

MARIA JOSÉ PELEGRINI



1290001147



FE

TCC/UNICAMP P362a

**ALGUMAS QUESTÕES DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: TEORIA E PRÁTICA**

**CAMPINAS, SP
1998**

MARIA JOSÉ PELEGRINI

**ALGUMAS QUESTÕES DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM
ESCRITA: TEORIA E PRÁTICA**

**Trabalho de conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para o curso de Pedagogia
com habilitação em Administração
Escolar da Faculdade de
Educação, UNICAMP, sob
orientação do Prof. Dr. Silvio
Ancisar Sanchez Gamboa.**

**Campinas, SP
1998**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC: UNICAMP	
P 362 a	
V:.....	EX:.....
TOMBO: 117	
PROC: 117/2004	
C:.....	D: 2
PREÇO: 11,00	
DATA: 28/01/04	
Nº CPD: Bib=308504	

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P362a

Pelegrini, Maria José.

Algumas questões da aprendizagem da linguagem escrita : teoria e prática / Maria José Pelegrini. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Sílvio Ancizar Sanchez Gamboa.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Metodologia. 4. Aprendizagem. 5. Teoria e prática*. 6. História coletiva*. I. Sanchez Gamboa, Sílvio Ancizar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Silvio A. Sanchez Gamboa

2º Leitor:

Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

Campinas, SP
1998

DEDICATÓRIA

Para Ronaldo Pelegrini, companheiro, colaborador e incentivador especial que, mais do que eu mesma, nunca duvidou do meu potencial, sempre me apoiou e em todos os momentos ao longo dessa caminhada.

Para as minhas filhas, Fernanda Pelegrini e Amanda Pelegrini, que absteram várias horas da minha presença para que eu estudasse.

Para meus pais, Alírio e Maria Vicentina, precursores dessa caminhada
(*in memoriam*)

Às minhas irmãs, irmãos, sobrinhos, cunhadas e amigos que, mesmo estando distantes, torceram por mim.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho foi partilhada com várias pessoas, entre elas, destacam-se:

- Silvío Gamboa, orientador e amigo, antes de tudo...
- Helena Freitas, 2ª. leitora.
- Regina Valverde, amiga e colega de curso, colaboradora importantíssima na efetivação final deste estudo.
- Luz Helena, Eliamar, D. Jael.
- A todos os professores e professoras pelas importantes e valiosas contribuições ao longo da graduação.
- Aos funcionários da sala de micro e às funcionárias da secretaria, Marta, Teresa e Hélia pelas importantes contribuições ao longo da graduação.
- As colegas, Patrícia Cosimato, Kátia, Priscila Graner, Gabriella Floothuirs, Irana, Celisa, Débora, Daniella e Sandra com quem dividi momentos de alegria, de prazer, de questionamento e mesmo de angústia.

“ Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não sã muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento”. (Gramsci)

ALGUMAS QUESTÕES DA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: TEORIA E PRÁTICA

MARIA JOSÉ PELEGRINI

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo demonstrar algumas questões referentes à aprendizagem da linguagem escrita por crianças, na fase de alfabetização.

Em princípio, apresentamos a origem das nossas preocupações, surgidas na graduação, durante os estágios e leituras. Dentre os autores estudados, optamos por trabalhar, principalmente, com os teóricos Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Smolka que embasaram nossa pesquisa.

Mediante observações do conteúdo, da metodologia do professor, das relações das crianças de uma classe de 1ª série de uma escola pública, levantamos dados com o intuito de investigar a influência das teorias da linguagem escrita na aplicação de uma metodologia que atenuasse os problemas de aprendizagem.

Nosso estudo teve dois níveis de pesquisa, sendo o primeiro deles definido por observação e coleta de dados e o segundo por prática docente, possibilitando-nos uma melhor visão do tema investigado.

Fizemos uma seleção de episódios, tanto das observações quanto da nossa regência, que, em seguida, foram analisados com base na teoria, permitindo-nos identificar que, além do conhecimento teórico, seria necessário o desenvolvimento de uma metodologia que abarcasse os enfoques lingüístico, psico-lingüístico, sócio-lingüístico e os condicionantes sociais.

A promoção de grandes modificações, logo de início, aconteceria com mais facilidade se o professor já estivesse exercendo a profissão há algum tempo e também se houvesse o comprometimento de toda equipe no projeto pedagógico escolar.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I	
1. Origem das preocupações	11
1.1. Questionamentos	12
1.2. Objetivos	13
1.3. Metodologia	13
1.4. Caracterização da Escola	15
1.4.1. Os Sujeitos da Pesquisa	17
Capítulo II	
2. Aproximações Teórica	18
2.1. Aquisição da Escrita no Processo Dialógico	24
2.2. Problemas de Aprendizagem	28
2.3. Natureza Ética da Prática Educativa	32
Capítulo III	
3. Análise da Prática de aula observada	35
3.1. Ritual da Escola	35
3.1.2. Episódios	37
3.2. Análise Geral dos Episódios	44
Capítulo IV	
4. Nossas Experiências: uma tentativa de vincular teoria-prática	46
4.1. Prática de Ensino	48
4.2. Análise Geral do Estudo	49
Considerações Finais	53
Bibliografia	56
Anexos	58

Introdução

Este estudo objetivou, além de preencher os requisitos para obtenção do título de licenciatura de Pedagogia, buscar a compreensão de algumas dificuldades do ensino e aprendizagem da língua escrita. Duas dimensões pretendíamos relacionar à prática, por meio de pesquisa de campo e da recuperação de alguns referenciais teóricos, que ajudassem compreender essa prática.

O interesse pela linguagem escrita veio se delineando desde há muito tempo. Já nos primeiros estágios do curso de Pedagogia, na qualidade de estagiária, foi possível observar o fracasso da escola no trabalho com a linguagem.

A metodologia utilizada, geralmente, resumia-se em muita cópia de lousa e de cartazes fixados na parede da sala, repetição de palavras descontextualizadas (algumas desconhecidas para as crianças). Na interpretação de textos, as crianças copiavam algumas partes da lousa ou do caderno. A literatura especializada tem criticado esse tipo de metodologia, apontando que essas não são situações ideais de atividades que possibilitem a aquisição da linguagem escrita.

Seria necessário que os professores alfabetizadores, a nosso ver, fizessem uma autocrítica do seu modo de trabalho e não se limitassem a buscar explicações para o fracasso do ensino da escrita nos próprios alunos ou no ambiente social de cada um:

"O que está implícito nas práticas da professora são as concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas" (Smolka, 1988:39).

Portanto, em princípio, da mesma forma que Smolka, suspeitávamos que alguns métodos de ensino podiam estar dificultando a aprendizagem das crianças, pois atribuíam maior valor à parte mecânica da escrita. Além de não atender de forma adequada as necessidades sociais, não satisfaz alunos e

nem professores, tornando-se necessário pesquisar outras formas de se trabalhar a aquisição da linguagem.

Objetivávamos verificar até que ponto a compreensão teórica acerca da aquisição da linguagem escrita, entendida como processo, favoreceria uma metodologia adequada e atenuaria os problemas de aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, tentamos vincular teoria e prática, à medida que não nos limitamos a observar apenas a dinâmica de sala de aula, como também tivemos a preocupação de fazer intervenções práticas, ficando responsável pela sala em algumas situações com o auxílio da professora.

Esta pesquisa desenvolveu-se em quatro capítulos: o capítulo I apresenta a origem das preocupações, o objetivo do estudo, os questionamentos e a caracterização dos sujeitos pesquisados. O capítulo II refere-se às aproximações teóricas as quais foram determinantes para que pudéssemos analisar a prática na sala de aula contida no capítulo III, como também possibilitou-nos desenvolver e elaborar as atividades práticas contidas no capítulo IV. No que se refere às considerações finais, retomamos um pouco os resultados do trabalho com vistas a algumas sugestões em relação à formação do educador, às dificuldades do TCC e à necessidade de um maior aprofundamento do tema em questão.

1. Origem das preocupações

Ao observar diversas escolas públicas de 1^o Grau, principalmente algumas 1^{as} e 2^{as} séries, em Campinas durante os estágios, ao longo do Curso de Pedagogia, foi possível constatar ocorrências comuns em relação à metodologia utilizada pelas professoras alfabetizadoras: muita cópia de lousa, repetição de palavras descontextualizadas; pinturas de desenhos mimeografados; filas; problemas com a disciplina.

Desses estágios desenvolvidos em seis semestres, destacou-se apenas, um trabalho diferenciado de uma professora em uma escola situada no Distrito de Barão Geraldo: Inicialmente, junto com a turma, discutia-se oralmente um determinado tema em todos os seus aspectos, em seguida, desenvolvia-se a parte mecânica da linguagem, estimulando, desafiando e garantindo a participação e a fala de todos os alunos. Desta forma, buscava-se articular o conteúdo a partir daquilo que os alunos já sabiam, conheciam.

Apesar dos sérios problemas enfrentados por essa professora, no que se refere à disciplina de alguns alunos no interior da sala, percebia-se uma dinâmica de ensino diferente em que era buscado o envolvimento, a participação, enfim, valorizava-se os conhecimentos e os interesses com sentido e significado para eles.

Assim, a partir desse trabalho, das leituras e dos estágios ao longo da graduação foi possível questionar o ensino da 1^a série que, em sua maioria, acaba priorizando a técnica da escrita que, normalmente, não trabalha a linguagem como função mediadora. O ensino escolar, quase sempre, desconsidera os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos levando-os ao desinteresse, a monotonia e à indisciplina.

Portanto, a opção por esta pesquisa se justificou pelo fato de se acreditar, da mesma forma que Vygotsky (1991), que a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança e a mesma não estava sendo trabalhada de forma adequada em nossas escolas.

1.1. QUESTIONAMENTOS

Ao ingressarem na escola, as crianças têm um certo conhecimento sobre a linguagem escrita, adquirido por meio de cartazes; placas informativas; rótulos; nomes de ruas e anúncios etc, porém, o ensino escolar nem sempre considera ou parte desse conhecimento anterior.

Vários pesquisadores têm criticado a metodologia utilizada no ensino da linguagem escrita, demonstrando que a prática do professor é determinada pelas suas concepções de aprendizagem e linguagem já "ultrapassadas": Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores (Vygotsky, 1991:119).

Ferreiro e colaboradores sugerem que, antes de se falar em qualquer método de aprendizagem, torna-se necessário conhecermos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, os diferentes caminhos que cada criança percorre para chegar à leitura e à escrita, isto é, os estágios de conceitualização pelos quais a criança passa para adquirir a escrita, como acontece o desenvolvimento da lecto-escrita na criança; o sucesso do ensino manifesta-se à medida que o professor conhece a natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança.

Nossa inquietação maior residia em verificar a possibilidade real de articular teoria e prática e desenvolver uma metodologia adequada (coerente com a teoria), considerando-se a organização atual da escola com suas salas cheias, alunos indisciplinados, famílias desestruturadas, professores mal remunerados etc.

1.2. OBJETIVOS

Esta pesquisa buscou investigar a influência das teorias da linguagem escrita na aplicação de uma metodologia que atenuasse os problemas de aprendizagem.

1.3. METODOLOGIA

Em busca de se fazer um estudo exploratório como metodologia de investigação buscou-se alguns autores que trabalhassem acerca da pesquisa educacional, entre eles destacam-se, Ezpeleta, Justa e Rockwell, Elsie. (1989), Ludke, Menga e Andre, M.E.D. (1986) e Santos, José S. e Gamboa, Silvio S. (1995)

O trabalho de campo efetivou-se no segundo semestre de 1997, em uma escola pública estadual, periferia de Campinas, numa 1ª série de 1º Grau, 29 alunos.

O tempo de permanência no interior da sala foi de aproximadamente 4 horas, uma vez por semana, durante quatro meses. O material coletado durante as observações e atuações práticas foram registradas de forma descritiva em um diário campo.

Mediante o consentimento da diretora e da professora pesquisada, foi possível iniciar a coleta de dados para a realização desta pesquisa já no primeiro contato com a escola escolhida. As primeiras observações no interior da sala de aula tiveram objetivos amplos e não específicos, ou seja, primeiro, antes de qualquer atuação prática, buscou-se conhecer toda a dinâmica da sala de aula, (alunos, conteúdo trabalhado, relações, metodologia utilizada pela professora no ensino da escrita), para depois consolidar-se o específico, este, aliás, é muito difícil. Smolka ilustra muito bem essa dificuldade:

"Quando observamos uma sala de aula, as impressões são contraditórias. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e parece difícil decidir quais são os fatos pertinentes ao/ou relacionados com o processo de ensinar e aprender". (1997: 79)

Definida a temática a ser trabalhada, passou-se, então, à seleção dos episódios e análise da coleta dos dados. Para isso, foram lidos os escritos várias vezes; além de serem transcritos em uma cartolina todos os dados coletados considerados importantes para facilitar a visualização do fenômeno estudado.

Quanto à análise, a mesma deu-se durante e após o processo de investigação, ou seja, à medida que a pesquisa desenvolvia, buscou-se, paralelamente, o suporte teórico referente à problemática em questão, mas após a coleta, as leituras foram retomadas novamente em vista de uma compreensão mais clara, situando, assim, as várias descobertas em um contexto mais amplo; a reflexão, o levantamento de algumas hipóteses e mesmo algumas suposições surgiram, praticamente, durante todo o processo. Quanto a isso as autoras Ludke e André (1986) esclarecem:

"Esta fase envolve o desenvolvimento de teorias, um processo que vai sendo preparado durante todo o desenrolar do estudo. Partindo de um esquema geral de conceitos, o pesquisador procura testar constantemente as suas hipóteses com a realidade observada diariamente. Essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido"(p16).

Quanto ao referencial teórico para análise deste estudo, fundamenta-se, principalmente em Vygotsky (1991), no que se referia à existência de uma pré-história da linguagem escrita na criança, necessária e imprescindível ao conhecimento do professor; Emília Ferreiro & Teberosky (1985), em relação à evolução da escrita, vista como um processo longo e complexo; Paulo Freire (1996), no que diz respeito à natureza ética da prática educativa; Saviani (1991), quanto ao papel político do professor como agente transformador; Smolka (1988), nas dinâmicas de sala de aula, no ensino como processo e a autora Palangana (1994), que traça um paralelo entre as teorias de Vygotsky e Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem, suas influências

filosóficas determinando interpretações diferenciadas sobre um mesmo fenômeno.

Durante o desenvolvimento deste trabalho foi possível, também, entrevistar a professora mais de uma vez a respeito da dinâmica desenvolvida em sala de aula.

Quanto a nossa regência de classe e à produção das crianças, conquistamos um espaço para elaborar algumas atividades de acordo com os seguintes objetivos: desenvolver, desafiar e estimular as crianças a produzirem os seus próprios textos, para isso, buscou-se trabalhar atividades significativas para elas mediante à valorização do conhecimento delas; buscou-se uma atuação prática de acordo com aquilo que os especialistas indicavam ser o mais adequado, portanto foram valorizadas a participação, a imaginação, a criatividade e auto-estima de todos.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Todos os dados referentes à caracterização da escola foram coletados na secretaria antes de se adentrar no interior da sala de aula, visando uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

A unidade de ensino pesquisada é uma escola pública estadual, 1º Grau, localiza-se na zona urbana, periferia de Campinas, é pequena e funciona em dois períodos, matutino e vespertino. Atende ao todo 18 turmas de 1ª a 4ª séries. O número de alunos por sala corresponde, em média, 28 a 35 alunos: quatro 1ªs séries, duas de manhã e duas à tarde; destas, duas salas especiais para aqueles que não têm nenhuma base (CB), com 11 alunos matriculados de manhã e 13 à tarde; cinco salas de 2ª séries, três de manhã e duas à tarde e quatro 4ª séries, duas de manhã e duas à tarde.

Quanto aos recursos materiais, a escola havia recebido do governo TV e videocassete, porém, os mesmos não eram utilizados em virtude da escola

ainda não possui sala apropriada; a mesma também não tem biblioteca. O prédio fica fechado durante à noite e a pequena quadra de esportes da escola não é utilizada por ninguém da comunidade além dos alunos.

A administração da escola é composta pela Diretora e Vice-diretora, não tem pedagogo e nem coordenador pedagógico. Quanto ao corpo docente, este é constituído por 20 professores e duas estagiárias. No que concerne ao número de funcionários, a escola conta com um oficial de escola; uma secretária; duas inspetoras; duas cozinheiras e um caseiro. A escola necessita de mais um funcionário para trabalhar na secretaria, o mesmo já foi solicitado, mas a escola ainda não foi atendida. Não existe tempo extra-classe para o docente pesquisar ou atender alunos, o Estado não paga.

Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), funciona normalmente, arrecadando dinheiro por meio de doações dos alunos, promoção de festas juninas, rifas, bazar, etc.

Em relação ao Conselho de Classe, de acordo com a secretária, funciona normalmente. A periodicidade das reuniões dá-se conforme as exigências da Delegacia de Ensino.

A escola possui projeto pedagógico porém, além dos professores o mesmo só pode ser manuseado com a autorização da diretora. A secretária também informou que a diretora não permite nem um tipo de saída dos alunos da escola. Portanto, não se faz nenhuma excursão, nenhum tipo de estudo fora da sala de aula. Essa atitude da diretora visa evitar qualquer tipo de acidente.

1.4.1.OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos da escola, em sua maioria eram provenientes de diversas favelas, não moravam no bairro. Chegavam à escola de ônibus e geralmente desacompanhados. Os mesmos eram de classes pobres e média baixa. Sabia-se que as crianças eram oriundas de famílias nas quais alguns não conheciam o próprio pai, moravam geralmente somente com a mãe. Alguns destas, eram solteiras e trabalhavam como domésticas. Mas, conforme a secretária, a profissão predominante da maioria dos pais era a de pedreiro.

