trabalhando problemas vitais dentro da sala de aula - formas de interação entre pessoas e alternativas de soluções de problemas - a professora aproveita a oportunidade e lança mão de um recurso fundamental para registro das experiências e idéias das crianças. Ela se torna escriba, e vai organizando na lousa o que as crianças falam. Vai surgindo o primeiro texto coletivo da turma :

"Todo mundo já apanhou.

De cinta.

De chinelo.

De vara.

De correia.

De borracha.

De fio,

e também de mão.

Apanhou do pai, da mãe, da tia, da avó

e até dos irmãos."

Como interlocutora e escriba, a professora imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Neste contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma "gravação do que foi dito". O texto é uma forma de organização das idéias. É um

trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não ! várias !).

As crianças, em conjunto, começam a assumir, com a professora, a autoria do texto escrito.

Mas existem inúmeras formas de se trabalhar a leitura, a escritura, a autoria com as crianças... Numa outra classe de primeira série, um gravador foi levado para a sala de aula. As crianças brincaram e exploraram as possibilidades desse recurso, gravando canções, falas, disputas e discussões. Ao ouvirem a gravação, elas puderam perceber também as dificuldades de compreensão quando todos falam ao mesmo tempo, e a necessidade de organizarem turnos para falar. Foi então proposto às crianças que se sentassem num grande círculo, para a elaboração de uma história em conjunto. " Era uma vez... uma menina que caiu num buraco... Como podemos continuar essa história ?" A "regra do jogo" era : cada criança pegaria o gravador e falaria alguma coisa, acrescentando, completando, transformando a história. A primeira criança a falar, disse : "... e morreu !" Breve momento de ansiedade para os adultos presentes : morte significa "fim", "término", "ponto final", "acabou a história"!

Mas, daí, as crianças elaboraram uma narrativa que foi gravada e cuja gravação foi ouvida por elas. Essa narrativa foi reelaborada num texto escrito pelos adultos e lido para as crianças. Como toda história tem um título, as crianças sugeriram onze opções, das quais a mais votada foi : " O Espírito que foi para o Céu " (Relatório P.I.L., 1983). As crianças, trabalharam, então, a dramatização da história, que foi fotografada em slides, projetados posteriormente para elas. A história foi ainda desenhada e escrita, semanas depois, pelas próprias crianças. Eis o texto coletivo :

" O ESPÍRITO QUE FOI PARA O CÉU "

Era uma vez uma menina que caiu num buraco e, logo depois, morreu. Sua alma foi para o céu. Então as pessoas foram à cidade para comprar coisas para o enterro. Compraram uma roupa para vestir a menina morta, um véu, um maço de flores e de velas. Compraram também comida e mistura: carne e frango. En

quanto isso, o pai comprou o caixão.

Todos foram ao cemitério e o coveiro enterrou a menina. A mãe ficou nervosa e desmaiou. Depois do enterro, todo mundo ficou triste e foi para casa com dor de cabeça.

A menina que morreu virou caveira e subiu para o céu e Jesus agarrou a caveira, e quando viu, ficou com medo e jogou a menina dentro do buraco de novo.

O tempo passou e uma outra menina nasceu: irmã da que morreu.

Ela cresceu e foi à igreja rezar pela irmã e o padre disse que era para ela levar flores para a irmã no cemitério.

Mas a menina que estava morta levantou, pegou a vela que estava em cima do caixão, jogou no chão e saiu correndo.

Quando a irmã chegou lá com as flores, levou um grande susto, porque a menina não estava mais lá

Podemos observar, nesta elaboração coletiva das crianças que elas operam num espaço cultural de percepções e as questões se constituem histórica e linguisticamente. Assim, o problema da morte emerge e, com ele, crenças, rituais, valores. Com ele, também, revelam-se condições e condicionantes sócio-econômicos. O ritual cultural da morte se explicita, por exemplo, quando as crianças falam em comprar uma roupa para vestir a morta, falam no véu, na vela, nas flores, no caixão. Para isso, no entanto, é preciso "ir à cidade" (a escola fica num bairro de periferia), e lá também se compra "comida e mistura : carne e frango", (que as crianças não comem todos os dias).

Emoções e reações, modos de sentir e de se comportar também se revelam : "a mãe ficou nervosa e desmaiou; todo mundo ficou triste e foi para casa com dor de cabeça; (até) Jesus ficou com medo e jogou a menina dentro do buraco de novo".

Crenças e processos de elaboração conceitual também se evidenciam : "A alma foi para o céu; a menina virou caveira; Jesus agarrou a caveira; jogou a menina no buraco..." Os termos "Alma", "menina", "espírito", "caveira", acabam se con

fundindo.

A narrativa é marcada por uma circularidade : "a menina caiu no buraco e morreu, a alma foi para o céu, Jesus jogou no buraco de novo; nasceu outra menina..." o que revela ainda um modo de pensar os opostos nesta circularidade (caiu/su
biu, morreu/nasceu).

Surge então, a tentativa de uma ruptura (?), (não aceitação da morte ?) : "Mas a menina que estava morta levantou, pegou a vela que estava em cima do caixão, jogou no chão e saiu correndo..." e a surpresa, a interrogação : para onde pod
erá ter ido ?

As crianças reelaboram, então, o texto num novo trabalho de escrita individual. Como se dá a apreensão (e a transformação ?) da enunciação "dos outros" no trabalho de elaboração conjunta - e leitura - de um texto, em que cada um perde a sua voz para ganhar a de todos ? E como se dá essa "pasagem" da elaboração coletiva para uma produção individual, em que cada criança assume a palavra, nos papéis de escritora e narradora ?

É o próprio movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo, porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes.

Observemos alguns textos escritos pelas crianças :

. A menina que caiu no buraco
 . E logo morreu e foi para o céu
 . E logo seu espírito virou caveira
 . E a pessoa foi na cidade comprar
 . Veu e vela e todo mundo foi para casa
 . Com dor de cabeça.
 M o M o M o M o M o M o M o

A menina que caiu no buraco
 E logo morreu e foi para o céu
 E logo seu espírito virou caveira
 E as pessoas foram na cidade comprar
 veio e vela e todo mundo foi para casa
 com dor de cabeça.

A menina que foi para o céu
 ela caiu no buraco e virou
 caveira
 e Deus catou e jogou no buraco
 o papai comprou o caixão
 e o coveiro comprou o vêu e a
 mãe comprou a vela

A menina que foi para o céu
 ela caiu no buraco e virou
 caveira
 e Deus catou e jogou no buraco
 o pai comprou o caixão
 e o coveiro comprou o vêu e a
 mãe comprou a vela.



A menina que o espírito foi para o
céu

A menina caiu no buraco muita gente.
Toda gente foi na cidade comprar.

carne e um vêu para a menina daí
nasceu uma irmã da que morreu a pai foi
na cidade comprar o caixão



Jesus pegou e jogou a menina de
novo no caixão

A menina que o espírito foi para o céu
A menina caiu no buraco muita gente
Toda gente foi na cidade comprar
carne e um vêu para a menina daí
nasceu uma irmã da que morreu. O pai foi
na cidade comprou o caixão.
Jesus pegou e jogou a menina de
novo no caixão.

O papai e a mamãe chorou e abraçou
 A menina caiu e morreu e a sua alma
 foi para o céu e (Jesus?) agarrou a sua alma
 A mamãe comprou a vela para a menina
 O papai comprou o caixão e a mamãe
 triste comeu a mamãe o lobo mau
 A mamãe papai comprou o caixão
 A lata amassou e a mamãe jogou a lata
 A mamãe comprou lata

O papai e a mamãe chorou e abraçou
 A menina caiu e morreu e a sua alma
 foi para o céu e (Jesus?) agarrou a sua alma
 A mamãe comprou a vela para a menina
 O papai comprou o caixão e a mamãe
 triste comeu a mamãe o lobo mau
 A mamãe papai comprou o caixão
 A lata amassou e a mamãe jogou a lata
 A mamãe comprou lata

Na leitura destes 04 (quatro) textos podemos perceber uma variedade de formulações que marcam algumas passagens e, se consideradas em conjunto, delineiam a organização do texto coletivo.

Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo mas inaugura novos momentos de interlocução, pela própria incompletude, pelo que apareceu como mais importante e relevante para cada uma; pelo que cada uma disse ou deixou de dizer.

O texto 7, no entanto, apresenta-se como o mais provocante, na medida em que deixa entrever (traz as marcas de) o movimento intradiscursivo - a atividade mental não linear, com suas imagens, hesitações, interferências, "discursos de outrem" - na medida mesmo em que escapa às regularidades gramaticais, tornando-se opaco e impermeando o sentido. Isto, contudo, nos remete a novas investigações e estudos sobre a narrativa infantil, a interdiscursividade, a intertextualidade e a escritura que apenas se esboçam neste trabalho.

Em termos pedagógicos, então, o que se faz relevante é o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam "matéria prima" no processo de alfabetização. Estas questões vitais que se evidenciam na interação e interlocução das crianças geram (e implicam) barulho e movimentação: as crianças conversam e se excitam, trocam informações, favores, segredos. Riem, discutem, brigam. Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam. É o próprio HABITUS* que transpõe : são os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que - não só emergem mas - se constituem, também, nas situações de sala de aula.

