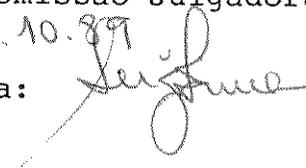


MÉRITI DE SOUZA

Este exemplar corresponde a redação final da dissertação defendida por Mériti de Souza e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: 03.10.89

Assinatura:



CRIANÇA: DO SILÊNCIO A SUJEITO COGNOSCENTE

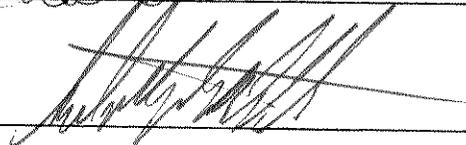
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1989

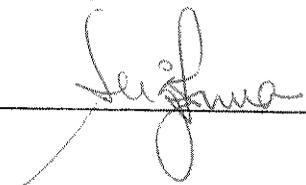
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do **Título de Mestre em Educação** — área de concentração **Psicologia Educacional** — à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof^o Dr. *Sergio V. de Luna*.

COMISSÃO JULGADORA







À minha família, com gratidão

Ao *Sidnei José Munhoz*, com carinho

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que, no decorrer deste trabalho, contribuíram de alguma forma para a sua realização. Correndo o risco de ser parcial, e de não mencioná-las todas, gostaria de agradecer:

À minha família, por ter propiciado o meu acesso à graduação.

Ao *Sidnei Munhoz*, pelo carinho e incentivo intelectual.

Ao *Sergio*, orientador e professor, pela seriedade e competência com que orientou este trabalho.

À *Eleuza, Regina, Maria Eulina, Débora*, pela amizade e companheirismo durante o trajeto do curso de mestrado.

Ao *Sidnei Barbosa*, pela revisão do texto.

Às crianças, sujeitos dessa pesquisa.

Às professoras, que me permitiram acesso às suas salas de aula.

Com o presente trabalho, tivemos por objetivo levantar dados que referendassem nossa proposta da criança/aluno participar enquanto sujeito do processo educacional baseados na concepção da criança como ser cognoscente, produtor de conhecimento, apta a ocupar este papel no processo pedagógico.

Para tanto, realizamos entrevistas, orientados pelo método clínico, com dez crianças ingressantes na 1ª série do I grau em uma escola municipal da cidade de Campinas-SP, onde procuramos detectar e analisar suas representações acerca da escola e da alfabetização.

Orientamo-nos, na análise dessas entrevistas, a partir do conceito de representação, entendido enquanto elaboração cognoscente, social e psicológica dos sujeitos; o que possibilitou-nos a explicitação da elaboração cognitiva presente no processo de construção dessas representações.

A explicitação e análise da produção cognoscente presente na elaboração das representações permitiu-nos afirmar que os sujeitos em questão elaboram e produzem conhecimento acerca da realidade educacional que os cerca, possibilitando-nos sustentar nossa concepção da criança enquanto ser cognoscente em condições de participar na qualidade de sujeito da prática pedagógica.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUÇÃO.....	1
A EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTITUIÇÃO E TEORIAS PEDAGÓGICAS.....	5
A REPRESENTAÇÃO.....	12
A CRIANÇA/ALUNO: SER COGNOSCENTE.....	30
● Delineamento do Problema.....	40
● Objetivos.....	41
● Justificativa.....	41
MÉTODO.....	43
● Sujeitos.....	43
● Instituição.....	44
● Material.....	46
● Descrição do Local de Aplicação.....	46
● Procedimento.....	47
RESULTADOS.....	49
DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	65
● Análise.....	67
CONCLUSÃO.....	194
BIBLIOGRAFIA.....	204
ANEXOS.....	207

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno extremamente complexo dada sua inserção em contextos abrangentes, tais como o político, o econômico e o social; entretanto, ao nível formal, ele não deixa de ter suas especificidades: a escola (instituição) e as teorias pedagógicas originando os métodos de ensino.

Tentar explicar e compreender o fenômeno educação a partir dele mesmo (especificidades) ou a partir de sua contextualização num âmbito mais geral (no "todo") revela, em ambas as circunstâncias, uma concepção equivocada e parcial da educação, pois, no primeiro caso, concebe-se a educação como fenômeno neutro e autônomo, que paira sobre o restante da sociedade e, no segundo caso, como fenômeno determinado unicamente pelas condições econômico-sociais de um dado período histórico.

O que precisa ficar claro é que não adotamos a postura de encarar a educação enquanto mero reflexo do contexto, isto é, não concebemos a superestrutura como simples decorrência da infraestrutura, pois perderíamos a própria noção de contradição inerente aos fenômenos físicos e sociais (dialética) caindo num puro economicismo: o econômico enquanto único determinante.

Concebemos a superestrutura como determinante da infraestrutura e vice-versa, assim como concebemos a educação enquanto determinante das condições histórico-sociais e por ela determinada.

Também não concebemos a educação como neutra, ou seja, como um fenômeno isolado que cumpre — ao nível formal — a função de socialização e aprendizado da criança, independente do contexto no qual está inserida.

Não negamos que a educação cumpra um papel ideológico, de transmissão dos valores dominantes em determinada época, assim como não podemos negar que essa mesma educação possa vir a contribuir para a elaboração de uma visão crítica, por parte de educandos e educadores, acerca da realidade social.

O que nos permite recuperar essa visão contraditória acerca da educação é a concepção desta enquanto palco de contradições e de livre circulação de ideologias, concepção esta defendida por Gramsci (1978).

Segundo Gramsci, a escola, enquanto instituição, faz parte da sociedade civil que comporta ainda todas as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas e filosóficas. Para Gramsci, essas instituições são formas ideológicas que compõem a superestrutura. Este coloca ainda que no nível da superestrutura — (sociedade civil) circulem ideologias que buscam sua hegemonia dentro da sociedade.

Acreditamos, pois, que na busca da compreensão dos fenômenos concernentes à educação é necessária, antes de qualquer análise precipitada, a historicização dessa educação, ou seja, a sua contextualização histórica, e ao procedermos a essa historicização encontramos as mais variadas e antagônicas análises, teorias e propostas, seja com relação à escola, seja com relação às

teorias pedagógicas. Teorias que buscam analisar a educação resvalam entre dois pólos, ora encarando-a enquanto fenômeno neutro e autônomo que tem por função a equalização dos membros da sociedade via educação, ora encarando-a enquanto mera reprodutora da ideologia dominante das relações sociais de produção, estando única e exclusivamente a serviço da classe dominante.

Saviani (1984) propõe a divisão das teorias educacionais em dois grandes grupos: as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas.

No primeiro grupo estariam incluídas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, teorias que encaram a educação como panacéia universal para os males da humanidade preconizando um modelo pedagógico universal totalmente desvinculado da realidade histórica e social.

Já o segundo grupo abarca teorias que se reportam ao contexto social, isto é, caracterizam a educação enquanto fenômeno determinado socialmente; entretanto, elas não captam o reverso da questão, ou seja, o fato de que a educação também determina esse mesmo contexto. Essas teorias encaram a educação como mera reprodutora da ordem social vigente, daí o nome crítico-reprodutivistas.

Nesse grupo encontramos as seguintes sub-divisões:

- a) teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica;
- b) teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE);

c) teoria da escola dualista. (Saviani, 1984).

Saviani critica essas teorias tomando o cuidado de salientar que as do primeiro grupo (não críticas) apresentam propostas pedagógicas, ao passo que as do segundo grupo (crítico-reprodutivistas) limitam-se à análise da instituição escola, justamente porque ao encararem-na enquanto mera reprodutora das relações sociais não descortinam a possibilidade de sua mudança. Daí decorre a inviabilidade de novas propostas pedagógicas.

Porém, particularmente, um aspecto chama-nos a atenção nesse resgate histórico do fenômeno educacional: a ausência do discurso da criança. Ou seja, a criança-sujeito e objeto da educação — é encarada, nessas diferentes teorias pedagógicas e análises da instituição escolar, unilateralmente como objeto da prática educativa, jamais como sujeito.

A pedagogia tradicional coloca o professor no centro do discurso e da prática pedagógica; a pedagogia tecnicista desloca a técnica para o centro dessa prática e, mesmo a pedagogia nova, que aparentemente desloca do professor para a criança o centro de sua proposta, continua a encarar as motivações e o interesse dessa criança sob a ótica do adulto.

Acreditamos que se faça necessária uma breve exposição de algumas das teorias e análises contemporâneas acerca da educação visando elucidar as colocações anteriormente feitas. Para maior clareza, dividiremos em momentos distintos a análise das teorias pedagógicas e das teorias sobre a escola, procurando demonstrar o porquê de nossa colocação, a saber, ausência do discurso da criança/aluno ao longo da nossa história educacional.

A EDUCAÇÃO ENQUANTO INSTITUIÇÃO E TEORIAS PEDAGÓGICAS

A teorização e análise acerca da escola são tão antigas quanto a própria existência da escola; entretanto, vamos a ter-nos àquelas concepções que, a nosso ver, representam as prin cipais vertentes dessas abordagens.

Althusser (s/d) classifica a escola enquanto um apa relho ideológico do Estado (A.I.E.) que tem por função a dissemi nação e inculcação da ideologia dominante. Trata-se de um apare-lho ideológico pois exerce a dominação via ideologia, diferente-mente dos aparelhos repressivos do Estado (Governo, polícia, tri-bunais etc.) que exercem o poder primordialmente pela força e se cundariamente pela ideologia.

Para o autor, a instituição escola é o principal A. I.E. do sistema capitalista dadas a sua abrangência e influência sobre as crianças de todas as classes sociais. Em última análi-se, a escola cumpriria o papel de reprodutora das relações soci-ais de produção.

Dentro dessa mesma vertente encontramos **Bourdieu e Passeron** (1975) que encaram a escola como um sistema de violên-cia simbólica.

Segundo os autores, dentro de uma dada sociedade, o grupo ou classe dominante mantém-se graças a um sistema de força material (econômica), reforçado por um sistema de violência sim-bólica (cultural). Atuariam nesse sistema de violência simbóli-

ca, os meios de comunicação as diversas religiões, a família, a escola, etc.

A escola teria, então, por função, a dominação simbólica das classes dominadas reproduzindo as formas culturais da classe dominante.

Baudelot e Establet (1980) colocam que a escola está dividida em duas grandes redes, a saber: a rede secundária-superior (rede S.S.) e a rede primária profissional (rede P.P.), não existindo uma terceira. Com esta divisão os autores buscam desmistificar o caráter unitário da escola e demonstrar que a rede P.P. é destinada às classes dominadas e a S.S. à classe dominante.

Essas duas redes constituiriam o aparelho escolar capitalista que, por sua vez, é um aparelho ideológico do Estado. A divisão da escola nessas duas redes corresponderia à divisão da sociedade capitalista nas duas classes fundamentais: burguesia e proletariado.

Nessa teoria, a função da escola vai além da reprodução e inculcação da ideologia burguesa e da formação da força de trabalho. Sua função seria também a de impedir o desenvolvimento da ideologia das classes dominadas.

As teorias apresentadas acima fazem parte do conjunto das teorias crítico-reprodutivistas, assim classificadas por **Saviani** (1984). Entretanto, outros autores, tais como **Gramsci**, **Gaddotti** e o próprio **Saviani**, apresentam propostas que buscam a su-

peração dessa dicotomia.

Como já foi citado, para **Gramsci** (1978), a escola faz parte da sociedade civil (superestrutura), local de livre circulação de ideologias que buscam sua hegemonia dentro da sociedade. Dentre estas ideologias estariam a ideologia da classe dominante e a da classe dominada.

Em outras palavras, para o autor, existe a possibilidade de uma escola crítica, que veicule tanto ideologias comprometidas com as classes dominadas, como a ideologia da classe dominante.

Como vemos, a escola deixa de ser uma instância única e exclusivamente reprodutora, passando a assumir um papel contraditório de determinante e determinada pelas condições sociais, descortinando, assim, a possibilidade de uma atuação crítica dos educadores dentro da escola ao colocá-la enquanto palco de contradições.

Contemporaneamente, educadores como **Saviani** (1984) e **Gadotti** (1983) reportam-se às concepções gramscianas na elaboração de teorias acerca da escola e de teorias pedagógicas. Acreditamos que a proposta de uma teoria crítica da educação (Saviani) ou a proposta de uma pedagogia do conflito (Gadotti) apontem para uma superação do impasse dicotomizante das análises referentes à escola.

Um forte indicador da superação desse impasse é a própria existência de propostas pedagógicas oriundas dos autores

acima citados pois, como colocado anteriormente, os autores que concebem a escola na sua função reprodutora não teriam motivos para apresentar novas propostas pedagógicas dada a total impotência transformadora dessa escola nessa perspectiva.

Entretanto, acreditamos que o mesmo não ocorra com relação às teorias ou doutrinas pedagógicas, pois partindo de uma pedagogia tradicional que glorifica o papel do professor, privilegiando o aspecto intelectual do ensino, passamos à pedagogia nova, centrada na atividade do aluno, não diretiva, valorizando o aspecto motivacional do ensino. Posteriormente, chegamos a uma pedagogia tecnicista que preconiza a estruturação dos métodos educativos a partir da objetividade e da operacionalidade.

Saviani (1984) coloca-nos que na pedagogia tradicional o ponto de partida é a preparação dos alunos através de passos e esquemas orientados pelo professor, visando à assimilação e memorização de conteúdos por parte desses alunos.

O primeiro passo é a rememoração da aula anterior; o segundo, a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor; o terceiro, a assimilação desses conteúdos pelos alunos e, finalmente, o quarto e o quinto passos consistem na sua generalização e na sua aplicação. Esses métodos têm sua base no método expositivo oriundo de Herbart que, por sua vez, baseia sua proposta pedagógica no método científico indutivo de Bacon.

Já a pedagogia nova volta seus interesses para a atividade enquanto iniciativa dos alunos. O ponto de partida (primeiro passo de ensino) seria a atividade desses alunos; o segundo

do passo, um problema engendrado a partir dessas atividades; o terceiro, a coleta de dados; o quarto, a hipótese; e o quinto, a experimentação, que confirma ou rejeita a hipótese anteriormente formulada.

Entretanto, na escola nova, apesar da prática (atividade) estar centrada no aluno (sendo gerada a partir do interesse deste aluno) o centro dessa prática continua a ser o professor que, através do seu discurso, traz à luz os pretensos motivos e interesses desses alunos, ou seja, a prática do aluno é orientada a partir do que o professor julga serem seus interesses.

Tratando-se da pedagogia tradicional não podemos necessariamente falar de teóricos sistematizadores, já que o catolicismo, enquanto proposta filosófica, forneceu sozinho as bases a essa pedagogia, que preconizava a autonomia da escola frente à sociedade e sua função de equalização social, isto é, a escola proporcionaria igualdade a todos os indivíduos via instrução e educação. Este é o caso de Tristão de Athayde (Alceu de Amoroso Lima) que, sob a defesa da escola tradicional, defendia os ideais do catolicismo.

A pedagogia nova encontra seus expoentes em Decroly, Montessori, Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros, estando estes dois últimos entre os principais articuladores do Movimento da Escola Nova no Brasil.

Na chamada pedagogia tecnicista encontramos outro deslocamento do enfoque do processo educacional, desta vez para

o seu aspecto técnico. Com essa pedagogia, buscam-se a racionalidade, a eficiência e a produtividade do ensino, através da objetivação e operacionalização das técnicas pedagógicas. Observamos nessa pedagogia a clara influência da operacionalização do sistema de produção. Assim, no trabalho fabril encontramos o taylorismo e as linhas de montagem e, na educação, a instrução programada, o tele-ensino e as máquinas de ensinar.

Ora, notamos a partir do acima exposto, que a criança não se constitui como sujeito da prática educacional, já que as diferentes teorias pedagógicas analisadas excluem o discurso infantil dessa prática, e sobre essa mesma prática.

Acreditamos que isso se deva principalmente à dificuldade de concebermos a criança enquanto ser cognoscente, capaz de apresentar um discurso elaborado, apesar de diferenciado do adulto. Mesmo a concepção de criança que embasa os ideários da pedagogia nova, tradicional e tecnicista não mudam, o que não permite que o discurso dessa criança seja valorizado e trabalhado.

Por isso, nosso objetivo nesta pesquisa é o afloramento do discurso desse aluno/criança acerca de sua prática educacional, ou seja, interessa-nos compreender o que esse aluno/criança entende desse processo e verbaliza a respeito dele.

A partir da análise do discurso infantil, tentaremos apontar "falas" dessas crianças que indiquem suas estratégias cognitivas. Acreditamos que isto viabilizaria e sustentaria a nossa colocação da criança enquanto ser cognoscente em condições de atuar também como sujeito da prática educacional.

Com vistas a alcançar tal objetivo, pretendemos ouvir e analisar discursos de crianças/alunos a respeito da prática educacional na qual eles estão inseridos, tentando compreender a representação elaborada por alunos da 1ª série do primeiro grau sobre a escola e a alfabetização, tendo por pressuposto a práxis educacional, ou seja, o aluno tomado enquanto ser cognoscente portador de uma representação contraditória (visto ser oriunda de uma realidade social contraditória) mas, consistente e elaborada acerca dessa prática.

Acreditamos que com a emergência desse discurso, e com sua compreensão, abriremos possibilidades a novas propostas educacionais que abarquem concretamente o aluno, colaborando assim para o preenchimento de lacunas incompreensíveis na reflexão contemporânea sobre a escola e os seus personagens.

Dado que nos propomos a trabalhar com o conceito de representação e com a concepção da criança enquanto sujeito do processo educacional, cumpre-nos agora, num primeiro momento, definir e contextualizar, dentro de um referencial teórico, o primeiro conceito para, num segundo momento, fundamentarmos, teórica e empiricamente, nossa concepção de criança.

A REPRESENTAÇÃO

A nível do senso comum, o conceito representação assume basicamente a acepção de "estar no lugar de", "substituir algo". O autor representa: ele evoca uma série de sensações, emoções e as materializa através do seu corpo, sua voz.

Há ainda a representação política, em que um grupo de pessoas delega a outrem o direito de representá-los, falar e decidir em seu nome acerca de determinadas questões, quando eles (os representados) não estão presentes.

Mesmo sem estarmos na presença física de um objeto ou acontecimento, somos capazes de evocá-los e representá-los psiquicamente. O locus da representação é a consciência e, nesse caso, representar é apresentar novamente à consciência.

O homem ao longo do seu desenvolvimento vai estabelecendo relações com o mundo e vai se representando e representando os objetos e fenômenos que o rodeiam. O ato da representação também possibilita esse relacionamento.

"Em todos esses casos, na representação temos o conteúdo mental concreto de um ato de pensamento que restitui simbolicamente algo ausente, que aproxima algo distante. Particularidade importante que garante à representação sua capacidade para fundir o percebido e o conceito e seu caráter de imagem." (Jodelet, 1985).

As representações que o homem elabora sobre a sua realidade explicitam sua "*concepção de mundo*", denotam sua maneira de relacionar-se e o seu conhecimento dessa realidade, ou seja, a compreensão das representações nos permite compreender a elaboração do conhecimento pelo homem.

O processo da representação, enquanto processo mental de apreensão e construção do conhecimento, envolve dois níveis de abordagem: o estudo descritivo e analítico dos conteúdos representados e o estudo das formas estruturais (estruturas cognitivas) que o instrumentalizam.

Estes dois níveis abarcam o estudo da instância psicológica envolvida nessa elaboração: a consciência.

A consciência é por nós entendida enquanto forma particular da psique humana, desenvolvida historicamente no processo de estabelecimento das relações de trabalho e comunicação entre os homens.

Entendemos, ainda, que a consciência abarca processos e funções psíquicas tais como a memória, o pensamento, a percepção, a representação, e assumiu estas características ao desenvolver a capacidade de auto-contemplação, ou seja, a partir do momento em que o homem tornou-se capaz de "*reproduzir*" a realidade mentalmente e principalmente distinguir o objeto ou acontecimento representado do objeto ou acontecimento real.

A capacidade desenvolvida pelo homem de "*reproduzir psicicamente*" não implica uma cópia ou modelo mental, mas uma

"re-produção" — produzir novamente — em que ocorre um trabalho de reelaboração do real numa relação dialética em que o objeto e o sujeito modificam-se produzindo um novo objeto e um novo sujeito.

O que possibilitou o desenvolvimento dessa capacidade no homem foi a sua necessidade de sobrevivência, a sua agregação em grupos, o que demandou a viabilização do trabalho coletivo e da linguagem articulada e o estabelecimento das suas relações sociais.

Ao longo desse processo fez-se necessário o desenvolvimento de um código, ainda que restrito, de signos linguísticos que possibilitassem a comunicação entre os homens. Estes signos foram/são elaborados socialmente, compreendendo um núcleo mínimo de pertinência ao grupo; ou seja, alguns aspectos em comum com respeito à compreensão da realidade passam a constituir esses signos (conceitos), além dos aspectos particularizados.

Os conceitos seriam significados verbais portadores de toda uma concepção de mundo estabelecida na linguagem. Entretanto, segundo **Leontiev** (1978), mesmo que o portador dos significados seja a linguagem, esta não é o demiurgo dos significados. Um sistema linguístico estabelecido socialmente é ininterrupta e continuamente produzido a partir de novos significados elaborados pelos homens na sua relação, na sua atividade com a realidade.

Podemos entender os significados enquanto elaboração social e verbal da produção histórica dos homens. Entretanto

to, essa elaboração não é universal, na medida em que as relações de dominação desenvolvidas entre as classes sociais possibilitam que determinadas concepções da realidade sobreponham-se às outras.

Essa situação pode assumir um caráter contraditório para o sujeito, gerando uma falta de coincidência entre os significados — que não representam a sua vivência com o objeto — e o sentido que ele constrói a partir dessa vivência.

Como vemos, o homem no estabelecimento da sua relação com a natureza e com os outros homens desenvolve, via atividade, a representação dos fatos e fenômenos que o circundam através da interiorização dessa realidade.

Nossa concepção do processo de interiorização pauta-se inicialmente pela compreensão que temos de objetivo-subjetivo, interior-exterior. Concordamos com Leontiev quando afirma que a

"(...) diferenciação do mundo exterior, do mundo das dimensões, a que se refere a atividade exterior, corporal e, por outro lado, do mundo dos fenômenos internos e os processos da consciência, deve ser substituída por outra diferenciação: por uma parte a diferenciação da realidade objetiva e suas formas idealizadas, transformadas por outra atividade do sujeito que inclui tanto os processos internos como os externos." (Leontiev, 1978).

Concebemos o processo de interiorização da realidade enquanto processo de desenvolvimento da atividade interna e externa do sujeito com o objeto ou fato, processo esse que impli-

ca a representação elaborada pelo sujeito acerca desse fato ou objeto.

A representação é um processo mental cognitivo, dinâmico, concreto e social, desenvolvido pelo homem a partir da sua atividade com o real.

Esse processo é dinâmico na medida em que também o é a própria realidade a ser representada e que a inserção social dos sujeitos estabelece atividades diferenciadas entre eles e um mesmo objeto de conhecimento. Um estudante que tem diante de si um livro estabelece uma relação com este livro e uma representação desse livro, extremamente diferenciadas das estabelecidas por um desenhista ou um motorista de ônibus.

O processo de representação é material dado que a instância psíquica envolvida no ato de re-presentar (a consciência) foi e é desenvolvida historicamente a partir da concretude da realidade. É intrinsecamente social, pois a linguagem comporta um núcleo mínimo da experiência acumulada pela humanidade e pelo grupo social do sujeito, sendo que a representação materializa-se na linguagem. Ainda, é cognitivo, pois envolve a capacidade de desenvolvimento da inteligência que permite a apreensão e construção do conhecimento.

A estruturação da construção individual do conhecimento, ou seja, da gênese e desenvolvimento das estruturas cognitivas (Freitag, 1984)*, foi exaustivamente estudado por Piaget

(*) "Inteligência, pensamento, estruturas cognitivas e ainda (menos frequentemente) estruturas de consciência são considerados conceitos equivalentes, sendo usados de forma quase sinônima tanto nos textos de Piaget e de sua escola, como nos estudos de seus seguidores no mundo anglo-saxônico".

(1975; 1979; 1982). Para ele, a inteligência é a capacidade de adaptação do indivíduo ao meio, e as estruturas específicas para o conhecer (inteligência) só se desenvolvem a partir das solicitações desse meio.

Inicialmente, o homem vive na adaptação biológica, (sensório-motora); depois, passa à adaptação mental. Os mesmos mecanismos acionados na sua adaptação biológica (assimilação e acomodação) são utilizados por ele na sua adaptação mental. Por exemplo: para comer, assim como para adquirir conhecimento, a criança utiliza-se dos mecanismos da assimilação e da acomodação.

Esses mecanismos são processos inerentes à adaptação. Para adaptarmos-nos ao meio ambiente, precisamos assimilar um dado da realidade e muitas vezes precisamos modificar nossas estruturas; mas, ato contínuo, as estruturas incorporam esse novo dado, havendo acomodação.

O equilíbrio entre acomodação e assimilação determina a representação e sua gênese encontra-se imbricada à formação da inteligência na criança.

Para Piaget, a representação configura-se como um esquema de operações que possibilita o agrupamento de imagens sucessivas e simultâneas (percebidas imediatamente e evocadas do passado), como um conjunto que represente essa operação.

A tese central que norteia a teoria piagetiana acerca das representações é a de que

"(...) esse *significante* comum a toda representação

nos pareceu ser constituído pela acomodação, enquanto ela se prolonga em imitação e, conseqüentemente, em imagens ou imitações interiorizadas. Reciprocamente, o significado é, evidentemente, fornecido pela assimilação que, incorporando o objeto a esquemas anteriores, fornece-lhe por isso mesmo uma significação. Segue-se que a representação implica um duplo jogo de assimilações e acomodações, atuais e passadas, das quais o equilíbrio de umas em relação às outras não poderia ser rápido, mas ocupa, na verdade, toda a primeira infância." (Piaget, 1975).

Consideramos fundamental no autor, a demonstração dos esquemas cognitivos necessários à representação pela criança, o que implica a explicitação dos processos cognitivos inerentes à elaboração desse processo; porém, preocupa-nos sua concepção maturacional (biológica) a respeito do desenvolvimento da inteligência, que atribui ao "meio" papel primordial na construção das estruturas cognitivas, mas privilegia a concepção de meio enquanto "mundo dos objetos", subestimando o meio social.

Inicialmente, Piaget concebia a relação da criança com o meio enquanto "linguagem e interação" (meio social) e enquanto "ação e manipulação" (meio objetal). Posteriormente, ao desenvolver a teoria da construção do pensamento lógico na criança (estágios sensório-motor; pré-operacional; operações concretas; pensamento formal ou hipotético dedutivo), ele enfatizou a concepção construtivista onde a inteligência (modelo lógico-formal) constrói-se a partir do seu processo maturacional mediado pela sua interação com o meio objetal, relegando a segundo plano o meio social.

Quando confrontado com dados de pesquisas interculturais que questionavam a universalidade do processo genético, Piaget procurou explicar-se redefinindo as estruturas cognitivas (o estágio formal também englobaria formas literárias, artísticas etc.) e apontando influências do social que atrasariam o estabelecimento dos estágios. (Freitag, 1984).

Como vemos, o próprio autor redimensiona a importância do aspecto social na construção das estruturas cognitivas na criança, o que, inferimos, possibilita-nos repensar o desenvolvimento da representação a partir de condicionantes maturacionais, interacionistas-construtivistas, entendendo a interação da criança com o meio enquanto objetual e social. Entretanto, prevalece a concepção do processo de representação como representação cognitiva.

Acreditamos que a criança elabore sua representação do mundo a partir das suas estruturas cognitivas (instrumental), internalizando os conceitos da sua língua materna, conceitos esses produzidos historicamente e modificados pela criança a partir das suas condições histórico-sociais de existência e dos seus motivos (Lane, 1984).

A capacidade do indivíduo de representar engloba sua possibilidade de aglutinar, selecionar, e ainda elaborar determinados conhecimentos a partir do seu relacionamento com um objeto ou fenômeno. Essa atividade também pode se dar através da sua relação social com outro indivíduo, com os meios de comunicação, etc.

Uma leitura materialista-histórica da representação ajuda-nos a não confundir o concreto com o empírico, a realidade com o dado, visto que o real não é um dado, ele é um processo, e o empírico passa pelos cinco sentidos, já o concreto o é na medida em que conhece sua gênese no processo de produção. O concreto é concreto porque síntese de múltiplas determinações. (Marx, 1971).

Essa leitura também postula a compreensão desse processo a partir da categoria da práxis.

"Todos sabem que a introdução da categoria da práxis na teoria do conhecimento constitui o ponto fundamental da linha divisória entre a concepção marxista do conhecimento e a existente no materialismo pré-marxista". (Leontiev, 1978).

Práxis seria a teoria e a prática, a possibilidade do conhecimento a partir da razão e da experiência. No idealismo nós teríamos a teoria sem a prática e no empirismo, a relação mecânica entre teoria e prática.

Na práxis, a finalidade do ato é conhecida pelo agente; o agente conhece o fim; portanto, realiza o ato! Encontramos uma imanência da ação, do agente e dos fins; o homem desenvolvendo uma atividade conhecendo seu fim, ou seja, neste caso existe um motivo direcionando sua ação.

"Os componentes principais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado à representação que se

tem do resultado que se deve alcançar, ou seja, ao processo subordinado a um fim consciente." (Leontiev, 1978).

A atividade motivada está vinculada à representação do fim desejado e o "surgimento" desse fim para o sujeito dá-se em condições concretas e objetivas da sua existência. Em outras palavras, a posição sócio-histórica do sujeito possibilita o "surgimento" de motivos e representações específicas e diferenciadas daquela de sujeitos inseridos em outras posições.

Depreendemos dessas reflexões a diferenciação entre atividade e experiência, na medida em que a experiência demanda a convivência do indivíduo com determinado objeto ou acontecimento e dá-se independentemente das suas motivações. Daí depreendemos ainda a irredutibilidade do caráter social do processo da representação, o que dá margem à conceituação de representação social.

A representação social vem sendo exhaustivamente discutida pela psicologia social, que busca a compreensão do imbricamento dos processos psíquicos e do social na gênese e na elaboração da apreensão do real pelo homem. Entretanto, avaliamos que o conceito de representação social estabelece-se enquanto uma explicitação do fluxo de um movimento teórico na psicologia que visa contrapor-se a concepções idealistas e empiristas que entendem a representação enquanto reflexo imediato e especular do real ou ainda como imagem estática que ascende à consciência via o contato sensorial do sujeito com a realidade.

Ao utilizarmos o referencial materialista-histórico no estudo da representação acreditamos ser redundante acrescentar o adjetivo "social", dado essa análise implicar o entendimento dos processos e das funções psíquicas como necessariamente sociais.

"O conceito de representação social foi introduzido em psicologia devido às insuficiências dos modelos clássicos e em particular do modelo conductista a fim de explicar nossas interações significativas com o mundo." (Jodelet, 1985).

Porém, os estudos (teóricos e empíricos) acerca da representação, particularmente dentro da psicologia social, são de extrema importância ao apontarem os processos de interiorização do sujeito da realidade objetiva, isto é, da construção pelo homem dos aspectos objetivos de determinado fenômeno. (Jodelet, 1985; Leontiev, 1978a, 1978b; Lane, 1981, 1984).

Também dentro da sociologia do conhecimento encontramos teorias buscando explicar esse imbricamento entre o social e o psicológico, a partir do processo de socialização, onde a compreensão da subjetivização do social pelo sujeito passa pela sua socialização e por três momentos relacionados dialeticamente: exteriorização, objetivação e interiorização (Berger e Luckmann, 1983).

Interessa-nos a discussão desses três momentos propostos, enquanto constituintes da sociedade e da realidade, e por elas constituídos*, na medida em que apontam a importância da po

(*) Os autores entendem que o processo de interiorização da sociedade e da "realidade objetiva nela estabelecida" marca uma das etapas decisivas do processo de socialização.

sição histórico-social, particularmente da criança, no processo de socialização — veja-se a estruturação da socialização primária frente à secundária — da linguagem, entendida pela criança como reveladora da realidade e não enquanto convenção social; da atividade do sujeito na apreensão e construção do real.

A análise acima apresenta pontos convergentes com a realizada por Jodelet (1985) quando nos são apontados aspectos da intervenção do social na elaboração da representação, vinculados a:

- a) a situação concreta do indivíduo na sociedade;
- b) a comunicação estabelecida entre os indivíduos;
- c) a possibilidade de apreensão (delimitada pela sua bagagem cultural);
- d) os códigos, valores e ideologias pertinentes à sua posição social.

Admitimos que a inserção histórico-social do sujeito seja ponto fundamental nessa elaboração e que, ainda, delimite o acesso do indivíduo a determinados conhecimentos. Admitimos também que a linguagem traduza-se em instância possibilitadora do acesso e de transformação do conhecimento socialmente produzido. Para a autora, a representação reporta-se ao "*conhecimento espontâneo*" sobre a realidade e constitui-se a partir da experiência e de informações, conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos.

Jodelet coloca a atividade enquanto ponto fundamental da construção das representações, reportando-se novamente à contextualização social do sujeito, visto os seus conhecimentos e informações estarem estreitamente articulados com a sua clas-

se social. Entretanto, vale ressaltar que o estágio atual dos meios de comunicação na sociedade contemporânea tende a propiciar um maior nivelamento das informações, o que atenua, mas não minimiza, a influência das concepções veiculadas pelos grupos mais próximos ao sujeito.