O ingresso à escola dava-se a princípio aos sete anos, mas quando havia vaga disponível matriculava-se alunos de seis anos de idade sem nenhum problema. Conforme a secretária, a demanda por vaga estava muito tranqüila, tinha-se atendido bem a comunidade; a escola, inclusive, recebia alunos de outros bairros.

De acordo com a funcionária, até pouco tempo atrás a escola recebia algumas crianças bastante carentes que vinham à instituição para lanche ou para não perder o cheque do Programa Renda Mínima da Prefeitura, mas acabou o projeto e elas sumiram.

Quanto à evasão, em virtude da reorganização sofrida pela escola, essa informação não foi possível de ser obtida de forma muito clara naquele momento mas, segundo a secretária, estava em torno de três alunos por sala. Geralmente, os alunos evadiam a partir do mês de julho, quando conseguiam algum trabalho ou mesmo desistiam da escola. Outros evadiam após a 4ª série.

No que concerne à professora da sala pesquisada, esta era formada no curso de Letras, trabalhava há 18 anos como professora e naquele momento lecionava somente nessa escola.

2. ALGUMAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Pode-se observar que a questão metodológica referente ao ensino e aquisição da escrita há muito tempo tem despertado interesse dos pesquisadores. Vários trabalhos têm focado o assunto; Luria (1988), estuda as concepções de Vygotsky e colaboradores e descreve isto em seu texto *O desenvolvimento da escrita na criança*. Mais recentemente, Emília Ferreiro interessa-se pelo tema e um paralelo entre suas idéias e as de Luria é apresentado por Maria Thereza Fraga Rocco (1990), no artigo denominado *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*.

No início deste século, por volta da década de 20, um famoso pesquisador russo, Vygotsky (1991), já criticava o ensino da linguagem escrita desenvolvido na escola. Segundo esse autor, a linguagem escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança mas, na prática, a mesma ocupa um espaço muito pequeno em vista da ênfase dada parte mecânica da escrita:

"A escrita é ensinada como habilidade motora e não como atividade cultural complexa... Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal" (Vygotsky, 1991:133)

Segundo esse autor, 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, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. O domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; esse domínio é o culminar na criança de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Para mudar a situação do ensino da linguagem escrita, ou seja, desenvolver e utilizar uma metodologia adequada, faz-se necessário ao

Para mudar a situação do ensino da linguagem escrita, ou seja, desenvolver e utilizar uma metodologia adequada, faz-se necessário ao professor compreender a história do desenvolvimento dos signos na criança, é preciso conhecer a psicologia da escrita:

"...A pedagogia prática, apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças...A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança" (Vygotsky, 1991:121;133).

Conforme suas pesquisas experimentais, Vygotsky (1991), descreve a existência de uma pré-história da linguagem escrita, mostrando-nos o que leva as crianças a escrever, os estágios importantes pelos quais passa esse desenvolvimento e a relação do mesmo com o aprendizado escolar. Esse conhecimento faz-se necessário e imprescindível aos professores alfabetizadores, pois o mesmo significa, antes de tudo, a compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança, podendo possibilitar portanto formas e intervenções pedagógicas mais adequadas para se trabalhar a linguagem escrita.

Os gestos indicativos constituem a primeira representação do significado, estão ligados à linguagem escrita e levam aos primeiros rabiscos da criança. Estes são precedidos de dramatizações e ações gestuais que, gradualmente, diminuem, à medida que a fala desenvolve e se estabiliza. Uma outra característica das crianças menores, quando ainda não falam, é desenhar qualidades do objeto e não suas partes componentes, a criança prioriza aspectos do objeto, Vygotsky (1991) diz o seguinte sobre essa linguagem gestual:

"o gesto é um signo visual inicial que contém a futura escrita da criança...os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados". (1991:121).

Assim como os primeiros gestos, significados inicialmente pela mãe, o brinquedo faz-de-conta e o desenho, ligados à atividade escrita são signos importantes que precedem a escrita. Os mesmos desenvolvem-se aos saltos, de forma descontínua com momentos tanto de involuções como de evoluções.

O desenho surge a partir da linguagem falada. No início a criança desenha sem olhar para o modelo, desenha de cabeça; Os desenhos das crianças menores contém, muitas vezes, aspectos essenciais dos objetos, isto é, além de não terem nada que ver com o objeto real, contradizem essa percepção, ao invés de representar algo, ela designa. Mais tarde, a fala acompanha o desenho da criança, depois, a mesma é reduzida à medida que a criança adquire a linguagem escrita. Vejamos o que o autor nos diz sobre isso e a importância do faz-de-conta:

"...Devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita... juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo - e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas ...". (1991: 120;131)

Tanto as atividades de desenhos como as de jogo faz-de-conta da criança desenvolvem-se apoiadas, inicialmente, por gestos, transformando-se depois em signos independentes, isto é, comunicam e indicam os significados dos objetos para brincar. No jogo, alguns objetos podem substituir, transformar ou mesmo denotar outro objeto de acordo com a possibilidade de representação que os mesmos oferecem à imaginação da criança. A representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem em um estágio precoce, atividade essa que contribui para a construção da linguagem escrita:

"...existe, de fato, uma linha histórica unificada que conduz à forma superior...implica uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais (Vygotsky, 131:132).

O conceito de simbolismo de primeira ordem se refere ao sistema de signos que representa diretamente o significado das coisas ou de suas relações. O simbolismo de segunda ordem representa indiretamente as coisas ou suas relações pela mediação de um símbolo intermediário (Braslavsky 1993:33).

Assim, a apreensão da função mediadora da escrita dá-se a partir do momento em que a criança percebe e compreende que se pode desenhar além de coisas, também a fala. Nesse caso, o professor pode ajudar a criança, mudando as atividades, ou seja, deve pedir à criança para desenhar a fala ao invés de objetos. O autor sugere aos professores a trabalhar nas frases a noção de quantidade e noções de cor e forma pois contribuem para que a criança descubra o princípio da escrita.

Conforme Vygotsky, a criança pequena inicia naturalmente sua aprendizagem da língua escrita em seu meio social, portanto, faz-se necessário desenvolver um ensino que propicie à criança estímulo e necessidade de escrita, o autor sugere: 1) o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças, relevantes à vida; 2) a escrita deve ter significado para a criança, ou seja, despertar nas crianças a necessidade interior da escrita, a criança deve sentir que a aquisição da escrita é relevante e necessária a sua vida; 3) ensinar a escrita de forma natural, ou seja, ao invés de impor a escrita de fora para dentro, trabalhar nos momentos do brincar os aspectos motores da escrita, daí a função e a importância da pré-escola:

"A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem"(Vygotsky. 1991: 133).

Para Vygotsky, o ensino da escrita deve ser desenvolvido de forma que a transição de um tipo de simbolismo para outro ocorra de forma natural. Nas situações de desenho e de brincar, a professora possa interferir, levando a criança de um estágio para outro; para isso, é preciso que os alunos reconheçam a utilidade e a necessidade da língua, a mesma deve ter relevância na vida da criança, ou seja, compreender que a linguagem escrita possibilita a comunicação com um interlocutor ausente, para registrar conhecimentos adquiridos, para guardá-los como memória e buscar informações. Portanto, primeiro é necessário à criança a compreensão interna (mental) da linguagem, a habilidade motora virá depois, no decorrer do tempo e será uma consequência.

Ferreiro e Teberosky (1985), também desenvolvem pesquisas sobre a evolução da escrita; Tendo como suporte teórico Jean Piaget, essas autoras estudam os esquemas que as crianças usam para desenvolver a escrita. Utilizando o mesmo método de pesquisa de Piaget, o método clínico, elas coletam dados empíricos e explicam o funcionamento da estrutura interna e o desenvolvimento da evolução da escrita na criança.

A apropriação da leitura e da escrita é um processo longo e progressivo. Para a criança compreender as características, o valor e a função da escrita precisará passar por cinco níveis, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Em seu texto, *Psicogênese da Escrita*, ainda na parte introdutória, as autoras Ferreiro e Teberosky abordam a situação educacional na América Latina, especificamente o fracasso escolar; concluem que o mesmo se trata mais de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais:

“...a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais.(1985:18).

Essas autoras abordam de forma crítica as concepções que analisam o problema da aprendizagem como sendo uma questão de métodos, “melhor” e “mais eficaz”. Segundo essas autoras, duas propostas metodológicas são muito utilizadas na escola tradicional para o ensino da leitura, o sintético (vai da parte ao todo) e o analítico (vai do todo às partes).

Com o desenvolvimento da lingüística surge o método fonético. Este enfatiza a necessidade de se identificar os sons, os fonemas; visando associar a eles suas representações gráficas, os grafemas. Ferreiro e colaboradores criticam desse método a ênfase dada a mecânica da escrita e destacam em seus estudos, a importância da significação do texto para a leitura e a escrita, vejamos algumas de suas críticas:

“...concebe a escrita como a transcrição da linguagem da linguagem oral, como sua imagem, ler equivale a decodificar o escrito em som...as sílabas sem sentido são utilizadas regularmente, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala” (1985:19).

A psicolingüísta, vai questionar esse tipo de método. A mesma evidência a necessidade de valorizar-se o conhecimento que a criança tem de sua língua, antes de chegar à escola.

Ferreiro e colaboradores sugerem que antes de se falar em qualquer método de aprendizagem, torna-se necessário conhecermos quais são os processos de aprendizagem do sujeito e os diferentes caminhos que cada criança percorre para chegar a leitura e a escrita. O sucesso do ensino dá-se à medida que o professor tiver conhecimento da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança. Portanto, o sujeito de toda aprendizagem é o próprio sujeito e não o conteúdo a ser abordado, independe de métodos:

"O método pode frear, facilitar ou dificultar, porém não cria aprendizagem. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza (segundo seu nível de desenvolvimento)" (Ferreiro, 1985:29)

Conforme as autoras, o sujeito cognoscente é ativo, produtor do seu conhecimento, interage com o seu meio, busca adquirir o conhecimento por meio das suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo.

Esse mesmo sujeito cognoscente está presente também na aprendizagem da língua escrita. A criança que cresce no ambiente urbano convive com muitos textos escritos, em seus brinquedos, placas, rótulos etc, portanto, tem uma certa idéia a respeito da escrita.

Ferreiro aborda também sobre os erros, que da mesma forma na teoria piagetiana, devem ser distinguidos entre construtivos ou não, ou seja, os erros são pré-requisitos na aquisição do conhecimento, são necessários para respostas corretas, portanto, não se deve temê-los e sim distingui-los.

É interessante notarmos também que essas pesquisas, desenvolvidas quase meio século após os estudos de Vygotsky, sem nenhum contato entre eles, trataram do mesmo tema e chegaram às mesmas conclusões no que se refere à escrita como processo longo e complexo; as mesmas sugeriram ao professor a necessidade de se conhecer os processos de aprendizagem da criança, os diferentes caminhos que cada criança percorre para chegar a leitura e a escrita, isto é, os chamados estágios de conceitualização para

aquisição da escrita Mas, em vista dos suportes teóricos diferenciados, em outros aspectos divergem-se.

A teoria de Vygotsky foi ancorada em Marx e a de Ferreiro em Jean Piaget. Para Ferreiro, o sucesso do ensino dar-se-a à medida que o professor compreender a natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança. O sujeito de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (por meio de sua ação) e não o conteúdo a ser abordado e independe dos métodos.

Ao contrário de Ferreiro, Vygotsky foi além quando enfatizou, em seus trabalhos, a importância do meio social, da escola e do papel do professor para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1991) apontou-nos as possíveis contribuições da escola para completar a aprendizagem.

Ao desenvolver o conceito "zona de desenvolvimento proximal", o autor explicou a existência da interação entre aprendizagem e desenvolvimento do pensamento. Este pode ser antecipado conforme a aprendizagem da criança, daí a importância da intervenção e da função do professor. Este pode facilitar, antecipar determinados estágios de desenvolvimentos, para isso o educador precisa compreender como se dá o desenvolvimento dos signos na criança.

2.1. Aquisição da escrita no processo dialógico

Em "A criança na fase inicial da escrita" Ana Luiza Smolka (1988), tem como uma das referências importantes Vygotsky, concordando com o mesmo em vários aspectos; da mesma forma que esse autor, Smolka (1988) sugere trazer a escrita para dentro da sala de aula, para registrar, marcar, e, interagir com a criança, enfim, desenvolver uma ação pedagógica numa relação dialógica, trabalhar a estrutura e a função da linguagem escrita simultaneamente.

A aquisição da leitura e da escrita dá-se no processo discursivo, pois, conforme essa autora, o mesmo apresenta vantagens tanto para o aluno como para a professora. A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela

leitura; aprende falar, a dizer o que quer pela escrita. Já a professora tem a possibilidade de ouvir e entender o que a criança tem a dizer, aprende sobre o modo de aprender da criança; aprende a “ler” o que a criança rabisca, desenha e escreve.

Assim como Vygotsky(1991), a autora critica o ensino da linguagem escrita desenvolvido em nossas escolas. A escola ensina as crianças a repetirem palavras e frases feitas; ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com os alunos o “fluir do significado”:

“De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.(Smolka, 1988: 76).

Para essa autora, a prática pedagógica do educador e o seu modo de ensinar são determinados pelas suas concepções de linguagem e de aprendizagem, as quais estão historicamente ultrapassadas:

“O que está implícito nas práticas da professora são as concepções de aprendizagem e de linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e , por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas”(Smolka, 1988 :39)

Conforme Smolka, quando a professora apresenta a escrita para as crianças como mera transcrição da fala, apresenta sílabas soltas e não trabalha a função e o sentido da escrita, passando inclusive informações inadequadas e não esclarecendo sobre o nome e os sons das letras, chamando, as vezes, o m de ma, e o n de na, ela demonstra que não consegue apreender e apresentar a escrita como um objeto de estudo e de conhecimento, nem consegue usá-la como mediadora ou instauradora de conhecimentos:

“... A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesmo, palavras soltas, tipo lista para não esquecer; um tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode

escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer...Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor" (Smolks, 1988 :69).

Será que a aquisição de novas concepções de linguagem e de aprendizagem garantem a mudança de nossa prática? Depende somente de teorias atualizadas e ações adequadas para mudar o ensino da linguagem? As teorias atuais teriam condições reais para mudar o ensino?

Nesse caso, porém, a autora Braslavsky (1993), sugere que a compreensão das teorias que tratam sobre os processos de aquisição escrita não seriam capaz de mudar sozinhas a questão do ensino, a prática do professor. Vejamos essa autora nos diz:

"Deve-se esclarecer que, em trabalhos mais recentes, Emília Ferreira afirma que 'o conhecimento da evolução psicológica do sistema de escrita não resolve nenhum dos problemas que os professores encontram na organização das atividades de sua classe' e faz outras considerações também discutíveis sobre as implicações pedagógicas de seu trabalho" (1993:28)

Essa questão, prática de ensino, é também abordada pela autora Lia de Freitas(1988), em seu texto, "A professora: nem "vilã" nem "vitima". Freitas descreve a prática e as concepções de ensino, completamente opostas, de duas professoras em uma mesma escola: uma das educadoras não se preocupava em rever, questionar ou refletir a própria prática; o ato pedagógico era silencioso, onde ela ensinava e o aluno aprendia. Para ela, indisciplina significava desordem, falta de regras e de controle.

A sala de aula era organizada de forma tradicional. A professora permanecia sentada em sua mesa a maior parte do tempo, quase não conversava com os alunos e não permitia também nenhum tipo de brincadeira, mantendo sempre uma certa distância das crianças; estas sentavam em fila. A sala seguia sempre a mesma rotina:

"...após levar as crianças à sala de merenda, faz a chamada, escreve a data e as tarefas do dia no quadro-negro e, em determinada hora, leva as crianças ao banheiro. Depois do recreio, distribui folhas mimeografadas...As tarefas que ela propõe aos alunos são sempre as mesmas: encher linha, juntar letras e sílabas (b+a=ba; b+o=bo; bo+la=bola; ba+la=bala), copiar palavras, copiar e repetir frases."(1991 :113).

Quanto a prática da outra professora, Freitas (1991) diz que esta procurava desenvolver uma prática pedagógica diferente, procurando atender sempre os interesses individuais das crianças. Levava-as ao pátio para brincar na areia ou para jogar bola, à sala de artes para pintar, contava-lhes histórias, organizava dramatizações ou colocava músicas para elas ouvirem:

"...as palavras são ensinadas dentro dessa situações. Por exemplo, ela ensina a palavra bola após um jogo de bola no pátio: ensina as palavras limão e limonada depois de fazer e beber limonada com as crianças(1991 :114).

Essa professora enfrentou algumas dificuldades e problemas: com alguns alunos (que extrapolavam os limites, agrediam-se uns aos outros, gritavam e não ouviam a professora etc), com os pais dos alunos (que não entendiam essa maneira de ensinar e cobravam o uso de caderno e de lápis) e mesmo as próprias colegas de trabalho que reclamavam do barulho das crianças e criticavam esse ato pedagógico.

