

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES

MARINGÁ
2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada por MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a.: REGINA TAAM

MARINGÁ
2006

MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES

**DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: IMPLICAÇÕES NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Taam – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira – UNIMEP –
Piracicaba

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer – UEM

Maringá, 31 de março de 2006.

Dedico este trabalho

A **Nelson** e **Edna**, que me deram a vida e condições de estudo.

A **Melkizedeke**, esposo, que sempre me incentivou e muito colaborou para a realização desse sonho.

A **André Felipe** e **Augusto Henrique**, filhos, cada qual do seu jeito, que estiveram sempre presentes nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, que me permitiu buscar novos conhecimentos e esteve comigo em todo o percurso.

Ao meu esposo e companheiro, **Melkizedeke**, e aos meus filhos, **André Felipe** e **Augusto Henrique**, que, percebendo o valor desse momento, souberam entender a minha doação para horas e horas de estudo.

Aos meus pais, **Nelson** e **Edna**, pela grandiosa paciência e amor, e por cuidar dos meus filhos na minha ausência.

À Prof^a. Dr^a. **Regina Taam**, pela amizade, paciência, atenção, sabedoria e orientações recebidas.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. **Maria Cecília Carareto Ferreira**, **Analete Regina Schelbauer** **Regina Lucia Mesti** pela disponibilidade em atender à solicitação para participar deste momento e pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. **Áurea Maria Paes Leme Goulart**, pela atenção e incentivo.

À **equipe da escola** em que foi realizada a pesquisa de campo, que recebeu de portas abertas e com muita atenção.

A **todos** que, direta ou indiretamente, estiveram presentes para a realização deste trabalho.

Não há “bom professor” que torne tudo fácil – ou melhor, o bom professor não é aquele que tornaria tudo fácil seja pelo seu encanto, seu carisma, seja pela virtude iluminadora de suas interpretações; provavelmente o bom professor é aquele que fornece os meios e a vontade de se medir em relação ao difícil.

(Georges Snyders)

MENEZES, Maria Christine Berdusco. **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá, 2006.

RESUMO

Ensinar é a principal tarefa dos professores. Alfabetizar implica em ensinar. Pensando nessa afirmação procura-se, neste estudo, refletir como se dá o processo de alfabetização e letramento e as implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo durante esse processo. Este trabalho, orientado metodologicamente pela pesquisa-ação, teve início com a realização de um estudo sobre alfabetização e letramento numa perspectiva sócio-histórica, destacando a influência dos métodos de ensino e da proposta construtivista no âmbito escolar. Aponta-se o falso dilema posto na forma de binômio alfabetização/letramento, encontrando na perspectiva histórico-cultural uma resposta para a questão. Procura-se compreender a afetividade e o desenvolvimento da criança à luz das teorias de Henri Wallon. Finaliza-se com a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, que teve como principal objetivo observar as práticas de alfabetização desenvolvidas e a implicação dos aspectos cognitivos e afetivos para a aquisição da leitura e da escrita. Do trabalho realizado, constata-se que, embora a escola tenha assumido para si a função de ensinar, ela acaba transmitindo conhecimentos que mais reproduzem os valores sociais impostos do que formando o sujeito com senso crítico. Os alunos são vistos pelo professor como aqueles que nada sabem, precisando ficar em silêncio, sem se mexer, repetindo o que a professora diz. Na teoria de Wallon, a pessoa é formada pelos domínios funcionais: afetividade, inteligência e motricidade. No entanto, observa-se que os professores possuem uma formação precária e que, no trabalho pedagógico, priorizam o aspecto cognitivo. As manifestações afetivas não são consideradas por eles, impedindo que os alunos avancem na aprendizagem, gerando desânimo e desencanto pelo estudo.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo; Formação de Professores.

MENEZES, MARIA CHRISTINE BERDUSCO. **COGNITIVE AND AFFECTIVE DEVELOPMENT: IMPLICATIONS FOR THE DECODING AND LITERACY PROCESS**. 150 S. Thesis (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Regina Taam. Maringá, 2006.

ABSTRACT

To teach is the main task of teachers, and decoding implies teaching. With this idea in mind, the present study reflects upon the decoding and literacy process, as well as the implications of cognitive and affective development along this process. The starting point was a study about decoding and literacy, methodologically oriented towards research action and from a socio-historical perspective, highlighting the influence of the teaching methods and the constructivist proposal within the school environment. A false dilemma is pointed out in the binomially-shaped decoding/literacy, although enlightenment for the issue may be found in the social-historical perspective. The objective is to understand children's development and affectivity in the light of Henri Wallon's theories. Finally, there is an analysis of data from the field search, which aimed mainly at observing decoding practices and the implications of cognitive and affective factors for the acquisition of reading and writing. Results showed that even though the school assumed as its responsibility the role of teaching, it happens that the knowledge taught reproduces social imposed values more than it contributes to the development of the critical thought. It has been generally observed that the teacher treats the student as someone who does not know and needs to listen still, in silence, and repeat what the teacher says. In Wallon's theory, a person is constituted by functional domains: affectivity, intelligence and motricity. However, it seems that teachers have been through a precarious development, which tends to prioritize the cognitive aspect in their pedagogical work in detriment of affectivity. Affective manifestations are usually set aside, which might generate certain discontent and disillusionment on the learners in relation to study, and thus hold them back in their learning process.

Key words: Decoding and Literacy; Cognitive and Affective Development; Teachers Development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA.....	16
2.1	Sobre a Linguagem, a Escrita e a Leitura	16
2.2	Refletindo sobre a Alfabetização no Brasil	22
2.3	Alfabetização e Letramento: a Pequena Diferença que Faz Muita Diferença	38
3	APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON	50
3.1	Henri Wallon	50
3.2	Estágios de Desenvolvimento da Criança à Luz da teoria de Wallon ..	53
3.3	Afetividade, Motricidade e Inteligência	61
3.4	Ler e Escrever: Processos Cognitivos e Afetivos	64
3.5	Processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	73
4	PESQUISA DE CAMPO	79
4.1	Metodologia	79
4.2	Procedimento para a Coleta de Dados	80
4.3	Caracterização da Escola e dos Sujeitos Envolvidos	80
4.4	Instrumentos para a Coleta de Dados	81
4.5	Materiais Utilizados	82
4.6	Encaminhamentos para a Análise de Dados	83
5	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: O QUE DIZ A PRÁTICA ESCOLAR?	84
5.1	Das Observações e Entrevistas na Turma de Letramento	84
5.2	Das Observações e Entrevistas na Turma de 1ª Série.....	99

5.3	Atividades de Alfabetização e Letramento: o que Diz a Prática Iluminada pela Pesquisa.....	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES	132
	ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

Na caminhada feita de trabalho, estudos e reflexões sobre como a criança adquire a língua escrita, comecei a perceber algumas coisas que não estavam mais respondendo às dificuldades encontradas dentro de uma sala de aula. Nessa época, 1991 a 2003, lecionava em turmas de alfabetização. Na escola em que trabalhava, a alfabetização concentrava-se na Educação Infantil, nível III. Apesar de um certo consenso sobre a importância de trabalhar de forma lúdica e do brincar nesse nível de ensino, isso, praticamente, era proibido e os professores passavam quatro horas por dia desenvolvendo atividades sistemáticas, direcionadas à aquisição da escrita. Convém salientar que a escola não havia todos os níveis da Educação Infantil, por isso, recebia crianças de várias outras instituições (creches e escolas infantis particulares) e outras que nunca haviam ido à escola. Era uma tarefa difícil porque a coordenação pedagógica exigia que “todas” as crianças fossem para a 1ª série lendo e escrevendo. Por esta razão, durante os 200 dias letivos as atividades pedagógicas concentravam-se em ensinar letras, em usar letras, em escrever letras, em ler letras... Enfim, resumiam-se no emprego de técnicas de alfabetização. Comecei a pensar sobre este fato, pois todo o estudo e esforço eram apenas para desenvolver o pensar – o cognitivo – era como se as funções afetivas e motoras não fizessem parte do desenvolvimento da criança. Resolvi, então, buscar respostas para a questão: Como a criança de cinco a sete anos vive o processo de alfabetização do ponto de vista cognitivo e afetivo?

Partindo dessa problemática elaborou-se como norte para o trabalho os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo e suas implicações durante a aquisição da leitura e da escrita.

Objetivos Específicos:

- Entender o desenvolvimento da crianças de 5 a 7 anos, evidenciando os aspectos cognitivo e afetivo;

- Refletir sobre o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva sócio-histórica;
- Descrever os comportamentos cognitivo e afetivo de professores e alunos, observados no espaço escolar;
- Compreender as conseqüências para a aprendizagem da leitura e da escrita, dos comportamentos observados.

Considerando a questão a ser pesquisada e os objetivos propostos o trabalho é organizado em dois momentos: **pesquisa bibliográfica** e **pesquisa de campo**.

Na **pesquisa bibliográfica** busca-se a compreensão da alfabetização e letramento e o desenvolvimento da criança, uma vez que, na história da humanidade, alfabetizar se tornou função da escola após a Revolução Francesa. No entanto, o que se tem lido a respeito deste tema, é que nas últimas décadas houve um agravamento do processo de alfabetização. As crianças passam pela escola e dela saem sem saber ler e escrever corretamente, e o pior, não conseguem relacionar leitura e escrita com as práticas vivenciadas no dia-a-dia¹.

Na busca de melhorar a qualidade do ensino, a cada período histórico, são feitas discussões enfatizando um aspecto do processo ensino/aprendizagem. Por um lado, há aqueles que acreditam que o insucesso na alfabetização se dá devido aos métodos de ensino utilizados na prática pedagógica. Para outros, o problema não acontece por causa de métodos, mas sim em compreender como a criança pensa a leitura e a escrita, ou seja, suas hipóteses – exemplo disso é a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Numa outra vertente, os estudos de Klein (1996), Gontijo (2002), apontam que ler e escrever é uma apropriação cultural, sendo que deve ser mediada por adultos/professores.

A escola, que assegura a função de ensinar as crianças a lerem e escreverem, vive reorganizando sua prática pedagógica, procurando atender às demandas sociais, quer seja com o ensino tradicional, com o construtivismo ou fundamentada na teoria histórico-cultural. Nas palavras de Saviani (2005) a escola deve oferecer um conhecimento sistematizado, elaborado, erudito, e que possibilite ao sujeito compreender a rede organizacional da sociedade, pois o

¹ Concluindo este trabalho quando em notícia de primeira página a Folha de São Paulo (GOIS, 2006) informa que MEC quer rever sistema de alfabetização.

conhecimento que emite opiniões, palpites ou “achismos” não justifica a necessidade e existência da escola. “Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (SAVIANI, 2005, p. 15); por meio da leitura e da escrita a criança pode ter acesso aos saberes da matemática, da ciência, da história, da literatura... ampliando o conhecimento da cultura primeira à cultura elaborada (SNYDERS, 1988). Este é o conteúdo fundamental da escola elementar.

Nas últimas décadas do século XX, os princípios construtivistas têm sido incorporados às práticas escolares, sobretudo, porque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), marca da gestão do Ministro Paulo Renato (1994 a 2002), refletem essa concepção que acabou se tornando hegemônica² na alfabetização.

Com a hegemonia do construtivismo em muitos estados brasileiros, especialmente São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, é descartado qualquer tipo de método para a ação de ensinar a ler e escrever. Entretanto, em outubro de 2003, um grupo de pesquisadores da Ciência Cognitiva da Leitura, com o objetivo de apresentar uma visão atualizada das teorias e práticas de alfabetização desenvolvidas em vários países do mundo, inclusive no Brasil, do que resultou um relatório³, contra-argumenta os postulados construtivistas, alegando que esta concepção tem contribuído para os altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar, sugerindo a adoção do método fônico no processo de alfabetização.

Embora haja vários pontos de vista sobre alfabetização, sente-se falta, e esta é a razão deste trabalho, de estudos que levem em conta a pessoa que está sendo alfabetizada, no seu momento, com suas necessidades. Aí, é que entra o interlocutor privilegiado nesta pesquisa, Henri Wallon⁴, que contribui significativamente com esta questão porque explica a gênese da pessoa numa perspectiva global, isto é, nos seus aspectos afetivo, cognitivo e motor. Compreender o desenvolvimento infantil é necessário a todo profissional que

² O conceito de hegemonia aqui utilizado é transportado de Gramsci (*apud* Portelli, 1977), que a define como um conjunto de funções exercidas por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outras classes sociais. A hegemonia tem uma ação persuasiva que visa obter o consenso geral acerca de práticas expectativas.

³ O título do referido relatório é **Alfabetização Infantil: os novos caminhos** (BRASIL, 2003).

⁴ Henri Wallon nasceu na França, em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Estudou filosofia, medicina e só depois é que foi para a psicologia, contribuindo no entendimento da formação da personalidade do indivíduo (TAAM, 2004).

alfabetiza, porque tem a ver com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita; tem a ver com respeitar o outro, dando-lhe a chance de ser tudo o que é capaz de ser.

Além de Wallon conceber o indivíduo em sua totalidade, a outra razão que fez com que se optasse pela sua teoria, para incorporar às discussões sobre alfabetização, é que ele tem como princípio norteador o materialismo histórico⁵. Wallon procura entender a força motriz dos acontecimentos históricos no desenvolvimento da sociedade; é o primeiro a usar o método dialético⁶ na psicologia. Assim, entende-se a formação da pessoa como um ser histórico, pois a criança, quando nasce, depara-se com um mundo que sofreu revoluções, que tem um passado, que inventou objetos, roupas, produziu alimentos..., tudo que usará faz parte da história da humanidade, e no desenvolver de sua vida singular estará ela se inteirando socialmente e apropriando-se dos valores, da cultura, das discussões, enfim da sociedade em que está inserida; por este motivo, Wallon considera de grande relevância o contexto social⁷ do qual a criança faz parte.

No segundo momento do trabalho, **pesquisa de campo**, procura-se analisar e refletir a prática escolar, a partir do estudo bibliográfico realizado. Os acontecimentos, ações e as expressões dos alunos e da professora foram anotados manualmente em um caderno de registros. Ao término do período de observações foi realizada uma análise confrontando o estudo teórico com a prática observada.

O trabalho se desenvolve em quatro capítulos. O primeiro inicia-se com uma breve história da escrita e da leitura; em seguida, são apresentados dados sobre a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa, na 4ª série, na 8ª série e na 3ª série do ensino médio, no Brasil em 2004; a partir disso, desencadeia-se

⁵ Materialismo histórico, concepção que explica o movimento da história da humanidade, suas bases materiais (forças produtivas) e as relações sociais (BOTTOMORE, 2001).

⁶ O método dialético entende o fenômeno ou coisa estudada na sua totalidade e em seu contexto real, Lefébvre *apud* Gadotti (1983, p. 31, grifo do autor) afirma que, “ao estudar uma determinada realidade objetiva, **analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade**”. Após analisar a contradição, reencontra a realidade no conjunto do seu movimento, ocorrendo, assim, mudanças qualitativas.

⁷ O termo **social**, aqui usado, é coerente com o pensamento de Vigotski (*apud* DUARTE, 2001, p. 235): explica que o desenvolvimento psíquico dos seres humanos vai do social para o individual. “Ao se relacionarem, de forma objetiva e social, por meio do trabalho, com a realidade, seres humanos vão, histórica e socialmente, formando o pensamento que, justamente para melhor captar essa realidade, precisa desenvolver graus cada vez mais elevados de abstração e generalização”.

uma discussão sobre o processo de alfabetização, trazendo os métodos que foram, e estão sendo, mais utilizados. Encerra-se o capítulo com a diferenciação das terminologias alfabetização/letramento, termos usados no dia-a-dia dos educadores, mas sem a clareza conceitual necessária.

No segundo capítulo, apresentam-se alguns dados sobre Henri Wallon, ainda pouco conhecido nacionalmente, e os estágios do desenvolvimento da criança na faixa etária de cinco a sete anos, idade em que geralmente a alfabetização é trabalhada de modo mais sistemático. Os campos funcionais, afetividade, motricidade e inteligência, que se integram no desenvolvimento da criança, são explicados no decorrer do capítulo. Discute-se, também, a aprendizagem da leitura e da escrita concebida como processo cognitivo e afetivo. Como último aspecto apresenta-se o caminho pelo qual a criança passa para aprender ler e escrever.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados, a caracterização da instituição e dos sujeitos envolvidos e os encaminhamentos para a análise de dados.

Finaliza-se, no quarto capítulo, com a análise e reflexão da prática pedagógica, tomando-se por base a pesquisa de campo realizada com crianças na faixa etária de cinco a sete anos no período de agosto/2004 a junho/2005 numa escola municipal de Maringá-PR, utilizou-se da observação e da entrevista semi-estruturada como instrumentos para a coleta de dados; buscando assim, entender o trabalho pedagógico, suas conseqüências para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e suas implicações para o processo de alfabetização, questão central deste trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

2.1 Sobre a Linguagem, a Escrita e a Leitura

O ingresso, cada vez mais cedo, das crianças nas creches e escolas; os conhecimentos produzidos, relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizada como um longo processo que se inicia bem antes dos seis ou sete anos; e a difusão, pelos meios de informação, desses conhecimentos – tudo isso contribuiu para que a alfabetização despertasse o interesse dos pedagogos.

Por outro lado, as dificuldades apresentadas por muitos alunos que passam pela escola e não conseguem o pleno domínio da leitura e da escrita atraíram a atenção dos pesquisadores da área da educação, que se viram chamados a refletir sobre o assunto e a buscar respostas para o problema.

A educação é própria do ser humano, ler e escrever faz parte da educação, compreendê-la implica em compreender a natureza humana. Assim, antes da leitura e da escrita, quando ainda não existiam livros e cartilhas, os homens tiveram que se entender. Antes, ainda, tiveram que lutar pela sobrevivência e precisaram trabalhar para garanti-la.

De acordo com Engels (1984), na evolução dos macacos antropomorfos em homem, o trabalho foi considerado elemento decisivo na sua formação tanto psíquica quanto física. Desde o momento em que esse grupo de macacos precisava se alimentar, utilizava-se das mãos para colher frutas. Quando passaram de arborícolas para terrícolas, a mão passa a auxiliá-los na construção de instrumentos, podendo caçar e pescar. Cada vez mais a forma de alimentação muda, influenciando na formação humana. O trabalho, no sentido restrito da palavra, só pôde ser considerado, “[...] a partir do momento em que surgem instrumentos elaborados, fabricados” (ENGELS, 1984, p. 17) e, também, quando

[...] se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade (LEONTIEV, 1964, p. 80).

Utilizando-se de um sistema verbal de sinalização, o homem, na relação social, amplia suas possibilidades de agir sobre a natureza, modificando-a e modificando a si mesmo. Wallon, pouco chamado a contribuir em estudos desta natureza, associa-se ao pensamento de Leontiev (e também de Engels), num artigo escrito em 1953, intitulado **O orgânico e o social no homem**, afirmando que

É pela linguagem que o homem se distingue do animal. Segundo Marx, a linguagem encontra-se ligada à produção, por parte do homem, de instrumentos e de objetos possuidores de propriedades definidas (WALLON, 1975a, p. 109-110).

A continuação do texto acima, entretanto, traz a marca da originalidade walloniana, “ele foi, no entanto, precedido pelos primeiros grupos daqueles que se viram a tornar homens por meios de comunicação mais primitivos, que são à base de expressão emocional” (WALLON, 1975a, p. 110).

É o trabalho que contribui para a formação do cérebro e conseqüentemente da linguagem. A linguagem foi iniciada através dos gestos, em seguida gestos e sons se misturavam, somente depois de muitos milênios a linguagem dos sons separa-se da ação prática e adquire independência, ou seja, a linguagem vai se internalizando e começa a ter maior significado para os indivíduos. Pela linguagem, o homem pode organizar atividades práticas do grupo, comunicar as informações e acumular as experiências realizadas socialmente. Tudo isso é possível porque as experiências podem ser codificadas pela palavra.

A linguagem torna-se fator primordial na subsistência da espécie humana, porque, além de servir como comunicação, também auxilia na abstração e generalização dos fatos e, uma vez internalizada formando a consciência, é possível organizar e auto-regular o pensamento.

As palavras foram sendo internalizadas pelos homens. E o homem falou. Quando foi isso? Morais (1996, p. 43) responde:

Não se sabe exatamente desde quando os homens falam. Há 30 mil anos, pelo menos, sob uma forma bastante próxima da comunicação lingüística atual. Sob formas mais primitivas, certamente há muito mais tempo.

Entretanto cabe ressaltar que as palavras construídas ao longo do tempo possuem significados que vão se modificando simultaneamente às mudanças sociais. Vigostki (2001) afirma que o significado da palavra, no decorrer do desenvolvimento da criança, modifica-se, modificando também a relação do pensamento com a palavra. Dessa forma, o pensamento procura unir alguma coisa, estabelecer relações entre as coisas.

Desde a formação da consciência e da linguagem do homem, as palavras foram sendo elaboradas pelos indivíduos de acordo com as necessidades que possuíam, modificando-se na sua estrutura, no seu conteúdo, na sua representação. As palavras evoluíram, e também a espécie humana. Por isso, o homem, que aprendeu a falar, aprendeu a ler e a escrever.

A aquisição da escrita, se comparada à linguagem falada, é muito recente. A escrita teve início na Suméria por volta de 3100 a.C. Hoje, no lugar deste país, localiza-se o Irã e o Iraque, região da Mesopotâmia, isto é, entre os rios Tigre e o Eufrates. Por ser uma região com mais intensidade de água do que de terra e florestas, os registros eram feitos em tabletas de barro. Com o passar dos tempos, a escrita foi feita em madeira, metal e pedras dos monumentos. Mas há, ainda, a China, a América Central e o Egito que tiveram a necessidade de escrever independente da Suméria. Dessa forma, afirma-se que todos os sistemas de escrita foram derivados destes quatro locais, sendo o mais relevante a Suméria (CAGLIARI, 1999a). Vale notar que o materialismo histórico ensina que não são as “idéias” que originaram a escrita, mas as necessidades concretas do homem que fizeram com que ele fabricasse mais esse instrumento, num momento em que os que o possuíam não correspondiam mais aos avanços obtidos pela humanidade até então.

De acordo com Cagliari (1999a) e Morais (1996), a escrita surge da necessidade de contabilizar o número de escravos, de empregados, de sacos de grãos ou de cabeças de gado. Certamente esse registro ainda não se remete à linguagem oracional, e sim operacional. A linguagem oracional é ainda mais recente. Cagliari (1995) mostra que a história da escrita vista em sua totalidade,

sem seguir nenhum sistema específico de registro, pode ser caracterizada por três fases: pictórica, ideográfica e alfabética.

A fase pictórica é a escrita feita através dos desenhos ou pictogramas. Pode-se considerá-la a forma de registro mais primitivo. Os pictogramas não se relacionam com sons, e a mensagem assume a forma de imagens, que se associam para traduzir determinados conteúdos.

A fase ideográfica se diferencia da pictográfica por não fazer associações por meio de objetos e sim pelas idéias. O sol que antes representava diretamente o elemento estrela assume, aqui, o significado de luz ou calor.

A fase alfabética é a fase em que a escrita é realizada com o uso de letras; os signos perdem o valor ideográfico e assumem outra função na escrita: a fonográfica. A escrita representa, então, a linguagem falada com a utilização de fonemas.

Nas palavras de Cagliari (1999a) e Morais (1996), a escrita é a capacidade de representar símbolos em linguagem oral. Se for solicitado a uma pessoa que pense em uma palavra e em seguida a pronuncie, ouve-se e recorre-se à sua forma de grafia. Torna-se difícil reconhecê-la sem visualizar, mesmo que seja mentalmente, a sua escrita; nesse sentido, a finalidade da escrita é a leitura.

A escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro e sobretudo da imprensa são grandes marcos da História da humanidade, depois é claro, da própria invenção da escrita (CAGLIARI 1995, p. 112).

Um “grande marco da história da humanidade” foi a escrita dos livros sagrados. Fato esse bem mostrado no filme “O Nome da Rosa”, de Umberto Eco, que retrata o ano de 1327. Os abades que dirigiam os mosteiros não permitiam que os monges tivessem acesso a outros livros que não fossem os sagrados. Ler outros materiais implicava adquirir outros conhecimentos, a apreciação e o riso, por exemplo, eram considerados perniciosos. A leitura era perigosa porque colocava em dúvida a infalibilidade da palavra de Deus, e a dúvida era inimiga da fé. Na trama do filme, é possível perceber que a morte, para o abade e para a Santa Inquisição, era menos pecaminosa do que o acesso à variedade de livros, os quais ficavam trancados em uma biblioteca. Aliás, ao longo da história da

humanidade, inclusive em pleno século XXI, há a presença coercitiva dos livros sagrados, sejam eles religiosos, ou científicos.

Quando Cagliari (1995) se refere à “invenção da escrita”, ele quer dizer que a mesma passa a ter como principal registro as letras, o código alfabético. No entanto, cabe ressaltar que a escrita não acontece somente com o uso de letras; qualquer outro desenho que, para o autor, tenha um significado e transmita uma idéia, uma mensagem, é uma forma de escrever. Como, por exemplo, os logotipos.

Os logotipos (“marcas”) são símbolos de determinadas empresas ou produtos. Eles são uma forma de escrita porque representam indiretamente estas empresas ou produtos, uma vez que representam o NOME deles (MASSINI-CAGLIARI, 1999a, p. 15).

Embora as letras também possam ser consideradas desenhos, tais desenhos possuem função específica de representação da linguagem oral, que se realiza valendo-se dos sons. Por isso, antes de registrar a idéia, usando palavras escritas, é preciso distinguir qual é o som das letras.

Uma outra forma de usar a escrita pelas idéias e pelos sons se refere aos anúncios, propagandas de televisão, outdoors. Nesses tipos de textos, além do texto escrito sobre o produto, há, também, ilustrações que despertam a atenção e a curiosidade do leitor. Por outro lado, acredita-se que informações importantes contidas nas embalagens dos produtos, consumidos no dia-a-dia da população, não sejam lidas e/ou compreendidas por grande parte dos consumidores. Este fato, porém, carece de comprovação científica e foge aos limites de nosso trabalho.

A leitura, assim como a escrita, têm sua história. No decorrer da história do Ocidente, nos séculos XVI e XVII, a leitura era exclusivamente destinada ao exercício espiritual. Excluindo-se os “[...] literatos, intelectuais e elites ilustradas que podiam fazer um uso diferente, ler, para a maioria das pessoas, era uma atividade vinculada à religião, que colocava a pessoa diante da palavra divina” (SOLÉ, 2003, p. 18). Lia-se oralmente, e os textos eram para serem ouvidos e respondidos; não para serem compreendidos.

O ensino da leitura acontecia por meio de cartilhas, utilizando métodos que recorriam à soletração de palavras. Soletrando as palavras, conheciam-se as

letras em suas formas maiúsculas e minúsculas, depois vinha às sílabas e finalizava-se com a leitura corrente. Um dado interessante que Solé (2003, p. 19) aponta é que a “[...] separação da leitura e da escrita, e o elevado número de alunos que um professor tinha de atender faziam com que eles demorassem um, dois ou três anos para aprender a ler”. Sem contar que a compreensão não era propósito do ensino da leitura, até porque o que se lia era latim e as crianças não entendiam quase nada, já que não era acessível a elas. A leitura silenciosa que se tem hoje, como uma forma de aprendizagem, é considerada por muitos autores um avanço qualitativo, uma vez que, ao ler silenciosamente, a leitura se torna uma atividade intelectual individual e interna.

A leitura evoluiu de acordo com as mudanças sociais, evoluindo também os materiais de registro, a forma e o código usado. A função atribuída à leitura acompanhou as mudanças da sociedade. Para muitas pessoas, a leitura deixou de ser a única forma de entrar em contato com os textos bíblicos e passou a ser uma maneira de conhecer, entender algo, obter informação, ter seu próprio ponto de vista e compreender a história da humanidade.

