



1290001134



FE

TCC/UNICAMP F737e

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RUBIA BARROSO FONTE BOA

**ESTRATÉGIAS REVELADAS PELAS CRIANÇAS NA
ELABORAÇÃO DA ESCRITA**

**CAMPINAS
2002**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RUBIA BARROSO FONTE BOA

**ESTRATÉGIAS REVELADAS PELAS CRIANÇAS NA
ELABORAÇÃO DA ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial
para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas,
sob orientação da Profa. Dra.
Ana Lúcia Guedes-Pinto.

**CAMPINAS
2002**



**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gilденir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

F737e

Fonte Boa, Rubia Barroso.

Estratégias reveladas pelas crianças na elaboração da escrita / Rubia Barroso Fonte Boa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Estratégias. 3. Crianças. 4. Interação.
Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-0199-BFE

Aos meus pais, Antonio e Francisca, por tantas "portas abertas"...
Aos meus irmãos, Nathan e Thiago, companheiros irrepetíveis...
Ao meu namorado, Bê, por me fazer "sonhar"...

*Desde aquela época,
portanto desde os meus dez anos,
é para mim uma espécie de dogma o fato de que
eu consisto de muitas pessoas,
das quais de forma alguma estou consciente.
Creio que são elas que determinam
o que me atrai ou me repugna nas pessoas que encontro.
Foram o pão e o sal de meus primeiros anos.
São eles a verdadeira e secreta vida de meu intelecto.*

Elias Canetti

RESUMO

A alfabetização é um tema polêmico no que se refere à prática escolar e às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, as quais têm despertado grande interesse na busca de respostas e soluções.

Em meio às batalhas teóricas sobrevivem as crianças. De que maneira? Em que se apoiam? A quem ou ao que recorrem para compreender e elaborar a escrita?

Tendo o contexto escolar como local de análise e fonte de informações, uma vez que é um lugar de realizações ricas em interação, esta pesquisa visou realizar um estudo voltado para a criança, na tentativa de buscar as estratégias por ela reveladas durante a elaboração que vai fazendo da escrita.

A partir das relações estabelecidas com seu entorno, tendo em vista a mediação dos materiais didáticos, da professora e dos colegas, procurei apreender a importância e a influência destes elementos ao longo do processo.

Optei por seguir os caminhos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, na qual Vygotsky se destaca afirmando que a construção do conhecimento se dá pelas e nas relações sociais.

Assim, compartilho com as propostas recentes de alfabetização a idéia de que ela é um processo, na verdade, a idéia de que ela é uma etapa de um processo mais amplo, que constitui uma das práticas de letramento.

Tomando também como referência o paradigma indiciário proposto por Ginzburg, sensibilizei meu olhar para as cenas cotidianas vividas na sala de aula pesquisada: uma atenção aos detalhes, aos “pormenores mais negligenciáveis”.

Sendo assim, este estudo permitiu compreender que as crianças se utilizam de uma variedade de formas e estratégias para compreender e elaborar a escrita. Elaboração esta que se dá através das relações sociais e que depende do contexto interativo no qual a criança está inserida.

Dada a diversidade de práticas sociais e práticas de ensino da leitura e da escrita das quais as crianças participam, pude perceber que a apropriação deste sistema simbólico ocorre de forma peculiar para cada criança, dependendo portanto, de seu percurso compartilhado com seus vários outros interlocutores no contexto de ensino-aprendizagem.

ÍNDICE

1 – REMEMORANDO PASSOS: DA MENINA APRENDIZ À ESTAGIÁRIA..	1
2 – SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO.....	6
2.1 – Do método tradicional ao conceito de letramento.....	6
2.2 – Lingüística e ensino/aprendizagem	11
2.3 – Contribuições da Psicologia.....	12
2.3.1 – O Construtivismo.....	13
2.3.2 – A teoria histórico-cultural.....	16
2.4 – O Construtivismo e seus desdobramentos.....	22
3 – A OPÇÃO PELO REFERENCIAL DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	24
4 – TRILHANDO CAMINHOS.....	30
4.1 – Uma abordagem histórico-cultural.....	30
4.2 – Ginzburg e o paradigma indiciário.....	33
4.3 – O contexto estudado e os sujeitos pesquisados.....	35
4.4 – Despedindo-me das crianças.....	42
5 – A PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA..	44
6 – OBSERVANDO ALGUNS ASPECTOS DA ELABORAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA.....	54
6.1 – A importância do outro e do material didático.....	54
6.2 – A importância da mediação da professora.....	58
6.3 – A importância da relação oralidade/escrita.....	61
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

1 – REMEMORANDO PASSOS: DA MENINA APRENDIZ À ESTAGIÁRIA

Aos 6 anos, quando freqüentava a pré-escola, junto com meus colegas, ficava fascinada pela “casinha feliz”, a morada das letras. Ela ficava na frente da sala, ao lado da lousa, toda colorida, linda, envolta de surpresas e mistérios. Era motivo de orgulho, de alegria e inspiração para todos os meus sonhos.

A cada semana, ansiosamente, era esperada a “visita” de uma vogal, e nessa “convivência” com as letras, que magicamente, podiam “dar-se as mãos”, fui descobrindo minhas primeiras palavras e frases escritas, brincando de aprender.

Hoje, alegre-me relembro este tempo e vou tomando consciência de sua importância, de suas dimensões. O nascimento de uma paixão. Uma experiência única, jamais esquecida.

Já na 4ª série, experimentei-me na posição de “professora” quando, nos dias chuvosos, éramos convidados a olhar os mais novos para ajudar as “verdadeiras professoras”.

Aguardava estes dias com grande expectativa, sendo sempre a primeira voluntária. Que felicidade e que satisfação! Eu ali, na posição daquela de quem tanto me orgulhava. Suas palavras eram leis, incontestáveis, inquestionáveis. Nem mesmo minha mãe, quando me ajudava no dever de casa, tinha o direito de discordar da minha professora. Discordar? Como? Ela sabia de tudo e eu não queria desapontá-la.

Mais tarde, quando tornei-me “gente grande”, optei pelo curso de Magistério. Vieram os estágios e uma pequena experiência como monitora em uma primeira série. Encantei-me pelas crianças. Sua curiosidade, sua sinceridade, sua vontade de agradar, de corresponder e de aprender!

Naquele momento, mesmo trabalhando como monitora, era vista pelas crianças como professora, não era apenas uma ajudante, tinha o meu lugar¹ definido naquele espaço. Elas me respeitavam e me admiravam. Faziam disputas para ver quem ia me ajudar, pegar na minha mão na hora da fila,

¹ Lugar este, diferente daquele ocupado pela estagiária que não tem um acompanhamento diário da sala e se vê em uma posição que se caracteriza como um “não-lugar”.

responder minhas perguntas, sentar ao meu lado. Eu possuía aquela estranha magia que envolve a figura do professor.

As crianças estavam em fase de elaboração da escrita; alguns liam e escreviam mais tranquilamente; outros com certa dificuldade. Por que isto acontecia?

Chegando à faculdade, diante dos textos, das discussões com professores e colegas, das questões que se colocavam na prática pedagógica, fui aprendendo a *considerar as diferenças, a acreditar nas possibilidades da troca, a desconfiar daquilo que nem sequer conseguíamos ver* (Lacerda, 2002, p. 65).

Foi quando, cursando a disciplina de Prática de Ensino, no primeiro semestre de 2001, escolhi uma sala da 1ª série do ensino fundamental para a realização do estágio, indispensável no quadro de atividades previstas pela matéria. Esta escolha deveu-se, é claro, ao meu interesse pelo processo de alfabetização.

Em meio às famílias silábicas, utilizadas pela professora como método de ensino, e na convivência com crianças com domínio sobre a linguagem escrita e crianças que apresentavam dificuldades e eram enviadas ao reforço, foram se formando indagações que me inquietavam. Tais indagações provocavam-me não só pela minha própria experiência na alfabetização, mas principalmente, pela minha responsabilidade como futura professora alfabetizadora.

Se fomos ensinados a ler e a escrever por meio do uso da cartilha e se muitas escolas ainda utilizam o mesmo método, por que a crítica a esse procedimento é tão forte no âmbito da Universidade?

Algumas crianças aprendem rápido, outras não, por quê? É problema do método? São diferenças que podem ser atribuídas ao processo de desenvolvimento?

Somado a isto, durante o estágio, fui solicitada pela professora da 1ª série para acompanhar 15 crianças que apresentavam dificuldades na escrita. Eu deveria realizar as atividades de reforço com elas. Dentro desse grupo, duas crianças se destacaram por suas atitudes e posturas diante da escrita chamando minha atenção e levando-me a realizar mais observações.

A primeira, uma menina quieta, desatenta e com dificuldades na escrita, mas que não recorria à professora nem a mim para auxílio nas atividades. Preferia manter-se no seu isolamento.

A segunda, uma outra menina, que, ao contrário da primeira, a todo instante solicitava minha ajuda, sendo, mais tarde, personagem do seguinte episódio² :

Após a leitura do livro infantil “Por que o leão deixou de ser o rei dos animais” (Kole Bofani & Lev) e o pedido de escrita aos alunos para recontarem a história, a menina chega até mim e diz:

- *Eu não sei escrever.*
- *Você não sabe escrever? O quê?*
- *Nada; dessas coisas que você falou, eu não sei. Só sei escrever as palavras que a professora manda. Ela não deixa a gente escrever o que a gente quer.*
- *Ela não deixa?*
- *Não.*
- *Mas você não sabe escrever nada?*
- *Ah, sei.*
- *O quê?*
- *Dado, dedo, dedão; bala, bola, balão; sapo, sapato...*
- *O que mais?*
- *Mala, macaco.*
- *Olha, já sei! Do que fala a história?*
- *Ah, do leão que mandava nos animais.*
- *Então; você falou que sabe o nome de alguns animais. Vamos escrever os animais que moram na floresta, tá bom?*

Vivendo situações como essa durante o período de estágio, fizeram-se candentes minhas indagações: que dificuldades enfrentam alunos que só decoram as palavras dadas pela professora? De que estratégias se utilizam as crianças que nada perguntam, para entender e elaborar a escrita?

Na emergência de respostas que contemplassem esses casos observados que fazem parte da prática escolar cotidiana, continuei indagando: afinal, por que

² Diário de campo, 10/09/01. Episódio entendido aqui, como uma unidade de análise, que consiste no recorte de uma cena vivenciada na sala de aula.

alguns alunos aprendem normalmente pelo chamado método tradicional e outros não?

Frente à esta curiosidade, resolvi observar também um aluno que vinha dominando com certa tranqüilidade o processo de escrita. Ele passou a ser meu terceiro foco de atenção na sala de aula.

Era um menino muito falante, considerado o melhor da sala, que apresentava domínio sobre a escrita. Enquanto os demais escreviam meia página, ele utilizava duas, três, afirmando adorar escrever.

No semestre seguinte, na disciplina de Estágio Supervisionado, optei por dar continuidade ao estágio realizado na disciplina Prática de Ensino. No entanto, não mais dando aulas de reforço, mas desenvolvendo atividades que incentivassem a leitura e a escrita a partir da literatura infantil.

A escolha pela mesma sala deu-se, em primeiro lugar, devido à relação já estabelecida tanto com a professora quanto com os alunos, o que com certeza, facilitaria o desenvolvimento de qualquer projeto e, em segundo lugar, pela vontade cada vez maior de refletir sobre as questões ligadas à alfabetização (não apenas a partir da bibliografia referente ao tema, mas a partir da prática, do contato direto com as crianças), e de poder vê-las materializadas neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Já a opção pela literatura infantil partiu da sugestão da Prof^ª. Roseli Cação Fontana como uma forma de aproximação dos alunos com o mundo lúdico e o universo da escrita, bem como um instrumento que possibilita o acesso às variadas maneiras de leitura e escrita e o acompanhamento bem próximo das produções escritas dos próprios alunos.

Meu acompanhamento nesta sala acabou estendendo-se até o primeiro semestre de 2002, quando optei por seguir o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, no qual Vygotsky se destaca por sua produção de pesquisa, discutindo o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um dos focos escolhidos por ele refere-se ao processo de apropriação da escrita pelas crianças. Assim, esse autor tornou-se meu principal interlocutor teórico para pensar as questões de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Nesse sentido, tendo o contexto escolar como local de análise e fonte de informações, uma vez que é um local de realizações ricas em interação, procurei realizar um estudo voltado para a criança, atento à sua postura diante da escrita,

a partir das relações estabelecidas com seu entorno e com as pessoas que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, além das formas de interação surgidas na instituição da escola.

Dessa forma, busquei olhar para a criança, observando sua compreensão da linguagem escrita, tendo em vista a mediação dos materiais didáticos, da professora e dos colegas, procurando apreender a importância e a influência destes elementos ao longo de todo o processo de alfabetização.

Meu objetivo mais específico nesta pesquisa foi a busca das estratégias reveladas pela criança durante a elaboração que vai fazendo da escrita no espaço da sala de aula.

2 - SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO

2.1 – Do método tradicional ao conceito de letramento

Há muito tempo, a alfabetização tem sido um tema de discussão entre educadores e estudiosos da área. Nas últimas décadas, diversos trabalhos e pesquisas desenvolvidos a respeito desse assunto foram significativos para que mudanças acontecessem na área de ensino da leitura e da escrita.

No antigo modelo tradicional, a preocupação central era com o método. Segundo Mortatti (2000) sobressaíram-se no Brasil, respectivamente, acirradas disputas, desde 1876, entre partidários dos métodos sintético (soletração e silabação), "João de Deus" (palavração), analítico (palavração, sentencição, "historieta") e método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico). Isso por que, acreditava-se que o melhor método seria aquele que garantisse o domínio do código, uma vez que a escrita era concebida como uma transcrição da linguagem oral, uma representação da fala.

Assim, passava-se por um processo mecânico que se baseava na repetição e na memorização como fundamento para a aprendizagem, no qual a leitura e a escrita eram, respectivamente, sinônimos de decodificação e codificação (Leite, 2001). Dessa forma, dava-se ênfase à escrita ortográfica e trabalhava-se com textos descontextualizados, desvinculados do seu uso social, através da cartilha. Esta era constituída de frases soltas que pretendiam "ensinar" as famílias silábicas e os fonemas. Por enfatizar o código apenas, a cartilha não possuía uma linguagem escrita, mas um arremedo de linguagem, uma linguagem artificial e, como define Klein (1996), *uma verdadeira "língua escolar", cuja existência só se verifica no interior da escola* (p.100).