Aconteceu que no final do ano todas os alunos dessa professora revolucionária foram reprovados, pois, a direção analisou que os mesmos não tinham condições de serem promovidos para a série seguinte. Quanto a outra professora, todos os seus alunos foram aprovados e a mesma foi considerada a melhor professora da escola. Sobre isso Freitas(1991) conclui:

Além de uma formação adequada para atender às classes populares, é necessário também que os professores discutam o seu trabalho e se organizem em seus locais de trabalho caso contrário, tentativas de mudanças serão um processo doloroso e ameaçador para o professor e submeter-se às regras do sistema escolar continuará sendo, senão a conduta mais rentável, a postura mais cômoda.(1991 : 1)

Enfim, mesmo procurando atender os interesses das crianças, procurando trabalhar atividades com sentido e significado, na prática, essa professora não conseguiu desenvolver uma metodologia de ensino da linguagem escrita adequadamente.

2.2. Problemas da Aprendizagem

No texto, *Problemas Sociais e Problemas da Aprendizagem*, Saviani (1991), aborda, entre outras questões, as diversas concepções acerca do tema, problemas da aprendizagem. Para isso, o autor faz um breve levantamento histórico do surgimento da escola, suas implicações políticas, econômicas, ideológicas e sociais desde a Antiguidade até os nossos dias. O autor tem como suporte filosófico Marx pois, o considera um clássico:

“...uma filosofia é viva enquanto expressa a probleática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado. Os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista” (1991:10).

Diferentemente de outros autores tradicionais como Durkheim, Comte e outros, Marx afirmava que as relações sociais eram históricas e centradas nas classes sociais; Essa premissa também é ponto de partida para Saviani desenvolver suas idéias, ou seja, a análise da escola ou de qualquer tema atual é permeada inicialmente pelos seus determinantes históricos.

O surgimento da escola deu-se a partir da apropriação da terra quase no mesmo momento em que surgiram as classes sociais, isto é, uma proprietária da terra (vive do ócio), e outra, não proprietária, sem terra.

A escola na Antiguidade e mesmo na Idade Média era destinada aos ociosos. Estes não necessitavam trabalhar para sobreviver, ocupavam o tempo livre de maneira nobre freqüentando a escola. Já os servos, estes não precisavam de escolas, eram educados no próprio trabalho, na atividade agrícola

Dessa forma, a “universalização” da escola deu-se com o surgimento da sociedade moderna, capitalista, mudando, portanto, o eixo da organização social, isto é, deslocando-se do campo para a cidade. Surgiram, então, as indústrias, a urbanização, a necessidade da escolarização.

Conforme Saviani (1991), do ponto de vista tradicional, a escola visa atender as necessidades e os interesses comuns _ a sociedade _ A

educação, um elemento do Estado, sujeito a conflitos, legitima a posição do indivíduo na estrutura econômica, social e política.

Esse autor aborda em seu texto três concepções pedagógicas, Tradicional, Nova e a Tecnicista. Em todas elas as dificuldades de aprendizagem localizam-se e são geradas no interior do processo escolar, as mesmas são consideradas acríicas por Saviani.

Os chamados teóricos Críticos-reprodutivistas também são tratados no texto. Os mesmos avançam em relação às teorias anteriores pois expressam os vínculos reais entre educação e sociedade mas, ao mesmo tempo, eliminam as possibilidades de que a educação possa ser um elemento de interferência na solução dos problemas da própria sociedade.

De acordo com o autor, a explicação e a solução para vários problemas sociais, ao longo dos tempos, na sociedade capitalista, foram tratados como problemas educacionais. Inicialmente, a pedagogia tradicional tem o mesmo discurso da classe dominante burguesa vigente, acabar com a ignorância, com o analfabetismo da maioria da população por meio da educação, da instrução. Mas, na realidade visam interesses e necessidades burguesas, pois além da não universalização da escola, no caso do Brasil, tentou-se resolver problemas sociais (analfabetismo, ignorância), por vias pedagógicas. Ignoraram que as condições materiais (desigualdades sociais e econômicas) não eram as mesmas para todos os indivíduos.

"...Ora, trata-se então de um problema social para o qual se aciona a educação. Nós sabemos que a Pedagogia Tradicional incidia claramente nesta questão. Assim é que, ao garantir a instrução dos membros da sociedade, ao garantir que o conjunto da população assimilasse os conhecimentos disponíveis, a educação estaria, por esta via, resolvendo o problema da ignorância, o problema do analfabetismo". (1991: 42)

A pedagogia nova, fundamentada agora na Psicologia, surge com um discurso em oposição à Tradicional, em que destaca as diferenças individuais. Os sujeitos têm ritmos próprios, capacidades cognitivas diferentes que não são respeitados, à educação cabe inserir, adaptar, integrar e ajustar os mesmos na sociedade.

"É nesse sentido que se passa a entender a educação como capaz de solucionar esta problemática na medida em que ela dinamiza, desenvolve e

elabora fórmulas de sociabilidade cuja implementação promoveria a adaptação e o ajustamento dos indivíduos à condição à condição de membros ativos da sociedade" (1991: 42)

No que se refere a pedagogia tecnicista ou de capacitação, a mesma visa resolver um outro tipo de problema social, a ineficiência, a falta de habilidade operacional:

"...trata-se de desenvolver as técnicas adequadas à preparação, à qualificação, à capacitação, à habilitação dos indivíduos para exercerem determinadas funções produtivas no âmbito da sociedade"(1991: 43).

Assim sendo, o autor mostra-nos que as teorias que se situam nesta primeira posição tendem a compreender as dificuldades da aprendizagem como sendo um problema pedagógico. Portanto, a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista tentam resolver problemas de aprendizagem visando, ao mesmo tempo, solucionar os problemas sociais que justificam respostas educacionais (1991:43).

Os estudos desenvolvidos pelos "críticos-reprodutivistas" em vários países, na década de 70, vão propiciar a todos nós o entendimento dos determinantes sociais do fenômeno educativo.

As análises dos mesmos avançam em relação as concepções anteriores (tradicional, nova e tecnicista), quando denunciam o papel que a escola vem cumprindo na ordem capitalista (a educação sendo chamada para resolver problemas sociais), quando questionam as desigualdades de condições; quando mostram que a base do funcionamento da sociedade é gerado pela estrutura de classes a qual, gera as dificuldades de aprendizagem.

Porém, ao mesmo tempo, essa concepção não propõe e até se omite de intervir no processo pedagógico, pois acreditam que o papel da educação é somente o de reproduzir as condições sociais vigentes. Compreendem que a instituição escolar apenas reflete os problemas sociais e não há nada a fazer, passam, para todos nós, uma visão mecanicista e determinista, gerando sentimento de impotência e desmotivação em relação as funções e o papel dos professores.

Saviani (1991), discorda também dessa concepção, aliás ele critica-a. De acordo com o autor, a partir dos "críticos-reprodutivistas", o eixo da questão da aprendizagem sai do pedagógico para o âmbito social (merenda escolar, assistência social, serviço social escolar, assistência a saúde etc). Por outro lado, essa concepção retira, elimina as possibilidades de que a educação possa ser um elemento de interferência no equacionamento dos problemas da própria sociedade. Sobre isso é importante lembrarmos que:

" Nem somos seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos(Freire,1996:111) ...o entendimento de que a determinação da sociedade sobre a educação não retira da educação a margem de autonomia para retroagir sobre o próprio funcionamento da sociedade. Assim, ainda que determinada pela sociedade, a educação pode exercer determinados influxos sobre a sociedade no sentido de criar certas condições que auxiliam o processo de transformação da própria sociedade(Saviani,1991:52)" .

Além de criticar todas as concepções já citadas, o autor pretende ir além dos teóricos "críticos- reprodutivistas"; sugere uma ação prática no sentido de atingir a estrutura da sociedade visando sua superação mas, de acordo com o autor, antes de qualquer ação, faz-se necessário especificar o tipo de problema a ser tratado, ou seja, compreender se o mesmo é de ordem social, educacional ou pedagógico. Saviani exemplifica citando o problema da evasão e da repetência como um problema social e pedagógico portanto, o mesmo é determinado socialmente, mas tem haver também com a forma pela qual o próprio trabalho pedagógico está organizado, ou seja, o entendimento e a consideração da parte pedagógica (específica) como dos determinantes fundamentais (estrutura de classes) podem criar condições subjetivas para que o problema se apresente claramente e para que as ações possam ser efetivadas e articuladas de maneira objetiva.

2.3. Natureza Ética da Prática Educativa

Assim como Paulo Freire(1996), Saviani(1991) e outros, lembram que a raiz dos problemas da aprendizagem e dos problemas sociais está ligada à própria estrutura de classes em que sociedade encontra-se inserida.

A base do funcionamento da sociedade capitalista é a estrutura de classes, assim sendo, problemas sociais e problemas de aprendizagem são gerados pelo próprio sistema social. Resolver esses problemas significa romper com essa forma de organização, acabar com a estrutura de classes.

Conforme Freire(1996), todos os seres vivos são seres inconclusos, históricos. O inacabamento faz parte do mundo natural e, o que nos faz gente, distintos da mangueira, da jaqueira e dos outros animais, é a consciência dessa inconclusão. Por isso é que nos encontramos em busca permanente. A partir da educação, como busca permanente, percebermos que também somos capazes de intervir mesmo sendo difícil porém, não é impossível.

Saviani(1991) como também Freire(1996) sugerem papel importante à educação, ao papel político da função do professor, um dos agentes sociais de mudança. De acordo com esses autores, os problemas da escola são gerados pelo próprio sistema social. A superação dos mesmos dá-se à medida em que acabarmos com a estrutura de classes. Ensinar exige também a convicção de que a situação concreta da sociedade vigente é historicamente determinada e de difícil mudança mas não é impossível:

" Transformar é possível mesmo que seja muito difícil. A dificuldade existe mas a possibilidade de mudar está aí, ou está conosco" (Freire, 1997:2)

Freire (1996) lembra-nos que ensinar não é transferir conhecimento. Sugere papel importante à educação, ao papel político do professor, como sendo um dos agentes sociais de mudança. Esse autor compreende a educação como sendo uma forma de intervenção no mundo, isto é, além do conhecimento dos conteúdos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento:

"Nem somos seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.(Freire : 111)

Adverte-nos também da necessidade de uma postura política crítica e coerente portanto, sendo necessário repensarmos e refletirmos sempre a nossa prática. Ao professor, faz-se necessário compreender a importância do seu papel que não é neutro, é político. Envolve a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, demanda o uso de métodos, de técnicas, de materiais, implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais.

Exige-se de nós, educadores e educadoras, muita responsabilidade, coerência, comprometimento, consciência da natureza ética da prática educativa enfim, uma constante vigilância os nossos atos. Nós nos tornamos éticos...é que por isso mesmo só os seres que se fizeram historicamente capazes de ser éticos e de ecitizar o mundo, são capazes de transgredir a ética (1997:5)

Portanto, mesmo que a relação entre professor/aluno seja uma relação de desiguais (o professor geralmente é mais velho que o aluno, tem mais leitura, conhecimento específico e exerce poder sobre o mesmo quando o avalia), o professor, como autoridade em que se encontra, deve ajudar o aluno no que concerne à autonomia, ou seja, o professor além de ser um desafiador, deve criar possibilidades para que o aluno construa o seu conhecimento:

"Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico é inquiridor, inquieto a face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimentos... "...O meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador...." (Freire : 52;64).

O professor democrático sabe-se uma autoridade e deve assumir-se como tal, devendo apostar na liberdade. Ordem e rigor estabelecidos em comum acordo.

"...Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento...Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se

afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais .que negam o venho chamando de vocação ontológica do ser humano" (Freire : 100)

Portanto, o professor bem-sucedido é aquele que procura sempre refletir a sua prática, levando-o a mudança de atitude. Mas é necessário também a organização e a busca de formas alternativas por uma escola de qualidade, democrática.

3. ANÁLISE DA PRÁTICA DA SALA DE AULA OBSERVADA

3.1. Ritual da escola

Relataremos a seguir o nosso primeiro dia de estágio nesta unidade de ensino. Em todas as visitas, repetiram-se os rituais (fila, oração, canto, sermão etc) .

As crianças já se encontravam no pátio, em fila, com suas respectivas professoras. Uma delas iniciou uma oração, em seguida, rezaram o Pai Nosso, logo após, cantaram duas músicas, destacando a necessidade de se ter higiene, educação etc. Após 20 minutos, cada turma, meninas de um lado e meninos do outro, em fila, seguiram a professora em direção à sala de aula. Acompanhei a turma a ser observada, refletindo sobre o longo tempo em que aquelas crianças foram obrigadas a permanecer de pé no pátio, orando, induzidas a repetir mecanicamente tudo o que as professoras falavam. Devia ser cansativo. Ora, a escola não pode impor isso? afinal, ela não devia respeitar o direito de quem não quisesse rezar?

Entraram todos na sala, mas de imediato antes que sentassem, a professora pediu as crianças que limpassem suas carteiras como de costume. Cada uma pegou seu paninho e seu frasco cheio de água, guardados dentro da mochila, para iniciar a limpeza; enquanto faziam a limpeza, a professora ia acertando com muito esmero as filas de carteiras, de forma que as mesmas ficassem certinhas, ao mesmo tempo, dava o sermão do dia em voz alta:

“Vocês não respeitam ninguém, não respeitam nada nem a hora da oração, que que isso! Eu vi gente conversando na professora fazia a oração, eu já falei, quero silêncio lá e aqui...P, vai sentar muleque! V. vai sentar no seu lugar, cadê o seu pano, já esqueceu de novo, ah! Muleque!(Diário de Campo)

Após a limpeza, algumas crianças forraram suas carteiras com panos de pratos, plásticos, toalhas e outros tecidos trazidos de casa, em seguida,

colocaram sobre a mesma o caderno de Português, o lápis, a borracha e a cartilha, " Como é Fácil", autores, Maria Emília Correia e Mauro Galhardi.

Porém, as atividades de escrita foram iniciadas somente após a oração, agora dentro da sala, pois de acordo com a professora, eles não tinham rezado direto no pátio. Todos de pé passaram a repetir em voz alta o que a professora falava; rezaram novamente o Pai Nosso, uma outra oração e, por último, cantaram duas musiquinhas, destacando a importância de Jesus na proteção de todos nós etc. Esse ritual repetiu-se em todos os dias da minha visita à escola, mudando somente o tema do sermão.

Antes que as crianças iniciassem a cópia do cabeçalho, a professora discorreu longamente sobre a importância da educação, depois, me apresentou para as crianças; fui considerada uma professora, que durante alguns dias estaria ali presente.

Após essa apresentação, ela fez questão de justificar a sua imposição em relação à limpeza e o zelo com as carteiras. Segundo a professora, aquela sala era a única da escola que tinha carteiras novas, havia recebido no primeiro semestre e sua turma fora escolhida mediante o bom comportamento.

Enquanto as crianças copiavam as palavras soltas da lousa e dos cartazes, foi possível observar a sala de aula. Esta era bem arejada, iluminada e limpa; as carteiras ficavam dispostas em fileiras e estavam relativamente novas; as paredes eram de tijolos aparentes.

Estavam fixados em um lado da parede, próximo à porta, vários cartazes escritos (as palavras que as professoras utilizam na alfabetização das crianças ao longo do ano); tinha um armário e uma prateleira, na parede do fundo, nos quais eram guardados os materiais das crianças e, do outro lado estavam fixados algumas gravuras de flores, folhagens e pequenas árvores feitas de papéis coloridos, ou seja, além de não dispor de biblioteca, a sala de aula oferecia às crianças um ambiente bastante pobre de linguagem escrita.

Nem todas as crianças deram início a cópia; três delas ficaram paradas, uma permaneceu debruçada sobre a carteira e a outra ficou conversando com o colega por alguns minutos até a professora perceber e obrigá-la a sentar novamente. Mais tarde, ela nos explicou que aquelas

crianças não tinham nenhuma condições de acompanhar a turma, além de serem despreparadas, muitas novas, tinham problemas para aprender.

A chuva começava a ficar forte, com muitos relâmpagos e ventos parecia até que o mundo ia acabar. Alguns meninos chegaram próximo à janela para ver a chuva, irritando a professora:

“Vocês nunca viram chuva não? Vá sentar todo mundo, agora!!”

Na lousa já tinha um cabeçalho pronto, no qual foi alterado, juntamente com as crianças, somente o dia do mês, da semana e a referência sobre o clima, que naquele momento era chuvoso.

3.1.2. EPISÓDIOS

A seguir relataremos alguns episódios retirados das situações de sala de aula. Estes foram selecionados do Diário de Campo, com vistas ao problema a que nos propusemos.

Considerando-se que na dinâmica de sala de aula, os temas são diversificados, optamos por intitular de episódios cada conjunto de tópicos, os quais foram apresentados de forma separada apenas para análise.

Após cada episódio, fizemos uma análise, na tentativa de demonstrar possíveis questões acerca da aprendizagem da língua escrita: teoria e prática, discutindo tópicos como o ditado, a cópia, a leitura, a divisão silábica e a interpretação de textos.

Mas, antes de apresentarmos o episódio 1, descreveremos um pouco sobre a dinâmica de sala de aula. As atividades trabalhadas ao longo das visitas, deram-se praticamente da mesma forma. Em alguns momentos, as crianças receberam folhas mimeografadas contendo algumas escritas com seus respectivos desenhos os quais pediam ligações, pinturas, passar para o plural, separação de sílabas e mesmo cópia.

As crianças permaneciam ocupadas, copiando e em silêncio a maior parte do tempo, não se permitia conversas paralelas, o movimento, o diálogo de que Smolka (1985) sugere.

Todas as atividades eram desenvolvidas em meio a um clima bastante tenso e até desagradável. Muitas vezes, aos gritos, exigia-se de algumas

crianças apagar tudo o já tinham feito em vista de uma letra mais bonita; as mesmas eram rotuladas de bagunceiras, preguiçosas etc.