Por esse breve contexto histórico da humanidade, hoje, é possível compreender as etapas pelas quais a criança passa para adquirir a leitura e a escrita. A humanidade tem, como foi visto, uma história – filogênese – e cada indivíduo em particular tem uma trajetória que, em muitos pontos, coincide com a história de outros indivíduos do seu tempo e do seu meio social.

2.2 Refletindo sobre a Alfabetização no Brasil

Uma investigação no campo da leitura e da escrita, em que há várias publicações, corre sempre o risco de não trazer novidade alguma. Mas esse não é o risco que corre todo pesquisador no início do seu trabalho? Sendo explorado há muito tempo, também há muito tempo persistem problemas não resolvidos relacionados a ele. O aprendizado das habilidades de escrita e de leitura e a participação no mundo letrado continuam sendo desafios para a pedagogia e para os educadores.

As estatísticas informam que a aprendizagem da língua escrita, nas escolas públicas, tem apresentado resultados insatisfatórios. A tabela divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – traz dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB em Língua Portuguesa. Os dados apresentados foram coletados em novembro de 2003, pela aplicação de testes e questionários a estudantes das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio.

Foram investigadas habilidades de leitura que abrangiam a capacidade do estudante para localizar informações explícitas e implícitas em um texto, fazer inferência, identificar o tema, a tese e as relações de causa e consequência, entre outras. Os alunos tiveram apoio de textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada.

TABELA 1: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA⁸

	4ª SÉRIE		8ª SÉRIE		3ª SÉRIE – E.M.	
	Padrão Mínimo ⁹	Média de Desempenho	Padrão Mínimo	Média de Desempenho	Padrão Mínimo	Média de Desempenho
BRASIL	200	169,4	300	232	350	266,7
ESTADUAL	200	169,9	300	226,7	350	257
MUNICIPAL	200	160,74	300	223,08	–	–
PARTICULAR	200	214,69	300	278,3	350	314,2
% ADEQUADO ¹⁰	4,8		9,3		6,2	

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação, 2004.

A proficiência (medida que espelha o desempenho dos estudantes nos testes) seria obtida pelos alunos se estes atingissem o Padrão Mínimo.

Pela tabela, observa-se que o percentual adequado à competência de leitura foi relativamente baixo. Mais de 50% dos alunos da 4ª série se encontram em estágios “crítico” (36,7) e “muito crítico” (18,7). Na 8ª série, esses estágios aparecem com 26, 8% (crítico 22,0 – muito crítico 4,8) e na 3ª série do Ensino Médio 38,6% (crítico 34,7 – muito crítico 3,9), ainda há o estágio intermediário, que não foi eleito para essa discussão. Os alunos não apresentaram percentual “alto” no estágio “adequado”, o que significa que o Brasil não está conseguindo alcançar o padrão mínimo nos três níveis de ensino. Qual o problema? O problema reside na base da formação do sujeito – a alfabetização – na qual todo

⁸ Esta tabela é uma adaptação das páginas: 7, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 33, 35 e 37 do Relatório do SAEB (BRASIL, 2004) em que há selecionada apenas a disciplina de Língua Portuguesa.

⁹ Padrão mínimo significa a média geral de pontos.

¹⁰ Adequado, refere-se ao percentual de estudantes nos estágios de construção da competência de leitura, são leitores com adequado nível de compreensão de textos.

ensino começa. Alunos mal alfabetizados terão sempre dificuldades para leitura e compreensão em qualquer disciplina escolar.

Notícias recentes da agência Reuters (2005) informam o seguinte:

[...] 20 por cento dos adultos do mundo são analfabetos como há 100 milhões de crianças na idade da educação primária fora das escolas. O Brasil aparece entre um grupo de apenas 12 países onde se concentram três quartos de todos os adultos analfabetos do mundo. [...] Ao lado do Brasil, estão Índia, China, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, Etiópia, Indonésia, Egito, Irã, Marrocos e República Democrática do Congo.

Como se vê, não faltam dados, não faltam evidências, faltam soluções consistentes. A reportagem, em sua continuidade, diz que as metas definidas pela ONU, educação primária universal, paridade de gênero e qualidade, não são atingidas “por causa da falta de recursos”.

O insucesso na alfabetização resulta, com frequência, na desistência de muitos alunos que não permanecem na instituição escolar e, conseqüentemente, na interrupção do processo de educação sistematizada. Além do enorme desperdício de dinheiro público, outra conseqüência é a constituição de cidadãos com baixo autoconceito, baixa auto-estima, cuja capacidade e disposição para lutar pela melhoria das próprias condições de vida ficam, em tais circunstâncias, reduzidas.

O processo de alfabetização, na grande maioria das escolas públicas e privadas, desconsidera a relação que há entre a linguagem oral e escrita, ou apenas destaca o que há de diferente entre essas duas habilidades. Uma prática escolar vista dessa forma considera a aquisição da escrita como um processo individual e neutro, ou seja, independente das práticas contextuais de letramento. O aluno é submetido a uma demanda de atividades que requerem como objetivo final a capacidade de ler, interpretar e escrever textos, muitas vezes, abstratos (KLEIMAN, 1995).

Por outro lado, Kleiman (1995) aponta que considerar as semelhanças constitutivas entre a linguagem oral e escrita permite pensar a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança. O auxílio do adulto/professor nas práticas de letramento, quer sejam nas

famílias, nas igrejas, nas compras de supermercados, nos clubes ou em outros grupos sociais, é essencial para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem oral, assim como é essencial que materiais escritos sejam incorporados a essas práticas. Assim, faz sentido reencaminhar o ensino da escrita priorizando o que há de comum entre oralidade e escrita, depois refletir e analisar sobre as diferenças, ou seja, a criança deverá compreender como escrever a partir dos sons das palavras (escrita fonográfica), percebendo, também, que as exigências da ortografia não permitem a transcrição exata dos sons da fala (escrita fonética). Apresentar a escrita, seus usos e funções, é uma das práticas de letramento que a escola ignora por acreditar que a maioria das crianças possui esse conhecimento.

Quando uma criança está aprendendo a escrever, ela representa a fala na escrita, escreve palavras do jeito que fala; posteriormente, esse processo é elaborado e a criança aprende que fala-se de um jeito, mas que há uma permanência fixa na forma de escrever palavras. Terzi (1995, p. 105) mostra três momentos de grande influência da oralidade na construção da escrita.

No primeiro há retomada da linguagem do dia-a-dia na interação com o adulto. No segundo, quando as crianças começam a fazer sentido do texto na leitura individual, identificam no texto as palavras já conhecidas na fala e questionam aspectos que são próprios da escrita. No terceiro momento utilizam, na reconstrução do texto lido, o processo de construção textual da interação face a face.

A linguagem oral e escrita se envolvem e se completam. A criança, quando aprende a falar, aprende também, mesmo que intuitivamente, as funções e os usos da escrita, por isso, quanto mais inserida e envolvida a criança estiver em situações de letramento, melhor o desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém este não é o único fator para a garantia do sucesso da criança na alfabetização, há vários outros. Ressalte-se um outro aspecto.

O professor, por exemplo, tem grande influência no processo de construção da escrita; através de suas intervenções ele contribui, significativamente, para a efetivação da aprendizagem. Ele deve saber entender os comportamentos da criança diante de uma situação de letramento. Deve estar atento ao que a criança consegue fazer, atribuindo os significados necessários

para o momento. Enfim, não se trata apenas de um adulto/professor que informa e encoraja e de uma criança/aluno que recebe a informação e o encorajamento e passa a construir a leitura e a escrita. É muito mais do que isso, é um processo de constituição de conhecimento, em que as idas e vindas, os acertos e desacertos, as continuidades e rupturas estão sempre presentes para a elaboração e reelaboração da leitura e da escrita.

Há uma forte tendência em polarizar as discussões sobre alfabetização, tanto no Brasil, quanto em outros países, em torno da utilização ou não de um método determinado, e qual o melhor. Entretanto discutir, hoje, métodos de ensino é entender o que vem acontecendo na sociedade durante sua organização ao longo da história. Sempre que se fala em alfabetização, pensa-se nos métodos utilizados, em procedimentos que resultem na aprendizagem da leitura e da escrita.

Não existe atualmente uma obra sobre leitura que não retome a história dos métodos para mostrar as duas linhas que se enfrentaram por muito tempo e para confirmar que hoje convém levá-las em conta simultaneamente, numa iniciativa 'interativa' (FOUCAMBERT, 1997, p.23).

As “duas linhas” a que o autor se refere são o ensino pelo método sintético – conhecido também como método alfabético, método fonético e método silábico e pelo método analítico ou global. O primeiro consiste em tomar por base as letras, e com elas formar sílabas e palavras, partindo, assim, do menor para o maior, insistindo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Possui em si a lógica associacionista, pois considera-se que a aprendizagem, além de ser controlada, deve ser oferecida em pequenas partes, contribuindo, dessa forma, para a formação de pessoas que atendam às necessidades do capital.

O método analítico, divulgado no Brasil em 1880 por Antonio Silva Jardim, positivista, tenta romper com o método sintético. Ao contrário deste, o método analítico parte das palavras ou de unidades maiores, do uso de textos, que sofrem várias decomposições até chegar à letra. Começa, assim, uma disputa entre o uso de um ou de outro. Silva Jardim, influenciado pelo método analítico, divulga temas e discussões a respeito dele e consegue deixar a marca de que

este método é uma forma científica e decisiva que contribuirá no avanço do ensino da leitura e escrita (MORTATTI, 2000). Embora o foco seja iniciar o ensino pelo todo (texto) até chegar às partes (sílabas e letras), ainda perpassa uma concepção positivista de ensino.

O método analítico se perpetuou oficialmente até 1920, nessa época, afirma Mortatti (2000), Oscar Thompson se retira da instrução pública e é implantada a Reforma Sampaio Dória (Lei n. 1750, de 1920), garantindo a autonomia didática dos professores, podendo optar na utilização de qualquer método de ensino.

Além das discussões do método sintético e analítico, Mortatti (2000) aponta mais dois momentos históricos considerados essenciais para a compreensão do ensino da leitura e da escrita.

De acordo com a autora citada, o primeiro momento diz respeito à organização do ensino que tem como princípios a pedagogia da escola nova, divulgado, especialmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. No âmbito da sociedade, diz Aranha (1989, p. 245), acontece a “[...] a crise do modelo agrário exportador e o delineamento do novo modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização” Diante disso, passa a ser exigida uma melhor escolarização, é aí que Lourenço Filho, a fim de romper com o ensino dito tradicional, propõe os Testes ABC, que têm como objetivo verificar o nível de maturidade necessária para a criança aprender a ler e escrever. Acredita-se, assim, que o nível de maturidade é que garante a aprendizagem e não o método usado. Apesar de ser grande essa influência, ainda há aqueles que tentam manter no ensino o uso de métodos. O método analítico é considerado o melhor, mas a ênfase dada nesse período histórico é entender a influência da maturidade da criança necessária para seu rendimento e eficiência, podendo, assim, serem utilizados outros métodos e até mesmo a mistura do método sintético e analítico (misto). Em 1934, é lançada a 1ª edição do livro de Lourenço Filho (Testes ABC) e a última, 12ª edição, em 1974, somadas a venda de todas as edições obtêm-se um total de 62.000 exemplares. Foram 40 anos de grande prestígio social.

O segundo momento é marcado por uma reorganização do sistema capitalista, em que há a transição da automação rígida para automação flexível,

iniciada nos fins da década de 1960, há uma nova exigência do perfil de trabalhador. Este, por sua vez, deve ser polivalente, ou seja, capaz de fazer qualquer tipo de atividade em seu emprego. Assim, ensinar apenas a técnica da leitura e da escrita já não dá conta de responder às necessidades e nem de atender aos alunos. Frente a esta realidade Mortatti (2000), contribui dizendo que o problema de evasão e repetência nas 1^{as}. séries não é questão de método, mas sim de compreender como a criança aprende, e, de democratizar o ensino, fazendo com que as crianças permaneçam na escola.

O respaldo teórico utilizado neste momento são os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, basicamente o que elas propõem realizar não é a discussão dos métodos de ensino, nem estabelecer uma lista de aptidões necessárias para aprender – nível de maturidade – de Lourenço Filho, elas querem saber como a criança elabora e constrói o conhecimento da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

Publica-se, então, o livro **Psicogênese da Língua Escrita** de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Esse livro teve grande aceitação da “elite pensante”, dos especialistas que diziam às professoras das classes de alfabetização o que deveriam fazer e não fazer (no caso, usar cartilhas).

O grande objetivo do material divulgado era:

[...] tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 15).

As descobertas da pesquisadora Emília Ferreiro chegaram ao Brasil antes da publicação de seus livros. Em 1980, ela já divulgava seu trabalho no I Congresso Piagetiano, a convite do professor Lauro de Oliveira Lima. Para se ter uma idéia da repercussão das pesquisas, replicadas no Brasil por Telma Weisz, Esther Pillar Grossi, Lucia Rego e Terezinha Carraher, basta a constatação de que o livro **Reflexões sobre Alfabetização** chegou, em 1989, à 14^a edição.

Vivia-se, então, a “ressaca” dos tempos da ditadura militar em 1986, e raramente se discutiam, nos meios acadêmicos, as idéias de Vigotski, um nome pouco familiar aos pedagogos. Havia uma tradução americana do livro **Pensamento e Linguagem**, 1ª edição em 1962, tradução esta que retirava muito do texto original editado em russo, pois o texto, na íntegra, publicado em espanhol, nas **Obras Escolhidas**, tem 337 páginas, enquanto que a edição em português apresenta 132 páginas (DUARTE, 2001). No Brasil, o livro foi publicado somente em 1987. Já o livro a **Formação Social da Mente** teve, em 1978, tradução americana (1ª edição) e, no Brasil, a 1ª edição saiu em maio de 1984.

A discussão entre métodos analítico e sintético situou-se num momento em que prevalecia, do ponto de vista metodológico, o escolanovismo¹¹. Do ponto de vista psicológico, Ferreiro e Teberosky (1991, p. 20) associam esses métodos à concepção behaviorista de ensino,

[...] ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos.

Segundo as autoras, esses métodos não possibilitariam aos alunos a compreensão da leitura e da escrita, pois se trata de uma concepção que associa símbolos gráficos a sons da fala; utilizar esses métodos seria ignorar o que a criança já sabe, (o conhecimento que ela tem de mundo) e reduzir o processo de aprendizagem a um processo mecânico de codificação e decodificação.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991) desenvolveram, então, pesquisas teoricamente ancoradas em Jean Piaget, cujos resultados repercutiram fortemente no ensino da língua escrita. De acordo com as autoras, existem dois aspectos fundamentais referentes às habilidades perceptivas: a competência lingüística da criança e suas capacidades cognoscitivas. Dessa forma, ao invés de uma criança que recebe passivamente o conhecimento, têm-se uma criança

¹¹Termo derivado de uma corrente da educação, a Escola Nova, que atribui, segundo Giorgi (1992), “[...] importância central à atividade da criança, às suas necessidades e, principalmente, aos seus interesses: todo aprendizado deve partir do interesse da criança. Aquilo que não lhe interessa não deve ser ensinado. [...] sustenta que a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. [...] Quanto aos métodos de ensino, trata-se sempre de ‘aprender fazendo’”.

que procura compreender a linguagem falada ao seu redor, formulando hipóteses, buscando regularidades, realizando antecipações e reconstruindo por si mesma a linguagem, selecionando a informação que lhe parece útil. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) tem como eixo central as hipóteses que a criança elabora ao realizar a construção da escrita. Essa forma de pensar a aprendizagem é um dos motivos que distancia as autoras dos métodos sintético e analítico.

A concepção de aluno que a psicogênese adota é de um sujeito cognoscente, que busca o conhecimento, por meio de sua ação sobre o mundo físico, construindo sua própria forma de pensar, e não de um sujeito que “espera” que alguém, com maior nível de conhecimento, transmita o que ele precisa saber.

Nesse enfoque, o aprendiz não necessita de um mediador, e sim de um facilitador da aprendizagem. O ensino é deixado para segundo plano, e o professor, a quem o ato de ensinar foi desaconselhado, desespera-se quando o aluno não evolui na aprendizagem. Reconhece-se a importância da atividade do aluno e de um ambiente estimulante para beneficiar a aprendizagem e concorda-se com o fato de que “[...] as ocasiões de aprendizagem que deve encontrar no meio externo têm uma importância decisiva” (WALLON, 1968, p. 60), mas que essas ocasiões sejam mediadas pelo professor e que o ensino não seja proibido ou considerado pernicioso.

As orientações de Ferreiro e Teberosky (1991) têm como base psicológica o construtivismo. Mas qual o real significado deste conceito utilizado por quase todos que atuam na educação? O construtivismo é uma teoria psicológica e tem como referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, que explica o desenvolvimento do psiquismo à luz do interacionismo. De acordo com Gontijo e Leite (2002), o interacionismo, na perspectiva construtivista, pode ser entendido como adaptação e equilíbrio entre organismo e meio.

Piaget busca compreender como o conhecimento é construído pela criança. Sua tese é de que a criança constrói seu próprio conhecimento, agindo sobre o mundo concreto e resolvendo problemas; sua teoria enfatiza a construção individual, na qual não está prevista a transmissão do conhecimento. Basta oferecer à criança um ambiente estimulador, desafiador que ela por si só irá “descobrir” as leis que regem o universo. E o professor? Wadsworth (1997, p. 13-14), construtivista americano, aponta que o papel do professor,

[...] é visto basicamente como o de encorajar e apoiar a exploração e a invenção (construção). [...] A criança pode empregar todas as fontes e formas de informação no processo de construção. A criança pode *ativamente* ouvir uma exposição ou ler um livro e empregar a informação recebida na construção. O processo não é o de recriar o modelo, mas o de inventá-lo.

De acordo com a citação, “o professor encoraja e apóia a invenção”, e que isso garantiria o surgimento de novas descobertas, de criações originais. No entanto, é sabido que ninguém inventa do nada, há sempre um referencial ou alguém que contribui na formulação de uma nova idéia. O ato criativo realiza-se utilizando conhecimentos que podem ser aprendidos na realização de uma atividade ou ensinados por alguém mais experiente. Entretanto, e nisso concorda-se com Ratner (1995, p. 154), “[...] idealizar os atos espontâneos das crianças como criativos e libertadores é interpretar erroneamente a verdadeira natureza da criatividade e da libertação”. É uma idealização porque situa esses atos fora da vida social, que os tornou possíveis.

Luria (2001, p. 161), realizando uma pesquisa com crianças, destaca que o desenvolvimento da escrita não acontece em linha reta; há uma “[...] transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”. Notadamente, tal substituição não se faz apenas com encorajamentos do professor, mas através de seu ensino.

O construtivismo se aproxima muito dos princípios da Escola Nova e do lema “aprender a aprender”, apresentado nos PCNs como princípio norteador.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do ‘aprender a aprender’ nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2001, p. 29-30).

O construtivismo começou a ser amplamente conhecido e prestigiado em 1980, divulgado como uma excelente estratégia pedagógica para as mudanças que precisavam ser feitas no âmbito da escola em virtude das demandas sociais.

Profissionais da educação (os que pensavam e resolviam questões pedagógicas) incorporaram, de forma apressada, os princípios construtivistas, levando-os às escolas e, ainda, quando erroneamente quiseram transformá-lo em método, fizeram isso utilizando os moldes da Escola Nova. Afirma a construtivista Sanny Rosa (1997, p. 32), “se há algo de novo no ar que se respira nos meios educacionais, de modo mais intenso há mais ou menos uma década, esse novo tem nome: chama-se construtivismo”. Sabe-se que o “novo” não era tão novo assim, mas pelo fato de permanecer tanto tempo navegando no ensino tradicional, dezessete anos, ou vinte, ou cinquenta, não representavam muita coisa. Atualmente, esta ainda é uma concepção fortemente incorporada por muitos educadores. O construtivismo teve grande adesão pelo seu poder de sedução, graças a três elementos poderosos: apresentava-se como um modelo crítico, prescrevia formas de ação que vinham ao encontro das necessidades cotidianas dos professores e resultava de pesquisas científicas. Com esses ingredientes, tornou-se, evidentemente, muito sedutor (ROSSLER, 2000).

O poder de sedução, que se faz presente durante o processo histórico da sociedade, gera a alienação do sujeito, uma vez que, segundo Rossler (2000), com a ascensão da burguesia, uma nova forma de organização social se instala e a orientação para o futuro passa a ser: guiar a vida dos indivíduos. Aderir a uma teoria ou a um ideário, seja qual for, acaba alienando indivíduos, pois se perde o processo reflexivo e a consciência crítica das relações com o mundo exterior. De acordo com autor citado, o processo de sedução é também um processo de dominação, expressando, assim, “[..] o poder que exerce um sujeito sobre outro sujeito, a partir de mecanismos sociais e psicológicos de manipulação” (ROSSLER, 2000, p. 17). O sujeito seduzido se torna então alienado. Alienar-se é perder-se, e muitos professores ficaram perdidos, sem poder voltar aos mares do tradicionalismo e sem “terra à vista” nas águas do construtivismo. O movimento construtivista, que virou modismo, esteve, ou melhor, ainda está atrelado ao contexto da sociedade, não é um acontecimento isolado das relações sociais. Ele ganha força justamente quando, no processo de mundialização do capital, o modelo econômico, político e ideológico neoliberal é fortemente difundido na América Latina. Nessa grande luta para a fixação do modelo capitalista, o lema

aprender a aprender é apresentado como algo que define uma educação democrática (DUARTE, 2001).

De acordo com Gaté (2001), a aquisição da leitura e da escrita, na concepção de Ferreiro e Teberosky (1991), resulta de um aprendizado cognitivo aplicado a um sistema organizado de signos. Este aprendizado é construído por um sujeito ativo, seguindo suas etapas de desenvolvimento interno. Nesta concepção, busca-se compreender como a criança aprende. A teoria piagetiana permite entender o funcionamento dos canais cognitivos do sujeito diante do objeto de conhecimento. Dir-se-ia que o “método”, que se baseia nessa teoria, consiste em recolher informações da criança durante seu confronto com a escrita, visando compreender o que ela faz para tentar ler e escrever antes mesmo de saber convencionalmente; partindo do que a criança diz e faz, o professor deve deduzir o seu pensamento de forma a ajudá-la na construção da aprendizagem. Essa metodologia de ensino privilegia a ação como base do conhecimento e unidade de análise do comportamento, dando destaque aos esquemas cognitivos que o sujeito aplica durante o processo ensino-aprendizagem. A escrita, nessa perspectiva, é considerada como um objeto cognitivo, que desafia a criança. Essa foi a grande contribuição da epistemologia construtivista na educação, pois rompeu com um modelo tradicional de ensino, no qual o professor era o detentor de todo saber, desconsiderando qualquer manifestação do aluno.

A psicogênese, entretanto, não consegue dar todas as respostas necessárias e nem orientar os professores quando algum aluno não consegue avançar até a completa aquisição dos conhecimentos essenciais ao ato de ler e de escrever. Alguns aprendem “sozinhos”, talvez porque freqüentem um ambiente (fora da escola), onde obtêm as informações de que necessitam para a compreensão do código alfabético, completando o que “aprendem” na escola, mas isso é uma minoria se considerar as classes menos favorecidas que freqüentam as escolas públicas. Cagliari (1999b, p. 221) contribui com essa discussão afirmando que,

Quando os alunos não seguem o caminho das várias hipóteses que a teoria espera que eles façam e na ordem prevista pela psicogênese, o processo de letramento não progride e os alunos começam a destruir algumas boas idéias já adquiridas, a ter

dúvidas a respeito de coisas que já sabiam. Isso acaba destruindo a autoconfiança do aluno e até, às vezes, a estima dos professores que passam a achar que esses alunos são portadores de deficiências.

Nas palavras de Cagliari, percebe-se a preocupação com as conseqüências que podem resultar de uma abordagem na qual o aluno é entregue a si mesmo. Da mesma forma, Gaté (2001) aponta que os estudos de Ferreiro podem ser úteis para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança e orientar algumas ações decorrentes dessa compreensão, mas não oferecem, concretamente, meios pedagógicos para gerar a aprendizagem necessária ao ler e escrever, até porque, isto não foi objetivo da pesquisadora. Faltam-lhes elementos que vão além do espontaneísmo das descobertas infantis e permitem que a criança se adapte, em toda extensão da língua, como objeto histórico e cultural. Além disso, deixa em segundo plano as inúmeras situações e a complexidade de fatores que podem ocorrer em uma sala de aula.

Bem semelhante à concepção de Ferreiro, Smith (*apud* BRASIL, 2003), em 1973, já defendia a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é tão natural quanto aprender a falar, desde que ocorra em contextos significativos. É através da reflexão e incertezas das sentenças ou palavras em um texto que o aluno “adivinha” o que está escrito. Dessa forma, aprende-se a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo (BRASLAVSKY, 1993).

A polêmica entre métodos tradicionais e construtivismo, das últimas décadas do século XX, cedeu lugar a outra: de um lado, a psicogênese da língua escrita e sua proposta de alfabetização; de outro, a Ciência Cognitiva da Leitura e o método fônico. Capovilla e Capovilla (2004) e Oliveira (2003), estudiosos da Ciência Cognitiva da Leitura, contrariam os pressupostos construtivistas afirmando que essa concepção, na alfabetização não é eficaz e que seu uso na aprendizagem da leitura e da escrita fez com que as escolas acumulassem um “[...] contingente de 8 milhões e 300 mil crianças fora de série” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Ainda acrescentam, que o método fônico foi adotado em países como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, como forma de melhoria na alfabetização, e que países como o México, a Argentina e o Brasil continuam

com um grande índice de fracasso escolar por falta de coragem em adotar o método fônico. Dessa forma, propõem que o Brasil utilize o método fônico como solução dos problemas encontrados durante o processo de alfabetização. Não se está aqui defendendo ou negando tal proposta. No entanto, não é possível comparar um país com outro, pois não é só a maneira de ensinar que conta, há de se levar em consideração também outros fatores, como as características de cada idioma e os níveis de letramento de cada país. Em países de primeiro mundo, por exemplo, os níveis de letramento são superiores aos encontrados no Brasil.

Teberosky (2005, p. 25), em entrevista para a Revista Nova Escola, assim se expressa sobre a adoção do método fônico,

A dificuldade em alfabetizar no Brasil é histórica e já existia mesmo quando o método fônico estava na moda. [...] o importante é que se leve em conta, além do código específico da escrita, a cultura e o ambiente letrado em que a criança se encontra antes e durante a alfabetização. Não dá para ela adquirir primeiro o código da língua e depois partir para a compreensão de variados textos. Nós acreditamos que ambos têm de ocorrer ao mesmo tempo, e aí está o diferencial da nossa proposta.

Indagada sobre a possibilidade de entrelaçar a psicogênese da língua escrita com o método fônico ou de seu retorno se tornar uso exclusivo, Teberosky quis deixar claro que não é adotando o método que resolverá os altos índices de fracasso escolar, mas que, além de trabalhar as questões específicas da alfabetização, as práticas de letramento também devem acontecer durante o processo de aquisição da escrita.

Na perspectiva sócio-histórica, que polemiza com o construtivismo e na qual situam-se as obras de Wallon e Vigotski (REGO, 1995; DUARTE, 2001), o homem é “[...] um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1964, p.279). Sendo o trabalho a base da formação do homem e de seu psiquismo, é por intermédio dele que o homem modifica a natureza e conseqüentemente se modifica. Aprender é modificar-se, ato que se realiza pela apropriação da cultura criada por gerações anteriores. Apropriando-se da cultura

já existente, com a mediação do professor, a criança aprende a ler e escrever, e a fazer o melhor uso desse aprendizado.

Vigotski (1991) e Wallon (1975b) não se ocuparam diretamente da alfabetização; refletir sobre este tema à luz de suas teorias exige fazer o que fez Emília Ferreiro em relação à teoria de Piaget. De acordo com o pensamento de Vigotski, só é possível entender o desenvolvimento infantil estabelecendo relações entre a história da cultura elaborada socialmente e a história da criança. Esta concepção é qualificada como histórico-cultural (GONTIJO E LEITE, 2002).