O professor, nesta perspectiva de ensino, era visto como o único detentor do saber e transmissor de conhecimentos a um aluno passivo (tábula rasa). Acreditava-se também, na eficácia dos chamados testes de prontidão (pré-requisitos para a alfabetização), que "avaliavam" a criança e apontavam se esta possuía ou não as habilidades consideradas necessárias para a aprendizagem da

leitura e da escrita (Leite, 2001).

Entretanto, a partir da década de 60, com a constatação do analfabetismo funcional em parcelas significativas da população de países desenvolvidos, isto é, a constatação de um grande número de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola e tido contato com o código escrito, não sabiam utilizar a leitura e a escrita como forma de inserção social e desenvolvimento da cidadania, o modelo de ensino tradicional de alfabetização começou a receber uma série de críticas. Já nos anos 70 e 80, diversos estudos desenvolvidos apontaram para a necessidade de novos modelos de alfabetização que atendessem *às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania* (Leite, 2001).

Dessa forma, as novas condições sociais passaram a demandar a ampliação do uso da escrita e a superação do analfabetismo, assistindo a um crescimento gradativo de pessoas aprendendo a ler e a escrever. Paralelo a isto, a sociedade foi se tornando cada vez mais grafocêntrica - centrada na escrita (Di Nucci, 2001).

Como afirma Soares (1998), diante desta realidade evidenciou-se um novo fenômeno: não bastava apenas aprender a ler e a escrever, ser alfabetizado. Era preciso incorporar a prática da leitura e da escrita, envolver-se com as práticas sociais da escrita.

Nesse sentido, o antigo modelo não conseguia garantir ao aluno que ele fosse um leitor e produtor de textos independente e fluente, pois aprender somente o código - o reconhecimento de cada letra, o som correspondente, as combinações silábicas, entre outros - não significava compreendê-lo nem saber fazer uso dele. Isto por que, na medida em que o código era privilegiado, relegava-se para um segundo plano levar o aluno a utilizá-lo, o que, salvo raras exceções, acabava por não acontecer. E à criança, que não era levada a reconhecer os usos sociais da escrita, restava o contato com uma "linguagem" sem significado e distante de sua realidade (Leite, 2001).

Com essa nova realidade social, advinda da mudança econômica e política mundial, a leitura e a escrita passaram a ser olhadas sob uma nova perspectiva:

(...) dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (Soares, 1995, p. 7).

Sendo assim, foi necessária a introdução de um novo termo, isto é, *uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra: alfabetismo ou letramento (Soares, 1995). O termo letramento teve sua origem na palavra inglesa literacy que designa aquele que, além de saber ler e escrever, sabe fazer uso competente e freqüente da leitura e da escrita (prática social), e interage com diferentes portadores, gêneros e funções de leitura e escrita (Soares, 1998).*

Kleiman (1995) define letramento como *um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19).*

Por sua vez, Soares (1998) amplia esse conceito: *letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas (p. 39).*

Em ambas as definições de letramento, existe um ponto em comum que é o reconhecimento da necessidade de ir além da alfabetização propriamente dita (aprendizagem da leitura e da escrita). É preciso saber fazer uso da leitura e da escrita não só como resposta às exigências sociais, mas também como uma forma de ampliação das possibilidades de participação social do cidadão (Leite, 2001).

Segundo Soares (1995), o letramento pode ser considerado a partir de duas dimensões: a individual, que envolve habilidades de leitura e escrita individuais, dando ênfase na relação símbolo escrito/unidade sonora, interpretação e produção de textos escritos e, a dimensão social (prática social associada à leitura e escrita).

Desta última, destacam-se dois pontos de vista: a tendência progressista, “liberal” que nada mais é do que a alfabetização funcional, na qual as práticas de leitura e escrita têm função adaptativa - simplesmente adequam o indivíduo à sociedade - e a tendência radical, “revolucionária” que considera o letramento como práticas de leitura e escrita que questionam ou reforçam os valores e as

tradições. Está relacionado com o processo de transformação social (Soares, 1995).

É nesta tendência que se apoiam as propostas recentes de alfabetização, uma vez que pretendem fazer do aluno um participante efetivo da sociedade. Como defende Paulo Freire, citado por Amaral (2001), a leitura e a escrita devem possibilitar a conscientização para a posterior transformação da realidade.

Nesse sentido, nas propostas atuais de alfabetização, a escrita passou a ser vista como um sistema simbólico construído culturalmente, sendo de natureza histórico-social. Nesse processo, é importante que o aluno atribua um significado à escrita, compreendendo não só o que ela representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Portanto, ler não se restringe a apenas decodificar, mas compreender significativamente um texto e, escrever vai muito além da codificação. Na produção de textos, o destaque vai para as idéias formuladas e para o uso social que se pode fazer delas. A escrita passou a ser o principal objetivo e o texto, o ponto de partida de todo o processo.

Texto aqui, entendido como trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva³. Nesta perspectiva, uma única palavra pode ser um texto, desde que estabeleça uma comunicação e esteja inserida em uma situação real, significativa, pois sua constituição se dá, justamente, na sua interação com o sujeito.

É importante que o aluno tenha diferentes interlocutores, conheça diferentes gêneros de textos, diferentes intenções comunicativas e torne-se apto para a realização e o entendimento dos diferentes usos lingüísticos. Assim, as atividades epilingüísticas (voltadas para a reflexão sobre o uso da linguagem em determinado contexto), devem ser inicialmente, trabalhadas, visando o controle sobre a própria produção, e só depois devem-se inserir atividades metalingüísticas (Brasil, 1997).

A qualidade do texto utilizado em sala de aula é essencial. Por essa razão, é importante que fiquemos atentos ao que se encontra nos livros didáticos. Geralmente, estes textos acabam influenciando fortemente o conteúdo a ser trabalhado que, na maioria das vezes, refere-se à visão das classes dominantes.

O ideal seria que fosse feito um levantamento de temas da realidade em que a escola está inserida e que, através da análise destes, as diversas áreas do

conhecimento pudessem dar suas contribuições. Assim, os alunos poderiam refletir sobre o cotidiano e apresentar soluções, mesmo que provisórias, para os problemas encontrados.

O grande desafio que se coloca aos educadores é o de “alfabetizar letrando”, entendendo a alfabetização apenas como uma etapa do letramento, o qual envolve um processo muito mais amplo. Isso por que, quando se fala simplesmente em

alfabetização nas escolas, caracterizam-se um começo e um fim, caracterizando-se aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que lêem e escrevem palavras, frases e até lêem um livro, caracterizam-se resultados, produtos e não o processo de produção (Moysés, 1985, p. 85).

À escola, que tem entre outras funções, a de possibilitar a socialização e a formação dos sujeitos inseridos em um determinado contexto sociocultural, cabe agora, considerar os diferentes usos e funções sociais da escrita, levando o aluno a *aprender a encontrar a informação no material escrito e (a) posicionar-se criticamente diante dele* (Macedo, 2001, p. 18).

Nas sociedades letradas, a escrita:

- a) serve para registrar e documentar informações;*
 - b) serve para a interação social, quando o interlocutor está ausente;*
 - c) tem usos práticos/instrumentais;*
 - d) é veículo de notícias;*
 - e) é usada como apoio à memória*
 - f) serve para a fruição, o prazer, o divertimento*
- (Macedo, 2001, p.18).*

Assim, ela é usada de diferentes formas, de acordo com as necessidades de cada indivíduo, de acordo com o contexto sociocultural no qual se está inserido e de acordo com as demandas que o meio social impõe aos sujeitos.

³ Cf. LEITE, notas de aula.

Portanto, *na alfabetização letrada estão inseridas diferentes práticas de leitura e de escrita do cotidiano, num contexto específico, que é o contexto escolar. (...) em síntese, alfabetizar letrando significa ensinar o código escrito de maneira contextualizada, sendo a escrita utilizada de acordo com suas práticas sociais* (Di Nucci, 2001, p. 68-9).

2.2 – Lingüística e ensino/aprendizagem

Também a Lingüística contribuiu de forma significativa para a compreensão do processo de alfabetização escolar. Através dela, o professor pôde entender o funcionamento da escrita, as diferenças entre o processo da leitura e da escrita e também compreender que a variação lingüística na oralidade traz conseqüências para o ensino da língua. Como afirma Cagliari (1989):

O objetivo mais geral do ensino de Português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o Português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de Português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (...) O próprio uso que os alunos fazem pode servir de pretexto para a professora ensinar a distinção entre fala e escrita, prestigiar a fala e a escrita convenientemente, mostrar as variações dialetais e por que se usa a forma ortográfica convencionalizada (...). Ensinar Português é ensinar como a língua funciona e quais os usos que tem e treinar os alunos nesses usos (p.28-33).

Cagliari (1989) ressalta ainda que, a nova interpretação do fenômeno das variações lingüísticas reconhece a existência dos diversos dialetos como parte de um processo normal e não discrimina os padrões de fala diferentes da norma culta. Evitando, assim, a marginalização das crianças que possuem uma oralidade marcada por seu lugar de origem social.

Somado a isto, segundo Amaral (2001), a reflexão também deve ser um ponto de destaque no processo ensino/aprendizagem: explorá-la em todas as situações conflituosas do cotidiano.

Da mesma forma, a autora destaca a importância do professor recorrer constantemente a referências teóricas; avaliar, durante todo o processo, sua prática bem como o respeito que tem dado ao conhecimento prévio do aluno e a relação que estabeleceu com ele. Relação esta, baseada no diálogo, nas situações de trocas de experiências não só entre professor/aluno, mas também entre aluno/aluno, que sempre enriquecem as vivências e possibilitam a construção de novos conhecimentos, além de apresentarem, claramente, as origens e características de cada um (Amaral, 2001).

2.3 – Contribuições da Psicologia

Tendo em vista as novas concepções de escrita e o deslocamento da questão do “como se ensina” para o “como se aprende”, tiveram destaque, a partir da década de 80, duas teorias psicológicas: a teoria construtivista, representada pelos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e a teoria histórico-cultural, representada por Lev Semenovitch Vygotsky e Alexander Romanovich Luria.

2.3.1 – O Construtivismo

A primeira teoria psicológica aqui citada (construtivista), cuja base foram os pressupostos teóricos de Jean Piaget, teve como objeto de estudo os processos de apropriação do sistema de escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Partindo do método clínico desenvolvido por Piaget como instrumento de abordagem dos sujeitos pesquisados, Ferreiro e Teberosky realizaram estudos experimentais com o objetivo de revelar e interpretar as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de construção de conhecimento sobre a escrita.

Emília Ferreiro, através de investigações sobre a psicogênese da escrita na criança, trouxe novas idéias para uma reflexão a respeito da prática escolar da alfabetização, afirmando que o processo de alfabetização não é um processo mecânico, pois a criança *se coloca problemas, constrói sistemas representativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade* (Ferreiro, 1985, p.7).

A autora defende que muito se discute sobre os métodos utilizados na prática alfabetizadora sem se pensar que, na verdade, eles não oferecem mais do que sugestões, incitações e até mesmo proibições. *O método não pode criar conhecimento* (Ferreiro, 1985, p.30).

Assim, ao se alfabetizar, é importante levar em conta os problemas enfrentados pelas crianças e as soluções que elas mesmas apontam a estes. E, só então, pensar em um tipo de intervenção adequada a esse processo de aprendizagem, ou melhor, que tipos de práticas introduzem a criança na língua escrita. (Ex.: existem aquelas que levam a criança a acreditar que só os outros possuem o conhecimento e que este é imutável, não-modificável, ou ainda, que ela é apenas um espectador passivo, um receptor mecânico). *Nenhuma prática pedagógica é neutra* (Ferreiro, 1985, p.31).

Em seus estudos, Emília Ferreiro destacou que as principais dificuldades enfrentadas por profissionais de ensino são: a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; a confusão entre escrever e desenhar

letras (cópias), e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Segundo Ferreiro, tradicionalmente, o processo de alfabetização era visto e analisado por meio do método utilizado e sua relação com o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Assim, deixava-se de lado a intervenção de um elemento essencial: a do conhecimento. Elemento este, que envolve por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas e, por outro, as concepções que tanto as crianças quanto os professores têm deste elemento.

De acordo com a autora, a escrita pode ser considerada de duas formas: como código de transcrição gráfica das unidades sonoras (aquisição de uma técnica; aprendizagem mecânica. Ex.: código telegráfico), e como sistema de representação da linguagem (apropriação de um novo objeto de conhecimento – aprendizagem conceitual).

Ferreiro afirma ainda que, como a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, as dificuldades infantis na aprendizagem são semelhantes às da construção deste sistema. Assim, as crianças ao serem alfabetizadas, reinventam e reconstróem o sistema à medida em que tentam compreendê-lo.

Desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento.

No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (Ferreiro, 1985, p.65).

Neste contato com o mundo "letrado", através de interações adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, elas acabam criando suas próprias idéias. Diariamente, em contato com a televisão, jornais, revistas, livros de histórias, cartas de familiares, embalagens de brinquedos, placas e cartazes, a criança (principalmente a urbana) torna-se leitora e/ou escritora antes de entrar em contato com a aprendizagem formal da escrita.

Dessa forma, suas produções espontâneas, as chamadas garatujas, são um dos indicadores da compreensão que fazem do mundo.

No entanto, segundo Ferreiro (1985), as primeiras escritas infantis são analisadas apenas em função dos aspectos gráficos (qualidade do traço, distribuição espacial das formas etc.) e não dos aspectos construtivos (o que se quis representar), os quais Ferreiro (1985) divide em três períodos:

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

Aproximadamente aos 4 anos de idade, uma criança já sabe distinguir o figurativo do não-figurativo, ou seja, o que é um desenho, uma figura e o que não é.