O apelo religioso e moral eram constantes principalmente durante os sermões e as orações diárias, visando a disciplina. Ao menor sinal de indisciplina as crianças eram também ameaçadas a levar bilhetes para o pai.

Episódio 1

Neste episódio, abordaremos a divisão silábica, à medida que selecionaremos alguns recortes significativos para este estudo.

Após terminar o cabeçalho, as crianças foram convidadas a fazer a leitura dos cartazes fixados na parede. Leram primeiro junto com a professora, depois sozinhos em seguida, separaram as sílabas das seguintes palavras:

1.Separe as sílabas

bebeu	balão	aba
bebia	boiou	baía
babou	bebê	uba
babei	bobo	babá
acaba	cacau	coco
acabei	cueca	cuíca

Análise do episódio 1

Essas atividades desenvolvidas , separação de sílabas, sugerem algumas questões: 1) Quantas vezes utilizamos a separação de sílabas na produção de textos; 2) Qual a necessidade e o interesse das crianças em

copiar e separar essas palavras soltas, sem nenhum sentido para elas. 3) Por que não trabalhar a divisão silábica dentro do texto e mesmo se pensarmos na questão da informática, o computador justifica o texto (alinhar), o aluno também pode jogar com o texto.

Concordamos com os autores já citados ao longo deste estudo, o professor precisa desenvolver uma metodologia de ensino em que realmente se trabalhe a linguagem escrita de tal forma, que a criança sinta necessidade da escrita, a nosso ver, esse tipo de atividade não leva a criança a esse objetivo.

Episódio 2

Postura do professor no decorrer da leitura e da cópia dos cartazes e da lousa

Antes dos alunos dar início a leitura e a cópia dos cartazes e da lousa, a professora fez uma primeira leitura, depois, juntamente com as crianças. Estas leram sozinhas em seguida.

roubado	religião	rimou	sapateiro
recado	rabino	ruela	perereca
rabada	Rebeca	requeima	quirera
Romeu	remédio	Roque	barrigudo
Arara	amora	namorado	derrubou
Coleira	parede	abacateiro	socorro
Furacão	corujão	goiabeira	bezerro
Coruja	carrão	carrapato	tarrafa

Arame – viveiro – jacaré – urubu – bailarina - verruga – romano – robô

Após a primeira leitura a professora deu a seguinte explicação:

Depois dessa explicação, a professora sugeriu a cópia dessas palavras. Enquanto escrevia as palavras lagarta e verruga, um dos meninos da sala leu " berruga" – " largata" o que irritou imediatamente a professora que, em voz alta e forma repreensiva disse:

" Ah! Eu sei que vocês falam desse jeito na casa de vocês, sei que seus pais falam assim porque não foram à escola e por isso vocês chegam aqui falando largata e berruga, mas aqui na escola ninguém vai falar errado não, agora vão ter que aprender a falar certo. A gente fala verruga e lagarta, é para falar direito tá ouvindo? (Diário de Campo)

Análise do episódio 2

Como observadora tentei não incomodar a dinâmica da sala de aula, permanecia sentada, calada no interior da sala mas, teve momentos em que o mal estar foi inevitável. Por exemplo, o caso da verruga.

Para que expor, humilhar a criança dessa maneira?

A atitude da professora demonstrava desrespeito, desvalorização e preconceito em relação à variedade lingüística de seus alunos. Nesse caso, a lingüística aponta a existência de uma variedade lingüística que não pode ser considerada inferior, incorreta e sim diferente. O que acontece é que se considera apenas uma delas, que foi escolhida como modelo padrão, devendo ser seguida tanto na fala quanto na escrita. Porém, ninguém fala do jeito que se escreve e vice-versa, aproxima-se. A professora teria consciência disso?

Se o professor tivesse consciência da contribuição lingüística de alguns teóricos, não seria mais fácil para este profissional explicar à criança sobre a existência de outras formas diferentes de se escrever e de se falar?

Dessa forma, muito provavelmente este profissional de educação respeitaria o meio cultural e lingüístico dos alunos, e o modelo padrão não seria adotado como único.

É claro que a criança precisa aprender a linguagem padrão, mas não é necessário ser humilhada, pode-se dizer à criança que a escrita representa a fala, mas o escrever é diferente do oral.

É claro que a criança precisa aprender a linguagem padrão, mas não é necessário ser humilhada, pode-se dizer à criança que a escrita representa a fala, mas o escrever é diferente do oral.

Episódio 3

Ditado

Antes de iniciar o ditado, a professora tapou com uma cartolina todas as palavras dos cartazes utilizadas naqueles dias. As crianças deveriam olhar com muita atenção para a boca da professora, segundo ela, para que não errassem. Quando a professora ditava alguma frase, esta era ditada palavra por palavra (destacando sempre os fonemas), e sílaba por sílaba:

Ca cau – co ca – cu í ca - cão – a ca ba – ca bi a – a qui – co que ca
qui – Qui a bo

Bo i a da - bo de – bi cu do – co ca da – i da de – ca bi de - de dão –
cui da do - du que – De de

Na corrida o marreco derrubou o serrote e um garrafão. Rita deu os
recados ao Rui pelo rádio.

Tagarela é uma arara colorida.

Análise do episódio 3

Em um determinado momento, enquanto faziam o ditado, a professora ficou muito brava com um dos meninos que estava sentado próximo à mesa dela, o menino escreveu algumas palavras sem acrescentar as vogais. Sabe-se que a criança percorre diferentes estágios de concepção da escrita, estes apontados pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1985). No caso desse menino,

e de acordo com o estudo dessas autoras, ele estaria no nível 3, silábico-alfabético. Será que a professora entende que a criança está passando por uma fase normal, será que ela já leu Ferreiro e Teberosky?

A professora, a nosso ver, deveria conhecer a contribuição da Psicologia, os estudos de Ferreiro e Teberosky e Vygotsky (1991) para que pudesse entender que a criança está passando apenas por uma fase normal, que a aquisição da escrita é um processo longo e complexo.

Em relação ao ditado em si, questionamos a finalidade do mesmo para a aprendizagem da linguagem escrita e o objetivo da professora ao desenvolver esse tipo de atividade.

Acreditamos que a criança escreve o que a professora ditou porque simplesmente memorizou, mas a função da mesma é sem significado até para a própria criança, portanto, não tem muito sentido trabalhar esse tipo de atividade no ensino.

Episódio 4

Interpretação de texto

Fabiana é uma boa fada
Ela cuida bem do Fábio
O facão caiu no dedo dele
Fabiana falou:
- cuidado, Fábio!
Que facão afiado!
Fábio falou.

Agora complete

Fabiana é uma -----

O facão caiu no _____do Fábio
 Fabiana falou:

Análise do episódio 4

Entendemos que, de uma forma geral, a professora teve a preocupação em trabalhar determinados textos destacando principalmente algumas famílias silábicas. Não se dando conta de que esses textos apresentavam alguns problemas de coerência interna e externa.

Isso pode ser mais bem entendido, considerando-se que as deficiências apresentadas no texto, em relação a sua coerência interna, se devem à presença de acontecimentos pouco prováveis. No que concerne à coerência externa, os textos têm pouca ou quase nenhuma relação com o meio em que vive as crianças os estão utilizando.

A escola trabalha, normalmente, com os textos desconexos e isentos de significado para a criança. E, talvez de forma inconsciente, no momento em que o aluno passa a ser o produtor de textos, a escola não aceita um texto com problemas de coesão, não percebendo que este o modelo obtido pelo aluno, ao longo de sua alfabetização.

Desse modo, as unidades de ensino, agem de forma equivocada duas vezes seguidas: primeiro, no modo de ensinar, e segundo, na metodologia da correção

Compreendemos que toda criança, ao ingressar à escola, sabe muito bem contar uma história de forma coerente e coesa, mas, muitas vezes, a escola, preocupada com determinadas combinações silábicas, acaba bloqueando a criatividade da criança.

3.2. Análise geral dos episódios

Verificamos que o exercício de separação de sílabas não tem se ocupado na prática da concretização do texto. Queremos dizer com isso que é fundamental que se trabalhe a divisão silábica no âmbito do próprio texto, do contrário, será um mero treino e, portanto, sem uma função clara e definida.

Quanto à postura da professora em relação à leitura e à cópia de cartazes e da lousa, foi possível perceber que existia um desrespeito com a variedade lingüística das crianças, não se aproveitando das diferenças e dificuldades dos alunos para promover o ensino da linguagem escrita.

No ditado, não havia objetivos claros para a realização do mesmo, portanto, a criança nada mais fazia do que acabar se apoiando em um exercício de memorização. Acreditamos que o ditado só teria razão de ser, se a criança conseguisse formar palavras novas, a partir do seu aprendizado e não apenas repetir mecanicamente as palavras conhecidas.

No que concerne à interpretação de texto, entendemos que as crianças precisam, em um primeiro momento, trabalhar com textos coerentes e coesos para, secundariamente, produzirem textos semelhantes aos apresentados.

Além de a atividade ser longa e cansativa, o conteúdo trabalhado não era fundamentado nas necessidades das crianças, a escrita lhes era imposta de fora, o que tornava a atividade desinteressantes.

A leitura, por exemplo, dava-se de forma mecânica, a maioria das crianças memoriza as palavras na primeira leitura da professora. No momento de lerem sozinhos, notava-se que a maioria dos alunos da classe não sabiam ler, aqueles poucos que sabiam competiam entre si, lendo em voz alta e as pressas, enquanto o restante da turma repetia em coro parecendo papagaios.

Em vista disso, concordamos com os autores, abordados nesta pesquisa, quando afirmam que o ensino escolar, tão preocupado com o treino motor e ortográfico, acaba por não trabalhar o que seria a sua grande meta: a linguagem escrita contextualizada e repleta de significados.

Dessa forma, certamente, os alunos teriam uma real motivação para a aprendizagem da linguagem escrita, se a escola aproveitasse o cotidiano da comunidade e toda a carga que ele representa.

4. NOSSAS EXPERIÊNCIAS: TENTATIVA DE VINCULAR TEORIA-PRÁTICA

Este capítulo resultou de uma tentativa de vincular teoria-prática. Inicialmente, foi feita uma apresentação dos objetivos a serem alcançados, em seguida, a dinâmica planejada e no final um comentário geral referente ao trabalho desenvolvido em sala de aula:

"Na sua especificidade, a Pedagogia, por exemplo, como teoria da educação, pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento. É uma ciência da e para a ação educativa, e como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos."(Gamboa, 1995).

Trabalhamos a invenção e a transposição de história na primeira aula, baseados no exemplo prático de Esther Grossi (1995). A opção por essa atividade, sugestão de uma colega professora do curso de Pedagogia, Regina, deve-se ao fato de se acreditar que a mesma atende os objetivos propostos da pesquisa, ou seja, motivar externamente a criança para que ela sinta a necessidade da escrita, a partir de algo significativo; possibilitar também o envolvimento, a participação de todos os alunos, até mesmo daqueles que ainda não "desenham" a fala (as letras), além de estimular a imaginação e a criatividade.

As atividades práticas, desenvolvidas com essa turma no decorrer da pesquisa, foram elaboradas após algumas observações no interior da sala de aula, seguindo os princípios teóricos já citados e com os objetivos abaixo:

- I) Com alternativas metodológicas diferentes; desenvolver, desafiar e estimular as crianças à produção.
- II) desenvolver atividades com sentido e significados para o aluno, valorizando e partindo dos interesses e do conhecimento deles;
- III) buscar a participação, a imaginação, a criatividade e auto-estima de todos;
- IV) estimular o trabalho cooperativo interpares por meio de atividade em grupo;

V) mediar, à medida do possível, uma ação pedagógica prazerosa, numa relação discursiva (dialógica), permitindo a fala, a pergunta, a sugestão e o movimento da criança no decorrer dos trabalhos.

Atendendo a sugestão da professor M, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula foram entregues às crianças, no último dia de aula, pela própria professora; porém, estão anexas no final deste trabalho algumas amostras.

Em relação à dinâmica, planejamos o seguinte: os alunos sentariam em forma de um círculo grande, escolheriam por meio de votação um nome para o cachorro de pelúcia que seria levado à escola, em seguida, inventariam e construiriam coletivamente (oralmente) uma história, depois, com a participação de todos e de acordo com a seqüência, transcrevíamos a história para a lousa.

Após essa etapa, as crianças indicariam um título para a história, logo após, cada criança receberia uma folha de papel sulfite e desenharia a parte que havia mais gostado da história. Assim que os desenhos estivessem prontos e assinados, a criança indicaria o significado e o mesmo seria respeitado e transcrito para a folha. Aqueles que quisessem escrever poderia fazê-lo

Quanto às aulas seguintes, continuaríamos a trabalhar com a história que seria transformada posteriormente em livro. Seriam feitas 23 desenhos, organizadas conforme a seqüência da história e dos desenhos, grampeadas e entregues a cada aluno um exemplar de 24 páginas; a segunda página seria entregue em branco e sem numeração. Seriam requisitadas das crianças, em grupo de quatro, as atividades:

- I) enumerar as páginas do livro;
- II) colocar o nome dos autores (os 23 nomes);
- III) colocar o nome da história;
- IV) colocar o ano em que o livro foi escrito, o nome da cidade e do Estado;
- V) colocar o nome do autor da capa. (um dos desenhos seria escolhido para a capa);

Compreendíamos que essas atividades seriam uma forma de se trabalhar a função da linguagem escrita com sentido e significado para as crianças, seria um meio de apontar a utilidade da escrita. Ao produzirmos o

livro de forma coletiva, os alunos sentiriam capazes e produtivos, além de proporcionar-lhes a familiarização com alguns aspectos do livro.

4.1. Prática de ensino

Antes de colocar em ação o que havia planejado e após os rituais rotineiros, foi explicado para a professora, por escrito e oralmente, os objetivos propostos e as atividades a serem desenvolvidas. Ela retirou-se da sala por alguns minutos, iniciamos, então, junto com as crianças, a organização das carteiras.

Algumas crianças perceberam a ausência da professora e começaram uma pequena confusão: quatro meninos passaram a correr e a pular as carteiras; um outro, passou a agredir o colega do lado, que tentava pegar seus lápis e borracha; um outro, pedia insistentemente para ir ao banheiro. Por mais que fosse pedido compreensão e colaboração da turma, esta não atendia. Aliás só sossegaram após o retorno da professora que colocou todo mundo para ir sentar, em seguida, deu um sermão de quinze minutos.

Em clima ainda meio tenso e sob o olhar da professora, agora presente na sala, foi iniciado as explicações das atividades do dia. Depois da segunda explicação, eles escolheram com certa dificuldade e timidez o nome “Urso” para o cachorro de pelúcia. Em seguida, iniciaram a história coletiva.

Grossi (1995) lembra, que em história coletiva cada um diz uma parte da narrativa. Eu comecei: “Era uma vez um cachorro chamado Urso...” O cachorro deveria passar de mão em mão, quem o pegava inventava uma parte, dando seqüência a história iniciada, em seguida, passava adiante. Passei para a menina do lado porém, ela pegou-o e ficou meio sem graça olhando para o cachorro sem dizer nada e entregou para a colega do lado que fez a mesma coisa. A professora olhava atentamente e imediatamente interferiu:

“Maria José, eles não entenderam, eu vou explicar novamente para eles Gente, quero todo mundo calado agora, silêncio...eu estou vendo que

vocês não entenderam o que é pra fazer, prestem atenção, é pra vocês falarem alguma coisa do cachorro senão não vai sair história nenhuma”.

Voltei a sentar novamente entre as crianças, (a professora permanecia fora do círculo, em pé), iniciei novamente a história, “Era uma vez um cachorro chamado Urso...” passei para a menina do lado que disse, peludo, a outra, bonito, uma outra fofo. A professora em pé, de um lado da lousa, novamente foi mais rápida do que eu e entreviu:

“Olha eu tô vendo gente conversando, brincando e rindo, eu vejo tudo....quer calar a boca! vocês têm de falar se o cachorro é bom ou ruim, o que que ele faz, essas coisas, é pra inventar uma história”.(Diário de Campo).

Levantei e sugeri às crianças que olhassem com calma para o cachorro de pelúcia e procurassem falar algo a respeito do cachorro. Depois, perguntei se todos conheciam cachorro o qual todos responderam que sim, aliás, a maioria afirmou que tinha cachorro em casa. Argumentei, então, que todos sabiam e podiam falar sobre cachorros, falando, por exemplo, falar como eram, o que faziam, o que gostavam de fazer, por que o homem gosta de cachorro e para que serviam.

Mediante essa explicação, a história foi iniciada. O cachorro foi passado de mão em mão, quem o pegava inventava uma parte, dando sequência e prosseguimento à história.

4.2. Análise geral do estudo

Ao contrário daquilo que planejamos, houve alguns problemas durante as atividades. Na primeira aula, a professora transcreveu a história na lousa à medida que a mesma foi sendo construída, ela não seguiu e não compreendeu a dinâmica proposta. Essa atitude fez com que algumas crianças desviassem a atenção e iniciassem a cópia da história.

A intervenção da professora foi necessária e de grande ajuda em alguns momentos, mas em outros, prejudicou bastante. Por exemplo, a atitude da professora em não deixar o aluno movimentar-se, trocar idéias, vigiar e exigir constantemente que os alunos não olhassem a tarefa do outro, que não conversassem, que permanecessem sentados. Mas, à medida que atendia a solicitação de ajuda das crianças, pedia para aqueles que haviam terminado ou entendido ajudarem o colega do lado.