Podemos, portanto, entender a representação como processo e produto de uma elaboração psicológica e social do real, caracterizando-se pela sua natureza móvel, ativa, vinculada à estrutura social e à inserção sócio-histórica do sujeito (a atividade estabelecida entre indivíduo e sociedade), a linguagem enquanto articuladora da consciência e do processo cognitivo em particular.

Segundo Jodelet, a representação implica uma "construção seletiva" do conhecimento, onde os elementos e o conteúdo sobre determinada concepção serão selecionados e descontextualizados obedecendo aos padrões religiosos, culturais, etc., do sujeito, orientando a estruturação de um "núcleo figurativo", entendido enquanto uma formação de imagens que reproduz uma estrutura conceitual.

A coordenação de cada um dos elementos do "núcleo figurativo" permite sua "concretização e estabilização" a partir do processo de naturalização, generalizando determinadas representações e incorporando-as ao social enquanto elementos universais.

O conhecimento apresenta um caráter amplo e de domínio da humanidade diferindo basicamente da representação que man

têm uma relação dialética com o primeiro, mas restringindo-se a aspectos deste. Exemplificando, o conhecimento acumulado pela humanidade acerca da bomba atômica envolve um cabedal "X" de informações, ao passo que a representação dessa bomba por um indivíduo será elaborada a partir do acesso a alguns aspectos dessas informações que lhe chegam já filtradas (pelos meios de comunicação ou pelo seu grupo social). Os remanescentes do bombardeio de Hiroshima elaboram suas representações tendo por base tanto informações recebidas, quanto a experiência direta com a explosão da bomba; diferentemente, portanto, do restante dos homens.

Seriam 3 as funções básicas da representação:

- a) função cognitiva de integração da novidade;
- b) função de interpretação da realidade;
- c) função de orientação das condutas e das reações sociais.

As representações passam a constituir-se enquanto núcleos de interpretação da realidade que orientam a atividade do sujeito. Uma outra questão fundamental referente à representação faz-se presente na discussão da integração cognitiva entre o novo conhecimento apresentado ao sujeito e os seus conhecimentos anteriormente acumulados.

O choque entre as representações anteriormente elaboradas e a novidade encarnada por um novo conhecimento conflitante dá origem a representações contraditórias, duais, implicando a elaboração de estratégias e procedimentos que buscam a compreensão (assimilação ou rechaçamento) do novo.

"Fazer próprio algo novo é aproximá-lo ao que já conhecemos, qualificando-o com as palavras de nossa linguagem. Porém, nomear, comparar, assimilar ou classificar supõe sempre um juízo que revela algo da teoria que se faz do objeto classificado." (Jodelet, 1985).

Ainda, segundo Jodelet, existiram, dentro das estratégias adotadas, a fim de compreender a realidade, dois tipos de causalidade: causalidade por atribuição (quando se busca a atribuição de uma causa a um efeito) e a causalidade por imputação (quando se buscam possíveis intenções por detrás dos atos das pessoas).

Como veremos, a elaboração teórica a partir do conceito de representação social revela-se extremamente pertinente, pois oferece-nos elementos que buscam compreender o imbricamento do social e do psicológico na elaboração das representações e ainda aponta-nos elementos para a análise destas.

Como já foi colocado, entendemos a redundância da conceituação de representação social quando orientamos a análise da representação para referenciais materialistas históricos. Portanto, ao falarmos em representação subentende-se que falamos de uma atividade mental entendida como confluência dos processos psicológicos com o processo social.

Essa orientação permite-nos ainda a compreensão da distinção realizada entre processos internos e externos e atividade passa a ser entendida enquanto exterior bem como interior, tratando-se sempre de uma atividade motivada, direcionada a um

fim. Por motivo, entendemos os "impulsos instintivos, as inclinações e apetites biológicos, e igualmente a vivência das emoções, interesses e desejos". (Leontiev, 1978).

É, pois, na atividade do sujeito com os objetos e fenômenos que o circundam, que este constrói suas representações; essas representações iriam possibilitar sua atividade através da "visualização" do motivo desta.

Compreendemos este processo imaginando a atividade de uma criança que passa a frequentar a escola. Ela irá elaborar (ou reelaborar) sua representação acerca dessa instituição a partir da sua atividade externa (comunicação com os amigos e familiares e informações recebidas — rádio, televisão etc. — e sua experiência direta com a instituição escolar) e interna (motivos que a direcionam ou não à escola e ainda as estratégias cognitivas utilizadas na compreensão desse novo conhecimento).

Porém, tratando-se do processo de análise do discurso de uma criança a respeito da sua prática educacional (como é o nosso caso), avaliamos a dificuldade da explicitação do imbricamento do psicológico com o social, a partir desse discurso, isto é, localizamos a apontamos a atividade externa da criança com facilidade ao passo que sua atividade interna encontra-se "oculta" no seu discurso.

Enfrentamos essa dificuldade ao analisarmos as entrevistas por nós realizadas com os sujeitos de nossa pesquisa — crianças ingressantes na 1ª série do I grau — e constatarmos que a identificação da influência do social e das estratégias atuantes

tes no processo cognitivo deu-se mais claramente, facilitando sua localização nos discursos infantis. Já os aspectos afetivos, os motivos e desejos em relação às questões estudadas (alfabetização e escola) não puderam ser explicitados, o que levou-nos a trabalhar apenas com inferências.

Reportamos essa dificuldade tanto a questões metodológicas quanto à circunscrição do material coletado, pois dispúnhamos, para análise, dos discursos infantis acerca da sua prática educacional, porém, não pudemos confrontar esse material com observações dos sujeitos na sala de aula e em suas casas, nem com o discurso da sua professora e dos seus familiares. Ou seja, não pudemos confrontar o que o sujeito disse que faz e pensa sobre a escola e a alfabetização com o que outras pessoas diriam sobre o que ele faz e mesmo com observações nossas sobre seu comportamento.

Entretanto, avaliamos que, mesmo dispondo de elementos que permitissem confrontar o discurso infantil, o entrave metodológico permaneceria: como explicitar e analisar via discurso o desejo e motivos da criança em relação à escola e a alfabetização?

Tal como se pode ver, o estudo teórico do processo de elaboração da representação encontra-se em desnível com relação ao estudo metodológico que permitiria o afloramento e análise dos aspectos da atividade interna (ou mesmo "*aspectos inconscientes*") vinculados a essa elaboração.

Em suma, entendemos que através da sua atividade mo

tivada o homem vai construindo suas representações sobre a realidade que o cerca. A representação materializa-se na linguagem constituindo o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real (Jodelet, 1985).

Esse processo implica, por parte do sujeito, uma construção e reconstrução do real, demandando, ainda, uma atividade tanto simbólica, como cognitiva. Dessa forma o sujeito, ao exercer a atividade de representação, explicita também sua elaboração cognitiva presente nesse processo.

A CRIANÇA/ALUNO: SER COGNOSCENTE

Neste momento, interessa-nos o levantamento de alguns trabalhos empíricos que sustentem a nossa colocação da criança enquanto ser cognoscente, portadora de uma representação elaborada da realidade, mediatizada pelo seu discurso, o que, em última instância, corroboraria a possibilidade dessa criança participar enquanto sujeito do processo educacional.

Dentro dessa perspectiva, chamam-nos a atenção as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Cecília Góes, em que as autoras levantaram dados empíricos que de mostram que a criança na fase pré-escolar elabora hipóteses e teorias sobre a linguagem escrita, conhece funções desta linguagem e discrimina suas características.

Apesar dessas autoras discutirem um aspecto específico do processo educacional — a linguagem escrita — acreditamos que os dados obtidos propiciem-nos condições para conceber a criança enquanto ser cognoscente, portador de um discurso diferente do adulto, porém elaborado e coerente (lógico), abandonando as concepções desta como "*adulto em miniatura*" e como "*criança fragilizada, de brinquedo*" (Ariès, 1981).

Estas concepções de criança sustentam, atualmente, a posição da escola frente ao aluno, tomando aqui a escola não só como instituição, mas principalmente enquanto teoria e prática pedagógica e métodos de ensino. Acreditamos, também, que elas orientem e determinem a marginalização da criança dentro da escola,

marginalização esta realizada através da exclusão do discurso da criança e da sua participação ativa no processo educacional.

Ferreiro e Teberosky realizaram na Argentina, durante os anos de 1974 e 1976, um estudo que, no nosso entender, constitui-se num marco fundamental na compreensão da gênese da linguagem escrita da criança. A hipótese fundamental que norteou a pesquisa das autoras foi justamente a de que todos os conhecimentos supõem uma gênese; com base nela investigaram

"...quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, por uma parte, e entre as idéias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, pela outra. A questão central que nos colocamos, então, foi conhecer como as crianças chegam a ser "leitores" — no sentido psicogenético — antes de sê-lo no sentido de formas terminais de processo." (Ferreiro e Teberosky, 1980)

As autoras concebem a criança como um ser cognoscente e competente que adquire conhecimento através da atividade com o objeto de interesse. Elas criticam a postura que entende a questão do ensino de leitura apenas como uma questão de métodos, dado que essa postura sustenta a infundável discussão sobre o melhor método de alfabetização: se os métodos sintéticos (que partem de elementos menores do que a palavra) ou métodos analíticos (que partem da palavra e de unidades mais complexas).

Para as autoras, método de ensino e processo de aprendizagem não se confundem pois sustentam a existência de uma

distinção entre a natureza do processo e a metodologia proposta, sendo que determinados processos de aprendizagem não dependem de métodos (entendido aqui enquanto ação direcionada e especificado meio).

A partir do referencial teórico acima exposto, as autoras, utilizando-se do método crítico (inspirado no método clínico de Piaget), entrevistaram crianças de 4 a 6 anos, de duas escolas argentinas, uma delas freqüentada por crianças da classe média e outra por crianças da classe baixa. A pesquisa objetivava também analisar a influência da variável "*diferença social*" sobre a aquisição da linguagem escrita. Pretendeu-se, com a análise dessa variável, conhecer a influência do meio em relação às hipóteses elaboradas pela criança, visto que as autoras diferenciam conhecimentos socialmente transmitidos das construções (hipóteses) deduzidas pelas crianças, e pressupõem que as crianças de classe média tenham maior contato com formas de linguagem escrita — particularmente livros, revistas e jornais — do que as crianças da classe baixa.

Um dos primeiros pontos investigados na pesquisa foi: que características formais deve possuir um texto para permitir um ato de leitura? Constatou-se que os sujeitos utilizam-se dos seguintes critérios de classificação para reconhecerem um texto capaz de ser lido:

- a) quantidade suficiente de caracteres (a grande maioria das crianças considera três o mínimo de caracteres que se pode ler);
- b) variedade de caracteres (mesmo havendo um número suficiente de caracteres — no caso três — se esses forem repetidos, não podem ser lidos).

Cabe aqui ressaltar que se fala de caracteres, pois os sujeitos referem-se tanto a letras, números, palavras etc., isto é, um sujeito pode considerar a palavra "pato" como tendo dois caracteres, não servindo para ler, enquanto outro pode considerá-la como quatro caracteres, podendo ser lida.

Nesse momento, segundo Ferreiro e Teberosky, a criança elabora as "*hipóteses de quantidade e variedade*". Entretanto, outros critérios foram utilizados pelos sujeitos, porém em menor escala:

- c) utilização de índices (a criança reconhece uma letra do seu nome, por exemplo);
- d) distinção entre caracteres cursivos e de imprensa;
- e) distinção entre letras e números.

As principais suposições levantadas, nessa primeira etapa, foram as seguintes: desde os quatro anos as crianças começam a estabelecer uma distinção entre o universo gráfico do desenho representativo e do universo gráfico próprio da escrita; tanto crianças da classe baixa (globalmente consideradas), quanto as de classe média realizam esta distinção entre o desenho que "*serve para ver*" e a escrita que "*serve para ler*". Entretanto, as da classe baixa apresentam inferioridade de condições em se tratando de distinções entre letras e números.

Para as autoras, num primeiro momento (por volta dos quatro anos), as crianças estabelecem as distinções entre desenho e escrita, ao passo que confundem letras e números. Num se-

gundo momento, passam a distinguir entre letras que "servem para ler" e números que "servem para contar", ou seja, as crianças estabelecem diferentes funções do número e da letra.

Entretanto, num terceiro momento, quando a criança entra na escola, estabelece-se o conflito de que "um número pode ser lido, apesar de não ter letras". Isto deve-se, provavelmente, ao fato do professor não esclarecer ao aluno que os números estão escritos num sistema diferente do sistema alfabético utilizado para as palavras; ou seja, os números são escritos ideograficamente.

É no segundo momento — dos três que, segundo as autoras, constituem a evolução do problema letra/número — que uma grande quantidade de crianças pesquisadas, particularmente as da classe baixa, confundiram letras e números, pois ao ser-lhes perguntado "por que se pode ler no texto?", responderam que é "porque existe números nele".

Da amostra pesquisada, todas as crianças de seis anos da classe média, exceto uma, diferenciaram corretamente números de letras, enquanto somente uma das crianças de seis anos da classe baixa o fez. Este fato é atribuído à falta de conhecimentos específicos — entendidos aqui enquanto conhecimentos socialmente transmitidos — da criança da classe baixa e não enquanto falta ou impossibilidade de construções ou elaborações de dutíveis pela criança.

Um outro ponto pesquisado foram as possíveis relações estabelecidas pela criança entre desenho e escrita. Deseja

va-se saber qual a sua interpretação a respeito da relação imagem/texto.

A concepção utilizada foi a de que a escrita, assim como o desenho, é um objeto simbólico, substituto que representa algo ausente. Porém, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos e acontecimentos aos quais se refere, o que não ocorre com a escrita. A linguagem escrita, bem como a linguagem oral, constitui-se num sistema com regras próprias, opostas às do desenho.

As respostas obtidas mostraram uma progressão da leitura com imagem, sendo assim classificadas:

- a) desenho e escrita estão indiferenciados: a criança extrai o sentido do texto da imagem agregada a este, ou seja, ela aplica diretamente o sentido de um outro objeto simbólico;
- b) existe um início do processo de diferenciação entre desenho e escrita, sendo o texto tratado como uma unidade, independentemente de suas características gráficas; neste momento, a criança elabora o que as autoras chamaram de "*hipótese do nome*" ou "*hipótese da oração*";
- c) a criança passa a considerar algumas das propriedades gráficas do texto;
- d) existe a busca de uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e representações sonoras, quando a criança elabora a chamada "*hipótese silábica*".

Explicitando melhor a progressão evolutiva constata

da pelas pesquisadoras, ressaltamos que a confusão entre texto e imagem constitui o momento inicial dessa progressão. Posteriormente, a criança elabora a "*hipótese do nome*" (quando inclui os artigos e acredita que o texto que acompanha um desenho representa o objeto aí visualizado; por exemplo: "*pato*", "*bola*") e a "*hipótese da oração*" (a criança acredita que o texto representa uma oração que corresponderia ao desenho (por exemplo: "*o pato está nadando*", "*o nenê está no barco*", "*o menino está chutando bola*" etc.).

Na etapa seguinte, a criança enfrenta um conflito entre a unidade de significado e a diversidade de linhas — descontinuidade na notação gráfica — ensaiando formas de superar esse conflito, seja modificando certas características de emissão verbal que não afetam o significado como por exemplo: dizendo que na primeira linha está escrito "*pa*" e na segunda linha "*ta*"; seja introduzindo novos significados atendendo à descontinuidade gráfica. Vale ressaltar que nesta etapa, as "*hipóteses do nome e da oração*" não são abandonadas, mas são adaptadas pela criança à realidade da fragmentação gráfica.

Finalmente, a última etapa (consideração das propriedades formais da escrita e a correspondência com segmentos sonoros), é considerada o momento final do processo evolutivo estabelecido pelas autoras, momento este em que a criança elabora a "*hipótese silábica*", entendida como busca de correspondência entre segmentos orais da palavra e os fragmentos gráficos e enquanto busca de correspondência entre as segmentações da oração e os fragmentos gráficos.

A importância da "hipótese silábica" é que, a partir daí, a criança estabelece uma ponte entre a linguagem escrita e a linguagem oral, sendo capaz de relacionar os "recortes" das suas emissões vocais com as fragmentações gráficas, sendo capaz, posteriormente, de passar a uma leitura e escrita alfabéticas.

Um outro ponto de interesse para o nosso trabalho é a colocação de Ferreiro e Teberosky de que as "hipóteses do nome", "critério de quantidade mínima e variedade" não podem ter sido transmitidas à criança por nenhum adulto, só podendo ter sido elaboradas e deduzidas pela própria criança em função das propriedades do objeto a conhecer (linguagem escrita). Esta colocação corrobora nossa proposta de que a criança deve participar en quanto sujeito da prática pedagógica — em nosso caso específico, no processo de alfabetização — dadas a existência, na criança, de uma atividade cognoscente e de uma lógica diferente das do adulto, mas presente nessa atividade.

Numa outra pesquisa realizada na cidade de São Carlos (SP), **Góes** (1984), apoiada nas análises de Ferreiro e Teberosky, levantou novos dados que também sustentam nossa concepção de criança e de alfabetização. O objeto da pesquisa foi o levantamento de critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas.

A autora coloca que a escola avalia a maturidade da criança para a alfabetização em função de aspectos motores e discriminativos áudio-visuais — a chamada prontidão para a alfabetização — efetuando um corte na elaboração e na seqüência de hi

póteses que esta vinha realizando na busca de compreensão do fenômeno linguagem escrita.

Para Góes

"...a criança está situada em algum ponto das fases de 'pré-alfabetização' ao iniciar a escolarização regular. E deveria ser ensinada em função dessa fase atingida.

Dentro da perspectiva evolutiva já caracterizada, a avaliação das habilidades da criança deveria ser efetuada em termos do seu estágio na progressão de noções relativas à linguagem." (Góes, 1984)

Cumpra esclarecer que o que a autora chama de fases de "pré-alfabetização" são as fases ou momentos levantados por Ferreiro e Teberosky, e que compõem o processo evolutivo de aquisição da linguagem escrita por parte de crianças não alfabetizadas.

Como foi colocado anteriormente, realizamos o relato dessas pesquisas objetivando demonstrar a existência de dados acerca da elaboração cognoscente infantil, o que obviamente não implica em nossa concordância com as autoras no que diz respeito a todos os demais aspectos da pesquisa.

Concordamos com Góes, pois também acreditamos que o processo de alfabetização — e o ensino nos seus diversos níveis — deveria partir do que a criança sabe, ou seja, dos aspectos que ela já domina. Entretanto, a escola arroga-se o direito de alfabetizar a criança a partir de suas concepções acerca desse processo, ignorando o que esta criança já elaborou e hipotetizou sobre a linguagem escrita. Em outras palavras, os aspectos

tos motores — perceptivos e a decodificação de símbolos escritos têm primazia sobre a compreensão do objeto cultural "*língua escrita*".

Outro ponto fundamental levantado pela autora diz respeito ao conhecimento, por parte da escola, das funções da linguagem discriminadas pela criança. A partir desse conhecimento, a escola deveria ajudar o aluno a sistematizar e a melhor compreender essas funções.

No nosso entender, esse é um passo fundamental dado que nosso pressuposto da representação elaborada pela criança sobre a necessidade de aprender a ler e a escrever, encontra-se diretamente relacionado à sua compreensão da função desse ato.

Concordamos com **Ferreiro e Teberosky** (1980) tratando-se da capacidade infantil de elaboração de hipóteses acerca da linguagem escrita e da necessidade de explicitação e compreensão da lógica dessas hipóteses, mas salientamos que elas lidam com o seu objeto (relação da criança com a escrita) de uma forma ideal, independentemente das condições de sala de aula.

Concluindo, podemos afirmar que existem atualmente dados empíricos que corroboram nossa proposição de que a criança elabora hipóteses e idéias acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, já que demonstra a existência de um esforço cognitivo no sentido de elaborar, sistematizar e levantar conclusões próprias acerca dessa aquisição. Isto nos leva a reafirmar a existência de um discurso elaborado e sistematizável por parte da criança e preconizar a necessidade das instituições es

colares conhecerem e valorizarem, no caso específico da alfabetização, nos processos de ensino as concepções da criança, bem como participarem deles.

Delimitação do Problema

Partindo dessa concepção, levantamos a possibilidade, a necessidade e o interesse da criança/aluno atuar enquanto sujeito da prática educacional. Entretanto, a partir do levantamento de algumas análises acerca das propostas pedagógicas preponderantes em nossa história educacional, constatamos que a criança não ocupa ou ocupou esse papel.

Nossa preocupação recai ainda e preponderantemente sobre o processo de alfabetização, por o considerarmos um processo fundamental na vida escolar infantil, o qual irá imprimir marcas profundas na relação da criança com a linguagem escrita. Nesse sentido, se o processo de alfabetização pauta-se numa concepção de criança passiva, apática, dependente do conhecimento "único e verdadeiro do adulto/professor", a relação dessa criança com a linguagem escrita apresentará marcas dessa passividade e dependência.

Pretendemos, pois, analisar e descrever as representações elaboradas por crianças ingressantes na 1ª série do primeiro grau a respeito da escola e da alfabetização. Tentamos com essa análise a compreensão e explicitação da elaboração cognitiva presente nessas representações, compreensão essa que nos permitirá afirmar ou não se as crianças em questão elaboram e pro-

duzem conhecimento sobre a realidade educacional que as cercam, permitindo-nos ainda, em caso afirmativo, sustentar nossa concepção de criança.

Objetivos

a) Compreender e descrever as representações elaboradas por crianças/alunos da 1ª série do I grau acerca da escola e da alfabetização.

b) Identificar e analisar "falas" (respostas) presentes no discurso infantil oriundas de situações de conflito geradas na/pela entrevista, "falas" estas que "demonstrem" a elaboração cognoscente dessas crianças.

Justificativa

Existem diversas razões que poderiam justificar um tal estudo. Entre elas destacamos:

a) A carência de estudos e conhecimentos sólidos sobre a representação da criança a respeito de sua prática educacional a partir do discurso dessa mesma criança, ou seja, a partir de referencial do aluno e não do referencial do professor, do pedagogo, do psicólogo, da diretora e/ou do pai.

b) A possibilidade de elaboração de novas propostas pedagógicas que abarquem a criança enquanto sujeito da prática pedagógica e do processo de alfabetização.

c) A possibilidade do afloramento de novos dados empíricos que corroborem a concepção da criança enquanto ser cognoscente, portador de um discurso lógico diferente daquele do a dulto.

Avaliamos a dificuldade de trabalharmos com o discurso infantil, dificuldade esta proveniente da indefinição e/ou da ineficácia de instrumentos adequados.

Ainda, preocupava-nos a possibilidade da criança externar (via linguagem oral) sua representação sobre um determinado fenômeno, ou seja, interessava-nos averiguar o conteúdo de um discurso infantil direcionado.

Pensando nessas questões, optamos por utilizar, como instrumento, uma entrevista semi-estruturada, direcionada por um conjunto de questões anteriormente elaboradas (**Anexo I**).

Sujeitos

Trabalhamos com um grupo de dez crianças, da 1ª série "C" e da 1ª série "A" da Escola Municipal de Primeiro Grau - "Raul Pila", da cidade de Campinas, com idades variando de sete a nove anos. Desde grupo, cinco crianças eram do sexo masculino e cinco do feminino.

Estes sujeitos foram escolhidos a partir de observações das professoras sobre as crianças que apresentavam maior facilidade de comunicação e desinibição, dada nossa preocupação em entrevistarmos crianças que conseguissem expressar, via linguagem oral, suas representações. Essa escolha deveu-se ainda à nos

sa inserção no projeto "*Criança e Meio Ambiente*"*, pois participávamos uma vez na semana das aulas, o que nos permitiu observar aquelas crianças e confrontar nossas observações com as das professoras acerca daquelas que seriam selecionadas.

Instituição

Numa primeira instância, optamos pela Escola Municipal de 1º grau "Raul Pila", dado nosso acesso a esta instituição de ensino. Num segundo momento, das seis classes de 1ª série existentes nessa escola optamos por duas, dado o nosso conhecimento anterior das duas professoras dessas classes e a aquiescência destas, dos alunos e dos pais destes frente ao estudo em questão. Obtivemos autorização da professora e dos alunos através de uma consulta direta realizada em sala de aula e, dos pais, através de reunião realizada posteriormente.

A 1ª série "C" funcionava das 10:45 hr às 14:45 hr com um total de trinta e dois alunos e a 1ª série "A", das 6:45 hr às 10:45 hr com um total de trinta e quatro alunos.

A Escola Municipal de 1º Grau "Raul Pila" estava localizada à Rua Promissão, s/n, no Jardim Flamboyant, pertencendo à 1ª Delegacia de Ensino da Delegacia Regional de Ensino da cidade de Campinas.

(*) Projeto "*Criança e Meio Ambiente: Uma Alternativa de Educação de Pré - 1º Grau*", desenvolvido com a participação de famílias, professores e da Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Campinas sob a orientação da Profª Regina Alcântara de Assis da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Tratava-se de uma escola ligada à Secretaria Municipal de Educação e mantida pela Prefeitura Municipal de Campinas, que teve sua criação oficializada a partir do Decreto nº 3.101 de 20/02/1968 e seu funcionamento regularizado no Diário Oficial de 14/09/1979.

A população da escola à época da pesquisa era de setecentos alunos com número de alunos por classes oscilando em torno de trinta e cinco. Esses alunos eram atendidos em dez salas de aulas, indo as classes da pré escola à 8ª série.

O prédio onde estava localizada a escola abrangia uma área total de 18.309m², sendo 1.347m² de área construída e... 16.961m² de área livre e dois blocos formados com as seguintes dependências:

Bloco I: salão de entrada; diretoria; secretaria; sanitários para professores e para alunos; almoxarifado; biblioteca; sala móvel (usada como sala dos professores e sala de orientação educacional) e salas de aula.

Bloco II: gabinete dentário; sala do médico; salão (usado para aulas da pré-escola); refeitório; cozinha e despensa; almoxarifado; sanitário para dentista, médico, serventes, alunos e professores; salas de aula; sala de repouso (usada como sala de aula).

Além dos dois blocos já descritos, a escola contava na sua área livre com um teatro de arena, um depósito de material de jardinagens de técnicas agrícolas, um campo gramado, com estacionamento e parque infantil, e uma piscina com arquibancada (desativada).

A instituição contava com uma equipe executiva composta pelo diretor e por três auxiliares de direção; uma equipe de apoio administrativo, uma equipe de apoio técnico-pedagógico, uma equipe de instituições auxiliares, associação de pais e mestres e uma equipe de assistência ao escolar.

O corpo docente da escola era composto de trinta e três professores.

Da clientela que freqüentava a escola, uma pequena minoria, apenas 10%, pertencia à classe média alta, dado que a esmagadora maioria dos alunos residiam nas imediações do bairro, em condições precárias de habitação. A outra parcela dos alunos provinha ou da "Favela da Brandina" — localizada atrás da escola — ou do "Parque Brasília", "Jardim Conceição" e "Jardim Boa Esperança", bairros esses próximos à escola que comportavam, na sua maioria, populações de baixa renda.

Material

- a) Roteiro de entrevista (Anexo I)
- b) Questionário (Anexo II)
- c) Gravador
- d) Fitas magnéticas.

Descrição do Local de Aplicação

Um salão de 100m², contíguo às salas de aula, que servia de refeitório. Encontramos neste salão várias mesas e cadeiras, uma porta grande corrediça e seis janelas pequenas.

Procedimento

Não existiu tempo pré-determinado para a entrevista: em alguns casos ela foi realizada em duas sessões, dado que "*batia o sinal*" e a criança precisava ir embora.

A aplicação foi realizada individualmente, sendo dito à cada criança que tínhamos interesses em saber o que ela pensava acerca da escola e da alfabetização e, para tanto, gostaríamos de conversar com ela sobre o assunto.

Antes do início da entrevista, avisamos a cada sujeito que nossas conversas seriam gravadas, explicando-lhes que era "*para não nos esquecermos de nada do que ele falasse*".

Ao início da aula dirigíamo-nos à sala de aula da criança, solicitando à professora autorização para a sua retirada. A seguir, iniciávamos as entrevistas, norteados pelo roteiro. As perguntas deste roteiro não obedeceram a uma determinada seqüência; antes, foram apresentadas aos sujeitos de acordo com as suas respostas durante o transcorrer da entrevista.

Procedemos, ainda, visando uma melhor caracterização dos sujeitos (dada a precariedade das fichas dos alunos e de outros dados existentes na escola), à elaboração de um questionário (**Anexo II**), por meio do qual procuramos levantar dados que nos permitissem caracterizar os sujeitos. Estes questionários foram aplicados junto às famílias dos sujeitos em junho de 1985, num total de sessenta e seis alunos, dos quais obtivemos o retorno de cinquenta questionários.

A análise das informações obtidas com a aplicação desse questionário junto aos alunos pesquisados permitiu-nos caracterizar a população estudada.

Através desse questionário pudemos levantar vários itens pertinentes às condições sócio-econômicas e educacionais da criança e de sua família, o que possibilitou a elaboração de dois conjuntos de tabelas tematizando esses dados, que encontram-se no item "*resultados*".

RESULTADOS

O primeiro conjunto de tabelas intitulado "*Caracterização do Grupo Estudado*" mostra-nos o perfil sócio-econômico e educacional do grupo estudado e de suas famílias. Já o segundo, "*Caracterização Individual dos Sujeitos*", mostra o mesmo perfil em relação a cada sujeito estudado e às suas famílias.

A realização das entrevistas permitiu-nos o acesso ao discurso dessas crianças sobre suas representações elaboradas acerca do processo educacional, particularmente sobre a alfabetização e a escola.

A partir da análise desse material pudemos descrever e analisar os núcleos que constituem as representações dos sujeitos e que orientam sua atividade frente às questões estudadas.

Caracterização do Grupo Estudado

1 Sexo

F	● 26 alunos
M	● 24 alunos
Total	● 50 alunos

2 Idade

06 anos	● 3 alunos
07 anos	● 36 alunos
08 anos	● 4 alunos
09 anos	● 2 alunos
10 anos	● 2 alunos
não indicou	● 3 alunos
Total	● 50 alunos

3 Local de Nascimento*

Campinas	● 29 alunos
2 a 150 km	● 6 alunos
151 a 300 km	● 0 alunos
301 a 450 km	● 0 alunos
451 a 600 km	● 1 aluno
600 km p/ mais	● 3 alunos
não indicou	● 11 alunos
Total	● 50 alunos

(*) Os Km indicam a distância em relação à cidade de Campinas-São Paulo.

4 Residência (Bairro da Cidade de Campinas)

"Jardim Flamboyant"	● 33 alunos
"Jardim Boa Esperança"	● 5 alunos
"Parque Brasília"	● 7 alunos
"Bairro Anhumas"	● 1 aluno
"Alto da Barra"	● 1 aluno
Não indicou	● 3 alunos
Total	● 50 alunos

5 Idade do Pai

26 a 30 anos	● 11 alunos
31 a 35 anos	● 15 alunos
36 a 40 anos	● 9 alunos
41 a 45 anos	● 5 alunos
46 a 50 anos	● 8 alunos
51 a 55 anos	● 1 aluno
Não indicou	● 1 aluno
Total	● 50 alunos

6 Local de Nascimento do Pai*

Campinas	● 4 alunos
02 a 150 km	● 5 alunos
151 a 300 km	● 2 alunos
301 a 450 km	● 3 alunos
451 a 600 km	● 4 alunos
601 a 750 km	● 3 alunos
750 km para mais	● 18 alunos
Não indicou	● 11 alunos
Total	● 50 alunos

7 Profissão do Pai**

● Posições mais baixas de supervi <u>s</u> ão ou inspeção de ocupações não manuais. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias etc.	— 1 aluno
● Ocupações não manuais de roti <u>n</u> a e assemelhadas.	— 4 alunos
● Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	— 3 alunos
● Ocupações manuais especializa <u>d</u> as e assemelhadas.	— 19 alunos
● Ocupações manuais não especia <u>l</u> izadas.	— 23 alunos
Total	50 alunos

(*) Os km indicam a distância da cidade de Campinas-São Paulo.

(**) Adaptação realizada pela Fundação Carlos Chagas a partir do original por sua vez já adaptado. Não foi possível obter maiores referências sobre o material.

8 Local de Trabalho do Pai

Fazenda	● 2 alunos
Fábricas	● 7 alunos
Prefeitura/Órgãos Públicos	● 8 alunos
Comércio (lojas/revendedores)	● 3 alunos
Residência	● 2 alunos
Estacionamento	● 2 alunos
Outros	● 6 alunos
Não indicou	● 20 alunos
Total	● 50 alunos

9 Idade da Mãe

20 a 25 anos	● 6 alunos
26 a 30 anos	● 19 alunos
31 a 35 anos	● 10 alunos
36 a 40 anos	● 6 alunos
41 a 45 anos	● 4 alunos
46 a 50 anos	● 4 alunos
Não indicou	● 1 aluno
Total	● 50 alunos

10 Local de Nascimento da Mãe*

Campinas	● 6 alunos
02 a 150 km	● 5 alunos
151 a 300 km	● 4 alunos
301 a 450 km	● 2 alunos
451 a 600 km	● 6 alunos
601 a 750 km	● 4 alunos
751 km para mais	● 12 alunos
Não indicou	● 11 alunos
Total	● 50 alunos

11 Profissão da Mãe

● Doméstica, do lar, trabalha em casa.	— 40 alunos
● Faxineira	— 2 alunos
● Operária	— 3 alunos
● Outras	— 5 alunos
Total	50 alunos

(*) Os kms indicam a distância da cidade de Campinas - São Paulo.