Nesse processo, a escrita integra o habitus e a possibilidade, a necessidade e o gosto (também forjados so-

* "Interiorização da exterioridade, passado que sobrevive no atual, materialização da memória coletiva, necessidade feita virtude, cultura incorporada, o habitus é o primeiro nível de semantização das práticas, que vai permitir dar conta da emergência do discurso social" (Robin, p. 13).

cialmente) da interação por escrito ganham força na correspondência e no registro das experiências. Mas relato e ficção se fundem, se confundem : o imaginário também ganham força. Fatos e crenças, ritos e mitos, medos e desejos são explicitados. É o discurso cotidiano que começa a ser marcado pelo trabalho de escritura das crianças e que traz, portanto, as marcas da realidade sócio-cultural dos indivíduos e dos grupos em interação.

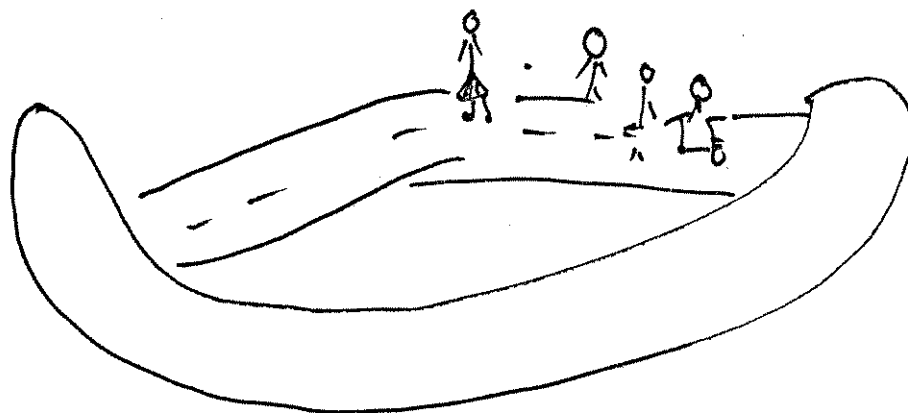
Podemos, então, observar nos textos das crianças, as marcas dessa realidade que emergem no tratamento dos temas, dos fatos e dos incidentes cotidianos, registrados em relatos, mesmo inicialmente, de uma "extensa frase", ou seja, as crianças não escrevem frases "curtas e fáceis" como " O bebê é da babá " e " Eva viu a uva ". (Textos 8, 9, 10)

Ugatolle fitrava a rua o carro # Passou cima dele
 e matou o gato ia indo para a casa dele



(O gato, ele foi atravessar a rua, o carro passou em cima dele e matou. O gato ia indo para a casa dele).

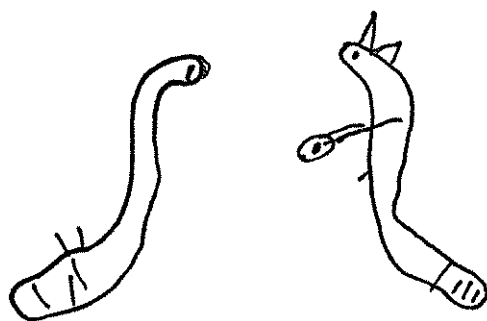
Era uma vez uma menina
Ela foi na cidade com o
vestido rasgado e os outros de
variz de



(Era uma vez uma menina. Ela foi na cidade com o
vestido rasgado e os outros davam risada).

TEXTO 9

nome Roseli Data 20-8
 a minhoca foi na casa da namorada
 a namorada brigou e atacou a panela
 na outra minhoca



(A minhoca foi na casa da namorada e a namorada
 brigou e atacou a panela na outra minhoca).

TEXTO 10

As crianças arriscam escrever porque querem, por que podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos "alunos que (ainda) não sabem" mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os re cursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da orto grafia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no tra- balho de escritura.

A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Nes se dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organização sociais mas, também, a constituição do sentido.

São os colegas de classe que se transformam em personagens de uma história - em que se revelam as relações e os sentimentos de um namoro, de uma conquista, de um casamen- to, de uma gravidez - num texto marcado inteiramente pela fluên cia da fala. A situação imediata (de sala de aula) se inte gra num contexto mais abrangente (cotidiano das relações fami liares) e são articulados com outras realidades e outros di- zeres (contos de fadas : " E se casaram e viveram juntos para sempre ") (Texto 11).

São os bichos (galo, galinha e pintinhos) que vivem uma situação familiar (a relação conjugal, a disputa, o ciúme e a interferência dos filhos) num episódio que inclui um elemento lançado pela TV (o batom "boca louca" da novela das 7), bem como um dizer disseminado pelos contos de fadas ("fo ram passear no bosque"). A criança, que assume o papel de nar radora, articula os diálogos dos personagens, deixando transpa recer as marcas da sua "fala social". (Texto 12).

É o desejo (?) e um certo desdém "só porque" a vi zinha ganhou um conga novo e ficou "exibida" (Texto 13). É o gato atropelado (Texto 8), o vestido rasgado (Texto 9), a briga de namorados (Texto 10). É a imagem da filha mais velha, os preconceitos, a agressividade, a rotina, que se reve lam num texto gerado pela leitura de um livro "Pinote, o fraco te e Janjão, o fortão", de Fernanda Lopes de Almeida (Texto 14). É o espaço e o momento da alegria e da poesia num texto que decorre da leitura de "João Feijão", de Sylvia Orthof (Tex to 15). É a amizade, o carinho e a preocupação com o amigo

que sofreu um acidente (Texto 16). É a saudade da v^o. (Text to 17). É a (força da) internalização dos valores e das crenças sociais e, junto com isso, o desaponto que se transforma em reivindicação, o desabafo que busca (se disfarça em) uma justificativa ... (Texto 18).

Josimere e Carlos Zoguto
 Quando a sua namorada falou
 que ela ficava comigo e dia os carlos
 eu casaria Domingo no sábado
 mudava a casa para a Bunita
 Josimere e Carlos Zoguto.

Carlos ele estava casado com a Luciana.
 Quando ele viu que a Luciana
 chegou com o nome de Devair.
 O Devair começou a namorar a Luciana
 e eles se casaram e viveram juntos para sempre.
 Tudo que a Luciana pedia o Devair comprava.
 A Luciana ficou grávida e a Luciana
 tinha que ser internada para tirar o nenê.
 Para tirar o nenê.

Josimeire e Carlos Augusto

Quando a sua namorada falou em se casar, ele aceitou
 em se casar
 Fica comigo, disse o Carlos. Eu vou "se" casar domingo
 Vou convidar todo mundo e vai ser um mau casa...bonito.

Carlos, ele estava casado com a Luciana. E apareceu um
 homem. Ele quis se casar com a Luciana. Chegou um homem
 chamado Devair. O Devair começou a namorar a Luciana e se
 casaram e viveram juntos para sempre. Tudo o que a Lu-
 ciana pedia, o Devair comprava. A Luciana ficou grávida
 e a Luciana tinha que ser internada para tirar o nenê.

A galinha foi na feira com o galo e beijou o galo e passou boca louca.

O pintinho falou com o namorado e o galo falou: "Piquê, assim."

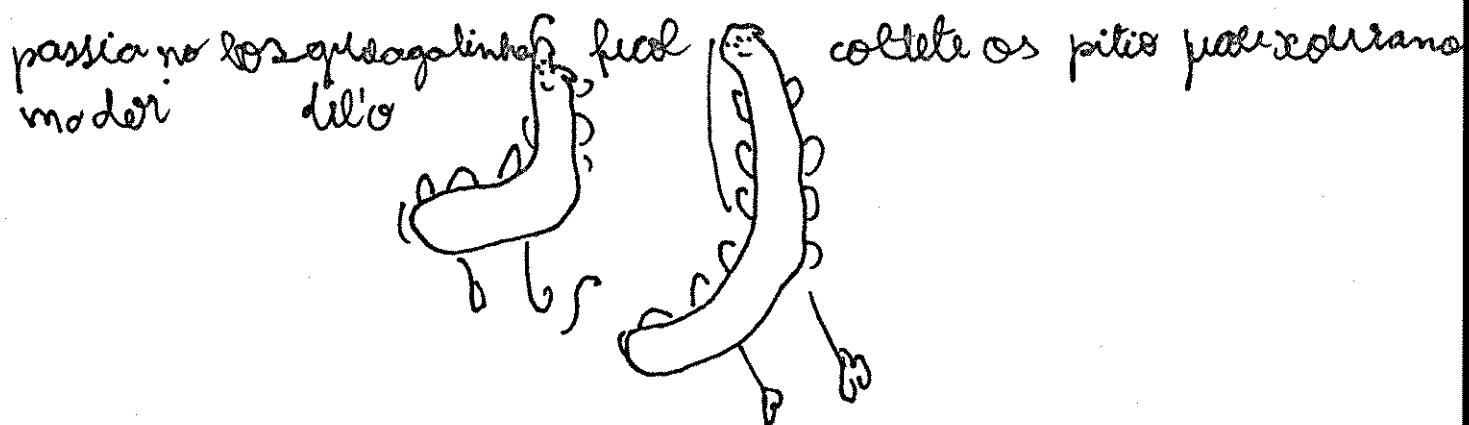
Mãe é bonita demais a galinha falou: "Você também."

O galo falou: "Bem, obrigado" a galinha falou: "Bem, obrigado, você."

O galo de nada os dois deu um "boca louca" para ela.

O pintinho bico o galo e o galo pegou os pintinhos

no corral e o galo capou com a galinha e os dois foram



A galinha foi na feira com o galo. Ela beijou o galo. Ela passou "boca louca".