A Teoria Histórico-Cultural assume a aprendizagem como sendo responsável pelo desenvolvimento do sujeito. É mediante a apropriação da cultura produzida historicamente que o ser aprende e se desenvolve. Essa apropriação só é possível se houver uma interação entre pessoas. Assim, o conhecimento exterior vai sendo elaborado e internalizado pela criança. Afirma Vigotski (1991, p. 64): “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. A passagem de *inter* para *intra* acontece quando o professor (em específico) atua na zona de desenvolvimento proximal¹² do aprendiz. Percebe-se, então, quão importante é a função do professor nesta concepção.

Tratando-se da alfabetização, é na relação professor-aluno e aluno-aluno que se vai processando a aprendizagem da leitura e da escrita. Ressalta-se, que, apesar de haver trocas entre os alunos, o professor, por ter um nível maior de conhecimento sobre a língua e por conhecer as atividades necessárias à sua apropriação, deverá conduzir e mediar a aprendizagem. Mas qual o significado de mediação, palavra tão usada no discurso pedagógico?

O conceito de mediação em Vigotski (1991, p. 8) significa “[...] interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos”. Os signos

¹² A idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal é defendida por Vigotski e refere-se às ações em que a criança precisa de ajuda do adulto. Vigotski (1991, p. 97) define da seguinte maneira: “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento”.

apresentam-se na forma de linguagem escrita ou de números. Os instrumentos são os recursos que o professor utiliza para que os alunos internalizem os signos.

Pode-se dizer, então, que realizar uma mediação é o mesmo que colocar uma ponte entre uma cidade e outra, é viabilizar uma passagem. A função da escola é a de selecionar e socializar o conhecimento historicamente produzido; a função do professor é planejar boas aulas para que o aluno se aproprie de tal conhecimento, fazendo intervenções na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Há aqui, outro conceito importante na teoria de Vigotski que tem sido “[...] poderoso instrumento de retórica do diálogo de Vygotsky com a pedagogia” (VALSINER; VASCONCELOS, 1995, p. 77). Esse conceito pode ser traduzido como um dos atributos do sujeito em desenvolvimento; pode ser entendido como resultado da ação recíproca entre parceiros ou, ampliando o nível de complexidade, pode ser entendido como “[...] campo ou dimensão psicológica, cujas fronteiras coincidem com a possibilidade de imitação da criança, num determinado momento do seu desenvolvimento” (VALSINER; VASCONCELOS, 1995, p. 77).

Ser mediador é uma tarefa que exige do professor conhecimentos claros, precisos e seguros sobre o que pode e deve acontecer durante o processo de alfabetização (CAGLIARI, 1999b). Apropriando-se do saber científico sobre a leitura e a escrita e sobre o processo de aprendizagem, direcionado à aquisição da língua escrita, o professor estará em condição de ensiná-la. Este conhecimento permitirá que o professor faça bons questionamentos, desafiando e colocando o aluno em dúvida; além disso, será capaz de compreender eventuais dificuldades dos alunos e de ajudar na superação dessas dificuldades. O aluno bem conduzido aprenderá a questionar o objeto de ensino e será capaz de tirar conclusões sobre ele. A experiência do aluno e do professor e o saber docente são elementos preciosos na aprendizagem da língua escrita, um objeto de conhecimento que deve ser ensinado para que possa ser aprendido.

Mediar, enfim, é ensinar ao aluno. Para alguns professores embalados pelo construtivismo, pode soar como uma herança da escola tradicional. De fato é, mas assimilada dialeticamente pela pedagogia sócio-histórica. Snyders (2001, p. 312) apresenta a questão da seguinte forma: “Aquelas respostas a que o aluno aspira, não as conseguirá sozinho, por forças próprias. Diremos que tem

necessidade da cultura e de um guia, através da ensurdecedora heterogeneidade da cultura”.

O que Snyders destaca é que o professor deverá selecionar conteúdos de ensino, apresentá-los em sala de aula e fazer com que se transformem nas respostas a que o aluno aspira. Ninguém aceita ser guiado por alguém em quem não confie; por outro lado, o guia supõe que suas orientações serão seguidas e que a aventura será bem sucedida. Há, portanto, o pressuposto do sentimento de confiança entre ensinante e aprendiz. Considera-se este ponto fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, do qual o fator afetivo não pode ser subtraído.

2.3 Alfabetização e Letramento: a Pequena Diferença que Faz Muita Diferença

Atualmente, parece que virou moda falar em alfabetização e letramento. Estes termos têm aparecido no discurso dos educadores, mas sem a clareza conceitual necessária que evidencie uma prática coerente. Enfim, acrescenta-se a palavra letramento que mais confunde do que completa ou esclarece o termo alfabetização, este mais familiar aos professores e utilizado nos discursos e documentos do governo.

Esta situação ficou evidente na pesquisa de campo realizada neste estudo. O primeiro contato foi com crianças de cinco e seis anos, que estudavam numa sala que recebia o nome Letramento, no Ensino Municipal da cidade de Maringá-PR. Tentando compreender o uso da nomenclatura, buscaram-se algumas informações sobre a razão de tal termo, uma vez que entende-se alfabetização e letramento como processos simultâneos, mas distintos.

Indagou-se, primeiro, à professora da sala por que a prefeitura havia decidido, a partir de 2004, ter uma turma com a designação de letramento. Ela respondeu que nem a equipe pedagógica sabia direito, mas que estavam repensando tal ação, ou seja, o que não havia sido devidamente pensado antes, seria repensado depois.

Conversou-se, então, com a Supervisora da escola. A esta foram apresentadas duas questões, respondidas por escrito:

Questão1: Por que decidiram colocar o nome de sala de letramento?

Segundo a Supervisora, “o termo ‘Letramento’ ainda é provisório. Será alterado logo que for encontrado um outro mais apropriado. Deixou de ser pré III porque foi incorporado ao Ensino Fundamental que passou de 8 para 9 anos”. A resposta dada não esclarece o motivo da escolha do termo, dizendo apenas o que motivou a necessidade de dar um novo nome àquele nível de ensino. Que nome será esse e quando será mudado? Também para essas perguntas parece não haver resposta.

Questão 2: O que entende por letramento?

E ela: “Letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais adquiridas através de processos de aprendizagem informal, porém com construção de sentido. Ele acontece independente da escola”.

Na segunda resposta, percebe-se que a definição se aproxima das que encontramos na literatura sobre o tema (Costa, 2001; Kleiman, 1995; Soares, 1999) porém o que a supervisora talvez tenha pretendido mostrar, é que a escola, sendo o local mais importante para trabalhar o letramento como prática social, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização, processo geralmente definido como necessário para promoção na escola.

Uma resposta mesmo que singular soma-se aquilo que tem sido debatido, ou seja, de que a escola se preocupa muito mais em ensinar códigos escritos (alfabetizar), do que em cumprir, também, a função de promover a compreensão e o uso desses códigos na prática social, bem como em fazer o aluno relacionar-se, em situação de leitura, com a diversidade textual que circula, tendo condições de fazer uma interpretação crítica das informações recebidas.

A terceira pessoa, a qual se recorreu para compreender a nomenclatura, foi a Gerente de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Maringá. Para responder às questões solicitadas, a Gerente de Ensino Fundamental (Gestão 2000/2004) quis marcar, com muita insistência, que o projeto que vem sendo estudado e desenvolvido ainda se apresenta em nível de

discussão, estudos e pesquisas, ou seja, que a versão não é oficial. Perguntou-se:

1- Por que a Secretaria de Educação optou em denominar a turma de “letramento”, ao invés de continuar com turma de pré III?

2- Essa decisão partiu de quem?¹³

A Prefeitura do Município de Maringá, por meio da Secretaria da Educação, atende a Rede Municipal de Ensino, composta por **36 (trinta e seis)** estabelecimentos que ofertam o Ensino Fundamental das quais 20 (vinte) ofertam de 1ª a 8ª séries, 16 (dezesseis), ofertam de 1ª a 4ª séries, 22 (vinte e duas) escolas estão implantando a série inicial do curso em 9 (nove) anos, denominado extra-oficialmente de, “**letramento**”, 11 (onze) oferecem classes especiais e ainda, 03 (três), Educação de Jovens e Adultos, perfazendo o atendimento a 14.639 alunos.

Quanto a Educação Infantil, que de acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96, compõem as modalidades **Creche (zero a três anos) e Pré-Escola (quatro a seis anos)**, o atendimento ocorre através de 37 (trinta e sete) estabelecimentos municipais e 13 (treze) em termos de parcerias totalizando 86 (oitenta e seis) instituições de Educação Infantil, totalizando 8007 alunos atendidos.

Visando a garantia do acesso a permanência de um número cada vez maior de crianças de zero a seis anos nas Escolas e centros Municipais de educação Infantil, assegurando-lhes o atendimento de suas necessidades básicas: sociais, cognitivas, afetivas e físicas.

Para isto esta administração está ampliando nesta gestão, 3.307 vagas na educação infantil.

Atualmente o Município de Maringá atende a um número de 6.084 alunos na educação infantil.

Assim, o município apresenta ainda uma demanda reprimida por alguns anos nesta faixa etária, denunciando que 15293 crianças não estão tendo acesso à escola, não sendo possível, portanto, cumprir o disposto no Art 1º, capítulo I da Deliberação 003/99, “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, a que o Estado e a família têm o dever de atender”.

A Secretaria Municipal da Educação, considerando à necessidade de:

- a) cumprir o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96;
- b) Implantar e implementar um dos objetivos e metas estabelecido no Plano nacional de Educação de 2000, que prescreve:

¹³ Apresentam-se as respostas recebidas na forma de texto escrito, transcrevendo-as sem alterações, nem na grafia, nem no conteúdo.

“Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que foi sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”;

b) concretizar um princípio educativo que norteia todas as políticas públicas para a educação da rede municipal, que é a democratização da educação que pressupõe três dimensões indissociáveis: a Democratização do acesso e permanência de todos os alunos (com sucesso) na escola; a Democratização do conhecimento e a Democratização da gestão.

Dessa forma, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a partir do ano de 2004, visa promover a inclusão, de 901 crianças na faixa etária de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista que a universalização do atendimento no ensino fundamental já se concretizou na rede municipal.

De acordo com a resposta da Gerente de Ensino Fundamental, o termo Letramento é provisório e surgiu porque o Ensino Fundamental está passando de oito para nove anos. Esta sala não substitui o nível pré III da Educação Infantil, pois nos Centros de Educação Infantil (creches) ainda existe o pré III. Salas de letramento aparecem somente nas escolas de Ensino Fundamental, com a intenção de garantir mais espaço e o acesso de todos os alunos na escola. Essa decisão vem cumprir o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. As respostas dadas permitem supor que a questão não é conceitual, no que se refere ao significado do termo letramento. O nome poderia ser qualquer um; decidiram chamar de salas de letramento talvez porque esta palavra lembre algo que se trabalha com crianças de seis anos.

3- Quando decidiram denominar a turma como de letramento, pensou-se também em alguma mudança no trabalho que seria desenvolvido em sala? Foram previstas alterações metodológicas?

Para que este projeto se efetive faz-se necessário que a Secretaria da Educação invista em cursos de formação continuada para todos os professores que atuarão na “etapa inicial” (sala de letramento), como já os realiza anualmente, envolvendo todos os profissionais que atuam na educação municipal, entendendo que o papel do professor é de extrema relevância, pois é ele que vai mudar o processo ensino-aprendizagem e organizá-lo de forma que a prática não se torne descontextualizada. Cabe a ele auxiliar na compreensão da realidade social contraditória que se apresenta. Por isso, precisa ter maior experiência, informação, domínio dos conteúdos a serem

ministrados, das técnicas e metodologias pertinentes, do sujeito social que se pretende e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno, o patrimônio cultural produzido pela humanidade, promovendo a interação entre os alunos e destes, com o conhecimento e a realidade.

A resposta, que escapa ao ponto essencial da pergunta, parece indicar que a prática pedagógica continuaria como antes, realizando cursos de formação continuada “como já os realiza anualmente”, atribuindo ao professor a responsabilidade de contextualizar a prática e mediar o processo ensino-aprendizagem. Então, o termo Letramento, pelo menos por enquanto, não significa que, na prática, a teoria, presente no discurso da especialista, seja efetivada; essa denominação é apenas um nome provisório que pouco significa.

4- Letrar é alfabetizar?

5- O que entende por letramento?

Letramento significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. O que significa aprender a ler e a escrever? É alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequência sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos.

Então letramento vai além de apenas ler e escrever é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, surgindo então o Letramento.

Nas pesquisas em Educação, História, Sociologia e Antropologia, as que se voltam para o estudo do número de alfabetizados e analfabetos e sua distribuição, ou que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial, são pesquisas sobre **alfabetização**. As pesquisas que buscam identificar os usos e as práticas sociais da leitura, em determinado grupo social, são pesquisas de **letramento**.

De acordo com alguns pesquisadores, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado, pois pode envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, jornais, revistas, finge lê-los, escuta rádio, vê televisão, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso função. Essa criança ainda é “analfabeta” porque não aprendeu a

ler e escrever, mas já penetrou no mundo do Letramento, já é, de certa forma, **letrada**.
Portanto, nessa perspectiva, letramento vai além da alfabetização.

A resposta apresentada suscita algumas indagações. Será que este termo serve para nomear sala de aula? Não estaria acontecendo com o termo “letramento” algo parecido com o que aconteceu, nas décadas de 80 e 90, do século XX, com o termo “construtivismo”? Se o ensino está mudando de oito para nove anos a fim de garantir o acesso de todos à escola, que se pense em uma outra forma de resolver o problema que, por enquanto, permanece sem solução. Entende-se, também, que muitos professores, mesmo tendo recebido formação adequada para atuar em turmas de letramento, não conseguem pôr em prática o conhecimento recebido.

Além do emprego da palavra letramento estar sendo usada para nomear sala de aula, muitos educadores não estabelecem uma relação com o termo alfabetização, acabam separando-os, como se um não tivesse a ver com o outro. É oportuno, nesse ponto, o esclarecimento feito por Soares (2004a, p. 15) de que “[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos”. Nem tão simples, nem tão óbvio.

Em meados da década de 90, com os escritos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), a tarefa do professor era compreender as hipóteses sobre a escrita construída pela criança. No discurso dos especialistas, a palavra que aparecia era alfabetização. Hoje, empregam-se os termos alfabetização e letramento, ou apenas alfabetização, ou, ainda, apenas letramento. Concorda-se com Soares (2004a, p. 15) quando afirma que,

[...] o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Quando a autora diz “independente do letramento”, está fazendo uma crítica à ação docente que ignora as “múltiplas práticas sociais escritas” (COSTA, 2001, p. 18). É esta forma de ensinar que sugerem os defensores do método

fônico (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Entende-se, assim, por alfabetização a aquisição do código escrito, e letramento o uso desse código em práticas sociais, que ultrapassam os muros escolares e se realizam no cotidiano do sujeito, nas situações vividas por ele, onde alfabetização e letramento integram-se no ator social de modo indissociável.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004a, p. 14)

A citação, com a qual se está absolutamente de acordo, elimina a dualidade alfabetizar/letrar, apontando que esta é uma falsa questão, já que os termos se referem a processos diferentes e complementares.

Como o termo letramento ainda suscita dúvida entre os professores, considera-se pertinente apresentar o conceito, resgatando sua origem. É, afinal, mais um capítulo da história da evolução do conhecimento humano.

A palavra letramento significa a ação de letrar, ou seja, é a condição de um grupo social ou mesmo de um indivíduo se apropriar da escrita e de suas práticas sociais. O termo vem como tradução da palavra inglesa *literacy*, que quer dizer “capacidade de ler e escrever”, ser *literate*, então, significa saber ler e escrever e também fazer “uso competente e freqüente da leitura e da escrita” (SOARES, 1999).

O uso dessa palavra aparece no Brasil, pela primeira vez, em 1986 no livro de Mary Kato. **No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística**, no qual a autora busca exemplificar a fala pré-letramento e pós-letramento. Em 1988, Leda Verdiani Tfouni, buscando conceituar letramento e alfabetização, escreve **Adultos não Alfabetizados – O avesso do avesso**. Recentemente, encontra-se a palavra em títulos de livros como, por exemplo: **Os Significados do Letramento** (1995a), coletânea de textos, organizada por Ângela Kleiman; **Interação e Letramento Escolar: uma (re) leitura à luz vygotkiana e**

bakhtiniana (2001) de Sérgio Roberto Costa e **Letramento: um tema em três gêneros** (2004b) de Magda Soares.

Soares (1999), em suas pesquisas, constatou que “[...] a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa”.

É interessante verificar que a palavra letramento aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra antiga ou antiquada, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra letramento tem hoje; segundo o dicionário Caldas Aulete, letramento significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo letrar, que significava o que hoje chamamos de soletrar. Estamos pois, diante do caso de uma palavra que “morreu” e “ressuscitou” em 1986... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente viva, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo.

As palavras de Soares foram escritas há seis anos. Buscou-se verificar se, hoje, ainda correspondem aos fatos. Foram consultados os seguintes materiais: **Dicionário Brasileiro Globo** (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 2001), **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa** (FERREIRA, 2003). Em nenhum está registrada a palavra Letramento. Realizou-se, então, uma busca no **Dicionário Houaiss** (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1746), em que o vocábulo aparece com as seguintes acepções:

1Ant. representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2 PED m.q. Alfabetização ('processo') 3 (déc. 1980) PED conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. ETIM letrar (letrar+-ar) + -mento; nas acp. PED por influência do inglês literacy; liter significa letra do alfabeto, caráter de escrita¹⁴.

Nesse dicionário, o termo letramento corresponde ao processo de alfabetização; representação da linguagem falada por meio da escrita. Não se discorda disso, mas cabe salientar que letrar é ir além de alfabetizar. Recorreu-se

¹⁴ As abreviaturas se referem a: s.m. substantivo masculino; PED. pedagogia; m.q. mesmo que; ETIM etimologia e acp. Acepção.

a mais um dicionário, Caldas Aulete (2004, p. 490-491), versão atualizada, a definição é a seguinte:

Sm. A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., estas como instrumentos de aperfeiçoamentos individual e social.

ENCICL.: O termo 'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês literacy, ref. Não à acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever' (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura¹⁵.

Diferentemente do Houaiss, Caldas Aulete, na versão atualizada, apresenta o verbete – letramento – com um significado bem semelhante ao significado que se atribui atualmente, ou seja, adquirir o código lingüístico e saber usá-lo em diferentes situações que o requeiram.

Sabe-se que a alfabetização é, há muito tempo, objeto de discussão; sabe-se, também, que, historicamente, desde a Revolução Francesa, houve uma preocupação em fazer com que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Bem, as crianças aprendem a ler e escrever, mas

[...] não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... [...] (SOARES, 1999).

Tudo o que é mencionado acima, como impossibilidade e limitações decorrentes de um processo que não se completou, implica dificuldades para o exercício da cidadania e para a formação de juízos críticos acerca dos

¹⁵ As abreviaturas desse dicionário se referem a: s.m. substantivo masculino; ENCICL. enciclopédica e ref. Referente.

acontecimentos que repercutem na vida do sujeito. A escola que ensina a ler e a escrever é a mesma escola que produz o iletrado, o analfabeto funcional.

A realidade é cheia de contradições e a escola faz parte da realidade. Atualmente, e durante o processo histórico da humanidade, a educação, na grande maioria das vezes, visa responder às exigências do capital, que, paradoxalmente, precisa incluir para manter o sistema de exclusão, de uma sociedade dividida em classes.

Na luta de efetivação do capitalismo, de acordo com Gómez (2000), a sociedade delega à educação, como função principal, preparar o sujeito para o mercado de trabalho. Por ser uma sociedade em constante modificações, os indivíduos devem receber uma formação polivalente, flexível e que se adaptem, com facilidade, às exigências do mercado, pois o desenvolvimento da economia demanda mudanças rápidas do sujeito envolvido na produção.

A estrutura educacional, além de contribuir com a reprodução do capitalismo, cumpre também a função de produzir e reproduzir valores em cada indivíduo, ou seja, aquilo que é um problema social se torna individual, aumentando o grande nível de concorrência, de adaptação e também de exclusão. Duarte (2001, p. 47) contribui com essa discussão ao afirmar que:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

Um exemplo do que afirma Duarte é o projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação, Setec/MEC, “Escola de Fábrica”, lançado oficialmente em dezembro de 2004, e a medida provisória foi assinada pelo atual presidente Luis Inácio Lula da Silva em junho/2005. O projeto é destinado aos jovens de baixa renda (até 1,5 salários mínimos per capita) e que estejam matriculados na rede pública regular do ensino básico ou nos programas educacionais do Governo Federal. Tem como objetivo

“incluir jovens de baixa renda no mercado de trabalho por meio de cursos profissionalizantes em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, gerando renda e inclusão social” (PROJETO ESCOLA..., 2005). Fazendo uma análise na qual se tomam por base as teses de Duarte, pode-se dizer que este projeto (mesmo implicitamente) busca adequar os trabalhadores às exigências do mercado de trabalho, e o conhecimento que eles “deveriam” receber pela educação acaba restrito a capacidades de adaptação no âmbito do sistema produtivo, para que continuem exatamente onde estão: na base da pirâmide social.

Estar alfabetizado apenas para decifrar letras e códigos não basta, é preciso ir além, porque a atual sociedade está centrada na escrita alfabética e ideográfica e, também, porque, como aponta Cagliari (1999c), a escrita no futuro se apresentará de forma completamente diferente da que se conhece hoje. A escrita ideográfica ocupará um vasto lugar na divulgação das informações, preferência esta traduzida pela rapidez de leitura que esse tipo de escrita permite. Dessa maneira “[...] o mundo da imagem estará em plena forma e as palavras escritas, na maioria das vezes, não passarão de simples rótulos para tarefas específicas que o computador realizará” (CAGLIARI, 1999c, p. 212). Por esta razão, as práticas de letramento devem ser constantes durante a aquisição da escrita, pois não se está na sociedade do futuro, é preciso, ainda, ensinar o velho código alfabético já que é por meio dele que se tem acesso às novas tecnologias, com suas novas linguagens. No entanto, não se está distante dessa realidade, basta acessar a internet que aparece uma grande quantidade de imagens. A cada *ícone* clicado novas imagens e escritas alfabéticas são possíveis de serem visualizadas.

Se ficar restrito ao aspecto denotativo das palavras, talvez pareça um excesso o termo letramento; entretanto a conotação também não é a mesma, o que pode tornar seu emprego conveniente, nem que seja para redimensionar a idéia de alfabetização.

3 APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HENRI WALLON

O capítulo que se apresenta tem como objetivo discutir os processos cognitivo e afetivo durante o período de alfabetização. Uma vez que já foi realizada uma análise do processo de aquisição da leitura e da escrita, convém, neste momento, entender como a criança se desenvolve, pois o êxito na aprendizagem da leitura e da escrita tem relação com fatores relacionados ao seu desenvolvimento. A consequência desta afirmação é a necessidade de que todos os professores que trabalham com a criança, desde a mais tenra idade, tenham conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento e contribuam para que a criança seja bem sucedida na aprendizagem da língua escrita. Busca-se o entendimento do desenvolvimento infantil ancorando-se na teoria de Henri Wallon. A escolha por este teórico se dá ao fato de que, em seus estudos, procura entender o desenvolvimento da criança em sua totalidade, ou seja, as funções cognitivas, afetivas e motoras, e que o aspecto orgânico é o primeiro aspecto visível, mas que junto a ele se faz necessária a qualidade das interações que o sujeito mantém com o meio em que está inserido, portanto, o desenvolvimento caminha organicamente e socialmente.

3.1 Henri Wallon¹⁶

Henri Wallon nasceu na França em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Antes de chegar à Psicologia, passou pela Filosofia e Medicina.

¹⁶ Elegeu-se apresentar a biografia de Wallon partindo dos escritos de Pedro Dantas. Essa opção se deveu ao fato de que lendo o prefácio de seu livro, **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética** (1983), tomou-se conhecimento, por René Zazzo, que Dantas, numa troca de cartas com Wallon, acaba por conhecê-lo e se torna amigo e companheiro de suas idéias. Dantas escreve o livro em homenagem a Wallon, mas antes de sua publicação ele vem a falecer.

Em 1902, licenciou-se em Filosofia na Escola Normal Superior. Sua psicologia consistia em confrontar os esquemas aceitos e apresentados pelas teorias do seu tempo com a realidade trazida pelo contato direto com as crianças. Após lecionar Filosofia no Liceu Bar-le-Duc, Wallon passou a interessar-se realmente pelas teses socialistas. Doutorou-se em medicina em 1908, defendendo tese na área da Psicopatologia. Nesse ano, Wallon foi preso por ter se manifestado, publicamente, contra a violência governamental na repressão aos vinhateiros. Sua prisão provocou no povo grande repulsa, o que fez com que Clemenceau, chefe do Governo, dez dias depois o libertasse.

Até 1914, Wallon atuou como médico sob a direção de Nageotte, prosseguindo com suas pesquisas sobre o sistema nervoso. A experiência da guerra, na qual serviu fazendo atendimento psiquiátrico marcou-o profundamente. Após voltar, dedicou-se ao tratamento dos feridos e lesionados, estudando as relações entre as manifestações psíquicas e orgânicas, começando a elaborar a Teoria das Emoções, sua contribuição mais original.

De 1928 a 1939, Wallon trabalha num ambulatório médico-psicológico, inaugurado por ele, em Boulogne-Billancourt. Nesse período durante as observações clínicas, ele analisou grande quantidade de fatos, realizando sínteses riquíssimas que lhe permitiram formular novas leis psicológicas. Em 1950, ele apresenta aos pedagogos e mestres-escolas o resumo da psicologia da criança:

Na criança, a psicologia e a fisiologia são simultâneas. Os primeiros vagidos da criança, por exemplo, constituem espasmos ligados a influências de ordem visceral, mas prendem-se também a exigências – satisfeitas ou não. O mecanismo dessa manifestação é fisiológico; entretanto, as suas conseqüências ultrapassam a fisiologia e a partir desse momento ligam a criança à sociedade (DANTAS, 1983, p. 18).

Nessa exposição, Wallon defende que a criança não é só corpo e cérebro, mas também é emoção, apresentando uma nova forma de entender a evolução da vida psicológica da criança, estudada segundo os princípios do materialismo dialético. As observações que ele fez na área da Psicologia tiveram grande repercussão na Pedagogia, através de inúmeros artigos e conferências sobre

educação e de sua atuação no Grupo Francês de Educação Nova, que presidiu de 1946 a 1962.

Um marco importante, registrado durante a trajetória de Wallon, foi a ocupação alemã na França, (2ª Guerra Mundial 1939-1945), onde ele passou a viver clandestinamente, usando o pseudônimo de “René Hubert”. Wallon participou das forças de resistência, aderindo ao Partido Comunista em 1942, após o assassinato, pela polícia nazista, dos amigos Politzer (filósofo) e Salomon (físico).

Em 1944, Wallon foi convidado para dirigir o Ministério da Educação Nacional, nele ficou por apenas duas semanas; assumiu posteriormente, a presidência da comissão encarregada de elaborar um plano para reforma do ensino na França, em substituição ao físico Paul Langevin que falecera em dezembro de 1944. Os trabalhos da comissão resultaram em um relatório, que foi apresentado como *Plano Langevin-Wallon*¹⁷. Apesar de ter sido um projeto que poderia contribuir com um ensino democrático, por razões políticas, não chegou a ser implantado.

Wallon, como foi dito, escreveu muitos artigos sobre temas relacionados à educação, compreendendo mais de 260 publicações. Em 1948, lançou a revista **Enfance**, publicação que divulgou importantes estudos sobre a criança. Publicou vários livros, dentre eles, destacam-se:

- L’Enfant Turbulent – 1925;
- Psychologie Pathologique – 1926;
- Principes de Psychologie Appliquée – 1930;
- As Origens do Caráter na Criança – 1934;
- A Evolução Psicológica da Criança – 1941;
- Do Ato ao Pensamento – 1942;
- As Origens do Pensamento na Criança – 1945.