Ela realiza um trabalho cognitivo, através do qual, desenvolve critérios e constrói hipóteses cada vez mais elaboradas (Ex.: quantidade mínima de caracteres, variedade interna de caracteres, relação entre a quantidade de letras da palavra escrita e certas propriedades quantificáveis do objeto, etc.), o que levou a um repensar sobre a concepção de erro. Errar não é sinônimo de não saber; o erro, que antes era tratado como algo a ser evitado, uma patologia da criança, um desvio do processo e que era eliminado através de recursos de treino e repetição, é, na verdade, um reflexo do “momento” em que a criança se encontra no processo de construção cognitiva. Surge, assim, a necessidade de uma revisão da prática pedagógica e, principalmente, do papel da avaliação educacional (Ferreiro, 1985).

Além disso, Ferreiro defende que o professor deve abandonar a idéia de que “criança só aprende na escola” e de que é ele quem determina o início da aprendizagem infantil pois, segundo ela, o professor não é o único informante autorizado, uma vez que a língua escrita é um objeto de uso social e está em toda parte e não em uma ordem preestabelecida. Assim, ninguém pode impedir a criança de ver e ouvir o mundo e as pessoas com quem convive.

Surge, então, a pergunta: qual é o papel do professor no processo de alfabetização?

Para Emília Ferreiro, seu papel é o de dar às crianças ocasiões de aprender em um ambiente rico em escritas diversas (escutar alguém lendo em voz alta, tentar escrever sem necessariamente fazer uma cópia, ver os adultos escrevendo), sobretudo àquelas que não tiveram contato com adultos alfabetizados ou que pertencem a meios rurais isolados onde o contato com a escrita é mais difícil.

Digo claramente que não se deve ensinar nada. Mas é fundamental que se dê condições para a criança aprender (Ferreiro, citada por Klein, 1996, p. 93).

Segundo Ferreiro, Ana Teberosky, em Barcelona, foi a primeira a propor a transformação da prática pedagógica, redefinindo o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula e partindo de três idéias fundamentais:

1 – deixar entrar e sair para buscar informação extra-escolar disponível, com todas as conseqüências disso; 2 – o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível; 3 – as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar (Ferreiro, 1985, 39-40).

2.3.2 – A teoria histórico-cultural

Já a contribuição da teoria psicológica histórico-cultural diz respeito ao processo de apropriação da escrita pela criança, pautado pelas relações sociais por ela vividas. Vygotsky afirma que a linguagem escrita desempenha um importante papel no desenvolvimento cultural da criança. Segundo ele, a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e

entidades reais. Gradualmente, a linguagem falada desaparece e a linguagem escrita converte-se em um sistema de signos que simboliza diretamente as relações e entidades reais.

Buscando compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotsky procurou identificar os seus precursores, procurou conhecer a história dos signos na criança. Descobriu que esse processo inicia-se pelos gestos, em seguida o desenho, a brincadeira e, finalmente, a linguagem escrita formal (simbolismo direto; a linguagem escrita é compreendida independentemente da fala).

Referindo-se ao aparecimento do gesto como um signo visual para a criança, Vygotsky afirmou: (...) *os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados* (Vygotsky, 2000, p.142).

Segundo ele, os gestos manifestam-se em duas atividades da criança:

- nos primeiros “desenhos” ou rabiscos: quando a criança demonstra através de gestos o que ela deveria demonstrar no “desenho”. Para desenhar o ato de pular a criança faz com a mão movimentos indicativos do pular, representando-o no papel com traços e pontos. O mesmo ocorre quando ele tenta demonstrar uma outra atividade, como, por exemplo, a atividade de correr.
- no jogo simbólico: a criança utiliza um objeto denotando outro. Para ela, não importa o grau de similaridade entre o objeto com que se brinca e o objeto denotado, o que importa é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo.

Segundo Vygotsky, o gesto atribui a função de signo ao objeto. Então, um outro signo que precede a linguagem escrita é o simbolismo no brinquedo.

Vygotsky (2000) afirmou que o simbolismo no brinquedo corresponde à escrita realizada com objetos. Em suas experiências, ele montou uma história simples com objetos denotando outros. Por exemplo, um livro em pé designava uma casa; chaves significavam crianças; um lápis era uma governanta. *A seguir através de gestos figurativos, usando-se esses objetos, representava-se uma história simples para as crianças. Elas podiam, com grande facilidade, ler a história* (p.143). A partir dos três anos eram capazes de compreender essa notação simbólica.

H. Hetzer, citado por Vygotsky, estudou como a função simbólica dos objetos se desenvolve em crianças de três a seis anos. Seus estudos comprovam que a porcentagem de ações gestuais na brincadeira diminui com a idade, ao mesmo tempo em que a fala, gradualmente, passa a predominar. Então, a representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem num estado precoce, atividade esta, que leva diretamente à linguagem escrita.

Outro signo importante que precede a linguagem escrita é o desenho. Este inicia-se quando a linguagem falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. Inicialmente, a criança não desenha o que ela vê, mas o que ela imagina. Dessa forma, o desenho das crianças menores não apresenta semelhanças com o objeto real.

(...) parece que elas tentam identificar e designar mais do que representar. Nessa idade, a memória infantil não propicia um quadro simples de imagens representativas. Antes, ela propicia predisposições a julgamentos já investidos ou capazes de serem investidos pela fala. (...) o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal (Vygotsky, 2000, p. 149).

Em um momento subsequente, a criança não reconhece o desenho como representação de um objeto real, mas como um objeto em si mesmo. Ex.: Uma menina vê o desenho de sua boneca e diz: – *Olha, uma boneca igualzinha a minha!*

Segundo Vygotsky, tudo leva a crer nesta situação específica que, para a menina, a boneca desenhada era uma outra boneca, e não uma representação.

Vygotsky pôde observar, através de experiências com as crianças em idade escolar, que o desenho torna-se linguagem escrita real. Isso por que, ao pedir que elas representassem simbolicamente algumas frases, ficou clara a dominância da fala sobre a escrita. Pôde ser notada a tendência das crianças (...) *de mudar de uma escrita puramente pictográfica para uma escrita ideográfica, onde as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos* (Vygotsky, 2000, p.150). Um exemplo foi o caso de uma

criança que representou cada palavra de uma das frases pedidas no experimento através de desenhos individuais. A frase “Eu respeito você” foi representada da seguinte maneira: uma cabeça (“eu”), duas figuras humanas, uma das quais com um chapéu nas mãos (“respeito”) e outra cabeça (“você”).

O último signo que precede a linguagem escrita, de acordo com Vygotsky, é denominado simbolismo na escrita. Foi Luria quem tentou recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita. Em suas experiências com crianças que não dominavam a escrita, ele apresentava um certo número de frases muito acima da capacidade memorizadora delas e pedia para representarem de alguma maneira as palavras apresentadas. Algumas crianças rabiscavam traços sem sentido e não diferenciados, mas, quando reproduziam frases, parecia que elas estavam lendo. De acordo com Vygotsky, estes símbolos eram mnemotécnicos, isto é, sinais indicativos primitivos auxiliares do processo mnemônico.

Neste ponto, os sinais escritos constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações. A partir disso, a criança tende a dirigir-se ao simbolismo de segunda ordem.

O simbolismo de segunda ordem, compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isto, a criança precisa descobrir que é possível desenhar, além das coisas, também a fala. *Do ponto de vista pedagógico, esta transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala* (Vygotsky, 2000, p.153).

De acordo com Vygotsky, de variadas maneiras, vários modelos de ensino realizam isto, e o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente esta transição natural. Quando ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, restando apenas, aperfeiçoar o método aplicado.

No momento em que a criança compreende os sinais escritos como representativos dos símbolos falados (símbolos de segunda ordem), ela terá de evoluir em direção ao simbolismo direto, que são formas superiores da linguagem escrita. No simbolismo direto, a linguagem escrita não é mais compreendida através da linguagem falada, ao contrário, sua compreensão se dá de forma independente da fala, que acaba desaparecendo como elo intermediário. A

linguagem escrita passa, então, a ser percebida da mesma forma que a linguagem falada.

Analisando a história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, Vygotsky afirma que a maioria delas é capaz de ler aos quatro anos e meio. Entretanto, o ensino da leitura e da escrita, em idades precoces, só deve ser realizado se for necessário à criança. O autor afirma que, muitas vezes, a escrita é ensinada precocemente apenas para escrever congratulações à professores e à diretores, por exemplo. Isto acaba tornando o ensino mecânico, podendo até mesmo entediar as crianças. Nesse sentido, é importante que a escrita tenha um significado para a criança e seja incorporada a uma tarefa necessária e relevante para sua vida. Ou seja, a escrita precisa ser percebida na sua função social.

Outro ponto destacado por Vygotsky é o de que a escrita deve ser ensinada naturalmente. Dessa forma, cita Montessori para quem os aspectos motores da escrita podem se acoplados ao brinquedo infantil, e o escrever pode ser “cultivado”, ao invés de “imposto”. Segunda ela, o jardim de infância é o local apropriado para o ensino da leitura e escrita e o melhor método a ser aplicado é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever, mas descubram estas habilidades durante as situações de brinquedo.

Para Montessori o trabalho manual e o domínio da caligrafia são exercícios preparatórios ao desenvolvimento da escrita. Vygotsky também afirma que a aquisição da linguagem escrita requer exercícios preparatórios, os quais seriam desenhar e brincar, e que os educadores deveriam organizar todas as ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro, acompanhando esse processo até a descoberta de que se pode desenhar também a fala.

Deve-se ensinar a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (Vygotsky, 2000, p. 157).

Com grande importância é entendido, nesta teoria, o papel do professor como mediador entre sujeito/objeto, possuindo responsabilidade no processo de internalização da escrita pelo aluno. Isto é, na medida em que a criança não é capaz de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, necessitando da relação com outros indivíduos, é fundamental a intervenção pedagógica para a promoção do desenvolvimento infantil. Fontana (2000) apoiada nos estudos de Vygotsky,

define o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos-sistematizados na relação de ensino (p.43).

Enfim, o estudo aprofundado destas duas teorias (construtivista e histórico-cultural) possibilitou a superação da visão do aluno como elemento passivo no processo de aprendizagem, passando a tê-lo, então, como um sujeito ativo, "carregado" de experiências de vida e que deve ser respeitado pelo que "sabe e é".

São inegáveis as contribuições de Piaget – cuja teoria foi suporte do estudo de Emília Ferreira - e de Vygotsky à área da educação. Entretanto, embora haja momentos em que se cruzam aspectos de seus pensamentos, são marcantes as divergências entre suas propostas teóricas, principalmente, por apresentarem conceitos de naturezas diferentes.

Piaget centrou-se na linguagem como função da inteligência e na escrita como objeto de conhecimento, e Vygotsky voltou-se para a linguagem como processo discursivo e para a escrita como sistema simbólico de representação da realidade.

Fontana e Cruz (1997) fazem um contraponto entre as teorias construtivista e histórico-cultural. Enquanto a primeira teoria fala de um sujeito universal que constrói seu próprio conhecimento, a segunda defende o indivíduo social que constrói seu conhecimento a partir da interação com o outro.

Nesse sentido, à luz da teoria construtivista, deveria a escola oportunizar às crianças a ação sobre o objeto de conhecimento, tendo o professor o papel de facilitar e desafiar os processos de elaboração infantil.

Já pela teoria Vygotskyana – que tem como pressuposto uma relação entre o homem e o meio mediada por instrumentos, pelos signos e pelo "outro" - caberia à escola propiciar (...) *contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento* (Fontana e Cruz, 1997, p. 66), sendo o professor aquele que interfere, demonstra, oferece pistas e assim, mediatiza o processo de desenvolvimento da criança.

2.4 – O Construtivismo e seus desdobramentos

Os estudos de Ferreiro tiveram um amplo e profundo impacto sobre o trabalho docente relativo à alfabetização. Os anos 80 caracterizaram-se por uma adesão às teses construtivistas na Psicologia, que os pedagogos transformaram em princípios metodológicos de aplicabilidade nas salas de aula. Muitos professores sentiram-se lesados em seu trabalho ao serem chamados a adotar práticas construtivistas em substituição aos procedimentos que lhes eram familiares. Entretanto, em 1996, essa linha de ensino foi institucionalizada no Brasil, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) .

Apesar de todos os esforços e investimentos para que novas práticas de alfabetização se consolidassem, o fracasso dos alunos na aquisição da escrita ainda é uma realidade a ser enfrentada. Com ele voltaram as indagações e o desejo por saídas e soluções. O construtivismo e as abordagens centradas no desenvolvimento passaram a receber críticas, paralelamente ao renascimento do interesse pelas questões de método.

Hoje, algumas escolas voltam-se para discussões realizadas na década de 70, como as de Rizzo (1985). Ela aborda a questão da alfabetização percorrendo outros caminhos. Apresenta seu método natural de alfabetização, assentado sobre a teoria da Gestalt, tendo a compreensão como eixo central de todo o processo e classificando-o não apenas como global, mas "Psicológico e Estruturalista".

A autora faz uma discussão a respeito de sua metodologia, que combinou aspectos do método analítico com os do método fônico, e que revolucionou o ensino da leitura em âmbito mundial, apresentando uma série de materiais utilizados como parte essencial do processo, e Dewey como sua base filosófica e, portanto, o homem e seu desenvolvimento pleno como objetivos da educação.

Em publicações recentes, como a da Revista Educação (Kaminski e Gil, 2001), de circulação entre professores, têm sido apresentadas matérias centradas na exposição sistematizada das diferenças entre os métodos e suas vantagens e desvantagens. A situação é colocada de outra forma, com o chamado construtivismo sendo duramente criticado. Entre essas críticas podem ser pontuados alguns aspectos.

A teoria construtivista tem como princípio levar em consideração a bagagem cultural adquirida pelo aluno antes de seu ingresso na escola, defendendo o texto como instrumento primeiro de inserção da criança no mundo da escrita. Entretanto, tem-se afirmado haver uma desconsideração, por parte dos defensores do construtivismo, das condições sócio-culturais da maioria das crianças brasileiras. Isto por que, se a bagagem cultural deve ser o ponto de partida da alfabetização, as crianças das classes menos favorecidas estariam em desvantagem, em função de sua pouca familiaridade com textos escritos, sendo condenadas ao fracasso escolar.