Portanto, foi um pouco difícil a atuação como docente, tudo o que foi apresentado às crianças parecia novidade para elas. Quanto à professora, mesmo ao exemplificarmos alguns objetivos das atividades, ela não cooperou muito, agia de forma contrária aos objetivos, isto é, as atividades estavam ancoradas em princípios teóricos, exigindo dinâmicas diferenciadas no ensino da escrita, talvez a professora não conhecesse ou discordasse.

Além desses imprevistos citados, sentimos dificuldades em conduzir alguns trabalhos. Por exemplo, assim que o livro “o cachorro chamado Urso” ficou pronto propomos a leitura do mesmo, como várias crianças queriam ler a história, combinamos que cada um leria uma parte. Um dos meninos começou a ler e resolveu não cumprir o combinado feito, não permitindo que um outro continuasse a leitura, causando uma certa confusão e barulho.

Esses tipos de problemas sempre surgiam na ausência da professora e quase sempre não conseguia impor minha autoridade como reguladora da sala, pois alguns alunos não me ouviam; nessas horas, geralmente, a professora retornava e aos gritos fazia-os calar a boca, ir sentar.

Assim sendo os momentos de angústia, de questionamentos e de insegurança no decorrer da prática estiveram sempre presentes, mesmo estando embasada teoricamente. Mas mesmo assim, de um modo geral, pode-se constatar, momentos de trocas, de prazer e até de aprendizagem.

Apesar da minha falta de experiência prática como docente (que será adquirida com o tempo), pode-se perceber o grande interesse, receptividade, prazer e gosto das crianças em desenvolver e executar todas as atividades propostas. Por exemplo, em uma das aulas, um dos meninos dizia estar com dor de garganta, permanecendo, a princípio, com a cabeça baixa entre os braços sobre a carteira mas, assim que as atividades foram iniciadas, ele se animou rapidamente, passando a participar e interessar-se por tudo.

Quanto à dificuldade de, na qualidade de estagiária, impor como autoridade, reguladora e condutora da dinâmica em sala de aula, acreditamos que seja pelo fato dos alunos não terem me visto como professora da escola, no que se refere à indisciplina, eles entenderam que aquele era um momento para estravar, correr, gritar etc.

Apesar da nossa falta de experiência como docente, aprendemos muito. Por exemplo, quase no final do estágio, passamos por uma experiência muito interessante nessa mesma escola.

Atendendo à solicitação da diretora da escola, substituímos uma professora. Era uma sala especial, dez alunos matriculados, entre 10 e 12 anos e no dia da aula estavam presentes oito alunos.

Inicialmente trabalhamos com as crianças o jogo chinês, chamado "Tangran". Em princípio, os alunos interessaram-se pelo jogo, formando algumas figuras geométricas. Depois, atendendo o pedido de uma das meninas, foi iniciada a leitura de um livro infantil que havíamos levado, porém, antes que terminássemos a leitura, uma das meninas passou a falar: - "Dona, a senhora não vai dar aula?" - foi respondido para ela que já estávamos em aula.

Após alguns minutos, a menina levantou do lugar onde estava, foi até à lousa e disse: "Dona, a senhora tem de dar aula é assim ó", iniciando o cabeçalho.

Percebemos, então, que a menina queria uma professora de acordo com seu modelo, isto é, fizesse o cabeçalho, enchesse a lousa de atividades para que copiassem.

Naquele momento, quisemos parar a leitura e desenvolver outras atividades na lousa, mas duas crianças não permitiram, pois queriam o final da leitura da . Enquanto isso, o restante da turma passou a tratar uns aos outros por apelidos pejorativos, provocavam-se e agrediam-se, não interessando por nada. Como professora, foi preciso intervir e impor com voz firme a disciplina da turma, para que a aula continuasse.

Consideramos esse episódio muito importante. Assumimos o papel de mediadora do conhecimento, em uma relação dialógica, procuramos trabalhar atividades a partir dos interesses dos alunos, mas a atitude de uma das

meninas da sala, levou-nos a refletir nossa postura: - "Dona, a senhora faz o quê? A senhora é professora?"

Essas indagações se relacionavam com minha atuação prática e com a dinâmica metodológica adotada em sala. Seria também pelo fato de não impor a cópia de lousa.

Pressupomos, portanto, que para desenvolver uma metodologia ideal, adequada, seja necessário além das teorias, um professor experiente com objetivos claros, capaz de articular teoria-prática.

Considerações finais

No início deste trabalho, suspeitávamos que o fracasso da escola em trabalhar o ensino da linguagem escrita, de forma competente e adequada, devia-se ao fato de alguns professores alfabetizadores desconhecerem as teorias referentes à linguagem escrita.

Acreditávamos, de forma ingênua, que as teorias dariam conta desse ensino. Além de ignorarmos as condições materiais concretas, desconsiderávamos a necessidade de um professor experiente para desenvolver uma prática pedagógica dialógica.

Da mesma forma que os autores citados, ao longo deste estudo, considerávamos que as práticas de alguns professores alfabetizadores eram determinadas somente pelas suas concepções de aprendizagem e de linguagem “ultrapassadas”, necessitando, portanto, de atualização.

Mas, no decorrer desta pesquisa, foi possível compreender, graças à contribuição de alguns teóricos, entre eles, Abud (1987); Soares (1995), que a aquisição da linguagem escrita envolve também vários enfoques (lingüística, psicologia, sócio-lingüística e psico-lingüística). Portanto, o ensino da mesma necessita de uma metodologia em que esses enfoques estejam articulados. Tradicionalmente, o que tem acontecido no ensino escolar é a utilização de métodos cujas teorias subjacentes contemplam uma ou duas facetas.

Conforme Soares(1991), uma prática educativa ideal exigiria um professor alfabetizador experiente, capaz de articular teoria e prática, isto é, além de uma formação permanente, a compreensão de que o ensino da linguagem escrita envolve algumas facetas, considerar os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização. Mas Abud lembra-nos o seguinte:

“...A sistematização de uma prática educativa de acordo com esses pressupostos e de acordo com o nosso sistema lingüístico ainda está por ser feito”(Abud,1987:26)

A educadora Braslavsky (1993) está à frente de um projeto pioneiro da Secretaria da Educação da Prefeitura de Buenos Aires, que envolve várias

escolas e professores: a questão central desse projeto se refere ao papel desempenhado pelo ensino na alfabetização inicial.

Nesse projeto é buscada a articulação entre teoria e prática, considerando também os condicionantes sociais. A referência principal adotada é a psicologia sócio-histórico-cultural de Vygotsky. De acordo com essa pesquisadora, brevemente será lançado o terceiro livro abordando esse trabalho, assim, a contribuição do mesmo será de grande importância para todos nós.

Apesar de, no início desta pesquisa, termos levantado algumas hipóteses e mesmo algumas questões referentes à dificuldade de se trabalhar o ensino da linguagem escrita de forma competente, apenas por meio da compreensão de toda história do desenvolvimento dos signos na criança, como sugere a literatura especializada, isto é, trabalhar o ensino de maneira coerente, conforme a teoria, vinculando-a com a prática, torna-se necessário e evidente que este estudo não tem condições para tal fim.

Assim sendo, visando uma metodologia adequada para o ensino da linguagem escrita, capaz de mudar algumas práticas, sugerimos, além de uma formação continuada, um aprofundamento (maior número de escolas pesquisados, por exemplo) deste estudo.

Com o TCC, pudemos apontar alguns problemas em relação à tentativa de se vincular teoria e prática. Apontamos também, ao longo deste trabalho, a difícil mudança do pesquisador na troca de papéis.

Ao observar a prática da professora, tínhamos um olhar bastante crítico em relação a tudo. Mas, no momento em que os papéis foram mudados, de observadora à docente, foi possível sentir que o conhecimento sozinho, acerca da linguagem escrita, não garantia que se conseguisse de imediato práticas revolucionárias. Além da necessidade do conhecimento e da experiência do educador, temos que considerar os condicionantes sociais, isto é, as condições materiais concretas como também o envolvimento e o apoio da equipe escolar.

Temos consciência plena de que esta pesquisa contemplou apenas uma pequena parcela desta temática: Algumas questões da aprendizagem da linguagem escrita: teoria e prática, a qual, sem dúvida, sabemos ser uma tarefa de difícil realização.

Por esse motivo, esperamos estar contribuindo com os nossos possíveis leitores para que este ensaio, que culminou da vinculação entre teoria, nas aulas assistidas e no fichamentos de textos e na prática de observação e regência nos estágios, possa suscitar novos temas e aprofundamentos.

Bibliografia

- ABUD, M. J. M. ***O Ensino da leitura e da Escrita na Fase inicial de escolarização.*** EPU, São Paulo, 1987.
- ALMEIDA, S.F.C. **Finalidades da educação: das concepções tradicionais a uma concepção dialética** Revista Criança. Ministério de Educação e Desporto. 1994.
- BRASLAVASKY, B. ***Escola e Alfabetização.*** Ed. UNESP, São Paulo, 1993.
- D'ANTOLA, A. ***Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo.*** EPU, São Paulo, 1989.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. ***Pesquisa Participante.*** Cortez, 2ª edição, São Paulo, 1989
- FREIRE, Paulo. **Ética e Educação. VI Simpósio de Educação da Universidade Mackenzie,** abril, São Paulo, 1997.
- _____, P. **Pedagogia da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa.** 3ª Edição, Editora Paz e Terra S/A Rio de Janeiro, 1996
- FREITAS, Lia. ***A Produção da Ignorância na Escola.*** São Paulo, Cortez, 2ª edição, 1991.
- GROSSI, Pillar. E. (Org) ***Escolas Infantis : Leitura e Escrita.*** Série Didática Pós-piagetiana Vol. 1, Rio grande do Sul, Editora Edelbera. 1995.
- GAMBOA, S. S. ***Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.*** Cortez, São Paulo, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRE, M.E.D. ***Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas***. São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, A. R. " O Desenvolvimento da escrita na criança". in: ***Linguagem, Desenvolvimento***. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

PALANGANA, I. C. ***Desenvolvimento & Aprendizagem Em Piaget e Vygotsky*** (A Relevância do Social) 1ª Edição, Plexus Editora Ltda, São Paulo, 1994.

ROCCO, M.T.F. "***Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro***". in: Cadernos de Pesquisa, 25-33;75, nov. 1990.

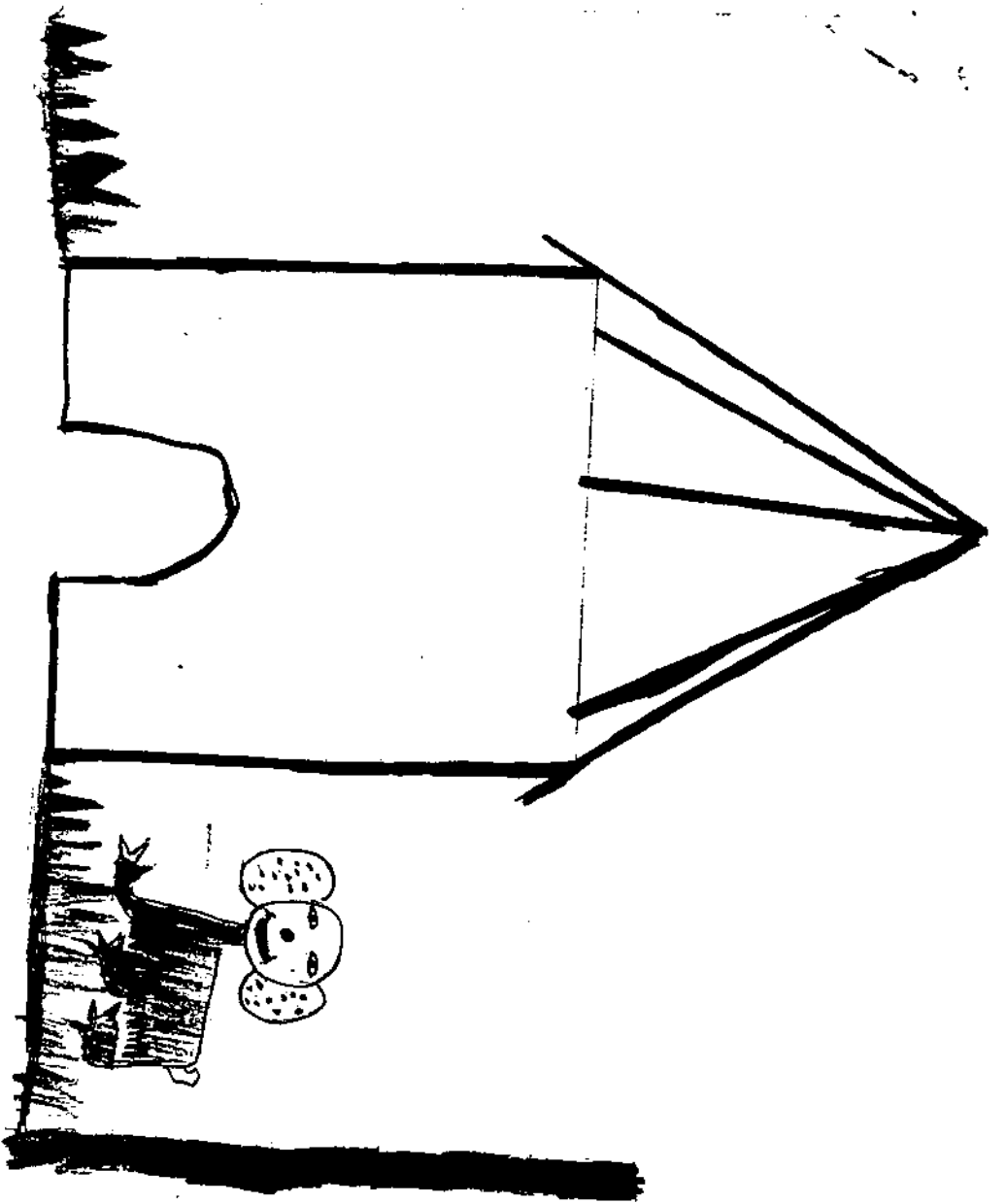
SAVIANI. Dermeval. ***Educação e Questões da Atualidade***. Cortez. São Paulo 1991.

SMOLKA, A. L B. ***A Criança na Fase Inicial da Escrita***. Cortez, São Paulo, 1988.

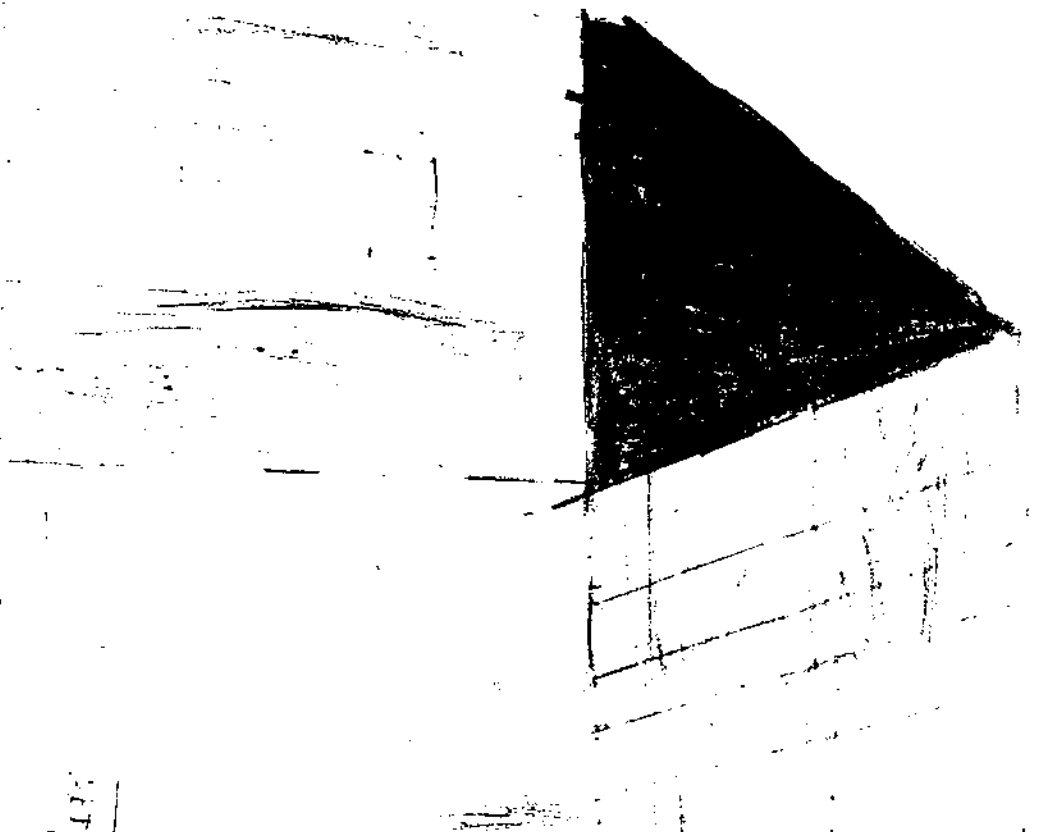
_____ e LAPLANE, A. F. ***O Trabalho em sala de aula: teorias para quê?*** Cadernos ESE, pp 79-82, São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In ***A Formação Social da Mente***, São Paulo, Martins Fontes, 4ª edição, 1991.