12 Local de Trabalho da Mãe

● Residência	— 40 alunos
● Hospital	— 2 alunos
● Chácara	— 2 alunos
● Outros	— 3 alunos
● Não indicou	— 3 alunos
Total	50 alunos

13 Tipo de Casa

● Casa ou sobrado geminado (parede-meia)	— 11 alunos
● Casa ou sobrado <u>iso</u> lado	— 27 alunos
● Barraco	— 5 alunos
● Outro	— 4 alunos
● Não indicou	— 3 alunos
Total	50 alunos

14 Número de Cômodos da Casa

● 01 cômodo	— 2 alunos
● 02 cômodos	— 8 alunos
● 03 cômodos	—11 alunos
● 04 cômodos	—11 alunos
● 05 cômodos	— 4 alunos
● 06 cômodos	— 6 alunos
● 07 cômodos	— 4 alunos
● 08 cômodos	— 2 alunos
● 11 cômodos	— 1 aluno
● Não indicou	— 1 aluno
Total	—50 alunos

15 Situação da Casa em Relação ao Morador

● Própria	— 24 alunos
● Alugada	— 18 alunos
● Cedida/Emprestada	— 7 alunos
● Outro	— 1 aluno
Total	— 50 alunos

16 Renda Familiar Mensal (em salário mínimo - 1985)*

● Até 1 salário mínimo	— 4 alunos
● Até 1,5 salários mínimos	— 17 alunos
● Até 2 salários mínimos	— 13 alunos
● Até 2,5 salários mínimos	— 5 alunos
● Até 3 salários mínimos	— 1 aluno
● Até 3,5 salários mínimos	— 0
● Até 4 salários mínimos	— 3 alunos
● Até 4,5 salários mínimos	— 1 aluno
● Não indicou	— 6 alunos
Total	— 50 alunos

(*) Em junho de 1985 o valor do salário mínimo era de Cr\$ 333.120,00

17 Número de Pessoas Residindo na Casa

● 2 pessoas	— 2 alunos
● 3 pessoas	— 4 alunos
● 4 pessoas	— 17 alunos
● 5 pessoas	— 8 alunos
● 6 pessoas	— 4 alunos
● 7 pessoas	— 2 alunos
● 8 pessoas	— 1 aluno
● 9 pessoas	— 1 aluno
● 10 pessoas	— 3 alunos
● 11 pessoas	— 1 aluno
● 12 pessoas	— 1 aluno
● 15 pessoas	— 1 aluno
● Não indicou	— 5 alunos
Total	— 50 alunos

18 Grau de Relação Familiar dos Moradores da Casa

● Pai/Mãe	— 2 alunos
● Pai/Mãe/Irmãos	— 38 alunos
● Pai/Mãe/Irmãos/Avós	— 3 alunos
● Pai/Mãe/Irmãos/Outros Parentes	— 1 aluno
● Outros	— 5 alunos
● Não indicou	— 1 aluno
Total	— 50 alunos

19 Número de Irmãos

● 1 irmão	— 11 alunos
● 2 irmãos	— 11 alunos
● 3 irmãos	— 3 alunos
● 4 irmãos	— 4 alunos
● 6 irmãos	— 2 alunos
● 8 irmãos	— 4 alunos
● 15 irmãos	— 1 aluno
● Não indicou	— 14 alunos
Total	— 50 alunos

20 Escolarização Prévia

● Maternal	— 2 alunos
● Pré-Escola	— 18 alunos
● Jardim/Pré Escola	— 4 alunos
● Maternal/Pré Escola	— 5 alunos
● Maternal/Jardim/Pré-Escola	— 1 aluno
● Não indicou	— 20 alunos
Total	— 50 alunos

21 Nível de Instrução do Pai

● Analfabeto	— 1 aluno
● Mobral	— 4 alunos
● Primário (completo ou incompleto)	— 21 alunos
● Ginásio (completo ou incompleto)	— 8 alunos
● II Grau	— 4 alunos
● Superior	— 1 aluno
● Não indicou	— 11 alunos
Total	— 50 alunos

22 Nível de Instrução da Mãe

● Mobral	— 1 aluno
● Primário (completo ou incompleto)	— 27 alunos
● Ginásio	— 8 alunos
● Colegial	— 2 alunos
● Não indicou	— 12 alunos
Total	— 50 alunos

Caracterização Individual dos Sujeitos

Sujeito	Sexo	Idade	Local de Nascimento	Residência (Bairro de Campinas)
1	F	07	Campinas - SP	"Parque Brasília"
2	F	07	Campinas - SP	"Jd. Flamboyant"
3	F	07	Campinas - SP	"Jd. Flamboyant"
4	F	07	Diadema - SP	"Parque Brasília"
5	F	07	Campinas - SP	"Jd. Brasília"
6	M	07	Campinas - SP	"Parque Brasília"
7	M	09	Não Indicou	"Fazenda Brandina"
8	M	07	Campinas - SP	"Jd. Flamboyant"
9	M	07	Campinas - SP	"Parque Brasília"
10	M	07	Campinas - SP	"Jd. Flamboyant"

Sujeito	Idade/Pai	Local Nasc./Pai	Profissão/Pai	Local Trabalho/Pai
1	37 anos	Portugal	Comerciário	Estacionamento
2	43 anos	Mangaratú-SP	Motorista	I.P.E.M.
3	36 anos	Glória - BA	Mecânico	Desempregado
4	46 anos	Juazeiro-CE	Pedreiro	Desempregado
5	27 anos	Cruzeiro-MG	Comerciário	Não Indicou
6	31 anos	Pernambuco	Ferroviário	Fepasa
7	38 anos	Paraná	Lavrador	Fazenda
8	27 anos	Quintana-SP	Torneiro	Não Indicou
9	32 anos	Campinas-SP	Soldador	Não Indicou
10	47 anos	São Simão-SP	Motorista	Autônomo

Sujeito	Idade/Mãe	Local Nasc./Mãe	Profissão/Mãe	Local Trabalho/Mãe
1	27 anos	Fernandópolis-SP	Operária	3M do Brasil
2	39 anos	Andradina - SP	Doméstica	Própria casa
3	27 anos	Alfenas - SP	Enfermeira	Hospital
4	47 anos	Campina - BA	Doméstica	Própria casa
5	26 anos	Poços Caldas - MG	Doméstica	Própria casa
6	27 anos	Ceará	Doméstica	Própria casa
7	37 anos	Minas Gerais	Doméstica	Própria casa
8	23 anos	Lutécia - SP	Doméstica	Própria casa
9	29 anos	Campinas - SP	Doméstica	Própria casa
10	47 anos	São Paulo-SP	Doméstica	Própria casa

Sujeito	Tipo de Casa	Cômodos na Casa	Situação da Casa
1	Casa isolada	04	Alugada
2	Casa isolada	06	Própria
3	Casa isolada	03	Cedida/Emprestada
4	Casa isolada	06	Própria
5	Casa isolada	02	Cedida/Emprestada
6	Casa isolada	02	Cedida/Emprestada
7	Casa geminada	06	Alugada
8	Casa isolada	04	Alugada
9	Casa isolada	05	Alugada
10	Casa geminada	08	Própria

Sujeito	Renda Familiar Mensal*	Nº de pessoas que moram na casa (incluindo o sujeito)	Quem são as pessoas
1	3 salários mínimos	05	Mãe/Avós/ Tia
2	2 salários mínimos	05	Pai/Mãe/ Irmãos
3	até 1 salário mínimo	03	Pai/Mãe
4	não indicou	09	Pai/Mãe/Avó /Irmãos
5	1,5 salário mínimo	03	Padrasto/ Mãe/Irmão
6	até 1 salário mínimo	04	Pai/Mãe/ Irmãos
7	2 salários mínimos	10	Pai/Mãe/ Irmãos
8	1,5 salário mínimo	04	Pai/Mãe/ Irmãos
9	2 salários mínimos	05	Pai/Mãe/ Irmãos
10	4,5 salários mínimos	06	Pai/Mãe/ Irmãos

(*) A renda familiar encontra-se em salários mínimos. Em junho de 1985 o valor do salário mínimo era de Cr\$ 333.120,00.

Sujeito	Possui irmãos ou irmãs	Sexo e idade dos irmãos
1	Não	-
2	Sim	F= 16 anos F= 02 anos
3	Não	-
4	Sim	F= 13 anos M= 12 anos F= 11 anos M= 10 anos F= 5 anos
5	Sim	M= 2 meses
6	Sim	M= 3 meses
7	Sim	M= 18 anos F= 15 anos F= 11 anos M= 6 anos M= 17 anos M= 13 anos M= 5 anos
8	Sim	F= 7 meses
9	Sim	M= 10 anos F= 4 anos
10	Sim	F= 23 anos M= 2 anos F= 18 anos F= 1 anos

Sujeito	Freqüentou outras Escolas	Quais?
1	Sim	Pré
2	Não	-
3	Sim	Maternal
4	Não	-
5	Sim	Pré
6	Sim	Maternal/Pré
7	Sim	Maternal
8	Sim	Pré
9	Sim	Jardim/Pré
10	Não	-

Sujeito	Nível de Instrução do Pai	Nível de Instrução da Mãe
1	Ginásio (completo ou in-completo)	Ginásio (completo ou in-completo)
2	Primário (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)
3	Ginásio (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)
4	Analfabeto	Mobral (completo ou in-completo)
5	Primário (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)
6	Colegial (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)
7	Não indicou	Não indicou
8	Ginásio (completo ou in-completo)	Ginásio (completo ou in-completo)
9	Primário (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)
10	Primário (completo ou in-completo)	Primário (completo ou in-completo)

DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A fala das crianças, gravada nas entrevistas, foi transcrita e analisada. Para tanto, num primeiro momento, lemos as entrevistas buscando levantar temas que nos permitissem retratar a representação desta criança acerca da sua prática educacional, notadamente em dois aspectos: sua representação da alfabetização e da escola.

Os temas iniciais de uma primeira entrevista, relacionados às posteriores, foram mantidos. Quando necessário agregamos novos temas.

Procuramos selecionar as falas das crianças relativas, direta ou indiretamente, ao processo de alfabetização e à instituição-escola, pensando sempre na existência de conteúdos co muns às dez entrevistas realizadas.

Inicialmente, procedemos aos "recortes", descrevendo e exemplificando (com transcrições dos discursos dos sujeitos) cada um dos temas. Este trabalho foi realizado individualmente com o total das entrevistas.

Através do tema "*Elaboração de raciocínios explicativos para situações conflitantes*" procuramos apontar falas dos sujeitos que explicitavam a elaboração de estratégias cognitivas, por parte das crianças, como forma de lidar com "*conflitos cogni*tivos".

Entretanto, após a realização deste trabalho, constatamos que a transcrição e recorte dessas falas produziram um volume muito grande de material, o que tornaria enfadonha a tarefa do leitor. Procedemos, então, à supressão dessas transcrições, substituindo-as por descrições nossas acerca delas.

Posteriormente, ao lermos esse material, percebemos estar ele extremamente distante das falas das crianças, na medida em que nossas descrições não conseguiram expressar suas peculiaridades e sua riqueza.

Optamos, finalmente, por manter as transcrições das falas referentes a cada tema, dada a sua originalidade mesmo correndo o risco de aumentar a extensão do material. Aglutinamos, assim, as entrevistas por temas, realizando o cruzamento dos conteúdos das representações dos dez sujeitos dentro de cada um deles, tentando delinear "núcleos" nessas representações.

Realizamos a análise desses núcleos a partir do referencial teórico e empírico abordados nos capítulos acerca da apresentação e da produção cognoscente infantil.

Gostaríamos de salientar que a numeração de cada sujeito corresponde à numeração realizada na "*Caracterização individual dos sujeitos*" (p. 60), podendo o leitor comparar as análises e a sua caracterização.

A aglutinação em temas foi ainda um recurso utilizado na tentativa de compreensão e análise desses discursos, porém uma mesma fala de um sujeito pode abarcar vários temas e vice-versa.

No total foram levantados nove temas, distribuídos conforme quadro abaixo:

T E M A S	SUJEITOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1) Como se aprende a ler e escrever	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2) O significado da leitura / escrita é elaborado socialmente	X	X		X	X	X	X	X	X	X
3) Elaboração de "raciocínios explicativos" para situações conflitantes	X	X			X					
4) Diferenciação operacional entre ler/escrever desenhar e palavra/letra/número, porém indiferenciação conceitual	X		X	X	X	X	X	X	X	X
5) Função da aprendizagem do ato de ler/escrever	X	X	X	X	X	X	X		X	X
6) Onde e com quem se aprende a ler e a escrever	X	X	X	X	X	X	X		X	X
7) Interiorização das normas da escrita e da leitura	X		X	X	X	X	X		X	X
8) A indústria cultural e a produção da linguagem escrita			X		X	X				
9) A linguagem escrita enquanto transformadora da realidade					X		X		X	X

ANÁLISE

Com o tema "Como se aprende a ler e a escrever", pretendemos abarcar falas das dez crianças nas quais elas expressaram verbalmente os meios e as formas possíveis e passíveis de serem utilizados na sua alfabetização.

J. verbalizou sua preocupação com o "não chutar" e sim com a compreensão (leitura) do que estava escrito; também se

evidenciou o instrumental necessário a essa aprendizagem: o caderno e o livro:

"E — E qual é o jeito da gente estudar?

J — O jeito da gente estudar é só catar o livro e vir prá escola e começar estudar. E, se domingo não tem escola, não tem importância. É só catar o que é prá estudar, porque, como a gente escreve, também a gente tem que escrever no caderno... escrever no caderno e também guardar na nossa cabeça. E antes de falar tem que pensar, tem que ler, não tem que ficar chutando, porque depois disso, é uma coisa que a gente... isso não é ler, isso é chutar."

Entretanto, cabe ressaltar o que poderíamos chamar de instrumental humano, pois a criança enfatizou a necessidade da aprendizagem da leitura e escrita ocorrer com a ajuda de uma outra pessoa. Sozinho não se aprende:

"J — ...e se a gente não ensinar, se a professora não ensinar e ninguém ensinar, eles (seus amigos) não vão saber nada porque eles não aprendem assim. Eles aprendem de um outro jeito, de outra maneira.

E — Que outra maneira?

J — Eles aprendem... eles aprendem ler com uma pessoa, porque, se ninguém vai aprender a ler, como ele vai saber ler, se ninguém leu para ele?"

Duas outras questões, abordadas por essa criança, foram a assiduidade (frequência) à escola, ou seja, quem falta à aula não aprende, e a relação estabelecida entre a alfabetização e o "estudar bastante".

Para L. a função da memória foi associada à alfabetização, dada a recomendação da sua professora para que ela memorizasse

rizasse a matéria:

"E — E além de ler, você está aprendendo o quê mais?

L — Ah, eu estou aprendendo a escrever também, né, para não esquecer. Ela manda a gente guardar na cabeça o que dá. Às vezes ler um pouco ave, ave, ave, ...um monte de vezes, né, ler um pouco para gente já guardar na cabeça, né".

C. dissociou as atividades de ler e escrever, afirmando aprender primeiro a ler, porque ler é mais fácil:

"E — O que você acha que a gente aprende primeiro, C., a ler ou a escrever?

C — A ler.

E — E como é que você sabe que a gente aprende primeiro a ler?

C — Bem...é mais fácil".

Essa criança associou a disciplina ("bom comportamento na sala de aula") à aprendizagem, ao explicar que alguns colegas aprenderam porque se comportaram bem na sala, fazendo o que a professora mandava:

"E — C., porque você, a R., o R., sabem ler um pouco e as outras crianças não sabem?

C — Porque essas pessoas que eu falei que não sabem ler, nem escrever um pouco, toda vez que eles chegam na aula, eles nem prestam atenção na tia e já vai guardando o material, quando bate o sinal, eles correm tomar sopa e ficam batendo nos outros".

E. apontou-nos uma definição de alfabetização em que a prática é fundamental ou seja, ela afirmou que para aprendermos a ler e escrever precisamos escrever também.

F₁ associou a cópia (e outras estratégias de ensino) à alfabetização quando afirmou que no momento em que a professora escreve na lousa e ela copia, ela está aprendendo, ou seja, ela sobrepõe alfabetização e estratégias de aprendizagem:

"E — E quando você faz assim: Eu sou F.S., você está aprendendo a escrever?

F₁ — Ainda não, mas depois ela (professora) faz um monte de coisa... monte de coisa, escreve na lousa, no papel, depois manda a gente fazer, com letra de forma, aí nós aprende...

E — Por que vocês fazem assim?

F₁ — Por que? Prá gente aprender fazer lição, porque ela faz lição, mas bastante, né, depois ela passa prá gente escreve eu sou... a gente escreve tudo né".

A verbalização das estratégias utilizadas na sua alfabetização foi realizada por F₂ ao comentar que para formar uma palavra, era só juntar o "U com a VA", que aí ficava UVA; em outras palavras, ele disse que para formar uma palavra basta juntar uma sílaba a uma letra. Neste caso, essa criança está falando do método utilizado pela sua professora.

Acreditamos que ele discriminou que escreve (copia da lousa) sem compreender, sem ler, ao afirmar que "sabe escrever, mas não sabe o que escreveu no caderno".

Para J.I. escrever e ler são atos diferentes, mas ele não soube dizer porque; ele disse não saber o que está escrito, mas saber escrever (copiar) aquilo:

"E — Você sabe o que está escrito aí?

J.I. — Eu não sei, mas se a senhora passar prá mim

escrever eu sei, se passa prá mim escrevê eu sei.

E — Você sabe escrever, mas ler você não sabe?

J.I.— É."

"E — E você sabe, se ler e escrever é a mesma coisa, ou são coisas diferentes?

J.I.— É diferente uma da outra.

E — E você sabe dizer por que é diferente?

J.I.— Escrever com palavra menor é mais melhor, a gora a professora escreve na lousa e a gente também escreve, tendo professora é melhor prá escrevê."

W. representou a diferença entre as atividades de ler e escrever a partir da precedência temporal de uma em relação à outra, pois discriminou-as afirmando a necessidade do texto escrito para que a leitura pudesse acontecer:

"E — Qual a diferença que existe entre as duas coisas (ler e escrever?)

W — Porque ler a gente...não, escrever né, a gente tá escrevendo, depois que a gente acaba de escrever a gente lê. Então escrever é uma coisa e ler é outra.

E — Mas, se eu quiser ler e depois escrever, eu posso?

W — Pode. Se a senhora quiser escrever, não, ler primeiro e escrever depois não vai dar certo. Não vai, daí você pega uma folha limpa, né, faz de conta que aqui é uma folha limpa, né, você vai escrever, em vez de escrever...você tem uma folha branca e como que a senhora vai ler?"

A afirmação da criança de que "escrever é mais fácil (e rápido) do que ler", remete-nos à avaliação realizada anteriormente, de que esta criança (assim como sujeitos anteriores)

associou a cópia à alfabetização, pois o ato de copiar prescinde da compreensão do texto, (da sua leitura), apresentando-se à criança como aprendizagem mais "*fácil e rápida*" do que a aprendizagem da leitura.

"E — E no 1º ano, você não aprende palavras?

W — Palavra a gente aprende, mas ler nunca a gente aprendemos. A ler coisa difícil, porque A, E, I, O, U, a gente sabe, mas ler coisa difícil a gente nunca sabe.

E — O que você acha mais fácil, ler ou escrever?

W — O que eu acho mais fácil é ler. Não, ler não, escrever. Escrever é a coisa mais rápida que tem; ler é a coisa mais difícil que tem.

E — E por que você acha que escrever é mais fácil?

W — Porque escrever é mais fácil? Porque tem letra e letra e letra né, então escrever letra e letra e letra, é mais fácil, prá gente aprender e ler depois".

Um dos procedimentos utilizados no processo de alfabetização — a cópia — foi descrito por R. como análogo à aprendizagem da leitura-escrita; ainda, ele afirmou que está escrevendo (entendemos que o ato de escrever supõe a compreensão do que foi escrito), ao realizar uma cópia:

"E — ...eu quero saber como as crianças aprendem a ler e a escrever, então a gente vai conversar sobre isso.

R — Aprende assim, a professora vai falando, escreve na lousa e a gente vai copiando junto com ela".

Para essa criança, assim como para outros sujeitos anteriores, aprende-se primeiro a escrever, sendo os atos de ler

e de escrever coisas diferentes:

"E — R., diz uma coisa prá mim. O que a gente aprende primeiro, a ler ou a escrever?

R — Escrever.

E — E ler e escrever, é igual ou é diferente?

R — É diferente.

E — Como é que é diferente?

R — É que a gente vai prá carteira escrever. A gente tem que...tem que ir a pessoa fazer na lousa, e nós copiar, depois ela fala, o que está escrito lá, depois nós vamos fazer, o que tá escrito lá.

E — E ler, como é que a gente lê?

R — Lê assim que nem, eu escrevo no livro, daí a gente lê."

A criança reclamou que a sua sala de aula tinha muita gente, o que dificultava sua aprendizagem, pois para aprender precisa-se ficar quieto. Ela (assim como o sujeito C.) associa a alfabetização à disciplina na sala de aula:

"E — Você estava falando, que as mulheres aprendem mais, porque elas são mais quietas. Então, prá gente aprender mais, precisa ficar quieto?

R — Sim, se não ficar quieto não dá prá aprender.

E — E você fica quieto ou não?

R — De vez em quando fico, mas de vez em quando não.

E — E você não quer aprender, ou quer?

R — Quero.

E — Então, por que você não fica quieto?

R — É porque, na sala tem muita gente, né, muita gente não deixa ficar quieto."

Acreditamos que M. confundiu cópia com a capacidade de saber ler e escrever, pois ele afirmou poder escrever "qualquer coisa" (copiar qualquer palavra), mas ao ser solicitado a fazê-lo, negou-se, argumentando ao final "saber escrever um pouco":

E — Você pode escrever qualquer coisa?

M — Qualquer coisa.

E — Se eu pedir para você escrever, por exemplo - "A" você escreve?

M — Não.

E — Para você escrever "CA", você escreve?

M — Não.

E — Se eu pedir para você escrever "esporte", você escreve?

M — Não.

E — Que coisa que você escreve?

M — Nada.

E — Então você falou que você não escreve nada, nem uma palavra?

M — Não.

E — E você acha que você consegue escrever qualquer coisa que você quiser?

M — Qualquer coisa.

E — Que palavra então, que você sabe escrever?

M — Palavra?

E — Que coisa que você sabe escrever? Tem alguma coisa que você sabe escrever?

M — Não.

E — Não? Então você sabe escrever qualquer coisa?

M — Um pouco".

Algumas crianças entendem as atividades de ler e es

crever como sendo dissociadas, atividades diferenciadas, não fazendo parte de um mesmo processo.

Para essas crianças, escrever associa-se ao ato de copiar, ou seja, quando ela está copiando, exercendo o ato mecânico mesmo sem compreensão dos caracteres que desenha, ela acredita que escreve — entendido por nós enquanto ato que envolve a compreensão do signo desenhado.

Fazemos tal avaliação em função de falas dos sujeitos (F₁; J.I.; W.; R.) nas quais a alfabetização é confundida com cópia e onde as crianças afirmam saber escrever e não saber ler. Essa avaliação decorre ainda de falas onde é afirmado que se aprende primeiro a escrever, porque escrever é mais fácil (J.I.; R.; W.)

Constatamos o estabelecimento de uma relação entre alguns sujeitos: aqueles que dissociam o processo de alfabetização ("ler" diferente de "escrever") são os mesmos que associam "copiar" a "escrever" e que dizem aprender primeiro a "escrever porque é mais fácil" (J.I.; R.; W.). Ainda, um outro sujeito (C) estabelece as mesmas representações, à exceção de colocar que "aprende a ler primeiro, porque ler é mais fácil".

Acreditamos, no caso de C., que ela não fuja à análise realizada com relação aos outros sujeitos e que, provavelmente tenha confundido, na hora de responder à pergunta, os dois atos.

A alfabetização seria facilitada pela disciplina na

sala de aula, ou seja, ocorreria uma associação entre aprendizagem e disciplina (C., R.); entretanto, esta última é impossível porque existe muita gente na sala de aula (R.).

A função da memória é associada à alfabetização, sendo necessário lembrar-se do que foi ensinado para que ocorra a aprendizagem (J.,L.).

Uma criança (F₁) refere-se ao método utilizado pela sua professora, demonstrando não conseguir compreendê-lo, ou seja, não entende que a cópia, o ditado, o "fazer lição", constituem-se em instrumentos e estratégias que objetivam um fim, mas não constituem um fim neles mesmos.

A não compreensão dessa questão, por parte da criança, leva-a a confundir método com objetivo, estratégia com fim, cópia com alfabetização.

Segundo **Leontiev** (1975) a "aprendizagem da leitura/escrita" deve transformar-se em ação para a criança. Em outras palavras, a criança deve ser capaz de representar o fim dessa ação, deve conhecer os objetivos finais, além dos intermediários, que sustentam ações díspares, tais como treinamento motor e visitas a lugares públicos, tomadas como pertinentes ao processo de aprendizagem. Caso contrário, a criança não encontrará sentido nas atividades intermediárias e nas estratégias utilizadas na sua alfabetização, encarando-as como fins em si mesmas.

Acreditamos que seja o que acontece com C., J.I., F₁, W. e R. que representam o processo de alfabetização a partir das estratégias utilizadas pelos seus professores sem, no entanto,

conseguir diferenciar estratégias (o ato da cópia como exercício motor e de fixação) de processo, e as atividades de "ler" e "escrever" enquanto constitutivas desse mesmo processo.

Tais representações foram estabelecidas por essas crianças a partir (não só) da sua experiência com a aprendizagem desse processo e, acreditamos que essa aprendizagem deva constituir-se em ação para a criança/aluno, o que a tornaria compreensível e plena de sentido.

Além dessa possibilidade de elaboração do sentido da alfabetização pela criança, existe também a necessidade de que esse processo ocorra com palavras que tenham sentido para o aprendiz.

Esta suposição foi reforçada quando um sujeito (F_1) reclamou a necessidade de sua alfabetização ocorrer com palavras que lhe sejam significativas, ao manifestar seu desejo de escrever "palavras que ela gosta".

Paulo Freire (1985) ao comentar sua proposta de alfabetização, insiste na importância do sujeito ser alfabetizado com palavras que evoquem sentido, palavras que estejam carregadas de valor para ele.

Avaliamos que esta questão manifesta-se na fala de F_1 , quando ela diz "saber escrever as coisas que gosta, que conhece e gosta" (palavras que lhe evoquem sentido, remetendo-a à sua realidade). Ao ser indagada sobre quais seriam essas palavras, ela não soube indicá-las, alegando "nunca ter experimentado escrevê-las".

A aprendizagem da leitura e escrita vincula-se ainda à prática, só se aprende a escrever escrevendo (E.) e estudando bastante (J.).

Um outro tema, que inegavelmente abrange todos os outros, é o que toca na questão da transmissão social à criança do significado da leitura e escrita. Existem noções e normas atribuídas ao processo e à aprendizagem da leitura/escrita que são transmitidos à criança por familiares, professores, amigos, os meios de comunicação, etc...

No discurso dos sujeitos entrevistados constatamos o referendo social a normas referentes a formas corretas de se escrever, explicitando-se assim a transmissão à criança de normas elaboradas socialmente (esse exemplo remete-nos ainda ao tema "*Interiorização das normas da escrita e da leitura*").

"E — E quem falou para você que começa a escrever da esquerda para a direita e não da direita para a esquerda?

J — Porque minha tia quem ensinou, e também eu vejo todo mundo começando escrever da esquerda para a direita, e quem escreve com mão esquerda é canhoto e quem escreve com a mão direita está certo, porque é com a mão direita que escreve e não com a mão esquerda. Minha irmã aprendeu a escrever com a mão esquerda, mas quando ela crescer, ela vai aprender a escrever com a mão direita, porque criança é assim mesmo. Quando eu era criança foi assim também. Eu escrevia com a mão esquerda, mas agora eu já sei escrever com a mão direita".

Como colocado na questão da "*socialização primária*" (Berger e Luckmann, 1983) o que é transmitido socialmente à cri-

ança (principalmente quando esta transmissão é efetuada por familiares) fica tão arraigado que, apesar de experienciar de forma diferenciada algumas dessas elaborações transmitidas, J. entra em conflito com a dubiedade das elaborações frente a um mesmo objeto.

Essa questão explicita-se e estrutura-se de várias formas no discurso de J. Ainda, são várias as maneiras por ela encontradas para trabalhar as diferentes situações contraditórias que se lhes apresentam. Uma dessas situações — que também nos remete ao tema "*A linguagem escrita enquanto transformadora da realidade*" (discurso ficcional) — diz respeito à veracidade do texto escrito:

J — ...então eu vi o desenho dele, Pedro Álvares Cabral, ele morreu enforcado, cortaram a cabeça dele, 'poram' ele num lugar e ele morreu enforcado.

E — E quem falou isso para você foi...?

J — A minha mãe, minha irmã e meu pai, porque os três leram juntos e falaram para mim, está bem? Antes de minha irmã falar eu vi, porque deu para conhecer as letrinhas e também eu vi uma pessoa enforcando ele; então deu para saber que ele morreu enforcado.

E — J. me diz uma coisa, e você viu ele morrer enforcado?

J — Não. Na televisão, assim não, porque eu não tinha nascido, mas assim, numa foto que tem no caderno eu vi ele enforcado. Ele tinha barba e ele estava descalço, uma calça porque ele era pobre.

E — J., e como você pode ter certeza que o livro está falando a verdade, se você não viu?

J — Eu acho que está falando a verdade porque, se não estava falando a verdade não tinha existido esse nome: Pedro Álvares Cabral.

E — E você acha que o que está escrito no livro é tudo verdade?

J — Algumas coisas eu acho que é verdade, mas tudo eu não sei se é verdade.

E — E porque você acha que tudo não é verdade?

J — É porque alguma coisa eles devem ter mentido.

E — E porque você acha que alguma coisa está mentindo?

J — Mas eu acho que não está não, porque todo mundo fala: "*por que mentir? É uma coisa muito feia*", então, já que as pessoas não mentem, o livro também não tem que mentir, porque quem escreve são as pessoas e se essas pessoas não mentem, os livros também não têm que mentir.

E — Então as pessoas que escrevem, você acha que a gente só escreve o que é verdade?

J — É".

Para a criança, o que está escrito é inquestionável, verdadeiro, porque quem escreve os livros são pessoas e as pessoas não mentem; entretanto, em uma mesma fala, contradiz-se ao afirmar que algumas coisas que estão nos livros são verdade e outras podem ser mentiras, ou seja, ela elaborou sua representação acerca da veracidade questionável dos livros, mas a interiorização do discurso social sobrepõe-se e ela apoiou-se nele para reafirmar sua concepção.

As estratégias cognitivas da assimilação e acomodação são utilizadas pela criança na busca da sua adaptação intelectual, isto é, ela assimila um dado novo que se confronta com sua elaboração anterior e o acomoda à sua estrutura cognitiva recorrendo ao referendo da afirmação social de que as pessoas não mentem, ocorrendo a adaptação intelectual da criança à situação.

No caso de J., o dado novo a ser assimilado era a possibilidade de existirem "*mentiras*" escritas nos livros e, con

seqüentemente das pessoas mentirem, pois são elas quem os escrevem.

Supomos que esta criança não represente a linguagem escrita enquanto possibilitadora do discurso ficcional e, portanto, para ela, nesse caso, o conteúdo expresso pela linguagem escrita deve corresponder à realidade sensível, pois de outra forma esta linguagem estaria expressando mentiras.

A tia de L., disse-lhe que ela não podia decorar a linguagem escrita, porque senão ela não iria aprender. Observamos essa colocação ser realizada pela criança enquanto fala própria que expressa um aspecto da sua representação da alfabetização.

O quanto essa colocação foi assimilada e elaborada por L., passando a constituir-se em sentido para ela ou quanto se trata apenas de uma repetição, torna-se difícil de deduzir na medida em que não dispomos de instrumentos para a análise do processo de interiorização ou seja, o processo de imbricamento do social e do psicológico escapa-nos à análise.

Podemos apenas inferir que a criança assimilou a fala da tia, modificando sua representação acerca da relação linguagem escrita-aprendizagem ao acrescentar essa nova informação às anteriormente assimiladas.

"E — É escrito grande ou pequeno?

L — Às vezes a primeira letra eu não sei se é gran

de ou pequena, por causa que eu não lembro. Eu não leio. Eu começo a entender ela (a letra), eu não leio, nem lembro quando que é pequeno ...se é grande...eu só sei que penso; eu não sei como minha tia fala, mas ela fala que não é pra decorar...eu decoro, mas eu não leio. Então eu estou tentando ler, quando ela fala pra mim ler, eu não consigo.

E — E você, o que você acha? Você acha que você pode decorar ou não pode?