O pintinho falou: "Olha o namorado!" O galo falou: "Porque a sua mãe é bonita demais!" A galinha falou: "Você também é".

O galo falou: "Obrigado". A galinha falou: "Obrigado, você". O galo: "De nada". O galo deu um "boca louca" para ela.

O pintinho bico o galo, o galo pegou os pintinhos no

Lã perto da minha casa
mora uma menina só porque
a mamãe dela comprou um
conga Ela ficou enrijecida
só porque tem um conga
maz eu toneai

(Lã perto da minha casa mora uma menina. Sô porque a
mamãe dela comprou um conga, ela ficou exibida, sô
porque tem um conga. Mas eu não estou nem aí...)

A mia ir mão parece o
Janjão e eu angosta

dela cho ela que
de mi ela mexe quando
eu tô brincando de
carrinho ela não
deixa eu brincando
de carrinho porque ela não
gosta que eu não brinco com
moleque da rua mais eu vou
na rua eu bato nela e eu vou
bato com a mamãe bade ne
min e vou dormir.

Depois que eu agordo
quando o Mulpai chega eu
falo pra ele ele bade nela
eu gosto conto meu
primo bade nela eu dormo

Acabou essa folha

(A minha irmã parece o Janjão e eu não gosto dela...
ela mexe quando eu tô brincando de carrinho ela não deixa
eu brincando de carrinho porque ela não gosta que eu não
"brinco" com moleque da rua. Mas eu vou na rua, eu bato nela
e eu vou, bato e a minha mãe bate em mim e vou dormir.)

João Bolão

João Bolão achou uma semente depressa e ele foi correndo para plantar no jardim para planta a semente e quando a árvore cresceu ela ficou linda que os passaros ficavam em volta.

João Bolão

João Bolão achou uma semente. Depressa, ele foi correndo para plantar a semente no jardim, para plantar a semente. E quando a árvore cresceu, ela ficou linda, que os passaros ficavam em volta.

Olá Adão como que você vai?
 Você também como que você também
 Adão volte logo para nossa turma
 Adão nós tá sintindo muita água falta
 você vai voltar logo para a escola quida?
 Espero que você esteja bem?
 Nós já começou o livro

Olá, Adão, como é que você vai ?
 Você está bem? Como que você está, bem?
 Adão, volte logo para nossa turma.
 Adão, nós estamos sentindo muito a sua falta
 Você vai voltar logo para a escola? Que dia?
 Espero que você esteja bem.
 Nós já começamos o livro.

vô e João está bom e o claudio esta
bom e Juca esta indo bem na escola
e a ciora esta boa quero que a ciora
vê para cá no dia de dezembro de 30
adriana

Vô, o João está bom, e o Claudio está
bom, e o Juca está indo bem na escola
e a senhora está boa? Quero que a senhora
venha para cá no dia 30 de dezembro. Adriana.

Eu acharia melhor que todo mundo que vinhe na festa não estragasse as bandeirinha os balões todos que tivesse na festa não estragasse guardasse pro outro ano porque as folhas são caras os cartazes também cada um ponha as sujeiras no lixo se não as faxineiras não dão conta dão conta papel no lixo conserva a nossa escola porque ontem de ontem eu vim trazer o menino que eu olho tinha cada balão lindo cada desenho lindo tinha um balão no meio do pátio parecia balão de verdade podia guardar todos os materiais pelo o jeito que eu vi eu acho que foi uma festa linda pena que eu não pude vir aqui este cartaz que tá - a nossa classe a gente podia sortear o se não guardar como lembrança também eu não posso porque eu sou crente da congregação Gistham do Brasil eu não posso participar da rodinha do carneador.

(Eu acharia melhor que todo mundo que viesse na festa, não estragasse as bandeirinhas, os balões todos que tivessem na festa, não estragasse. Guardasse pro outro ano. Porque as folhas são caras, os cartazes também. Cada um ponha as sujeiras no lixo, senão as faxineiras não dão conta... Papel no lixo conserva a nossa escola. Porque ontem de ontem eu vim trazer o menino que eu olho, tinha cada balão lindo, cada desenho lindo! Tinha um balão no meio do pátio parecia balão de verdade! Podia guardar todos os materiais. Pelo jeito que eu vi eu acho que foi uma festa linda! Pena que eu não pude vir aqui! Este Cartaz que está na nossa classe, a gente podia sortear ou senão, guardar como lembrança lá embaixo... Também eu não posso porque eu sou crente da

Assim, os saberes e os conhecimentos, as dúvidas e as perguntas (implícitas ou explícitas) - sobre a vida, o nascimento e a morte; sobre as relações familiares e sociais; a rotina, os preconceitos; o trabalho, a poesia; as emoções, a violência, reivindicações ... - emergem nos textos em que jogam as condições de vida e os processos de simbolização e representação das experiências infantis. O que se pode perceber, então, é um intenso movimento intertextual - os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... É o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho de escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. Isto não só sugere, mas impõe a investigações mais aprofundadas sobre linguagem, psicanálise e ideologia, que extrapolam os limites deste trabalho.

Mas tudo, afinal, são coisas corriqueiras, rotineiras. Tão rotineiras e corriqueiras que nem se presta atenção a elas. São coisas "extra-escolares". A escola "não pode" se incomodar com isso. E, no fundo, incomoda-se de outra forma. Tanto que, para disfarçar o incômodo, reduz suas preocupações aos erros da ortografia e da gramática, que acabam sendo os únicos pontos que ela consegue ver e, portanto, avaliar.

A própria escola contudo, não se avalia quando avalia e reprova as crianças. O texto espontâneo de uma criança (Texto 19) repetente de primeira série, logo no início do ano letivo, nos mostra bem isso :

eu per diu meu pai
 eu fiquei muito triste
 eu que ria ficar com meu pai e com minha
 mãe e eu queria ficar com meu pai
 mais eu não cisi gimo bii eu que ria com
 sigi

Eu perdi meu pai.

Eu fiquei muito triste.

Eu queria ficar com meu pai e com minha mãe.

Com todas as hesitações, trocas e tentativas ortográficas, a criança escreve o que ela quer ou precisa dizer. Ela revela o esforço de "estruturação deliberada do fluir do significado". Sua escrita, no entanto, aponta as marcas de um método de alfabetização concentrado na silabação e na palavração, o que produz um excesso de segmentação que interrompe o fluxo da própria escrita.

Essa hiper-segmentação (cujo caráter é bem diferente da dos "esquemas exploratórios" que pudemos observar nos outros textos) é interpretada pela escola como "deficiência da criança" e não como efeito dos procedimentos de ensino e a escola obriga a criança a "recomeçar tudo de novo". O que significa, para essa criança (sabendo ler e escrever como ela já é capaz) repetir a primeira série ? A escola não se dá conta de que, reprovando essa criança, ela se reprova a si mesma !

O problema, na realidade, mais sutil e mais complexo, pode ser ilustrado na seguinte situação : Trabalhando com livros de literatura na primeira série, as crianças entusiasmaram-se com a leitura de " O Menino Maluquinho ", do Ziraldo. Assim, crianças de periferia, quase zona rural, têm contato, através também da leitura de livros, com padrões (de linguagem, de comportamento) tipicamente de classe média e alta. (Aqui pode-se levantar uma questão : qual é a diferença entre este livro e, por exemplo, a cartilha Caminho Suave, tão criticada, ultimamente, pelos esteriótipos apresentados ? Podem-se levantar ainda inúmeras discussões a respeito dos padrões estabelecidos e inculcados pela televisão e outros meios de comunicação de massa em geral).

O fato é que uma das crianças da sala produz o seguinte texto :

Era uma vez um menino maluquinho
 Ele tinha olho maior do que a barriga
 tinha fogo no rabo tinha vento nos pés
 umas pernas enormes que davam
 para abraçar o mundo

Ele era engraçado de mais para mim
 Não sei que vocês acham que ele
 que ele era engraçado pareceis
 turma. Ele é engraçado, é sim.
 É verdade, turma, é sim.

1. Era uma vez um menino maluquinho
2. Ele tinha olho maior do que a barriga
3. Tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés
4. umas pernas enormes que davam
5. para abraçar o mundo.
6. Ele era engraçado demais para mim
7. Não sei o que vocês acham que ele...
8. que ele era engraçado para vocês,
9. turma. Ele é engraçado, é sim.
10. É verdade, turma, é sim.

Essa criança copia do livro o texto das primeiras páginas (linhas 1 a 5). E logo volta a assumir a sua voz, o seu modo de falar, de dizer pela escritura (linhas 6 a 10) Nessa passagem, ela se coloca como mediadora entre o texto e os seus leitores, convidando-os para um diálogo. Ela ocupa o lugar de interlocutora entre o texto lido por ela e os leitores do seu texto. Assim, a escritura adquire as marcas individuais do seu dizer (e com toda a ênfase : "é sinhi !"), que são marcas, também, de uma voz social.

Situações como essa geram conflitos e confrontos nas salas de aula - entre o que pode ser "legível" e o que pode ser "legítimo" - que assustam, provocam e desarmam a escola, a qual como instituição social, faz uso do seu poder normativo e legal para aprovar e reprovar as crianças (muitas vezes dentro de critérios tão rígidos quanto arbitrários).