ANEXOS

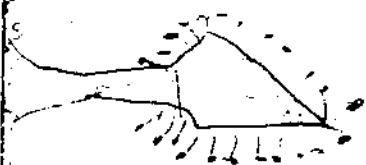
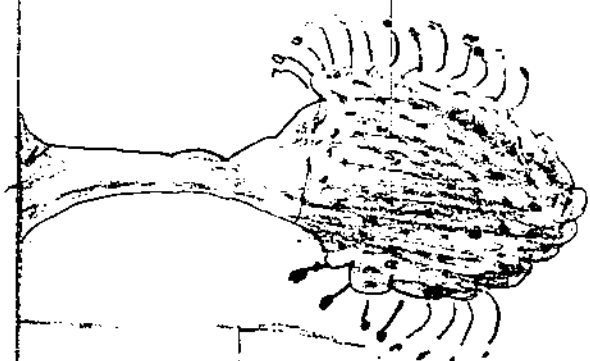
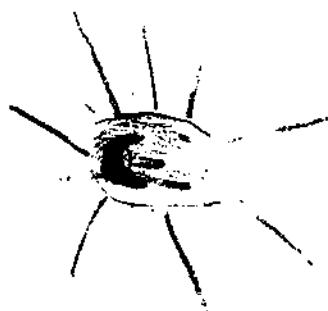


© Cachorro Chamado Urso.



Fez uma vez um cachorro (que morreu)
(Shogun, onde o Rei se encontra a mulher)

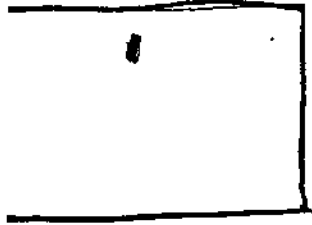
Éra uma vez um cachorro chamado
Ruso que tinha o pelo preto, ele era
peludo, fofo e muito esperto.



1 Casa Paula Pastor. Curitiba -

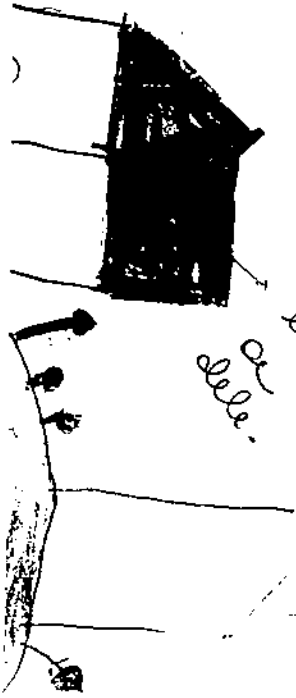
2

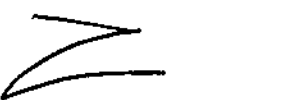
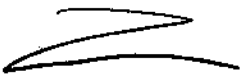
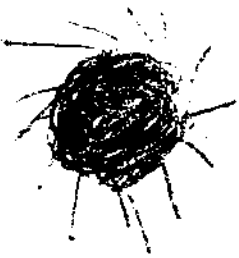
Este aqui
é o
cachorro chamado
Uso.



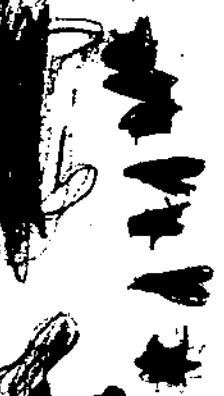
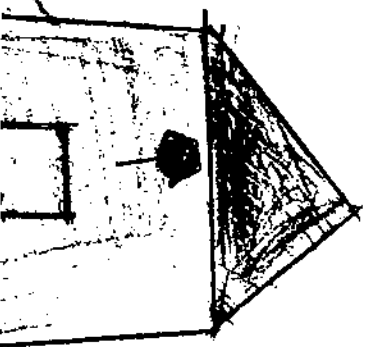
Esta é a
casa do dono
do cachorro Uso.

Esta é
a
casa.





O cochoero Nuno
 desta muito da
 nada. Ele
 virgia a casa do
 seu dono & esteve
 muito tempo, ele
 come, pela e
 brinca com
 o...



Termondo

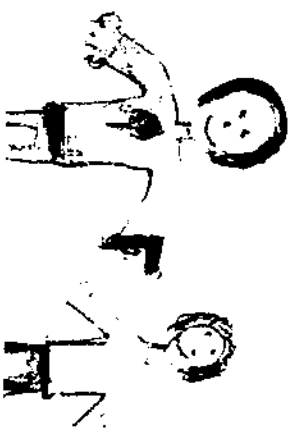
4

Ele sempre
muito amigo do
seu dono.



Quando o homem está em perigo - ele pode salvar-se. 5

Quando o homem está em perigo, ele pode salvar-se.
É um tipo de guarda.





Christopher

Crishler

10

① caderno novo
também gostei
muito da sua casa.

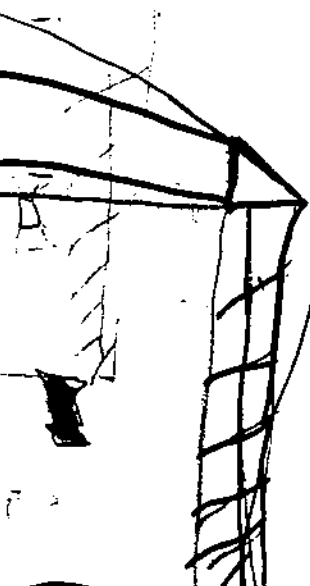
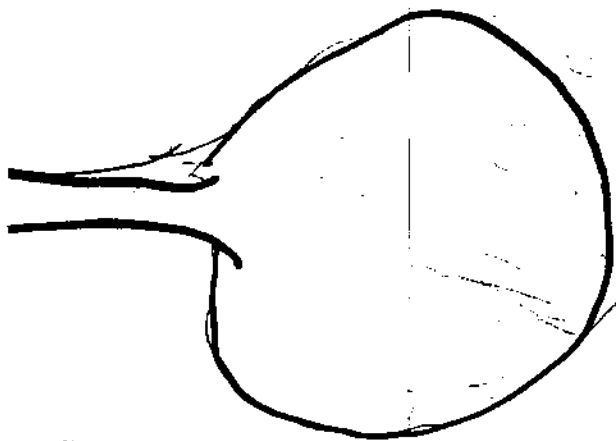


Equata

Marques da Costa



2



1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100
 101
 102
 103
 104
 105
 106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420
 421
 422
 423
 424
 425
 426
 427
 428
 429
 430
 431
 432
 433
 434
 435
 436
 437
 438
 439
 440
 441
 442
 443
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453
 454
 455
 456
 457
 458
 459
 460
 461
 462
 463
 464
 465
 466
 467
 468
 469
 470
 471
 472
 473
 474
 475
 476
 477
 478
 479
 480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488
 489
 490
 491
 492
 493
 494
 495
 496
 497
 498
 499
 500
 501
 502
 503
 504
 505
 506
 507
 508
 509
 510
 511
 512
 513
 514
 515
 516
 517
 518
 519
 520
 521
 522
 523
 524
 525

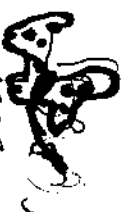
Edle e' ossim = sempre

Depois que ele levantou

deriv -

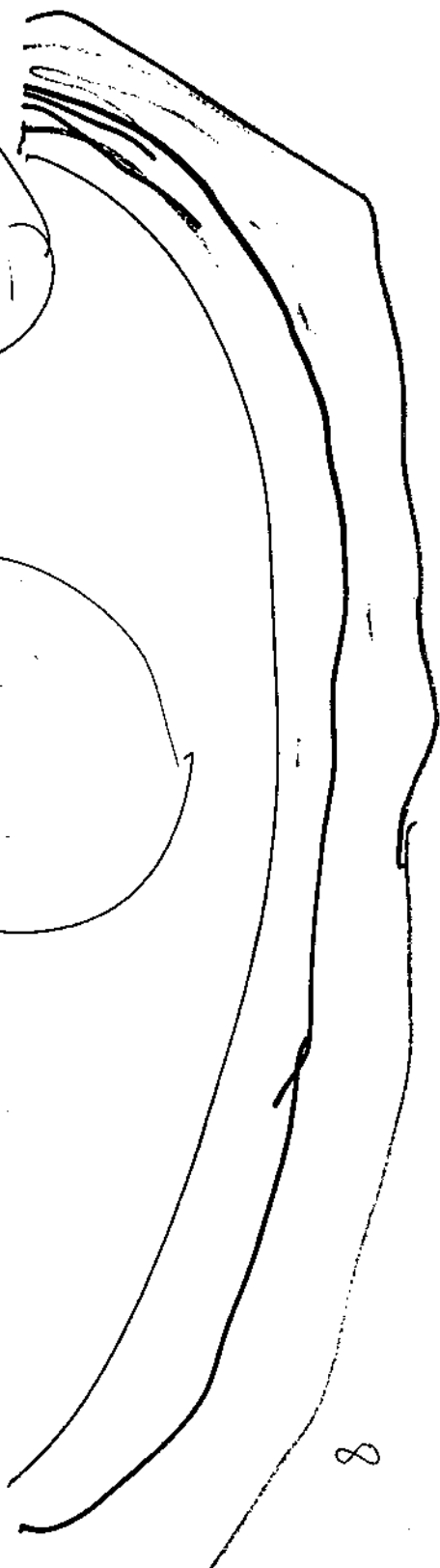
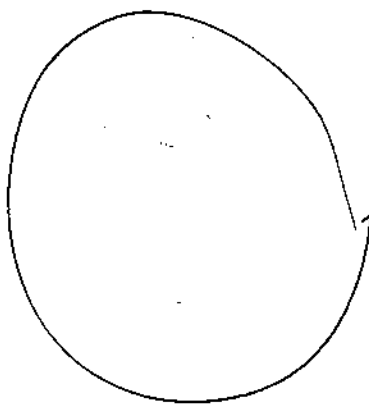
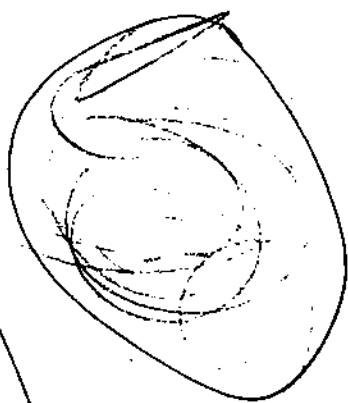
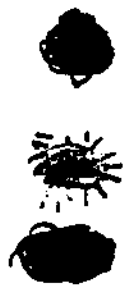
you
2

Apurion



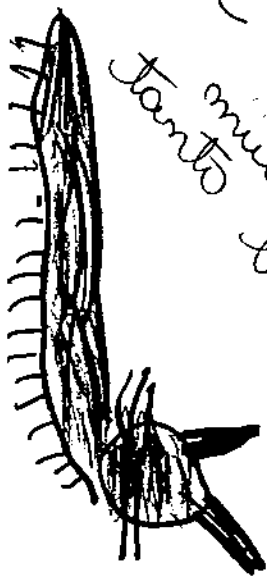
~~Miss
Miss
Miss
Miss~~

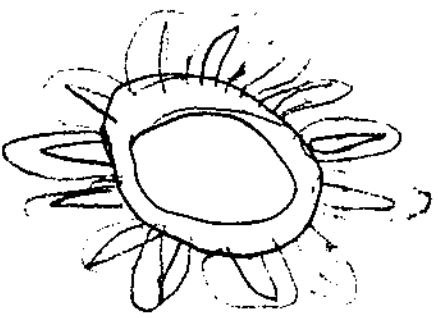
Intubado



derme
fica

As vezes, ele
muito cansado de
tanto brincar.



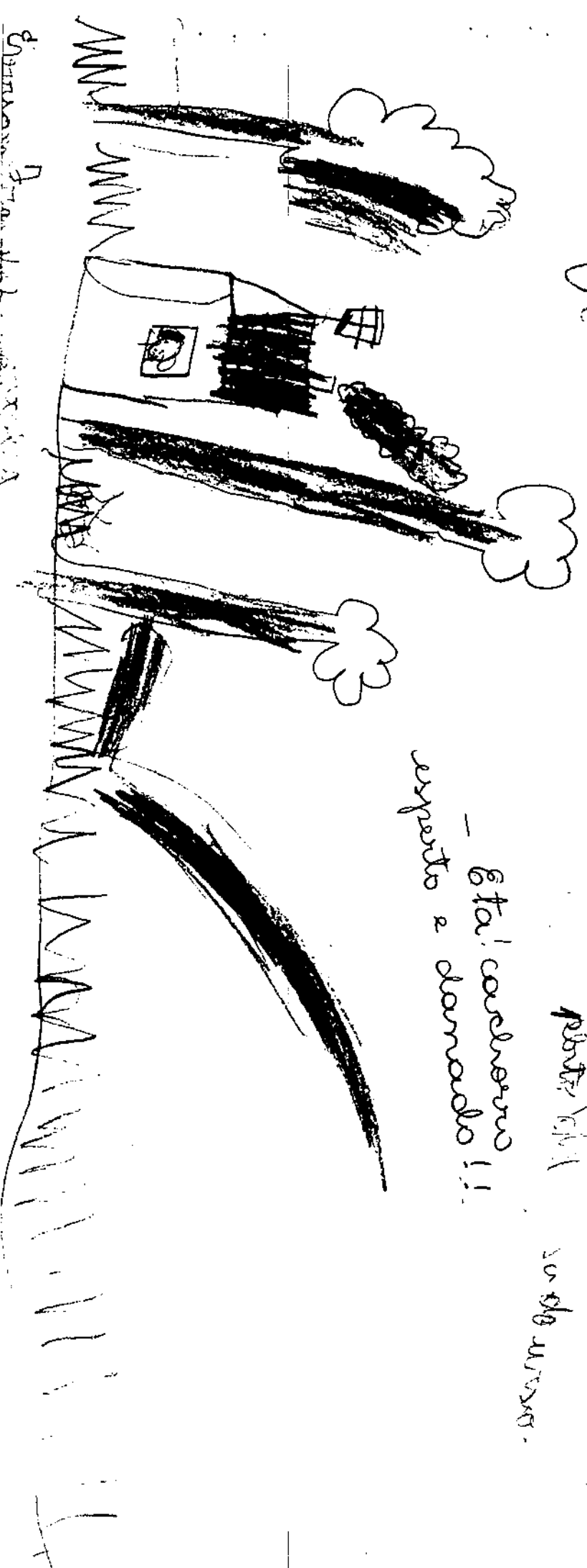


Os ares, o cachorro chamado
 Nuno: opta de passar um bocado
 no gato, e ele come apanha do
 gato apanha o gato apanha do
 gato para ver o gato apanha do.

o gato apanha do
 gato apanha do

o gato apanha do

Esta! cachorro
 esperto e danado !!

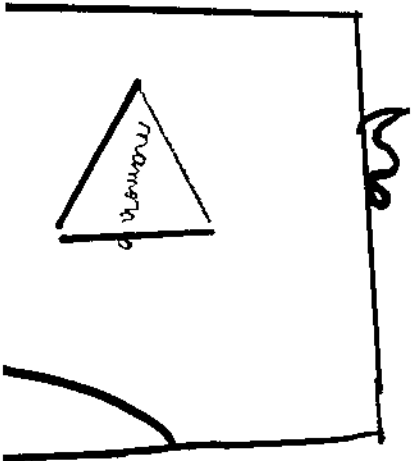


Chimney of the house



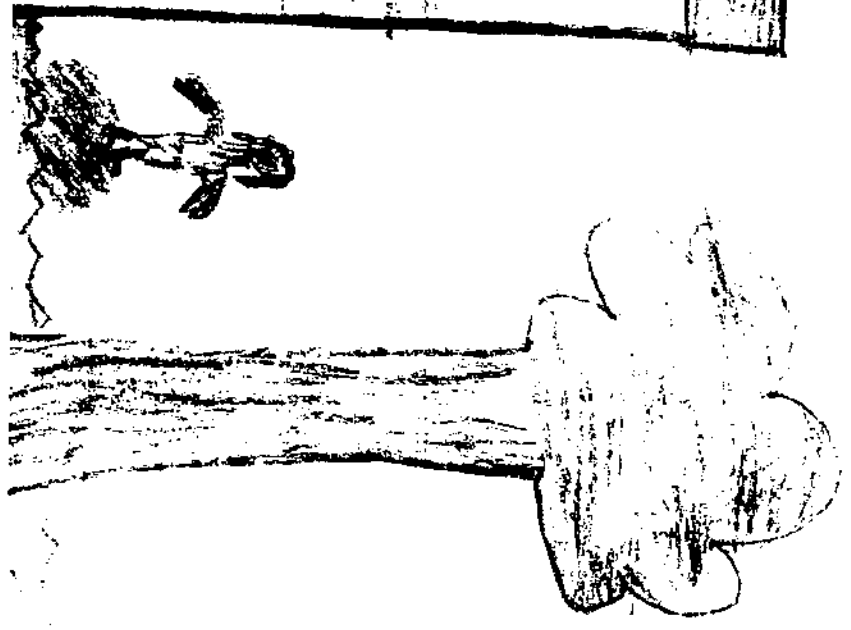
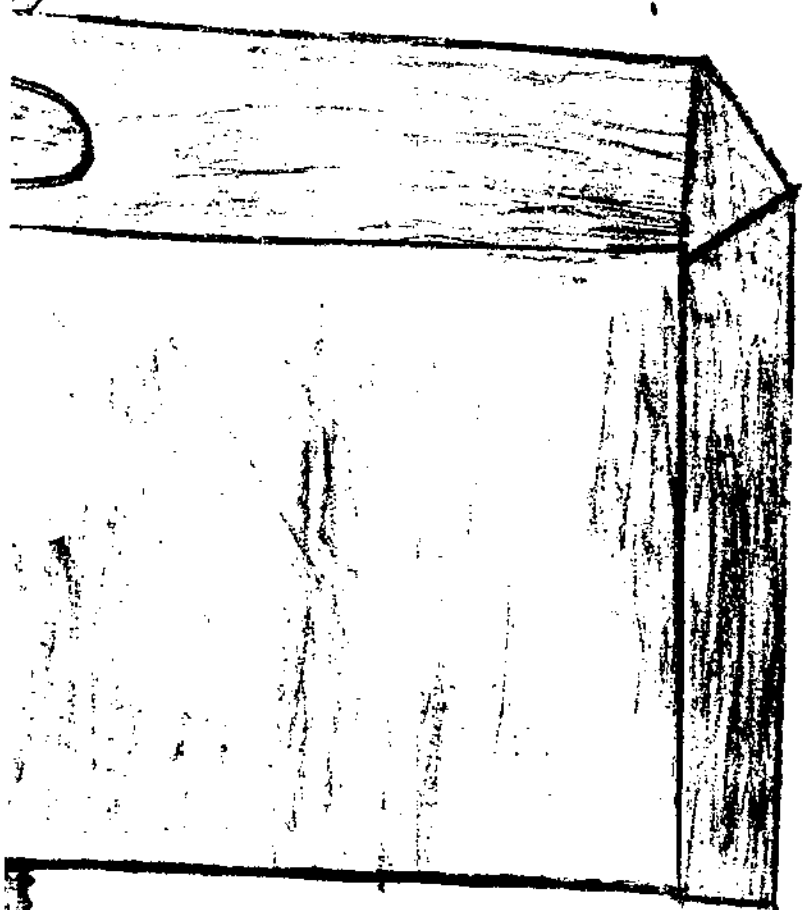
Problema não foi resolvido

Um dia, um resolveu o problema para dar um de casa no um possível e aceitar, porque a circunferência uma nomeação.