Para os pedagogos, é de especial interesse a coletânea intitulada *Psicologia e Educação da Infância*, publicada em 1975, em Lisboa, pelo Editorial Estampa.

¹⁷ O Plano de Reforma Langevin-Wallon pode ser encontrado em: MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia**: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Notícias, 1977.

3.2 Estágios de Desenvolvimento da Criança à Luz da Teoria de Wallon

A contribuição de Wallon para a compreensão do desenvolvimento da pessoa é fundamental. Este autor é, “sem dúvida, um clássico da educação e da psicologia, e clássicos não perdem a atualidade” (TAAM, 2004, p. 24), nem esgotam suas possibilidades, pois cada geração irá compreendê-los a partir do nível de desenvolvimento das forças produtivas de seu período histórico. Embora ele seja considerado um psicólogo da criança, seu estudo tem como objetivo analisar a gênese dos processos psíquicos no desenvolvimento integral da pessoa, ou seja, as funções afetiva, cognitiva e motora, funções que agem de forma integrada, obedecendo às leis de alternância e preponderância funcional¹⁸. A psicologia genética, que estuda a passagem do fisiológico para o psíquico (do ato ao pensamento), coloca para Wallon a necessidade de pensar a criança nos diferentes momentos do seu desenvolvimento.

A compreensão do ser humano como uma totalidade concreta, que no decorrer de seu desenvolvimento, orgânica e socialmente, vai se tornando um ser individual, com características próprias, alia-se em Wallon à compreensão do ser histórico, que, ao nascer, já encontra um mundo construído pelo trabalho humano ao longo dos séculos; é interagindo, desde o primeiro momento de vida, com este mundo (físico e social) que a criança vai dar início à sua biografia.

Wallon explica o desenvolvimento do indivíduo à luz do materialismo dialético. Seu método de análise parte do pressuposto de que a realidade é móvel, múltipla e contraditória, não podendo ser compreendida de forma fragmentada. A psicologia genética, na busca da ordem de filiação dos fenômenos que estuda, precisa ouvir as demais ciências para compreender as relações entre o biológico e o social na constituição do psiquismo.

18 De acordo com Taam (2004), a Lei de Alternância Funcional se refere a dois movimentos que caminham em direções opostas: para dentro, voltada para a formação interior (movimento centrípeto) e para fora, direcionada para as relações ambientais (movimento centrífugo). A Lei de Predominância Funcional depende de cada fase do desenvolvimento do sujeito, pois ora prepondera a afetividade, ora a inteligência, isto quer dizer que, durante o desenvolvimento do indivíduo, um dos domínios funcionais estará em maior evidência que o outro, sendo que a afetividade predomina no momento inicial da criança, dando lugar, posteriormente, a atividade cognitiva.

Compreender uma idéia é conhecer a sua história – dizia Marx. Compreender o indivíduo é conhecer a sua biografia, continua Wallon; compreender o adulto é conhecer a criança, compreender uma função psíquica é conhecer-lhe a gênese (DANTAS, 1990, p. 32).

Wallon (1975b) considera que o desenvolvimento da inteligência e da afetividade integram o desenvolvimento da personalidade total da criança. No entanto, a afetividade, cuja primeira manifestação é a emoção, precede o aparecimento das condutas cognitivas. Essa anterioridade não significa determinação, mas indica conflito e oposição entre ambas e, de acordo com a idade, sofre modificações.

Para falar da sua personalidade não podemos ignorar as condições de existência. Estas variam com a idade. Com a idade variam as relações da criança com o meio. De idade para idade torna-se diferente o meio da criança (WALLON, 1975b, p. 202).

De acordo com a citação acima, pode-se dizer que a criança não se define pela idade que tem, ou pelo menos não só por este fator; o lugar onde mora, os materiais que a cercam, as pessoas com quem convive, tudo que faz parte das circunstâncias de sua vida e também o nível de maturação do sistema nervoso serão constitutivos da personalidade que está sendo construída, conseqüentemente da inteligência e da afetividade.

Wallon, como fizeram todos os que se dedicaram à psicologia genética, descreve estágios vividos pela criança no decorrer de seu desenvolvimento, apontando sua característica e o significado de cada etapa; a palavra estágio refere-se a um processo prolongado e complexo. Embora, como já foi adiantado, todos os psicólogos que estudaram a infância falem de fases, níveis ou estágios, essa palavra não significa a mesma coisa para todos¹⁹. Wallon se expressa do seguinte modo:

¹⁹ Em 1953, 1955 e 1956 em Genebra, reuniram-se os mais destacados nomes da psicologia do desenvolvimento para discutir a questão dos estágios. Os cientistas não conseguiram, durante os simpósios, chegar a um acordo sobre a definição ou organização dos estágios de desenvolvimento.

A razão do seu crescimento não está portanto no presente, mas no tipo da espécie que pertence ao adulto realizar. Está ao mesmo tempo no futuro e no passado. Cada idade da criança é como um estaleiro onde certos órgãos asseguram a atividade presente, enquanto se edificam massas importantes que não terão a sua razão de ser senão em idades ulteriores (WALLON, 1968, p. 50).

No desenvolvimento da criança, é necessário que ocorram transformações quantitativas e qualitativas que afetam o estágio posterior e são condicionadas pelo estágio precedente, transformações estas que envolvem fatores biológicos e sociais. Os fatores orgânicos se responsabilizam pela seqüência fixa dos estágios. Estes, todavia, podem ser alterados em função de fatores sociais. Wallon contrapõe-se às concepções que acreditam que o desenvolvimento se dá numa linearidade, que cada idade é representada por passos a serem seguidos e que, respeitando as regras da correlação entre desenvolvimento e educação, os resultados deverão ser idênticos a todos, não considerando a interface entre o social e o biológico²⁰. Wallon defende a idéia de que o desenvolvimento acontece com reestruturações de um estágio a outro (MERANI, 1977).

Dessa forma, a durabilidade de cada estágio será relativa e variável, pois dependerá das características individuais e das condições de existência de cada sujeito. Durante os estágios de desenvolvimento, na concepção walloniana, a inteligência e a afetividade se influenciam mutuamente, sendo que ora há a predominância do fator afetivo, ora há a predominância do fator cognitivo, entretanto não há, de forma alguma, a anulação de um ou outro fator. A predominância alternada de funções é resultante da maturação fisiológica (sistema nervoso) e das influências do meio em que o sujeito vive. Descrevem-se, a seguir, os estágios descritos por Wallon (1975b).

Na fase embrionária até o nascimento, a criança estabelece com a mãe uma relação simbiótica²¹. A primeira função exercida sem ajuda, quando a criança

²⁰ É um ponto de vista em que evidencia sua discordância com sistema de Piaget em que critica a prevalência do desenvolvimento lógico e a ordenação das etapas do desenvolvimento. As operações “[...] sucedem-se numa ordem inalterável e é por isso que podem ser reduzidas a uma progressão de estágio em estágio” (WALLON, 1975b, p. 62).

²¹ Esta relação é marcada, nas palavras de Wallon (1975a, p. 133), por um “[...] parasitismo radical ou mais precisamente de total dependência biológica”, por exemplo, a criança possui aparelho circulatório, no entanto é o sangue da mãe que lhe traz o oxigênio necessário ao seu desenvolvimento. Wallon (1975b) denomina essa relação também de simbiose fisiológica, isto é, o organismo da mãe satisfaz as necessidades do feto para se desenvolver organicamente.

nasce, é a respiratória. Todas as suas outras necessidades (alimentação, banho, alívio de dores) permanecem dependentes da ação do adulto. Chamar a mãe em seu socorro, por meio de seus gritos, suas atitudes ou suas gesticulações, é tudo o que a criança consegue fazer por si mesma (PEREIRA, 1994).

Até por volta dos três meses, de acordo com Wallon (1975b), a criança estará no estágio impulsivo, caracterizado pela simbiose afetiva. Nesse período, há a predominância de atividades motoras, as quais visam à exploração do próprio corpo e de suas sensibilidades internas e externas. Essas atividades se apresentam em forma de movimentos desordenados e bruscos que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação e das necessidades fundamentais para a sobrevivência.

Dos três aos 12 meses – estágio emocional –, a emoção é posta em evidência, valendo-se de sistemas expressivos que intermedeiam a relação da criança com o meio físico. Dessa forma, o bebê manifesta sua emoção pelas expressões de dor, alegria, tristeza, cólera, estabelecendo uma compreensão mútua de base afetiva (TAAM, 2004).

Dos 12 meses até por volta dos dois anos – estágio sensório-motor –, a criança demonstra, por sua evolução, a capacidade de andar, falar e utilizar da apreensão para explorar, investigar a realidade externa. Segundo Wallon (1975b), por intermédio da marcha, a criança explora e modifica seu ambiente, indo de um lugar a outro sem precisar de que alguém a leve. Antes desse período, as ações da criança se limitam a um espaço menor, que não ultrapassa o alcance dos seus braços²². Com a possibilidade de andar, ela própria é capaz de, aos poucos, reconhecer e delimitar o espaço e os objetos contidos nele.

Em relação à apreensão, a criança torna-se capaz de interagir com diferentes objetos, descobrindo suas características e ações que lhe despertam prazer; é o momento em que aplica, na exploração do mundo exterior, os progressos obtidos no desenvolvimento da utilização das mãos. Vale, aqui, um relato pessoal. Observando meu filho de um ano e oito meses, percebi que, quando deita para mamar, segura a ponta da fronha do travesseiro e fica

²² Wallon (1975a) chama esse espaço de “águas territoriais”. É um espaço que a criança confunde com o próprio corpo, e no qual o adulto deve entrar com o assentimento da criança para que ela não se sinta “invadida”.

passando em cima do lábio superior. Esses gestos repetitivos acabam por provocar uma sensação prazerosa, isto é possível verificar pelo relaxamento das fibras musculares; sua postura é de calma e sossego.

Nas palavras de Wallon (1975b), a aquisição da linguagem é fator que contribui para o desenvolvimento psíquico da criança, pois com a linguagem a criança explora de outra forma o mundo. Ao falar, ela pode dar nome aos objetos, comunicar, solicitar algo que antes conseguia somente por meio do choro. Essas capacidades auxiliam a criança a conceituar, a distinguir, a comparar e a agrupar, de forma gradativa, os objetos em suas semelhanças e diferenças, desenvolvendo, assim, sua inteligência, motricidade e afetividade. Aos poucos, a criança percebe e individualiza os outros como sociais, atribuindo-lhes características semelhantes a ela, tais como: andar e falar. Dando nome a objetos e pessoas, ela lhes confere existência e presença.

Por volta dos dois anos – estágio projetivo –, a criança se encontra substancialmente imersa no mundo dos símbolos. Entretanto sua capacidade de representação ainda é global, indiferenciada, marcada pelo pensamento sincrético²³, por isso, é comum crianças, nessa faixa etária, chamar de “au-au” o animal cachorro e outros animais que se assemelham às características do cachorro; cabe ao adulto que a rodeia saber interpretá-la e ajudá-la avançar no conhecimento. As crianças, diz Wallon (1975b), nascem e vivem imersas num mundo cultural e simbólico do qual têm uma percepção sincrética, que vai aos poucos se desfazendo, mediante sucessivas diferenciações.

Dos três aos cinco anos – estágio personalista –, a criança está mais voltada para o desenvolvimento do Eu. Esse período é marcado pelo retorno da predominância da afetividade.

Aos três anos, a diferenciação fundamental que a criança deverá realizar é entre ela e o Outro, dando mais um passo no sentido de superação do pensamento sincrético. Wallon refere-se a um momento de “crise de

²³ Wallon (1989) define sincretismo como sendo o estabelecimento de relações indiferenciadas, resultado de contaminações e assimilação entre categorias diferentes. Vigotski (2001), ao realizar um estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos, aproxima-se de Wallon em relação ao pensamento sincrético, afirmando que o conceito (significado das palavras) é, em termos psicológicos, um ato de generalização. Sendo que inicialmente é uma generalização elementar, conforme a criança se desenvolve, a generalização, é substituída por um tipo cada vez mais elevado.

personalidade”, caracterizada pela afirmação do próprio Eu. Nessa fase, a criança opõe-se aos adultos, os quais acabam interpretando suas ações como negação ou rebeldia (DANTAS, 1990). Elas estarão muito sensíveis a sua “[...] constelação familiar” (WALLON, 1975b, p. 209), definindo sua posição no grupo família, no qual têm que se situar em relação aos adultos e aos irmãos (se os tem).

No momento em que a criança se apresenta solidária com a família e busca conquistar sua “autonomia”, podem acontecer eventos que exijam dela respostas que não tem condição de dar; também pode haver cerceamento à expressão dos sentimentos. Se essas atitudes forem duradouras, as crianças estarão suscetíveis ao estabelecimento de complexos²⁴. No entanto, cabe ressaltar que nem toda conduta da criança deve ser explicada pelos complexos, salvo os casos em que algum fato realmente desagradável, duradouro e marcante aconteça com ela.

Outra especificidade do personalismo é o ciúme, suscitando uma ansiedade muito grande na criança desta etapa. A falta de clareza quanto ao que lhe pertence e ao que pertence ao outro torna-a confusa, deixando-a por ora vaidosa e por ora ciumenta. Nas palavras de Wallon (1975b), o ciúme é uma espécie de alienação de si frente ao Outro (rival), pretendendo substituir-se a ele. Isso é visível com crianças que, vendo nascer um irmão, muitas vezes, voltam a fazer xixi na cama, querem falar igual bebê, enfim, adotam atitudes semelhantes às do bebê. Este ciúme causa grande sofrimento na criança, podendo acarretar conseqüências mais graves (como sentimento de culpa). Por esta razão, o adulto deve dar-lhe toda atenção necessária e favorecer sua manifestação por meio de atividades expressivas, como o desenho e a dramatização.

É marco dessa etapa também um período de narcisismo, de sedução: a “idade da graça”. Por volta dos quatro anos, as crianças adoram usar adereços, olhar-se no espelho. Nesse período, afirma Taam (2004), elas necessitam da aprovação do outro para admirar a si própria e reforçar o “eu” recém-conquistado. Há também aquelas que por meio de gestos aleatórios (narcisismo motor), procuram chamar atenção dos adultos e receber elogios. É pela admiração do

9 Complexos, para Wallon, possuem significado semelhante ao dado pela psicanálise. Laplanche; Pontalis, *apud*, Taam, (2004, p. 31), assim os define: “conjunto organizado de representações e recordações de forte valor afetivo, parcial ou totalmente inconsciente. Um complexo constitui-se a partir das relações interpessoais da história infantil”.

outro que ela aprende a se admirar. No entanto, essa fase é alternada com o envergonhamento: ora ela chama a atenção para si, ora se esconde do olhar do outro.

Surge neste estágio a “imitação intencional”, apresentando-se quando as crianças são capazes de representar cenas ou imagens guardadas do passado. Ao realizar as representações, elas revivem cenas que a impressionaram ou que foram imaginadas. Mediante a imitação modificam as ações do outro, indo em busca de sua autonomia.

Wallon (1975b) chama atenção ao fato de que a criança não imita apenas os integrantes da família, mas também as pessoas que, de forma geral, convivem com ela e despertam sua admiração e interesse. Porém ela só imita se os seus sentidos forem mobilizados pela afetividade; se houver algo que a ligue fortemente ao objeto da imitação. Wallon concebe a imitação como um instrumento expressivo-cognitivo muito importante na formação do caráter da criança. De acordo com Vasconcelos (1996), o ato de imitar gestos, falas e posturas, faz com que se estabeleçam vínculos entre as ações motoras e mentais, construindo e buscando a compreensão da realidade.

Na teoria walloniana, a imitação aparece desde os primeiros meses de vida da criança, pela repetição de gestos; sem ter consciência do que faz, ela acaba por imitar a si própria. A mímica é a etapa seguinte e se constitui numa busca de complementos no mundo exterior, podendo ser desenvolvida por ações dramáticas ou cenas figuradas. A intenção da mímica não pertence ao mundo exterior, mas sim ao mundo interior da criança. A mímica é a função postural apropriada às necessidades das relações afetivas entre indivíduos. Graças à influência de outros, ela se desenvolve, age reflexivamente e faz surgir os estados afetivos, primeira forma de manifestação psíquica (WALLON, 1971).

Outro momento é o simulacro, quer dizer, uma ação sem objeto real, que alude a uma situação verdadeira. O simulacro é a simulação de um gesto que simboliza a ação ou o objeto, e leva a imagem e a idéia para além das próprias coisas, para o plano mental. A imitação contribui de forma significativa para a afirmação de sua individualidade, pois, por intermédio dela, participa e se diferencia do outro.

Dos seis aos 12 anos – estágio categorial – aguçam-se os interesses ligados à vida social e intelectual. Agora, a criança está mais direcionada para as atividades cognitivas²⁵, “[...] corresponde à necessidade de operar, na ordem do conhecimento, a dissociação entre Eu e não-Eu, que foi parcialmente feita no plano da pessoa” (DANTAS, 1990, p. 18). Seguindo o pensamento de Wallon, este período permite à criança classificar as coisas conforme suas qualidades e propriedades. Tais mudanças são possíveis, também e especialmente, pela inserção na vida escolar.

Nesse sentido, a criança vai se desenvolvendo e se auto-afirmando como pessoa, com atitudes de cooperação e de rivalidade, relacionando-se intensamente com o grupo escolar, tornando-se mais independente em relação à família (grupo natural), na qual obteve a satisfação das primeiras necessidades e adquiriu os primeiros conhecimentos sobre o mundo. Até o final desse estágio, todo sincretismo do pensamento infantil tende a ser liquidado.

Além da influência social, afirma Amaral (2000), o estágio categorial depende conjuntamente do desenvolvimento biológico; aos nove/dez anos, a criança é capaz de remeter o seu pensamento por categorias, permitindo a ela utilizar-se de categorias para ordenar a realidade. A atenção (ou autodisciplina mental) é uma característica emergente desse período; assim a criança poderá se manter envolvida por mais tempo em uma mesma atividade, o que ajuda na realização das atividades de leitura e de escrita.

Wallon (1975b) ainda menciona o último estágio do desenvolvimento da pessoa: a puberdade e a adolescência, que ocorre por volta dos 11 ou 12 anos, marcando a passagem da infância à adolescência. Este estágio caracteriza-se pela fase centrípeta, interpessoal, em que algumas características do personalismo voltam a aparecer. Nesse período, as meninas e meninos sentem-se desorientados “[...] em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista moral” (WALLON, 1975b, p. 218). A construção da identidade é colocada em primeiro plano.

Convém ressaltar que os estágios do desenvolvimento descritos por Wallon foram trazidos para esse trabalho porque, embora o período mais relevante para

²⁵ Embora a criança esteja predominantemente voltada às atividades intelectuais, Wallon (1975b) ressalta que ela continua se desenvolvendo também no aspecto afetivo e motor.

este estudo refira-se ao estágio do personalismo e categorial, não há como não relacioná-los aos demais, já que se considera a formação da pessoa numa perspectiva dialética, na qual cada fase do desenvolvimento adquire seu significado integrando-se a todos os momentos vividos pela criança.

Ao estudar o ser humano numa perspectiva global, Wallon identifica funções psíquicas que formam a base da pessoa: afetividade, motricidade e inteligência. É comentado a seguir sobre essas funções, pois a concepção sócio-histórica do desenvolvimento exige estudar a criança e compreendê-la em sua integridade e na relação com as pessoas dos grupos sociais a que pertence.

3.3 Afetividade, Motricidade e Inteligência

Conceber o indivíduo numa totalidade é saber que nele agem, de forma integrada e indissociável, a afetividade, a motricidade e a inteligência. Pode acontecer, porém, de uma das três funções estar mais evidente em determinada etapa de desenvolvimento, predominando em relação às demais. Na teoria de Wallon, a preponderância funcional é uma lei que rege o desenvolvimento.

O movimento é a primeira função que se destaca na criança²⁶, ele se evidencia nos primeiros dias de vida, dando testemunho de uma vida psíquica que começa se desenvolver. Wallon (1975b) explica que, no recém-nascido, o movimento se assemelha a simples descargas de energia muscular. São gestos bruscos, não coordenados e automáticos, ou seja, quando o recém-nato faz movimentos aleatórios, como pedalar ou bracejar, estes são acompanhados por bem ou mal-estar, misturando reações tônicas e clônicas (ou cinéticas) do movimento.

Na função tônica, que opera pela contração ou relaxamento das fibras musculares, o tônus se expressa nas reações posturais e é evidenciado nas atitudes²⁷, matéria-prima da emoção, que é definida pela forma como o tônus se

²⁶ De acordo com Wallon (1975b), o movimento começa a existir desde a vida fetal e se prolonga por toda existência do sujeito.

²⁷ Na teoria de Wallon, as atitudes respondem a alterações do tônus da musculatura lisa e da musculatura estriada (TAAM, 2004).

consome ou se conserva. Dependendo do grau de tensão das fibras musculares e viscerais, a emoção acarretará determinados efeitos expressivos e terá repercussões na relação com o meio social. Na abordagem walloniana, a criança é vista como “uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos” (DANTAS, 1990, p. 29).

A função clônica ou cinética se refere ao deslocamento no espaço: andar, erguer um braço, correr, levantar... Esses movimentos apresentam duas atividades complementares esclarecidas por Wallon (1975b, p. 78).

[...] por um lado, o encolhimento ou o alongamento simultâneo das miofibrilas que compõem o músculo e, por conseqüência, o seu próprio encolhimento, donde a deslocação do membro e o seu colocar-se em movimento (função clônica do músculo).

A função cinética é exercida diretamente sobre o mundo exterior e, na criança pequena, responde ao que Pavlov (apud WALLON, 1975b, p. 79) chamou de “[...] reflexo de orientação – investigação”.

Ao realizar um determinado movimento, a criança se desenvolve e, ao mesmo tempo, o mundo responde. Por exemplo: ao tentar empurrar algo e perceber que não se mexe, houve uma resposta que poderá levar a criança a tentar outras formas de deslocar o objeto, ou fazer com que opte por outro objeto, sobre o qual repetirá a ação.

Após esse período inicial, no qual os gestos se encontram associados aos reflexos e reações de atendimento às necessidades alimentares e posturais, associa-se um outro período em que tais reflexos e reações assumem um caráter expressivo por meio de mímicas, gestos e atitudes. Assim, a criança estabelece com a mãe um sistema sutil de comunicação e entendimento mútuo, marca do estágio emocional. Essa capacidade de unir os indivíduos entre si por reações orgânicas e íntimas, as quais se valem da emoção, é a primeira forma de manifestação da afetividade.

A palavra afetividade, na teoria walloniana, não é sinônimo de emoção ou de sentimento. Dantas (1990, p. 10) expressa bem o sentido dessa palavra na teoria de Wallon:

[...] processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeto que obriga a consciência a se voltar para as alterações intero e proprioceptivas que acompanham, e prejudica a percepção do exterior. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si.

O processo relacional irá se caracterizar pelas atividades representativas, nas quais a linguagem ocupa papel de destaque. Wallon (1968) afirma que o grito do recém-nascido, grito de aflição ou de angústia, deve-se a um espasmo da glote, acompanhado pelos primeiros efeitos da respiração, pois o feto está prestes a dar início à sua vida. Da mesma forma, os espasmos do intestino acabam provocando cólicas que também fazem o bebê dar gritos. Mais tarde, esses gritos vão tomando formas diferenciadas de expressão. Esta evolução ocorre na criança ao longo de seu desenvolvimento, assinalando os progressos da afetividade, associada a estímulos decorrentes do meio social, correspondendo, assim, a variações viscerais e musculares do tônus, que procedem da função postural.

Será função da inteligência estabelecer com o mundo exterior atividades de realização, cabendo à afetividade funções de expressão. O ponto de encontro da afetividade e da inteligência é a função postural, que responde ao meio em que o sujeito se insere e, ao fazê-lo, promove o desenvolvimento afetivo e cognitivo, ou seja, a personalidade, que evolui dialeticamente, por meio de dominâncias sucessivas.

Dessa forma, afirma-se que a consciência humana se constitui pelas trocas afetivas, cognitivas e motoras, mas sua primeira condição material de existência é o sistema nervoso. Este é constituído por neurônios que, por sua vez, são formados no período fetal em um número muito maior do que é necessário durante a vida após o nascimento. Cada neurônio, afirmam Miranda Neto; Molinari; Sant'Ana (2002, p. 10), “[...] possui um prolongamento denominado de axônio e milhares de prolongamentos denominados dendritos que lhes confere o potencial para a realização de milhares de comunicação com outros neurônios”. Utilizando esses neurônios, durante e principalmente no desenvolvimento infantil em inúmeras situações que requeiram as funções orgânicas e psíquicas, é que estabelecerá um número maior e crescente de comunicações entre si, por meio

da ativação ou da formação de novas sinapses (MIRANDA NETO; MOLINARI; SANT'ANA, 2002).

Uma sinapse acontece quando se recebe uma informação, os axônios que estão divididos em terminais nervosos muito pequenos estão, muito próximos dos dendritos de outros neurônios. Cada neurônio se comunica com diversos neurônios ao mesmo tempo. É este movimento que se denomina de sinapse. Axônio e dendritos não se tocam, entre eles há um pequeno espaço chamada de fenda sináptica.

De acordo com Villar *apud* Miranda Neto; Molinari; Sant'Ana (2002), o sistema nervoso muda constantemente, ou seja, seu estado normal não é fixo. Ele se modifica por intermédio da aprendizagem, do desenvolvimento orgânico e, inclusive, pelas relações sociais. Dessa forma, quanto mais oportunidades de aprendizagem forem oferecidas a uma criança, maior a plasticidade neural. Sob este enfoque, a função da afetividade é primordial, pois uma vez compreendida como função que interfere na aprendizagem da leitura e da escrita, melhor é o desempenho da criança na aquisição dos conceitos dessas habilidades.

A criança, à medida que aprende a ler e a escrever está se desenvolvendo, ampliando e diversificando capacidades e habilidades que dependem de processos cognitivos e afetivos.

3.4 Ler e Escrever: Processos Cognitivos e Afetivos

Aprende-se com Wallon que a formação da subjetividade passa pelo conhecimento, pela relação com o mundo da cultura. Esta tese perpassa toda a sua teoria. O sentido walloniano de desenvolvimento mental engloba, ainda, a transmissão de conteúdos culturais (DANTAS, 1990), vale dizer, conhecimentos relativos à leitura e à escrita, conforme estes conhecimentos se apresentam na sociedade em que se dará sua aprendizagem, levando-se em conta, também, o valor a eles atribuídos.

Defende-se com Wallon a tese de que a criança deve ser compreendida em sua totalidade e, para dar concretude a essa afirmação, entende-se que assim

deve ser a aprendizagem da leitura e da escrita. O professor, segundo a concepção de Wallon (1975b, p. 239), deve

[...] estar bem informado sobre cada criança e sobre a sua família, de tal modo que cada um ocupa o lugar mais propício ao seu feliz desenvolvimento. Cada uma tem as suas responsabilidades próprias que a ligam ao conjunto.

Neste processo, será papel do professor chamar a atenção da criança para determinados fatos a serem observados, criar oportunidades de expressão do conhecimento e orientar a associação com outros conteúdos aprendidos (WALLON, 1975b); além disso, cabe a ele selecionar conteúdos que devem ser ensinados. O professor fará tudo isso levando em conta as condições intelectuais e afetivas da criança, sua condição de cidadão, suas necessidades e possibilidades pessoais e os interesses da classe social a que pertence.

Wallon, em seus estudos, não focalizou a discussão sobre o processo de alfabetização; no entanto, pensar a aquisição da leitura e da escrita levando em conta as linhas principais de seu pensamento, leva a acreditar que não basta conhecer as competências lingüísticas necessárias à leitura e à escrita, ainda que se reconheça a relevância deste conhecimento, apenas destaca-se a necessidade de levar em conta as possibilidades do sujeito que aprende, percebido como um ser integral no qual atuam, durante todo processo de aprendizagem, afetividade e inteligência.