A crítica ao construtivismo estende-se ainda ao afirmar que o professor perdeu sua função de ensinar ao ter que respeitar o processo individual de cada aluno, além de uma série de distorções da teoria que têm gerado equívocos, provocando o insucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Como já mencionado anteriormente, uma questão que volta a se colocar nesse contexto é a dos métodos. Alguns trabalhos têm recorrido ao antigo método fônico. Apesar de apresentado por muitos como antiquado, por limitar-se à correspondência entre fonemas e grafemas, estudos recentes provaram sua eficiência como parte essencial de um amplo programa de leitura e escrita, por desenvolver melhor a compreensão e interpretação de textos, trazendo benefícios à expressão oral (Kaminski e Gil, 2001).

Em meio às batalhas teóricas e às divergências de métodos, sobrevivem as crianças. De que maneira? Em que se apoiam? A quem ou ao que recorrem para compreender e elaborar a escrita?

Diante destas colocações, observa-se que já há algum tempo a questão da alfabetização tem sido alvo de pesquisas, encontros e congressos de educação, produzindo uma polêmica na área até hoje não resolvida (será um dia?).

A relevância desta pesquisa encontra-se neste contexto que, justamente por ser dinâmico e plural, diverso e contraditório, esbarra em pontos já discutidos, mas suscita novas indagações, uma vez que a prática pedagógica não se esgota em si mesma e permite formas outras de olhar.

3 – A OPÇÃO PELO REFERENCIAL DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Foi justamente nesta busca de pistas, indícios e respostas para minhas indagações, através da vivência como estagiária de uma 1ª série e do convívio com todas aquelas crianças em fase de elaboração e compreensão da escrita, que pude perceber a importância do “outro” como elemento imprescindível na formação do conhecimento e, mais do que isso, na constituição do próprio homem.

Homem este que nasce homem, ser humano enquanto espécie, mas que só se reconhece e é reconhecido em tal condição no convívio com seus pares, na vida em sociedade. Segundo Vygotsky (1996), *todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos.*

Opto assim, pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, no qual Vygotsky destaca-se com seus pressupostos de gênese social do pensamento e mediação semiótica, trazendo uma complexa obra que, ultimamente, vem sendo cada vez mais estudada e debatida por psicólogos, educadores e sociólogos.

Tendo como princípio orientador de sua abordagem, a dimensão sócio-histórica do psiquismo, Vygotsky afirmava que tudo o que é tipicamente humano e diferencia o homem das demais espécies tem sua origem na vida em sociedade. É pelas e nas relações sociais que se constitui seu funcionamento psicológico, suas formas de ver, entender e agir sobre o meio, percebendo o outro e a si mesmo.

A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (Oliveira, 1996, p. 24).

Desde seu nascimento, a criança encontra-se não em um mundo “natural”, mas em um mundo humano, onde, através do relacionamento social e da participação em atividades e práticas culturais, ela vai se apropriando dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes (Fontana e Cruz, 1997).

(...) o homem transforma-se de biológico em socio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (Oliveira, 2001, p. 24).

Na interação com os adultos, os seus modos de viver e os significados que foram produzindo e acumulando historicamente, a criança vai compreendendo seu meio e sendo por ele compreendida a partir dos sentidos atribuídos pelos adultos do grupo ao qual pertence.

Nesse processo interativo, as reações naturais – herdadas biologicamente – de resposta aos estímulos do meio (tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

“Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem”, escreveu Leontiev, um dos psicólogos que integravam o grupo de Vygotsky (Fontana e Cruz, 1997, p. 57-8).

Sendo assim, de acordo com Vygotsky, a relação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo “outro”. Diferentemente das demais espécies, o homem, através do trabalho, transforma o meio produzindo cultura.

Com a criação de instrumentos como a serra, o machado, a vasilha, o lápis, o papel, as máquinas, o homem amplia e facilita suas formas de atuação e transformação da natureza, modificando seus próprios comportamentos.

O objeto social (instrumento) inventado pelo homem para determinada função torna-se, então, um mediador entre o indivíduo e seu meio, ajudando em sua ação sobre ele, transformando suas formas de agir e sendo mais uma conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social.

O signo, por sua vez, denominado por Vygotsky como "instrumento psicológico", é o outro produto humano que funciona como mediador nessa relação entre o homem e seu meio.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vygotsky, 2000, p.70).

Assim, os signos estão internamente orientados, orientados para o próprio sujeito, auxiliando nos processos psicológicos e modificando seu funcionamento. Diferentemente dos instrumentos que, como elementos externos ao indivíduo, auxiliam na modificação da natureza, nas ações concretas.

A palavra, os desenhos, os símbolos, são exemplos de signos usados para representar, evocar ou tornar presente algo que está ausente.

(...) o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2001, p. 33).

Entretanto, é importante salientar que não está limitada à experiência pessoal e individual a utilização de instrumentos e signos. É na interação com o

outro, na relação com outras pessoas que vão sendo incorporadas as experiências das gerações precedentes.

A criança, desde o seu nascimento, mantém uma relação com o meio mediada pelo outro e pela linguagem. *No caso da linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens* (Fontana e Cruz, 1997, p.60).

Nessas relações, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas, tendo acesso às formas culturais de perceber e estruturar a realidade. Internamente, ela (...) *reconstrói as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados* (Fontana e Cruz, 1997, p. 61).

Vygotsky chama de internalização esse processo interno de reconstrução de uma operação externa.

(...) a famosa lei da dupla formação por ele proposta: "no desenvolvimento cultural da criança, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (interpsicológica). (Banks-Leite, 1994, p. 86 citando Vygotsky, 1984).

À medida que os processos culturais vão sendo internalizados, o indivíduo torna-se independente, ou seja, ele constitui um modo de ser, de pensar e de sentir próprios. Nessa reconstrução que o indivíduo faz dos modos de viver da humanidade, a fala tem um papel de destaque, exercendo a função de organizadora das funções psicológicas superiores e das atividades práticas (Gomes, 2002).

Dessa forma, a construção de conhecimentos, na perspectiva histórico-cultural, se dá na ação compartilhada, na relação com o outro. Portanto, desenvolvimento e aprendizado, embora sejam processos distintos, conforme afirma Vygotsky, podem ser considerados como interdependentes, uma vez que é através do aprendizado que são despertados os processos internos de desenvolvimento que ainda não se manifestaram no indivíduo.

Segundo Vygotsky, desde o primeiro dia de vida da criança, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados. Entretanto,

(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2000, p. 118).

Esse novo conceito de zona de desenvolvimento proximal, introduzido por Vygotsky, permitiu uma ressignificação do valor das interações sociais na sala de aula, após ter sido definido por ele como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2000, p. 112) .

Sendo a zona de desenvolvimento real correspondente aos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, às funções que já amadureceram na criança, permitindo que ela aja sozinha, e a zona de desenvolvimento proximal definida pelos problemas que a criança não pode resolver independentemente, isto é, pelas funções que ainda não amadureceram, emerge, aqui, a importância da orientação e da colaboração do outro no processo de construção de conhecimento.

É nesse espaço, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal que o professor deve atuar de forma a propiciar a consolidação de funções emergentes no sujeito (Banks-Leite, 1994, p. 86).

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de um outro olhar para as práticas pedagógicas, um olhar direcionado para o futuro, um olhar prospectivo que valoriza o que está por ser construído com a ajuda do outro, uma vez que a

atividade espontânea e individual da criança não garante a aprendizagem nem o desenvolvimento.

Assim, a perspectiva oferecida pelo referencial da psicologia histórico-cultural coloca em foco o papel do outro na elaboração conceitual da criança. Como na escola a professora e os alunos vivem cotidianamente situações de ensino-aprendizagem, a abordagem histórico-cultural permite um olhar apurado para as relações interativas, possibilitando então, que se tornem visíveis os elementos constitutivos das estratégias das crianças na elaboração da escrita.

4 – TRILHANDO CAMINHOS

4.1 – Uma abordagem histórico-cultural

Conforme já destacado, esta pesquisa optou por seguir os caminhos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, compartilha com as propostas recentes de alfabetização a idéia de que ela é um processo. Na verdade, a idéia de que ela é uma etapa de um processo mais amplo, que constitui uma das práticas de letramento, reconhecendo também a importância e a influência dos materiais didáticos, utilizados em sala de aula, da professora e dos colegas ao longo da alfabetização.

Pretendo então, explicitar os caminhos percorridos por este trabalho em função de acreditar, tal como Guedes-Pinto (2002), na relevância de se retomar os percursos seguidos para que fiquem explicitadas as escolhas na construção da pesquisa:

O objetivo de reconstituir (aqui) algumas fases da pesquisa (...) é fornecer as condições concretas nas quais esta se desenvolveu e, também, elucidar a própria especificidade da metodologia empregada em função da maneira como o objeto de estudo foi enfocado (p. 85).

Nesse sentido, tomo o cotidiano da sala de aula como referência, entendendo-o como um espaço de interação, de convivência entre professora e alunos e um espaço de encontros e desencontros. Espaço esse onde a prática educativa é condição de produção da atividade mental da criança (Fontana, 1993).

Este estudo teve como propósito atentar para a criança, observando suas estratégias na busca da compreensão da linguagem escrita a partir das relações estabelecidas por ela com os elementos e personagens constitutivos desse processo. (...) *descobrir os meios e os métodos utilizados pelos sujeitos para organizar o seu próprio comportamento* (Vygotsky 2000, p. 98).

Isso por que, (...) *o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa* (Smolka e Góes, 1993, p. 9).

Sendo assim, minha premissa central para desenvolver este trabalho baseou-se na (...) *tese fundamental de Vygotsky, segundo a qual os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito* (Góes, 2000, p. 11).

Vygotsky propôs uma análise psicológica dos processos e não dos objetos em si, sendo a psicologia do desenvolvimento mais adequada do que a psicologia experimental, já que acreditava que todo e qualquer processo psicológico sofria mudanças a olhos vistos.

Destacou também a importância de se rejeitar as descrições nominais, procurando então, uma explicação para o problema estudado, sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Defendeu uma análise genética, como mais tarde Góes (2000) veio reafirmar e ampliar :

É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos cursos circulantes, das esferas institucionais" (Góes, 2000, p. 15).

Vygotsky, além disso, chamou a atenção para a necessidade da compreensão da origem do desenvolvimento e não de seu produto; um olhar para o processo de estabelecimento das formas superiores, pois afirmava que estudar

algo historicamente era estudar seu processo de mudança. *É somente em movimento que um corpo mostra o que é* (Vygotsky, 2000, p. 86).

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores, o experimentador exercia um papel que ia além de mero observador. Como mediador da elaboração da criança, ele constituía um dos dados da pesquisa (Fontana e Cruz, 1997).

Ele interagia com a criança, falando com ela, acolhendo suas dúvidas e comentários, propondo a ela caminhos alternativos para a solução da situação-problema, oferecendo-lhe, inclusive, materiais que pudessem ser utilizados de modos diversos para o cumprimento da tarefa. Ele também conversava com a criança sobre as soluções encontradas, procurando ouvir dela própria a explicação de como tinha chegado à solução das tarefas. (...) Nessas condições, os dados fundamentais do experimento não eram as respostas dadas pelas crianças, e sim os modos pelos quais elas chegavam às respostas e as condições em que elas as elaboravam. Assim, as questões centrais a que o experimentador voltava sua atenção eram: O que a criança está fazendo? Como ela tenta satisfazer às exigências da tarefa que lhe foi proposta? De que recursos lança mão? Que tipo de ajuda solicita, e a quem? O que é um obstáculo, uma dificuldade para ela na situação? Como ela utiliza as pistas e as ajudas que lhe são oferecidas durante a realização da atividade experimental? (p. 62).

Essas questões formuladas pelas autoras, Fontana e Cruz, sobre como as crianças elaboram conceitos e sobre como o processo interativo favorece tal elaboração, trazem contribuições para a reflexão sobre o ensino/aprendizagem em sala de aula.

Vygotsky demonstrou em seus estudos que o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético complexo, que não se dá de forma linear nem se constitui de mudanças isoladas, ao contrário, caracteriza-se pela

(...) periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra,

embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 2000, p.97).

Assim, tendo como base o pensamento de Vygotsky, dirigi o olhar para a sala de aula e para as crianças em seus momentos de elaboração da escrita. Procurei focalizar esses momentos como constitutivos de práticas socioculturais, levando em conta seus aspectos pragmáticos e contextuais, centrando-me na esfera simbólica, na linguagem como ação/interação e no estudo dos processos, ultrapassando, assim, a simples descrição. Dessa forma, a pesquisa foi entendida como um trabalho histórico e construtivo, no qual pude experimentar-me como protagonista dos eventos estudados (Smolka e Góes, 1993).

4.2 – Ginzburg e o paradigma indiciário

Aliado à abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, que aos poucos foi se constituindo como o princípio norteador para minhas posturas e ações enquanto pesquisadora, o paradigma indiciário foi também uma referência, principalmente no que se refere à sensibilização do meu olhar para as cenas do cotidiano vividas naquela sala de aula de alfabetização.

É Ginzburg (1989) quem faz a discussão desse modelo epistemológico de natureza indiciária que, no final do século XIX, “emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas” (p.143), embora já fosse operante há certo tempo.

Uma retomada histórica que passa pela semiologia médica, arte divinatória e atividade da caça em períodos longínquos permite ao autor destacar as raízes antigas de um saber que se constrói sobre

indícios. Em certo sentido, ele toma o antigo caçador como o precursor dessa forma de saber, dizendo que por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa (Ginzburg citado por Góes, 2000, p.18).

No estudo dos fenômenos, segundo o paradigma indiciário ou semiótico, a importância central está no destaque dos "pormenores mais negligenciáveis", das "minúcias características". Referindo-se à Giovanni Morelli (perito de arte), Conan Doyle/ Sherlock Holmes (detetive) e Sigmund Freud (psicanalista), Ginzburg (1989) aponta posturas semelhantes de análise, orientadas respectivamente para signos, indícios e sintomas.

Além disso, o autor ainda critica a existência de um certo desprezo pelo individual na ciência moderna, isto é, o desprezo pelos eventos singulares, bem como a busca de leis universais que prevêm uma separação entre sujeito e objeto.

Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas "existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la" (Ginzburg, 1989, p.177), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade (Góes, 2000, p.19).

4.3 – O contexto estudado e os sujeitos pesquisados

A pesquisa foi realizada na cidade de Mogi-Mirim, estado de São Paulo, tendo como local de interações uma escola estadual localizada em um bairro não muito valorizado economicamente.

A busca de dados teve a duração de aproximadamente um ano e dois meses, iniciando-se no primeiro semestre de 2001, através da disciplina Prática de Ensino, estendendo-se no segundo semestre do mesmo ano pela disciplina Estágio Supervisionado, finalizando-se, então, na metade do primeiro semestre de 2002.

O espaço de vivências do estágio foi negociado com a coordenadora pedagógica da instituição, que propôs a realização de aulas de reforço para alunos de 1ª a 4ª séries com dificuldades na leitura e na escrita.

As visitas, realizadas no período matutino, foram semanais e divididas em duas partes: a primeira, em sala de aula com a professora e os alunos para maior contato com o conteúdos e com as atividades desenvolvidas e a segunda, em sala separada, somente com os alunos que apresentavam dificuldades.

Em função de meu interesse na área de alfabetização, a série escolhida para acompanhamento foi a 1ª série A. Com aproximadamente 30 alunos, a sala era ampla, bem arejada e, mesmo sendo no período da manhã, precisava de iluminação elétrica. Possuía carteiras em bom estado, bem conservadas, um relógio de parede, ventilador, uma lousa grande, janelas em toda a parede lateral, alfabeto móvel, cortina, varal com trabalho das crianças, cartaz com os nomes dos aniversariantes do mês, calendário, mesa e cadeira para professora, dois armários e cinco mesas com materiais para uso de todos (livros, caixas de madeira com as sílabas em plaquinhas).

Na maioria das observações realizadas na sala de aula, as aulas dadas foram, coincidentemente, de Português, nas quais trabalhou-se com as famílias silábicas através de exercícios do tipo:

la – bala
ba – ta – bata
lé – balé

As palavras eram escritas na lousa, na maioria das vezes, com letra maiúscula de imprensa (letra de forma) em linhas feitas pela professora. Em alguns exercícios utilizava-se também a letra cursiva.

Em todos os dias em que lá estive acompanhando as atividades, foram passados na lousa textos com palavras que continham sílabas de uma mesma família. A tarefa dos alunos parecia resumir-se à cópia e à atenção aos erros apontados pela professora.

Apesar desse panorama tradicional de ensino que se via naquela sala de aula, a relação professora/alunos, num primeiro momento, mostrou-se constitutiva de uma cumplicidade entre as partes. A professora cercava-se de paciência, compreensão e preocupação diante das dificuldades surgidas entre seus alunos.

Já as aulas de reforço, com as quais me comprometi a realizar, ocorreram em uma sala que, embora tivesse algumas características da 1ª série A, era bem menor e possuía três mesas grandes com lugar para quatro alunos em cada.

A prática pedagógica vivida por mim nesta sala re-significou as palavras de Campos (1981) em relação à importância do reconhecimento do papel ativo do investigador no processo de conhecimento e à impossibilidade de uma neutralidade deste investigador.

Isso por que, passei a perceber a inevitável interação entre sujeito e objeto de pesquisa. Sujeito que não é apenas sujeito, mas é também objeto de seu objeto de pesquisa que o observa, analisa, faz pressuposições, cria expectativas e dessa forma, faz-se igualmente sujeito (Fontana, 2001).

Inicialmente, a coordenadora pedagógica selecionou para a primeira aula de reforço⁴ doze alunos de 2ª série com dificuldades. Distribuiu uma folha sulfite para cada um e ditou palavras relativas às partes do corpo humano, visando “fazer um diagnóstico e identificar o nível de alfabetização”⁵ das crianças,

⁴ Diário de campo, 03/04/01.

⁵ Palavras da coordenadora pedagógica.

segundo os estudos de Emília Ferreiro (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético)⁶.

Depois de “analisar” as escritas, separou os alunos em três grupos, distribuiu uma nova folha pedindo que colocassem o nome, a data e fizessem o alfabeto com letra maiúscula e minúscula. O primeiro grupo deveria trabalhar apenas com palavras e os outros dois com palavras e frases. Cada um dos grupos escolhia a palavra e/ou a frase que iria escrever e que, em seguida, seria passada na lousa.

Após feita a divisão, a coordenadora pedagógica saiu da sala, deixando os alunos sob minha responsabilidade. Procurei ajudá-los individualmente. Alguns souberam escrever sozinhos, outros apenas copiavam dos colegas ou da lousa.

Na visita seguinte, a coordenadora pedagógica havia deixado a escola e esta, estava sem uma pessoa que cumprisse tal função. Assim, o projeto de reforço, que seria elaborado com o auxílio da coordenadora⁷, viu-se interrompido. Foi necessária uma mudança de planos e um redirecionamento do trabalho, que acabou por restringir-se a 15 alunos, passando, em seguida, a 6 ou 7 alunos da 1ª série A.

A professora da sala sugeriu me que trabalhasse com palavras retiradas dos cadernos dos alunos. A palavra escolhida era escrita na lousa e montada com o alfabeto móvel ou com as plaquinhas de sílabas pelas crianças, que, depois, faziam a cópia no caderno.

Entretanto, fui percebendo que alguns escreviam apenas através da cópia. Então, redirecionei a atividade: as palavras passaram a ser, primeiro, montadas com o alfabeto móvel e, depois, diante de dúvidas, passadas na lousa.

Mesmo assim, pude observar que as palavras escritas pelas crianças eram decoradas, assim como o alfabeto, pois em um exercício de inversão de sílabas, no qual BOCA “transformava-se” em CABO, a nova palavra formada não podia ser lida pela maioria dos alunos, que afirmavam estar escrita a palavra inicial, BOCA.

⁶ Cf. capítulo 5.

⁷ A coordenadora pedagógica possuía uma lista com o nome e a “dificuldade” de todos os alunos da escola.

Além disso, notei que, pela forma como aprendiam (famílias silábicas), havia uma confusão entre letra/sílaba. Por exemplo, na palavra MENINO, lia-se o M como "MA de MACACO"⁸, porque era assim que a professora ensinava.

Dessa forma, fui me frustrando à medida que percebia que as aulas de reforço em nada estavam ajudando os alunos. Estavam funcionando como aulas de reforço sim, mas reforço de uma prática que não parecia facilitar ou propiciar o desenvolvimento do processo de construção da leitura e da escrita na criança. Estava funcionando como uma continuação do fazer em sala de aula, como algo externo, que desconsiderava os significados e os sentidos dos alunos, o que Freire (1988) nomeou por extensão.

Na relação que se formava entre mim e as crianças, a comunicação estava, na realidade, sendo negligenciada. Comunicação aqui, entendida segundo Freire (1988), como aquela que considera a realidade do outro, na qual há o predomínio do diálogo, da interação, e que se faz imprescindível na prática pedagógica.

Assim, na construção desta relação, foi se intensificando cada vez mais a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho que atendesse às necessidades de ambos os envolvidos: "investigador" e "investigado", tendo em mente, novamente, as palavras de Campos (1981): *o compromisso com os interesses da população leva forçosamente a um projeto de investigação que proponha, desde o início, o uso dos dados recolhidos para a própria transformação*⁹ *da realidade que se observa (1981, p. 24).*

Partindo disto e, principalmente, da leitura de "Salas de aula", relações de ensino", de Smolka (2000), houve em mim uma mobilização a respeito da necessidade de uma mudança na prática, mudança esta, que procurasse garantir a aprendizagem, a apropriação, a possibilidade da re-invenção, baseada em uma educação dialógica comprometida com o desenvolvimento de um processo de construção de conhecimento, pois, até aqui, o que acontecia ?

(...) a professora revela uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar: ela

⁸ Uma expressão muito utilizada pelos alunos.

⁹ Grifo meu.

apresenta a escrita como um mera transcrição da fala; ela apresenta sílabas soltas, e não trabalha com as crianças a função e o sentido da escrita; passa inclusive informações inadequadas e não esclarece sobre o nome e os sons das letras quando chama o m de ma, o n de na. (...). Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar (Smolka, 2000, p.35-6).

Como afirma Smolka (2000), (...) *é necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino (2000, p.35).*

Dessa forma, na interação pedagógica há que se considerar não apenas o QUEM/ENSINA/O QUE/PARA QUEM/ONDE mas também o QUEM/APRENDE/O QUE/PARA QUEM/COMO/ONDE (Smolka, 2000).

Assim, houve uma nova tentativa: “alfabetizar letrando”. Nesse sentido, busquei a ajuda da professora da disciplina Prática de Ensino na supervisão. Ela sugeriu que as aulas passassem a ser chamadas “Aulas da Rubia” e que cada uma fosse iniciada com a leitura de um livro infantil. Além disso, propôs que as atividades fossem voltadas para o nome das crianças, pois haveria maior identificação delas com a escrita.

Iniciou-se então uma nova etapa. Ao invés de continuar seguindo as prescrições dadas pela coordenadora, resolvi buscar outras formas de ensinar. Em cada aula, a leitura do livro era marcada pelo silêncio, pela atenção e pela vontade de ouvir uma outra história. Algumas atividades começaram a ser realizadas em círculo no chão, como a formação do alfabeto ou do próprio nome com o alfabeto móvel.

A leitura do próprio nome, do nome do colega, o bingo dos nomes foram algumas das tarefas realizadas. Não havia mais a preocupação com a “cópia correta” da lousa; quem tinha dúvida perguntava para o amigo. A dinâmica interativa passou a ter outros contornos. Conforme Vygotsky destacava sobre a importância do papel do experimentador durante as propostas de trabalho de suas pesquisas, eu também passei a interagir mais e a direcionar as atividades.

Sempre em conjunto com as crianças, procurando construir com elas o entendimento das tarefas.

Começavam também a ser feitas conversas com as crianças sobre as “utilidades da escrita”¹⁰.

Após minha leitura, em voz alta para as crianças, do livro “Pluto no campo”, perguntei a elas:

- *Eu acabei de ler essa história para vocês. Alguém aqui sabe para que serve ler e escrever? É só para contar história ou serve para mais alguma coisa?*
- *Ah, serve para escrever.*
- *É para ler e escrever.*
- *Mas, escrever o quê ? (pergunto).*
- *Escrever historinha.*
- *Ler jornal, revista.*
- *Aparece no computador.*
- *Ler o nome da bolacha e ver se está velha.*

Os alunos passaram a identificar os usos da linguagem, da escrita.

Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 2000, p.45).

O encerramento das aulas foi feito com o “saquinho do tesouro”¹¹. Cada aluno possuía um saquinho de plástico com o nome, no qual guardavam fichinhas de papel em que eles mesmos escreviam as palavras aprendidas (o tesouro de cada um).

¹⁰ Diário de campo, 24/05/01.

¹¹ Sugerido pela professora da disciplina na supervisão.

Inicialmente, os alunos acharam que o tesouro corresponderia verdadeiramente ao dinheiro e ao ouro e ficaram tristes ao saber do que se tratava. No entanto, começaram a se empolgar quando perceberam que o saquinho estava ficando cheio e que já sabiam várias palavras; passaram até mesmo a competir entre eles:

- *Olha só, eu tenho mais do que você !*
- *Tem nada, eu já escrevi um monte.*
- *Professora, me dá mais uma fichinha que a minha já acabou e eu sei mais coisa para escrever.*

Pude identificar aqui, a alegria na escola de que fala Snyders (1993); alegria da conquista do aluno.

Bem mais do que as decepções, a alegria presente é que lhe dará forças para se desvencilhar das satisfações primitivas, para ir mais longe. É essencialmente através da alegria já conseguida que ele vai pressentir que a etapa seguinte pode lhe proporcionar muito mais alegria (p.30-1).

Em continuidade ao trabalho iniciado na disciplina Prática de Ensino no primeiro semestre de 2001, desenvolvi com a professora da disciplina um projeto de incentivo à leitura e escrita, dentro da disciplina Estágio Supervisionado, para ser implementado na mesma sala de 1ª série do Ensino Fundamental, onde vinha desenvolvendo minha pesquisa.

Este projeto tinha por base permitir o contato com diversos gêneros discursivos, bem como com as diferentes formas de leitura (oral, silenciosa, iconográfica, entre outras), os quais possibilitaram o acompanhamento e a observação de algumas questões relacionadas ao processo de alfabetização.

Entretanto, o projeto acabou restringindo-se à literatura infantil por possibilitar o acesso ao universo da escrita através do mundo lúdico.

As atividades foram realizadas todas as segundas-feiras de manhã, tendo início com a leitura do livro infantil escolhido. Em seguida, a história era recontada oralmente pelos alunos, visando permitir a expressão de suas idéias, confrontar as diversas apropriações desencadeadas a partir da leitura e facilitar o exercício de escrita que era realizado posteriormente.

Esse trabalho de escrita variava: havia a exposição da compreensão construída pelos alunos, passando pela imaginação de uma história iniciada com imagens, até a escrita de palavras e frases sorteadas e lidas silenciosamente.

Através dessas atividades, procurei dar oportunidade para que os alunos desenvolvessem uma certa autonomia em relação à escrita. Acredito também que, ao propiciar uma dinâmica em que eles pudessem se expressar de modo mais livre, eles poderiam experimentar-se mais no processo de apropriação da linguagem. Ginzburg, na sua proposta do paradigma indiciário destaca a importância da experiência, da escuta, da “adivinhação” para a decifração dos sentidos.

Todos os trabalhos desenvolvidos foram utilizados na confecção de um livro para cada aluno, visando motivá-los, procurando explicitar assim, a finalidade da escrita, sua função social.

Somadas a isso, foi implementado o exercício da leitura através do jogo da memória e da roda da leitura.

O primeiro era realizado com cartelas de palavras em pares referentes ao livro escolhido e, o segundo, com a leitura em voz alta e individual de um trecho do livro, de forma que este fosse lido integralmente pelos alunos.

4.4 – Despedindo-me das crianças

Através do estágio, puderam ser observados importantes aspectos que envolvem o processo de aquisição da escrita, ou seja, as dificuldades e as estratégias utilizadas pelas crianças na elaboração da representação simbólica.