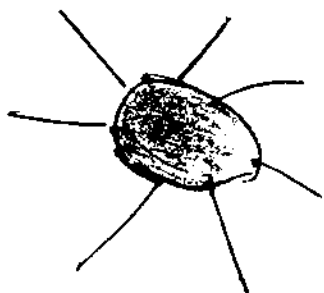
Amilson P. e ...

Mas,
Antes de
sair da casa o cachorro levou
nosso o ovo e tomou o seu leite. Ele
saiu de casa
sem a
barriga cheia.

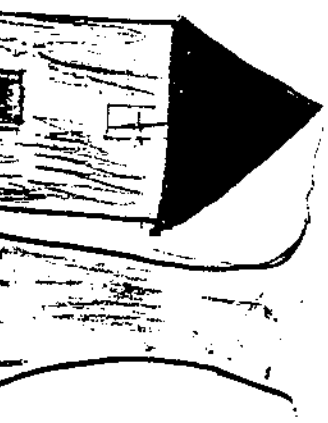
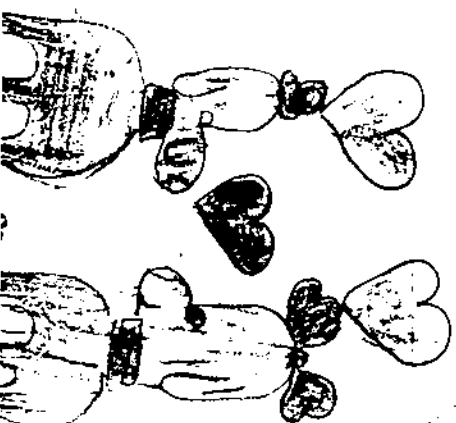
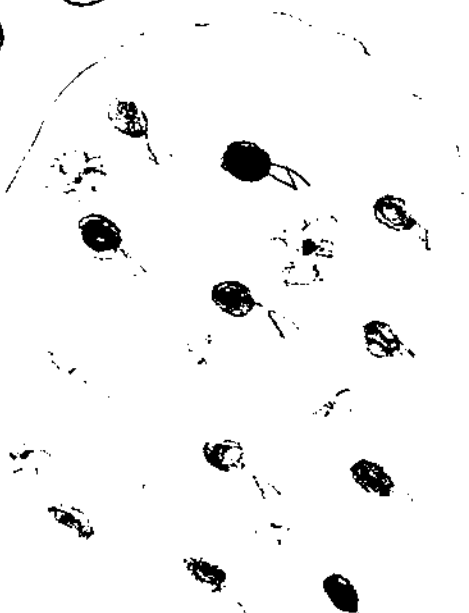


Juliana Vitor de Sá

42

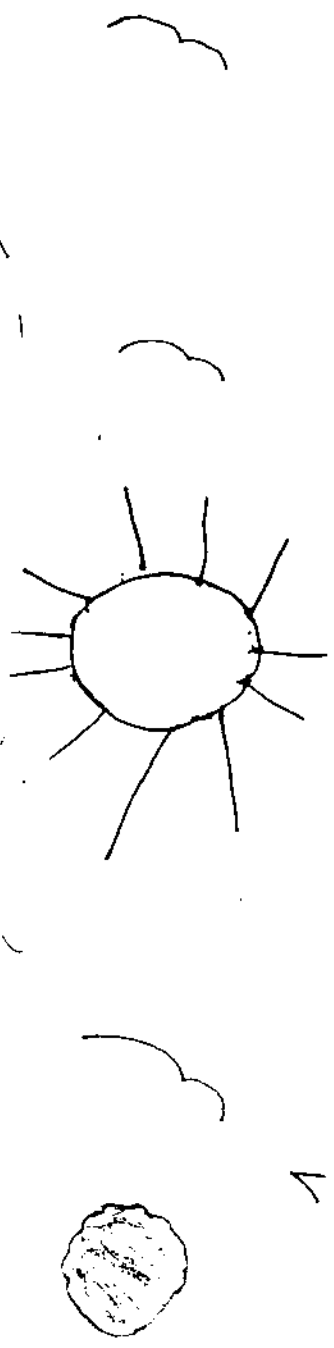


O cachorro estava
na floresta, lá ele
achou uma minhoca

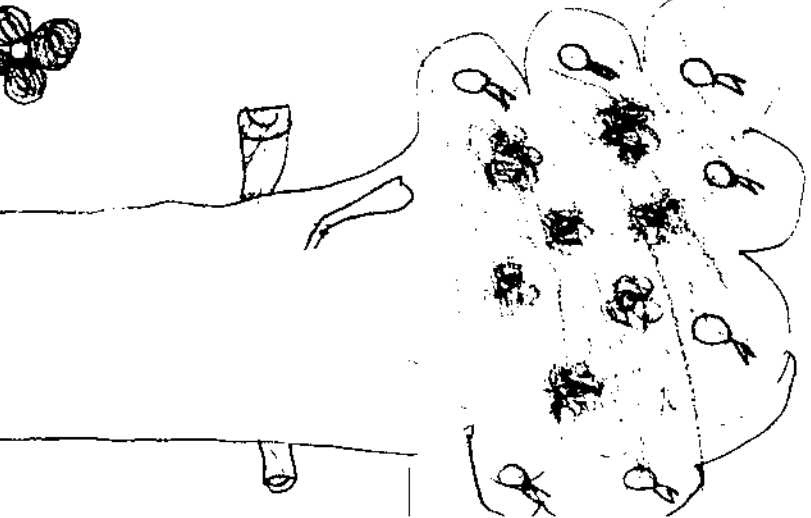
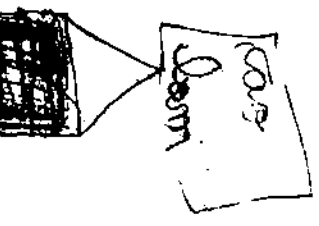
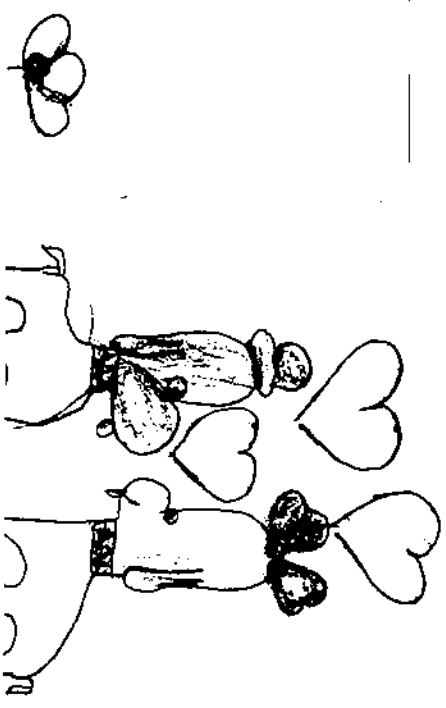


Doriana Rodriguez

Upe



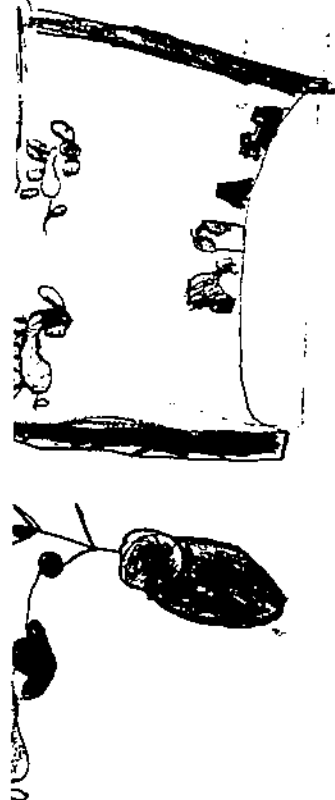
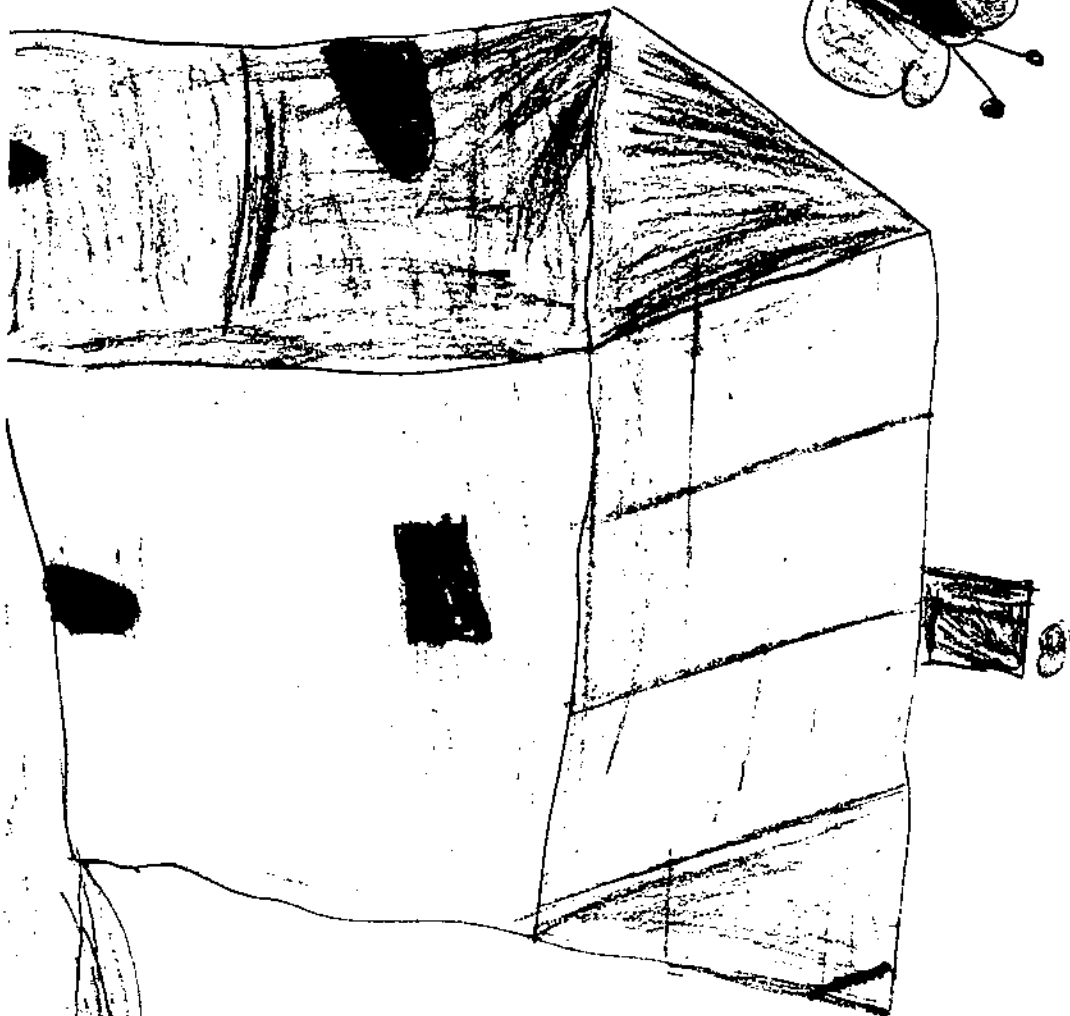
Elles convecion mudo,
ceribon; pularon &
luincaron para voler.



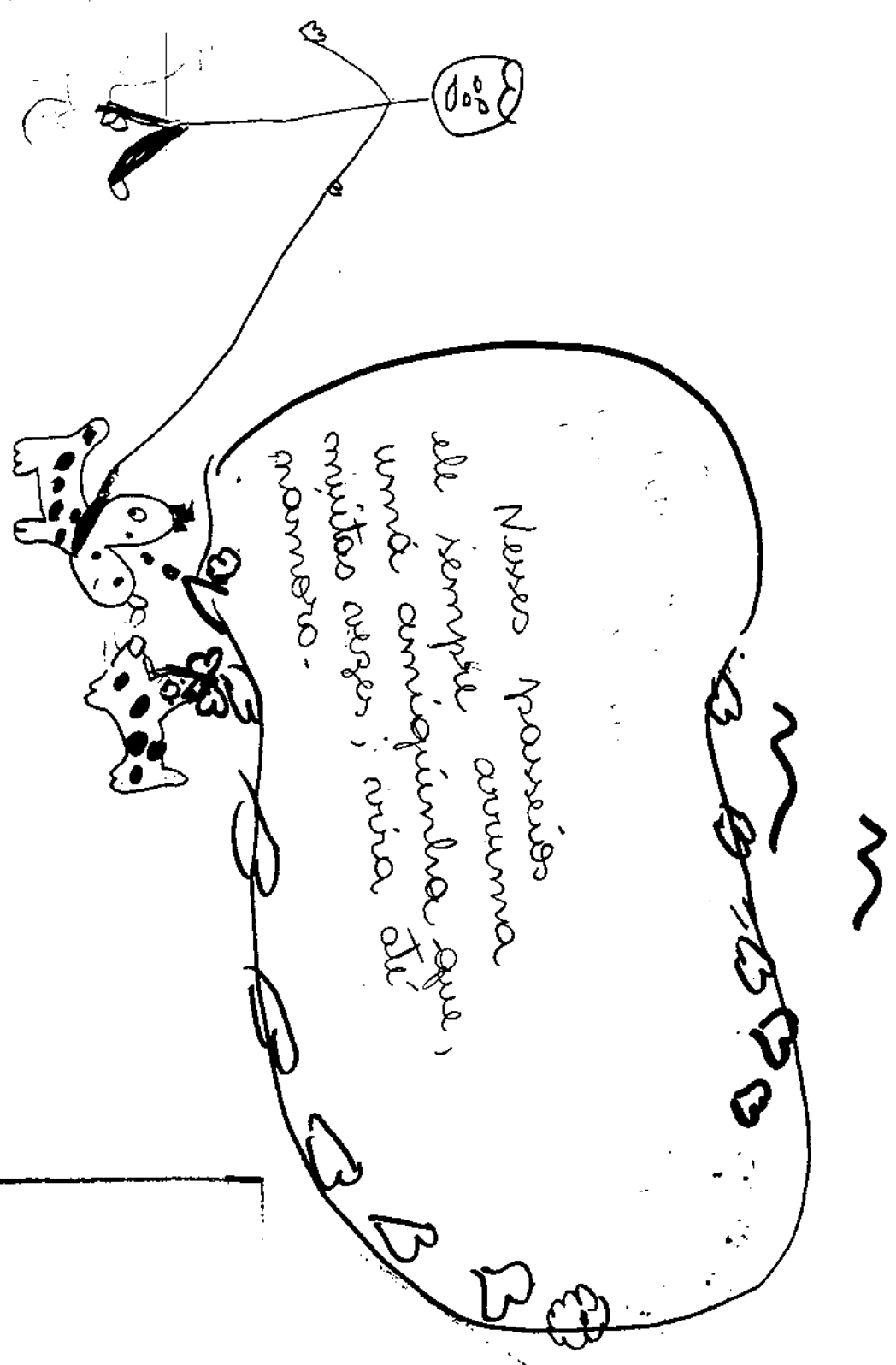
2. *Tranesece*



Outras vezes,
ele vai passear
no bosque
junto com o
seu dono.