No artigo **Sociologia e Educação**, escrito em 1951, e que compõe uma coletânea de escritos sobre educação (1975b), Wallon, sem fazer uma referência direta, reconhece o valor do método global, para a alfabetização, de Decroly²⁸. Entretanto o que Wallon aplaude é menos um método de ensino do que o reconhecimento, por Decroly, de uma característica importante do pensamento infantil: o sincretismo.

Na escola, observa-se que, no período destinado à alfabetização, os aspectos afetivos e motores são muito pouco trabalhados com os alunos, dando ênfase apenas ao aspecto cognitivo, valendo-se das inúmeras informações

²⁸ Decroly, ao propor seu método de ensino, os Centros de Interesse, considera a psicologia e a pedagogia como dois termos complementares.

relativas às letras, à ortografia e às regras de estruturação de textos. Entende-se que o professor no afã de cumprir o que supõe que se espera dele, recorre a muitas atividades que priorizam apenas a dimensão intelectual. Thums (1999) alerta que esse empobrecimento no trabalho docente é decorrente de um ensino bancário²⁹. Vale acrescentar que este tipo de ensino é caracterizado pelo modelo capitalista de sociedade que indireta e diretamente influencia a organização institucional. Outro fator que interfere é a ausência de sentimentos positivos em relação ao aluno.

Thums (1999, p. 12) afirma, ainda, que “não há conhecimento sem sentimento”. Concorde-se com o autor e entende-se que a teoria de Wallon pode sustentar suas posições na medida em que os sentimentos, para este autor, constituem uma dimensão da afetividade, função sempre presente na atividade humana. Além disso, a relação docente-discente é altamente significativa, especialmente nos primeiros anos escolares, e deixa marcas na personalidade de alunos e professores. Numa relação de confiança (que o amor propicia), tanto professor quanto aluno são capazes de revelar os desejos, crenças, valores, medos que, muitas vezes, são omitidos, excluídos do diálogo pedagógico.

Maturana (2002), assim como Thums (1999) e Snyders (1988), destaca que o amor é a emoção que constitui o domínio de uma relação humana; é ele que tornou possível a história da hominização. O amor é a emoção que funda o social e que faz com que um indivíduo aceite e respeite as diferenças sociais. Além disso, afirma Maturana (2002, p. 25) o amor é:

[...] condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Assim, pode-se dizer que os seres humanos são dependentes do amor, precisam dele para constituir-se como homens. Se o professor não consegue respeitar o aluno com suas dificuldades e limitações, reconhecê-lo em suas

²⁹ Ensino bancário tem a ver com as relações narradoras e dissertadoras realizadas pelo professor, o qual possui a tarefa de “encher” os educandos de conteúdos narrados. Os educandos, por sua vez, memorizam mecanicamente tal conteúdo. Nesta relação, a educação passa a ser vista como um ato de depositar, em que os professores são os depositantes e os alunos depositários. Daí a denominação “bancária” (FREIRE, 1997).

possibilidades, como fazê-lo avançar na aprendizagem? Corre-se sempre o risco de pieguice ao falar de sentimentos; não é difícil deslizar do discurso científico para o discurso poético, mas, mesmo correndo riscos, é preciso trazer, na citação abaixo, quem é o professor, para reforçar a posição defendida neste estudo.

O professor não é um mero transmissor de saberes ou de pseudo-saberes, mas, acima de tudo, *é uma pessoa que ama, detesta, sofre, chora, sonha e odeia. É um ser que é história e que faz história. O professor é alguém que conhece, com sentimentos plurifacéticos e que, na maioria das vezes, esquece-se ou não se lembra dos seus sentimentos* (THUMS, 1999, p. 59, grifos do autor).

A teoria walloniana contribui para análise desta citação ao enfatizar o estudo da gênese humana em sua totalidade, isto é, saber que o professor, além de ser um profissional, é um ser humano. Não o limita como uma pessoa que se desenvolve intelectualmente, mas, sim, emocionalmente, e que seu estado emocional pode interferir em seu desenvolvimento profissional.

Almeida (1999), com base na teoria psicogenética de Wallon, afirma que o ato motor, muitas vezes, é concebido como forma de agitação, desatenção ou indisciplina do aluno, impedindo-o de realizar a atividade intelectual. Visto dessa forma, os movimentos são descartados a ponto de “exigir”, sob “pressão”, silêncio e calma que acaba mais atrapalhando do que ajudando a aprender a ler e escrever. Com a preocupação de eliminar a ação motora durante a aprendizagem, o professor, acaba por ignorar um grande atributo do movimento: as emoções.

O professor precisa saber o que é emoção, como ela funciona e qual sua importância para a aprendizagem da leitura e da escrita. As emoções são visíveis e perceptíveis, por isso elas mobilizam e contagiam as pessoas. Assim, ao se depararem com diferentes reações emocionais na sala de aula, o professor deve ter condições de fazer uma leitura dos gestos, expressões, silêncios e falas do aluno a fim de entendê-lo e ajudá-lo; e, também, ler a si próprio para entender as suas próprias ações.

Estudar a afetividade, como função constitutiva da personalidade, não se confunde com sustentar práticas pedagógicas apenas com bons sentimentos. O professor precisa saber o que faz, precisa de conhecimentos específicos relativos

às suas atribuições. Ora, Wallon é cientista; Maturana é PHD em biologia, ancorando suas conclusões nesta ciência; Thums é filósofo. O que dizem não é poesia, mas o resultado de investigações na área das ciências humanas e biológicas.

Concorda-se com Thums (1999, p. 76), quando afirma que “tudo ou quase tudo que armazenamos na memória, em nossa inteligência, é resultado da vivência e aprendizado qualitativo do que sentimos”. Para aprender a ler e escrever, a criança deve estar envolvida no processo; a formação da intelectualidade da criança depende da sua vida social e das suas relações com pessoas, das quais a afetividade é aspecto inseparável. Assim, não há linguagem sem emoção; não há movimento sem emoção; é a emoção que estabelece a relação professor-aluno, sendo que a característica dessa relação é que possibilitará à criança aprender ler e escrever.

A escola que se tem hoje não está sendo um bom lugar para a formação do sujeito, e nem para aprendizagens mais elementares como ler e escrever. O embrutecimento das relações humanas faz com que as crianças tenham medo de arriscar e de serem verdadeiras naquilo que sabem ou não do objeto de conhecimento. A relação professor-aluno, que deveria ser mediada por confiança, pela troca, acaba sendo mesclada de medo, mentiras e disfarces.

Essa realidade também é evidente nas instituições que formam os futuros professores, Kramer e Oswald (2001), ao realizarem uma pesquisa de campo em três colégios (dois da rede pública e um da rede particular) para verificar o que lêem e escrevem os alunos, concluem que:

- Os alunos que gostam de ler jornais, revistas (gibis, Caras, Carícia) e romances, essas leituras não são a pedidos da escola. Quando é solicitada alguma leitura, como Dom Casmurro, é realizada sem prazer, sem gosto, por pura obrigação.
- A escrita segue o mesmo caminho, a maioria dos alunos diz gostar de escrever carta, na agenda, folhas avulsas, no quadro-negro, no banheiro e em murais. Essa escrita é de cunho pessoal, não possui ligação com o ensino que a professora oferece. O que é ensinado na sala de aula é apenas “copiado” pelos alunos, como uma outra forma de escrita.

Diante disso, constata-se que leitura e escrita são realizadas por pura obrigação, sem nenhum tipo de criticidade. Os professores não utilizam a leitura e a escrita realizada fora do contexto escolar como fio condutor do trabalho pedagógico. Acreditam que a qualidade do ensino oferecido pela escola garanta uma formação adequada aos alunos.

Essa é a formação que muitos professores recebem nas instituições de ensino, seja em nível de ensino médio ou em nível superior. Esses professores estarão atuando em salas de alfabetização, por isso, questiona-se: Como transmitirão o saber elaborado de forma crítica? Como farão com que as crianças participem de propostas de ensino coerentes com o intuito de adquirir o código alfabético? Para essas respostas, fica a seguinte reflexão: na incerteza de como agir ou ensinar, o que muitos professores fazem é repetir o que foi feito com eles.

Aprender a ler e a escrever não é uma tarefa exclusiva do ensino fundamental, pois é sabido que as crianças, desde que nascem, vivem em um mundo cultural com uma infinidade de coisas escritas, placas, *outdoors*, folhetos, *folders*... Elas estão diariamente em contato com a linguagem escrita, o que acaba despertando interesse em conhecer e praticar o uso do código escrito.

As crianças que freqüentam as escolas maternas apresentam três características importantes de serem analisadas. A primeira se refere à constituição da individualidade, já referida. A segunda, diz respeito ao progressivo domínio da fala, permitindo-lhe jogar com as palavras. Esta característica, se bem trabalhada pela escola, será muito útil no processo de alfabetização, ajudando no desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, fazendo uso de trava-línguas; com base nesse gênero textual, a criança poderá relacionar o som de uma palavra atribuindo-lhe uma idéia do que essa palavra quer representar (MASSINI-CAGLIARI, 1999a). Por último, a criança lida com as atividades propostas de maneira mais descontraída, e fazendo delas um “jogo de posições” nas relações com o Outro (PINO, 1996).

No jogo de posições, a criança pode assumir diferentes papéis numa situação imaginária ou real em função do Outro. Permite, ainda, mudar a realidade conforme seu desejo, sendo um filho diferente, uma mãe diferente. Valendo-se do jogo simbólico, o menino ou a menina revive situações que tiveram

maior significado. A situação tanto pode ser representada da forma como ocorreu ou como gostaria que tivesse ocorrido.

Oliveira (1988, p. 103) concorda com Pino (1996), e contribui com a discussão ao ilustrar o jogo de papéis,

Criam-se, na situação interacional adulto-criança ou criança-criança, jogos de papéis cujas características gerais são: alternância de turnos, desempenho de uma ação à qual é atribuído um significado pelos parceiros e que é seguida por novas ações com novos significados, o que implica a idéia de que um ato pode mudar o contexto e a própria interação deve então seguir novas regras.

O jogo simbólico da criança contribui significativamente para a formação da subjetividade, pela internalização de significados construídos nas relações com os objetos e as outras crianças.

[...] o jogo simbólico permite à criança *internalizar a significação* das relações sociais em que está inserida na vida real, mas conferindo-lhes um *sentido* pessoal que esteja em sintonia, ao mesmo tempo, com a sua história e com a história dos seus desejos (PINO, 1996, p. 21).

De acordo com o autor, a palavra internalizar é sinônimo de individualizar, tem-se, então, internalização = individuação³⁰. Isto quer dizer que, para a criança internalizar o significado das coisas, é preciso existir relações entre ela e o outro. Por exemplo: apenas falar e apontar um objeto à criança não faz surgir em sua mente o significado dele; é necessário a mediação do outro. Da mesma forma que

[...] o encontro de dois indivíduos não é suficiente para constituir uma relação social, sendo necessária a mediação da sociedade que atribui significação às respectivas "posições de sujeito" dos sujeitos da relação. Toda relação entre dois elementos (x, y) pressupõe um terceiro (z) que é a significação ou razão da relação (PINO, 1996, p. 25-26).

O processo de internalização dos significados atribuídos aos objetos, às palavras e às relações sociais começa no grupo familiar, desenvolve-se na

³⁰ O significado dado ao termo individuação, por Pino, não coincide com o seu significado na teoria walloniana, na qual o conceito aparece relacionado à redução do sincretismo.

educação infantil e continua por toda vida. Em cada fase, ampliam-se os grupos de relações e o universo de significados, que passam a fazer parte da leitura de mundo realizada pelo sujeito aprendiz. Exemplo dessa ampliação se refere à linguagem ideográfica que a criança presencia em seu dia-a-dia ocupando parte significativa da linguagem, ou seja, as placas de trânsito, *outdoors*, as indicações nas portas de banheiro, etc (MASSINI-CAGLIARI, 1999b).

No espaço da educação infantil, os adultos, freqüentemente, “paparicam”, com exagero, os alunos, fixando uma relação afetiva que, segundo Wallon (1975b), pode deixar marcas na orientação mental da criança. A “paparicação”, na pré-escola, chega mal à criança do ensino fundamental que reage contra as fixações afetivas do período anterior e se sente mais confortável sem demonstrações muito ostensivas de carinho por parte dos adultos, especialmente dos que fazem parte da família.

Ingressando no Ensino Fundamental (ensino obrigatório), a criança torna-se capaz de se ver em diferentes grupos e, juntando-se a eles, modificá-los. Wallon (1975b) chama atenção ao fato de que a escola (diferentemente da família) não é um grupo, mas um lugar onde se podem constituir grupos diferentes, concordantes ou não com os objetivos do sujeito. A posição da criança no grupo agora se modifica porque ela tem opinião sobre suas ações, mas leva em consideração a presença dos Outros. Nesse reconhecimento do outro, a criança vai aprendendo a respeitar as diferenças e se firmando como indivíduo.

Mesmo se firmando como indivíduo, Wallon (1975b) alerta para o fato de que, dos seis aos sete anos, ainda há uma certa dependência da criança em relação ao adulto. Porém, a tendência é, de início, colocar os pais à distância³¹ e aproximar-se da professora ou de crianças mais velhas, que geralmente o recusam. Isso acontece porque há um movimento que visa antecipar o desenvolvimento que está por vir, no qual precisa mostrar-se como indivíduo e comparar-se com o grupo mais velho.

Essa dinâmica de grupo, de relação e não-relação, é visível nas combinações das crianças. Percebia, na escola em que trabalhava no ano de

³¹ A tendência da criança se afastar dos pais e se aproximar da professora diz respeito ao fato de que nesta fase, ela amplia o leque de amigos e a paparicação dos pais faz com que sinta vergonha e chateação diante de outras pessoas (colegas e professores) e dispense a excessiva solicitude da família.

2005, que, durante o recreio, um grupo de meninas (de sete e oito anos) estava lanchando, e uma outra menina (também na mesma faixa etária), estava isolada com olhar entristecido. Procurando saber o que havia acontecido, tivemos a seguinte explicação pelo grupo: “É que ela queria lancha com nós, mas “Fulana” não deixa!” Essa menina que não queria deixar a outra se juntar é a Pioneira do grupo. O que quer dizer isso? Wallon (1975b, p. 216) explica, que os Pioneiros “não são só as melhores crianças da turma, nem as mais inteligentes – são evidentemente as que têm mais méritos”. Seria uma espécie de líder. Essa socialização é traduzida pela cooperação com algumas crianças do grupo, mas também pela exclusão e/ou rivalidade de alguém desse mesmo grupo. Diante de uma situação como essa, o professor deve saber intervir de forma que o espírito de cooperação seja entendido e manifestado entre as crianças.

Nesse período de desenvolvimento e aprendizagem, a criança, além de participar de grupos diferentes, pode classificar-se de modo diferente, de acordo com as atividades das quais participa, como, por exemplo: cálculo, leitura, escrita, etc. As mesmas conquistas que a criança faz na vida social faz na aprendizagem. Assim, explica Wallon (1975b, p. 213),

A criança torna-se então capaz de reconhecer num elemento, por exemplo numa letra do alfabeto, uma unidade que pode combinar com outras em conjuntos variados: a mesma letra pode entrar em diferentes sílabas, em diferentes palavras. Da mesma maneira, em aritmética, a criança é capaz de fazer uma soma, não sob a simples forma perceptiva que lhe fez sentir um conjunto, uma constelação mais do que unidades, mas é capaz de conceber que uma unidade pode ser aumentada ou diminuída a um conjunto e que, aumentando-a ou retirando-a desse conjunto, o modifica.

A criança deste período é, nas palavras de Wallon, capaz de relacionar, em específico, a letra em diferentes sílabas ou palavras percebendo a combinação entre elas. Essa, então, seria uma razão pela qual deve-se ensinar significativamente a correspondência entre fonema e grafema, como também ensinar que ler e escrever têm funções sociais diferentes e que é preciso combinar traços para escrever letras, sílabas e palavras.

3.5 Processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Para adquirir a aprendizagem da leitura e da escrita, a criança passa por algumas etapas até chegar no grafismo. Antes de se comunicar por meio da escrita, a criança utiliza gestos, depois as brincadeiras de faz de conta, desenhos e só depois o alfabeto. Eis a grande chave para a aprendizagem da escrita, preparar e organizar, no momento certo, a transição de cada uma dessas etapas. Para compreender essas etapas, fundamentam-se as discussões em Vigotski (1991) e Wallon (1975b), bem como em outros autores que caminham na mesma perspectiva desses autores: a perspectiva sócio-histórica.

O gesto é “[...] o signo visual que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VYGOTSKY, 1991, p. 121). Seguindo o pensamento de Vigotski, é possível afirmar que o gesto é a forma inicial que a criança usa para representar os signos. Ao ter que desenhar um menino correndo ela utiliza os dedos, fazendo movimentos no ar, para representar o desenho, e só depois é que o faz no papel. Por isso, concorda-se com o autor que os gestos são a escrita no ar e os registros, geralmente, são simples gestos transmitidos no papel. Os gestos utilizados pela criança nada mais são do que uma forma de organizar na mente aquilo que ela quer transportar para o papel; mesmo sendo ainda feito por rabiscos. Ora, isso implica dizer que a criança, para ser “lida”, precisa ser vista, precisa que se esteja atento aos seus gestos e que se saiba como responder a eles, de forma não só a fazer com que ela se sinta atendida, mas que avance em possibilidades comunicativas.

Wallon (1975b) atribui aos gestos uma definição semelhante à de Vigotski. Para ele, é uma maneira que a criança tem para se fazer entender, sobretudo nos primeiros anos de vida quando ainda não possui o domínio da fala. Entretanto cabe salientar que, em toda etapa de desenvolvimento da criança, encontram-se formas diferenciadas de representar os gestos – movimentos corporais e faciais – , que se expressam através da emoção.

Nas brincadeiras de faz de conta, informa Vigotski (1991), as crianças utilizam objetos como signos do que querem representar. Esses objetos durante

uma brincadeira são significantes e permitirão à criança um maior e melhor significado de sua ação. É comum observar crianças de quatro ou cinco anos pegarem uma tampa de panela ou outro objeto que lembre a forma de um círculo e usá-lo como se fosse um volante; isso acontece porque os gestos usados para a brincadeira são adequados ao objeto. Oliveira (1988), assim como Vasconcelos (1996), afirmam que, ao brincar, a criança consegue (mesmo que seja intuitivamente) assumir posições diferentes, imitando, desse modo, a “[...] estrutura interativa dos papéis sociais e as ideologias que os governam” (OLIVEIRA, 1988, p. 89), experimentando e vivenciando normas e valores associados aos diferentes papéis assumidos por ela. De acordo com Wallon (1975b), as brincadeiras, as representações ocorridas durante o ato de brincar e a relação da criança com outros sociais permitem a ela o seu desenvolvimento e, aos poucos, expulsa a visão sincrética que possui do mundo físico e social, formando sua personalidade.

O desenho também é uma forma própria de expressão da criança, constituindo uma “língua”, isto é, quando a criança desenha, utiliza um grande repertório de signos gráficos, que transmitem uma mensagem. Ao expressar-se pelo desenho, faz de maneira original e autêntica, lembrando que, o que ela representa, muitas vezes, não deixa de ser o universo do adulto, uma vez que vive sob as influências do meio social (MÈREDIEU, 1974).

Mèredieu (1974) aponta que os novos materiais para desenhar contribuíram na valorização do desenho infantil, pois se antes esse registro só era possível de ser feito na areia, com as novas tecnologias, e em especial com a ampliação do uso do papel e do surgimento da caneta hidrográfica, giz de cera, lápis de cor e diferentes tipos de tinta, a criança pode expandir seus gestos, liberando no papel sua expressão. Entretanto o desenho infantil, assim como os gestos, possui suas fases. Por volta de dois anos, a criança, ao realizar um desenho, raramente terá “interesse” pela caneta hidrográfica, pelo papel e até mesmo pelo seu próprio desenho; seu prazer se fixará na ação, no que é possível fazer mediante seus gestos. Observando meu filho de dois anos e três meses, desenhando o “papai”, verifiquei que se deita no chão e em menos de um segundo realiza alguns rabiscos e diz que é o papai, logo em seguida deixa de lado essa representação e pede outra folha. Mèredieu (1974) afirma que atitudes

como essa são explicadas porque a criança sente prazer pela sua ação motora e que o desenho concretizado no papel recebe muito pouco valor.

À medida que a criança evolui em seu desenvolvimento, a rapidez da ação do desenho tende a diminuir e ela os realiza com mais calma. Ferreira (1998), assim como Taam (2004) explicam que, dos rabiscos, a criança passa para o grafismo voluntário, ou seja, de sua ação motora ela percebe que rabiscar produz traços e que é possível combiná-los de modo a formar figuras. Aos poucos, esse grafismo vai se aperfeiçoando, passando a um grafismo mais enriquecido, no qual a atenção se dirige mais ao desenho, e a maneira com que a criança o realiza depende muito mais da percepção e da mão. Nesse período, ela procura aprimorar o desenho de forma que fique mais semelhante à realidade a qual esta representando.

Vigotski (1991) afirma que a criança realiza desenhos de memória, isto é, o que conhece e não o que vê; por exemplo, desenha uma pessoa vestida; mas, desenha, também, suas pernas, sua barriga, braços e objetos que possa ter no bolso. Tudo aquilo que ela imagina ter no desenho e que conhece, torna-se parte constitutiva da percepção, e revela-se no desenho.

Concorda-se com Ferreira (1998) quando diz que por meio da socialização da criança com o meio social, o desenho da criança sai do campo da imaginação e passa para o campo da observação, fazendo com que o desenho seja uma técnica de registro de elementos observados pelas crianças, o que implica em representações voltadas à realidade. Decroly (*apud* Taam, 2004, p. 60) considera o desenho como um pré-texto. Além da socialização, há outro elemento decisivo na evolução do desenho: a linguagem verbal e escrita. Os rabiscos são uma maneira da criança imitar a escrita do adulto³². A criança utiliza a fala para representar o que está na memória; essa fase de “desenho e fala” é extremamente significativa e decisiva para o desenvolvimento da escrita e do desenho, pois, o desenvolvimento intelectual tem maior significado quando a fala e a atividade prática convergem (VYGOTSKY, 1991).

Taam (2004), apoiando-se na teoria de Wallon, mostra o papel da memória na representação da experiência, por intermédio do desenho de uma criança de

³² Aos quatro anos, a criança imita a escrita do adulto “[...] traçada em forma de serra” (MÈREDIEU, 1974, p. 11).

cinco anos internada num hospital público. A criança diz que vai desenhar uma casa; o que faz, porém, é representar o espaço do serviço de pronto-atendimento, onde ficara na véspera, durante muito tempo, esperando ser atendida. Expressa, dessa forma, o conteúdo narrativo de uma experiência pessoal que a tinha impregnado. Este exemplo vai ao encontro do pensamento de Vigotski (1991, p. 29); quando afirma que, pela fala, a criança “[...] planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível”. Evidencia-se, assim, uma afinidade entre os dois cientistas, conforme foi assinalado no início desta discussão. Ainda que, no caso relatado, a fala não tenha coincidido com o desenho, este serviu para dar visibilidade a um conteúdo que a criança precisava expressar.

Concorda-se com Mèredieu (1974) ao afirmar que a criança ao ingressar na escola, sobretudo no ensino fundamental, a produção pictórica tende a diminuir, pois aprender a escrita é considerado mais importante do que desenvolver as formas gráficas do desenho. No entanto, é fundamental compreender a evolução do desenho como um momento do processo de alfabetização, sendo, portanto, uma forma de representação da linguagem, e não alguma coisa que serve para ocupar o tempo ocioso da criança, algo que pode ser feito quando não há outras tarefas mais importantes a executar.

A linguagem escrita se dá quando a criança percebe que o que se fala pode ser representado por letras. “Do ponto de vista das capacidades cognitivas, a escrita e a fala não são representações externas uma à outra e também não são adversárias. Geralmente, são colaboradores muito eficazes” (MORAIS, 1996, p. 48). Se analisar qual a relação entre a fala e a escrita, ter-se-á, numa primeira impressão, que ambas são distantes, pois não se diz “be-o-ene-c-a”, e sim boneca, mas está sempre se referindo a sistemas simbólicos de representação da realidade. Entretanto cabem algumas distinções:

Existe um elemento comum às duas funções, o fonema, só que se trata de representações inconscientes no caso da fala, e de representações conscientes no caso da leitura. Isso faz alguma diferença? Sim, enorme. É isso que faz que a fala seja adquirida facilmente, sem esforço, sem necessidade de escola, por simples exposição, enquanto a leitura pode ser difícil de aprender e exige uma instrução específica (MORAIS, 1996, p. 87).

Na citação acima, está embutida uma crítica à idéia de que se pode aprender a ler com a mesma “naturalidade” com que se aprende a falar. Quando a criança chega à etapa de relacionar fala e escrita, cabe ao educador aperfeiçoar essa descoberta e lhe ensinar a linguagem escrita. Ler a mesma história mais de uma vez para as crianças, por exemplo, é uma ótima estratégia para que elas possam relacionar a fala com o que está escrito. Essa leitura permite à criança a possibilidade de conhecer a história palavra por palavra, atentar melhor aos aspectos formais do texto e relacionar o signo com a fala (MORAIS, 1996). Além disso, é sabido que, cada vez que se lê ou ouve novamente uma história, novas relações são estabelecidas e um novo conhecimento elaborado, ou seja, o texto é reelaborado num novo patamar de compreensão; o mesmo acontece com o adulto quando retorna a textos já lidos.

O processo descrito resulta em uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. Outras mudanças dessa natureza ocorreram quando ela, em torno dos seis meses, conseguiu sentar, quando, em seguida, passou a manipular objetos, quando pôde locomover-se sozinha. Em todas essas situações ocorreu, de modo concomitante, a nova aprendizagem, uma reestruturação do psiquismo.

Ao ser capaz de comunicar-se por escrito e de ler o que outros escrevem, sua forma de pensar a realidade e de se relacionar com ela muda substancialmente, uma vez que ler e escrever tornou-se uma exigência quase como o alimento para saciar a fome. Privar o indivíduo do direito de aprender a ler e escrever é o mesmo que deixá-lo fora das interações sociais, é excluí-lo socialmente.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos (CAGLIARI, 1995, p. 10).

Essa consideração dos aspectos diacrônicos e sincrônicos, que dizem respeito à aquisição da língua escrita, coincide perfeitamente com o pensamento de Vigotski, que não concebe o indivíduo de modo isolado, mas parte e resultado da evolução humana.

Saber ler e escrever, além de ser uma exigência social, é “[...] condição ‘*sine qua non*’ para permanência no processo de escolarização” (MOLL, 1996, p. 34). Se o aluno não adquirir a leitura e a escrita já nas séries iniciais, estará contribuindo para elevar os índices de fracasso escolar e, possivelmente, de abandono do sistema de ensino de forma prematura. Adquirir a leitura e a escrita não é algo cuja importância possa ser pensada apenas em termos funcionais ou pragmáticos. Ler e escrever são competências potencialmente capazes de ampliar o espaço imaginário, refinar a sensibilidade, produzir reflexão sobre os valores de uma sociedade e sobre práticas fundadas nesses valores. Tudo isso não é menos importante do que ler avisos, rótulos, placas ou livros escolares, nem para o indivíduo, nem para a sociedade da qual participa.

4 PESQUISA DE CAMPO

4.1 Metodologia

Para compreender melhor o objeto de estudo em questão e buscar respostas coerentes, foi utilizada a metodologia qualitativa³³, sendo que, dentro dessa abordagem, o tipo de pesquisa que se considera mais acessível e comprometida para uma mudança na realidade vivenciada é a pesquisa-ação.