No entanto, um dos aspectos mais evidentes na leitura destes textos iniciais é que eles trazem à tona temas e assuntos que nenhum livro didático e, muito menos, qualquer cartilha ousa considerar. Além disso, eles fogem aos padrões de escrita apresentados nas cartilhas e nos livros didáticos, afrontam e rompem muitas vezes, com a organização, segundo os critérios da racionalidade : ordem (princípio, meio, fim), coerência, não-contradição ... Por isso mesmo, apontam para a possibilidade de outras análises e revelam a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensam, o que desejam, desde o início da aquisição da escrita. As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas : perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam ... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experienciam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças NÃO escrevem "para o professor corrigir". Elas usam - praticam - a leitura e a escritura. Os textos podem ser ou não corrigidos, dependendo da função e do uso. Alguns são escolhidos e corrigidos para compor uma coletânea da classe. Outros, corrigidos, são colocados em murais. Como a produção é grande, muitos ficam arquivados nas pastas das crianças sem correção : funcionam como registro de

cumento, essa escrita constitui uma ameaça : ao trabalho do professor; à função da escola; à homogeneização; às regras da lógica e da gramática; à institucionalização de uma norma mais "correta" ou mais "perfeita" de falar ou de escrever ...

No entanto, a função da escritura "para o outro" e a presença de interlocutores também provocam uma tensão : o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico !

É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das idéias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção : os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura. No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas dizem (sobre) o que escreveram. Um "outro" tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o "outro" que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.

A escritura aparece, então, inicialmente, marcada pelo discurso interior, enquanto atividade e elaboração individual, no sentido da apreensão de fragmentos e momentos desse discurso, que tomam forma, que se constituem - pelo gesto, pelo trabalho de escrever - em signos escritos esparsos ou aglutinados. Gradualmente, estas marcas iniciais vão se transformando: a escrita truncada e ilegível das primeiras tentativas vai adquirindo o caráter da legibilidade para o outro. Mas essa legibilidade implica normas, funciona num espaço de regularidades que não são, no entanto, imutáveis e que podem ser negociáveis. (As transformações sócio-históricas se produzem nestes espaços).

A quantidade de omissões e aglutinações vai diminuindo e a escritura vai sendo marcada pelo fluxo e pela fluência

fia e à segmentação. Mas este fluxo e esta fluência também são marcados pela ênfase, pela entonação, pela emoção, pelas condições do dizer de cada um. É preciso, então, encontrar marcas que "digam" por escrito, que indiquem, que revelem, pela escritura, intenções, paixões, indignações. Aos poucos, nas situações de interação e interlocução, os trabalhos de leitura e escritura vão se constituindo e as crianças vão encontrando, no jogo das palavras e da escrita pontuada, a possibilidade da "corporeidade simbolizada"* (muito além da "fala desenhada" mencionada por Vygotsky !) : a raiva, a alegria, o grito podem ser escritos ! Mas isto vai além da legibilidade do texto. Implica a questão da articulação do sentido.

A materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel. Ao mesmo tempo, o movimento intra-discursivo vai adquirindo, pela escritura, novas características : desponta a questão do "estilo" na escritura : do gosto, da opção, da fruição no jogo de formulações possíveis. Emerge, além da dimensão lúdica, a dimensão estética. Ganham lugar a literatura e a poesia.

Assim, os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer.

Aqui, novamente, se coloca a questão da relação pedagógica e dos procedimentos de ensino da leitura e da escritura na escola : a escola tem ensinado as crianças a escreverem mas NÃO a dizerem - e sim, repetirem - palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o "CO

* Em conversa e discussão com o Joaquim sobre o que viria a ser "discurso interior", sobre "interioridade", "exterioridade" do discurso, ele usou esta expressão.

MO dizem" revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a lerem um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe, é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do "ilegível" para o legível, mas no espaço do "inter-dito", da "ilegalidade", da provocação até, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever.

Com o exercício do dizer das crianças pela escrita, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo - como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras ... - vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas "falas" e "lugares" sociais.

É este TRABALHO, então - não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto elaboração individual - que as crianças precisam (poder) realizar nas séries escolares da alfabetização. Deste modo, a escrita, além de "representar", institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co-) autoria na história de vida.

Mas falar em trabalho de escritura gestual e simbólico, e falar em co-autoria na História levanta suspeitas e faz emergir incertezas e contradições : como se sustentam este trabalho e esta autoria, no contexto da Indústria Cultural ? As incertezas e as contradições provêm, entre outros aspectos, da não garantia, da perda, da ruptura com o gesto, isto é, da des

em que a leitura passa a ser um modo de consumir. Este é, no entanto, um risco que se tem que correr. Coloca-se, deste modo, o desafio político-pedagógico da alfabetização, enquanto prática cotidiana e urgente (que não pode parar e ficar esperando "teorias") mas que se transforma - e precisa ser pensada - enquanto se realiza.

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

Referências Bibliográficas :

- (1) Piaget, Jean - A Formação do Símbolo na Criança. Zahar, R. Janeiro, 1975, p. 285
- (2) Vygotsky, Lev S. - Mind in Society. Harvard Univ. Press, Mass., 1978, p. 24
- (3) Ibid., p. 57
- (4) Vygotsky, Lev S. - Thought and Language. M.I.T. Press, Mass., 1975, p. 51
- (5) Ibid., p. 100
- (6) Zilberman, Regina - "A Literatura Infantil e o Leitor" in Literatura Infantil : Autoritarismo e Emancipação, Zilberman, R. e Magalhães, L. São Paulo, Ática, 1982, p. 83
- (7) Vygotsky, Lev S. - Mind in Society. Harvard Univ. Press, Mass., 1978, p. 116
- (8) Ferreiro, E. e Palacio, M. - Analises de Las Perturbaciones en el processo de aprendizagem de la lecto-escritura SEP-OEA, Mexico, 1982, vol. 2, p. 103
- (9) Bakhtin, Mikhail (Volochinov) - Marxismo e Filosofia da Linguagem. Hucitec, S. Paulo, 1981, p. 63
- (10) Vygotsky, Lev S. - Thought and Language. M.I.T. Press, Mass., 1975, p. 144 e ss.

5. INTERLOCUTORES : BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, FERNANDA LOPES. Pinote, o Fracote e Janjão, o Fortão, São Paulo, Ática, 1984.
- ARIÈS, PHILLIPE. História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BAKHTIN, MIKHAIL. Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo, Hucitec, 1981.
- BARTHES, ROLAND. O Prazer do Texto, São Paulo, Perspectiva, 1977.
- BARTHES, ROLAND. Aula, São Paulo, Cultrix, 1978.
- BELINKY, TATIANA, e al. A Produção Cultural para a Criança, São Paulo, Mercado Aberto, 1982.
- BELLENGER, LIONEL. Os Métodos de Leitura, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BENVENISTE, ÉMILE. Problemas de Linguística Geral, São Paulo, Ed. Nacional, USP, 1976.
- BETTELHEIM, BRUNO. A Psicanálise dos Contos de Fadas, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- BETTELHEIM, B. e ZELAN, K. On Learning to Read, The Child's Fascination with Meaning, N.Y., Random House, Inc., 1981.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRONCKART, J.P. et al. Vygotsky Aujourd'hui, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRUNER, JEROME. "The Ontogenesis of Speech Acts" in Journal of Child Language, N.Y., Cambridge University Press, Nov. 1975.

- CARRAHER, T.N. e REGO, L.B. "O Realismo Nominal como Obstáculo na Aprendizagem da Leitura" in Cadernos de Pesquisa, Nov. (39) 3-10, 1981.
- CARRAHER, TEREZINHA NUNES (Org.). Aprender Pensando, Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (UFPE), 1983.
- CARRAHER, T. e REGO, L.B. "Understanding the Alphabetic System" in Rogers, D.R. e Sloboda, J.A., The Acquisition of Symbolic Skills, N.Y., Plenum Press, 1983.
- CARRAHER, T. e REGO, L.B. "Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização" in Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, 65 (149): 38-55, jan/abr. 1984.
- CARRAHER, TEREZINHA. "Alfabetização e Pobreza: Três Faces do Problema" in Alfabetização - Dilemas da Prática, Kramer, S. (org.), Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.
- CLAY, M. What did I Write? Auckland, Heinemann Educ. Books, 1975.
- CLAY, M. Sand Test, Auckland, Heinemann Educ. Books, 1976.
- CHOMSKY, N. "A Propos des Structures Cognitives et de Leur Développement: une réponse a Piaget" in Piattelli-Palmarini, M. - Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage, Paris, Éditions du Seuil, 1979, pp. 65 a 87.
- COLE, M. e SCRIBNER, S. Culture and Thought, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1974.
- COUDRY, M. IRMA e POSSENTI, SIRIO. "Avaliar Discursos Patológicos" in Cadernos de Estudos Linguísticos nº 5, 1983, pp. 99-109.