É importante ressaltar que a professora da sala acompanhou e auxiliou no desenvolvimento do trabalho, desde o planejamento das atividades, oferecendo idéias e sugestões, até a execução e, em alguns momentos, permanecendo comigo na sala e ajudando os alunos. Aliado a isto, nos outros dias da semana, ela também incentivou a leitura e a escrita, disponibilizando espaços para contato das crianças com outros livros e levando seqüências de figuras com personagens conhecidos para que elas criassem suas histórias.

Os alunos demonstraram grande interesse pelas atividades realizadas.

Um episódio marcante ocorreu no dia do livro (29/10), no qual a professora presenteou os alunos com livros de literatura infantil. Eles ficaram entusiasmados e queriam ler a todo instante. A animação para a leitura chamou-me a atenção.

O encerramento do semestre foi realizado com a entrega aos alunos dos livros que foram confeccionados, cujas capas eles mesmos desenharam, e com a sua apresentação às demais 1^{as} séries, encenando a história da Rapunzel (um dos livros lidos durante o estágio).

No semestre seguinte (1^o de 2002), devido à uma série de imprevistos, dentre os quais se destacou a reforma da escola, pude acompanhar a turma apenas em alguns momentos.

Visando apreender como a criança ia elaborando a escrita em meio a suas relações com a professora, os colegas, o material didático disponível e os recursos que lhe eram disponibilizados, minhas observações e vivências foram registradas em um "diário de campo", pois até mesmo (...) *através dos registros de fatos aparentemente supérfluos ou irrelevantes para a pesquisa, podem ser construídas interpretações e explicações que possam vir a esclarecer dúvidas ou mesmo impasses surgidos em campo* (Guedes-Pinto, 2002).

As observações fizeram-se essenciais uma vez que elas foram me fornecendo as "pistas" para a compreensão do processo de aquisição da escrita que estava vivenciando naquele momento.

5 – A PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Na vivência como estagiária, logo nas primeiras visitas à escola, conforme mencionado anteriormente, pude perceber que a prática pedagógica observada carregava diversas marcas das teorias educacionais. Isto é, tanto se apoiava na seqüência evolutiva sobre a aquisição da escrita proposta por Ferreiro para avaliar a etapa de aprendizagem de cada aluno¹², quanto se utilizava de algumas atividades consideradas tradicionais, tais como, o ditado e a cópia.

Farei, então, uma pequena retomada dos estudos de Ferreiro e uma confrontação com os estudos que se baseiam em Vygotsky para tecer algumas reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas vivenciadas na escola onde estagiei.

Os níveis evolutivos universais propostos por Ferreiro a respeito das produções escritas das crianças eram usados pela coordenadora para identificar e “diagnosticar” o grau de dificuldade de cada uma delas, sendo, então, classificadas como:

- Pré-silábicas: desta fase fazem parte os dois primeiros níveis destacados por Ferreiro e Teberosky (1986). No primeiro, “(...) escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita” (p. 183). Entretanto, a escrita ainda não funciona como veículo de informação, já que cada criança é capaz de interpretar somente a própria produção e não a dos outros. Além disso, neste nível aparecem também tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. No segundo nível, a hipótese central é a de que “(...) para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.189). Somadas a estas estão também as hipóteses da necessidade de uma quantidade mínima e de uma variedade interna de grafismos para que algo seja escrito.

¹² Tal como procedia a coordenadora pedagógica para avaliar o desenvolvimento dos alunos e agrupá-los para a aula de reforço.

- Silábicas: neste nível a criança tenta "(...) dar um valor sonoro a cada uma das letras quem compõem uma escrita" (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.193), chegando à hipótese de que cada letra vale por uma sílaba.
- Silábicas-alfabéticas: este nível é caracterizado pelo abandono da hipótese silábica. Nesse momento, destaca a autora, a criança descobre a necessidade de "ir mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito)" (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 196-209).
- Alfabéticas: apesar de nem todas as dificuldades terem sido superadas, neste nível final, a criança já compreendeu que cada letra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba e, então realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que pretende escrever.

Na linha de ensino construtivista, a escrita é considerada como um objeto de conhecimento que a criança ativamente vai construindo de modo evolutivo e individual. De acordo com o seu desenvolvimento intelectual, a criança elabora e reelabora hipóteses sobre a escrita até *aprender a natureza e a lógica desse sistema simbólico*" (Fontana e Cruz, 1997, p. 188).

Por sua vez, Vygotsky e Luria, buscando compreender o que leva a criança a escrever, partiram da concepção de escrita como uma prática social, um produto cultural que a criança vai se apropriando através das relações sociais pela imitação do outro, das tentativas de sua utilização, da busca de informações sobre os seus elementos e sobre o seu funcionamento. (...) *uma função que se realiza, culturalmente, por mediação* (Luria, 1988, p. 144).

O estudo experimental de Luria sobre o simbolismo na escrita (transformação de rabiscos não diferenciados em signos diferenciados) apontou os percursos feitos pelas crianças durante a sua elaboração. Entretanto, o autor destaca que nesse processo não existem etapas linearmente organizadas e universais, já que tal elaboração depende do contexto em que se vive e das experiências concretas da criança de utilização da escrita.

Rocco (1990) é uma das autoras que faz um paralelo entre as buscas, a metodologia e as propostas de Luria, na década de 20, e de Ferreiro, na década de 70 evocando as semelhanças e os contrastes entre eles, *evidenciando a proximidade – apesar da defasagem no tempo e no espaço – destas investigações sobre “a pré-história da escrita” (p. 25).*

A própria Ferreiro (1998) propõe uma análise comparativa entre os seus estudos e os de Luria. Entretanto, ressalta que a comparação mais importante situa-se no nível das perguntas que guiam a experimentação. *Ambos têm perguntas que lhes permitem ver “algo novo” nas produções infantis. Porém não são as mesmas perguntas (p. 152).*

Também Smolka (2000) faz um contraponto entre os dois autores e, analisando o trabalho de Ferreiro e Teberosky sobre a relação da criança com a escrita, destaca a desconsideração das autoras no tocante às condições de interação social e às situações de ensino que são, na verdade, essenciais para o entendimento das funções da escrita, constituída socialmente através da mediação em sala de aula.

Ressaltando as hipóteses pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética a respeito das produções escritas infantis, ela as questiona em alguns momentos, por não se adequarem e não conseguirem responder a todas as representações produzidas pelas crianças.

Afirma Smolka (2000) que a escrita das crianças está muito além das possibilidades de análise oferecidas pela “seqüência evolutiva”. Para ela, a escrita indica a “elaboração do pensamento através de fragmentos escritos”, os quais revelam partes e momentos do discurso, que se constitui na interação.

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura (...). (Smolka, 2000, p. 69).

Nesse sentido, quando me deparei na sala onde estagiei, com a prática de verificação do nível evolutivo em que a criança se encontra, surpreendi-me com esse modo de agir. Isto por que, esta prática, além de exigir uma produção individual do aluno, utilizava-se de um ditado de palavras soltas no qual era proibido olhar para a resposta do colega. Instalava-se assim, um "ambiente avaliativo" onde a criança "trabalhava" sozinha e tinha medo de errar.

Somado a isto, evoca-se aqui a noção de "erro construtivo" originada a partir da seqüência evolutiva proposta por Ferreiro. O "erro construtivo" além de mostrar-se insuficiente para a compreensão da produção dos aprendizes, possui um olhar retrospectivo, (...) *avaliando o que os alunos já sabem fazer em relação a uma resposta considerada correta e não em relação à potencialidade de construções dos alunos (Gomes, 2002, p. 47).*

Sendo assim, e observando algumas produções dos alunos da classe onde estagiei, a partir de um "exercício avaliativo", orientado por mim durante o trabalho de ida a campo¹³, no qual foram ditadas, respectivamente as palavras bombom, chocolate, carne, sal e bala, pude notar alguns aspectos de sua escrita.

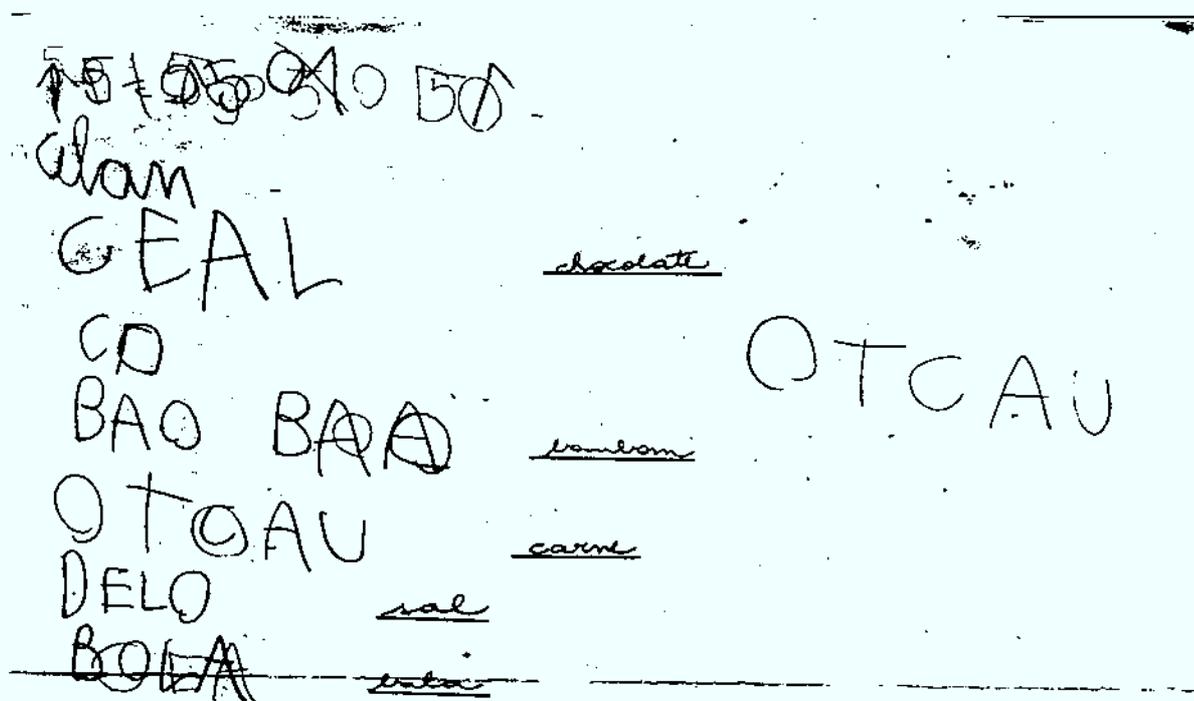
Conforme mencionado anteriormente, esse "exercício avaliativo" fazia parte da sondagem proposta pela coordenação da escola para avaliar o processo de aquisição da escrita dos alunos que apresentavam dificuldade de acompanhamento e foram enviados ao reforço escolar¹⁴. Tal atividade, naquela ocasião, estava sob minha responsabilidade.

Na produção 1, se destacadas somente as palavras "BAO BAO" (bombom) e "BOLA" (bala), e analisadas seguindo as hipóteses definidas por Ferreiro, poder-se-ia afirmar que a criança autora de tal escrita encontra-se no nível silábico-alfabético e precisaria apenas rever questões ortográficas. Entretanto, as demais palavras "desmentem" essa afirmação. Pela palavra "CEAL" (chocolate), ela estaria no nível silábico e pelas palavras "OTCAO" (carne) e "DELO" (sal), estaria no pré-silábico. Isto é, o que vemos é a presença da heterogeneidade de possibilidades para aplicar a seqüência evolutiva proposta por Ferreiro.

¹³ Diário de campo, 15/05/01.

¹⁴ No capítulo 4 está explicitado que fiquei responsável pelas aulas de reforço.

Produção 1



Algo semelhante pode ser observado na produção 2: a palavra bombom representada por BÃO BAO" (bombom), dá indícios de uma "criança silábico-alfabética". As palavras seguintes "GALNF" (chocolate), "CPEN" (carne) e "COROA" (sal), sugerindo uma "criança pré-silábica"? E finalmente, a última "BLOA" identificando, talvez, uma criança silábico-alfabética" que inverteu a posição de duas letras.

Produção 2

15/05/07 - alip 2007

BÃO BÃO	<u>bombom</u>
GALHIE	<u>chocolate</u>
CPEN	<u>carne</u>
CORQA	<u>sal</u>
BLOA	<u>bala</u>

Como olhar para estas produções das crianças? O que elas entendem de/por escrita? De que estratégias se utilizam para compreendê-la e representá-la?

Estes dois exemplos vêm confirmar o questionamento de Smolka (2000) sobre a "seqüência evolutiva" proposta por Ferreiro, apontando suas falhas e limitações e demonstrando que as produções escritas infantis são muito mais ricas e complexas do que propõe essa classificação.

A partir dos exemplos, pude retomar o pensamento de Vygotsky sobre a construção da escrita pelas/ nas relações sociais (entre sujeitos), tentando interagir com a criança e entender sua elaboração da escrita, não pelas suas respostas (produto), mas pelas maneiras que chegavam a elas (processo) e em que contexto isto se dava. Perguntava para a criança o que ela tinha pensado, o que tinha escrito e por que tinha escrito.

Nesse sentido, retomando a escrita das crianças nas produções 1 e 2, a palavra "bala", por exemplo, representada respectivamente por "BOLA" e "BLOA",

seria, talvez, muito mais um reflexo de uma prática de ensino vivenciada na sala de aula, do que uma elaboração cognitiva individual. A palavra “bola” foi decorada pelas crianças e assim representada como uma estratégia delas pela sua semelhança com a palavra “bala”, já que foi pedida a elas uma atividade e esperava-se delas uma resposta.