A estratégia mais utilizada para a coleta de dados foi a observação; por acreditar que é a partir dela que se podem captar fatos concretos possíveis de serem analisados. A decisão de realizar as observações em uma turma de letramento e, posteriormente, acompanhar a transição e o desenvolvimento desses alunos na 1ª série justifica-se:

- Primeiro, no letramento (fase também denominada de educação infantil), as crianças ampliam e sistematizam o conhecimento sobre a leitura e a escrita com as práticas de letramento, mesmo não sendo obrigatório, ao término do ano letivo, saber ler e escrever³⁴.
- Segundo, a 1ª série, ensino fundamental e obrigatório, marca com maior consistência a aprendizagem da leitura e da escrita; as crianças ampliam as relações com outros grupos.
- Terceiro, a possibilidade de observar a transição do estágio personalístico para o estágio categorial; lembrando que os estágios não ocorrem fixamente, podendo ser antecipados ou postergados, isto dependerá da qualidade de trocas afetivas e cognitivas estabelecidas entre a criança e o meio social de que faz parte.

As observações se estenderam de agosto de 2004 a junho de 2005. Foram feitas visitas ao campo regularmente durante 10 meses letivos, duas vezes por

³³ Bogdan e Biklen (1994, p. 11) denominam a pesquisa qualitativa como “[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

³⁴ Alfabetizar ou não na educação infantil foge do objeto de pesquisa deste estudo. No entanto, ressalta-se que a não obrigatoriedade de alfabetizar nessa etapa de ensino faz parte do currículo da escola que se teve contato.

semana. De cada turma selecionaram-se cinco alunos para realizar as entrevistas.

4.2 Procedimento para a Coleta de Dados

Para dar início às observações foi solicitada uma escola à Secretária de Educação da Prefeitura do Município de Maringá, mediante requerimento (Apêndice A), sendo que, a mesma, cinco dias úteis depois, respondeu, enviando um ofício em que designava o local para a realização da pesquisa. Após esse procedimento, entrou-se em contato com a direção da escola que, por sua vez, viabilizou o contato com a professora da sala que seria observada para esclarecimentos sobre o trabalho e formas de realizá-lo. Assim, tornou-se possível a definição dos dias e horário para a efetivação da pesquisa de campo.

4.3 Caracterização da Escola e dos Sujeitos Envolvidos

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola municipal de Maringá-PR, localizada em um bairro da periferia da cidade. O prédio é de alvenaria. Os alunos estão distribuídos em 14 turmas (entre letramento e 1ª a 4ª série), totalizando 318 alunos; possui três zeladoras e duas merendeiras, um secretário, 22 professores, uma supervisora, uma orientadora e uma diretora, caracterizando-se como escola de porte médio.

Os sujeitos da pesquisa são crianças que se encontram na faixa etária de cinco a sete anos. Este período, numa perspectiva walloniana, corresponde a dois estágios descritos por Wallon; o estágio personalista (três a cinco anos) e o estágio categorial (dos seis aos 12 anos), ambos descritos no capítulo anterior.

Foram focalizados, especialmente dez alunos (cinco da turma de letramento que possuía 21 alunos e cinco da 1ª série que possuía 25 alunos), que participaram das entrevistas:

Juliano – (nome fictício) – seis anos. Aluno da turma de letramento, mas participou das entrevistas na turma de 1ª série.

Marcos – (nome fictício) – seis anos. Aluno da turma de letramento.

Alice – (nome fictício) – cinco anos. Aluna da turma de letramento.

Aline – (nome fictício) – cinco anos. Aluna da turma de letramento.

Gustavo – (nome fictício) – seis anos. Aluno da turma de letramento.

Arthur – (nome fictício) – seis anos. Aluno da turma de 1ª série.

Natani – (nome fictício) – sete anos. Aluna da turma de 1ª série.

Bianca – (nome fictício) – seis anos. Aluna da turma de 1ª série.

Juliano – (nome fictício) – sete anos. Aluno da turma de 1ª série é o mesmo aluno da turma de letramento, citado anteriormente.

Wagner – (nome fictício) – oito anos. Aluno da turma de 1ª série.

Dos alunos mencionados, sete deles, **Juliano, Marcos, Aline, Alice, Gustavo, Arthur e Wagner**, reconhecem as letras e identificam-nas em palavras, mas não relacionam fonema e grafema; quando fazem tentativas de escrita utilizam letras aleatoriamente. Na leitura, tentam adivinhar a palavra escrita. **Natani** demonstra relacionar fonema e grafema, pois, ao tentar escrever sem ajuda, fala junto para realizar o registro; lê decodificando letras. **Bianca** lê e escreve perfeitamente.

4.4 Instrumentos para a Coleta de Dados

Utilizaram-se dois instrumentos para a coleta de dados: a observação participante e a entrevista semi-estruturada. A observação, na concepção walloniana, é uma ótima forma para estudar a criança; diz Wallon (1968, p. 36), “[...] um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele parece exprimir-nos”, cabe ao observador saber entender os movimentos, as falas, as expressões, as atitudes, os choros, os risos..., sem atribuir o significado que tais gestos poderiam ter no adulto. Pelo contrário, dever-se-á conhecer e compreender o momento vivido pela criança durante seu desenvolvimento, percebendo competências que se anunciam e diferenças individuais. Wallon

(1975b) acreditava que os professores têm dificuldade em captar essas diferenças e que os especialistas, os pesquisadores poderiam ajudar.

A atitude de manter a postura de observador participante se deu durante todos os dias em que se esteve na escola: realizando atividade de leitura, ficando ao lado de uma criança quando esta chorava a fim de acalmá-la, tirando dúvidas de algumas crianças durante a realização da atividade, corrigindo cadernos de tarefa e, enquanto colaborava com a professora, aproveitava para acompanhar as ações cotidianas do grupo, as circunstâncias dos acontecimentos, as atitudes e posturas dos alunos e da professora, os ensinamentos. Tudo isso a fim de coletar dados que pudessem servir de análise e reflexão sobre a questão que havia provocado a pesquisa a campo.

A opção pela entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de que ela “[...] oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987 p. 146). Foi dada atenção especial aos gestos, atitudes, olhares e/ou qualquer outra forma de manifestação afetiva e cognitiva durante as entrevistas. Para realizá-las tomou-se como suporte um roteiro previamente estabelecido tanto para os alunos (Apêndice B) quanto para os demais envolvidos (Apêndice C). Cabe salientar que este roteiro não se trata de um questionário fechado.

4.5 Materiais Utilizados

Durante a pesquisa de campo apresentou-se em primeiro lugar, o termo de consentimento (Apêndice D) para obter autorização das crianças envolvidas. Foram utilizados, também, materiais pedagógicos como: folha sulfite, lápis grafite, borracha e textos para leitura (Anexos A, B, C e D), e o caderno de anotações do pesquisador.

4.6 Encaminhamentos para a Análise de Dados

Passados dez meses e alguns dias dos encontros nas salas de aulas, encerrou-se a pesquisa de campo e organizada para a análise dos dados. Segundo a orientação de Bogdan e Biklen (1994), a coleta podia ser classificada em duas categorias: comportamentos afetivos e comportamentos cognitivos.

1- Os **comportamentos afetivos** serão analisados nas situações em que os alunos e professores evidenciaram seus sentimentos por meio de ações e/ou discursos produzidos pela fala ou escrita; evidenciaram suas emoções em posturas e atitudes assumidas.

2- Os **comportamentos cognitivos** serão analisados em situações em que os alunos evidenciaram mecanismos mentais relativos à compreensão da leitura e da escrita.

Definidas as categorias, os dados foram analisados à luz da teoria de Wallon (1971; 1975a; 1975b) e de autores que discutem a aprendizagem da leitura e escrita, como Kleiman (1995), Smolka (2001), Terzi (2001), entre outros. Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor, e com base no trabalho de Guhur (2005), o estudo foi organizado em dois blocos temáticos: das observações e entrevistas na turma de letramento; das observações e entrevistas na turma de 1ª série. Convém salientar que foram selecionados os acontecimentos que pareceram melhor demonstrar o desenvolvimento cognitivo e afetivo, bem como as práticas desenvolvidas para adquirir a leitura e a escrita. Olhava e ouvia como pesquisadora e como professora que atua em turmas de alfabetização, pois, como informou-se na introdução, foi a prática pessoal e a insatisfação com ela, mais do que dilemas teóricos, que fizeram com que se saísse em busca de respostas que pudessem, eventualmente, ajudar colegas, que se sentiam tão incomodados quanto esta pesquisadora, em relação às atividades de leitura e escrita propostas às crianças.

5 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO: O QUE DIZ A PRÁTICA ESCOLAR?

No primeiro e segundo capítulos busca-se compreender dois fatores (embora existam outros) implicados na alfabetização: o processo de alfabetização e letramento e o desenvolvimento da criança. Das reflexões realizadas, há que se destacar a marca mais significativa dos autores que estiveram envolvidos nesta caminhada. Por um lado, Wallon descreve o desenvolvimento da criança numa perspectiva dialética, integrando as funções afetivas, motoras e cognitivas. A criança, por intermédio de rupturas, retrocessos e continuidades, caminha na superação do pensamento sincrético para a individualização psicológica. Por outro lado, os autores citados, sobretudo no primeiro capítulo, ajudam a avançar no entendimento de metodologias e teorias que influenciaram e influenciam no processo de alfabetização e letramento, distinguindo ou assimilando o significado de ambos os termos. A finalidade deste capítulo é analisar e refletir a respeito das observações e entrevistas realizadas na prática escolar, buscando entender o trabalho pedagógico desenvolvido, suas conseqüências para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e suas implicações na aquisição da leitura e da escrita.

5.1 Das Observações e Entrevistas na Turma de Letramento

A sala de letramento é formada de 21 alunos com idade entre cinco e seis anos, sendo que há 12 meninos e nove meninas. A sala é composta de cinco mesinhas com seis cadeiras cada uma. A aula inicia-se com a chegada dos alunos, que ficam em pé encostados no quadro de giz aguardando a professora chamar um a um e indicando em que lugar deverá se sentar. Nesse período da escola maternal, Wallon (1975b) diz que é preciso unir as crianças em atividades, devendo fazer as mesmas coisas, para que, assim, possa ser desenvolvida a idéia de solidariedade. Este é um lugar possível de preparar a criança para a sua

emancipação, pois sai do âmbito exclusivo da família e passa a conviver com crianças da mesma idade.

As atividades de leitura e escrita devem ser incorporadas na rotina das crianças de forma que o professor leia e escreva para os alunos, por meio de leitura por partes de um livro, leitura de uma revista, gibi, jornal; escrita de um texto coletivo, descrição de um passeio, a solicitação de alguma coisa a outra turma ou à direção da escola. Ou seja, procurar-se-á aproximar as crianças da utilização da linguagem escrita em situações nas quais ela seja necessária ou desejável pelo prazer que proporciona. Pode-se, ainda, junto com as crianças, investigar,

[...] onde é que encontramos as letras, tanto no mundo em que elas vivem como no mundo de modo geral. Além disso, porque será que elas estão aí? Para que será que elas servem? Será que elas sempre existiram ou foram inventadas em alguma época específica da história da humanidade? E com que objetivo? O que as crianças poderiam aprender, descobrir, inventar, se soubessem ler e escrever? (JUNQUEIRA FILHO, 2001, p. 142)

Com essas sugestões, fica evidente a possibilidade de as crianças elaborarem a leitura e a escrita e passarem a perceber qual a função e necessidade dessas habilidades em seu dia-a-dia. Faz-se necessário, também, que as crianças façam uso da leitura e da escrita de forma não dirigida, como, por exemplo, folheando materiais impressos e fazendo tentativas de escrita. No entanto, na turma de letramento observada, constatou-se que a escrita é tratada como objeto de memorização e repetição da fala da professora. Sua aprendizagem se dá por meio de cópias do quadro e construção das sílabas descontextualizadas. É o que se procura ilustrar com a escrita da palavra ARROZ (a professora escreveu essa palavra no quadro, porque era o que iria servir na merenda: Arroz doce).

Professora: Como eu escrevo o A?

Alunos: É o A sozinho.

Professora: E, RRO (sempre forçando o som da sílaba)

Alunos: O, R e o O.

Professora: Mas esse erre não é sozinho, precisa de mais um. (Torna a perguntar) E como faço ARROZ (ênfase no final da palavra).

Alunos: O, S
Professora: Essa palavra é com Z.

Este tipo de discurso não leva as crianças à compreensão do código escrito: não as leva a pensar no que estão fazendo; simplesmente são induzidas a responder o que a professora solicita e, na maioria das vezes, sem saber o que fazem. Um outro exemplo se refere a uma música que foi cantada para ensinar as sílabas CA-CO-CU-CE-CI. Sempre que a professora trabalha uma família silábica começa com essa música:

O C estava triste pôs-se a chorar
Saiu de sua casa e pôs-se a cantar
O C com A faz CA
O C com O faz CO
O C com U faz CU
O C com E faz CE
O C com I faz CI

Uma outra atividade, realizada posteriormente a esta, foi a leitura de algumas palavras – CASA, COZIDO, CINCO, CURATIVO – começadas pelas sílabas trabalhadas. Para cada palavra a professora conduzia da seguinte forma a leitura: “O C com A faz? CA, O S com A faz? SA Então vamos ler – CASA”. E, assim com as demais palavras. As crianças simplesmente repetiam o que a professora falava, pois a elas era solicitado.

As crianças são induzidas a repetir as solicitações da professora. Soares (2004b) esclarece que, para que ocorram realmente condições para desenvolver o letramento, é preciso que, em primeiro lugar, haja a escolarização real e efetiva das crianças; segundo, que haja disponibilidade de materiais de leitura. Bem, nas observações feitas, não foi possível perceber a segunda condição. Parece que, para a professora, basta que os alunos conheçam as letras, saibam juntá-las e identifiquem seus próprios nomes para que sua função na educação infantil esteja cumprida. Neste sentido, Soares (2004b) afirma que o fracasso das campanhas de alfabetização no Brasil se deve ao fato de que os professores se contentam em apenas desenvolver uma habilidade do letramento, as técnicas de alfabetização. Vygotsky (1991, p. 119) se aproxima dessa discussão ao constatar que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e 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.

Não se está, aqui, fazendo referência ao trabalho com sílabas, mas sim ao encaminhamento da professora. As crianças precisam refletir sobre o código escrito, precisam utilizá-lo dentro de um contexto, para isso cabe ao professor colocar as crianças em contato com gêneros textuais diferenciados, solicitando a elas que utilizem a escrita para escrever, e a leitura para ler (da forma possível, naquele momento). A escrita não pode ser simplesmente usada para cópia, e a leitura como repetição do que a professora fala, como descrito nos relatos anteriores, pois, assim, desvincula-se a leitura e a escrita das experiências de vida e de linguagem das crianças; esta ficará apenas, “[...] baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*” (SMOLKA, 2001, p. 49).

Ora, se letramento, numa perspectiva sócio-histórica, é obter habilidades que possam ser usadas em práticas sociais que requeiram a leitura e a escrita, não podem ser consideradas atividades de letramento as que foram descritas em folhas anteriores, nem o que se evidencia no diálogo abaixo, em que cinco alunos responderam às perguntas da pesquisadora sobre a palavra que a professora havia trazido para ser lida e, supostamente, compreendida em toda sua amplitude.

Pesquisadora: O que é moradia?

Marcos: Moradia é casa.

Alice: Moradia é... moradia é... parece que é um animal.

Aline: Não soube dizer.

Pesquisadora: E casa você sabe o que é?

Aline: Eu só sei a letra da CASA – começa com CA, (vai até o quadro e mostra o S), dizendo que é este, mas não sabe o nome, depois o A de novo.

Juliano: Casa.

Gustavo: Casa.

Percebe-se que o conceito de moradia ficou confuso para algumas crianças. Quando ALINE responde que só sabe a letra de CASA, e recorre ao

quadro para mostrar o S, (e até pouco tempo estava “lendo” com a professora), ela não responde à pergunta e recorre ao que conseguiu memorizar. Duas crianças não foram capazes de associar o significado das palavras casa e moradia. Por quê isso? A resposta mereceria deter-se no primoroso estudo feito por Vygotsky sobre o desenvolvimento dos conceitos. Entretanto, para ficar nos limites estabelecidos para este trabalho, conclui-se que o “pensamento por complexos”³⁵ das diferentes crianças entrevistadas opera em níveis diferentes. Vygotsky (2001, p. 180) informa que “[...] o complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles”. Outra questão fundamental para o entendimento das respostas das crianças diz respeito ao fato de que uma palavra, além de seu aspecto mais estável que é o significado, possui, também, o seu sentido que é dinâmico e “[...] complexo, fluido, estando em constante mudança” (VYGOTSKY, *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 60). Assim, o sentido dado à palavra será determinado pelo complexo de relações desta com o conhecimento elaborado na mente de cada indivíduo.

A semântica, que estuda os elementos que constituem a palavra e seu real significado, reduz o desenvolvimento das palavras a associações entre palavras isoladas e objetos isolados, ignorando que

[...] O desenvolvimento do aspecto semântico do discurso se esgota, para a lingüística, nas mudanças do conteúdo concreto das palavras, mas essa disciplina continua a ignorar a idéia de que, no processo do desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados, a ignorar que o pensamento lingüístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização a formas superiores e mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstratos, e, finalmente, que no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra (VYGOTSKY, 2001, p. 400-401).

³⁵ O pensamento por complexos, na teoria de Vygotsky, é entendido como o significado das relações de um “todo” estruturado que se organiza na mente do sujeito, quer seja relacionado ao conhecimento científico ou ao conhecimento do senso comum (OLIVEIRA, 1999).

O que se chama de casa no século XXI não tem, portanto, o mesmo significado a que chamavam de casa alguns antepassados; por outro lado, além de mudanças no próprio significado, também mudou a forma como a palavra se associa a outras imagens, a outros conceitos.

Continuaram as perguntas da pesquisadora:

- Existem diferentes tipos de moradia? (Para duas crianças foi preciso trocar a palavra moradia por casa, por não compreenderem o significado).

Marcos: Têm de madeira, tijolos, palha.

Alice: Uma casa tem tijolo, tem madeira, quem não tem casa fica pobre.

Aline: Tem cor diferente, cor igual.

Juliano: Existem de tijolos, palha, madeira, (pensou um pouco), só.

Gustavo: Existem de madeira, de tijolo e de... (pensou e disse), não sei.

As crianças responderam repetindo palavras da professora. Como a professora havia utilizado a história dos três porquinhos para exemplificar os diferentes tipos de moradia (madeira, tijolo e palha), percebe-se que elas tomaram como modelos as casas da história.

Outra pergunta:

- Todos nós precisamos de casa para morar? Após as crianças responderem positivamente essa pergunta, indaga-se a elas: Por quê?

Marcos: Precisa. Para proteger do frio.

Alice: Tudo é diferente, tem madeira, casa de tijolo, de qualquer tipo.

Aline: Hã, hã, (pensou um pouco), precisa por causa do frio.

Juliano: Precisa. Para se proteger da chuva.

Gustavo: Precisa. Para se proteger da chuva e do vento.

Novamente as respostas se basearam na história dos três porquinhos, na qual há um trecho em que a mãe diz a eles que estão grandes e precisam cuidar da vida e cada um resolve construir uma casa para se proteger do vento, do frio...

É perguntado então:

- Todas as pessoas têm casa para morar? Por quê?

Marcos: Alguns têm, alguns não. O povo selvagem vive na floresta, cachorro que vive na rua não tem casa.

Pesquisadora: E, fora estes, os outros têm casa? “Fez com a cabeça que sim”.

Alice: Hum, hum... Todo mundo. Porque se eles não têm casa passa uma chuva não tem roupa para trocar.

Aline: Têm. Todos têm casa para morar. (Não soube explicar porquê).

Juliano: Tem. Só que alguns não. (Para explicar porquê, fica pensando, olha para cima, mexe a boca, mexe as mãos e diz “Não sei”).

Gustavo: Não. Têm alguns que sim, têm alguns que não. Porque alguns não têm casa, né.

Nessa questão, percebe-se que as crianças deram respostas mais espontâneas, relacionando o conhecimento que já possuíam com a questão colocada, já que a história contada pela professora não trazia elementos para responder por repetição. Parece que não houve uma preocupação com a generalização, fenômeno de pensamento que se alia ao fenômeno do discurso, fazendo com que a palavra seja para a criança algo de real serventia para sua construção da consciência do mundo real e concreto em que se movimenta. Vygotsky (2001, p. 398) afirma isso de modo belo e claro,

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos.

Mais adiante, Vygotsky (2001, p. 486) refere-se ao papel (central) da palavra, na formação da consciência, “ela (a palavra) é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana. A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água”.

Por fim foi solicitado que cada criança escrevesse a palavra MORADIA.

Marcos: MORAFI

Alice: NOSTIES

Aline: NTIONSA

Juliano: AMOSJS

Gustavo: NARHIDO

As crianças não foram capazes de grafar corretamente a palavra, embora apresentassem boa organização e escrita correta da palavra nos cadernos. No momento de escreverem sozinhas, fizeram da forma que pensaram ser correta, demoraram para fazer o registro, ficaram pensativas e apresentaram um certo receio de escrever e estar errado, demonstrando, assim, insegurança no momento de grafar.

Apesar da sala receber essa nomenclatura – letramento –, não é possível constatar práticas de letramento, como as assinaladas no início deste subtítulo, que implicariam contatos com gêneros textuais diferentes, e uma discussão com as crianças resgatando as vivências que possuem e avançando a partir delas. Até o término do ano letivo em que se observou os alunos, foram usados no trabalho pedagógico dois textos; o gênero textual era música:

A professora começa a aula colocando no quadro a letra da música ALFABETO DA XUXA, (escrita no papelógrafo), e em seguida:

Professora: Isso é a letra da música para quem não conseguiu decorar todas as letrinhas, ajudar.

A	de	Amor
B	de	Baixinho
C	de	Coração
D	de	Docinho
E	de	Escola
F	de	Feijão
G	de	Gente
H	de	Humano
I	de	Igualdade
J		Juventude
L		Liberdade
M		Molecagem
N		Natureza
O		Obrigado
P		Proteção
Q	de	Quero-quero
R	de	Riacho
S		Saudade
T	de	Terra
U	de	Universo
V	de	Vitória
X	o que é, que é? É a XUXA.	
Z	é	Zum Zum...

Vamos brincar, vamos pular.
Alegria é pra valer.
O abecedário da Xuxa vamos aprender.

Junto com a professora os alunos leram a letra da música, depois, ela perguntou:

Professora: Por que, que é **A** de **A**mor?
 Alunos: Porque começa com **A**.
 Professora: Por que, que é **B** de **B**aixinho?
 Alunos: Porque começa com **B**.
 Professora: E **C** de **C**oração?
 Alunos: Porque começa com **C**.

Assim, a professora foi até o final da música. Ao terminar solicita aos alunos que fiquem em pé para cantarem a música. Cantaram três vezes, depois a colocou no canto do quadro e parou por aí.

A outra letra de música trabalhada foi A CASA, de Vinícius de Moraes, também escrita no papelógrafo,

A Casa
 Era uma casa muito engraçada
 Não tinha teto, não tinha nada
 Ninguém podia entrar nela, não
 Porque na casa não tinha chão
 Ninguém podia dormir na rede
 Porque na casa não tinha parede
 Ninguém podia fazer pipi
 Porque penico não tinha ali
 Mas era feita com muito esmero
 Na rua dos bobos
 Número zero

Esta música foi explorada da seguinte maneira: primeiro, a professora solicita que os alunos pintem os espaços entre as palavras; segundo, que encontrem a palavra CASA (escrita pela professora na lousa) e pinte-a. Pergunta as crianças: “Quantas vezes apareceu à palavra CASA?” Elas respondem: “Quatro”. Solicita aos alunos: “Agora vamos procurar as partes da casa que aparecem na música”. A professora escreve no quadro: TETO – PAREDE – CHÃO. Neste momento a pesquisadora pergunta a um aluno.

Pesquisadora: Onde está escrito parede?
 Aluno 1: mostra a palavra correta e diz aqui.
 Pesquisadora: Como você sabe que aqui está escrito parede?

Aluno 1: Porque eu olhei ali (apontando a palavra escrita no quadro)

Pesquisadora: E como você sabe que lá está escrito parede?

Aluno 1: porque eu junto palavrinha.

Foi perguntado a um outro aluno que, ao passar por perto, observou-se que sua atividade estava feita corretamente.

Pesquisadora: Onde está escrito parede?

Aluno 2: Aqui (mostrando a escrita da palavra chão).

Pesquisadora: Por que você acha que está escrito parede?

Aluno 2: Não sei.

Pelo exemplo dado, percebe-se que o gênero textual, música, fica a serviço da alfabetização: “Isso é a letra da música para quem não conseguiu decorar todas as letrinhas, ajudar”. Cantam as músicas, realizam uma atividade técnica, mas não sabem nem porque pintaram a palavra, e o que ela representa. Parece que este tipo de ensino traz grandes marcas do tradicionalismo, no qual o professor é o centro e o aluno não possui nenhum tipo de conhecimento. Aí é válido a pesquisa de Ferreira, no sentido de avançar as práticas pedagógicas e entender que, quando o aluno chega à escola, seja na educação infantil ou nas primeiras séries do ensino fundamental, possui um conhecimento sobre o ler e escrever, pois no meio em que vive encontram-se textos escritos em todos lugares: supermercados, farmácias, nas placas, nos objetos pessoais, nas roupas etc. As hipóteses dos alunos em relação ao que está escrito ou como se escreve não é levada em consideração, ou melhor, não aparecem diálogos que possibilitem essa reflexão.

A professora utiliza os textos para deles extrair palavras e chegar às letras; mas a reflexão necessária sobre o que é um texto, sobre os diferentes tipos de texto, para que ele serve, onde pode ser encontrado... não é feita. Também não é feita referência aos compositores da letra da música, e nem a época ou o local em que foi composta, ou seja, o aproveitamento da canção como um produto cultural é desconsiderado, fica restrito a certas técnicas de leitura e de escrita.

A leitura, na grande maioria das vezes, nessa turma, é feita utilizando dos alfabetos colados na parede da sala. Existe um com os quatro tipos de letras: letra de forma maiúscula e minúscula, letra cursiva maiúscula e minúscula. Ao

chegar, a professora, com ajuda de uma régua, solicita a leitura do alfabeto, apontando cada tipo de letra, as crianças repetem o nome, até o final do alfabeto, depois é feita a leitura de trás para frente z, y, x, v... Para cada letra do alfabeto, ela pergunta:

Professora: Arthur, que letra é essa? (apontando a letra V)
 Arthur: V.
 Professora: Fala uma palavrinha com a letra V?
 Arthur: Veado (olhando para o alfabeto ilustrado).
 Professora: Alice que letra é essa? (apontando para a letra D)
 Alice: B
 Professora: Não meu anjo a letra B é essa (mostra a letra B).

Alice procura a letra D no alfabeto ilustrado, mas não sabe dizer o nome da letra. A professora chama-a: “Alice olha aqui”. A aluna ignora, faz de conta que não ouve. E ela Continua insistindo: “Aliceeee, olha pra mim, eu vou te ajudar”. Alice levanta a cabeça e olha para a professora, que pergunta: “O que é isso aqui?” Mostrando o dedo da mão. Alice responde: “Dedo”. A professora continua: “Dedo começa com a letra D”. Alice fala: “Dedo”.

Neste caso, os alunos que conhecem o nome das letras e as identificam no alfabeto conseguem responder às solicitações da professora. Alice diz, com seu silêncio, não saber qual é a letra D. A professora pergunta: “Alice que letra é essa? (apontando para a letra D)”. E insiste: “O que é isso? (mostrando o DEDO da mão). Aí sim a aluna responde: ”Dedo”. Porém a impressão é que Alice continuou sem saber qual era a letra D e o que pode se escrever com essa letra.