- DEBRUN, MICHEL. "Gramsci: O Porquê do Bom Senso" in Manuscrito, vol. III, nº 1, out. 79 (95-113).
- DE CASTRO CAMPOS, MARIA FAUSTA P. Processos Dialógicos e Construção de Inferências e Justificativas na Aquisição da Linguagem. Tese de Doutorado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1985.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. "Universais Linguísticos ou Língua Original?" in Cadernos da PUC-SP nº 9, 15-41, Cortez Editora, 1981.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. "Interactional Processes and the Child's Construction of Language" in The Child's Construction of Language, Deutsch, W., org., Londres, Academic Press, 1981.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original", Boletim da ABRALIM 3, 97-126, 1982.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. Relatório de Pesquisa, julho/83 a julho/84, IEL, UNICAMP, CNPq.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. "Da Integração de Perspectivas Construtivistas e Perspectivas Sócio-Interacionistas em um Quadro Explicativo do Desenvolvimento Linguístico", Plano de Pesquisa - julho/85 a julho/86, IEL, UNICAMP, CNPq.
- DE LEMOS, CLÁUDIA T.G. Interacionismo e Aquisição de Linguagem, IEL, UNICAMP, 1986.
- ECO, HUMBERTO. Apocalípticos e Integrados, São Paulo, Perspectiva.
- EL'KONIN, D. "Symbolics and its Functions in the Play of

- ELLIOT, ALISON J. A Linguagem da Criança, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- FEIL, ISELDA TERESINHA S. Alfabetização - Um Desafio Novo para um Novo Tempo, Ijuí, Vozes/FIDENE, 1984.
- FERREIRO, EMILIA e TEBEROSKY, A. "Los Sistemas d'escritura en el Desarrollo del Niño", Mexico, Siglo Vinteuno, 1979.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M. Analises de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura, Mexico, SEP-OEA, 1982.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M., ed., Nuevas Perspectivas sobre los Processos de Lectura y Escritura, Mexico, Siglo Vinteuno, 1982.
- FERREIRO, E. Los Problemas Congnitivos Involucrados en la Construcción de la Representación escrita del lénguaje, Trabalho apresentado en Las Jornadas sobre "Nuevas Perspectivas de la Representación Escrita en el Niño", Barcelona, mayo 1982.
- FERREIRO, E. The Interplay between Information and Assimilation in Beginning Literacy in Emergent Literacy, W. Teale e Sulzby (eds.), N.J., Ablex, in press.
- FOUCAMBERT, JEAN. La Manière d'être Lecteur, Paris, O.C.D.L. Sermap, 1976.
- FOUCAULT, MICHEL. L'Ordre du Discours, Paris, Gallimard, 1971.
- FOUCAULT, MICHEL. A Arqueologia do Saber, Petrópolis, Vozes, 1972.
- FRANCHI, EGLÊ. E as Crianças eram Difíceis - A Redação na Escola, São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- FREINET, CELESTIN. A Educação pelo Trabalho, Vol. 1, Lisboa,

FREINET, CELESTIN. A Educação pelo Trabalho - Vol. 2, Lisboa, Editorial Presença, 1974.

FREINET, CELESTIN. O Jornal Escolar, Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

FREINET, CELESTIN. O Texto Livre, Lisboa, Dinalivro, 1976.

FREINET, CELESTIN. O Método Natural I. A Aprendizagem da Língua, Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREINET, CELESTIN. O Método Natural II. A Aprendizagem do Desenho, Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREINET, CELESTIN. O Método Natural III. A Aprendizagem da Escrita, Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

FREINET, CELESTIN. A Leitura pela Imprensa na Escola, Lisboa, Dinalivro, 1977.

FREINET, C. Pour une Méthode Naturelle de Lecture, Belgique, Casterman, 1980.

FREIRE, MADALENA. A Paixão de Conhecer o Mundo, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985,

FREIRE, PAULO. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

FREIRE, PAULO. Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREITAG, BÁRBARA. "Piagetianos Brasileiros em Desacordo? Contribuição para um Debate" in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (53): 33-44, maio, 1985.

GARVEY, CATHERINE. Play, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1977.

GERALDI, JOÃO WANDERLEY, org. O Texto na Sala de Aula. Leitura e Produção, Assoeste, UNICAMP, 1984.

- GERALDI, JOÃO WANDERLEY. "Prática da Leitura de Textos na Escola" in Leitura: Teoria e Prática, Ano 3, nº 3, julho/84, 25-31.
- GIBSON, E. e LEVIN, H. *The Psychology of Reading*, Cambridge, Mass. M.I.T. Press, 1976.
- GINZBURG, CARLO. Signes, Traces, Pistes. "Racines d'un Paradigme de l'Indice" in Le Debat, nov. 1980, nº 6.
- GIROUX, HENRY. *Pedagogia Radial*, São Paulo, Cortez, 1983.
- GLAZER, JOAN e WILLIAMS III, G. *Introduction to Children's Literature*, N.Y., McGrawHill, 1979.
- GNERRE, Maria Bernardete A. "Regionalismo Linguístico e a Contradição da Alfabetização no Intervalo" in Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (PUC-SP, 11/13 de agosto de 1983), Brasília, 1984, IMEP.
- GNERRE, M.B. e CAGLIARI, L.C. "Recuperando a Alegria de Ler e Escrever" in Cadernos Cedes, nº 14, São Paulo, 1985, Cartaz Editora/CEDES.
- GÔES, M. CECÍLIA R. e MARTLEW, M. "Desenvolvimento de Noções sobre a Linguagem Escrita em Crianças Pequenas" in Boletim de Psicologia, 1983.
- GÔES, M. CECÍLIA R. "Critérios para Avaliação de Noções sobre a Linguagem Escrita em Crianças não Alfabetizadas" in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (49): 3-14, maio, 1984.
- GÔES, M. CECÍLIA R. *Ensino da Linguagem Escrita: Avaliar e Corrigir o Erro*, Texto Mimeografado, 1985a.
- GÔES, M. CECÍLIA R. *O Ensino da Linguagem Escrita e Questões de Planejamento e Avaliação*, Texto Mimeografado, 1985b.
- GOODMAN, K. *Miscue Analysis - Applications to Reading*

GOODMAN, K. e NILES, G. Reading: Process and Program, Ill.,
N.C.T.E., 1970.

GOODMAN, Y. e BURKE, C. The reading Miscue Inventory, N.Y.,
MacMillan Co., 1972.

GOODMAN, K. "Do you Have to be Smart to Read? DO you Have to
Read to be Smart?" in The Reading Teacher, April 1975.

GOODMAN, Y. e COX, V. A Study of the Development of Literacy
in Preschool Children, Tucson, Az., 1978.

GOODMAN, Y. e ALTWERGER, B. Reading: How does it Begin?, Texto
Mimeografado, University of Arizona, 1979.

GOODMAN, Y. The Roots of Literacy, Texto Mimeografado, University
of Arizona, 1979.

GOODMAN, K. e GOODMAN, Y. "Learning to Read is Natural" in
Resnick & Weaver, eds., Theory and Practice of Early
Reading, vol. 1, NJ, Erlbaum Ass., 1980.

GRAMSCI, ANTONIO. Concepção Dialética da História, Rio de Janeir
ro, Civilização Brasileira, 1981.

GROSSI, ESTHER PILLAR. Alfabetização em Classes Populares. Didát
ica do Nível Pré-Silábico, São Paulo, CENP/GEEMPA,
1985.

HALL, EDWARD. A Dimensão Oculta, Rio de Janeiro, Francisco Al-
ves, 1977.

HELD, JACQUELINE. O Imaginário no Poder, São Paulo, Summus,
198 .

HENDERSON, E. e BEERS, J. Developmental and Cognitive Aspects
of Learning to Spell: A Reflection of Word Knowledge,
USA, I.R.A., 1980.

HUCK, CHARLOTTE. Children's Literature in the Elementary

- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*, São Paulo, Perspectiva, 1971.
- HARI, R. e GERALDI, J.W. *Semântica*, São Paulo, Ática, 1985.
- JANNUZZI, GILBERTA M. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mor-
bral*, São Paulo, Cortez Editora, 1983.
- KATO, MARY. *O Aprendizado da Leitura*, São Paulo, Martins Fon-
tes, 1985.
- KAMER, SONIA. *A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do
Disfarce*, Rio de Janeiro, Achiamê, 1982.
- KRAMER, SONIA (org.). *Alfabetização: Dilemas da Prática*, Rio
de Janeiro, Dois Pontos ed., 1986.
- LEITE, NINA VIRGÍNIA. "Psicolinguística e Psicanálise" in Aquisi-
ção da Linguagem, Série Estudos, nº 11, F.I.U., Ubera-
ba, M.G., 1985.
- LEITE, SÉRGIO ANTONIO DA SILVA. "Alfabetização: uma Proposta
para a Escola Pública" in Cadernos de Pesquisa, São
Paulo, (52): 25-33, fev. 1985.
- LEMLE, MIRIAM. "Reforma Ortográfica: Uma Questão Linguística
ou Política?" in Anais do Seminário Multidisciplinar
de Alfabetização (PUC/SP, 11/13 de agosto de 1983)
Brasília, 1984, INEP.
- LENTIN, LAURENCE. *Du Parler au Lire*, Paris, Les Editions,
E.S.F. 1978.
- LIER, M. FRANCISCA A.F. "O Jogo como Unidade de Análise" in
Aquisição da Linguagem, Série Estudos, nº 11, 45-55,
Uberaba, M.G., 1985.
- LIMA, L.C., org. *Teoria da Cultura de Massa*, Rio de Janeiro,
Paz e Terra, 1982.
- LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e OUTROS. *Psicologia e Pedagogia*.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e OUTROS. Psicologia e Pedagogia.

II. Investigações Experimentais sobre Problemas Didáticos Específicos, Lisboa, Editorial Estampa, 1977.

LURIA, A.R. Language and Cognition, New York, Winston & Sons, 1982.

LURIA, A.R. "The Development of Writing in the Child" in Cole, M., ed., The Selected Writings of A.R. Luria, N.Y., M.E. Sharpe, Inc.

LYONS, JOHN. Semântica I, Portugal, Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

LYONS, JOHN. Língua(gem) e Linguística. Uma Introdução, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

MAINGUENEAU, DOMINIQUE. Genèses du Discours, Bruxelas, Pierre Mardaga, Editeur.