L — Ah, eu acho que não pode decorar..."

A autoridade do adulto, enquanto detentor dos conhecimentos corretos sobre a maneira de se escrever e ler revelou-se inquestionável à criança. Particularmente, o seu núcleo familiar e suas professoras estabeleceram parâmetros sobre o local privilegiado à alfabetização (escola) e sobre a época em que a criança deveria ser alfabetizada (na 1ª série do 1º grau e não na pré-escola).

"E — E quem fala para você que está tudo errado (palavras que ela tenta pronunciar e escrever corretamente)?

L — Às vezes a mulher me pergunta; a minha mãe, né, fala também que está errado, elas falam umas vinte vezes quando tem coisa errada, eu não consigo.

E — E por que está errado?

L — Ah, porque às vezes elas dão um negócio para mim ler né, minha mãe falou um negócio para mim ler. E quando eu leio eu falo outra letra. Falo outra letra. Então, por isso que elas falam que está errado. Às vezes eu não falo nem uma letra, falo tudo errado".

"E — ...É por isso que eu estou perguntando para você o que você acha dessas pessoas, se você acha que as outras que sabem ler e escrever, se foi melhor elas terem aprendido.

"L — Ah, é melhor eles aprenderem porque quando eu estava no pré...estava no prézinho, que eu estava aprendendo, sempre minha tia falava. Eu queria aprender muito rápido, minha tia me disse que eu não podia aprender muito rápido, né, porque senão eu não conseguia.

E — Você não conseguia o que?

L — Ué, fazer essas coisas. Por que antes, quando eu estava aprendendo, eu queria aprender a fazer tudo rápido; eu queria aprender escrever que nem...faz de conta que eu estivesse no primeiro ano, porque eu queria fazer tudo já, né. Mas minha tia disse que não tinha condição de saber, e que a professora ia me ensinar quando eu tivesse no primeiro ou segundo ano".

Acreditamos ser esta questão extremamente contraditória e também revelar-se contraditória a L., na medida em que ela teve experiências com a aprendizagem da leitura-escrita, verificando "*in loco*" a sua possibilidade de ser alfabetizada na sua casa, antes mesmo de entrar na escola, não necessitando (conforme apregoa o discurso do adulto) esperar o seu ingresso no 1º ano escolar.

A família transmitiu a C. um significado da alfabetização vinculado à extrema importância desse processo à vida da criança, premiando-a ou punindo-a de acordo com o êxito ou fracasso da sua aprendizagem. Contudo, ela (família) não lhe explicitou o porque dessa importância:

"E — Por que a gente aprende?

C — Porque quando os outros mandarem nós vermos alguma coisa, né, nós já sabemos ler, né. Minha mãe falou assim: se eu passar de ano, se passar de ano, ela vai dar meu brinco de ouro ou senão uma bicicleta, agora se eu repetir, quando eu chegar em casa eu vou levar uma surra".

"E — Então para fazer esse trabalho que os seus ir-
mãos fazem, que seu pai faz, a gente precisa
saber ler e escrever ou não precisa?

C — Precisa.

E — Por que?

C — Uma vez, né, um menino lá na escola, ele es-
tava em São Paulo, eu morava lá, ele queria per-
der aula todo dia, todo dia né; daí, a mãe de-
le deu uma surra nele e ele não perdeu, mas e-
le não queria ir, daí a mãe dele foi lá fala-
com a professora, ele estava mal, a professo-
ra falou, daí o menino, a mãe deu uma surra no
menino e o menino já está aprendendo ler".

Na fala acima, quando perguntamos a C. o porque da
atividade do trabalho exigir a alfabetização, ela "respondeu" ci-
tando um caso (não sabemos se ouvido de familiares ou de outras pes-
soas do seu grupo social ou mesmo vivenciado pela criança) em que
a importância da alfabetização é tão grande que leva a mãe a ba-
ter no filho que se recusava a aprender. Ou seja, ela respondeu
"dizendo" que para trabalhar precisa-se ser alfabetizada, porque
a alfabetização é importante, mas ela não conseguiu realizar a pon-
te trabalho-alfabetização, nem justificar o porque dessa importân-
cia.

Entretanto, acreditamos que a importância da alfabe-
tização apregoada pelos familiares, tenha sido representada por
C.; pelo menos em relação aos aspectos por ela vivenciados na sua
casa: a relação dos seus familiares com a linguagem escrita e a
sua importância na vida diária deles. Avaliamos que tenha sido de-
vido a essa experiência familiar que a criança colocou que quer
ser alfabetizada para poder ler e escrever cartas e ajudar sua mãe
a escrevê-las, (falas também encontradas no tema "função da apren-
dizagem da leitura-escrita").

"E — E na sua casa, todo mundo sabe ler ou tem gente que não sabe?

C — Sô eu não sei. Eu sei ler um pouco, né; todo mundo da minha casa sabe ler. Menos o meu irmão, meu irmão, né, pequenininho. Todo mundo da minha casa sabe ler, e eu sei um pouco".

"E — C., você estava falando que na sua casa tem muita revista, não é? Muito jornal. A sua mãe seu pai, eles costumam ler e escrever, ou não?

C — A minha mãe. A minha mãe ela quer escrever uma carta, ela escreve lá no quarto. Meu pai já escreveu carta. Minha mãe escreve igual meu pai.

E — E os seus irmãos, eles escrevem o que?

C — Meus irmãos escrevem, escrevem carta para os amigos deles, para um amigo que mora em São Paulo...minha irmã, tem vez que minha mãe fica doente, minha irmã escreve para minha mãe ...".

O ambiente familiar de F₁, também ofereceu-lhe indícios acerca da importância da alfabetização; entretanto, a mãe da criança desestimulou-a de desenhar (atividade da qual ela gosta), dizendo que ela tinha que "aprender". Observamos aqui a concepção do aprender, do processo de alfabetização, dissociada totalmente da sua dimensão lúdica: a prática do desenho à parte da prática da escrita.

"E — Você gosta de desenhar?

F — Gosto, eu acho gostoso, mas minha mãe diz que não é prá desenhar, é prá aprender com a tia (professora)...E hoje ela passou uma lição que eu não sabia.

E — Eu não entendi, F., porque sua mãe disse que é para você aprender. Aprender o que?

F — Aprender a fazer lição, estudar.

E — Mas tem diferença entre você desenhar e você fazer lição?

F — Não sei, mas se a tia manda fazer..."

Acreditamos que essa visão decorra da forma como se encara esse processo, dissociando-o dos seus aspectos informativos, lúdicos, reduzindo-o ao seu aspecto formativo. Tanto é assim, que a criança colocou-nos que na sua casa quase não existiam livros, nem revistas:

"E — Diz uma coisa F., na sua casa tem muitos livros, revistas ou não tem?

F — Não tem.

E — Não tem nenhum livro?

F — Não.

E — E revistas?

F — Revistas? Não. Sô tem a da minha mãe, que tem lá, só que não é dela, é de uma menina..."

A concepção de F_1 , acerca da veracidade da linguagem escrita foi mediatizada pela fala social, ou seja, a criança sabe que livros e jornais podem conter histórias de "verdade ou de mentira", apenas porque sua mãe e sua vó disseram-lhe isso.

"E — Mas F., como é que você sabe que existem livros que tem escrito histórias de mentirinha?

F — Porque minha mãe me falou que tem livros que tem escrito histórias de mentira. Aí eu peguei e acreditei nela.

E — E esse livro que você está falando que tem essa história, como é que você sabe que essas histórias são de verdade?

F — Que esse livro dessa história é verdade? Porque? Eu sei porque minha mãe me ensinou tudo o que era, me explicou tudo o que que é, eu ouvi falar do livro da vida, livro da vida. Daí minha mãe me contou o que era verdade..."

"E — Mas tem história de mentira no jornal ou não tem?

F — Tem.

E — E porque você acha que tem história de mentira no jornal?

F — Porque o...a minha avô já leu uma historinha de mentira, aí eu peguei e não ouvi. Eu peguei e fui para a rua.

E — E por que você foi para a rua?

F — Porque eu não queria ouvir, era de mentira.

E — Mas era de mentira?

F — Era.

E — E como é que você sabe que era de mentira?

F — Porque eu...minha avó me explicou que era de mentira".

Encontramos na família de **F₂** um grande interesse pela leitura e escrita. Segundo seu depoimento tanto sua mãe quanto sua avó escreviam e liam bastante (cartas, jornais, a bíblia etc.).

"E — Você estava falando da sua avó. Mas sua avó gosta de ler ou não gosta?

F — Gosta.

E — E de escrever? Gosta? O que sua avó lê?

F — Lê um monte de coisa.

E — Você sabe que coisas que ela lê? Não?

F — Ela lê muito baixo, ela lê a bíblia".

"E — E quem lê esse jornal?

F — Minha mãe; lê carta, um monte de coisa.

E — Sua mãe lê o que mais?

F — Carta, bíblia, lê um monte de coisa.

E — E escrever, ela escreve também?

F — Escreve.

E — Escreve o que?

F — Escreve um monte de coisa. Eu não sei o que e la escreve".

Avaliamos que a transmissão de determinados significados à criança dá-se primordialmente pela atividade da linguagem. Entretanto, essa transmissão dá-se também pela sua relação com seu grupo social, e pela valorização ou não por parte desse grupo (família e pessoas mais próximas) de determinados comportamentos, tal como é o caso da atividade da leitura-escrita.

Foi o que aconteceu com F₂, dada sua convivência com um grupo familiar onde o exercício da leitura e escrita é praticado e valorizado, sua familiaridade com o mundo da linguagem escrita colaborou na sua elaboração de que a cópia é diferente da leitura. Ela foi a única criança a representar as atividades da leitura-escrita como imbricadas, apesar de diferenciadas.

Segundo J.I., sua família não lê muito. Encontram-se na sua casa algumas revistas, mas não livros, apesar da ressalva da criança de que ainda irão comprar livros:

"E — E na sua casa, tem livros, tem revistas ou não tem?

J.I. — Tem revistas, mas livros não, livros nós vamos comprar ainda".

E — J., na sua casa, a sua mãe costuma ler?

J.L. — Lê de vez em quando.

E — Ela lê o que?

J.I. — Ela lê carta, quando meu tio mandou da cidade dele.

E — E seu pai lê?

J.I. — Meu pai trabalha, só minha mãe, porque meu pai trabalha".

Entretanto sua família, apesar de não praticar com frequência a leitura-escrita, acredita na importância dele frequentar a escola:

"E — Foi você que quis vir na escola?

J.I. — Não, mas minha mãe falou que ia punhar eu quinze dias, mas eu queria ir embora".

Para W. só se aprende um conhecimento novo depois de aprendermos bem os antigos, pois a sua mãe disse-lhe que ele só deve passar de uma lição velha para uma nova, depois que tiver aprendido bem a antiga.

"E — E como é que você aprende uma lição nova?

W — A gente tem... não é assim, né, e minha mãe sempre diz, né, que quando a gente vai passar para uma lição nova, tem que melhorar a lição velha para passar para uma lição nova. E com a nova é mais melhor do que com a velha".

Na sua casa existem muitos livros didáticos, correspondendo às séries do I e II graus, livros que a mãe lê para ele, dizendo-lhe que ele só vai aprender o conteúdo por exemplo, de um livro de 3ª série, quando ele estiver nessa série.

"E — W., na sua casa tem livros, revistas?

W — Na minha casa tem jornal e tem livros. Então nos livros que eu mexo tem palavras e quando eu estiver no 3º ou 4º ano, eu vou aprender as palavras, porque no 4º, 3º, 5º ano tem palavras desses livros pra gente aprender, antes não dá..."

"E — Que livros que ela (sua mãe) lê para você?

W — Lê...livro que tá escrito de 3ª, de 4ª, 5ª. e la lê esses daí, e mostra palavras que eu a-inda vou aprender. O resto é muito complicado e não dá para ela ler direito".

O sujeito elaborou, a partir dessas falas, que exis-tem palavras que ele só vai aprender no 4º ou 3º ano, representan-do a aprendizagem como sendo seriada, com momentos determinados e ideais à aprendizagem de conteúdos mais difíceis.

Para R. a situação de pessoas que não aprenderam a ler e a escrever decorre do fato de terem feito "bagunça" na esco-la:

"E — E escrever, todo mundo sabe ou tem gente que não sabe?

R — Tem gente que não sabe.

E — Essas pessoas que não sabem, nem ler e nemes-crever, você sabe por que elas não sabem?

R — Eu acho que elas fazem bagunça na escola, não presta atenção no que a professora está fa-zendo".

Na análise do tema I, vimos R. afirmar sua concepção de que a bagunça atrapalha a sua aprendizagem, daí analisarmos que ele generalizou essa representação elaborada a partir da sua experiência particular — ele não se alfabetiza porque existe "bagunça" na classe — para a concepção de que uma das causas de pessoas não serem alfabetizadas ser a "possível bagunça" que e-las teriam feito na escola.

Ainda, na casa de R., segundo seu depoimento, circula muito material escrito, e as pessoas lêem muito, o que contrasta com nossa colocação anterior em relação a F₂, pois R., tratando-se do tema I, confunde o processo de alfabetização com cópia, diferenciando os atos de ler e escrever sem representá-los enquanto elementos de um mesmo processo:

"E — Na sua casa, tem muito livro, muita revista ou não tem?

R — Tem um montão.

E — E quem lê, na sua casa?

R — Nós né, meus irmãos, eu, minha mãe escreve...

E — E você já sabe ler e escrever?

R — Sei.

E — O que sua mãe escreve?

R — Escreve carta pro meu avô, que meu avô ficou doente, e ela escreveu prá ele.

E — E além de cartas, ela escreve mais alguma coisa?

R — Escreve. Escreve receita de bolo".

De acordo com M., sua mãe recomendou-lhe ir à escola, dizendo que ele deveria estudar e não lhe forneceu outra explicação. Podemos inferir que, assim como ele afirmou ter sido sua mãe a encaminhá-lo à escola depois de pressionado, ele poderia mudar seu depoimento acerca das explicações que ela lhe negou acerca da escola.

Porém, as suposições são inúmeras e optamos por trabalhar com as informações fornecidas pela criança (assim como em todas as outras análises):

"E — Quem falou para você vir na escola?

M — Ué, ninguém.

E — Você veio por que quis?

M — Mais ou menos.

E — Quem veio com você?

M — Minha mãe.

E — Sua mãe falou para você vir na escola?

M — Foi.

E — E ela falou para você vir para que?

M — Ué, para estudar".

A socialização primária (Berger e Luckmann, 1983), assume fortes proporções junto à criança, marcando-a em função dos conteúdos interiorizados nesse período. Constatamos essa questão na fala dos sujeitos, onde os significados referentes à alfabetização e à escola, quando transmitidos pelos familiares (principalmente pela mãe) apresentavam-se arraigados.

Para C., F., J.I. e M., a alfabetização assume um significado de aprendizagem importante, que deve ser realizada. Ainda segundo essas crianças, suas famílias transmitiram-lhes esse significado da alfabetização sem no entanto explicitar o por que da importância dessa aprendizagem.

Exemplificamos com a mãe de C., que iria premiá-la ou castigá-la caso ela passasse de ano; a mãe de M. disse-lhe que ele deveria ir à escola, embora ele preferisse não ir; a mãe de F₁ aconselhou-a a parar de desenhar e começar a aprender (fazer lição, estudar).

Acreditamos que esse significado atribuído à alfabetização e à escola, por esses sujeitos e suas famílias, encontra-se vinculado à possibilidade de ascensão social, de melhoria de condições de vida que (segundo concepção disseminada por órgãos governamentais e arraigada em setores da população) a escolarização propiciaria.

Como podemos observar na "*Caracterização individual dos sujeitos*", as crianças estudadas pertencem a famílias cuja renda familiar, condições de moradia, empregos dos pais e grau de escolaridade permitem-nos situá-las num contexto sócio-econômico baixo. A "*Caracterização do grupo estudado*" permite-nos inferir ainda que pelo menos uma parte do grupo social pelo qual essas crianças circulam (amiguinhos de sala de aula e população do bairro em que moram e adjacências) também pertence a uma classe sócio-econômica baixa.

Ora, sabemos o quanto as administrações públicas e os meios de comunicação procuram disseminar a idéia da escolarização como possibilitadora de ascensão social. Essa dimensão da escolarização e notadamente da alfabetização incorporou-se à dimensão social da representação da alfabetização, o que possibilitou o reconhecimento da importância dessa aprendizagem enquanto um significado elaborado e transmitido socialmente.

É óbvio que não só esse significado possibilita a manutenção dessa representação da alfabetização. Os adultos e crianças vivenciam, experienciam no seu dia a dia situações onde ela é extremamente necessária.

Acreditamos, ainda, que a transmissão social do significado se dê não só pelo discurso, mas também pela atividade do grupo próximo ao sujeito. Aquelas crianças que observam os adultos ao seu redor lidando com a linguagem escrita elaboram representações diferenciadas daquelas outras que não vêem adultos utilizarem-se dessa habilidade.

Segundo C., F₂ e W., seus familiares lêem e escrevem bastante, existindo muitos livros e revistas nas suas casas. Para F₁ e J.I., seus familiares quase não lêem e nem escrevem, existindo pouco material escrito em suas casas.

Nossa afirmação de que a transmissão social da alfabetização ocorre também pela observação que a criança realiza da atividade desenvolvida pelo grupo que a rodeia choca-se com o relato de alguns sujeitos, no caso J.I. e F₁.

Essas crianças afirmaram que seu grupo familiar praticamente não exercita a leitura e escrita, o que poderia levar-nos a avaliar que elas não valorizam a alfabetização. Entretanto, tal não acontece pois, como vimos, esses sujeitos fazem parte do grupo de crianças que a valoriza.

Acreditamos que nossa afirmação sustente-se, pois J.I. e F₁ também nos relataram que seus familiares colocam-lhes a importância da alfabetização e deles frequentarem a escola (já delineando nesse momento, a escola como espaço privilegiado à alfabetização), apresentando-lhes uma situação contraditória visto que, por um lado, exercem pouco os atos da leitura e escrita (ao menos nas suas casas) e, por outro, cobram da criança sua alfabetização, dada a sua importância.

Existe, portanto, uma contradição presente no discurso infantil acerca da alfabetização, oriunda da própria realidade contraditória vivida pela criança, ocorrendo em algumas falas como a justificativa de F₁ de querer aprender a ler e a escrever para aprender a estudar!

Podemos compreender essa resposta da criança, entendendo como ela representa a função da linguagem escrita ou seja, como um fim em si mesma.

Essa criança não representa, ainda, essa linguagem enquanto possibilitadora do conhecimento de informações, fatos e idéias. Realizando uma analogia com a afirmação de Moreira (1988), supomos que essa criança não represente o ato de ler como "meio funcional".

Entretanto, não podemos analisar unilateralmente como desmotivação e desinteresse pelo mundo escrito por parte da família de F₁ e J.I., o fato da prática da leitura ser pouco exercitada por eles, pois também podemos nos reportar às precárias condições materiais dessas famílias (ver "Caracterização dos sujeitos") que impedem o seu acesso à compra de livros e revistas.

O adulto assume para a criança a figura da competência técnica, ou seja, ele domina e transmite-lhe normas e regras pertinentes à linguagem escrita.

No caso de L., é a mãe quem lhe diz se o que ela tenta escrever está correto ou não; é sua tia quem lhe diz que na pré-escola ela não vai ser alfabetizada, só na 1ª série do I grau

e que ela não poderia decorar, senão não iria aprender.

A competência e autoridade do adulto também estendem-se à elaboração da linguagem escrita pela criança quando ele (adulto) diz que não se deve mentir (é feio) e ela afirma que, como os adultos não mentem e são eles quem fazem os livros, portanto os livros não contêm mentiras (F_1). Outro exemplo é o dos familiares de J. que lhe disseram que Pedro Álvares Cabral (que ela deve ter confundido com Tiradentes) morreu enforcado. Ela afirma que não viu o fato, viu só o desenho, mas como a família falou, então é verdade.

Essa criança (J.), assim como F_1 , confronta-se com a fala social de que as pessoas não mentem, sendo feio mentir. Por outro lado, a sua própria experiência com a questão da mentira, deve ter-lhe mostrado que as pessoas mentem (inferimos que J. já deve ter mentido ou constatado que lhe mentiram) daí sua dificuldade em coadunar essas duas questões, quando confrontada com a pergunta acerca da veracidade do que está escrito nos livros.

A criança trabalha de duas maneiras. Primeiro, acompanhando sua explicação (as pessoas escrevem os livros, daí...) e afirmando que os livros não mentem e, posteriormente, reelaborando essa explicação dizendo que algumas vezes mentem, outras vezes não. Mesmo assim, o que observamos acompanhando a fala de J. é que ela não consegue "decidir-se" por um dos raciocínios, permanecendo com sua representação contraditória.

Podemos analisar essa questão da mentira de várias formas:

- a) podemos pensar na questão da moral — a criança já discrimina o "*certo do errado*";
- b) podemos pensar na necessidade de J. em ser aceita pelo grupo ao qual pertence, já que esse grupo familiar reforça a necessidade de não mentir;
- c) podemos pensar no medo de J. em ser admoestada (recriminada pelo grupo por não aceitar suas normas).

Entretanto, o que nos interessa nessa análise e o que nos chamou a atenção foi a relação estabelecida pela criança entre um código, determinado socialmente e transmitido pelo grupo, com a sua experiência — que inferimos existir — com a questão da mentira e as implicações desse ato, implicações essas diretamente relacionadas às condições sócio-econômicas da sua mãe (ver a fala da criança acerca da mentira e dos gastos com o médico).

O que queremos deixar claro, é que a representação de J. acerca de um valor ético, moral, como a mentira, representação essa contraditória, vincula-se a particularidades do seu grupo social, condições sócio-econômicas e significado dessa questão elaborado e veiculado por esse grupo, passando também pela experiência direta da criança com essa questão.

Colocamos que a representação seria o produto e o processo da elaboração psicológica do real e nesse sentido um ponto intriga-nos: o que determinou a elaboração da representação dessa criança acerca dessa questão? A questão econômica familiar teria influenciado sua elaboração de que não se deve mentir e, em caso positivo, em que proporção? Se essa criança pertencesse a outro grupo social, essa questão teria sido elaborada diferentemente? De que forma? Quais os motivos que mobilizaram J. face à elaboração dessa representação?

Frente a tais questões, compreendemos que, infelizmente, permanecemos, nesse aspecto do imbricamento do psicólogo com o social, apenas na definição teórica da representação, pois, não dispomos de instrumentos pelo menos a partir do discurso dos sujeitos estudados, que nos possibilitem a leitura desse imbricamento.

No caso de **J.**, a transmissão social de significado deu-se através do discurso familiar; da sua observação da atividade de outra pessoa com a linguagem escrita: e sua própria atividade constitui-se em elemento da elaboração da sua representação porém, escapa-nos à análise o que **Leontiev** (1978) denomina "*atividade interna*".

Acreditamos poder analisar essa atividade interna a partir das elaborações cognoscentes dos sujeitos, que nos explicitariam a sua atividade mental, porém os motivos e desejos desses sujeitos em relação à alfabetização escapam-nos em uma análise desses aspectos cognoscentes.

No tema "*Diferenciação funcional entre ler/escrever/desenhar e palavra/letra/número, porém, indiferenciação conceitual*" abarcamos falas dos sujeitos onde explicitaram-se suas concepções dos conceitos metalingüísticos; dos atos envolvidos na alfabetização — ler, escrever, desenhar — e da sua relação cognitiva/conceitual com a terminologia corrente no seu processo de alfabetização.

J. ao responder a uma pergunta da entrevistadora acerca de haver dito anteriormente que desenhar e escrever eram i

iguais, afirmou serem atos diferentes, pois pode-se escrever pala vras e nomes e desenhar desenhos. Entretanto, na mesma fala, J. passou a afirmar que desenhar e escrever eram iguais.

Nesse exemplo, a criança buscou, através de um referencial conhecido por ela (sua vivência com os dois atos), compreendê-los comparando-os. Porém, em alguns casos, o instrumental utilizado, os movimentos corporais e mesmo as marcas impres sas na superfície (linhas) são os mesmos para os dois atos, dife renciando-os apenas o objetivo do sujeito que pode utilizar um lâ pis e uma folha de papel e, a partir do traçado das linhas, tanto realizar um desenho quanto uma palavra.

Levantamos a hipótese de que a partir dessas similaridades entre os dois atos, J. confundiu-se, afirmando inicialmente que os dois são iguais e posteriormente que são diferentes. Inicialmente, ela comparou as semelhanças entre eles e, posteriormente suas diferenças a partir da diversidade dos resultados obtidos: ou palavras ou desenhos.

Essa criança reconheceu diferenças e semelhanças entre os atos de escrever e desenhar, porém não as integrou enquanto pertinentes aos dois atos. Isto ocorreu, não por uma defasagem cognitiva sua (ela utilizou-se de estratégias cognitivas ao compará-los, via semelhanças e diferenças), mas por não dispor de mais informações acerca de conceitos metalinguísticos.

Essa criança apresentou-nos um esforço cognitivo, ten tando dar sentido a esses dois atos (desenhar e escrever) agrupando-os por similaridade operacional e comparando-os com um ter

ceiro (pintar) o que explicita sua elaboração cognoscente:

"E — J., você está falando que desenhar e escrever é igual?

J — Não. Desenhar é um desenho e escrever é uma palavra. Alguns é um nome, mas só que desenhar é escrever não é pintar, é escrever. Então eu acho que os dois são a mesma coisa: desenhar e escrever.

E — Eu desenho palavra?

J — Não.

E — E eu desenho letra?

J — Pode desenhar. Por exemplo, assim, pode desenhar letra, o que quiser. Pode desenhar assim até um banco ou tudo que quiser, mas é só não pintar.

E — E escrever? Eu escrevo palavra?

J — Ah, isso eu não sei. Não pensei direito."

Em outra fala, J. apresentou-nos sua representação dos conceitos metalingüísticos letra e palavra, colocando-nos sua definição do que seria um e outro. Posteriormente, ela contradiz-se, confundindo os conceitos de palavra e oração (frase). Percebemos que essa sua contradição provém do fato de ela não diferenciar signo e símbolo, o que nos aponta a possibilidade dessa criança ter "repetido" essa definição, sem tê-la compreendido e elaborado:

"E — ...você sabe qual a diferença entre letra e palavra?

J — Sei, porque palavra já é inteira, completa e letra não. Letra, por exemplo assim, é só uma. duas, três e assim.

E — Agora fale uma palavra para mim.

J — O caderno foi feito para fazer lição.

E — E uma outra palavra.

J — O banco foi feito para sentar e não para deitar.

E — E se eu perguntar para você: caderno é palavra?

J — Não caderno não é uma palavra porque caderno é para escrever, para ler e não...por exemplo, assim, a capa é feita de um desenho e o resto é feito de lição, porque a capa que tem que ser feita de desenho; se for feita de lição é feio, porque a gente já cansa de ver as folhas cheias de lição. Então a gente cansa. Então a gente, para não cansar, a gente faz um desenho na primeira folha, na primeira capa".

Observamos, acima, uma estratégia da criança para fugir ao conflito cognitivo originado pela pergunta da entrevistadora, ela passa a explicar o que é um caderno e não porque caderno é palavra. Ela evadiu-se da resposta, confundindo os níveis.

Essa criança também apresentou-nos sua definição de número, utilizando como parâmetro sua concepção da relação existente entre número e ler e escrever:

"E — E para saber o que é quinhentos, seiscentos, setecentos, a gente precisa saber ler e escrever?

J — Não porque duzentos, quinhentos, setecentos, não é número. Mas número é contar assim: dois, três, quatro, cinco...assim. E escrever e ler é uma outra coisa.

E — E qual a diferença que tem entre número e ler e escrever?

J — Porque número é assim: um, dois, três, quatro, e a letra não é assim: letra um, letra dois...letra é de ler e escrever. Número é de, por exemplo, número é de fazer um... e fazer um, dois, três, quatro, cinco. Número também é uma parte de escrever, de ler, porque a gente lê, porque também é uma parte de ler. Assim é

um, dois, três, quatro...que a gente tem que saber também ler para poder fazer os números, porque número também eu acho, que é uma metade de escrever."

A diferença estabelecida entre as partes do corpo empregadas nos atos de ler e escrever, foi o parâmetro de J. para estabelecer a (sua concepção da) discriminação entre esses atos:

"E — E qual a diferença J., entre ler e escrever?

J — Hum...porque escrever a gente escreve com a mão, e para ler a gente lê com a boca; porque assim, como a gente vai ler e escrever com a boca? Como é que a gente vai escrever com a boca? Porque na boca não tem mão, e então? É quando a gente vai escrever com a mão tudo bem, mas como a gente vai escrever com a mão, se a mão não tem boca? Então isso eu acho diferente um pouco."

A discriminação realizada por E., entre letra e número, baseou-se na sua experiência de aprendizagem da linguagem escrita (porque a *"letra pode dar a mãozinha"*, mas o número não) e na diferenciação de funções dos dois conceitos, isto é, ela diferenciou funcionalmente número de letra mas não realizou a ponte *"funções diferentes — conceitos diferentes"* e não conseguiu verbalizar essa diferença, apesar de afirmar que ela existia:

"E — E letra é diferente de número?

E. — É.

E — Por quê?

E. — Porque a letra pode dar a mãozinha, letra de mão dá mãozinha, letra de forma não dá a mãozinha.

E — E número pode dar a mãozinha?

E. — Não."

"E — E como você sabe que ali é letra e aqui é número?

E. — Porque o número, o número três é desse jeito, o número um é desse jeito e o número dois é desse jeito (apontando-os num cartaz).

E — E qual é a diferença entre letra e número?

E. — Letra...tem letra que tem que dá a mãozinha e tem outras que não...

E — Para que servem as letras?

E. — Prá escrever.

E — E os números servem para que?

E. — Prá fazer conta".

Para C. as atividades de ler e escrever foram diferenciadas a partir do instrumental corporal utilizado na sua execução; ela comparou as partes do corpo envolvidas na execução das duas tarefas e discriminou-as relacionando as diferenças entre execução da tarefa com possíveis diferenças entre as tarefas:

"E — C., ler e escrever são coisas diferentes ou iguais?

C — É diferente.

E — Você sabe explicar para mim o que tem de diferente?

C — Porque ler é... ler e falar, e escrever é escrever com a mão.

E — Eu não entendi. Você podia repetir.

C — Olha, ler é ler com a boca, né, e escrever é escrever com a mão".

F₁ verbalizou seu desconhecimento entre as diferenças de copiar e escrever (pressupondo-se aqui o motivo do escritor) apesar de ter afirmado serem atos diferenciados. Essa cri-

ança não elaborou conceitualmente esses atos, não conseguindo explicitá-los verbalmente, porém os compreendeu praticamente ao responder aos exemplos citados pela entrevistadora:

"E — Diga uma coisa F., se ela (a mãe de F) fosse copiar uma carta, ela pode copiar uma carta?

F — Pode.

E — E se ela quiser escrever um livro, ela pode escrever um livro?

F — Não.

E — Não? Copiar e escrever é a mesma coisa ou é diferente?

F — É diferente.

E — E você sabe por que?

F — Não."

Por outro lado, essa mesma criança afirmou que ler e escrever eram a mesma coisa, mas não soube dizer como se procede para realizar as duas atividades:

"E — E você sabe como que a gente faz para ler alguma coisa?

F — Não.

E — Para escrever, você sabe como a gente faz?

F — Não.

E — Você acha que tem diferença entre ler e escrever, ou é a mesma coisa?

F — Mesma coisa.

E — Você sabe porque é a mesma coisa?

F — Não."

Apesar de F₁ ter afirmado que não sabia a diferença entre ler e escrever, posteriormente ela apontou "praticamente"

essa diferença, referindo-se à sua mãe. Essa contradição com ela apontando um exemplo prático do desenvolvimento dessas duas atividades por sua mãe, leva-nos a concluir que ela diferenciou operacionalmente os atos de ler e escrever, isto é, realizou alguma discriminação entre esses atos que lhe possibilitou saber quando sua mãe estava lendo ou escrevendo; apesar de ela não ter conseguido verbalizar essa discriminação:

"E — E ela (sua mãe) lia muitas coisas nesse lugar em que ela trabalhava?

F — Ela pegava na revista e ficava lendo baixo, só.

E — E escrever, escrevia muito?

F — Escrevendo? Ali não escrevia nada".

Observamos uma categorização dos conceitos de letra e palavra realizada por F_2 , quando ele entende que uma categoria (palavra) inclui outra (letra), o que é "correto", pois as palavras contêm letras, são compostas por letras e letras são "pedaços" de palavras. Essa criança elaborou uma hipótese procurando compreender esses conceitos, comparando-os a partir da sua experiência com eles e concluindo pela inclusão do conceito de letra no conceito de palavra:

"E — E como que você sabe que tem muitas letras?
(no cartaz da sala)

F_2 — Ó, esse é letra, letra, letra, letra, letra, letra.

E — Ah, e essa aqui, que você disse que é letra, letra é igual ou diferente de palavra?

F_2 — Letra também é palavra."

Avaliamos que esse sujeito elaborou formas particu-

lares de diferenciar os conceitos de letra e número a partir da grafia destes:

"E — Tem alguma diferença entre o "A", o "0" e o "um", o "dois", o "três"?

F₂ — Tem.