Mesmo a cartilha tendo sido abolida da alfabetização, nesta classe estavam presentes as atividades apoiadas nas famílias silábicas, como os exercícios : 1- *Junte as sílabas e forme palavras: ca + bo, co + ca + da, co + la, co + ca, ca + bi + de.* 2- *Vamos ler? Caíxa, caixote, mexerica, peixe, ameixa, abacaxi.*

Cagliari (1999) , sobre esta questão, afirma:

*Não basta deixar de lado o **livro** das cartilhas; é preciso deixar de lado o **método** das cartilhas, o ensino centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura. Ensinar as crianças a tomar conscientes os procedimentos de decifração da escrita é uma estratégia que as agrada mais do que ficarem repetindo coisas aparentemente sem sentido, ou ser largadas à própria sorte, esperando que saiam de dentro de si os conhecimentos que a escola exige para ler e escrever (p. 9).*

Kleiman (2000) aponta essa dificuldade como resultante do despreparo de grande parte dos professores alfabetizadores que, formados acriticamente em “cursos sem leitura e sem escrita”, não conseguem evitar em sua prática pedagógica que seus alunos se restrinjam ao domínio do código.

Vygotsky, já na década de 20 do século XX, criticava a forma de alfabetização escolar que dava ênfase à mecânica do ler, reduzindo seu ensino ao desenho de letras e à construção de palavras e desconsiderando a linguagem escrita com tal, isto é, uma representação simbólica que, elaborada sócio-culturalmente, está em constante transformação.

Também Smolka (2000) destacou que a prática da alfabetização no contexto escolar, tendo a cartilha como principal instrumento de ensino, levava os alunos a uma linguagem decorada, sem sentido, que se colocava contra o

processo de construção infantil e funcionava como obstáculo à elaboração autônoma do conhecimento.

A mesma autora questionou as posições assumidas pelo professor e pelo aluno: criava-se uma expectativa em relação a ambos (o professor deve ensinar, o aluno deve aprender) que, na prática, não era confirmada, resultando em uma relação emudecida, fracassada que, à procura de um culpado, acabava por produzir dois mitos: o da incapacidade da criança e o da incompetência do professor.

Segundo Smolka, fazia-se necessária então, a emergência de um processo de construção do conhecimento baseado na prática dialógica, instauradora de um espaço interdiscursivo.

Entretanto, em várias escolas, ainda hoje, esse espaço não conseguiu ser conquistado. Conforme pude vivenciar na “sala pesquisada”, muitas crianças ficam restritas à cópia da lousa e à escrita de palavras decoradas. Mas pode isto ser entendido como escrita? O que pensam as crianças a esse respeito?

Refletindo sobre estas questões, retomo aqui um episódio¹⁵ citado anteriormente:

Após a leitura do livro infantil “Por que o leão deixou de ser o rei dos animais” (Kole Bofane & Lev) e o pedido de escrita aos alunos para recontarem a história, a menina chega até mim e diz:

- *Eu não sei escrever.*
- *Você não sabe escrever? O quê?*
- *Nada; dessas coisas que você falou, eu não sei. Só sei escrever as palavras que a professora manda. Ela não deixa a gente escrever o que a gente quer.*
- *Ela não deixa?*
- *Não.*
- *Mas você não sabe escrever nada?*
- *Ah, sei.*
- *O quê?*
- *Dado, dedo, dedão; bala, bola, balão; sapo, sapato...*

- *O que mais?*
- *Mala, macaco.*

Recorrendo ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg, redireciono meu olhar na tentativa de decifrar o que está presente na fala da menina. Mais do que uma criança que não sabe escrever, esta fala traduz uma percepção sobre a escrita. Quando diz *eu não sei escrever*, a criança já percebeu que escrever é mais do que fazer uma lista de palavras ("dado, dedo, dedão, baba, bola, balão...") sem sentido, memorizadas a partir do ensino das "famílias silábicas". Percebeu que somente decorar não permite *escrever o que a gente quer*.

A linguagem escrita, enquanto uma forma do conhecimento humano, possui um valor cultural e possibilidades múltiplas de registro das relações e interações sociais. *Como instrumento de conhecimento e objeto de conhecimento humano, a linguagem esconde e desvela, encobre e revela relações e realizações (Smolka, 1985, p. 49).*

Sendo assim, num contexto em que a interação e a produção dos sentidos, mesmo que inconscientemente, são negadas, o que resta às crianças? Como sobrevivem a estas limitações e o que fazem para se apropriar da escrita?

Acompanhando o cotidiano escolar durante o estágio, fui percebendo que as crianças não são passivas nesse processo de alfabetização. Elas se interessam pela escrita, querem aprender a ler e a escrever e sabem a respeito de sua função social (*serve para ler o nome da bolacha e ver se está velha*¹⁵). (...) *as crianças, em geral, são constituídas/constituem-se como interlocutores/protagonistas e não como mera "audiência" nos eventos (Smolka, 1991, p.64).*

Aliadas a estas asserções, afirma Smolka (1993) que, com relação ao trabalho de escritura e às marcas no papel realizadas pelas crianças, existe uma diversidade de recursos, estratégias e opções sendo trabalhadas por elas, em "explorações mediadas" pelo outro – a professora, o colega, a família, o funcionário da escola – que, quando analisadas, esclarecem significativamente a interpretação de suas produções.

¹⁵ Diário de campo, 10/09/01

¹⁶ Diário de campo, 24/05/01

Algumas estratégias/opções das crianças puderam ser observadas durante a pesquisa, a partir das quais destaquei como relevantes os seguintes aspectos na elaboração da escrita: a importância do outro, do material didático, da mediação da professora e da relação oralidade/escrita.

6- OBSERVANDO ALGUNS ASPECTOS NA ELABORAÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

6.1 - A importância do outro e do material didático

Em uma aula de reforço, da qual participam seis alunos, todos sentam em círculo no chão. A atividade proposta é que cada um escreva seu nome com o alfabeto móvel de borracha. Em seguida, cada um deve ler o seu nome e o do colega ao lado e, finalmente, escrever no caderno o próprio nome e os nomes dos colegas.

Uma menina olha o que escreveu e diz:

- Ana Carolina.

Olha para o nome ao lado.

- Gê, gê(tentando soletrar a letra "j"), ja, ja, jaq, jaq...

Olha discretamente para a menina e diz sorrindo:

- Jaqueline.

Vai escrever no caderno e começa colocando o "j", pára, pensa, escreve o "a", pára, escreve o "p", apaga e escreve o "q", pára novamente, pensa e volta ao círculo para ver como a colega escreveu¹⁷.

A menina brinca com o alfabeto de borracha, escreve e lê o seu nome sem qualquer dificuldade. Geralmente, desde que entra na escola e, mesmo antes de seu ingresso na vida escolar, a primeira palavra ensinada à criança é o seu próprio nome – *primeira forma estável dotada de significação* (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.217). Sendo assim, ela o reconhece facilmente.

Em seguida, faz uma tentativa de leitura do nome da colega ao lado, Jaqueline. Inicia pronunciando o som da letra "j"; observa a letra "a" na seqüência. Segue então, para a pronúncia primeiro da letra "j" e em seguida da sílaba "ja" e,

¹⁷ Diário de campo, 24/05/01.

logo depois, adicionando a próxima letra "q", diz "jaq". Encontra certa dificuldade para continuar a leitura.

Atenta aos "pormenores mais negligenciáveis" de que nos fala Ginzburg, observo um discreto olhar da menina para a colega ao lado. Identificando a amiga, diz com um sorriso, sem hesitar: "Jaqueline".

Corre até o caderno e inicia o trabalho de escritura. Escreve "Jaq", justamente a parte do nome que conseguiu identificar na leitura. Para continuar sua escrita, recorre à escrita da amiga e finaliza a atividade.

Na interação com os colegas (a amiga Jacqueline) e com o material didático (o alfabeto móvel), a criança, através de um exercício de adivinhação, identificação e comparação, vai experimentando formas de ação, de compreensão e de elaboração da escrita.

No jogo das representações sociais (Smolka, 2000), no qual cabe ao aluno a tarefa de aprender, ele também é solicitado a responder as perguntas da professora. Nesse caso apresentado, a menina, na tentativa de "dominar o código", começa identificando as letras e sílabas que já conhece, utilizando-se, em seguida, dos recursos que lhes são disponíveis (alfabeto móvel) e de estratégias que se articulam como a "saída" (olha para a colega para terminar a leitura, pois sabe o nome dela) para um resultado satisfatório, uma vez que todos - demais colegas e eu, naquele momento, como estagiária/professora - esperávamos dela, uma resposta.

Sobre o fato de a aluna ter recorrido ao alfabeto disponível na sala de aula, Cagliari (1998) ressalta a importância da existência de um cartaz ou uma faixa na sala com as letras do alfabeto para que as crianças *possam consultar sempre que desejarem*, como auxílio à memória (p. 137). Nesse sentido, retomo aqui um outro episódio¹⁸ envolvendo o mesmo material (alfabeto).

A professora passa um exercício na lousa pedindo aos alunos que façam o alfabeto no caderno, escrevendo na frente de cada letra o nome de um animal que comece com a respectiva letra. Diz que quem tiver dúvida deve copiar do alfabeto afixado em cima da lousa, pois embaixo de cada letra, encontra-se o nome de um bicho.

¹⁸ Diário de campo, 10/09/01

Observo que neste alfabeto afixado, nem todas as palavras referem-se a animais. Então, resolvo passar pelas carteiras e percebo que algumas crianças copiaram toda a lista da lousa, inclusive as letras "f" e "x" que, curiosamente traziam as palavras "flores" e "xícara" no lugar do nome do animal.

- *O que está escrito aqui? (pergunta apontando para "flores").*
- *Flo – res (responde rindo o aluno).*
- *Que burro! (exclama o colega).*
- *E aqui? (pergunta mostrando "xícara").*
- *Xí – ca – ra (rindo novamente).*
- *Nossa, nem tinha visto!*
- *Vamos pensar. Que animal começa com a letra "f" ? E com a letra "x"?*

Não me limitando à observação geral da atividade, mas buscando um olhar "aguçado", atento aos detalhes (Ginzburg, 1989), identifiquei, antes das crianças e da própria professora, a presença de duas palavras (flores, xícara) que não faziam parte da lista pedida. Curiosa para ver como as crianças receberam a "dica" da professora, decidi "pesquisar mais de perto".

Interferindo na atividade, interagindo na situação e conversando com a criança, verifiquei a utilização da cópia como um recurso para realização do exercício, quando algumas resolveram copiar toda a lista que estava afixada acima da lousa. E com a minha intervenção destacando o que estava escrito à frente das letras "f" e "x", os alunos perceberam o equívoco – *Que burro*, rindo ao lerem o que tinham copiado, *Nossa, nem tinha visto* – e, a partir da minha proposta *Vamos pensar. Que animal começa com a letra "f" ? E com a letra "x"?* re-encaminharam o exercício.

Em outros momentos observados, algumas atividades propostas não exigiam dos alunos uma elaboração, um pensar sobre a escrita. Eles estavam habituados a copiar letras, copiar palavras, copiar frases.

(...) a forma como os conhecimentos acerca da linguagem escrita estavam sendo pedagogicamente organizados e sistematizados, emerge no momento em que a criança lança mão de um desses recursos como auxílio em sua atividade (Nogueira, 1993, p. 26).

Este último episódio evidencia a importância de atividades interativas que extrapolam o exercício da cópia e que ampliam a atuação do professor, no sentido de constituí-lo como aquele que interfere, faz junto, fornece pistas e contribui para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorrem de forma espontânea (Fontana e Cruz, 1997).

Na seqüência destas atividades, das quais participei efetivamente, propus às crianças o jogo da memória.

A partir da leitura de uma história na sala de reforço, as crianças escolheram algumas palavras (Cinderela, príncipe, princesa, desmaiou, passarinho, rainha, Bela Adormecida, felizes, filhos) para a brincadeira. Escrevi os pares de palavras em retângulos de folha sulfite que, pela sua transparência, levaram os alunos aos seguintes comentários:

- *Ah, assim é fácil!*
- *É mesmo, dá pra ver!*

Mesmo assim, dei continuidade ao jogo. Alguns alunos erraram o par; outros acertaram, mas não sabiam ler. Então, olhavam para os colegas na esperança de que alguém falasse; outros não sabiam o que estava escrito e tentavam adivinhar; outros ainda, só liam com a minha ajuda (eu perguntava qual era a primeira sílaba, se a criança não soubesse, partia para a identificação das letras, auxiliando na leitura).

Assim, de variadas maneiras as crianças tentaram participar do jogo. Nos momentos em que acertavam o par, mas não conseguiam ler, revelavam ter se utilizado da comparação entre as palavras e da identificação das letras iguais, mesmo não sabendo o significado. Por duas vezes, duas crianças diferentes, que não tiveram a preocupação em memorizar a posição dos pares, mas ativeram-se à transparência do papel, confundiram príncipe com princesa pela proximidade entre as escritas, no exercício comparativo entre as palavras diferentes.

Smolka (2000) comenta que a identificação realizada pelas crianças se dá na “comparação, na contraposição, na diferença”, não ficando restrita à observação entre as palavras semelhantes.

Nos momentos em que os alunos esperavam a ajuda do colega ou recorriam à minha ajuda, tornava-se, para mim, explícito o pensamento de Vygotsky sobre a elaboração do conhecimento sendo constituído e constituindo-se na/pela relação com o outro (colega, professor).

Nessa dinâmica interativa, eu explicitava às crianças a posição das letras, seu valor sonoro, apontava, nomeava, trabalhava o funcionamento da escrita com a participação delas, em uma relação compartilhada (Fontana e Cruz, 1997).

6.2 – A importância da mediação da professora

A professora da sala pede que eu fique com um aluno e o ajude em uma atividade¹⁹:

- É o caso mais problemático da sala; não faz nada, só faz a lição de casa... É a mãe que faz.

Sento com o menino e tento ajudá-lo a fazer as atividades do livro de Português. Ele pega o livro, me mostra e diz que já fez “um monte”. Depois pega uma pasta com folhinhas de atividades e diz:

- A professora só me dá Parabéns! Qué vê?

Começa a folhear a pasta, mas nas primeiras atividades, não encontra nada escrito.

- Ah, esta não está. Nem essa, nem essa (diz enquanto vai mostrando).

Em seguida acha uma escrita assim : “Parabéns! Você está cada vez melhor!”

- Ó, olha aqui, não falei? Parabéns! (diz entusiasmado).

- Nossa, que bom!

Começo, em seguida, a fazer os exercícios com ele. Peço que leia o enunciado, e ele vai lendo, pausadamente, palavra por palavra. Depois repito o enunciado todo dando sentido à escrita e à leitura.