MAKARENKO, ANTON. Poema Pedagógico, Vol. I, II e III, Lisboa, Livros Horizonte L.D.A., 1975.

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

MARX-ENGELS. Sobre Literatura e Arte, São Paulo, Global Editora, 1980.

MELLO, GUIOMAR M. Magistério de 1º Grau: da Competência Técnica ao Compromisso Político, São Paulo, Autores Associados, 1982.

MEREDIEU, FLORENCE. O Desenho Infantil, São Paulo, Cultrix, 1974.

MOREIRA, ANA ANGELICA ALBANO. O Espaço do Desenho: A Educação do Educador, São Paulo, Ed. Loyola, 1984.

MOYSES, SARITA A. "Alfabetização: Estratégia do Código ou Con-

- ORLANDI, ENI. A História do Sujeito-Leitor: Uma Questão para a Leitura, IEL-UNICAMP, 1980.
- ORLANDI, ENI. "Linguagem e História: A Questão dos Sentidos," Anais VI do Encontro Nacional de Linguística do Rio de Janeiro, 1981.
- ORLANDI, ENI. Ilusões na (da) Linguagem, IEL-UNICAMP, 1981.
- ORLANDI, ENI. A Linguagem e seu Funcionamento, São Paulo, Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, ENI. "Histórias das Leituras" in Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, julho 84, 7-9.
- ORLANDI, ENI. "Segmentar ou Recortar?" in Linguística: Questões e Controvérsias - Séries Estudos, nº 10, Faculdades Integradas de Uberaba, M.G., 1984.
- ORLANDI, ENI. "Leitura: Questão Linguística, Pedagógica ou Social?" in Educação e Sociedade, Ano VII, nº 22, Set-Dez/85 - 93-98.
- ORLANDI, ENI. "Nem Escritor, nem Sujeito: Apenas Autor", Mimeo. IEL-UNICAMP, 1986.
- ORTHOF, SYLVIA. João Feijão, São Paulo, Ática, 1983.
- ORTHOF, SYLVIA. Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- OSAKABE, HAQUIRA. Considerações em Torno do Acesso ao Mundo da Escrita, IEL-UNICAMP, 1980.
- PATATIVA DO ASSARÉ. Cante Lã que eu Canto Cã, Rio de Janeiro, Vozes, 1978.
- PATTO, M. HELENA S. "A Criança Marginalizada para os Piagetianos Brasileiros: Deficiente ou Não?" in Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51): 3-11, Nov. 1984.

- PECHEUX, M. Analyse Automatique du Discours, Chap. I, Paris, Dunod, Ed.,
- PERRONI, M. CECÍLIA. "O Linguístico e o Não-Linguístico no Desenvolvimento do Discurso Narrativo", Texto Mimeografado, UNICAMP, 1980.
- PIAGET, JEAN. The Moral Judgement of the Child, N.Y., The Free Press, 1965, (MacMillan Co.).
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. Le Language e la Pensée chez l'Enfant, Paris, Delachans et Niestlé, Ed., Neuchatel, 1976.
- PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia, Rio de Janeiro, Forense, 1978.
- PIAGET, JEAN. O Estruturalismo, São Paulo, DIFEL, 1979.
- PIAGET, JEAN. "La Psychogenèse des Connaissances et sa Signification Épistémologique" in Piattelli-Palmarini, M., Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage, Paris, Éditions du Seuil, 1979, pp. 53 a 64.
- PIAGET, JEAN. "Schémes d'Action et Apprentissage du Langage", in Piattelli-Palmarini, M. Théories du Langages, Théories de l'Apprentissage, Paris, Éditions du Seuil, 1979, pp. 247-251.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. A Psicologia da Criança, Rio de Janeiro, DIFEL, 1978.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage, Le Débat entre J. Piaget e N. Chomsky, Paris, Éditions du Seuil, 1979.
- POPOVIC, ANA MARIA. "Programa Alfa: Um Currículo de Orientação

ve Crianças Culturalmente Marginalizadas Visando ao Processo Ensino-Aprendizagem", Cadernos de Pesquisa, 21, 41-46, 1977.

POPPOVIC, ANA MARIA, Coord. Pensamento e Linguagem - Programa de Aperfeiçoamento para Professoras de Primeiras Séries, São Paulo, Abril Cultural, 1980.

POPPOVIC, ANA MARIA. Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas, São Paulo, VETOR, 1981 (3ª edição).

POSSENTI, SÍRIO. "Gramática e Política" in O Texto na Sala de Aula, Geraldi, João W. (org.), Cascavel, PR., UNICAMP/ASSOESTE, 1984.

READ, CHARLES. Children's Categorization of Speech Sounds in English, Ill., N.C.T.E., 1975.

RIZZO, GILDA e LEGY, ELIANE. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização: Método Natural, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.

ROBIN, RÉGINE. "Le Discours Social et Ses Usages" in

SCARPA, ESTER MIRIAM. "Intonação e Processos Dialógicos: Fusão ou Diferenciação?" in Aquisição da Linguagem, Série Estudos, nº 11, 56-73, Uberaba, M.G., 1985.

SCHIEFFELIN, B. e COCHRAN-SMITH, M. Learning to Read Culturally, Trabalho apresentado no Simpósio da University of Victoria: Children's Response to a Literate Environment: Literacy Before Schooling, Oct. 1982.

SCOLLON, R. e SCOLLON, S. Narrative, Literacy and Face in

Intercultural Communication. New Jersey. ALEX Publishing

- SCRIBNER, S. E COLE, M. Psychology of Literacy, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.
- SIMÕES, M. CECÍLIA PERRONI. "Ensaaiando Narrativas: do "Jogo de Contar" às Proto-Narrativas" in Sobre o Discurso, Série Estudos, nº 6, 72 a 81, Uberaba, M.G., 1979.
- SINCLAIR, HERMINE et al. "Construtivisme et Psycholinguistique Génétique" in Archives de Psychologie, 1985, 53, 37-60.
- SLOBIN, D. Psycholinguistics, Ill., Scott, Foresman and Co., 1971.
- SMITH, E.B.; GOODMAN, K.; MEREDITH, R. Language and Thinking in School, N.Y., Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- SMITH, F. Psycholinguistics and Reading, N.Y., Holt, Rinehart & Winstons, 1973.
- SMOLKA, ANA LUIZA. Estudo sobre o Desenvolvimento da Leitura Incidental na Criança Pré-Escolar, Projeto de Pesquisa apresentado no Departamento de Psicologia Educacional, UNICAMP, 1980.
- SMOLKA, ANA LUIZA B. "Visão de Mundo e Alfabetização - Relato de uma Experiência" in Anais do 4º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, S.P., nov./1983.
- SMOLKA, A.L., Coord. Projeto de Incentivo à Leitura, Relatório Final do Convenio UNICAMP/FE/FLE/INEP/SESU 1983/1984/1985.
- SMOLKA, ANA LUIZA B. "A Linguagem como Gesto, como Jogo, como Palavra: Uma Forma de Ação no Mundo" in Leitura: Teoria e Prática, ano 4, nº 5, junho/1985.
- SOARES, MAGDA BECKER. "As Muitas Facetas da Alfabetização" in Cadernos da Pesquisa, São Paulo, (52): 19-24, fev. 1985.

- SOARES, MAGDA. Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social, São Paulo, Ática, 1986.
- STERN, DANIEL. The First Relationship: Infant and Mother, Mass., Harvard University Press, 1977.
- VAN ALLEN, R., Language Experiences in Communications, Boston, Houghton Mifflin Co., 1976.
- VERNIER, R. L'Écriture et Les Textes. Paris, Éditions Sociales, 1974.
- VYGOTSKY, L.S. "Play and its Role in the Mental Development of the Child" in Soviet Education, vol. V, nº 3, 1967, pp. 6-18.
- VYGOTSKY, L.S. Thought and Language, Mass., M.I.T. Press, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Mass., Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. "The Genesis of Higher Mental Functions" in Wertsch, J.; ed. The Concept of Activity in Soviet Psychology, N.Y., M.E. Sharpe, Inc., 1981.
- WALLON, HENRI. A Evolução Psicológica da Criança, Lisboa, Edições 70, 1978.
- WALLON, HENRI. Do Ato ao Pensamento, Lisboa, Moraes Editores, 1979.
- WERTSCH, JAMES. The Concept of Activity in Soviet Psychology, N.Y., M.E. Sharpe, Inc., 1981.
- WILLIAMS, RAYMOND. Marxismo e Literatura, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- ZILBERMAN, REGINA. "Literatura Infantil: Livro, Leitura, Leitor" in A Produção Cultural para a Criança, Zilberman, R.,

ZILBERMAN, REGINA. "O Estatuto da Literatura Infantil" in Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação, São Paulo, Ática, 1982b, pp. 3 a 24.

ZILBERMAN, REGINA. "A Literatura Infantil e o Leitor" in Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação, São Paulo, Ática, 1982c, pp. 63 a 134.

ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, LÍGIA. Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação, São Paulo, Ática, 1982.

ZIRALDO. O Menino Maluquinho, São Paulo, Melhoramentos, 1980.

A N E X O S

ANEXO I

A SONDAGEM

A " sondagem " foi um instrumento que possibilitou conhecer e organizar alguns conhecimentos das crianças com relação à escrita, logo no início do ano letivo.