E — Qual?

F₂ — Esse e esse (apontando as letras) é diferente porque o um tem uma perna assim e eles não, eles tem uma bola.

E — E o "A"? Ele tem perna?

F₂ — O "A" tem.

E — Então ele é igual ao "um".

F₂ — Não. O "um" tem a perna para baixo. O "A" tem perna assim, diferente."

F₂ a partir da sua experiência com a alfabetização, buscou ainda elaborar uma conceituação própria de número e letra o que leva a supor que o método de alfabetização vivenciado, pelo qual a criança aprendeu a associar letras formando sílabas que formam famílias silábicas, permitiu-lhe elaborar sua caracterização de números e letras:

"E — Por que não são palavras? (os números)

F₂ — Porque não é letra de mão.

E — Palavra a gente escreve...

F₂ — Com letrinha de mão. A gente escreve com letrinha de forma.

E — E aqui? Aqui eles são números? (apontando um cartaz)

F₂ — São.

E — Você sabe qual a diferença entre número e letra?

F₂ — Por que letra é assim (apontando outro cartaz). Os números não. Os números são diferentes, os números tem um, dois, três; elas não, elas tem a família do "DA,DE,DI,DO,DU".

J.I. apresentou-nos sua definição da função dos números e das letras e disse saber o que é uma oração, mas não uma frase. Dada a polivalência de sentidos do termo "oração", ele define-o "corretamente", mas não dentro do contexto da pergunta:

"E — E prá que serve letra?

J.I. — Letra? Prá gente vê.

E — E número prá que serve?

J.I. — Prá gente fazer conta.

E — Você sabe o que é uma frase?

J.I. — Não.

E — E oração?

J.I. — Oração...eu já fiz oração.

E — O que é oração?

J.I. — Oração? A gente reza, a gente fala bastante as coisas assim prá gente".

W. discriminou a diferença entre número e letra e a função deles afirmando que número serve para contar e letra para ler:

"E — E o 2 é o que?

W — É um número.

E — Número, W., número é igual a letra ou é diferente?

W — É diferente, porque número tem o 1,2,3 e o 4 e as letras tem o A,E,I,O,U.

E — Você sabe para que servem os números W.? O que a gente faz com eles?

W — Serve prá fazer continha e contar.

E — E palavra, serve para que?

W — Para a gente...prá gente ler".

Uma contradição da representação de W. explicitou-se quando ele sobrepôs os conceitos de letra e palavra, confundindo-os como se fossem a mesma coisa; em uma outra fala ele diferenciou e reconheceu "*letras*" que lhe foram apontadas (estavam escritas na lousa) afirmando que elas serviam para formar palavras. Assim como F₂, W. elaborou hipóteses buscando compreender e definir os conceitos de letra e palavra; ele quis dizer que "*palavras contêm letras*" (o que é correto) e F₂ estaria dizendo a mesma coisa.

Porém, o que nos interessa sobremaneira é a elaboração dessas duas crianças, elaboração essa que nos explicita suas construções de hipóteses buscando compreender conceitos metalingüísticos. Apesar das hipóteses construídas não corresponderem aos padrões oficiais da definição dos conceitos palavra e letra ("*palavra é letra também*" e "*letra serve para fazer palavra*") elas denotam a produção cognoscente infantil na construção de hipóteses próprias:

"E — W., o "A", o "A" é uma letra ou uma palavra?

W — É uma palavra.

E — E EMA, é uma letra ou uma palavra?

W — EMA? A EMA de verdade, aquela que canta? Não? Então isso aqui é uma palavra. A palavra é uma letra também.

E — E aquilo lá, que está escrito naquela lousa, qual o nome, você sabe?

W — Aquela lâ? Eu sei, é um "A"

E — O "A", é uma letra ou é uma palavra?

W — É uma letra".

"E — E isso aqui, que eu te mostrei no quadro e você falou que eram o "A", "U" e "O", que eram letras. E para que servem letras?

W — Para fazer palavras.

E — E palavras servem para que?

W — Para a gente ler".

R. discriminou números de letras, afirmando ainda que números servem para contar. Porém, ele afirmou que letra e palavra são diferentes, mas confunde-os ao ter que diferenciá-los; R. tentou estabelecer a diferença entre esses conceitos elaborando a hipótese de "*palavra a gente escreve... letra não escreve*".

Acreditamos que ao elaborar essa diferenciação baseada nessa hipótese, a criança quis dizer que a letra sozinha não exprime nenhum significado, não se reporta a nenhum símbolo; portanto "*não se escreve com letra*". Por outro lado, com palavras nós podemos escrever pois elas, mesmo que sozinhas, exprimem um significado:

"E — O um, o dois, o três, eles são o que?

R — São...eles serve prá contar.

E — Servem prá contar?

R — São números

E — E o "A", o "U", e o "E", são números ou letras?

R — São letras."

"E — Letra e palavra, elas são iguais ou são diferentes?

R — Letra e palavra? Não, são diferentes.

E — "O" é uma letra ou uma palavra?

R — "O" é uma palavra.

E — E menino é uma letra ou uma palavra?

R — Palavra.

E — E o "E" é letra ou palavra?

R — E...o "E" não é palavra.

E — O "E" é letra?

R — "E" é letra.

E — Você sabe qual a diferença que tem entre letra e palavra?

R — É porque letra não escreve...o outro, a palavra, a gente escreve... "

Assim como a maioria dos sujeitos anteriores, M. diferencia funcionalmente os conceitos de letra e número, sem no entanto, conseguir diferenciá-los conceitualmente:

"E — E um, dois, o três? São o que?

M — São coisas de contar: um, dois, três.

E — Eles são letras?

M — Não. Letra é de escrever.

E — O que é letra?

M — Não sei.

E — E números?

M — Também não sei".

Essa criança disse não saber a diferença entre o desenho e a escrita, mas apontou-nos um desenho feito por ela e i-

identificou palavras escritas na lousa como escrita. Quer dizer, M. não conseguiu verbalizar as diferenças existentes entre os dois conceitos, mas sabe que ela existe, a reconheceu e apontou-a na lousa.

"E — Diga-me uma coisa, você fez uma casinha aí não é; você sabe qual a diferença entre o desenho e a escrita?

M — Não.

E — O que é isto aqui, é um desenho ou é uma escrita?

M — Um desenho.

E — E aqui?

M — Uma escrita.

E — E você sabe qual a diferença que tem?

M — Sei.

E — Qual que é?

M — Aqui está o desenho e aqui está a escrita de escrever (aponta o desenho na folha e palavras na lousa)."

Entendemos que o processo de alfabetização apresenta um ponto extremamente falho, que consiste em os alunos lidarem com dados como "palavra", "letra", "número", "desenho", sem compreendê-los conceitualmente. Observamos o desdobramento dessa situação quando lemos os discursos dos sujeitos, nos quais eles discriminam funcionalmente os atos de ler/escrever/desenhar e os

conceitos de palavra/letra/número, sem conseguir verbalizar as suas definições.

As crianças em questão elaboraram formas próprias, e ficientes ou não, de discriminarem esses atos e conceitos, a par-tir da sua experiência e do seu conhecimento sobre eles.

Ler e escrever são diferenciados por J. e C. a par-tir das partes do corpo empregadas na execução dessas habilida-des; F₁ afirmou não saber o porque da igualdade desses atos mas, posteriormente, apontou "*praticamente*" cada um deles, demonstrando saber diferenciá-los.

As habilidades de desenhar e escrever são representadas ambivalentemente por J., (num momento elas são iguais, em outro diferentes) porém as reconhece e discrimina funcionalmente ao verbalizar suas utilidades. Processo análogo é vivenciado por M. ao apontar, exemplificando, as diferenças dos dois atos, apesar de anteriormente não conseguir verbalizá-las.

Da mesma forma que no exemplo acima, F₁ disse que copiar e escrever eram diferentes sem saber verbalizar o porque, mas a partir dos exemplos citados, podemos inferir que ela soube diferenciá-los.

Dadas as semelhanças existentes no exercício dos a-tos de escrever, desenhar e copiar (material, instrumentos e reursos corporais utilizados) essas crianças apresentaram difícildades em verbalizar sua discriminação acerca deles, ou seja, em

conceituá-los. Porém, "praticamente" elas os diferenciam a partir das suas funções.

Isso deve ter acontecido pela escassez de informações de que essas crianças dispõem, que lhes permitiriam elaborar e definir conceitualmente essas habilidades. Utilizando-se apenas do que dispõem (sua experiência e vivência com esses atos) elas elaboram suas próprias discriminações (o que redundava em discriminações funcionais). Ficou faltando-lhes, tal como colocamos, informações que os adultos (principalmente o professor) deveriam transmitir-lhes acerca da conceituação de "escrever", "desenhar" e "copiar", o que lhes facilitaria a aquisição dessas definições conceituais.

Em vários discursos, encontramos indícios evidentes das dificuldades mencionadas pelas crianças por não disporem de informações acerca dos conceitos metalingüísticos. Elas lidam sozinhas com a ambigüidade deles procurando elaborar parâmetros que lhes possibilitem discriminá-los.

Para W., alguns parâmetros são mais facilmente estabelecidos, como é o caso da diferenciação "letra-número", a partir da sua grafia e da sua função; porém, a questão complica-se tratando-se dos conceitos como "letra" e "palavra". A criança expressa uma contradição no seu discurso buscando revolver o conflito cognitivo aglutinando esses conceitos.

Também E. elaborou uma definição particular da dife-

rença "letra-número" a partir da sua vivência com o processo de alfabetização, onde ela aprendeu que as letras agrupam-se ("*dão-se as mãozinhos*") mas os números não; e os diferencia funcionalmente sem associar a diversidade de utilidades e a sua diferenciação.

Porém, essa criança evadiu-se de responder quando a pergunta foi feita diretamente (associando funções diferentes a discriminação), visto não ter elaborado a relação existente entre a diferença "letra-número" da diferença funcional existente entre eles. Ela só soube lidar com esses dados separadamente.

Já R. discriminou letra de número a partir de suas funções e elaborou outra estratégia, (diferente de W.), buscando justificar a diferença entre letra e palavra: "*letra não escreve... palavra a gente escreve*".

J. definiu letra e palavra "*corretamente*" (pelo tipo de definição apresentada, inferimos que essa criança recebeu essa informação de um adulto) verbalizando conceitualmente uma definição; entretanto, avaliamos que ela "*repetiu*" essa definição sem compreendê-la, pois a exemplifica diferentemente do enunciado.

Sua definição de números ocorreu a partir da sua comparação destes com o conceito de letra: "*fazer número é uma parte de escrever*".

Supomos que uma outra criança, F₂, diferenciou "*le*

tra" de "número", comparando as grafias de um e outro, baseando-se na sua vivência com o método de alfabetização. Ele também elaborou uma definição própria de letra e palavra, onde esses conceitos foram categorizados, passando uma categoria a incluir a outra.

J.I. representou a diferença entre letra e número a partir das suas funções.

Em outro nível, encontramos M. que discriminou funcionalmente números de letras, não sabendo porém definir letras e números.

Observamos que algumas crianças elaboraram hipóteses próprias tentando lidar com os conceitos metalinguísticos e atividades envolvidas na alfabetização. Acreditamos que sejam hipóteses próprias, dado seu conteúdo de originalidade, que, supomos, nenhum adulto lhes teria transmitido. Elas comportam elementos vinculados diretamente à experiência infantil:

- para R. "a letra não escreve" ... mas com "palavra a gente escreve";
- para W. "a palavra é uma letra também";
- para F₂ "letra também é palavra";
- para J. "fazer número é uma parte de escrever".

A polivalência de sentidos de algumas palavras da língua portuguesa assim como a metalinguagem não esclarecidas às crianças e a conseqüente dificuldade destas em lidar com elas, revelam muito mais uma falha no processo educacional do que uma

incapacidade infantil de discriminação e elaboração desses conceitos e atos.

Realizamos essa análise baseando-nos nos depoimentos das crianças que elaboraram suas representações dos atos de escrever, desenhar e copiar a partir da sua experiência, dos elementos de que dispunham frente às dificuldades originadas pelas similaridades (gráficas e instrumentais) desses atos. Eles se diferenciam, basicamente, a partir do seu objetivo, do seu fim.

Como discutido anteriormente, avaliamos que a não compreensão dos objetivos, dos fins desses atos (que também compõem o processo de alfabetização) por parte das crianças, dificulta a sua aprendizagem e a sua relação com a alfabetização.

Isso ficou evidenciado quando observamos, nos discursos, o quanto essas crianças se orientaram na busca de sentido para compreensão desses atos e conceitos a partir do discernimento das funções destes.

Em suma, acreditamos que a maioria dos sujeitos diferencia funcionalmente "escrever", "desenhar", "copiar", "palavra", "letra" e "número", porém, não os diferencia conceitualmente e suas tentativas de compreensão desses fenômenos levaram-nos à construção de estratégias cognitivas próprias buscando a elaboração do seu sentido e explicitando, através dessas estratégias, sua capacidade cognoscente.

Acreditamos, assim como já foi colocado por Ferreiro (1980), que existem definições elaboradas por crianças e que

não lhes foram transmitidas por nenhum adulto. Inferimos que essas elaborações foram construídas a partir da experiência própria e de informações recebidas pela criança.

Quanto à "função da aprendizagem da leitura / escrita" procuramos agrupar nesse tema as falas da criança que explicaram os possíveis usos decorrentes da aquisição dessa habilidade. O sujeito J., numa fala, colocou que estuda para poder ir ao supermercado (saber o que contém um produto, o seu preço etc):

"J — ...Então faz de conta que este aqui é o shampoo então esse não tem o preço, todos tem, mas menos este, mas a mulher que comprou não viu. Então ela também precisa saber ler, porque aí ela vê, "não tem preço", porque daí eles têm uma lista que está escrita assim: um é setecentos, e...outro é quinhentos. Eles têm a marca lá assim porque...uma vez minha mãe fez isso: perguntou, a moça leu e escreveu. Então para fazer isso, tem que saber sempre ler".

J. relacionou ainda a alfabetização ao trabalho, ou seja, pessoas diferentes em funções diferentes precisam saber coisas específicas a essas funções. Em alguns casos esse saber específico seria a alfabetização; ele denotou ainda um marcante interesse em vir a trabalhar também um dia:

"E — E nesse lugar em que ele trabalha (pai de J.) precisa saber ler e escrever para trabalhar ou não precisa saber?

J — Não, porque ele não trabalha assim com papel, com máquina, tem uma moça a Iolanda e Regina, que trabalha com máquina. É assim, mas elas precisam ler porque elas só batem na máquina e para elas escreverem elas têm que ler. Por exemplo: elas têm que fazer o 'D'. Elas têm que procurar o 'D' na máquina. Quando elas estão escrevendo é assim, mas elas não vão escrevendo como a gente escreve assim 'A, U, O' ...assim. O 'D' é bonito, é uma palavra, elas

escrevem o que o chefe manda. Mas eu sou assim, né, quando elas...coisa assim, da escola, eu também sei, mas coisas do serviço, assim, eu não sei porque eu nunca trabalhei no serviço, mas eu gostaria de trabalhar".

I. disse que quer aprender a escrever para poder escrever o que a mãe mandar e ainda para poder "*ler como gente grande*".

"E — Você quer aprender a escrever?

L — Quero.

E — Quer? E para que você quer aprender a escrever?

L — Ué, para quando...assim...para quando minha mãe mandar escrever alguma coisa, é para mim escrever. Para mim saber ler como gente grande".

A criança justificou seus motivos de querer ser alfabetizada para escrever cartas para a mãe, ajudar a avó a ver os preços no supermercado, a ler receitas de bolo. Ainda para poder "*fazer coisas complicadas*", como escrever paralelepípedo; ler as "*faixas*" que aparecem nos noticiários da televisão:

"E — E diz uma coisa, quando você aprender a escrever você vai querer escrever o que?

L — Ah, eu vou tentar escrever um monte de coisas. Às vezes, quando a minha tia mandar a carta eu olhar, né...para mim se corresponder com a minha mãe, para mim escrever para ela, quando... quando ela não tiver tempo para se corresponder, eu correspondo para ela. Que nem um dia que ela comprou uma coleção de livros para mim e eu nunca mexi. Agora...eu não sei escrever, ou vamos que eu escreva tudo errado...eu não mexi. Minha tia deu uma carta — eu tenho bastante tias — ela me deu a carta, deu a carta para mim e eu coloquei em cima da penteadeira.

E — E além da carta, você queria escrever mais o quê?

L — Ah, eu vou escrever muito mais...muito mais coisas. Às vezes, quando a minha avó... Às vezes tem alguma coisa que ela não enxerga bem...e eu ensino para ela...falo quanto custa as coisas.

E — Você fala isso aonde, em que lugar?

L — Ué, onde está escrito outras coisas, os preços no mercado, essas coisas".

"E — E além disso, além de você ajudar a sua mãe a escrever cartas, para que você queria aprender ler e escrever? Para fazer mais o quê?

L — Para fazer um monte de coisas, né. Que nem minha vó tem receita de bolo, aí eu pego e falava para ela o que estava escrito. Ela falava, e no outro dia esquecia tudo. Era sempre assim".

"E — ...Antes de você entrar na escola, você queria aprender a ler e escrever para poder fazer alguma coisa além disso?

L — Queria. Queria para aprender a fazer bastante coisa. Fazer alguma coisa...alguma coisa complicada, assim, né, escrever paralele pípedo, também queria. Escrever bastante coisa,...que nem o presidente quando está assim, que ele está assim no hospital, né. Quando...aparece a faixa dele eu queria aprender o que está escrito, nas faixas que fala dele e que as pessoas levam.

E — Ah, e onde você viu essas faixas?

L — Eu vi passando no "Jornal Nacional", que mostrou".

L. quer ainda ser alfabetizada para saber fazer continhas, que a mãe se esquece e a tia tem que lhe ensinar. Escrever palavras grandes como as que existem nos livros e ainda para poder ler seus próprios livrinhos de historinha.

"E — E que coisas você quer aprender?

L — Eu quero aprender a ler e escrever algumas letras, porque ninguém quer...minha tia faz continhas de mais e menos, porque às vezes minha mãe esquece aquela continha e ela pergunta para a minha tia. A minha tia já guarda e minha tia já sabe e já fala para ela também, né?

E — E além de você aprender algumas letras, você quer aprender a escrever coisas, assim, por exemplo, palavras e frases grandes?

L — Quero. Como se eu fosse fazer um livro, né. Tem que escrever bastante letra. Também quero. Quando tenho meus livrinhos de estória eu tento ler; às vezes eu mostro algumas letras para a minha mãe".

Para E., quem não for alfabetizado não vai poder trabalhar porque não vai conseguir tomar o ônibus para voltar para casa. Ela citou o exemplo da enfermeira dizendo que ela precisava ser alfabetizada. Já no exemplo do pedreiro, afirmou inicialmente que este não precisa ser alfabetizado, mudando sua avaliação depois.

"E — A gente, prá ser enfermeira, a gente precisa saber além de dar injeção (conforme a criança afirmara), saber alguma coisa mais?

E₁ — Saber ler, ler a letra do médico porque a letra do médico, é muito difícil de saber.

E — E tem enfermeira que não sabe ler?

E₁ — Não, não tem nenhuma."

"E — Você sabe me dizer algum trabalho que eu posso fazer sem saber ler e escrever?

E₁ — ...ser pedreiro.

E — Ah, ser pedreiro! E o pedreiro faz o quê?

E₁ — Ah, constrói casa.

E — E prá construir casa, não precisa saber ler. nem escrever?

- E₁ — Só lê as coisas onde que é só...sô prá ler isso, o que precisa.
- E — Então ele precisa ou não precisa saber ler e escrever?
- E₁ — Precisa, no trabalho ele precisa saber um pouco, mas em casa ele tem que saber, prá fazer uma carta prá ele.
- E — Então ele precisa ou não?
- E₁ — Precisa".
- "E — Mas, se tiver alguma pessoa que não souber ler e nem escrever e ela quiser trabalhar, ela pode ou não pode?
- E₁ — Não, não pode, porque como ela vai fazer prá pegar ônibus prá vir prá casa?
- E — E você conhece alguma pessoa que não saiba ler?
- E₁ — Sô minha vô, mas minha vô não sai de jeito nenhum, ela não sai de jeito nenhum lá da minha casa".

C. disse que se aprende a ler e a escrever para quando sua mãe quiser ler ou escrever algo (por exemplo: cartas) ela poder ajudar. Seu desejo é ser professora e precisa ser alfabetizada para saber responder o que lhe perguntarem. Disse ainda que para saber o nome da rua também é preciso ser alfabetizada:

- "E — E para que serve? A gente aprende ler e escrever para fazer o quê?
- C — Quando minha mãe alguma vez quiser escrever alguma coisa, né, a gente sabe ler e escrever. Quando escreve carta...
- E — E além disso, da gente escrever carta, e a mãe da gente mandar a gente escrever, a gente precisa saber ler e escrever para fazer mais alguma coisa?
- C — Saber ler, escrever, ..."

"E — E para fazer outros serviços? Por exemplo, você quer trabalhar no quê quando ficar mais velha?

C — Professora.

E — Para ser professora precisa saber ler e escrever?

C — Precisa.

E — Por que precisa C.?

C — Porque senão, quando perguntarem, eu não sei."

"E — E para saber o nome da rua, a gente precisa saber ler e escrever ou não precisa?

C — Precisa.

E — E por que a gente precisa?

C — Por que? Porque também na escola faz diferença uma rua que está perto e uma rua longe para mandar uma carta, né, aí fica sem saber se mandou ou se não mandou e, tinha uma menina que queria saber onde morava a D. Antônia, e a D. Antônia morava bem em cima da minha casa, daí, se nós falássemos para ela, ela tinha que procurar, que ler para achar a rua!"

F₁ afirmou gostar de desenhar, declarando, porém, não saber qual a função das duas atividades (escrever e desenhar). Disse querer aprender a ler e escrever; entretanto, sua justificativa para tal aprendizagem restringiu-se ao querer aprender para estudar (sem, no entanto, explicitar o conteúdo desse estudo):

"E — Por que você desenha F.?

F₁ — Porque eu gosto de desenhar.

E — Você sabe para que serve o desenho?

F₁ — Não, não sei.

E — E escrever, você sabe para que serve?

F₁ — Não sei."

"E — E aprender ler e escrever, você quer aprender ou não quer?

F₁ — Quero.

E — Quer? Mas, para fazer o quê, F? O que você quer fazer quando aprender a ler e a escrever?

F₁ — Estudar.

E — Estudar o que?

F₁ — Não sei. Não sei."

Entretanto, em várias falas de F₁, observamos que ela discriminou operacionalmente as funções da linguagem escrita, não conseguindo verbalizar essa função ao associá-la com as perguntas feitas nos dois exemplos anteriores (qual a função da leitura-escrita). Nos exemplos abaixo, ela discrimina algumas dessas funções ("para andar de ônibus precisa ler o que vem escrito nele"; "O médico precisa, pois ele dá receitas"); porém, quando a pergunta é direta, ela não consegue justificar ("para o pai trabalhar precisa ser alfabetizado, mas ela não sabe dizer porque").

"E — E quando você vai andar de ônibus, você precisa saber ler e escrever para andar de ônibus?

F₁ — Precisa.

E — Por que que precisa?

F₁ — Por que que precisa? Tem que ler às vezes alguma coisa escrita. Assim, se eu quiser, eu leio o que está escrito, mas quem não sabe ler...

E — E onde tem escrito coisas no ônibus?

F₁ — Num ônibus que é cor de abóbora e vermelho. Você já viu?"

"E — Diz uma coisa, você falou que seu pai sabe ler e escrever, né? Para trabalhar... você falou que ele trabalha na "Ultragás", ele precisa saber ler e escrever para trabalhar lá?

F₁ — Precisa.

E — Você sabe porque ele precisa saber ler e escrever?

F₁ — Não.

E — E se ele não soubesse, ele poderia trabalhar na "Ultragás"?

F₁ — Hã? Se ele soubesse ler?

E — Se ele não soubesse, ele poderia trabalhar?

F₁ — Não. Daí ele precisava de ir na escola, to do dia."

"E — E o médico, F₁, o médico precisa saber ler e escrever?

F₁ — Precisa.

E — Para fazer o que?

F — O que? Às vezes ele dá alguma receita, ele fala prá gente prá que que é, se é prá bronquite, se é prá alguma coisa, se é prá gripe, ou se é para o nariz, pro ouvido, ou se é para pingar no olho.

E — E se uma pessoa não souber ler nem escrever e ela quiser ser médico, ela pode?

F₁ — Não."

A criança continuou a reafirmar seu desejo de ser alfabetizada, alegando agora, "que é porque é gostoso", e que ela sabe disso, porque "quase conseguiu aprender" e achou muito gostoso.

"E — Que parque que você foi?

F₁ — Eu não sei o nome do parque.

E — Você fazia o que lá?

F₁ — Eu brincava com massinha, eu pintava, eu fazia desenho com tinta, um monte de coisa.

E — E você aprendeu a escrever lá?

F₁ — Não.

E — Você queria ou não aprender a ler e escrever lá?

F₁ — Queria.

E — E por que você queria?

F₁ — Por que? Porque sim, porque lá é gostoso, igual aqui. Aqui é gostoso.

E — E se você aprendesse a ler e escrever, ia ficar mais gostoso?

F₁ — Já.

E — Por que já?

F₁ — Porque? Porque é sempre gostoso ler e escrever.

E — Alguém falou para você que é gostoso ler e escrever?

F₁ — Não.

E — Como é que você sabe que é?

F₁ — Como é que eu sei? É porque assim um dia, eu quase consegui ler e escrever, sabe por que? Eu tinha lido, eu tinha escrito, eu tinha feito um monte de coisa. Faço um monte de coisinha.

E — E como você sabe que quase você aprendeu?

F₁ — Como eu sei? É porque eu fiz um monte de lição, aí que eu soube que quase que aprendi ler e escrever."

"E — Você falou que você estava indo à escola para aprender a ler e escrever, não é? Você vai fazer o quê quando aprender a ler e escrever?

F₁ — Quando eu aprender ler e escrever? Para trabalhar na guardinha. Depois, eu saio da guardinha e vou para os outros serviços."

A primeira avaliação que fazemos da fala acima é que essa criança associou a alfabetização ao trabalho. Entretanto, podemos também inferir que ela esteja dizendo que assim que sair da escola, irá começar a trabalhar. Sabemos, que crianças oriundas de classes econômicas baixas (caso de F₁) começam a trabalhar muito cedo.

F₂ quis ser alfabetizado para poder ir trabalhar afirmando que para trabalhar em loja precisa ser alfabetizado, já o cobrador não precisa.

"E — Você estava falando que você quer aprender a ler, não é? Para que você quer aprender, F₂, para fazer o que?

F₂ — Para mim trabalhar.

E — Para você ir trabalhar?

F₂ — Sabe tia, eu, meu pai deixou um monte de dinheiro para mim.

E — E mesmo assim você ainda vai trabalhar?

F₂ — Mas eu vou trabalhar sim.

E — E para a gente trabalhar, a gente precisa saber ler e escrever?

F — Precisa em loja, precisa aprender, cobrador não precisa. Eu tenho um tio que estuda aqui nesta escola."

J.I. quer aprender a escrever para quando precisar pagar com cheque, assim ele não necessita mandar ninguém preencher para ele. Afirmou ainda que "fazer cheque é gostoso". Note

-se também que essa criança faz uma ponte entre saber escrever/ler e saber falar bem:

- "E — E porque J.I. você quer estudar, aprender escrever?
- J.I. — Para fazer alguma coisa né?
- E — E você pode contar prá mim que coisas são essas, que você quer fazer?
- J.I. — Quando tem cheque prá pagá se a gente não sabe escrever, tem que mandar os outros, agora se a gente sabe escrever, a gente já faz.
- E — Então escrever serve prá gente fazer cheque?
- J.I. — Fazer cheque é mais gostoso."
- "E — E prá que mais serve a gente aprender a ler e escrever?
- J.I. — A gente precisa fazer alguma coisa, né, prá gente escrever a gente tem que falar todas coisas que a gente quiser não é? Se a gente não sabe falá, a gente tem que ficá só ouvindo.
- E — Eu não entendi, a gente tem que ficar só ouvindo, ouvindo o que?
- J.I. — Só ouvindo os outros falar."
- "E — Diga uma coisa J.I., a pessoa que sabe ler e escrever, fala melhor do que quem não sabe, ou não?
- J.I. — Fala sim, aquela que sabe, fala melhor do que aquela que não sabe.
- E — E como é que você sabe disso, que a pessoa que sabe ler e escrever fala melhor do que quem não sabe?
- J.I. — Ah...eu sei."

Se essa criança pudesse escolher entre estudar e

trabalhar, ela preferiria trabalhar, pois o trabalho dá dinheiro. A seguir, na mesma fala, ele afirmou que se estuda para "trabalhar, para fazer serviço". Também relacionou a alfabetização à possibilidade de conseguir saber o nome das ruas:

- "E — Vocês foram trabalhar no quê?
- J.I. — Nós foi trabalhar de fazer cordão de terra, arrumar a terra.
- E — E você gosta de trabalhar?
- J.I. — Gosto.
- E — Você gosta mais de trabalhar, ou de estudar?
- J.I. — Das duas coisas.
- E — Se você pudesse escolher, qual dos dois você iria escolher, estudar ou trabalhar?
- J.I. — Trabalhar.
- E — Por que você iria trabalhar?
- J.I. — Porque a gente ganha dinheiro, porque às vezes a gente está sem dinheiro, precisa prá não passá fome.
- E — E para que serve a gente estudar? Prá fazer o quê?
- J.I. — Prá gente trabalhar, fazer serviço."
- "E — E nesse lugar que você vai, tem muita coisa escrita?
- J.I. — Tem, escrito na rua.
- E — Onde que tem escrito na rua?
- J.I. — O nome da rua.
- E — E você sabe porque que está escrito o nome da rua?
- J.I. — Sei, às vezes a gente passa numa casa, sabe o nome da rua, mas não o nome né? daí a gente não acha, não sabe o número da casa também, só se encontrar o homem da cása, se a gente sabe ler o nome da rua, e tem lá, na casa, então é mais fácil."

R. disse desejar ser alfabetizado para "*aprender, para ficar inteligente, ler jornal e revista*". Afirmou ainda que para trabalhar de lixeiro e servente não precisamos ser alfabetizados, e que para a maioria dos outros empregos, precisamos.

"E — Você quer aprender ler e escrever ou não quer?

R — Quero.

E — E porque você quer. Para fazer o quê, R.?

R — Prá mim aprender, prá mim ficar inteligente, prá mim ler jornal e revista."

"E — Diga uma coisa, prá fazer esse trabalho que seu pai faz, a gente precisa saber ler e escrever?

R — Precisa.

E — E por que precisa?

R — Precisa porque senão a gente...trabalha de lixeiro, porque lixeiro não precisa saber ler, é só catar lixo na rua, prá trabalhar, assim, de servente também não precisa.

E — Tem algum outro emprego, que quem não sabe ler e nem escrever pode fazer, além de ser servente e lixeiro?

R — Tem muito não."

Para M. a função de sua alfabetização é a de possibilitar-lhe escrever cartas e ler livros e revistas. Para ele não existe nenhuma atividade restrita a quem só saiba ler e escrever. Ele não sabe para que serve o desenho, mas quanto à palavra, disse servir para escrever. Contudo, não soube dizer para que escrevemos e, quanto a ler, lê-se "*para aprender um monte de coisa*", sem especificar o quê:

"E — E aprender a ler e escrever, você quer, M., ou não quer?

M — Quero.

E — E para fazer o que, você quer aprender a ler e escrever?

M — Para escrever.

E — Mas você quer escrever o que? Que coisas?

M — Bom...carta...

E — E além disso, você quer escrever mais alguma coisa?

M — Não.

E — E ler, você quer aprender a ler para fazer o que?

M — Para...ler livro, revista..."

"E — Diz uma coisa, você sabe para que serve o desenho?

M — Não.

E — E a palavra, você sabe para que serve a palavra?

M — Sei.

E — Para que?

M — Para escrever.

E — E escrever, a gente escreve para que?

M — Não sei.

E — E ler, a gente lê para fazer o quê?

M — Ué, para aprender.

E — Você quer aprender a ler e escrever?

M — Quero.

E — E você quer aprender ler e escrever para fazer o quê?

M — Para aprender.

E — Mas, para aprender fazer que coisa?

M — Ah, um monte de coisa.

E — Você não sabe que coisa?

M — Não."

Entretanto, em vários momentos a fala de M. apresentou contradições. Embora ele diga que não existem atividades restritas aos alfabetizados, ele se contradiz posteriormente ao ser confrontado com exemplos práticos, experienciados por ele. Por exemplo, ele afirma que o médico precisa saber ler, pois ele já viu o médico *"entregar um papel escrito para sua mãe."*

"E — Ele trabalha onde?

M — Na "Antártica".

E — Esse seu irmão, ele já foi na escola?

M — Já.

E — Ele sabe ler e escrever?

M — Sabe.

E — Ele faz o que na "Antártica"?

M — Ele trabalha.

E — E para trabalhar na "Antártica", ele precisa ler e escrever?

M — Não."

"E — Tem algum emprego, M., que a gente poderia trabalhar nele, que a gente só possa trabalhar nele se soubermos ler e escrever?