Em um enunciado²⁰, ele lê e não consegue entender.

¹⁹ Diário de campo, 14/05/02.

²⁰ Encontre no diagrama as palavras referentes aos materiais usados para limpeza.

- Nossa, o que está escrito ?

Releio com ele e vou explicando, significando, re-significando.

Um outro exercício pede que sejam escritas palavras da família al – el – il – ol – ul, a partir de cada indicação²¹. A primeira referia-se à palavra "sol" e ele escreveu "SOUL".

- O que você escreveu?

- Sol!

Isso mesmo, muito bem! Só que aqui não tem o "u". Quando a gente fala, parece que tem o "u", mas na escrita não tem, só o "l".

- Ah! (diz apagando).

A palavra seguinte era "azul" que ele representou assim: "AZL".

- Olha como você escreveu.

- Azul!

- Não, está faltando o "u".

- Ué, você não falou que era só o "l" ; que não tinha o "u"?

O que observamos? Um aluno problemático? Uma professora equivocada?

Pela fala da professora, ao encaminhá-lo a mim, *ele não faz nada*, percebo um tom de insatisfação e de reprovação, como se o aluno, *além de não saber nada*, ainda fosse *um desinteressado*. Segundo Kleiman (2000),

(...) o aparente desinteresse, ou mesmo a recusa, pode ter um significado outro que a falta de motivação. Em vez de atribuir a causa do conflito à desmotivação, uma categoria tão vaga e genérica que nada esclarece, é importante deixar essa hipótese em suspense até termos mais evidências, ou tentar especificar melhor essa categoria tão ampla (p. 196).

De fato, analisando as evidências, falando com o menino, fazendo perguntas a ele e ouvindo suas respostas, torna-se insustentável classificá-lo

como "desinteressado". Pelo contrário, ele quer escrever, ele quer ler, quer mostrar sua produção, quer mostrar o "reconhecimento" da professora: *não falei? Parabéns!*

O "desinteresse" identificado pela professora pode estar relacionado ao resultado de uma prática pedagógica que causa estranheza, que evita a produção do sentido. O aluno *não sabe fazer nada* porque talvez não lhe seja dada a oportunidade, talvez tenham lhe restringido as possibilidades, a interlocução, o diálogo. Diálogo que é identificado como *essencial para que ocorra a aprendizagem: o diálogo que a criança estabelece com os colegas, com o professor, considerado um interlocutor privilegiado* (Gontijo, 2001, p. 123-4).

Aliado a isto, é importante ressaltar a "repercussão", o efeito da explicação que dei ao aluno sobre o uso ou não do "u", naquele contexto. O aluno passou, então, para a hiper correção, procurando aplicar, sem distinção, o que eu havia acabado de explicar para um contexto específico.

Conforme afirma Cagliari (1998), durante a elaboração e compreensão da escrita, as crianças vão incorporando pequenas informações sobre seu funcionamento, que são transmitidas a elas seja pelos pais, seja pelos irmãos mais velhos, seja pelo professor. Durante essa "incorporação de ensinamentos", do que fala o professor? Como fala?

A explicação dada por mim à criança, da forma como foi realizada, levou-a a uma interpretação "equivocada" - a hiper correção - sobre as palavras terminadas com "l". O menino fez uma generalização da regra (nenhuma palavra terminada em "l", leva "u" antes).

Estas questões, quando não consideradas, levam a uma interpretação distorcida sobre a produção escrita da criança. Nesse sentido, o espaço de interlocução com ela configura-se como uma possibilidade de aprendizagem, de re-elaboração, de atuação em sua zona de desenvolvimento proximal, auxiliando-a na resolução de problemas e propiciando a emergência de funções que ainda não amadureceram.

²¹ *Escreva palavras da família al – el – il – ol – ul, de acordo com a indicação.*

6.3 – A importância da relação oralidade/escrita

Um outro aspecto observado na escrita das crianças foi o apoio na oralidade. *Sabe-se que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas. Essas marcas constituem-se em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial (Di Nucci, 2001, p. 63).*

Entretanto, em muitas escolas, assim como na escola onde esta pesquisa foi realizada, essas marcas, geralmente, são negadas. Privilegia-se o domínio do código em detrimento da produção de sentido, enfatizando-se “neutralizar” as variações dialetais.

Afirma Cagliari (1999) (...) é muito melhor ensinar as crianças a escrever primeiro e, depois, a escrever ortograficamente... deixá-las escrever o mais livremente possível, como ponto de partida e, depois, fazê-las passar para a outra grafia (a ortográfica) (...) (p. 63).

Dessa forma, propiciei às crianças do estágio, diversas maneiras de manifestações de sua produção escrita.

A troca das palavras “que” por “qui”, “deixava” por “dexava”, “chateado” por “chatiado”, são alguns exemplos que apareceram nessa escrita que nasce marcada pela fala. Como afirma Vygotsky (2000), a criança descobre que pode “desenhar a fala”, e experimenta-se nessa aventura.

À medida que os alunos vão aprendendo a escrever mais e mais palavras ortograficamente, vão percebendo que as relações entre letras e sons podem deixá-los na dúvida diante da escrita de certas palavras, justamente porque a pronúncia das palavras por si só não é o suficiente para se chegar às formas ortográficas (Cagliari, 1999, p.73).

Isto pode ser observado nas produções 3 e 4, nas palavras “tore”, “Rapunzeu”, “transas”, “altora”, “deixol”, “ficol”, “acabou”, “quezerem”, “tanbém”.

A produção 3 originou-se de uma atividade²² em que li o livro da Rapunzel, coloquei um CD com a música da história e pedi aos alunos que fizessem um desenho sobre ela. Algumas crianças, como a autora da produção em questão, pediram para escrever a música atrás da folha.

Já a produção 4, foi feita após minha leitura²³, em voz alta para a classe, do livro "Por que o leão deixou de ser o rei dos animais" e meu pedido para que escrevessem o que tinham entendido da história.

Nestas produções, a criança apresenta um certo domínio da escrita, isto é, consegue escrever um texto, contar uma história, conhece um número grande de palavras e assim, produzir um sentido com elas. Resta apenas aperfeiçoar-se ortograficamente.

²² Diário de campo, 03/09/01.

²³ Diário de campo, 10/09/01.

Rapunzel (BTS)

no alto de uma Torre
pertinha lá bem

Rapunzel me deu
Jagueiras

meu pão que eu dei
com mel.

MAITE

É

A-RADUNGE

Produção 4

nome: Mateus Data 10-09-01

Atleta Rubro

porque o leão diz o rei ser
 o rei dos animais? porque
 os animais que são grandes
 o mangusto que acabou com
 a malandragem do leão e
 mangusto foi o rei dos animais.
 o rei mangusto diz os
 impapetados tomar banho e
 fora que eles queiram as
 graxas pedram comer quantos
 folhos que quiser os passarinhos
 pedia com leite e rumo
 mas eles ficaram com medo
 de cobra os leões também
 eles não tinham mais medo
 de cobra e mangusto disse
 eles ficaram livres e ficaram felizes

Em outro momento²⁴, li para as crianças o livro "A casinha do tatu" (Elza Sallut) e pedi para recontarem oralmente a história. Voluntariamente os alunos iam falando. Cada um lembrava de uma parte e ia completando a fala do amigo. Em seguida, pedi para escreverem a história. Tal atividade deu origem à produção 5.

Por sua vez, a produção 6 foi resultado de uma atividade²⁵ em que mostrei às crianças as primeiras páginas do livro "Noite de cão" (Graça Lima), cujo conteúdo explicitava não um texto escrito, mas imagens - utilizava-se de desenhos para "contar" a história. À medida que mostrava as figuras, ia discutindo com os alunos sobre elas. Pedi então, que imaginassem o final da história e escrevessem na folhinha.

Retomando a produção 4 e analisando as produções 5 e 6, evidencia-se uma nova característica na escrita das crianças: a não segmentação das frases. Frases extensas, ligadas por uma série de "E" e "ELES", resultantes da escrita espontânea, das experiências cotidianas, do discurso, da interação. Vemos novamente o apoio na oralidade. A marca do discurso oral na construção do texto. A pontuação, que segmenta e organiza o discurso escrito, ainda se constitui como uma etapa a ser vencida.

A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelo, de padrões e de organização sociais mas, também, a constituição do sentido (Smolka, 2000, p.102).

²⁴ Diário de campo, 17/09/01.

²⁵ Diário de campo, 24/09/01.

Produção 5

"A casinha do tatu" 17-09-017-01

01 ~~aulas~~

O tatu queria construir a
casinha dele. Mas a raposa
Não deixou ele construir
a casinha dele e uma noite
de chuva o rei leão foi na
casa da raposa e ele disse que
isto mora na casa da raposa
e a raposa foi pedir ajuda
e foi que pedir pro tatu e
o tatu disse que sim.



Produção 6

nome: Fagundes data: 24-05-07
 noite de cão
 Ele estava doitado
 e ele começou a
 olhar para a lua
 Ele queria chegar a
 sua mãe ele chegou
 a sua mãe ele ficou
 lá e ele ficou no
 chão e ele ficou
 muito de cólica e botou
 no chão e também
 a sua urina
 e ele ficou triste
 e ele chegou a sua
 mãe e ele ficou
 na sua e ficou
 muito com

o lma l
lla lztava
lall tando
l ll alvare
o lma l ll frau
gritanda.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, fui aprendendo a dar mais importância aos detalhes, a sensibilizar o meu olhar para a criança, para a sua postura diante da escrita, para suas produções e para suas estratégias na compreensão e elaboração deste sistema simbólico.

Fui entendendo que esta compreensão e elaboração são possibilitadas pelas relações sociais (cotidianas e escolares) que aquelas crianças estabeleciam, isto é, se apropriando do conhecimento historicamente sistematizado, elas podiam elaborar seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, a atuação e a participação do “outro” (colega, professor) foi/é fundamental para o processo de alfabetização, tendo a professora um papel de destaque como aquela que ajuda, compartilha, dá dicas, pistas, pontua, pergunta, esclarece, interfere, enfim, interage com a criança mediatizando seu desenvolvimento.

Compreendi ainda, através da observação das estratégias dos alunos para atribuir sentido à escrita, que esta é uma prática social, um produto cultural e que, portanto, o contato da criança com ela, não está restrito à escola, mas inicia-se muito antes de seu ingresso nessa instituição. Na vivência em um mundo letrado, a criança vai identificando a escrita e suas funções e vai tentando compreendê-la no desejo de ler e escrever.

Em sua chegada à escola, aliado a este desejo de aprender do aluno, existe uma expectativa por parte dos pais, da professora, da escola e da sociedade como um todo, de que a criança “apresente um resultado satisfatório”: entenda o que a professora diz, faça o que ela pede e, principalmente, aprenda a ler e escrever. Sendo assim, em seu trabalho de escritura, as crianças vão desenvolvendo e se utilizando de uma série de recursos, opções e estratégias para interpretar e elaborar a escrita, que vão depender das experiências em seu meio sociocultural e das condições de produção no contexto interativo onde elas se encontram inseridas.

Dada a diversidade de práticas sociais existentes, escolares ou não, a apropriação da escrita não pode ser considerada como regular, homogênea e

universal, pois ela não ocorre da mesma forma para todas as crianças. Daí a importância de um olhar que procure indícios nesse movimento da busca de sentido pela criança.

Acredito que esse olhar mais atento para as interlocuções vividas em sala de aula auxiliou-me a compreender com mais propriedade a dinâmica interativa no contexto alfabetizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, C. W. Alfabetizar, para quê?: Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte escrita, 2001.
- BANKS-LEITE, L. & DE LA TAILLE, Y. Piaget e Vygotsky: (Des)encontros. In: *Cadernos da FCC*, nº1. Marília: UNESP, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. A lingüística e o ensino de português. *Alfabetização e lingüística*. Ed. Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. & MASSINI-CAGLIARI, G. *Diante das letras - A escrita na alfabetização*. São Paulo: ALB/Fapesp/Mercado de letras, 1999.
- CAMPOS, M. M. A proposta de Participação. In: *O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 à 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1981.
- DI NUCCI, G.P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S.A.S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte escrita, 2001.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____, Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: *Piaget - Vygotsky : Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Evolução da escrita. In: *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTANA, R.C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

_____, *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores associados, 2000.

_____, Notas de aula, 2001.

FONTANA, R. C.F. & CRUZ, M.N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GINZBURG, C. Sinais – Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Caderno Cedes*, n.º 50, Cortez, 2000.

GOMES, M.F.C. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: Conseqüências na sala de aula. In: *Presença Pedagógica*, n.º 45. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.

GONTIJO, C.M.N. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, S.A.S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte escrita, 2001.

GUEDES-PINTO, A. L.G. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de letras, 2002.

KAMINSKI, K. & GIL, P. Questão de método. In: *Revista Educação*, n.º 244, São Paulo: Seguimento, 2001.

KLEIMAN, A. B. (org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

_____, O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. In: KLEIMAN, A.B. & SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIN, L. R. Alfabetização hoje: quem tem medo de ensinar? In: *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

LACERDA, M. P. Pesquisas de professoras alfabetizadoras. In: *Presença pedagógica*, n.º 45. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.

LEITE, S. A. S. (org.) Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

↳ LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACEDO, M. S. A. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. In: *Presença pedagógica*, n.º 37. Belo Horizonte: Dimensão, 2001.

MOYSÉS, S. A. Alfabetização: estratégia do código ou confronto da história? In: *Educação & sociedade*, n.º 22, Cortez/ Cedes, 1985.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP/CONPED, 2000.

NOGUEIRA, A.L.H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*, 1996.

_____, *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

RIZZO, G. & LEGEY, E. *Fundamentos e metodologia da alfabetização: método natural*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

ROCCO, M.T.F. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.º 75. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Novembro, 1990.

SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra. In: *Leitura - teoria e prática*, n.º 5. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____, *A Criança na Fase Inicial da Escrita: Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo: Cortez /Editora da UNICAMP, 2000.

_____, A prática discursiva na sala de aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Caderno Cedes*, n.º 24. Cortez, 1991.

_____, A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. *A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento* Campinas: Papirus, 1993.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. Introdução. *A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SNYDERS, G. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*, 1995.

_____, Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.