Optamos por fazer apenas uma entrevista com cada criança seguindo basicamente, a idéia inicial da descontextualização da escrita. Apresentamos às crianças cartelas com fotografia, rótulos, logotipos de produtos, palavras e letras, números e frases, a fim de que elas pudessem identificar e nomear elementos que elas já conheciam, além de fazerem a "leitura" dos mesmos. Partiu-se da

acha que é " e perguntando a ela " por que ela pensa assim ".

Incluimos nessa entrevista, um momento que possibilitas se às crianças escrever " o que sabiam " e como sabiam, podendo fazer uso de símbolos, sinais, desenhos, etc.

A primeira parte da entrevista dizia respeito à leitura, e consistia na apresentação das seguintes cartelas, levando-se em conta os seguintes critérios :

LEITE MOÇA : fotografia. Produto não necessariamente e diretamente acessível a todas as crianças, mas conhecido da grande maioria - propaganda na TV, supermercado, etc.

AÇÚCAR UNIÃO : rótulo. Produto básico e acessível a todas as crianças.

COCA-COLA : logotipo. Produto não necessariamente acessível a todas as crianças, mas ampla propaganda na TV, cartazes , bares. Letra cursiva no logotipo - escrita como logotipo.

COCA-COLA : escrito em imprensa. Momento crucial na seqüência da descontextualização. Reconhecimento letra/número. Hipótese da quantidade (Ferreiro). Direcionalidade.

AU-0123 : originalmente placa de carro, combinação letras e números. Ambiguidade do 0 (letra ou número).

OMENINOCOMEBALA : oração escrita em imprensa maiúscula, sem os espaços convencionais entre as palavras. Extensão, seqüência, recorte.

O bebê bebe leite : letra cursiva. Percepção e identificação de

As perguntas norteadoras da conversa com as crianças foram as seguintes :

1. Você já viu isso antes ? Onde ?
2. O que você acha que é ?
3. Como é que você sabe ? Por que você acha que é ?
4. Como é que você sabe que é ... e não ... ?
5. Outras.

Quanto à produção escrita da criança, optamos por um procedimento semelhante ao de Ferreiro (1982), tendo escolhido as seguintes palavras, as quais se pedia que a criança tentasse escrever (além de outras que ela soubesse ou quisesse):

1. pão : alimento básico. Palavra monossílaba. Teoricamente, dificuldade por causa do ditongo nasal.
2. café : produto conhecido por todas as crianças. Palavra dissílaba.
3. banana : palavra trissílaba. Fruta conhecida por todas as crianças. O som da letra A variando dependendo da posição de A na palavra.
4. sabonete : palavra polissílaba, referente a objeto de higiene. Nem todas as crianças usam (muitas usam sabão - tanto palavra quanto objeto), mas sabem o que é.
5. A mamãe faz o pão : frase cuja extensão é obviamente maior do que qualquer palavra precedente, mas inclui a primeira palavra monossílaba - pão - sugerida para a escrita.

importância do apoio do contexto para a interpretação da escrita, bem como as " dicas " nas quais as crianças se baseiam para atribuir sentido a essa escrita.

ANEXO II

CATEGORIAS PARA ANÁLISE

Todas as categorias - que dizem respeito ao processo de leitura e à produção escrita das crianças - foram estabelecidas a pós a coleta dos dados e um estudo aprofundado dos mesmos.

I. Categorias de 1 a 7 :

- revelam estratégias de leitura e atribuição de sentido pela criança, em diferentes momentos de descontextualização da palavra escrita.
- dizem respeito às 3 primeiras cartelas.

1. Não reconhecimento do produto, sem tentativa de interpretação.

Criança revela não conhecer e não procura interpretar.

2. Não reconhecimento do produto com interpretação figurativa.

Criança revela não conhecer e interpreta pictoricamente (ex.: a linha verde que contorna a palavra **UNIÃO** na embalagem " é uma cama ").

3. Não reconhecimento do produto com interpretação correlativa.

Diante do rótulo do açúcar, a criança diz que é farinha.

5. Reconhecimento do nome ou marca do produto em elementos contextuais imediatos - desenho, cor, forma, sem referência ao texto.
6. Reconhecimento do nome ou marca do produto em elementos textuais " secundários " ou de apoio, com referência inadequada ao texto.
7. Reconhecimento do nome ou marca do produto em elementos textuais correspondentes.

II. Categorias de 8 a 11 :

- revelam o nível de relação ou correspondência que a criança estabelece entre a escrita contextualizada e a escrita descontextualizada.
- dizem respeito à comparação do logotipo e da escrita de COCA-COLA (cartelas 3 e 4).

8. Não estabelece relações entre a escrita contextualizada e a escrita descontextualizada.

A criança não percebe qualquer relação entre, e. g., a escrita no logotipo da Coca-Cola e a palavra Coca-Cola escrita em impresso.

9. Estabelece relações entre cores ou formas (atenta para elementos contextuais).

A criança compara formas o, a, o ou cores apontando semelhanças e/ou diferenças entre os escritos.

10. Estabelece correspondência entre letras da palavra contextualizada e letras da palavra descontextualizada.

11. Reconhece como iguais a palavra contextualizada e a palavra descontextualizada.

Criança lê imediatamente as palavras ou, por tentativa de decodificação e comparação conclui que está escrito a mesma coisa em ambas as cartelas.

III. Categorias de 12 a 19

- revelam conhecimentos sobre elementos da escrita. Em geral revela o método que foi ou está sendo desenvolvido (na pré-escola; na classe atual; ou no ano anterior no caso de crianças repetentes);
- podem dizer respeito a qualquer cartela.

12. Não identifica elementos da escrita ou interpreta pictoricamente letras e números descontextualizados. Criança revela não ter conhecimento sobre signos convencionais da escrita, dizendo que não sabe ou interpretando como desenho (letra " O " é bola; " A " ou " 4 " é " cadeira ").

13. Nomeia letras e números inadequadamente.

Criança tem noção do nome de algumas letras ou números mas não os reconhece graficamente, ou os confunde.

14. Nomeia uma ou duas vogais conhecidas.

Criança identifica e nomeia vogais (em geral, " o ", " a ") ensinadas pela escola.

15. Identifica e nomeia todas as vogais.

Criança revela distinguir e conhecer todas as vogais.

16. Nomeia consoantes ou vogais como sílabas ou objetos.
A criança diz que " a " é " abelha "; que " m " é " ma " ou " macaco ". Esta categoria revela bem claramente o método ou procedimento de ensino empregado.
17. Nomeia consoantes como letras e/ou reconhece sílabas.
Criança diz que " m " é " eme "; " l " é " ele "; ou identifica sílabas : ni, me, etc.
18. Reconhece algarismos.
Criança reconhece e nomeia algarismos (mais de um) adequadamente.
19. " Recorta " não convencionalmente as letras em cursivo.
Criança percebe " be " como " e r " ou como " e ve ".

IV. Categorias de 20 a 23

- revelam o nível de conhecimento ou esclarecimento metalinguístico da criança. Podem dizer respeito a qualquer cartela.
20. Usa indistintamente os termos letra, palavra, nome , número.
Criança revela não ter clara a distinção entre estes termos : usa os termos mas não desenvolveu ou adequou os conceitos.
 21. Estabelece distinção entre números e letras.
Criança revela saber a distinção entre o que é número e o que é letra.
 22. Estabelece distinção entre letras e palavras.

23. Distingue, nomeia e relaciona letra cursiva e de imprensa.

Criança conhece diferentes alfabetos e os relaciona.

V. Categorias de 24 a 30

- revelam a relação que a criança estabelece (se estabelece) entre a dimensão sonora e a extensão escrita da palavra ou da frase.
- revelam " momentos " do processo de leitura na aquisição da linguagem escrita.
- podem dizer respeito a todas as cartelas, mas mais especificamente dizem respeito às cartelas 6 e 7.

24. Adivinha.

Criança atribui um sentido, interpreta, sem que haja relação imediata entre o " lido " pela criança e o escrito. Ex.: está escrito AV-0123, a criança lê " feijão ".

Criança interpreta e atribui sentido baseada em alguma " dica ". Ex.: está escrito AV-0123, a criança lê " água ", " avião " ou " açúcar ", por causa da letra inicial. Ou está escrito O MENINO COME BALA, a criança lê " PIPOCA " (percebendo o " i ", o " o " e o " a ").

25. Não estabelece relação entre a dimensão sonora e a escrita.

A criança ainda não consegue perceber a duração da fala relacionada à extensão da escrita.

26. Estabelece relação entre a sequência das palavras e a escrita.

Criança " localiza " a ordem das palavras no texto , mas não as delimita adequadamente.

27. Estabelece relação entre a sequência, a extensão e a segmentação das palavras escritas.

Criança revela saber a ordem, a extensão e os limites das palavras no texto.

28. Reconhece palavras já ensinadas (pela escola).

Criança identifica e lê apenas " bebê " ou " bala " , por exemplo, porque coincidem com a " lição da cartilha que a tia dá ".

29. Tenta decodificar sem encontrar sentido.

Criança lê CO-CA-CO-LA ou O-ME-NI-NO-CO-ME-BA-LA e não é capaz de articular o que leu.

30. Lê.

Criança lê qualquer escrita compreendendo e atribuindo sentido.

Com relação à produção escrita das crianças, utilizamos as seguintes categorias para tabulação :

1. Registro com rabiscos.

A criança faz qualquer tipo de risco ou traçado no papel.

2. Registro com desenho.

A criança utiliza o desenho como forma de registro.