M — Não.

E — Você já viu o médico?

M — Já.

E — O que o médico faz?

M — Não sei.

E — Quando você foi ao médico, o que ele fez?

M — Um monte de coisa. Olhou prá mim, perguntou bastante coisa...deu papel prá minha mãe.

E — O médico, você acha que para ele ser médico, ele precisa saber ler e escrever, ou não precisa?

M — Precisa.

E — Por que ele precisa?

M — Ué, para ler as coisas."

A função da aprendizagem da leitura/escrita assume para essas crianças algumas características que podemos explicitar. Os sujeitos associam a alfabetização à possibilidade da realização de tarefas imediatas, do seu dia-a-dia, assim como poder ir ao supermercado e saber o que contém um produto — ("lendo" a embalagem), ver os preços marcados etc. (J. e L.).

A possibilidade de ajudar os familiares (mãe, tia, avô) aparece muito nas falas infantis, onde a criança deseja ser alfabetizada para poder escrever cartas para mãe e a tia, e para ela mesma, ajudar a avó a ler receitas de bolo, etc (L. e C.).

Encontramos algumas falas que remetem essa função ao desejo de aprender para ler como "gente grande", "fazer coisa séria", "aprender para ficar inteligente" (L. e R.). Nessas observamos a vinculação do ato de ler e escrever à possibilidade de mudança de status intelectual e da própria condição de criança, na medida em que a análise que transparece na representação dessas crianças é a de que o adulto faz coisas sérias. Observa-se ainda que em suas concepções o adulto alfabetizado é em decorrência, inteligente.

O universo das possibilidades dos alfabetizados amplia-se para alguns sujeitos, quando eles afirmam que essa habilidade vai possibilitar-lhes a leitura de livros, jornais, revistas (R. e M.); a compreensão do que aparece escrito no "Jornal Nacional" (L.); saber o nome das ruas (C. e J.I.); ser professora, porque professora precisa saber ler e escrever (C.); poder pagar com cheque (J.I.).

Chamou-nos atenção a representação de J.I. acerca da linguagem escrita como possibilitadora de pagamentos com cheque. Moreira (1988) relata-nos as diferentes posições assumidas por duas crianças entrevistadas, uma da classe média e, outra da classe baixa, sobre esta questão. Para a criança da classe média, o cheque serve para "pagar" e, para a criança da classe baixa, o cheque serve para "receber", explicitando-se assim, a influência da questão sócio-econômica nas diferentes posições assumidas por elas.

No caso de J.I., trata-se de uma criança de classe baixa que, diferentemente da criança da pesquisa acima, assume a posição de "pagadora" — ela quer aprender a ler e escrever para poder "pagar" com cheque. Entretanto, a expectativa dela com relação à alfabetização vincula-se ao econômico, pois afirma que preencher um cheque e trabalhar são aptidões propiciadas pela aquisição dessa habilidade.

A representação elaborada pelos sujeitos acerca da relação alfabetização-trabalho assume características diversificadas. A metade dos sujeitos entendem a flexibilidade dessa relação na medida em que verbalizam que a atividade do

trabalho prescinde ou não do trabalhador alfabetizado dependendo da sua especificidade e, ainda, alguns tipos de trabalho requerem a aprendizagem de número (J.; L.; F₂; R. e M.)

Um único sujeito representou a alfabetização em quanto habilidade imprescindível ao trabalhador, mas deslocou a justificativa dessa afirmação para a possibilidade de locomoção. Assim, quem não é alfabetizado não pode trabalhar porque não consegue tomar ônibus (ler a placa com o destino do ônibus) para voltar para casa (E.).

Encontramos, ainda, a representação da função da alfabetização vinculada ao trabalho, isto é, aprendemos a ler e a escrever para podermos trabalhar. As crianças J.I. e F. representaram essa aprendizagem objetivando um futuro trabalho. Constatamos essa questão quando uma dessas crianças (J.I.) verbalizou preferir "*fazer serviço a estudar, pois trabalho dá dinheiro*". Entretanto, vale ressaltar outra vertente da sua representação, pois ele afirmou ainda querer ser alfabetizado para falar melhor, pois "*quem escreve fala melhor*".

Encontramos um sujeito que disse não saber qual a função da aprendizagem da leitura e escrita e que estava aprendendo para poder estudar (F₁); um outro sabia que escrevemos e lemos para aprender um "*monte de coisas*", sem discriminar o que (M.); um terceiro sujeito discrimina operacionalmente essa função (tomar ônibus; o médico precisa ser alfabetizado para dar receitas) mas não conseguiu verbalizá-las, dizendo que aprende "*porque é gostoso*" (F₁).

F₁ disse não saber qual a função da alfabetização (apesar de discriminá-la na prática) e que aprende para poder estudar. Essa é a mesma criança que expressou anteriormente o desejo de ser alfabetizada com palavras de que ela gostasse. (Tema I).

Estas duas afirmações de F₁, possibilitam-nos a retomada da análise realizada acerca da necessidade da alfabetização vir a constituir-se em sentido para a criança, tanto no aspecto dela compreender, representar o fim (objetivo) desse processo (alfabetização enquanto ação), como no aspecto da escrita vincular-se à vida da criança, pois *"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"*. (Smolka, 1987). É o que inferimos ter acontecido com F₁ quando ela declara que deseja ser alfabetizada para estudar.

Como vimos anteriormente, as necessidades orientam a atividade do sujeito, mas só poderão cumprir essa função se forem objetivos (Leontiev, 1980) e tratando-se do processo de alfabetização este não se constitui em atividade objetivada para a maioria dos sujeitos na medida em que eles não discriminaram, ou o fizeram parcialmente, os objetivos e funções desse processo.

O tema *"Onde e com quem se aprende a ler e a escrever"* referiu-se ao local e às pessoas representadas pelas crianças enquanto transmissores da alfabetização. A escola é

vista como o lugar privilegiado da aprendizagem da leitura e escrita, apesar de E. colocar a possibilidade dessa aprendizagem dar-se em sua casa, especialmente com a mãe.

"E — E onde a gente aprende a ler e a escrever?

J — Na escola.

E — Só na escola?

J — Na escola. De vez em quando a mãe ajuda a gente a ler em casa."

"E — ...se uma pessoa quiser aprender a ler e escrever, e não quiser vir na escola, você acha que ela aprende?

J — Não, porque na escola a gente aprende, na escola a gente aprende tudo. Em casa a gente aprende menos coisas. Quando eu estava no pré, eu não queria ir na escola, mas depois, quando eu entrei no primeiro ano... porque eu ainda não sabia, porque eu não tinha ido ainda na escola. Mas depois que eu entrei, que eu fui ainda mais para a frente, depressinha, eu aprendi, porque na escola a gente aprende tudo. Em casa a gente aprende também, mas aprende pouco; não muitas coisas".

Esse tema também abarcou falas nas quais J. reporta-se à necessidade de alguém que ensine à criança a leitura e a escrita, discorrendo acerca das várias pessoas que podem fazê-lo. Entretanto, ela privilegiou a escola como possibilidade de realização da alfabetização.

"E — Ah, então eu posso aprender a ler e escrever sozinha, ou não posso?

J — Não, porque tem que ter uma pessoa do seu lado para ler, se não tiver outra pessoa do seu lado para ler para ele, aí não tem outro jeito, não tem outra maneira de escrever e ler. Escrever todos eles sabem, mas ler alguma criança sabe, mas não todos...

E — Você falou que escrever toda criança sabe escrever?

J — Sabe.

E — E quem ensinou para ela?

J — O pai quem ensinou. Pode ser a mãe ou o pai, ou a tia ou o tio, ou o vovô, todo mundo pode ser, mas ensinando ele, tudo bem. Se não ensinar, ele não vai saber, mas tem que ensinar a pessoa.

E — Você está falando que escrever toda criança sabe, e que ler só algumas. Porque só algumas sabem e não todos?

J — Porque algumas fogem da escola, e fugir da escola é uma coisa muito feia, fugir da escola sem saber ler..."

Para L. a sua família constituiu-se no primeiro "espaço" onde a criança iniciou sua alfabetização:

"E — E, L., diz uma coisa, quando você entrou na escola, você já sabia ler e escrever alguma coisa?

L — Não. Só sabia escrever o meu nome. Nem desenhava quase, eu não sabia. Quando a minha mãe escrevia uma coisa para mim, eu errava tudo. Agora eu estou fazendo continha, em casa...às vezes eu...só sei contar até onze, né; quando, às vezes, a continha dá de doze eu tenho que perguntar para a minha mãe que número é o doze. Acho que vamos aprender o número doze, agora."

A escola foi vista pela criança como um local a ser freqüentado, mesmo sem ela saber explicar o porquê. Ela afirmou que ir para a escola era o seu "sonho" pois via seus amiguinhos irem:

"E — L., antes de você entrar na escola, porque você queria entrar?

L — Ah, antes eu queria tanto entrar na escola...eu via os outros, eu ficava com vontade de entrar na escola. Eu gostava muito, eu falava que nem a minha mãe. Você perguntava para minha mãe se eu gostava da escola. Quando eu era pequena ainda, quando não estava na escola ainda, eu tinha sete anos, sete... eu não sei não...eu não lembro, né, mas eu tinha uma idade, eu era grandona, se eu queria ir na escola. Quando eu via a pessoa falando assim, né, eu falava se a escola era legal. O meu sonho era ir numa escola.

E — Mas para fazer o quê na escola?

L — Ah, para mim estudar, que eu via a coisa que a professora era muito boazinha, que nem minha colega que leva eu."

Ela disse que queria muito ter aprendido a ler e a escrever na sua casa, que sua mãe tentou mas ela não aprendeu e que uma criança que nunca foi à escola não conseguirá aprender, só se a mãe ou alguém da casa ensinar:

"E — L., você falou prá mim que agora que você entrou na escola, você está aprendendo a ler e escrever. Agora, antes de você entrar, você sabia que ia aprender ler e escrever na escola?

L — Sabia, porque minha mãe me falava. Eu queria aprender ler e escrever sem entrar na escola. Queria aprender mesmo sem estar na escola e a minha mãe tentava, mas nem assim eu conseguia."

E — E quem falou isso para você, que no pré a gente só brinca?

L — Ah, eu sei!

E — E outras crianças, L., que nunca foram na escola, você acha que elas aprendem a ler e escrever, ou não?

L — Não. Elas não conseguem. Só se as mães ensinarem, ou alguém de casa...ou a professora ensinar."

Entretanto, notamos que a afirmação de L.— acerca de que só é alfabetizado quem frequenta a escola—encontra-se contextualizada. Prosseguindo sua fala ela explicita o porquê dessa afirmação ao dizer que uma criança pobre não aprende em casa porque não dispõe de material e nem de quem ensine, já que todas as pessoas da casa trabalham. Por outro lado, uma criança rica pode comprar material e, mesmo que o pai trabalhe, ela pode aprender com a empregada. L. discriminou as "facilidades" que a escola oferece enquanto local destinado à alfabetização e declarou que a casa fica prejudicada por não dispor dessas facilidades:

"E — Mas, quer dizer, se a criança não vier à escola, ela pode aprender fora da escola a ler e escrever ou não pode?

L — Pode. Mas muita coisa não vai falar assim... O Va da vaca, isso, aquilo que tem que desenhar bem, não vai poder ter folha, muitas...

E — E por que ela não vai poder ter folha?

L — É porque, se for pobre, não vai ter dinheiro para comprar, se for rico, tem dinheiro para comprar. Aí, se for rico, está tudo bem consegue.

E — E uma criança pobre que não vem na escola, você acha que ela aprende a ler e escrever?

L — Tentando consegue. Às vezes, às vezes, não.

E — E por que às vezes elas conseguem e às vezes não conseguem?

L — É porque às vezes criança pobre não tem jeito de comprar folha, você sabe o preço que está! Não tem tempo de ninguém ensinar, todo mundo trabalha, fica com a vizinha, a vizinha também não tem tempo de ensinar, tem filho.

E — E uma criança rica, ela consegue aprender a ler e escrever se não vier na escola?

L — Ah, isso também não sei, por causa que às vezes o pai trabalha, né, a criança rica deve aprender com a empregada, né, que ela tem empregada, tem várias..."

E. afirmou que o local privilegiado à alfabetização é a escola, pois "é só lá que se aprende":

"E — E onde a gente aprende a ler e escrever?

E. — Na escola.

E — E além da escola, E., tem algum outro lugar?

E — Não, só na escola."

C. "aprendeu a escrever" com a professora (tia N.), pois um dia ela escreveu o nome na lousa e ela (C.) copiou e depois leu, aprendendo assim a escrever. Como vemos, essa é uma das situações, de todo um processo, que possibilitou a criança a confundir o ato da cópia com o processo de alfabetização. A criança acreditou que ao realizar uma cópia da lousa e ao lê-la, tinha aprendido a ler e a escrever.

"E — Você sabe o jeito que a gente pode escrever? Quer escrever nesta folha aqui então? Então escreve. Quem ensinou você escrever, C.?

C — Ninguém. Eu aprendi.

E — Como é que você aprendeu?

C — Com a tia N.. Um dia né? ela tinha saído e ela mandou esperar. Daí eu vi que ela escreveu na lousa, aí eu perguntei pra ela o que era, era o nome dela e eu escrevi no caderno, daí eu comecei a ler e chamei o nome dela."

A representação que F₁ elaborou acerca dos lugares onde a alfabetização pode ocorrer restringiu-se à escola e à sua casa. Ela disse ainda que a criança pode aprender com a mãe.

Sobre a escola, F. colocou que a frequenta porque o quer e mesmo que pudesse parar de frequentá-la não o faria.

"E — Onde que a gente aprende a ler?

F — Na escola.

E — Na escola? E escrever, onde a gente aprende?

F — Também na escola.

E — Mas a gente pode aprender em algum outro lugar?

F — Em casa.

E — E quem ensina a gente?

F — A mãe, em casa, ou ela aprende numa lousa pequenininha e faz o que é para fazer."

"E — Você vem na escola porque quer, ou não?

F — Porque eu quero.

E — Se você pudesse parar de vir na escola, você parava?

F — Eu não.

E — Você gosta mais de fazer o quê na escola?

F — Mais o quê? Gosto de fazer lição.

E — O que você faz de lição?

F — Eu? Eu faço o que a tia manda fazer, o... um monte de coisa."

Entretanto, continuamos a perguntar à criança o que aconteceria se ela parasse de ir à escola, e ela respondeu-nos que não iria gostar. Depois afirmou que sua mãe ficaria brava e a tiraria da escola.

"E — E se você parasse de vir na escola... vamos imaginar você para de vir, não vai mais aprender ler e escrever, isto ia fazer diferença para você?

F — Ia.

E — Que diferença ia fazer?

F — Eu não ia gostar.

E — Por que você não ia gostar?

F — Porque eu gosto muito de vir na escola, e é ruim depois. Depois fica ruim... Depois minha mãe fica brava, e depois minha mãe tira eu da escola."

Para F₂ a escola e a sua casa constituem-se em espaços de alfabetização; entretanto, ele alega que só escreve na escola e não na sua casa — apesar de lembrar-se de que já escreveu na sua casa — mas não o faz pois a escola "*cansa-lhe o braço*":

"E — Ah! Você gosta de escrever? Gosta? Na sua casa você escreve?

F₂ — Na minha casa? Eu não escrevo. Só na escola.

E — Você nunca escreveu nada na sua casa?

F₂ — Escrevi, um dia escrevi em casa o que a tia deu. Eu não escrevo nada em casa que é para mim descansar.

E — Ah, para você descansar? Você fica muito cansado quando você vem na escola?

F₂ — Não. É por causa que quando escreve muito aqui, o que a tia manda escrever, bastante letra, fica cansado o braço."

"E — E F₂, porque que você vem na escola? Para fazer o que?

F₂ — Para estudar.

E — Estudar o que?

F₂ — Qualquer coisa.

E — Qualquer coisa? Que coisa?

F₂ — É... estudar... é, escrever, ler..."

Já J.I. representou a escola e a sua casa enquanto lugares onde se pode realizar a alfabetização e a mãe pode ensiná-lo:

"E — E onde a gente aprende a ler e a escrever?

J.I. — Na escola, na classe, em casa.

E — Na sua casa quem ensina você a ler e escrever?

J.I. — A mãe.

E — E como ela ensina você?

J.I. — Tem umas fichinha que eu mando ela ler prá mim.

E — E o que está escrito nessas fichinhas?

J.I. — Aquele negócio de o pai nosso de cada dia..."

Para R. a escola também constitui-se no local privilegiado à alfabetização porque dispõe de materiais e professores, o que afirma não existir na sua casa:

"E — A gente aprende a ler e escrever, só na escola, ou em outros lugares também, R.?"

R — Eu acho que é só na escola.

E — E se você quisesse aprender a ler na sua casa?

R — Mas, na minha casa não dá, não tem nada assim prá ensinar igual aos professores, e nem os negócios que precisa, precisa de lápis, caneta, precisa todos os materiais, precisa de caderno, lápis, precisa de tudo."

M. colocou a escola e a professora como fundamentais à alfabetização; entretanto, explicitou a sua casa e seus familiares enquanto opções à escola e à professora:

- "E — Você veio na escola, você estava falando para mim, para aprender não é? E se você não viesse na escola, você aprendia essas coisas?
- M — Não.
- E — Não? A gente só aprende na escola?
- M — Só.
- E — E ler e escrever, a gente pode aprender fora da escola?
- M — Não.
- E — E aprender em casa, a gente pode aprender?
- M — Pode.
- E — E quem ensina em casa?
- M — Ué, a mãe.
- E — Só a mãe que te ensina ler e escrever?
- M — Não.
- E — Antes de você entrar na escola, você já sabia escrever seu nome?
- M — Já.
- E — Quem ensinou para você?
- M — Minha mãe."

A maioria dos sujeitos representa a escola e as suas casas enquanto possíveis locais de alfabetização, sendo a escola o local privilegiado (J; L; F₁; F₂; J.I; M). Várias justificativas são dadas a essa valorização da escola enquanto espaço privilegiado da aprendizagem da leitura/escrita.

Encontramos justificativas baseadas na experiência da criança com o processo de alfabetização: "na escola aprende-se tudo, em casa aprende-se pouco"; nas condições sócio-econômicas da criança, que a levam a elaborar que "quem não foi na es

cola não aprende ler e escrever, sô se a mãe ensinar, porque criança pobre não tem material em casa, nem quem ensine e criança rica tem material e quem ensine (atê a empregada)."; e nos discursos sociais que referendam a escola enquanto local privilegiado: L. sabia que ia ser alfabetizada na escola porque sua mãe dissera-lhe isto.

Somente um único sujeito restringiu o espaço da alfabetização à escola, afirmando que sô se aprende a ler e a escrever nesta instituição. Mesmo R., que aparentemente afirmou a mesma coisa, ao justificar essa representação demonstrou-nos saber que podia ser alfabetizado em outro espaço (na sua casa), mas que isso não acontecia por falta de infra-estrutura naquele local.

A escola é representada pela maioria dos sujeitos como o espaço privilegiado para a alfabetização, ou seja, essas crianças representam a escola enquanto local institucionalizado e ideal para essa aprendizagem. Elas apontam também "espaços alternativos" onde ela poderia ocorrer, caso dispusessem de recursos — materiais e humanos — suficientes.

A pré-escola é representada por um sujeito (L) enquanto local voltado somente às brincadeiras (jogos), sendo que lá não se aprende a ler e escrever. L. afirma isto baseada na sua experiência, já que frequentou a pré-escola. Esse mesmo sujeito colocou que gostaria de ser alfabetizado sem entrar na escola, mas sua mãe "tentava e não conseguia". A escola foi representada enquanto local destinado ao estudo (F₂).

Acreditamos, com base no acima exposto, que o discurso dessas crianças acerca da escola e da alfabetização estava permeado pelo significado elaborado socialmente e transmitido a elas pelos adultos (familiares e professora) e pelos meios de comunicação, pela própria experiência e pela sua condição sócio-econômica

Atualmente, dispomos de análises que nos apontam para a relação entre a aprendizagem bem sucedida da linguagem escrita e o ambiente familiar e escolar do aprendiz, que o motivam e propiciam condições para o seu contato com material escrito diversificado. Tratando-se de crianças originárias de famílias que não lhes propiciam esse contato, destaca-se o papel da escola que lhes deveria oferecer tais condições levando-as a valorizar a linguagem escrita (Kato, 1988; Moreira, 1988).

Cabe-nos perguntar se a escola desempenha tal papel, cumprindo essa função. Tendo por base nossos sujeitos, isso não acontece, pelo menos na escola que eles freqüentam, pois essas crianças representam a alfabetização vinculada ao "fazer lição" e ao "estudar".

Reportando-nos à função da linguagem escrita representada por essas crianças, a questão agrava-se, pois grande parte delas valoriza essa aprendizagem porém vinculando-a à execução de tarefas imediatas ("identificar produtos no supermercado", "ler e escrever cartas e/ou receitas para os familiares"); tarefas inespecíficas ("fazer coisa séria", "ficar inteligente"); e à sobrevivência ("poder trabalhar"), e o acesso a informações ("ler jornais e revistas").

A valorização da alfabetização vinculada à possibilidade de expressão por ela oferecida, praticamente não é percebida por essas crianças, o que reforça nossa colocação de que a escola deveria ajudar a criança a expressar-se pela escrita, valorizando essa linguagem também por esse motivo.

A representação dessas crianças vincula-se à necessidade de existir alguém para ensinar a criança. Segundo os depoimentos, ela não aprende sozinha a ler e a escrever. Observamos essa questão na maioria das falas dos sujeitos, onde aparece a necessidade da figura do adulto (principalmente mãe e professora) que ensinou à criança (J; L; C; F; R; J.I. e M).

Entretanto, uma única criança contradiz-se e aparentemente prescinde da presença do adulto na aprendizagem da escrita, mas não da leitura, ao afirmar que "*escrever toda criança sabe, mas ler não*" (J). Avaliamos, nesse caso, que essa criança reporta-se à sua experiência imediata com o que ela representa enquanto ato de escrever, ou seja, o ato de segurar a caneta ou o lápis e imprimir sinais gráficos numa superfície. Acreditamos que tanto J. quanto seus colegas de sala possuam essa habilidade, tendo sido treinados em casa. Mesmo na escola, quando a professora escreve algo na lousa e pede às crianças que copiem, elas acreditam que sabem escrever ao realizarem a "cópia".

Portanto, para J., escrever confunde-se com copiar, daí sua afirmação de que todas as crianças escrevem e só algumas lêem, pois a leitura prescinde do ato mecânico (no sentido motor), pertinente à cópia como exercício motor, intrínseco ao ato de escrever.

No tema "*Interiorização das normas da escrita e da leitura*", inicialmente procuramos agrupar aquelas falas de J. que explicitaram suas reações frente à percepção dessas normas. Num primeiro momento, observamos J. discriminar os sinais gráficos da linguagem oral. À medida em que essa criança discriminava a correspondência entre um som e um determinado sinal gráfico específico ela reagia a essa discriminação atuando de diferentes formas. Em outras palavras, numa primeira constatação, a criança percebeu que a codificação da linguagem oral em escrita obedecia a algumas regras (elaboradas socialmente). Concomitantemente ao fato de negar-se a escrever sem ter certeza que estava escrevendo corretamente (nega-se a experimentar codificar em linguagem escrita a linguagem oral), ela reconheceu haver correspondência entre o som oral e o sinal gráfico, seu representante.

E — E aqui? o que você escreveu em cima deste primeiro bicho?

J — É 'ca'.

E — E porque você não escreveu 'cachorro'?

J — Porque eu ainda vou aprender...

E — Então você não quer experimentar escrever coelho? Então experimenta. O que você escreveu aí?

J — U...U...Uco, Uco.

E — Uco. Então não está escrito coelho aí?

J — É porque eu não sei fazer o 'CU', aquela letra primeira que tem. O resto eu sei que são estas aqui, mas a primeira letra eu não sei qual é."

Numa segunda instância, observamos J. repetir algumas normas ortográficas sem compreendê-las, ou seja, a criança validou essas normas como corretas sem, no entanto, entendê-

-las completamente, nem saber justificá-las:

"J — ...Por exemplo, eu vou escrever aqui um monte de coisas, sem ser uva. Vou escrever um monte de coisas sem ser uva...pode ser vovô, vovó? É a mesma coisa. Pode ser dois vovô? Para ser vovô tem que ter um grampinho, para ser vovô, tem que pôr um chapéuzinho. É facinho, se a gente quiser, eu posso fazer isso e isso. Tem dois vo. Se aqui eu quiser escrever vovô, eu ponho o chapéuzinho bem em cima do o, e se eu quiser vovó eu ponho um grampinho porque vovó usa grampinho. Assim, para trabalhar, vovô usa um chapéuzinho porque ele é muito velhinho."

J. passou a negar a possibilidade de escrever palavras que não existem. Para ela, as palavras existem na medida em que ela conhece o objeto correspondente ao conceito, ou então que tenha passado pelo crivo do adulto (por exemplo, a mãe dizer se a palavra existe ou não):

"E — E como é que sua mãe sabe se a palavra existe ou não existe?

J — Sabendo. Por exemplo TATU, existe porque é o nome de um bicho, agora, 'ruru' não existe.

E — Eu posso escrever palavra que existe e que não existe, ou só posso escrever palavra que existe?

J — Só que existe.

E — Ah, eu não posso escrever palavra que não existe? E porque eu não posso escrever palavra que não existe J.?

J — É porque depois...é porque depois a gente não conhece aquela palavra; por exemplo, se for tutu, tutu não existe, se estiver escrito tutu, o que é tutu? tutu não existe. Não é nome de pessoa, não é nome de bicho. E can guru pode escrever porque é nome de um bichinho que tem a barriga aberta, e tem um filho que vive sempre com ele, e ele fica fazendo assim: tóim, tóim, tóim."

Em outras falas de J., observamos a sua concordância em escrever o que lhe é solicitado; entretanto, ela imediatamente colocou que só ia escrever o que sabia ou seja, o que tinha certeza que estava correto. Constatamos, ainda, sua necessidade de que o adulto lhe dissesse o que devia escrever:

"E — ...O que você escreve?

J — Ah, um monte de coisa.

E — Você escreve qualquer coisa.

J — Não, mas eu gostaria de...tentar.

E — Se pedir para escrever casa, você escreve? Quer tentar?

J — Quero. Agora, eu não sei o ZA, mas o CA, eu sei.

E — E se eu pedir para você escrever cadeira, você escreve?

J — Ca...dei...também o 'dei' eu não sei fazer.

E — Então, você sabe escrever todas as coisas ou não sabe?

J — Eu acho que sim, mas não todas, assim... em casa eu escrevo, assim M. e J.; de vez em quando minha tia dá, eu faço assim: a, e, i, o, u, va, ve, vi, vo, vu, ta, te, tí, to, tu, e depois eu faço as palavrinhas assim a, o, viva...".

"J — No caderno, na folha...de vez em quando, eu tenho uma lousa e eu tento ler, eu quero escrever. Então eu escrevo um monte de coisa. Depois minha mãe fala: Mãe vem cá, eu escrevi um monte de coisas, estas palavras existem? Ela falou: 'Existe' ! Depois eu falei assim, ela fala tá certo, então eu li tudo; ela fala: de vez em quando tá certo, então eu li tudo; ela fala 'de vez em quando está certo, de vez em quando está errado."

L. afirmou "*ter que escrever pequeno*", porque assim cabe na linha (provavelmente ela referiu-se às linhas do caderno):

"E. — E porque você falou que tem que escrever pequeno?

L. — Pequeno, não muito pequeno; para quando a gente for escrever numa linha, não precise escrever todas as letras...igual uma letra que tem que ser do tamanho da linha e as outras também. Não precisa escrever tudo do tamanho da letra. Só precisa escrever aquelas letras grande no começo."

E. representou a linguagem escrita enquanto um código fixo, que se manifesta por si só de forma correta, não podendo ser modificada. Existe a forma da linguagem escrita correta e a errada e ela não pode "*escrever errado*".

Depreendemos esta conceituação da fala da criança em que ela se negou a "*tentar escrever*" qualquer palavra, alegando que ia sujar a folha. Mesmo quando nós lhe oferecemos uma outra folha, solicitando-lhe que escrevesse sem se preocupar com a palavra estar certa ou errada, ela escreveu o seu nome, provavelmente porque tinha certeza de o estar grafando corretamente.

"E. — E você quer escrever prá mim, aqui de lado o nome dela?

E. — Ah, isso eu não sei.

E. — Não quer tentar? Não? E escrever outras coisas você quer?

E. — Ah, não!

E. — Não? Por que você não quer escrever?

E. — Porque qualquer coisa suja a folha.

E. — E se eu der uma outra folha prá você, aí você quer? Então vamos pegar uma outra folha, então.

Quer escrever o nome da sua prima? Escreve do jeito que você acha que é, tá? Você escreveu o que?

E. — Meu nome."

C. disse que a entrevistadora, sua professora, seus familiares, e ela mesma, podiam escrever qualquer palavra. Porém, quando lhe pedimos que escrevesse do jeito que ela achasse que deveria ser, ela disse que escreveria se pudesse olhar no caderno, caso contrário alegou ter esquecido o jeito que se escrevia:

"E — Se eu pedir para você escrever, por exemplo, lama, você escreve?

C — Eu não sei escrever. Ainda não aprendi.

E — Se eu pedir para você escrever, mala, você escreve?

C — Mala eu não sei escrever não.

E — Você quer experimentar escrever? Do jeito que você acha que é?

C — Sô se eu olhar no caderno.

E — E sem olhar no caderno? Não quer experimentar? Nem tentar, do jeito que você acha que é?

C — Esqueci que jeito que escreve."

F₁ deu-se conta de que existia uma forma correta (normativa) de se codificar a linguagem oral em escrita, pois disse que se trocássemos uma letra de uma palavra "ficaria escrito uma coisa errada":

"E — ...F₁, o que acontece quando a gente não sabe e coloca outra letra no lugar (de uma palavra que a criança escreveu), o que acontece?

F₁ — Fica escrito uma coisa errada. Errada.

E — E como você sabe que fica escrito alguma coisa errada?

F₁ — É porque eu sei, porque essa letrinha era para sair, esta também, era para sair, não sei se essa daqui. Estava faltando um 'pa' aqui ô."

Já F₂ exercitou várias tentativas de escrever palavras, sem se preocupar em escrevê-las corretamente ou não. Essa maneira da criança lidar com a situação difere da dos sujeitos anteriores, que se pautavam no discurso do adulto ("*deve-se somente escrever corretamente*") para elaborar sua concepção. Isso orientou seu comportamento.

- "E — E aqui embaixo está escrito alguma coisa?
 F₂ — Não, aqui é, está escrito...o E...o coelho.
 E — Hum...você escreveu coelho?
 F₂ — Aqui, o sapo é: a...ço...aço.
 E — Ah, você escreveu aço. Diz uma coisa F₂...
 F₂ — E balão.
 E — Deixa eu perguntar uma coisa...
 F₂ — Como que escreve 'lão'?...o balão...eu ...
 oa...e au...orau...o balão chama OAU, mas
 eu vou escrever balão mágico, balão mágico
 ba...lo...lão...
 E — E você escreveu o que aí, F₂? Lẽ para mim.
 F₂ — EO. Aqui está escrito 'aio aio'
 E — Você não falou que você ia escrever balão
 mágico?
 F₂ — Eu não sei.

Esta criança exercitou várias tentativas de escrever, sem intimidar-se em ter que escrever corretamente, apesar dela saber que não escreveu dentro dos padrões estabelecidos. Ela afirmou também que o adulto não domina completamente o código (ou os códigos) de transcrição da linguagem oral:

- "E — Você acha que eu consigo escrever qualquer palavra que eu quiser?

F₂ — Não.

E — Não? Que palavra você acha que eu não consigo escrever?

F₂ — Você não escreve que nem japonês escreve; japonês escreve diferente."

Podemos analisar esta resposta da criança a partir de dois pontos. Primeiro, enquanto questionamento da autoridade do adulto, na medida em que este não detém o poder absoluto sobre a escrita e ele próprio pode permitir-se lidar experimentalmente com ela. Segundo, porque ao representar mais de uma possibilidade de codificação da linguagem oral (escrever em japonês), isto implica uma maior flexibilidade no conceito de certo ou errado em relação à codificação da língua portuguesa.

Esta criança lida de uma forma mais imediata mais palpável com a linguagem escrita:

"E — Ah...vamos supor que eu quisesse escrever uma palavra assim...BALALAU. Eu posso escrever BALALAU? Essa palavra existe?

F₂ — O urubu chama BALALAU, BALALAU...

E — Ah, existe?

F₂ — Hum...hum.

E — E FRONDITOSA existe?

F₂ — Fronditosa? Existe.

E — Existe. Onde você já viu essa palavra?

F₂ — Fronditosa, a senhora disse."

A criança reporta-se à autoridade do adulto ou a um possível significado já estabelecido para a palavra ouvida, porém reporta-se também a dados imediatos para afirmar que essa pa

lavra existe. Primeiro porque a entrevistadora a pronunciou (materializou) e segundo, ela se utiliza de uma estratégia cognitiva, adaptando, a palavra BALALAU que passa a ser nome de urubu. F₂ utiliza-se dessa mesma estratégia em outros momentos:

"F₂ — O que está escrito aqui? A...V...O...AVO.