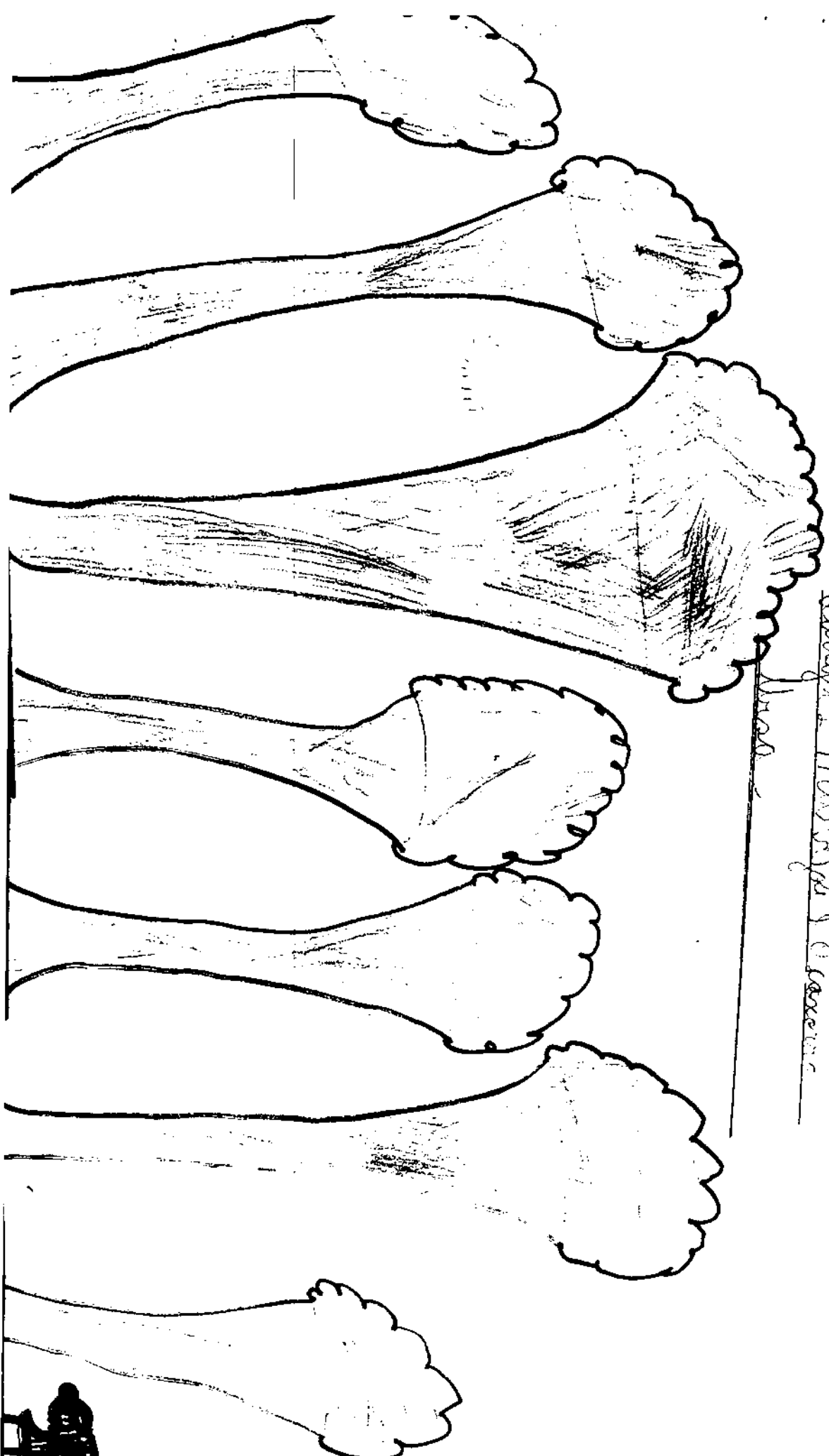
Virginia Mécia das danças gongolês-

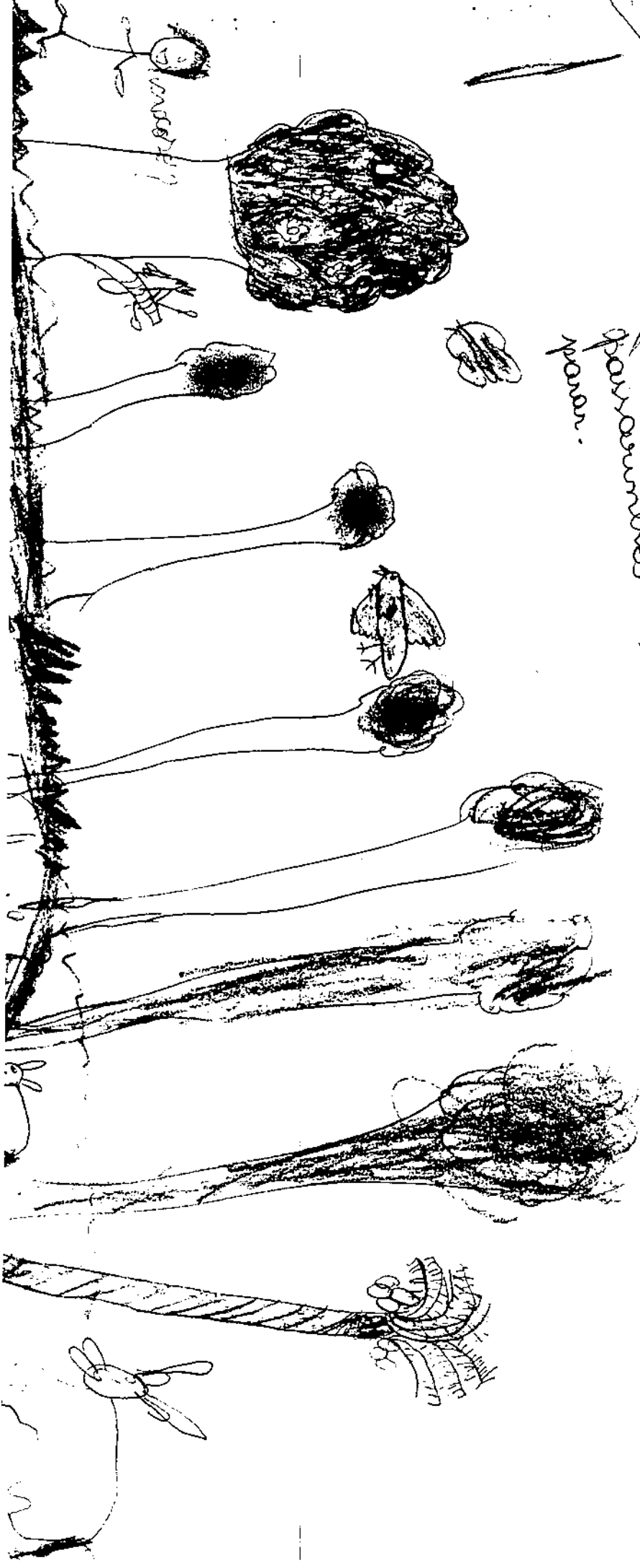


^ ^

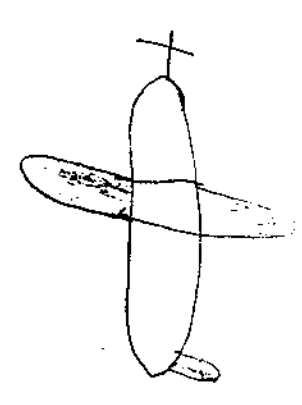
① *Stachys*: *Stachys* *viridis* *plantago*. *Stachys* *viridis* *plantago*.
Stachys *viridis* *plantago*.

Stachys *viridis* *plantago*.

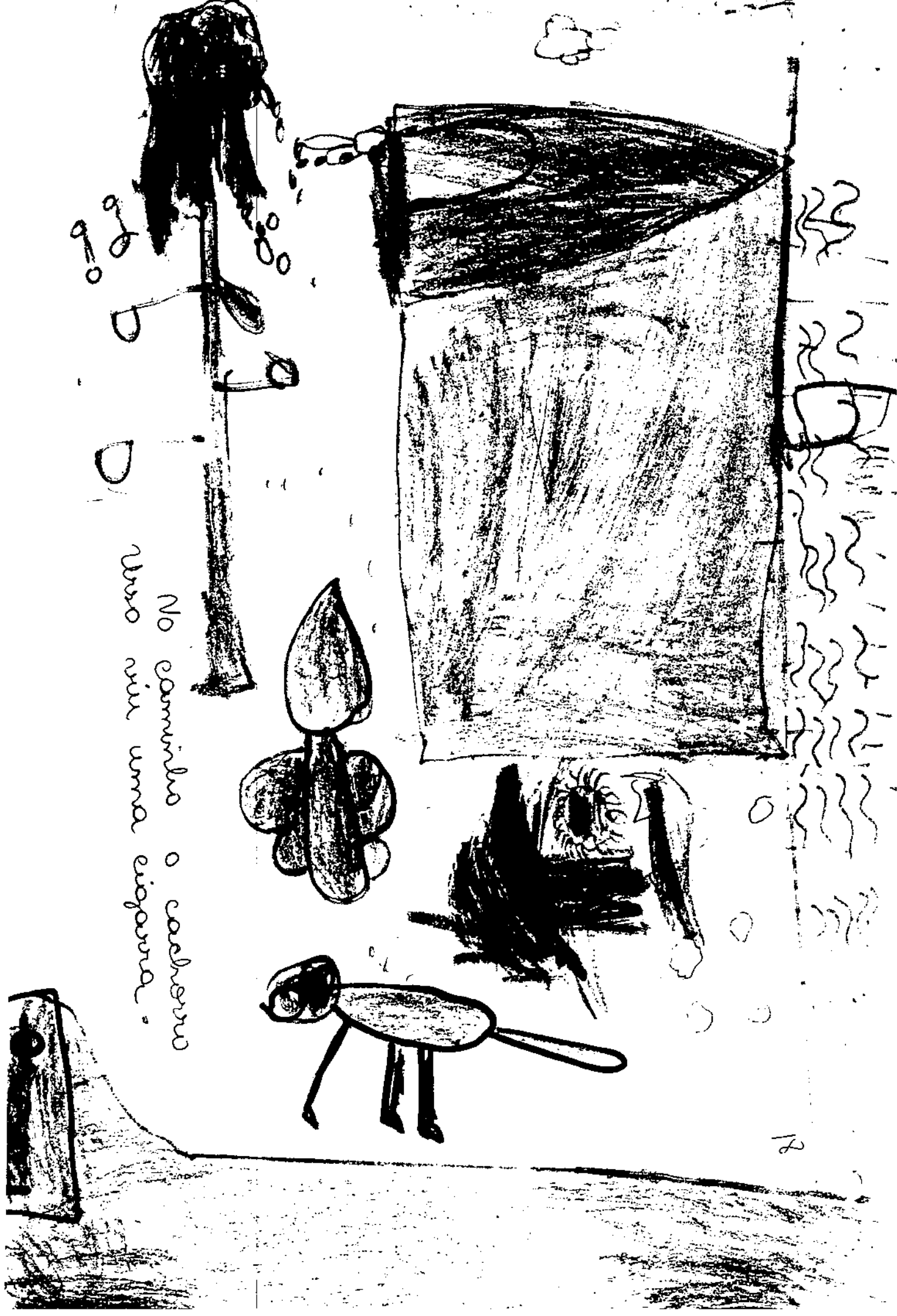




Enquanto o colheiro ávieses os
 seus cominhos entre as árvores os
 passarinhos voam e cantam
 para.

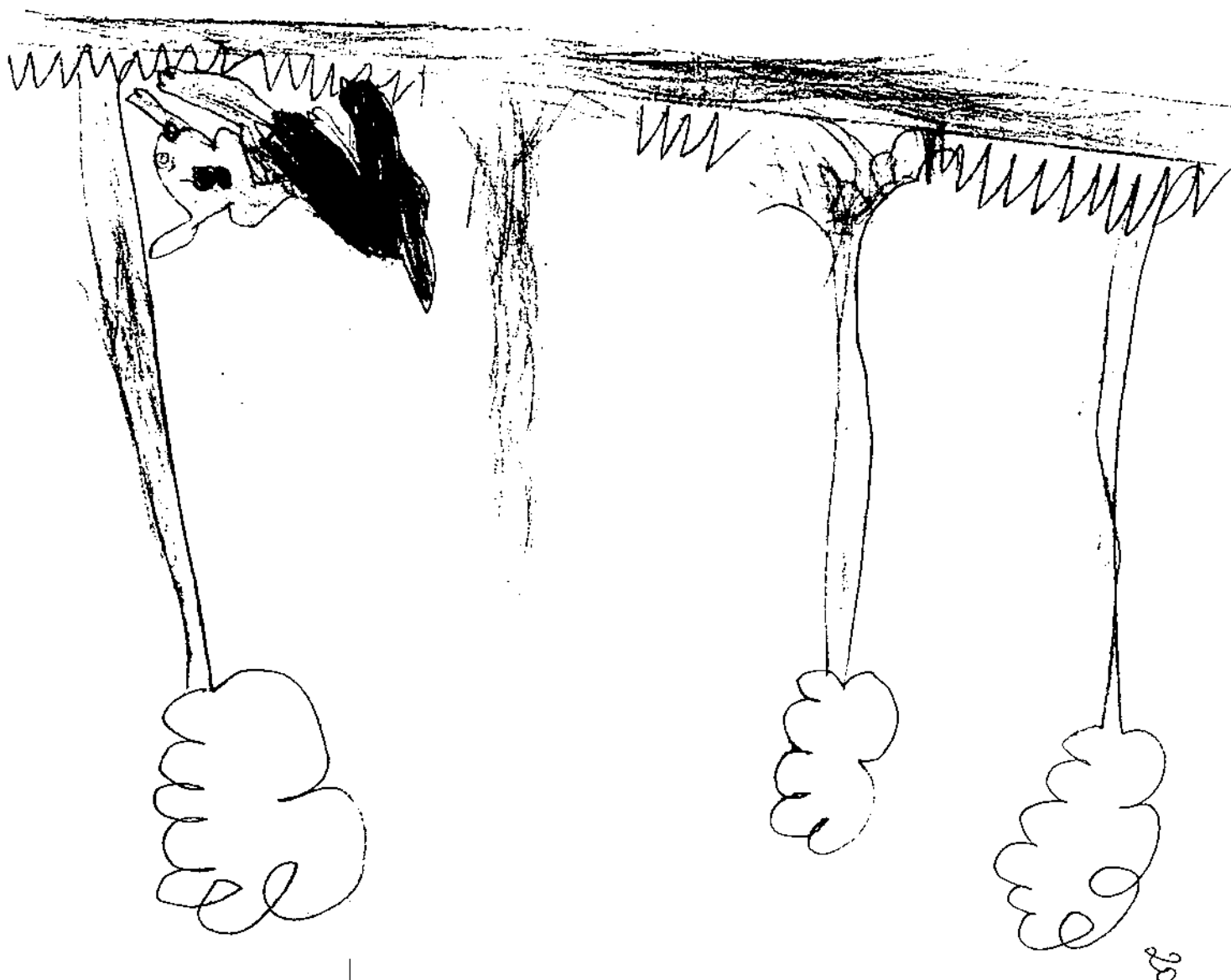


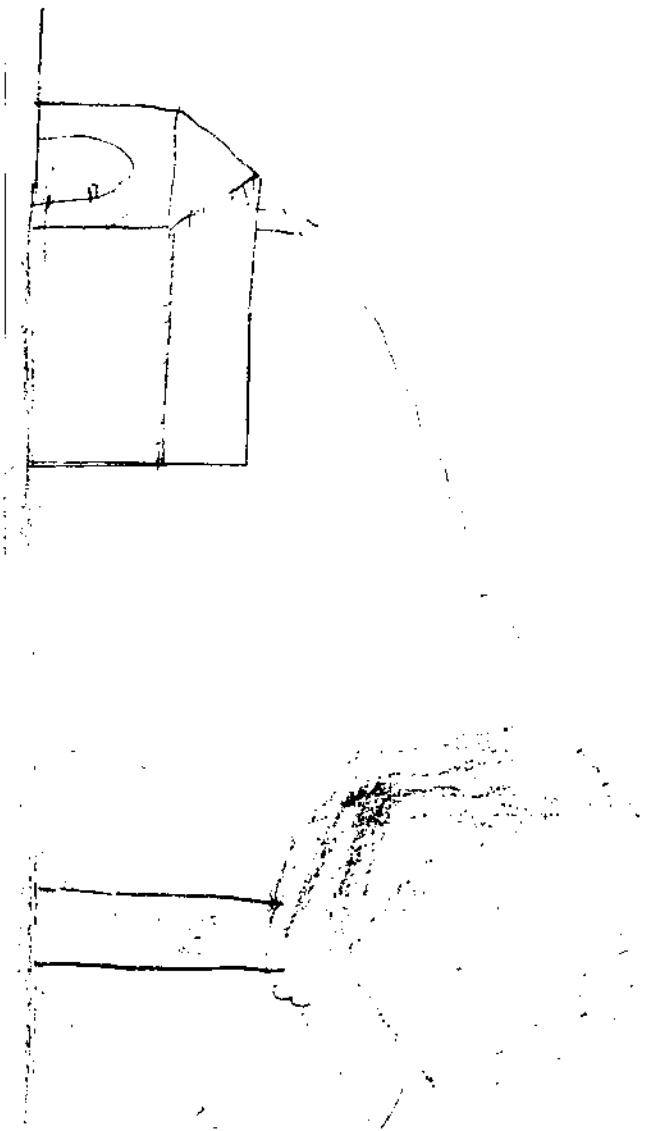
No caminho o cachorro
vira vir uma sigarra.



Gustavo

De repente, o cachorro Bruno
levou um soco na cabeça...





Tropeçou em uma
pedra, rolou para
frente e caiu de bruço,
uf! Que susto!
-Mas, ele não morreu e
conseguiu sair do
rio.



Univeridade de Uberlândia



Ele voltou sozinho para
casa e ficou com o
meio de mão celso. Mas, ele
caminhou de volta. Mas, ele
percebeu um pouco e
colheu o caminho.