Para verificar como os alunos interagem com a leitura e a escrita, foram entrevistadas cinco crianças da turma de letramento e a elas apresentados quatro tipos de gêneros textuais: tela (Anexo A), receita (Anexo B), história em quadrinhos (Anexo C) e poesia (Anexo D), perguntou-se:

Pesquisadora: Você sabe o que é isso? (Mostrando a cada aluno um texto de cada vez)³⁶
 Gustavo: Ham, ham. Não sei./ Acho que é um carro./ Banana./ Negócio de apagar.
 Aline: Menina, tem cavalo/ Parece um gibi./ Menina./ (Fica pensando) só.

³⁶ A leitura de cada texto, feita pelas crianças, segue a seqüência dos anexos: A, B, C, D e é separado por /.

Alice: Brinquedo que roda (passa as mãos no cabelo)./ Carro/ Bolo./ Apagador.

Juliano: É figura./ (Disse apenas para o primeiro texto e não quis falar mais nada, fica se mexendo, deitando em cima da mesa).

Marcos: É desenho do cavalo./ Agora da mãe./ Bolo./ Só.

Os alunos não pareciam dar especial importância ao fato de que em três textos haviam letras para serem lidas; fizeram a leitura dos desenhos. Selecionouse o texto do Anexo D e perguntou-se a cada aluno

Pesquisadora: Você consegue ler alguma palavra? Qual?

Gustavo: Aqui, ó (mostrando a letra A na palavra FALADO), tá escrito APAGADOR.

Pesquisadora: Como você sabe?

Gustavo: Porque é de apagar o quadro.

Pesquisadora: Mas por que você acha que esta escrito apagador?

Gustavo: Porque sim.

Pesquisadora: Você consegue ler alguma palavra? Qual?

Aline: Eu não sei ler.

Pesquisadora: Olhando para o texto onde você acha que está escrito a palavra APAGADOR?

Aline: Aqui. (Correndo o dedo e mostrando a primeira frase do texto).

Pesquisadora: Por que aí está escrito apagador?

Aline: Eu não sei.

Pesquisadora: Você consegue ler alguma palavra? Qual?

Alice: Aqui, ó. (Mostrando a letra I da palavra IODA).

Pesquisadora: O que está escrito aí?

Alice: T.

Pesquisadora: E juntando as outras letras? Que palavra forma?

Alice: Não sei.

Pesquisadora: Você consegue ler alguma palavra? Qual?

Juliano: Aqui. APAGADOR. (Lê passando o dedo em uma frase do texto).

Pesquisadora: Como você sabe que está escrita essa palavra?

Juliano: Porque tem o desenho aqui (mostrando o desenho do apagador).

Pesquisadora: Você consegue ler alguma palavra? Qual?

Marcos: (Olha para o texto, fica incomodado, espreme os lábios) Não.

Pesquisadora: Onde está escrita a palavra APAGADOR?

Marcos: (Olha novamente para o texto, coloca o dedo na boca, mostra a palavra APAGAR).

Pesquisadora: Por que está escrito APAGADOR?

Marcos: Porque é de apagar letra.

Quando foi solicitado aos alunos que lessem alguma palavra, foi para verificar o momento em que se encontravam em relação à compreensão do texto escrito; como faziam para ler e escrever. Gustavo identifica a letra A em uma palavra (FALADO) e relaciona o som da letra A com o início da palavra APAGADOR: “tá escrito apagador”. Porém, quando indagado: “Como você sabe?”, ele responde “porque é de apagar”, ele não mais relaciona a letra A com o início da palavra APAGADOR e, mesmo sem mostrar diretamente o desenho que aparece no texto, é possível observar que seus olhos se prendem à ilustração para responder a pergunta.

Aline e Juliano dizem que conseguem ler a palavra APAGADOR e correm o dedo embaixo da primeira linha do texto, é possível perceber que olham o desenho e parecem levantar a seguinte hipótese: se há uma ilustração de apagador, logo estará escrito a palavra apagador. Já Alice apenas identifica, em uma palavra, a letra T, e diz não saber ler. Marcos, o último aluno entrevistado, também diz que não sabe ler, mas quando pergunto onde acha que está escrita a palavra APAGADOR, ele aponta a palavra APAGAR, mas para explicar a escolha da palavra simplesmente diz “Porque é de apagar”.

Concorda-se com Jolibert (2003, p. 79) quando afirma que

[...] é necessário proporcionar às crianças a possibilidade de questionar textos desde os dois anos, se essa é a idade de ingresso na educação infantil, mas seria mais exato dizer que começa desde... o nascimento, com o “ler o mundo”.

Notadamente, essa possibilidade não aparece na turma de letramento observada. Na sala, as crianças não manuseiam livros, revistas, folhetos. Os livros que pegam emprestados da biblioteca da escola são levados para casa; a professora, que poderia abrir um espaço para que lessem na sala, conversassem entre eles sobre os livros, simplesmente faz com que coloquem dentro da bolsa e manda ler em casa; corre-se o risco de ir e voltar sem mesmo ter aberto o livro. É claro que as crianças entram em contato com a escrita desde que nascem, mas a escola, que deveria relacionar esse conhecimento de mundo com o ensino escolar, acaba por ignorá-lo.

A maioria dos alunos realiza as atividades que a professora solicita mesmo sem compreender o que estão fazendo. No entanto, um dos alunos, Juliano, tem comportamentos que demonstram não estar entendendo, parece que ele ainda não percebeu que é capaz de aprender a ler e escrever, talvez porque não veja significado nas atividades propostas, não percebe a necessidade da leitura e da escrita, por isso, fica se arrastando pelo chão, provocando os outros alunos, brincando com os próprios materiais... Toma-se como exemplo uma situação que ilustra atitudes de Juliano, manifestando estados afetivos, que não lhe permitiram desenvolver as disciplinas mentais que ocasionam desconforto na professora e nos demais alunos.

Juliano chega atrasado, a professora Soraia convida os alunos a ficarem em círculo para ouvirem história. Todos vão, menos o Juliano que fica deitado na mesinha. Soraia vai até ele e brinca; ele continua deitado imóvel e em silêncio. Ela faz cara feia e diz: “Não vou chamar mais não!” Volta para o círculo onde inicia a história. Juliano, vagorosamente, aproxima-se do círculo e fica parado em pé. A professora diz: “Vamos abrir o círculo para o Juliano entrar?” Os alunos respondem “sim” e Juliano passa a integrar o círculo. Terminada a história, entra na sala a professora Carolina, (responsável pelo desenvolvimento do projeto reciclagem). A professora Soraia sai. Durante a realização das atividades com a professora Carolina, Juliano se comporta da seguinte maneira: Agrida os amigos, empurrando-os; não se senta corretamente na cadeira, fica mais debruçado na mesinha, amuado; joga a folha da atividade no chão; fica gritando pela professora, dizendo que não entendeu. A professora Carolina, querendo atender e explicar aos demais alunos o que era para fazer, estava se vendo “doida” com o

comportamento do Juliano. Com muita paciência (talvez por causa da minha presença), ela explica a atividade ao Juliano, troca sua folha e faz junto com ele. Ao deixá-lo sozinho, novamente ele larga a folha e começa a provocar os outros alunos. Ela conversa com ele pacientemente, porém ele faz o que quer: joga borracha no quadro; grita (Prô); puxa a cadeira dos amigos quando estes vão se sentar. Bate o sinal do recreio.

Diante do comportamento de Juliano, pode-se dizer que a falta de compreensão da professora em relação às manifestações psíquicas e corporais impediram que o aluno avançasse na aprendizagem. Neste caso, uma estratégia, que poderia ter sido usada, seria fazer a atividade junto com os alunos, mas veja, “junto com os alunos” e não “para os alunos”. O que quer dizer isso? Quando todos os alunos estão com atividade, a professora chama atenção deles para realizá-la, fazendo perguntas, por exemplo, temos que encontrar a palavra LIXO no caça-palavras, com que letra começa essa palavra? Alguém sabe como se escreve LIXO? Partindo do que eles falam, a professora vai fazendo outros questionamentos e elaboram junto a palavra LIXO; espera um pouco até que a encontrem na atividade, enquanto isso ela pode andar pela sala, ajudando os que ainda precisam se for o caso. Isso é que considera mediar o ensino, como foi apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

As práticas pedagógicas observadas nessa turma (letramento) vão ao encontro da discussão do primeiro capítulo deste trabalho, quando, amparado em Kleiman (1995), declara-se que as escolas desconsideram a semelhança que há entre linguagem oral e escrita. Por isso, o ensino acaba por se tornar como um processo individual e neutro; as práticas contextuais são desconsideradas e os alunos são submetidos a uma demanda de atividades com um único objetivo: ler e escrever. Soares (2004b) afirma que o letramento, visto dessa forma, enfatiza uma de suas dimensões: a dimensão individual³⁷, isto é, o letramento focaliza o sujeito, o domínio das capacidades mentais que envolvem dois atributos básicos de comunicação: a leitura e a escrita.

³⁷ Outra dimensão do letramento que Soares (2004b, p. 72) faz referência é a dimensão social. A esta, ela faz o seguinte comentário “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Alfabetização e letramento, na dimensão social, devem caminhar juntos, pois é pouco para o exercício da plena cidadania apenas saber ler e escrever, decodificar as letras. É preciso saber usar a leitura e a escrita em práticas sociais que as requeiram, com autonomia e criticidade. A Educação Infantil é apenas o início dessa formação e, como o que vem antes serve de base para o que vem depois, é preciso que o professor se dê conta de todas as possibilidades e implicações desse momento da formação de seus alunos.

5.2 Das Observações e Entrevistas na 1ª Série

O processo ensino/aprendizagem é influenciado por vários fatores. Não é algo automático, não acontece de repente em determinada fase do desenvolvimento. Ninguém aprende sem desejo; impor a aprendizagem é criar circunstâncias de rejeição. Para ensinar, é preciso saber ouvir, comunicar e entender os estados afetivos do aprendente. A aprendizagem se dá por rupturas do que se sabe e a elaboração de um novo conceito. Ensinar é mediar o objeto de conhecimento para o aluno. Para ensinar, não basta estar frente a frente com o aluno e oferecer um ambiente propício; nem tampouco, apenas, dizer-lhe o quê e como fazer. O querer do aluno, o ambiente familiar, suas condições de vida, incluindo aí o repouso e a alimentação, tudo isso torna mais ou menos provável o sucesso na aprendizagem, o que significa o êxito do ato de ensinar.

Contrariando a afirmação de Russo (2001, p. 27), que orienta seu discurso segundo os princípios da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), quando afirma que a “[...] aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer”, entende-se que a aprendizagem não é possível somente com “o pensar e o agir”. Concorda-se com Charlot (2000), um autor que dialoga bem com o pensamento de Wallon, que se refere ao saber como uma das figuras do aprender, ao dar ênfase à questão da relação. A relação do saber com o mundo é que deve ser o foco do estudo intelectual e não o acúmulo de conteúdos nem a mera ação como defende Russo. Ele, ainda, alerta que,

[...] esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Relacionando o pensamento de Charlot com o processo de alfabetização, é possível dizer que o aluno precisa estar envolvido. Envolver-se no sentido de manter relação com o mundo que o rodeia, consigo e com o saber, não é memorizar os conteúdos escolares para a escola, mas sim relacionar o que está sendo aprendido com a própria vida e com o cenário em que sua vida acontece.

Os relatos que se iniciam, aqui, são da 1ª série. O ano é 2005. A sala possui 25 alunos; destes, nove vieram da turma de letramento da manhã (sala em que se fez a observação em 2004), dois vieram da turma de letramento da tarde. Cinco alunos são repetentes e nove vieram de outras escolas. A intenção era continuar a observação com a mesma turma em que se iniciou em 2004, o que só, em parte, foi possível. A sala é disposta com carteiras e cadeiras agrupadas de duas em duas. Ao chegarem, os alunos, sentam nos lugares determinados pela professora Ivone.

O início da aula é marcado pelo choro inconsolável de um aluno, que chega junto com o pai. A professora chega perto dele e diz: “Fio, alguém fez alguma coisa, brigou com você?”, Arthur responde: “Não”. O pai ficou com o menino na sala de aula e a professora continuou a aula sem se incomodar, com o choro e com a presença do pai. O choro e a insistência em permanecer com alguém da família pareciam indicar insegurança, temor pelo que podia ou não acontecer.

A continuidade de seu choro em dias posteriores mostrou que Arthur, até o momento, não conseguira se integrar no novo grupo. Arthur chora querendo o pai; fica nervoso; grita pelo pai na janela da sala de aula. A professora não se incomoda e deixa o aluno gritar; continua a explicação da atividade na sala. Até que Arthur grita tanto que ela pede à pesquisadora para levá-lo à Marta (orientadora). No caminho tenta-se conversar com ele, perguntando: “O seu pai está trabalhando?” Arthur responde: “Não, está em casa”. “Mas você precisa

aprender a ler e escrever; você não quer?” Fez com a cabeça que não. Ele ficou com a orientadora até o recreio e depois voltou para a sala, sem chorar. Perguntou-se à professora:

Pesquisadora: Ele está fazendo sempre isso?

Professora: O dia em que não chora, dorme na carteira ou falta.

Pesquisadora: E os pais estão sabendo disso?

Professora: É, já pedi para falarem (referindo-se a orientadora). Eu só pedi para ele sair porque senão alguns aí se agitam, mas eu não ligo, não!

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental faz com que as crianças ampliem suas relações. O que antes, para Arthur, no grupo da turma de letramento, era uma relação tranqüila, estabelecida entre ele, a professora e os demais alunos, agora, não conseguiu, ainda, firmar bons relacionamentos com a nova professora e os novos amigos. Nesse episódio, a impressão que se tem é que a esta nova forma de socialização, em que a criança se apresenta em estado de entrar em grupos ou de se desligar deles por afinidades em outros, nas palavras de Wallon (1975b), é traduzida pela exclusão, ou seja, a criança pode ou não querer entrar no grupo, da mesma forma o grupo pode ou não aceitá-la. Este fato foi evidenciado na solicitação feita pela professora ao pedir à pesquisadora para levar Arthur até a orientadora e continuou as explicações referentes à atividade; depois disse: “Eu só pedi para ele sair porque senão alguns aí se agitam, mas eu não ligo não!” Os demais alunos, vendo a atitude da professora diante de Arthur, acabam também deixando-o de lado, até mesmo porque a solicitação da professora era que fizessem as atividades. Wallon (1975b, p. 217) afirma que, diante a estas situações, caberia à professora “[...] unir o indivíduo ao grupo simultaneamente pelo estímulo e pela solidariedade”.

O choro de Arthur resultou em sua transferência para o turno vespertino. Sabe-se, pela professora Ivone, que ele não estava chorando mais, e a explicação que apresentou é que o Arthur estava dormindo até mais tarde. Passado um mês de aula, ele retorna para o turno da manhã. A professora faz o seguinte comentário pra mim: “O Arthur voltou para manhã. Quero só ver”. Ele estava lá fora e chega na sala chorando com a mãe, não querendo entrar. A professora, ao invés de acolher o aluno, simplesmente não se importa com a

chegada do menino e nem com a presença da mãe, somente fala: “Pode entrar”. A mãe entra e senta ao lado de Arthur e lhe diz:

Mãe: Você vai ficar aqui, que eu vou trabalhar.

Arthur: Não, não, eu não quero ficar. (mostrava um choro incontrolável).

Mãe: Mas você vai ficar. (fala com calma com o filho).

A professora chega, então, perto e pergunta:

Professora: Você tem que trabalhar?

Mãe: Tenho.

Professora: Ah, senão você ficava aí!

Mãe: Mas eu tenho que trabalhar, meu horário mudou e agora ele tem que vir é de manhã, é por isso que ele voltou, senão ele tinha ficado de tarde.

A mãe sai da sala. Arthur grita, empurra a carteira: “Mãeeee, eu não quero ficar”. Porém, continua na sala. A orientadora se aproxima de Arthur e diz: “Calma Arthur, eu fico aqui perto de você”. Arthur vai ficando quieto e debruça na carteira.

A fala da mãe explica o motivo pelo qual o aluno retornou ao período da manhã “[...] meu horário mudou e agora ele tem que vir é de manhã, é por isso que ele voltou, senão ele tinha ficado de tarde”. Nesta fala da mãe, acompanhada pela mímica facial, foi possível perceber que não estava nada contente que o filho tivesse voltado assistir às aulas no período da manhã, mas parece não ter tido outro jeito.

A professora continua dando suas explicações e atendendo outros alunos na sala. A orientadora pede para que a pesquisadora fique perto dele; ela concorda e ele também; começa a fazer algumas atividades, embora descompassadas e com traços tremidos.

Nesse episódio, tudo indica que a preocupação da professora estava em continuar sua aula expositiva; quando a mãe sai, quem acalma Arthur é a orientadora e, em seguida, é solicitado à pesquisadora que o faça. A professora Ivone parece não se incomodar com as manifestações emotivas do aluno.

Arthur, emocionalmente confuso em relação à aula, à professora e aos amigos, não consegue desenvolver sua disciplina mental. A professora que desempenha um papel altamente significativo na construção da auto-imagem do aluno, contribuindo para que se envolva na aprendizagem, não se incomoda com

suas atitudes, não olha para ele. O fato de continuar a aula sem conversar com ele faz com que se sinta ainda mais inseguro e confuso.

A escola que deveria ser um espaço para formar indivíduos em sua totalidade, acaba por priorizar apenas um aspecto do desenvolvimento humano – o cognitivo. Thums (1999, p. 91), discutindo a educação dos sentimentos na escola, denuncia que esta instituição,

[...] não está formando ninguém, pelo contrário, está contribuindo significativamente para o empobrecimento do espírito dos estudantes. Estamos enfatizando o cognitivo, mas nos esquecemos do afetivo. O esquecimento do afetivo supõe uma má educação do cognitivo. Em outros termos, se tivermos uma educação que privilegia somente uma área do ser humano em detrimento de outra, nós passamos a ter um homem com formação parcial, incompleta, deficitária.

Ninguém consegue aprender com medo, confuso e inseguro. Para aprender, é preciso que o aluno se sinta acolhido e aceito pelo professor em situações como as que se está relatando; além do mais, não parece vantajoso, do ponto de vista educativo, priorizar o desenvolvimento intelectual, pois, como afirma Thums, a contribuição maior seria para a “deformação” do aluno.

Em outro acontecimento, no mesmo dia do retorno de Arthur, percebeu-se que a preocupação da professora estava no fato de que seus alunos adquirissem a técnica da leitura e escrita, sendo que os estados afetivos, demonstrados pelos alunos, foram praticamente desconsiderados. É o que parece indicar o episódio em que Rafael chega preocupado e diz à professora: “Professora, professora!”, “O quê!”, Rafael completa o chamado: “Ela está chorando!”. Era a Fabiana que chorava e se apresentava desconsolada. A professora pergunta a Fabiana: “O que foi fia, porque está chorando?” Fabiana, com voz baixa, fala: “Eu fiz errado”. A professora reage como se fosse um erro insignificante e diz, sem se aproximar da aluna: “A borracha aí fia, é só apagar”. Vira-se de costas e continua a escrever na lousa. Fabiana continua chorando, suspira por causa do seu erro, que era somente a posição da data, que, ao invés de colocar no meio, colocou no canto da folha.

O desconforto de Fabiana era evidenciado pelo choro e pela postura; seu corpo rígido evidenciava tensão muscular, os braços dobrados levando as mãos até o rosto, cabeça baixa, demonstravam excessiva preocupação em atender ao pedido da professora; como erro, o choro foi uma forma de aliviar a tensão. Wallon (1971) se refere ao choro como sendo a emoção primitiva³⁸ na criança, expresso pela hipertonia das vísceras, onde se localiza; é uma reação de origem exteroceptiva. Isto quer dizer que a emoção de Fabiana demonstrada por reações corporais foi resultado da oposição entre sensibilidade orgânica (íntero e proprioceptiva) e sensibilidade de relação (exteroceptiva). Diz Taam (2004), com base nos estudos de Wallon, “[...] a sensibilidade de relação abole as reações locais capazes de suscitar a sensibilidade íntima. Na sua ausência, a sensibilidade orgânica manifesta-se podendo produzir sentimentos diversos”, no caso de Fabiana, produziu a angústia, manifestada pelo choro.

O choro proporcionou a Fabiana alívio de tensão e conseqüente diminuição da rigidez corporal. Wallon (1971, p. 67) afirma que “[...] somente as lágrimas podem relaxar o embaraço que constrange o esôfago, obstruindo-o, a garra que aperta o coração e torna o pulso tenso e a câimbra que imobiliza a respiração”. Assim, Fabiana e Arthur, ao chorarem, buscam o alívio para uma situação angustiante: vontade de ir para casa, no caso de Arthur, e o erro, no caso de Fabiana.

A relação da professora com os alunos, que deveria ser permeada de confiança, acaba sendo mais de medo e preocupação em fazer a tarefa exatamente como solicitada. Esse fato fica evidente quando uma aluna, ao iniciar determinada atividade, pergunta: “Pode fazer linha?” E a professora responde: “Não, não precisa, olha se eu fiz”. Isto quer dizer que não é para criar nada, basta copiar do quadro exatamente como foi feito. Continuando a atividade, a professora escreve o nome dos alunos no quadro; entrega uma folha sulfite e solicita que dobrem em quatro partes, em seguida, pede para que eles escolham quatro nomes e escrevam no meio de cada quadradinho formado pelas dobras: “Agora eu vou falar um nome, quem tiver na folhinha faz um X; nós vamos jogar bingo”. Para cada nome “cantado”, a professora solicita a um aluno que se dirija

³⁸ Além do choro, Wallon (1971) estuda o riso como outra emoção primitiva na criança. Entretanto o riso envolve os músculos do esqueleto.

até o quadro e apague-o: “Hiram, vai ao quadro e apaga o nome da Jhenifer”. Hiram fica quieto e faz com a cabeça que não sabe. A professora se dirige a uma aluna: “Letícia, vem e agora apaga o nome do Gustavo”. Letícia também faz com a cabeça que não sabe. A professora, impaciente e irritada, diz aos alunos: “Está vendo! Mais de um mês na escola e não sabe nem o nome dos colegas! Está vendo, não presta atenção, e nós vemos, não vemos?” Pergunta para a turma toda que, com uma hesitação que revela constrangimento, responde: “Vemos”. Quando algum aluno apaga certo, a professora fala: “Pode bater palmas”. Aquele que consegue preencher a “tabela” ganha um lápis ou um apontador ou uma borracha.

A alegria expressa pelo aluno quando consegue ler e apagar certo o nome solicitado pela professora e ouve “pode bater palmas”, confunde-se com o medo de errar e ouvir “tá vendo, mais de um mês na escola e não sabe nem o nome dos colegas”. Percebe-se, nesse episódio, a intimidação de Hiram e Letícia ao terem que ficar expostos a uma crítica em uma situação que apenas constrange e desanima. A tendência dessas crianças de cinco e seis anos é mostrar o sentimento de medo. Nas palavras de Wallon (1971, p. 117), “[...] seus efeitos (do medo) e seus motivos se reduzem a uma privação de equilíbrio, a uma brusca incerteza sobre a atitude a assumir”. A dificuldade de Hiram e Letícia poderia, numa relação de confiança, constituir-se num desafio, em algo a ser superado com a ajuda da professora e dos colegas, mas a reação da professora só aumentou a dificuldade dos alunos.

A recompensa, ganhar um objeto de uso escolar, deixa algumas crianças (as que ganham) com fisionomia alegre e satisfeita, mas as que não ganham, além de ficarem entristecidas, procuram fazer alguma coisa para mostrar que sabem e também ganhar. Observou-se que uma criança havia feito X em todos os nomes, depois veio até a pesquisadora e pediu:

Aluna: Professora, me dá um apontador?

Pesquisadora: Mas eu não tenho apontador.

Aluna: Eu preenchi tudo.

Pesquisadora: Então, você tem que pedir para a professora Ivone.

Ela me olha, volta para seu lugar e não tem coragem de pedir para a professora Ivone, pois sabe que fez errado e a professora poderá lhe dizer: “Esta

vendo, não presta atenção”. Passa um tempo, essa aluna volta até a pesquisadora e diz: “Professora, fala para a Ivone me dar um apontador”. Pergunta-se a ela: “Por que você não fala?” Ela fica quieta, olhando para baixo, com os olhos entristecidos e não diz nada. Volta-se a insistir: “Vai lá e pede para a Ivone”. Ela sai, mas não vai até Ivone e senta na sua carteira.

Novamente o medo aparece, manifestando a “[...] incerteza na atitude a assumir em presença do outro” (WALLON, 1971, p. 119). O diálogo anterior parece indicar o receio que a aluna tem de se dirigir à professora e uma certa cumplicidade com a observadora. A vontade de ganhar o apontador a faz insistir; o medo a faz desistir. Nesse momento, capta-se, em seu olhar, uma mistura de tristeza, medo e desejo. A relação que, por ora, não parece ser de confiança no outro (professora), desencadeia não só nessa aluna, mas na sala toda, comportamentos de sujeitos expostos à opressão e ao desrespeito. Na situação descrita, o contentamento dos alunos é proporcionado por um prêmio, doado por alguém. É um tipo de satisfação bem diferente da que Snyders (1988, p. 277) fala em **Alegria na Escola**,

A escola, minha escola tem como objetivo extrair alegria do obrigatório. O que justifica que se vá à escola [...] é que ela suscite uma alegria específica: a alegria da cultura elaborada [...].

Em um outro momento, a professora diz para turma: “Agora vou entregar uma folha (Anexo E) que vai ser prova para eu saber quem sabe ler e escrever. Então vocês devem fazer sozinhos. Pode olhar no do colega?” Pergunta para a sala de aula e os alunos respondem: “Não!!!!” E ela continua a explicação: “Escuta o que eu estou explicando, porque se alguém vier perguntar depois eu vou dar um grito no ouvido”. A sala toda em silêncio. Como ouvir não é sinônimo de entender, uma aluna que estava perto da pesquisadora parecia querer muito perguntar onde devia escrever e desenhar; ficava inquieta, mexendo-se na carteira, olhava para a pesquisadora e para a professora, parecendo pensar “[...] se eu perguntar e a professora ver vai ficar brava”. E, assim, cada um tentou fazer do jeito que conseguia e, quando errava, já ouvia da professora: “Tá vendo! Não presta atenção!”. Quem terminasse a folha (prova), devia abrir o caderno e copiar a atividade para ser feita:

Leia e desenhe:

PÁSSARO

SACOLA

ROSA

VASO

VASSOURA

SOPA

SAPO

OSSO

Uma aluna que havia terminado a prova começa a fazer essa atividade; quando chega na palavra sacola ela pergunta à pesquisadora se é bolsa, responde a ela que não, é sacola. Na palavra “VASO”, ela não consegue lembrar o que está escrito, então começa a chorar. Ao perguntar porque está chorando; ela não responde. A professora percebe, pega a folha (prova) e fala em tom ríspido: “Olha, é para vocês pesquisarem as palavras aqui (mostrando os desenhos da cruzadinha, contidos na prova); não precisa abrir o bocão e chorar”.

A descrição do comportamento da professora, durante a avaliação da aprendizagem, é uma síntese de tudo o que não deve acontecer numa sala de aula, especialmente naquelas do ensino fundamental.

Interpreta-se o silêncio dos alunos como expressão de medo e preocupação, e também como forma de desaprovação à atitude e postura da professora. O clima é tenso; nenhum aluno tem coragem falar ou de perguntar algo à professora, talvez pela sua fala quando está explicando: “escuta o que eu estou explicando, porque se alguém vier perguntar depois eu vou dar um grito no ouvido”. Com certeza, ninguém gostaria de receber um grito no ouvido.

Mesmo com o silêncio e o clima tenso, uma aluna se apresenta impacientemente, e, tentando disfarçar para sua professora não ver, pergunta à pesquisadora, apontando para a palavra SACOLA, se estava escrito BOLSA, associando o desenho à palavra. Foi dada a informação correta. Quando não se lembra que a palavra abaixo é VASO, o choro incontrolável chama a atenção da professora que, desconsiderando os sentimentos da aluna dirige-se a ela e fala: “olha é para vocês pesquisarem as palavras aqui, não precisa abrir o bocão e chorar!” Letícia, suspirando, tenta se acalmar; no entanto, não consegue resolver a situação e continua perguntando à pesquisadora. Sabendo que a aluna não é

capaz de ler, e vendo que não há ajuda da professora, ela simplesmente responde.