E — E o que que é AVO?

F — AVO também pode ser apelido."

J.I. discriminou a existência da grafia certa ou errada e disse, saber se está certo o que escreveu se corresponder ao que está escrito na lousa ou seja, esta criança reporta-se ao adulto buscando a confirmação do 'correto':

"E — E como você sabe se está certo o que você escreveu?

J.I.— Eu olho o que está na lousa, se sair daí, daquelas coisas, daí eu mostro prá tia."

R. concordou em escrever o que lhe foi solicitado (seu nome e a palavra pão), mesmo afirmando depois não saber o que escreveu ou seja, a criança não se intimidou em "tentar escrever", mesmo sabendo que não conhecia a forma correta (pelo menos da palavra, pão):

"E — Se eu pedir prá você escrever nessa folha o seu nome, você escreve R.?

R — Escrevo.

E — Escreve? Então escreve aqui prá mim. Ainda, R., se eu pedir para você escrever uma palavra, por exemplo, "pão", do jeito que você achar que é, você escreve?

R — Hum, hum.

E — Então escreve nessa folha.

R — Eu acho que é assim, eu acho...

E — O que você escreveu aí R.

R — Não sei."

M. recusou-se a "tentar escrever", a exercitar experimentalmente a linguagem escrita, escrevendo apenas uma palavra que, pressumimos, ele já conhecia — tatu —:

"E — E se eu pedisse para você escrever "pão", você quer tentar escrever?

M — Não.

E — Não. Nem tentar escrever do jeito que você acha que é?

E — Por que?

M — Porque não.

E — E banana?

M — Não.

E — E tatu, você quer tentar escrever tatu?

M — tá...

E — Quer? Então escreve aqui. Que você escreveu aí?

M — tatu.

E — E babá, você quer experimentar?

M — Não.

E — Não? Diga uma coisa para mim M., por que você quis escrever tatu, e não quis escrever babá? nem pão...?

M — Porque eu não sei."

Como vemos, a maioria dos sujeitos reconhece a existência da dimensão "certo e errado" na codificação da linguagem

gem oral em escrita. De forma explícita ou implícita eles (L; C; F.I.; J.I.; M; E) sabem que existem regras e normas que devem ser cumpridas se quiserem escrever corretamente.

Os aspectos dessas normas apreendidos pelo sujeito variam. Alguns verbalizam que só podem escrever palavras que conhecem ou se olharem no caderno ou lousa (M; C; J.I.); outros apreendem normas específicas à situação de aprendizagem, como L. que afirma "*são poder escrever pequeno*".

Outros sujeitos recusam-se a "*tentar escrever*" alegando motivos tais como "*não querer sujar a folha*".

Por um lado, avaliamos a importância da criança, ingressante na 1ª série do I grau, reconhecer a dimensão normativa da linguagem escrita. Porém, a interiorização dessas normas e regras ocorre, junto a essas crianças, de forma rígida e inflexível, impedindo um relacionamento criativo e experimental da criança com a linguagem escrita.

Compreendemos a linguagem como possibilitadora de comunicação com o outro e conosco, na medida em que esta possibilita-nos a materialização da nossa sensibilidade. A sua codificação passa não só pelo domínio mas principalmente pela construção e recriação desse código lingüístico. Acreditamos que é a relação criativa e flexível com a linguagem escrita que possibilita, por exemplo, os trabalhos literários inusitados de Joyce (*Ulisses*) ou de João Guimarães Rosa (*Grande Sertão: Veredas*).

Consideramos, portanto, prejudicial a forma rígida

da e normativa pela qual essas crianças interiorizam as regras gramaticais. Uma criança — C. — chega a afirmar ter esquecido o jeito de se escrever para fugir à insistência da entrevistadora, que lhe solicitava *"tentar escrever como ela acha que é"*.

Gostaríamos de reafirmar nosso pressuposto acerca de uma atividade própria da criança — ser cognoscente — que gera hipóteses e que, nossa crítica sobre a forma normativa erígida pela qual as regras gramaticais são interiorizadas por essa mesma criança, não invalidam este pressuposto.

Acreditamos que, em parte, tal situação decorra em função da maneira rígida e estereotipada como as experiências escolares com a linguagem escrita são oferecidas e organizadas para a criança.

Entretanto, constatamos que alguns sujeitos buscaram relacionar-se com tal situação de forma diferenciada dos sujeitos anteriores, como foi o caso de crianças que aceitaram *"tentar escrever como elas achavam que era"*, sendo que uma somente (E) escreveu seu nome, provavelmente por ter certeza de o ter grafado corretamente. Outra (M), recusou-se a escrever as palavras PÃO e BANANA, mas aceitou escrever TATU, provavelmente pelo mesmo motivo que levou E. a escrever seu próprio nome.

Entretanto, duas outras crianças (F₂ e R.) dispuseram-se a escrever as palavras solicitadas, e mesmo outras, mesmo sabendo que não as grafariam corretamente.

Constatamos ser F₂ a única criança a questionar

a infabilidade (competência) do adulto em relação à linguagem escrita, ao afirmar que nem a entrevistadora, nem a professora sabe escrever em japonês.

Podemos interpretar esses exemplos enquanto explicitação de estratégias cognitivas por parte da criança, demonstrando sua elaboração cognoscente.

Acreditamos que a maneira de F_2 relacionar-se com as dimensões culturais da linguagem escrita reflete-se em outros aspectos desta relação. Por exemplo, ao ser indagado se a entrevistadora (adulto) poderia escrever qualquer palavra, a criança reagiu criativamente, afirmando que a entrevistadora não escrevia em japonês.

Entendemos esta resposta de F_2 , enquanto expressão do questionamento da autoridade do adulto, pois para ele, o adulto (até mesmo a professora) não detém o poder absoluto sobre a escrita e ele pode permitir-se lidar experimentalmente com este objeto cultural.

A criança, ao justificar a existência das palavras "Balalau" e "Avo", utiliza-se do recurso da busca de sentido, pois, quando AVO constitui-se em apelido e Balalau em nome de urubu, passam a ter sentido e existência. F_2 busca vincular sentido da palavra à sua existência.

Retomamos, aqui, análise anterior acerca da importância da criança ser alfabetizada com palavras plenas de sentido para ela: palavras que revifiquem, rememorem seu mundo, seu universo.

É importante salientar, que além da normatização da linguagem escrita, a normatização da linguagem oral implica a mesma relação rígida, fixa, sem criatividade, entre criança e oralidade. A imposição de normas culturais como naturais, a disseminação da linguagem escrita "cultura", "oficial", enquanto única e verdadeira, demanda a representação por parte da criança da impossibilidade dela aventurar-se a escrever sem ter certeza de o estar fazendo corretamente.

Leontiev (1978) coloca que, dada a divisão da sociedade capitalista em detentores dos meios de produção, detentores da força de trabalho, trabalhadores manuais, trabalhadores intelectuais, o grupo que detém os meios de produção e a primazia da produção intelectual necessita, visando sua manutenção no poder, disseminar sua representação da realidade como a única e verdadeira, ou seja, buscar a hegemonia das representações da realidade.

Essa hegemonia ancora-se no estabelecimento de uma linguagem (oral e escrita) padrão, denominada "a norma culta" com a conseqüente desvalorização social de todas outras formas de expressão; implicando também na imposição de uma determinada leitura da realidade expressa por essa linguagem culta.

É óbvio que ao adotarmos essa tese não defendemos a questão de que, pelo fato de pertencer a uma classe social, o indivíduo elabore exatamente a mesma representação da realidade, ou de aspectos da realidade, que um outro da sua classe social. Temos claro que, em primeiro lugar interferem na elaboração da representação da realidade as particularidades indi-

viduais; em segundo, o fato de que uma classe social não é monolítica, circulando na sua esfera inúmeras possibilidades de representações de um mesmo fenômeno ou objeto. Em terceiro, a própria questão da contradição enquanto fenômeno inerente aos processos sociais e da sociedade civil enquanto palco dessas contradições (Gramsci, 1978) colocam-nos a existência de diferentes representações sendo elaboradas ao mesmo tempo pelas classes dominadas buscando sua hegemonia.

A linguagem, oral e escrita, não poderia fugir a essas questões, pois, como vimos, as representações materializam-se (não só) na linguagem, além disto, constatamos a forte influência do social sobre as crianças entrevistadas, na elaboração das suas representações. Isto deu-se a partir da transmissão social dos significados.

Os significados são elaborados e transmitidos socialmente e comportam uma determinada e específica representação da realidade. Eles encontram-se fixados tanto na linguagem oral, quanto na escrita.

Vimos a forma como a criança representa a figura do adulto em relação à linguagem-padrão (figura competente) e avaliamos o peso que um significado transmitido a ela por esse adulto (notadamente, mãe e professora) assume na elaboração das suas representações.

O papel da "domesticação" da relação da criança com a linguagem escrita realizada pela sua absorção dos significados e pela sua interiorização das normas dessa linguagem, im-

plica a redução e o estreitamento das suas possibilidades de leitura de interpretação da realidade.

Algumas crianças entendem que existe a possibilidade de escrever — codificar a sua representação de algum aspecto da realidade — mas negam-se a fazê-lo, pois sabem que existe a forma "certa e a errada" e elas têm que escrever corretamente.

A imposição de normas culturais como naturais, a disseminação da linguagem escrita "cultura", "oficial", enquanto única e verdadeira, demanda a representação, por parte da criança, da impossibilidade dela aventurar-se a escrever sem ter certeza de fazê-lo corretamente. Entretanto, ela sabe que é capaz (motora e cognitivamente) de imprimir sinais gráficos buscando a correspondência oral-gráfica, o que a leva à elaboração de estratégias buscando solucionar esse conflito.

Porém é importante ressaltar que além do conflito cognitivo, essa situação gera um conflito social, na medida em que essa normatização também diz respeito à conceituação e estruturação da palavra na construção da frase (Smolka, 1987). O que queremos dizer é que a classe social de origem da criança e labora e lida com específicas e determinadas formas de conceituação e estruturação da linguagem que representam a sua realidade e, portanto, (no caso desses sujeitos, originários de classes dominadas) chocam-se com as formas utilizadas e impostas pela classe dominante, não só ao nível do conteúdo expresso pelo conceito, mas também ao nível da organização e ordenação da expressão desse conteúdo.

O tema designado "*Elaboração de raciocínios explicativos para situações conflitantes*" originou-se da constatação das elaborações realizadas pelos sujeitos na busca da compreensão de determinadas situações que confrontaram sua representação acerca de um determinado fato ou fenômeno com novas experiências ou informações que possibilitaram a reestruturação da representação antiga.

Demos essa designação com base principalmente nas verbalizações dos sujeitos que nos possibilitaram inferir a elaboração de estratégias cognitivas durante a situação das entrevistas. Acreditamos na peculiaridade dessas elaborações por elas explicitarem o confronto cognoscente da criança.

Encontramos o que denominamos "*raciocínios explicativos para situações conflitantes*" por exemplo, quando J. foi confrontada com uma situação que pôs em xeque sua afirmação de que não se pode escrever mentiras. Como vimos anteriormente, a criança representa a linguagem escrita associada à verdade (entendida como materialidade) e o adulto enquanto alguém que escreve verdades. Em fala posterior da criança, notamos novamente a elaboração de estratégias cognitivas, apesar de que agora ela já admitia que a entrevistadora podia escrever uma "*mentira*" e construiu outra estratégia buscando fugir ao conflito cognitivo causado pelas perguntas.

"E — E de que cor é sua blusa?

J — Azul e branca...são azul. Às outras cores são brancas.

E — E se eu quiser escrever assim: 'A blusa da J. é preta e verde'. Posso escrever isso?

- J — Pode, mas não que é preto, porque preto não é. Mas isso daqui pode escrever porque verde parece com azul e eu estou com azul, mas parece que é verde isto daqui. Mas eu acho que é verde.
- E — Você acha que é verde?
- J — É, mas se a senhora quiser escrever preta, pode escrever, porque a senhora que está de preto também.
- E — Ah, mas eu escrevi que é a J. que está: 'A blusa da J. é preta e verde!'
- J — Não. Então você escreve assim: 'A J. tem uma blusa verde e a tia tem uma blusa preta'.
- E — Mas, então você acha que eu posso escrever uma coisa que não é verdade?
- J — Pode escrever verde. Eu sei que também é mentira. Mas só por causa que o azul parece com o verde."

Houve outras situações nas quais a criança explicitou sua elaboração de estratégias cognitivas, não mais quando deparada com uma situação conflitante gerada pela entrevistadora, mas sim ao elaborar sua experiência direta com o objeto e a transmissão de determinados significados por parte do seu grupo social, tal como no exemplo da função diferenciada da caneta e do lápis de cor:

- "J — ...mas eu não pinte com a canetinha porque depois fica borrado muito e gasta a canetinha, porque a canetinha é para escrever e não para pintar.
- E — Bom, e porque caneta é para escrever e não para pintar?
- J — Bom, canetinha foi feita para pintar, para desenhar e também caneta foi feita para pintar. Para desenhar, só lápis de cor. Pode desenhar, pode fazer desenho, pintar, porque lápis de cor não fica gastando, se gastar é só apontar, e caneta, canetinha se gastar tem que comprar, e para comprar é muito caro e a gente não tem o dinheiro pa

ra ficar gastando muito, porque tanta vez que a gente compra tanta vez e não durou uma vez, e a gente não pode gastar; e apontar pode, mas se depois estraga a canetinha ...e uma vez eu aponteí, mas estragou tudo, a canetinha que eu tinha. Então não pode apontar assim. Então, por isso que é feito só para escrever. É só 'calcando', tudo bem, mas se calcar borra e gasta, depois não tem jeito de comprar outra. Tem jeito só que é muito caro de comprar.

E — Mas se eu quiser pegar uma canetinha e desenhar com ela, posso?

J — Pode. Desenhar pode, mas se quiser escrever ...desenhar pode, mas pintar não pode."

Ainda, um outro exemplo de estratégia elaborada por J. ocorreu em relação à possibilidade de se escrever palavras que não existem. A criança colocou que não podemos escrever palavras que não existem. Quando perguntado, se poderíamos escrever a palavra TUTU, ela disse que não poderíamos porque TUTU não existe, porém perguntamos-lhe se ela conseguia escrever a sílaba TU, ela confirmou e pedimo-lhe que escrevesse a sílaba duas vezes seguidas e depois lesse o que havia escrito:

"J — Aí eu escrevi TUTU.

E — Então você escreveu ou não escreveu TUTU?

J — Escrevi.

E — Então você acha que a gente pode ou a gente não pode escrever TUTU?

J — Não porque não existe. A gente pode, mas se for assim, desisto. Por exemplo, se eu falar assim...se eu falar assim de escrever coisa de existir, TUTU não estava na coisa de existir porque TUTU não existe, mas para ser uma palavra existe. Para escrever existe.

E — TUTU é uma palavra, ou não é uma palavra?

J — Não é, mas eu acho que deveria ser.

E — Por que deveria ser J.?

J — Ah, isso eu não sei."

Finalmente, um último exemplo, quando J. explica porque não se deve mentir:

"E — E escrever mentira, eu posso?

J — Porque a mentira é uma coisa muito feia, que Jesus não gosta. Por exemplo, eu falo para uma amiguinha na classe, eu falo assim: 'eu vou dar um lanche para você na hora do lanche, na do recreio' e, se não dar, fala assim: 'ah, você mentiu, eu vou contar para a tia'; aí começa aquela briga e fica feio briga, porque briga, ninguém pode brigar, porque depois fala assim: 'eu vou chamar uma criança de casa, um irmão grande que eu tenho para te bater', mas bater é uma coisa muito feia. Depois machuca e aonde vai parar? Vai para o médico e o médico, para pagar é muito caro, então eu não gosto dessas briguinhas que tem. Quando eu tinha... no prêzinho...no "prezinho" mesmo, eles inventaram de ter uma briga, queriam que eu entrasse no meio, mas eu não entrei porque eles falaram que iam bater e depois eu ia parar no médico. Eu não gosto de ir no médico e, depois ia gastar o dinheiro da minha mãe."

L. ao ser questionada sobre a situação de uma pessoa que não sabe ler, não respondeu a pergunta, iniciando um outro assunto com a entrevistadora. Avaliamos que essa criança pode ter interpretado de forma diferenciada a pergunta ou então evadiu-se da resposta, pois, primeiro afirmou que a sua mãe sabia ler e, segundo não conseguiu responder a pergunta e fez um outro comentário, evadindo-se de responder.

Durante a descrição dos temas anteriores pudemos observar a elaboração de estratégias por parte dos sujeitos em várias das situações relatadas.

M. afirmou, inicialmente, poder escrever "qual-

quer coisa"; entretanto, ao ser confrontado com a possibilidade de fazê-lo, negou-se a tentar escrever, passando a afirmar que podia "*escrever um pouco*".

J. disse que os livros têm escrito algumas mentiras; a seguir mudou sua fala, afirmando que as pessoas dizem que não se deve mentir e como são as pessoas que escrevem os livros, então estes também não mentem; finalizou colocando que as pessoas só escrevem o que é verdade.

Para R. as pessoas não sabem ler e nem escrever porque fazem "*bagunça*" na escola. Acreditamos ter essa criança elaborado tal representação a partir de uma generalização sua, pois ela viveu essa experiência na própria sala de aula e reclamu da dificuldade de aprender por causa da "*bagunça*".

A estratégia de evadir-se de responder a uma pergunta da entrevistadora foi utilizada também por F₂, que procurou fugir do conflito provocado pela questão de ele querer ou não ser alfabetizado, passando a falar de outro assunto com a entrevistadora.

Sob a alegação de que iria sujar a folha, E. recusou-se a escrever nela.

J. elaborou uma definição segundo a qual número é "*uma metade de escrever e ler*". Essa criança tentou uma definição própria do conceito de número, a partir da sua experiência com o processo de alfabetização e dos dados por ela conhecidos acerca desse processo. Ela comparou sua representação de nú-

mero com a de letra e reelaborou a primeira a partir das semelhanças encontradas.

A justificativa encontrada por C. para recusar-se a escrever, quando a entrevistadora solicitou-lhe fazê-lo, foi a de que ela se esqueceu do jeito como se escreve.

F₂ afirmou que a palavra BALALAU existe, porque é o nome de urubu e que a palavra FRONDITOSA também existe simplesmente porque foi pronunciada pela entrevistadora.

J.I. disse que a entrevistadora não podia escrever que seu cabelo era loiro, mas ao ser confrontado com a frase escrita, alegou que ela é verdadeira porque a entrevistadora a escreveu. Novamente ao ser-lhe perguntado se o que estava escrito era verdade ou mentira, ele disse que tanto era verdade quanto mentira.

Esse sujeito afirmou que a entrevistadora podia falar que estava chovendo, mas que aquilo era mentira, e ela podia escrever que estava chovendo, e aquilo era verdade, mas depois mudou sua fala dizendo que também era mentira. Afirmou ainda que os jornais não podiam conter mentira porque senão ninguém os compraria, e caso comprassem não os leria; e os livros, à exceção dos usados para estudar, não podiam conter mentiras.

Observamos basicamente dois tipos de situações que deram origem a esse tema: situações geradas pela entrevistadora e situações geradas pela própria fala da criança.

A primeira dessas situações diz respeito à apresentação à criança, pela entrevistadora, de novas informações que se contrapuseram à sua representação anteriormente elaborada.

A segunda situação foi gerada pela própria fala da criança ao explicitar o conflito cognitivo e social estabelecido a partir das dissociações entre suas experiências com o objeto e a fala social que se contrapõe à sua experiência (significado).

A entrevistadora escreveu que J. tem cabelos loiros (eles são pretos) e perguntou-lhe se aquela frase expressava uma verdade ou uma mentira. Como vimos em análises de temas anteriores, a criança representou, a partir da sua relação com a linguagem escrita, o adulto sempre dentro de um prisma de competência.

O adulto é capaz e competente, ou seja, ele domina as regras e normas pertinentes à linguagem escrita, "*ele pode escrever qualquer coisa que quiser*"; "*ele sabe se uma palavra existe ou não*", domina as regras da codificação da linguagem oral em escrita e domina ainda o conteúdo passível de codificação.

Ora, quando esse adulto (a entrevistadora) escreve que J. tem cabelos loiros, a criança reluta em admitir que esse adulto desconheça esse aspecto da realidade e não domine o verdadeiro conteúdo (a cor do seu cabelo) da frase escrita.

A criança estabelece ainda uma relação imediatista com a linguagem escrita, ou seja, ela existe a partir da correspondência, numa relação direta entre conceito e objeto. O que está escrito deve encontrar ressonância (correspondência) em algum objeto da realidade.

A criança representa a linguagem escrita não só enquanto codificadora da linguagem oral, mas também como espectro dessa linguagem. O mesmo pode ser dito acerca da sua representação da linguagem escrita e da realidade.

Lembramos **Leontiev** (1975) ao colocar-nos a existência, na história da humanidade, de um período inicial no qual a linguagem oral refletia a existência concreta do homem, e podemos, comparativamente, reportarmo-nos a **J.** acerca desse período, ou seja, ela representa a linguagem escrita refletindo sempre a concretude da realidade (linguagem escrita — existência concreta da palavra).

Outrossim, supomos que, a sua justificativa referente à possibilidade de já ter tido cabelo loiro, quando era pequena enquadra-se nessa perspectiva teórica, pois a elaboração dessa possibilidade permitiu-lhe a manutenção da relação por ela apresentada (linguagem escrita — existência concreta da palavra) na medida em que a frase que o adulto escreveu ("**J. tem cabelos loiros**") não era verdadeira no momento mas contemplava a verdade do passado. A elaboração dessa possibilidade permitiu-lhe ainda a manutenção da competência e autoridade do adulto, que só escreve o que é verdade.

Entretanto, fica-nos uma pergunta: podemos inferir um paralelo entre o desenvolvimento infantil da representação da linguagem oral e escrita e o desenvolvimento da humanidade com relação a mesma questão? Não podemos responder a esta pergunta, com base nos dados que possuímos. O que podemos afirmar, no caso de J. é que ela mantém, a qualquer custo, a sua representação da realidade com que se defronta, alterando-a ou justificando-a a partir de uma história familiar (pois não sabemos se a criança fantasia essa história ou não).

Em outro momento da sua entrevista, J. passa a admitir a possibilidade da entrevistadora poder escrever uma mentira, alterando a cor da sua blusa. Entendemos que mentira, nesse caso, ultrapassa a questão moral para a criança. A mentira é entendida, neste caso, como um fato que transtorna a relação representada pela criança da correspondência linguagem-escrita-realidade concreta e da autoridade e competência do adulto, já que quando este escreve algo que altera essa relação perde sua competência e autoridade.

A última fala de J. ("*as pessoas s̄o escrevem a verdade*") dá margem à compreensão do seu entendimento dos conceitos de mentira e verdade, pois por outra fala ("*a gente s̄o escreve coisa de existir*") compreendemos que para essa criança "*as pessoas s̄o escrevem o que existe*", ou seja, a linguagem escrita codifica tão somente o conceito concreto. Constata-se finalmente que, para ela, a verdade é a realidade concreta.

Acreditamos que a concretude da realidade (a verdade para J.) não se resume à sua experiência, ao seu contato

com o objeto; o critério de verdade-concreta também é avalizado pela fala social. Se o adulto falou, passa a ser verdade.

Entretanto, a representação da criança (relação estabelecida entre a linguagem escrita vinculada à concretude do objeto ou fenômeno significante, que por sua vez vincula-se à verdade manifesta por essa linguagem escrita e a competência do adulto em avalizá-la e discerní-la) mantem-se e ela continua adotando a mesma estratégia anterior de, quando necessário, alterar, adaptar dados da realidade que lhe possibilitem essa manutenção.

Em outros exemplos, **J.** encontra-se frente a situações de conflito quando sua experiência com o fenômeno choca-se com o seu significado pessoal, levando-a a conflitos nos domínios cognitivo e social.

Ela disse que não se deve mentir porque mentir é feio, Jesus não gosta. A mentira pode acabar em briga, a briga em médico e este custa caro pois sua mãe não tem dinheiro para gastar com médico. Ou seja, **J.** busca soluções ao conflito engendrado pelo significado da mentira assumido no e pelo seu grupo social, com sua experiência (**J.** já deve ter mentido ou interagido com a mentira), procurando coadunar esse significado da mentira com os dados da sua experiência: por causa de uma mentira ela quase briga e, como sua mãe não tem dinheiro para levá-la ao médico (caso ela se machuque), ela não deve mentir.

O significado moral e ético da mentira, veiculado pelo grupo social da criança não sustenta isoladamente a posição da criança acerca de não mentir. Essa postura ampara-se, tam-

bém, nas suas condições concretas de existência e, no caso de J., podem vir a redundar em despesas excessivas para a sua família custear.

Outro exemplo notável, é o da função da caneta. Segundo ela, a caneta servia para pintar, desenhar e escrever e lápis de cor somente para desenhar e pintar. Posteriormente, ela declarou que a caneta servia só para escrever e o lápis só para desenhar. Ela justificou essa afirmação com o fato de o lápis poder ser apontado mesmo gastando-se no ato de desenhar; já a caneta gasta-se e estraga-se se for apontada (ela já apontou-a e estragou-a) e é muito cara para comprar outra.

Como vemos, a criança discrimina perfeitamente as funções da caneta e do lápis de cor, mas afirma, ao mesmo tempo, a especificidade da função da caneta (escrever) e do lápis de cor (desenhar) não por incompetência cognitiva, mas por questões sócio-econômicas visto não podermos afirmar sua não discriminação dos atos de escrever, desenhar, pintar e do instrumental necessário à sua execução. Pelo contrário, ela tanto discriminou estas diferenças que afirmou textualmente também poder desenhar com a caneta.

Acreditamos que essa criança tentou coadunar duas elaborações contraditórias: uma oriunda da sua experiência direta com o objeto caneta (a caneta quando foi usada para pintar e desenhar gastou-se mais depressa do que quando usada apenas para escrever) e a outra, o significado assumido pelo seu grupo social acerca da necessidade dela economizar o material escolar (necessidade oriunda das condições sócio-econômicas desse grupo). Ela incorporou essas duas instâncias reelaborando-as na re

apresentação de que a caneta deve ser usada somente para se escrever.

Esses exemplos explicitam-nos claramente a elaboração da representação da criança dos códigos e valores do seu grupo social, a partir da relação estabelecida pela sua comunicação com o outro, das suas possibilidades de elaboração a partir dos conhecimentos já adquiridos e da sua inserção histórico-social (Jodelet, 1985).

Em outras palavras, a posição da criança na sociedade (núcleo familiar pertencente à classe econômica baixa com escolarização mínima e restrito acesso a informações veiculadas por livros, jornais e revistas) contribui para a sua elaboração de determinadas representações da realidade vinculadas a essa posição.

Obtivemos essa caracterização da criança a partir de dados originados na caracterização individual dos sujeitos e também a partir das informações transmitidas pela própria criança através da sua entrevista.

A realidade sócio-econômica levou-a a conviver com um grupo onde a mentira assume o significado de falta grave, devido às suas implicações materiais. A família não dispõe de condições econômicas para adquirir, sem problemas, o seu material escolar e muito menos para consultar um médico.

A criança elaborou esses valores e fatos através da sua comunicação com esse grupo e através da sua experiência.

Sua condição de criança (7 anos) inserida em tais condições delimitou o seu instrumental (cognitivo e emocional) disponível para a elaboração dessa situação.

Ao ser confrontada com a possibilidade da transcrição gráfica de uma palavra que disse não existir ("TUTU") por não a conhecer, J. titubeou realizando uma bifurcação na sua elaboração, buscando a solução do conflito. Por um lado, continuou a afirmar não poder escrever o que não existia; entretanto, passou a enquadrar TUTU em uma nova categoria, ou seja, TUTU passou a ser uma palavra, podendo ser escrita. Por outro lado, J. continuou a afirmar que TUTU deveria ser uma palavra, porém ela não conseguiu elaborar uma justificativa a essa afirmação.

A representação construída pela criança postulava dois itens: a relação linguagem escrita-realidade concreta e a competência do adulto. Entretanto, na situação relatada acima ela deparou-se com a concretização do que disse não ser possível (escrever uma palavra que não existia). Ao constatar a escrita da palavra TUTU necessitou resolver essa situação que conflitava com a sua elaboração anterior sobre a relação linguagem escrita — realidade concreta.

Ela encontrou essa solução assimilando a necessidade de TUTU ser uma palavra (apesar de não saber justificar o fato de continuar a afirmar não se tratar de uma palavra), o que legitimou a possibilidade da sua codificação.

Supomos que a criança dá início à elaboração dos conceitos abstratos, na medida em que TUTU continua a não exis-

tir (na concretude do seu universo conceitual) mas "*para ser palavra, existe*" e, portanto, "*para escrever existe*". Em outras palavras, a representação anterior permanece com a ampliação e assimilação de um novo dado ao seu universo.

Notamos, em falas de outras crianças, a sua evasão do assunto discutido, buscando fugir ao conflito causado pela situação da entrevista (perguntas da entrevistadora) que colocam em xeque sua atual representação (L, F₂, E, C).

Acreditamos que nestes casos, o conflito gerado fosse muito intenso e/ou que a criança não dispusesse dos recursos necessários a novas elaborações, abandonando a discussão.

Como já vimos, M. confundiu a habilidade de escrever com o ato mecânico da cópia e, quando disse "*poder escrever qualquer coisa*", na verdade afirmou possuir a habilidade motora para codificar a linguagem oral. Entretanto, ao ser confrontado pela entrevistadora com a possibilidade de escrever concretamente, reelaborou sua representação, passando a afirmar que podia "*escrever um pouco*".

J. representou, inicialmente, a linguagem escrita contida nos livros como portadora de mentiras (aqui a relação linguagem escrita — realidade concreta — verdade encontra-se alterada), porém, reelaborou sua representação realizando a comparação entre uma fala social ("*as pessoas não mentem*") e sua constatação de que sendo as pessoas a escreverem os livros, então estes últimos não mentem (restabelece-se aqui a relação inicial).

Esta criança utilizou-se da comparação entre os conceitos de número e os atos de ler e escrever, buscando, construir uma definição desse conceito.

F₂ elaborou o conflito acerca da existência ou não da palavra BALALAU associando-a, a um significado transmutando-a em outra, que ele considerou existir (urubu). Além disso, recorreu à materialidade da linguagem oral e à competência do adulto, tentando justificar a existência dessa outra palavra.

Acreditamos que J.I. tenha representado a linguagem escrita a partir dos mesmos parâmetros de J. (linguagem escrita — realidade concreta — verdade e competência do adulto) pois reelaborou sua representação tendo em conta esses parâmetros; porém, ele incorporou um novo elemento a essa relação que não exclui a representação anterior, mas acrescenta um aspecto contraditório a ela: linguagem escrita — realidade concreta-verdade e mentira.

Esta criança dá-nos a medida da diferenciação da sua relação com a linguagem oral e escrita ao dizer que era falsa a afirmação da entrevistadora de que chovia (de fato, não chovia) mas que se tornaria verdadeira caso ela a escrevesse (depois a criança voltou atrás na sua afirmação, dizendo ser também mentira essa frase).

De qualquer forma, interessa-nos a distinção realizada entre a linguagem oral e a escrita, pois essa última parece-nos assumir, perante a criança, um status de concretude, de

materialização da realidade, que foge à dimensão da materialização gráfica — da impressão da tinta em uma superfície. Parece-nos ocorrer uma associação, por parte da criança, entre a materialidade da impressão gráfica e a materialidade do conteúdo expresso por essa impressão. Acreditamos ser este um dos grandes núcleos representativos elaborados pela criança, que possibilita a linguagem escrita assumir esse caráter de concretude.

O tema "A indústria cultural e a produção da linguagem escrita" abarcou falas das crianças em que se explicitaram as influências da indústria cultural (rádio, cinema, televisão, jornal, etc) na elaboração da criança acerca da linguagem escrita.

F. disse que quem escreve no jornal é a "máquina do jornal" e um tal de escritor que sabe melhor que a mãe dele. Visitou um jornal e ficou sabendo que a máquina de fazer jornal sabe escrever; ela escreve como a tia A. escreve na lousa "só que grande" e ela pode escrever qualquer coisa que quiser.

E — E no jornal, quem que escreve?

F — Quem escreve? A máquina, a máquina de jornal. Um tal de escritor, porque ele sabe melhor do que minha mãe.

E — E ele explicou o que para você?

F — Ele explicou assim que a máquina de fazer jornal, ela vai fazendo, quando vai marcando tudo, ...no jornal, daí, fica daquele jeitinho com letra pequena e grande.

E — Então essa máquina de escrever jornal, ela sabe escrever?

F — Sabe.

E — E ela escreve que nem a tia A. escreve na lousa?

F — Mais, ela fez grande, nem a tia A. não escreve como ela.

E — E a máquina de fazer jornal, ela pode escrever qualquer coisa que ela quiser?

F — Pode."

A criança chamou a impressora do jornal de máquina de fazer jornal e atribuiu-lhe as mesmas características que ela atribuiu ao adulto, na sua relação com a linguagem escrita. Ou melhor, ela extrapolou as características do adulto nessa relação, pois a máquina pode escrever qualquer coisa que ela quiser, além de escrever melhor do que a tia A.