3. Registro com pseudo-letras ou números.

4. Uma letra por palavra ou frase.

A criança escreve apenas uma letra qualquer dizendo que ali está escrito o que foi solicitado.

5. Cadeias de letras sem correspondência de unidades.

A criança escreve uma sucessão de ltras (geralmente em cursivo), sem qualquer correspondência com o que foi solicitado. Muitas vezes, combinando e recombinando as letras do próprio nome.

6. Duas ou mais letras com correspondências iniciais.

A criança inicia as palavras adequadamente mas interrompe a escrita ou escreve o resto sem correspondência.

7. Cadeias de letras com correspondências parciais às convenções.

A escrita da criança apresenta várias correspondências adequadas (fala/escrita) mas ainda não revela uma correspondência alfabética.

A criança omite algumas letras, fazendo valer uma letra por uma sílaba (correspondência silábica).

8. Correspondência alfabética (um sinal por som).

A criança revela conhecer o alfabeto e procura fazer corresponder a sua escrita com a escrita convencional.

9. Recusa.

A criança se recusa a escrever ou desenhar qualquer coisa, geralmente dizendo que não sabe.

O estabelecimento dessas categorias visou evidenciar uma progressão, e um crescimento em termos de desenvolvimento de no-

ANEXO III

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

A elaboração deste roteiro surgiu da demanda por parte das professoras, no sentido de que apresentássemos uma "ficha de avaliação" das crianças. Ora, só se pode proceder a uma avaliação daquilo que se observa e que se trabalha em sala de aula. Procedimentos diferentes requerem diferentes formas de avaliação. Como avaliar as crianças, por exemplo, com relação à alfabetização, quando não se tem um "programa pré-estabelecido", quando não se seguem os passos de uma cartilha, quando se trabalha com atividades diversificadas?

O roteiro, que não pretende ser linear, foi pensado e discutido no sentido de indicar para as professoras, no seu cotidiano em sala de aula, alguns aspectos ou, mais precisamente, detalhes que são, em geral, menosprezados e que têm uma importância fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e nas relações de ensino.

O roteiro revela, assim, alguns pressupostos no que diz respeito a concepções de aprendizagem, de linguagem, de alfabetização; às relações de ensino no jogo de representações so

escola, considerando as atuais condições da indústria cultural.

Desta forma, a medida em que a professora se apoia em alguns parâmetros para avaliar as crianças, ela necessária e si multaneamente é levada a refletir sobre - e avaliar também - o seu trabalho e a sua relação de ensino na escola. Por isso, a opção por um roteiro de observação (e não uma ficha de avaliação) que pudesse levantar indicações sobre o que cada criança já sabe e o que cada uma precisa ainda aprender e saber. Isto vai de encontro com o que Vygotsky chama de "zona de potencial de desenvolvimento" e o que chamamos, neste trabalho, de espaço de elaboração do conhecimento.

Roteiro inicial de observação de algumas condições e formas de interação no trabalho com as crianças:

A criança tem à disposição diversos materiais (água, barro, areia, massa, blocos, sucata, lápis, giz, papéis, canetas, livros, jogos, etc.)? Como explora, manipula e organiza esses materiais?

A criança participa das atividades propostas? Quais? Tem oportunidade de trabalhar individualmente e em grupos?

Quanto tempo leva para se engajar nas atividades? Quanto tempo permanece nelas? Enquanto participa destas atividades, conversa com os outros? Reparte os materiais?

Como reage diante de um problema ou uma dificuldade? Que estratégias utiliza: chora, briga, bate, se cala, conversa, argumenta, outros?

outros?

Explora outros modos de dizer: sinais, mímicas, gestos, caretas, outros?

Tem oportunidade de explorar - e dar significado a - movimentos e ações de próprio corpo no espaço da sala de aula e da escola?

Como o faz?

Explora movimento e ritmo ? Dança?

Inventa música? Canta?

Brinca com a linguagem?

Explora ritmos e rimas das palavras? Faz trocadilhos? Inventa pa lavras?

Ouve e demonstra gostar de poesia?

Gosta e demonstra interesse em ouvir histórias?

Conta casos e inventa histórias?

Demonstra gostar de desenhar? Em que situações? Rabisca? Faz tra çados? Desenha formas?

Repete e organiza traçados e formas?

Desenha elementos e objetos isolados? Desenha figuras humanas ?

Como?

Desenha "cenas" com algum tipo de organização?

Utiliza e explora combinação de cores? Indica saber os nomes das cores?

Demonstra conhecer as formas geométricas pelos nomes? Quais? Que materiais explora e utiliza para desenhar e implementar o desenho (giz, lápis, tinta, massa, cola, recorte, areia, outros) ?

Como fala sobre o desenho: nomeia elementos do desenho?

relaciona elementos do desenho?

narra sobre o desenho?

De que outros modos trabalha e representa uma história, e por qual indica preferência (modelagem, fantoches, dramatização, outros)?

Como interage e como interpreta símbolos não alfabéticos: relógios, numerais, gráficos, calendários, mapas, outros?

Identifica rótulos, logotipos? Quais?

Revela no desenho marcas da escrita (inventa sinais, pseudo - letras, usa algumas letras)? Inventa uma escrita?

Atenta para a escrita em diversas situações? Observa como o adulto escreve? Pergunta sobre a escrita? Pede e dita para o adulto escrever?

Para que solicita que o adulto escreva (ou para que usa a escrita):

- . nomear, identificar e marcar objetos
- . organizar locais e materiais
- . registros e relatos de observações
- . correspondência
- . outros

Como explora a escrita? Testa e experimenta o uso, lugar e valor das letras?

Tenta escrever sozinha? Solicita o auxílio de outros? Demonstra interesse em copiar palavras e textos de livros, cartazes, etc?

Explora direcionalidade da escrita? de letras? de palavras?

Reconhece e escreve o próprio nome?

Reconhece e escreve o nome dos colegas?

conhece algumas letras? Nome? Som?

conhece todas as letras? Nome? Som?

Relaciona letras de vários tipos: imprensa, script, cursivo ?

Demonstra conhecer as vogais (características)?

Demonstra conhecer as consoantes (características)?

Conhece letras maiúsculas e minúsculas? Sabe o uso?

Combina letras tentando formar palavras e frases, solicitando a leitura pelo adulto?

Demonstra interesse e vontade de ler? O que? Como se evidencia isso?

Faz de conta que lê?

Decora o texto de um livro ou história lida pelo adulto e o repete, imitando a leitura?

Adivinha o texto (não tem necessariamente o conhecimento do convencional)?

Tenta decodificar coisas escritas?

Procura formar palavras e frases e tenta ler as palavras e frases que formou?

Copia sem saber o que escreveu? Copia cometendo erros mas sabendo o que copiou?

Que esquemas ou recursos são observados, em geral, nos momentos de leitura pela criança? Que esquemas ou recursos são observados em momentos de escritura? (verbalizações, procura com o olhar, perguntas, consultas, etc.)

Em que circunstâncias omite e/ou troca letras?

Como trabalha a segmentação das palavras:

escreve sem separar as palavras (fluxo contínuo)

Tenta ler ou decodificar a escrita mas perde o sentido daquilo que lê? Em que situações?

Tenta ler ou decodificar e consegue apreender o sentido? Em que situações?

Usa predição (tem conhecimento do convencional e a leitura é fluente, mesmo com lapsos)?

Revela conhecimentos sobre acentuação? Como processa a nasalização (põe til em tudo? Dobra o "m"? Omite o "n", etc)?

Revela conhecimentos sobre a pontuação?

Escreve com segmentação convencional?

Se auto-corrige?

Gosta de ler para si (leitura "silenciosa")?

Gosta de ler para os outros?

Interage por escrito?

Escreve textos, contos, histórias?

...

RESUMO

Este trabalho decorre da observação e do estudo de processos de leitura e escritura de crianças de primeira série do 1º grau, em diversas situações escolares. O trabalho procura discutir a questão pedagógica da alfabetização, apontando a dimensão discursiva no processo de aquisição da linguagem escrita e destacando a importância dos movimentos de interação e dos momentos de interlocução nas relações de ensino.

Num primeiro momento, procede-se a uma análise do contexto escolar, evidenciando-se algumas condições e contradições. Num segundo momento, parte-se para uma discussão de teorias que levam em conta os processos de construção e interação, delineando-se a questão da linguagem como constitutiva do conhecimento. Procede-se, então, a uma investigação mais aprofundada de instâncias de leitura e escritura no período inicial, evidenciando-se a dimensão dialógica, inter e intradiscursiva, no processo da alfabetização das crianças.

O trabalho indica, ainda, a necessidade e a possibilidade de se conceber, viabilizar e projetar a alfabetização escolar levando-se em consideração não só as atuais condições de ensino mas a contingência das transformações sócio-históricas.

Autora: Ana Luiza Bustamante Smolka

Orientador: Joaquim Brasil Fontes Junior

ERRATA

Página 50, segundo parágrafo:

"Neste sentido, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento, que é a escrita. Delineia-se, assim, na perspectiva piagetiana, uma "subjatividade constituidora" do conhecimento, que é assumida por Ferreiro e Teberosky com relação ao conhecimento da escrita."

Página 109, logo após o texto citado:

"Podemos observar, nesta elaboração coletiva das crianças, que elas operam num espaço cultural de percepções e ações onde as concepções e as questões se constituem histórica e linguisticamente."

Obs: o que está sublinhado nesta errata foi omitido no texto da tese.