As características de autoridade e competência do adulto para com a linguagem escrita foram atribuídas também à máquina, mas com maior eficácia. Não estranhemos, a partir dessa análise, que o produto dessa máquina — o jornal — passasse a ser encarado pela criança como a mais inquestionável das autoridades.

É bem verdade que em falas anteriores, F. disse que o jornal podia mentir, mas isto porque sua avó tinha-lhe dito isto, já que a figura do adulto é outro mito de competência para a criança.

F₂ escreveu em uma folha e disse que a entrevistadora não ia entender o que ele escreveu porque estava escrito em japonês e japonês escreve diferente — não com caneta —, ele escreve com tinteiro e pena e com caracteres diferentes e F₂ sabe disso porque assistiu "Bruce Lee":

"E — Você escreveu? E se eu quiser ler o que você escreveu aí, eu iria entender? Por que não F.?"

F — Porque é japonês.

E — Está...eu não consigo entender.E japonês es
creve diferente?

F — Escreve...Ele não escreve com caneta!

E — Não? E como é que ele escreve?

F — Ele cata a pena e cata aquele negócio pre-
to, põe no copo e cata, fica fazendo assim,
e fica escrevendo no papel daquele jeito di
ferente, com aquelas letra esquisita.

E — E como é que você sabe disso?

F — Eu assisti.

E — Assistiu o que?

F — "Bruce Lee".

Constatamos um exemplo direto da influência da mí-
dia na elaboração da representação da criança acerca da lingua-
gem escrita; F₂ sabe que existem outras formas de escrever-se (não
só com instrumental diferenciado, mas também com caracteres dife-
rentes) a partir de um filme por ele assistido.

Como vimos anteriormente, essa criança foi uma
das únicas a questionar a competência e autoridade do adulto na
sua relação com a linguagem escrita (a partir do mesmo exemplo F₂
questionou essa autoridade, dizendo que a entrevistadora não con-
seguiu escrever "qualquer coisa", pois ela não escreve em japo-
nês), ainda, lidou experimentalmente com essa linguagem, sem cons-
tranger-se em estar escrevendo errado.

Acreditamos que essa representação mais flexível,
mais criativa acerca da linguagem escrita tenha sido possibilita-
da pela sua relação com os meios de comunicação, tal como pode-
mos verificar no exemplo a seguir, onde ele afirmou que a baleia

dos trapalhões tinha falado, apesar de saber que baleia não fala e nem escreve, "sô baleia ensinada". Quando perguntamos se ele já tinha visto uma baleia, ele "muda de assunto", (estratêgia, a liãs, muito adotada por essa criança, quando se via em situações de conflito ou de questionamento):

"E — É? E a baleia fala?

F — Não, mas a baleia dos trapalhões falou.

E — E baleia lê e escreve?

F — Não, só baleia ensinada.

E — Baleia ensinada escreve?

F — Escreve.

E — Você já viu uma baleia?

F — A senhora já viu aquele cachorro, o Lobinho? Ele é bobo, ele nada dentro do rio, lá do rio perto da minha casa, eu joga uma pedra dentro do rio, ele vai lá e pega, vai lá para pegar pedra, fica latindo lá dentro.

E — E esse cachorro é ensinado?

F — É.

E — É? Você estava falando que a baleia é ensinada. Ela lê, é verdade? Como é que você sa be? Você já viu baleia ensinada?

F — Eu já.

E — Aonde?

F — Nos trapalhões."

A partir da fala de F₂ depreendemos sua representação acerca da relação indústria cultural — linguagem escrita, pois ela representou a "máquina do jornal" enquanto *ser que escreve, escreve melhor que a tia A, e pode escrever qualquer coisa*, dissociando o humano da máquina.

A criança recuperou a imagem do escritor, perdendo posteriormente esse aspecto humano, ao dissociar homem-máquina na produção do jornal. Não que essa dissociação, essa contradição se origine no sujeito; ela encontra-se em nossa sociedade que dissocia a técnica da melhoria de qualidade de vida da população, com a primeira imperando sobre a segunda. Essa situação, entre outras, propicia à criança a elaboração da representação da supremacia da eficiência da máquina, da tecnologia sobre a eficiência humana.

Chama-nos a atenção também, a transferência por ela realizada da competência e autoridade do adulto em relação à linguagem escrita para a "máquina de fazer jornal". Essa fala da criança possibilita-nos a compreensão da sua representação do instrumental, da tecnologia utilizada pela indústria cultural (no caso específico do jornal) porém, também possibilita-nos a compreensão da influência dessa indústria nas elaborações infantis acerca da alfabetização, como no caso das falas de F₂.

Ele representou a possibilidade da diversidade da linguagem escrita, não só a partir do instrumental utilizado, mas também a partir da existência de caracteres diferentes daqueles por eles conhecidos e, segundo seu discurso, elaborou essas questões assistindo a um filme de Bruce Lee.

Não sabemos, e não consideramos pertinente às nossas questões, saber se essa representação de F₂ constrói-se somente a partir desse filme ou se baseou em outras informações e experiências da criança. Interessa-nos não a possível origem dessa representação, mas sim seu conteúdo expresso no discurso in-

fantil, conteúdo que expressa não só a realidade da vida dessa criança mas também o seu imaginário como no exemplo da "baleia que fala": F₂ sabe que baleia não fala, mas disse que a baleia do filme dos Trapalhões falou. Ou seja, a dimensão do imaginário assume para essa criança relevância considerável.

Contrariando a grande maioria dos sujeitos, ele contestou a competência do adulto em relação à linguagem escrita e dispôs-se a escrever o que a entrevistadora solicitou-lhe sem intimidar-se com a possibilidade de erro.

Avaliamos, como colocado anteriormente, ser essa relação de F₂ com a linguagem escrita mais criativa e flexível também em função da sua relação criativa com a indústria cultural.

O tema "A linguagem escrita enquanto transformadora da realidade (discurso ficcional)" remete-nos às relações criativas entre a criança e a linguagem escrita, ou seja, remete-nos às representações em que essa linguagem se apresenta enquanto possibilitadora da ficção.

A entrevistadora perguntou a F. se ela podia escrever uma série de palavras sem significados e a criança disse que sim. F. disse que essas palavras "não existem" mas que nós podíamos escrever "verdade ou mentira". A entrevistadora exemplificou então com a cor do seu cabelo (castanho) escrevendo que ele era loiro (ela disse-lhe que podia escrever) ou então que ele era castanho (também podia escrever):

- "E — Agora, se eu quiser escrever assim...balalota, eu posso?
- F — Pode.
- E — E você sabe o que é balalota?
- F — Não.
- E — Essa palavra existe ou não existe?
- F — Essa palavra? Não existe.
- E — E eu posso escrever essa palavra que não existe?
- F — Pode.
- E — E você, pode também escrever palavra que não existe?
- F — Pode.
- E — Diz uma coisa para mim, se eu quisesse, por exemplo, escrever uma outra palavra que não existe...qualquer palavra, eu posso escrever?
- F — Pode".
- "E — E se eu quiser escrever alguma coisa que não seja verdade? Eu posso escrever?
- F — Pode.
- E — E se eu quiser escrever coisas que sejam verdade, também posso?
- F — Pode".
- "E — ...que cor que é seu cabelo **F**.?
- F — Castanho.
- E — Castanho. Se eu quiser escrever assim: a**F**. é loira, eu posso?
- F — Pode.
- E — E isso é verdade ou mentira?
- F — Mentira.
- E — Agora, se eu quiser escrever: a **F**. tem o cabelo castanho, eu posso?

F — Pode.

E — Isso é verdade ou mentira?

F — Verdade".

Essa criança não reagiu como outros sujeitos que ao serem confrontados com a possibilidade de "escrever-se mentira", buscaram elaborar estratégias para fugir a afirmações dessa questão. Ela admitiu essa possibilidade sem conflitos e, avaliamos que tal ocorreu também, mas não só, em função de sua família (mãe e avó) terem-lhe dito que nos jornais, revistas etc, existem verdades e mentiras.

Acreditamos que tal representação de F. possibilitou-lhe uma relação mais criativa e espontânea com a linguagem escrita, na medida em que para ela a linguagem escrita não se encontra presa a rígidos padrões formais de comunicar somente um aspecto da realidade: o verídico.

J.I. diz que a entrevistadora não pode escrever que seu cabelo é loiro (na verdade, preto) e, ela pergunta-lhe se isto (a frase escrita) é verdade ou mentira e ele diz que é verdade porque a entrevistadora escreveu, mas que seu cabelo não é loiro. Ele não responde sobre o fato de a entrevistadora poder escrever uma mentira e contradiz-se afirmando ora que a frase escrita é verdade, ora que é mentira:

"E — Vamos experimentar escrever? Empréstimo seu lápis um pouquinho. Se eu quiser escrever assim: o cabelo do J.I. é loiro. Posso escrever isso?"

J.I. — Não.

E — Isso é verdade ou mentira?

J.I. — Só que eu não falei, eu não falei isso.

E — Mas, quando eu escrevo. O cabelo do J. I. é loiro isso é verdade ou mentira?

J.I. — É verdade.

E — É verdade? Porque é verdade?

J.I. — Porque sim, porque a senhora escreveu isso daí, mas meu cabelo não é loiro.

E — Mas, tudo que eu escrevo é verdade? Eu posso escrever uma mentira?

J.I. — Daí é mentira.

E — E o que eu escrevi aqui, é verdade ou men tira?

J.I. — É verdade. Não. É mentira. Mais a senho ra escreveu, aí já é verdade...ou menti ra."

Essa criança é o exemplo oposto da anterior, pois ela elaborou uma representação da linguagem escrita associada à verdade ou seja, a linguagem escrita expressa a realidade a partir de uma única leitura: a verdadeira. Porém, temos que analisar o papel da competência do adulto frente à escrita, pois uma das questões que orientou essa elaboração de J.I. foi a de que era um adulto que escreveu a frase a ser avaliada por ele, o que pode ter influenciado sua avaliação da frase ser verdadeira ou falsa.

Ainda, um outro aspecto a ser ressaltado é a não apreensão por parte da criança da dimensão ficcional da linguagem escrita, pois J.I. representa (como vimos anteriormente) a relação linguagem escrita — verdade.

Observamos melhor o conflito e as elaborações da

criança no exemplo abaixo:

- "E — Se eu quiser falar...hoje está chovendo. Eu posso falar isso?
- J.I. — Pode. Sô que é mentira também.
- E — E escrever isso, que hoje está chovendo, se eu escrever é verdade ou mentira?
- J.I. — É verdade.
- E — Isto que eu escrevi é uma verdade?
- J.I. — É mentira, eu acho que também uma coisa é mentira e verdade.
- E — E nos livros, J.I., está escrito mentira, verdade ou os dois?
- J.I. — Agora não sei, né?
- E — E nos jornais, o que você acha?
- J.I. — Que tem verdade.
- E — Mas, podem ter mentiras no jornal?
- J.I. — Não, porque não pode.
- E — Por que não pode?
- J.I. — Porque sim, se escrever mentira aí ninguém compra.
- E — Quer dizer que, se tiver mentira no jornal, ninguém compra?
- J.I. — Compra né, mas depois não lê.
- E — E no livro, pode estar escrito mentira?
- J.I. — Pode, só que prá gente estudar, assim já não pode, né."

Procuramos, com as perguntas desse exemplo, averiguar se a representação da criança quanto à associação linguagem escrita-verdade, vincula-se também à linguagem oral.

Para isso foi-lhe perguntado se era possível falar

que naquele dia estava chovendo (na verdade fazia sol) e ele respondeu que era possível falar, ressaltando porém que aquela fala era uma mentira.

Quanto à questão de escrever-se que chovia, ele disse que o que estava escrito tanto era uma verdade quanto uma mentira, mantendo a mesma estratégia utilizada anteriormente, como forma de resolver seu conflito cognitivo, pois ele confrontava-se com a frase escrita (que ele não colocava em dúvida, dada a competência do adulto que a tinha escrito) e sua representação anterior acerca da linguagem escrita, segundo o qual o que está escrito passa a ser verdade (inicialmente o que a entrevistadora escrevera "*seu cabelo é loiro*" — foi representado como sendo verdade).

A seguir, essa reelaboração da sua representação começou a explicitar-se, na medida em que ele passou a afirmar não saber se nos livros estava escrito verdade ou mentira. Disse ainda que o jornal não podia conter mentiras, porque senão quem o comprou, não o leria e, finalmente, ele admitiu que no livro podia estar escrito mentira, com a ressalva de que isto não seria possível nos livros escolares.

Como vemos, a criança passou a admitir a possibilidade de escrevermos mentiras, modificando assim sua representação anterior a partir do confronto com novos dados e novas experiências.

R. disse que a entrevistadora podia falar e escrever que seu cabelo era loiro (na verdade era preto) e que a por-

ta da sala estava aberta (encontrava-se fechada). Mais ainda, po demos escrever qualquer coisa, desde que "saibamos escrever".

"E — Que cor que é seu cabelo?

R — Ele é meio castanho?

E — Castanho?

R — Meio; mais ou menos, mas ele é preto.

E — E se eu quiser falar, o cabelo do R. é loiro, eu posso falar?

R — Pode.

E — E se eu quiser escrever, o cabelo do R. é loiro, posso escrever?

R — Pode.

E — Como está a porta, aberta ou fechada?

R — Fechada.

E — Se eu quiser escrever, a porta está aber-ta, eu posso?

R — Pode escrever.

E — A gente pode escrever qualquer coisa que quiser?

R — Pode.

E — Mesmo que a porta não esteja aberta, eu posso?

R — Pode, só sabendo escrever mesmo.

E — Então eu posso escrever coisas que não são verdade?

R — Pode.

E — E em jornal e revista, tem escrito coisas que não são verdade ou não?

R — Tem coisas que são mentira também."

Essa criança explicitou a dimensão técnica que pode ser dada a essa questão, pois inicialmente afirmou que podemos escrever qualquer coisa que quisermos desde que o saibamos,

ou seja, ela também afirmou que se pode escrever mentiras e que os jornais e revistas contêm mentiras. Além da dimensão da competência do adulto, ela discriminou a dimensão da não vinculação, da linguagem escrita e verdade (realidade concreta).

M. retornou à questão da competência técnica do adulto, ao afirmar que a entrevistadora não podia escrever palavras que não existiam; entretanto, anteriormente, quando a pergunta foi feita em separado (primeiro perguntou-se se a entrevistadora poderia escrever tal palavra e a seguir, se essa palavra existia) ele afirmou que a entrevistadora poderia escrever e que a palavra não existia:

"E — Agora, se eu quiser escrever uma palavra, BOLOLOGO, eu posso escrever?

M — Pode.

E — Essa palavra existe?

M — Não.

E — Se eu quiser escrever DORALOSO, eu posso?

M — Pode.

E — Existe essa palavra?

M — Não.

E — Então eu posso escrever palavra que não existe?

M — Não.

E — Não? Mas você não falou que eu posso escrever essa palavra?

M — Pode."

Essa criança ainda disse que a entrevistadora podia escrever que seu cabelo era preto (na verdade ele era loiro)

sabendo que essa frase era mentira; portanto, ela (entrevistadora) podia escrever mentira; porém, nos livros e revistas não existem mentiras, e a criança não soube explicar o porque e nem como ela sabia disso:

"E — Se eu quiser escrever...que cor é seu cabelo?

M — É amarelo.

E — Se eu quiser escrever o cabelo do M. é preto, eu posso?

M — Pode.

E — O seu cabelo é preto?

M — Não.

E — Então, se eu escrever isso eu estou escrevendo mentira?

M — Está.

E — Eu posso escrever mentira?

M — Pode.

E — E nos livros e revistas, está escrito mentira?

M — Não.

E — Porque não está escrito mentira?

M — Porque não.

E — Como você sabe?

M — Sabendo.

E — Foi a sua mãe que falou isso para você?

M — Não.

E — Então, como você sabe?

M — Ué, sabendo."

Essa criança mantém a representação da competência do adulto enquanto parâmetro à sua representação do conteúdo veiculado pela linguagem escrita. O adulto (entrevistadora)

pode escrever "*mentiras*", bem como palavras que não existem, quando a possibilidade do adulto escrever essas palavras é apresentada em primeiro lugar à criança, seguida da pergunta da existência ou não dessa palavra.

Acreditamos que a resposta da criança aconteça a partir de avaliações separadas. Num primeiro momento ela afirmou que o adulto podia escrever aquelas palavras apresentadas pela entrevistadora mesmo afirmando que elas não existiam. Posteriormente, quando a pergunta associou a duas questões (escrever palavras que não existem) a criança afirmou a sua impossibilidade reafirmando, depois, a competência do adulto (o adulto podia escrever aquelas palavras).

A criança mantém a relação linguagem escrita-realidade concreta, mas a representação da competência e autoridade do adulto sobrepõe-se e na sua concepção ele pode escrever "*mentiras*".

Entretanto, encontramos dificuldades em avaliar a dimensão dada pela criança à sua representação dos jornais e revistas comportarem "*verdades e mentiras*" (R.), ou só verdades (M.) ou ainda verdade nos jornais e livros de estudar e verdades e mentiras nos livros (J.I.), pois R. ao salientar a competência técnica vinculada à possibilidade de escrevermos "*verdades ou mentiras*", explicita-nos sua elaboração dessa possibilidade ocorrer em função dessa competência, daí os jornais e revistas também dependerem exclusivamente dessa competência e poderem conter "*verdades e mentiras*".

Acreditamos que essa criança não estabeleceu bem a relação linguagem escrita-realidade concreta, ou então a relação realidade concreta-verdade deu-se de forma diferenciada das crianças anteriores.

Como vimos, **M.** manteve a representação dessa relação e da figura do adulto, mas não conseguiu justificar o por que de livros e revistas não poderem conter mentiras.

Avaliamos que essa criança assimilou esse significado (linguagem escrita-verdade), possivelmente transmitido pelo seu grupo social e, como já vimos, na elaboração da sua representação o aspecto da competência do adulto sobrepôs-se ao aspecto da relação linguagem escrita-verdade. Provavelmente ela associou livros e revistas ao primeiro aspecto da representação (competência do adulto) com sua conseqüente primazia sobre o se gundo aspecto, o que permitiu a elaboração da representação de que *"livros e revistas não contêm mentiras"*.

CONCLUSÃO

Como podemos constatar, as crianças estudadas não só interagem com os fenômenos escola e alfabetização, como o fazem de forma inteligente e criativa.

Em algumas entrevistas, encontramos situações que denotaram o que, precipitadamente, poderíamos chamar de "*incompetência infantil*" quando os sujeitos, por exemplo, confundiram o ato da cópia com o processo de alfabetização, ou então, não definiram dentro das normas padronizadas conceitos metalingüísticos.

Supomos, entretanto, que ocorreram falhas no processo educacional dessas crianças, pois em outras situações elas elaboraram representações sobre esse processo e esses conceitos onde explicitaram seu esforço cognitivo no sentido de compreendê-los.

Esse esforço dos sujeitos aponta-nos algumas pistas acerca dessas questões. Segundo Luria (1988), a escrita constituiu-se em técnica auxiliar utilizada para fins psicológicos, ou seja, utiliza-se um conjunto de impressões gráficas com o intuito de transmitir e recordar conceitos e idéias.

A escrita constituiu-se, ainda, em ato interno, porém, ela só assume esse caráter quando a criança a representa como meio ou instrumento, o que não aconteceu com alguns dos nossos sujeitos, que a representaram como atividade externa enten-

dida como o exercício de imprimir marcas em um papel.

Acreditamos, como afirmado anteriormente, que o processo de alfabetização necessite vir a constituir-se em atividade motivada à criança, e que ela represente o fim (objetivo) subjacente às atividades intermediárias presentes nesse processo. Dessa forma ela elaborará o sentido da linguagem escrita e da sua alfabetização.

Constatamos que as crianças estudadas elaboraram suas representações, acerca da escola e da alfabetização, a partir da sua atividade — com essa instituição e com esse processo — e, do discurso social (significados) que lhe foi transmitido.

Supomos que a elaboração de sentido pela criança, sobre a linguagem escrita e a instituição escolar, facilitar-se-á se o processo educacional vincular-se a conceitos e idéias significativas para a criança. Da mesma forma, a escola assumirá diferentes contornos, para ela, na medida em que estiver mais próxima dela, permitindo-lhe ver-se refletida nela.

Para algumas crianças entrevistadas, a linguagem escrita espelha a realidade concreta pois, para elas, a verdade reporta-se ao concreto (ao sensível). Por outro lado, a maioria das crianças não representou a linguagem como forma de expressão do abstrato, enquanto possibilitadora do discurso ficcional. Supomos que isto ocorreu porque elas ainda estabeleciam uma correspondência imediata entre a linguagem escrita e a materialidade do conceito, entre significante e significado.

Acreditamos que tal ocorra, pelo menos em parte, pelo fato delas relacionarem-se pouco com livros de histórias, jornais, revistas, enfim com material escrito, que lidem de alguma forma com conceitos abstratos e literatura de ficção e não ficção.

Como vimos, parte dos sujeitos provinha de famílias que não propiciavam-lhe vivência com material escrito e, a escola não supriu satisfatoriamente essa lacuna.

As crianças da nossa pesquisa interagiam, em grande parte, com a linguagem escrita, vinculada ao objeto, ou seja com objetos portadores de texto que os discriminam: rótulos de produtos em supermercados, lojas, padarias, placas de sinalização de trânsito, indicativas, letreiros de lojas, de ônibus, etc.

Supomos ainda, que a relação acima apontada estimule a criança a vincular o texto presente nesses objetos ao próprio objeto, realizando a redução desses textos a possíveis nomes do produto e a redução desse nome (linguagem escrita) ao produto.

Tal suposição apoia-se nos estudos realizados por **Moreira** (1988) e remete-nos ainda à "*hipótese do nome*" discutida por **Ferreiro** e **Teberosky** (1985).

Colocamos que **Leontiev** (1975) relaciona o desenvolvimento da linguagem oral na história da humanidade à necessidade de comunicação entre os homens e que essa linguagem, inicialmente, refletia a sua existência concreta.

Também supomos que, tratando-se das crianças estudadas, ocorra o mesmo, realizando aqui um paralelo entre o desenvolvimento da linguagem oral na espécie e o desenvolvimento da linguagem escrita no indivíduo. Em outras palavras, elas relacionam a linguagem escrita à existência concreta do conceito ou idéia, pois a sua representação dessa linguagem a reduz a seu aspecto prático e imediato (pelo menos, na maioria dos nossos sujeitos).

A criança não só relaciona o significante com o significado, como relaciona o significante com o empírico, o sensível.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que trabalhamos com crianças originárias da classe dominada, com poucos recursos financeiros, pouco acesso a livros e revistas, ou seja, pouco acesso a aspectos funcionais da linguagem escrita além do utilitário dos rótulos, placas, caixas.

Uma outra suposição, a ser levantada, é a de que quando a criança passou a representar a linguagem escrita vinculada à realidade sensível e à possibilidade dessa linguagem expressar "*verdades e mentiras*", ela estaria apontando-nos o início da sua compreensão dos conceitos abstratos e da linguagem ficcional.

Intriga-nos ainda a diferenciação inicial que ela realiza quando afirma que a linguagem oral pode expressar "*mentiras*" e, a linguagem escrita "*verdades*", reconsiderando depois e afirmando que esta última também pode expressar mentiras.

Estaria a materialidade da linguagem escrita (sinais gráficos impressos em uma superfície) vinculada à concretude da realidade codificada e esta, por sua vez, vinculada à concepção infantil de verdade, entendida enquanto materialidade?

Não podemos responder com certeza a essas questões; elas ficam enquanto perguntas surgidas durante o nosso estudo e que nos chamaram atenção.

Um outro aspecto por nós discutido diz respeito à influência da indústria cultural na elaboração infantil sobre a linguagem escrita. Esse aspecto manifestou-se claramente no discurso de um dos sujeitos: **F₂**.

Ele sabia que existia outro código alfabético que podia ser usado para grafar a linguagem oral, além do nosso alfabeto e, teve acesso a essa informação assistindo um filme.

Acreditamos que o contato das crianças, com produtos da indústria cultural, tenda a propiciar-lhes melhores condições para compreender o objeto cultural que é a linguagem escrita. Falamos aqui do seu contato com livros, revistas, jornais e também de filmes, peças etc.

A domesticação da relação da criança com a linguagem escrita também ocorre através da figura do adulto competente (pais, professores, irmãos etc.) pois ele transmite-lhe uma interpretação do mundo via significados e os significados estereotipados reduzem as possibilidades de interpretação da realidade.

Nesse caso, a interiorização das normas culturais da linguagem escrita, pela criança, também contribui para a estereotipia da sua relação com a linguagem escrita.

Sabemos que a humanidade necessita de um rol mínimo de conceitos estabelecidos para comunicar-se. Entretanto, o problema encontra-se na imposição de determinados significados enquanto únicos e verdadeiros e, na imposição de normas culturais enquanto naturais e universais.

Mesmo frente a essa série de dificuldades, as crianças demonstraram buscar formas originais e inteligentes de compreensão e atuação frente às situações por elas vivenciadas e expostas durante as entrevistas.

As representações elaboradas pelos sujeitos explicitaram as estratégias cognitivas utilizadas nas tentativas de soluções (busca de equilíbrio) de conflitos cognitivos e sociais e, também, de dificuldades oriundas de falhas no processo educacional e situações estereotipadas de elaboração conceitual.

A escola foi representada pela criança como o local privilegiado à sua alfabetização, apesar dela reconhecer que isso acontece por falta de recursos materiais e humanos em outros locais (sua casa, por exemplo).

Essa elaboração estrutura-se a partir do discurso social que valoriza sua frequência à escola mas, principalmente, a partir da sua experiência com os recursos disponíveis na esco

la e a dificuldade de consegui-los na sua casa, dadas as condições sócio-econômicas da sua família.

De qualquer forma, a instituição escola é representada pelos sujeitos como a instituição destinada a realizar a sua alfabetização e, ela o é, efetivamente, pelo menos para a parcela da população que tem acesso a ela.

Chamou-nos atenção a contradição vivenciada por alguns sujeitos sobre a sua compreensão da função da escrita e sua conseqüente valorização. Essas crianças foram motivadas por seus familiares e grupo social mais próximo a serem alfabetizadas, ouvindo-os dizer da importância dessa aprendizagem.

Por outro lado, em seu núcleo familiar, essas mesmas pessoas não exerciam essa habilidade, ou a exerciam de forma limitada, associando-a à execução de tarefas imediatas.

Acreditamos que as pessoas do núcleo familiar e social dessas crianças valorizam a alfabetização vinculando-a à possibilidade de ascensão social e às suas necessidades imediatas vivenciadas no dia-a-dia. A linguagem escrita como forma de expressão quase não é vivenciada por esses grupos e, conseqüentemente, eles não transmitem essa concepção às suas crianças.

Dessa forma, constatamos que nossos sujeitos, em sua maioria, valorizam a alfabetização, falam da sua importância, porém limitando essa importância a aspectos práticos possibilitados pela aquisição dessa habilidade.

A escola poderia suprir essa lacuna, apresentando a seus alunos outras funções e possibilidades da linguagem escrita; porém, como vimos, tratando-se dos nossos sujeitos, tal não acontece.

Concluimos que a escola deturpa a compreensão da criança sobre a alfabetização, levando-a, por exemplo, a confundir esse processo com o ato da cópia, impondo-lhe regras e normas sem explicitar-lhe o seu caráter cultural e barrando-a nas suas tentativas de exercício da escrita.

Não esperamos que a criança escreva como fala, apesar de reconhecermos a existência desta etapa na evolução da linguagem escrita pela criança, (Abaurre, 1988). Entretanto, a imposição rígida realizada pela escola (também pelo núcleo familiar), tolhe o exercício dessa possibilidade de expressão.

Constatamos essa questão quando alguns sujeitos recusaram-se a escrever ou a tentar escrever o que lhes era solicitado, manifestando "medo" de escrever incorretamente.

A escola e seus responsáveis deveriam preocupar-se com a relação estabelecida com o aluno durante o processo pedagógico — em entender essa criança — e não só com as melhores técnicas a serem utilizadas.

Conforme dados apresentados no início deste trabalho, dispomos atualmente de condições que referendam a compreensão da criança como ser capaz e inteligente. Acreditamos, ainda, termos levantado dados que também endossam essa compreensão.

É pois, a partir dessa concepção que a instituição escolar deveria orientar-se no estabelecimento de sua relação pedagógica, encarando a criança como sujeito do processo educacional, não por concessão a ela, mas sim por direito.

Não nos preocupamos, em nosso estudo, com a possibilidade de generalização dos resultados obtidos e nem com suas aplicações imediatas. Porém, supomos a pertinência de termos apontado algumas questões acerca da representação elaborada por crianças/alunos sobre a alfabetização e a escola que poderão contribuir para uma melhor eficácia da aprendizagem da linguagem escrita e do papel desempenhado pela escola.

Sabemos que muitos dos resultados obtidos vêm corroborar informações há muito conhecidas e discutidas. Infelizmente, apesar disso, essas informações não têm-se revertido em subsídios à prática educacional.

Supomos que tal fato ocorra, não por desconhecimento desses dados, mas por falta de vontade política dos órgãos competentes em implementá-los, pois a prática educacional orientada pela concepção da criança como seu sujeito, implica redefinições profundas que vão desde métodos até a função social da escola.

Por outro lado, a mudança de perspectiva em relação à criança, por parte de educadores e profissionais ligados às instituições de ensino, também não ocorre por "decreto". Porém, ela ocorrerá a partir da sua atividade com seus alunos, dentro dessa perspectiva, possibilitando o afloramento do discurso da criança.

Em outras palavras, a mudança da concepção de criança ocorre simultaneamente à mudança de atitude para com ela e vice-versa. E, esperamos que os dados levantados neste trabalho, possam contribuir nesse sentido.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Ed. Presença, s/d.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981 (2ª ed.).
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *La Escuela Capitalista*. México, P. F., Siglo Vientiuno, 1980 (6ª ed.).
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1985 (6ª ed.)
- BORDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Ed., 1975.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México, Siglo Vientiuno, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 (Coleção o Mundo Hoje, 21),
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- FREITAG, B. *Sociedade e Consciência — um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 (2ª ed.).
- GADOTTI, M. *Educação e Poder - Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

- GÓES, M.C.R. Critérios para Avaliação de Noções sobre a Linguagem Escrita em Crianças não Alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, 1985, nº 49.
- JODELET, D. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" in MOSCOVICI, S. (org.) *Psicología Social: Pensamiento y vida social, psicología social e problemas sociales*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1985.
- KATO, M.A. (org.) *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas, Pontes, 1988.
- LANE, S.T.M. *O que é Psicologia Social*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- _____. (org.) *Psicología Social - O Homem em Movimento*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- LEONTIEV, A. *Atividade, Consciência Y Personalidad*. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- _____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Horizonte Ltda., 1978.
- MOSCOVICI, S. "Sobre Representações Sociais" in FORGAS, J. (org.) *Social Cognition*. New York Academic Press, 1981 (tradução mimeografada, s/d).
- PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Criança*. Imitação, Jogo e Sonho - Imagem e Representação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978 (3ª ed.).
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez: Autores Associados 1984 (3ª ed.)
- SMOLKA, A.L. *A Pesquisa em Andamento* (mimeo), Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1985.
- _____. *Alfabetização Como Processo Discursivo*. (Tese de Doutorado) Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1987.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.L., LEONTIEV, A.N. *Línguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.*

A N E X O S

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A CRIANÇA

1. Na sua casa todos sabem ler e escrever?
2. O que as pessoas da sua casa lêem ou escrevem?
3. Na sua casa tem livros ou revistas?
4. Você sabe ler ou escrever?
5. Se não, você quer aprender?
6. O que a gente aprende primeiro, a ler ou a escrever?
7. Para que você quer aprender a ler e escrever?
O que você quer escrever ou ler?
8. Ler é diferente de escrever, ou são coisas iguais?
Como você sabe?
9. Você costuma passear?
Nos lugares que você passeia existem coisas escritas?
10. Para ir ao supermercado ou padaria (por exemplo), fazer compras, você precisa saber ler e escrever?
11. Eu posso escrever qualquer coisa que eu quiser?
E você pode?
12. Você conhece alguma pessoa que não saiba nem ler nem escrever?
Por que elas não sabem?
13. Você queria entrar na escola?
Para fazer o que?
14. Você frequentou outras escolas antes?
O que você fazia nessa outra escola?
15. E brincar, você gosta de brincar?
Já brincou de "escolinha"?
Conta prá mim como é que você brinca de "escolinha".

Quantas pessoas moram com você? _____

Quem são essas pessoas? pai () mãe ()
 irmãos () avô ()
 avô () amigos ()
 outros parentes ()
 inquilinos ()

Possui irmãos ou irmãs? sim () não ()

Em caso afirmativo, quantos? _____

Qual a idade e o sexo de cada um deles?

1º filho sexo () idade _____
 2º filho sexo () idade _____
 3º filho sexo () idade _____
 4º filho sexo () idade _____
 5º filho sexo () idade _____
 6º filho sexo () idade _____
 7º filho sexo () idade _____
 8º filho sexo () idade _____

Já frequentou outras escolas? sim () não ()

Em caso afirmativo, quais? maternal ()
 jardim ()
 pré ()

Qual o nível de instrução de seu pai? _____

Qual o nível de instrução de sua mãe? _____