Smolka (2001), em suas pesquisas, interpreta uma situação semelhante a essa, afirmando que a professora, ao perceber a não-compreensão por parte dos alunos do que precisavam fazer, sente-se falhando na tarefa de ensinar, o que gera sentimentos de incapacidade, incompetência e fracasso, que são transferidos para as crianças. Evidencia-se a “[...] luta de poder: sem entender ‘do que se trata, afinal’, e sendo cobradas pelo que não entendem, as crianças desenvolvem esquemas e buscam estratégias de sobrevivência no sistema” (SMOLKA, 2001, p. 37). Algumas desempenham a tarefa de acordo com a expectativa da professora, outras se distraem ou reclamam quando precisam desenhar e pintar – “Ah, vou morrer!” –, outras, ainda, ficam na carteira paradas, mexendo no caderno ou conversando com o colega ao lado, tentam resistir até que ameaçadas acabam fazendo. E há aqueles que vêem na professora uma fonte de autoridade, alguém a quem devem obediência.

A prática vivenciada na 1ª série é muito semelhante com a presenciada na turma de letramento, o ensino da escrita é reduzido a simples técnica. Na 1ª série, as atividades continuam na repetição e toda e qualquer forma de escrita é feita por meio de cópia do quadro. Os alunos são submetidos à realização de atividades mecânicas com a língua e sem saberem para que fazem aquilo. Na atividade abaixo, apresentada com o enunciado: “Partindo do filme Sherek, escreva outras palavras com”. Eis um exemplo,

GA	TO
1- GA...	1- TO...
2- GA...	2- TO...
3- GA...	3- TO...
4- GA...	4- TO...
5- GA...	5- TO...

Para cada sílaba, a professora pergunta o que começa com GA. Os alunos, na grande maioria, respondem: “galinha e galo”. A professora busca no dicionário mais três palavras: gaivota, gás e gavião e os alunos copiam do quadro. Na sílaba TO um aluno fala RATO. A professora responde com tom bravo: “Não! É que começa com TO”. As palavras foram buscadas no dicionário

pela professora, que não considerou as sugestões dadas pelos alunos. A atividade ficou composta assim:

GALINHA	TOCA
GALO	TOMATE
GAIVOTA	TOMADA
GÁS	TORTA
GAVIÃO	TOALHA

Em seguida, a professora pega uma régua e solicita que leiam, sendo que ela lê e eles repetem. Pelo relato, é possível inferir que o que as crianças falam, pensam ou tentam demonstrar é ignorado ou rejeitado pela professora; quando o aluno fala RATO, associando a sílaba à palavra, a professora desconsidera a relação feita pelo aluno dizendo: “Não! É que começa com TO”. É razoável pensar que o aluno, neste caso, tenha se surpreendido com a reação da professora, pois a associação estava correta. Também é razoável afirmar que a atitude autoritária inibe a participação da criança, e a submete aos comandos, por medo, receio e falta de estímulos para pensar por si e, nesse caso, “[...] as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixam de lado” (CAGLIARI, 1998, p. 64-65). Ensinar não é querer que o outro repita seus comandos, pelo contrário, é compartilhar, é sugerir soluções nas atividades e nas dificuldades encontradas em uma sala de aula. Alfabetizar e letrar é propiciar que a criança participe, na oralidade e na escrita, de práticas que envolvam a leitura e a escrita, pois, assim, poderão elaborar uma relação com o texto produzindo significados, fato este, que não se presenciou em nenhuma das turmas observadas.

A leitura na sala da 1ª série era feita da seguinte maneira: ler as letras do alfabeto, ler as palavras que estavam expostas na parede (Anexo F); coisas escritas no quadro, porém sempre a professora lia primeiro e os alunos repetiam, era leitura em forma de “coro”. A esse tipo de leitura, Borges (1988) entende que, muitas vezes, possibilita ao aluno que não sabe ler realizar estratégias individuais para seguir o ritmo do grupo, sendo poupado da repreensão da professora.

Uma solicitação que a professora Ivone fez a esta pesquisadora, e que acabou deixando-a intrigada, por acreditar que esse tipo de leitura não se fazia mais, foi a seguinte: “Você pode tomar leitura dos alunos pra mim?” Ao responder

que sim, continuou explicando como era para proceder: “Você pede para eles lerem estas palavras”. Em seguida, entregou-me um papel com as palavras abaixo:

AVIÃO
 ABACATE
 ABACAXI
 AMEIXA
 ANEL
 AMOR
 ABELHA
 ANA
 ABÓBORA
 ARROZ

Ela continuou a explicar: “O aluno que conseguir ler você cola essas outras palavrinhas no caderno para estudarem em casa”,

BAÚ	BIA
OBA	BOCA
BAÍA	ABA
BICO	BABEI
BOI	BULE

Termina a explicação falando:

O aluno que não conseguiu ler você escreve: Mãe, seu filho não conseguiu ler as palavras. Quando deixar de ler algumas, você escreve: Mãe, seu filho não conseguiu ler todas as palavras. Aí você não cola essas palavrinhas (apontando para a lista acima) e pede para estudar mais.

Apesar de surpresa, concordou-se, até mesmo para verificar qual seria o resultado desse tipo de leitura. A atividade relatada era realizada nos dois dias da semana em que se fazia observações na turma. Na ausência da pesquisadora, a supervisora ou a auxiliar trabalhavam a leitura com os alunos.

O aluno Juliano faz a seguinte leitura:

Na palavra avião, lê **abacate**.

A palavra abacate não lê.

Na palavra ameixa, lê **maçã**.

Na palavra *anel*, lê **abacaxi**.

Na palavra *amor*, lê **laranja**.

Na palavra *abelha*, lê **mexerica**.

A palavra *Ana* não lê.

Na palavra *abóbora* lê **banana**.

Quando chega na última palavra, pergunta: “Já falei **maçã**?”

Juliano, sabendo que naquele papel havia nomes de frutas, pois havia lido, com ajuda, as palavras em casa, recorre a uma estratégia: para realizar a leitura vocalizada, fala nomes do mesmo campo semântico: frutas; quando fica na dúvida pergunta: “Já falei maçã?”. Por que ele não pretende repetir palavras? Porque as palavras que eram para serem lidas só apareciam uma vez na lista; além disso, possuem letras diferentes; isso Juliano é capaz de distinguir.

Passadas algumas semanas, ao abrir o caderno de uma aluna para que ela lesse as palavras coladas, encontraram-se os seguintes recados, com as respectivas datas:

1º Mãe sua filha não conseguiu ler o alfabeto 03/03/2005.

2º Mãe sua filha não conseguiu ler o alfabeto 07/03/2005.

3º Professora ligue para mim hoje, por favor, mãe da Evelin. 08/03/2005 (abaixo o número do telefone).

4º Mãe, sua filha não conseguiu ler o alfabeto inteiro. 10/03/2005.

5º Professora eu gostaria de saber o que a senhora quer que eu faça quanto a este problema. 10/03/2005.

6º Mãe lê junto com a Evelin várias vezes as letras circuladas. 13/03/2005 (as letras circuladas no alfabeto eram as que a aluna não havia reconhecido, ou melhor, lido).

Ao entender, como Paulo Freire (2002, p. 78, grifo do autor), que “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, não se pode dizer que a professora estabeleceu um diálogo com a mãe da aluna. Os bilhetes escritos pela supervisora e pela auxiliar, a pedido da professora, parecem indicar mais um “jogo de empurra”, da escola para família, do que uma busca de parceria, de colaboração.

Uma outra aluna, Jamile, ao ser convidada pela pesquisadora para ler as palavras BAÚ, OBA, BAÍA... (Anexo G), manifesta-se da seguinte maneira: contrai a musculatura, suspira fundo, mexe com as mãos, morde os lábios, é como se

quisesse dizer “eu não sei ler ainda como querem que eu leia? Não percebem que isto está me agonizando?” E, realmente, ela não leu nenhuma palavra. A mãe dessa aluna veio pedir para a professora Ivone dar aula particular para a menina, pois foram seis recadinhos no caderno de leitura: “Mãe sua filha ainda não leu as palavras”.

A professora, de forma mecânica, procurava mostrar a semelhança gráfico-sonora entre as palavras, como quando fala:

Quando a gente quer escrever a gente tem que **ver** o som. Eu quero escrever MALA, então eu preciso do MA e do LA. É por isso que vocês não aprendem a ler e escrever porque não prestam atenção no som.

A leitura em voz alta estava servindo como avaliação e não como ensino; mas o que, de fato, podia ser avaliado? Fica implícito que a concepção de ensino da professora não leva 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” (SMOLKA, 2001, p. 49). Em segundo lugar, é explícita a utilização do método sintético, ou seja, o aluno precisa conhecer as letras do alfabeto, sua grafia e, depois, aprender a juntar letras formando sílabas e, mais tarde, as palavras; a estratégia usada para garantir a fixação, usando este método, é a soletração em coro (BORGES, 1988). Percebendo a semelhança desta forma de ensinar, com o método fônico, indagamos à supervisora educacional da escola se, na alfabetização, existia um método de ensino. Ela explicou: “Até o ano passado, procurávamos seguir o construtivismo. Como os resultados não foram os esperados, optamos em seguir um método eclético”. Entende-se, assim, porque a opção pelo método sintético. Construtivismo, como já foi discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, não é método.

Continuando com as perguntas, direcionou-se o foco para a fundamentação teórica. Indagou-se: Existe uma perspectiva teórica que fundamenta a prática dos professores? Qual? “Estamos nos aprofundando nos estudos de Cagliari (**Alfabetização sem o BA BE BI BO BU**); Planejamento com Gasparin; Construção do número com Piaget/Constance Kamii”. Percebe-se o

ecletismo de teorias de aprendizagem e de teorias de desenvolvimento, o que vai ao encontro do que fora dito pela supervisora: um trabalho “ecletico”³⁹.

A formação oferecida aos professores da escola com que se teve contato talvez seja o motivo das práticas vazias de significado, pois é sabido que, quando não se está seguro do que está sendo proposto, a tendência é reproduzir o que foi feito na formação pessoal, e é assim que se percebe o processo ensino-aprendizagem na turma de 1ª série. Nessa sala, desconsidera-se o processo de aprendizagem da leitura como um todo, acreditando que se a criança aprender a juntar e decodificar letras estará garantido o sucesso escolar; as práticas de letramento que essas crianças vivenciam fora do âmbito escolar parecem não existir.

Terzi (2001), referindo-se ao processo de aprendizagem na perspectiva vigotskiana, destaca que a aprendizagem de forma geral, e em específico da leitura e da escrita, se dá na interação com o adulto/professor ou com seus pares aluno/aluno. Apesar das crianças sentarem de duas em duas, a troca de experiências não era permitida nas turmas observadas. Não há um planejamento organizado com intenção de explorar a leitura em seu real contexto e significado, como, por exemplo, o uso de gêneros textuais.

Os efeitos desse ensino, diz Smolka (2001, p. 37), “[...] são tragicamente evidentes”, por um lado, os índices de evasão e repetência vão se tornando maiores, por outro, uma alfabetização sem sentido, desvinculada das práticas vivenciadas pelos alunos, gerando desencanto e desinteresse pelos livros e pelo estudo. Essa “evidência” parece estar ilustrada nas respostas de cinco crianças dessa turma. Pretende-se entender, com as perguntas feitas, o que sentiam e o que gostariam de aprender na escola; para isso, colocou-se a criança na posição de professor, pois, como foi visto no segundo capítulo deste trabalho, utilizando como referência o pensamento de Wallon, no jogo de posições, a criança lida com as situações propostas de maneira mais descontraída. Uma das crianças, Natani, tem maior presença nas respostas. O fato de ser repetente fez com que a ouvisse um pouco mais. Indagou-se:

- Se você fosse sua professora, o que você ensinaria às crianças?

³⁹ Ecletismo: “Método que consiste em escolher, nos diversos sistemas filosóficos, as teses que parecem mais aceitáveis, para formar um corpo de doutrina” (LAROUSSE CULTURAL, 1998, p. 2012).

Natani: Daria livrinhos para eles lerem, passava coisas no quadro, dava atividades.

- E o que você ensinaria?

Natani: Ensinar? A ler!

- Por que ensinaria a ler?

Natani: Para eles aprenderem.

- E por que é preciso aprender a ler?

Natani: Para ficar inteligente e passar de ano.

Bianca: Ensinava a escrever e fazer bastante atividades.

Arthur: A ler

Juliano: Fazer o Maringá e aprender a ler e escrever. (pensou e continuou) Eu faço no quadro e eles escrevem.

Wagner: Aprender a ler.

Assim, como afirma Smolka (2001), a escrita se apresenta às crianças sem função explícita, sem sentido; entra em um círculo redundante, aprender a ler e a escrever para ser alfabetizado. A escrita na escola serve para ela mesma, serve para “ficar inteligente e passar de ano” ou “fazer o Maringá” e da forma como é ensinado aos alunos “eu faço e eles escrevem”.

- O que você não gosta que a sua professora faça?

Natani: Acho tudo legal. Gosto de tudo que a Ivone faz.

Bianca: Quando ela fica brava comigo (pausa... continua). Mas, ela nunca fica brava comigo.

- Por que ela nunca fica brava com você?

Bianca: Por que eu faço tudo e ela acha que eu sou boazinha.

Arthur: Não gosto quando ela dá cruzadinha.

Juliano: Gritar.

Wagner: Grita com os alunos.

Natani e Bianca representam o tipo de aluno ideal do ponto de vista do comportamento, fazem tudo o que professora pede, portanto, são boas alunas porque são obedientes; por sua vez, gostam da professora porque não são repreendidas por ela. Já os alunos que não “aceitam” as exigências da professora em sala mostram que algumas de suas ações, como o fato de gritar, são desaprovadas. Não gostar de cruzadinha pode estar relacionado ao fato de que este aluno é aquele que chorava e não queria ficar em sala de aula. Um fato que chamou atenção é que, embora Natani fosse uma aluna repetente, revelava o mesmo nível de conhecimento das outras crianças, até mesmo nas respostas aqui apresentadas. Essa aluna também freqüentou a pré-escola (denominada nas

escolas municipais de Maringá como Letramento). O que fizeram supervisores e professores com essa aluna que parece estar iniciando pela primeira vez a 1ª série?

- Do que você mais gosta na sua professora?

Natani: Ah! Eu acho ela legal.

Bianca: Eu gosto dela inteira, de tudo.

Arthur: Gosto quando ela dá atividade de pintar.

Juliano: Quando ela ensina a ler, escrever e desenhar (falando com voz muito baixa).

Wagner: É quando passa tarefa para nós.

Gostar da professora, para alguns alunos significa dar atividade de pintar e desenhar, para outros, como Natani e Bianca que não são chamadas a atenção em sala, significa gostar de tudo que ela faz e, ainda, há aqueles alunos que tentam relacionar o gostar da professora com o ato de ensinar, talvez indicando o desejo de aprender.

5.3 Atividades de Alfabetização e Letramento: o que Diz a Prática, Iluminada pela Pesquisa

Uma criança pode ser alfabetizada e não letrada se a ela forem ensinadas apenas as técnicas da leitura e da escrita. Do mesmo modo, pode ser letrada e não alfabetizada se ela, no decorrer de seu desenvolvimento, desenvolver formas de adaptação às práticas sociais da linguagem escrita, mesmo sem saber escrever convencionalmente. Pode, ainda, ser alfabetizada e letrada; isso é o que se espera da escola hoje, ou seja, além de ensinar as técnicas de alfabetização que o aprendiz tenha acesso a inúmeros materiais escritos e saiba tirar proveito deles.

Apresentam-se algumas sugestões para que o professor alfabetizador possa utilizar em uma sala de aula.

- Apresentar aos alunos os mais variados materiais escritos como: revistas, jornais, folhetos de propaganda, letras de música,

cartazes informativos, histórias em quadrinhos, bula de remédio, conta de água, luz ou telefone, talão de cheque, rótulos, calendários, listas telefônicas, poemas, parlendas, trava-línguas, cantigas...

- Ler, com os alunos, outras formas de textos que não sejam apenas do livro didático. Mapas, globos, logotipos, gráficos...
- Ler, diariamente, para os alunos: um texto informativo para conhecimento de algum assunto trabalhado; uma história contada por partes; um bilhete deixado por alguém (como aqueles que o professor recebe quando falta um aluno), dentre outros.
- Produzir textos, coletivamente, com as crianças, de gêneros diferentes: bilhete, convite, narrativa, relato, informativo, poesia, cartazes...
- Dar oportunidade para que as crianças vivenciem a ação de escrever e ler entre elas, possibilitando, assim, que troquem informações, ajudando-se mutuamente.
- Promover momentos em que a linguagem oral seja utilizada para recontar uma história, para contar um fato que aconteceu, para explicar a escolha de alguma coisa, para informar, para opinar sobre acontecimentos ocorridos na escola e fora dela.
- Mostrar aos alunos a função da leitura e da escrita, valendo-se de passeios, de situações que requeiram ler e escrever...
- Ensinar o código alfabético.
- Promover atividades nas quais os alunos possam utilizar-se, de forma lúdica, da escrita e da leitura, como: caça-palavras, cruzadinhas, trava-línguas, carta enigmática...

Estas são apenas algumas sugestões. Cada professor, no âmbito de sua sala e de acordo com as necessidades da turma, pode ampliar ou modificar o que se propõe, sempre dando à criança a possibilidade de se manifestar sobre as atividades. Ouvir a criança não tira a autoridade docente e é elemento fundamental para a orientação das ações do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil concluir um assunto quando se está tão envolvido e querendo continuar, mesmo sabendo que a caminhada para entender algumas questões é longa. Fica a impressão de que se conclui justamente quando se está pronto para começar a escrever sobre o assunto. Haverá continuidade sim, porém não mais aqui, uma vez que o tempo não permite, em outros lugares e em outros momentos. Gostaria de deixar algumas palavras que talvez não sirvam como conclusão, no sentido restrito da palavra, mas, como o próprio título permite, apenas **considerações finais**.

Quando se propôs a realização do estudo foi porque, de fato, algo incomodava, algo que não mais respondia a inquietude pessoal em relação ao ato de ensinar. Não se pretendia esgotar o assunto, o que seria impossível. Mas, é possível perceber que a atividade interna e conseqüentemente externa apresenta modificações, principalmente ao fato de considerar a criança que aprende, saber olhá-la e entender que é uma pessoa em desenvolvimento e que dependendo de seu estado emocional a aprendizagem não acontece a contento, isto não havia sido aprendido em cinco, seis, sete, oito anos de estudos, reflexões e cursos de capacitação que realizava na escola em que trabalhava, pois a formação que se propunha era direcionada ao desenvolvimento cognitivo. Sobretudo, iniciei um processo de compreensão de como se tornar uma pesquisadora, o que parecia ser uma tarefa fácil, o que não é.

Partindo da questão estudada: desenvolvimento cognitivo e afetivo e suas implicações durante o processo de alfabetização e letramento, serão feitas algumas sínteses.

O homem que, na sua evolução, aprendeu a se comunicar por meio de gestos e, mais tarde, pela linguagem oral, também aprendeu a ler e a escrever. Leitura e escrita, no decorrer da história da humanidade, evoluíram com a sociedade, com tudo o que ela comporta: o econômico, o cultural, o político. Atualmente, esses fatores também influenciam quando ocorrem discussões sobre que método a adotar, como a criança aprende, como ensinar... Decisões governamentais, institucionais entram na sala de aula com toda sua carga ideológica.

A escola assumiu para si a função de ensinar a ler e a escrever, mas parece que os alunos não estão se apropriando dessas habilidades como deveriam, pois os dados estatísticos informam resultados insatisfatórios em relação à aquisição da língua escrita. Alguns alunos aprendem as técnicas de alfabetização, no entanto, não são capazes de usá-las quando precisam, como, por exemplo, localizar informações explícitas e implícitas em um texto, identificar o tema, etc. Outros não adquirem nem o código alfabético, resultando na desistência de permanecer na escola.

E a escola? O que faz? A escola, segundo Gómez (2000, p. 14), “[...] aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Talvez seja essa a causa da escola transmitir conhecimentos fragmentados, sem relação com o contexto social, um contexto que, na escola pública, mostra as desigualdades de uma sociedade dividida em classes.

Adquirir as técnicas de alfabetização num mundo onde as letras, as imagens tomam conta da percepção visual não basta; o letramento é que possibilita que os alunos avancem no conhecimento e no entendimento de mundo. Soares (1999; 2004a) ao resgatar esse verbete, incorporando nas discussões sobre ler e escrever, defende que alfabetizar e letrar devem caminhar juntos. No entanto, para além dessa afirmação, convém ressaltar que a diferença e qualidade da prática escolar está na concepção de ensino/aprendizagem adotada pelos educadores e seu conhecimento sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, além da compreensão necessária do papel político da educação.

A compreensão da criança na sua totalidade, como defendido neste trabalho, não é levada em consideração na escola, embora, como se discorreu em capítulos anteriores, este seja um ponto essencial para todo professor que trabalha com crianças, porque é possível compreender as manifestações afetivas, cognitivas e motoras da criança de acordo com o momento em que vive transformações importantes, podendo, assim, ajudá-la a enfrentar situações de conflito e avançar na aprendizagem.

Wallon, o interlocutor preferencial neste estudo, ensina que, para entender o desenvolvimento da criança numa perspectiva global, é preciso compreender as

funções cognitivas, afetivas e motoras. Durante todo o desenvolvimento da pessoa, essas funções se fazem presente; pode acontecer de uma ou outra estar mais em evidência, mas nunca anulará as outras. Por isso, os estágios pelos quais a criança passa foram objetos de consideração. Os estágios personalístico (dos três aos cinco anos) e categorial (dos seis aos 12 anos), por onde transitavam as crianças observadas durante a pesquisa de campo, definem as características marcantes da criança que frequenta as salas de letramento e de alfabetização.

O estágio do personalismo começa pela diferenciação da criança em si e o outro, avançando na superação do pensamento sincrético. Este estágio é marcado também pelo ciúme, pelo estabelecimento de complexos, pelo período de narcisismo e pela imitação, que agora se torna intencional. O domínio funcional que predomina é a afetividade. No estágio categorial, a criança se encontra mais direcionada para as atividades intelectuais; ela é capaz de classificar as coisas, desenvolve-se e se auto-afirma como pessoa na sua relação com outros grupos (além da família) e ocupa, nesses grupos, diferentes posições. O domínio funcional que predomina é o cognitivo.

Entendendo estas questões, dirige-se o foco para prática escolar; percebendo que as práticas pedagógicas direcionadas ao ler e escrever, pelo menos na escola observada, são práticas que priorizam uma só dimensão, as técnicas de alfabetização. Para que ocorra a aprendizagem, o professor se apresenta como o “dono do saber” e o aluno como “receptor passivo”, bem semelhante ao ensino tradicional de décadas atrás. Mesmo na sala que recebe a nomenclatura de letramento, não é possível perceber propostas de planejamento orientadas ao desenvolvimento do letramento.

Os alunos, na maior parte do tempo em que permanecem na escola, ficam em silêncio, sendo repreendidos quando se manifestam sem serem solicitados pela professora. A interação, fato que se considera essencial para aprender a ler e a escrever, era proibida. O que era permitido? Ficar sentado quieto, copiar, pintar espaço entre as palavras e fazer as atividades, determinadas pela autoridade docente.

Durante as quatro horas/aula, os professores se prendiam a um aspecto da formação da criança: o cognitivo. A afetividade, manifestada na forma de emoção

e de sentimentos, não era levada em conta. A grande implicação dessa atitude, no processo de alfabetização e letramento, é que, uma vez não entendida, por parte do professor, as manifestações do aprendiz, acaba impedindo-o de evoluir na aprendizagem de forma satisfatória.

As professoras (da turma de letramento e da 1ª série), assim como tantos profissionais que alfabetizam, ocupam o lugar de responsáveis pelo processo de alfabetização. No entanto, dadas as condições de trabalho e a precária formação, pressupõem que os alunos estão aprendendo, mesmo oferecendo a eles um ensino fragmentado, sem sentido e autoritário.

Quando as professoras observadas destacavam partes da estrutura de uma palavra (C com A faz CA), enfatizando a sonoridade na composição da sílaba, insistindo na cópia, na repetição etc., elas evidenciam, ao induzir essas ações, uma concepção de ensino em que a escrita simplesmente é a transcrição da fala. Não há o trabalho sobre a função da escrita, sobre onde são encontradas coisas escritas, sobre o motivo que faz escrever, sobre por que é preciso aprender a ler e a escrever e nem tampouco a interação entre alunos.

É sabido por intermédio de discussões de autores, como Moll (2001), Patto (1999), Charlot (2000), entre outros, que a produção do fracasso na escola é marcado por ora culpabilizar o aluno, ora o professor. Entende-se que o sucesso ou o fracasso dos alunos não é responsabilidade exclusiva nem de um nem de outro, mas sim de uma rede de aspectos que influenciam o processo ensino/aprendizagem. No entanto, é importante que “[...] mudanças qualitativas dependem também do envolvimento e transformação do professorado” (REGO, 1998, p. 51). Assim, para superar práticas muitas vezes ineficazes, aponta-se como uma possível solução, um ensino que atenda às diferenças culturais de cada criança, assim é formado, no espaço escolar, cada aluno com sua história de vida. A perspectiva histórico-cultural, mencionada no primeiro capítulo, parece responder a isso. Para Wallon (1971), assim como para Vygotsky (1991), a influência do meio é fator decisivo na aquisição da aprendizagem e no desenvolvimento da criança; mediante de múltiplas relações com o meio social, a criança caminha em direção à redução progressiva do sincretismo (WALLON, 1971); essa afirmativa vai ao encontro do estudo de formação de conceitos realizado por Vygotsky (2001).

Desse modo, para que o aluno possa se alfabetizar, pressupõe que o professor assuma a função de mediador entre o aprendiz e a língua escrita, priorizando práticas contextualizadas e seja “[...] extremamente sensível às diferenças culturais” (KLEIMAN, 1998, p. 178), sabendo lidar com elas, de modo que, na interação entre aluno/aluno ou aluno/professor, o aprendiz elabore o conhecimento sobre leitura e escrita.

Além da heterogeneidade, das diferenças culturais e do papel de mediador do professor, vale a pena notar que nada disso terá bons resultados se o professor não conseguir conversar com a criança e a família, uma relação marcada pela confiança, diálogo e troca de experiências. Observa-se que são necessárias mudanças rápidas na formação dos professores que atuam no ensino fundamental e dos que ainda irão assumir uma sala de aula, porque o que está sendo feito e a forma como se faz é preocupante do ponto de vista da organização da sociedade que se deseja: mais justa, menos desigual.

No entanto, propõe-se uma formação que tenha o olhar dirigido para a **afetividade**, pois este tema, quando raramente discutido, é direcionado ao desenvolvimento da criança. Mas, e o professor? Como caminha a discussão em relação à **afetividade** em sua formação?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 51-58.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 1. ed. Atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Comissão de educação e cultura câmara dos deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. Relatório Final. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação. **Resultados do Saeb 2003**. MEC: SAEB: INEP, Brasília, DF, 2004.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e alfabetização: uma perspectiva didática**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Breve história das letras e dos números. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999a. p. 163-185.

_____. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999b. p. 217-226.

_____. A escrita no século XXI (ou, talvez, além disso). In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999c. p. 209-215.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF; São Paulo: Musa, 2001.

CURTY, Marlene Gonçalves; CRUZ, Anamaria da Costa. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**. Maringá: Dental Press, 2001.

DANTAS, Pedro da Silva. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1984.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro globo**. São Paulo: Globo, 2001.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru: EDUSC, 2001.

GIORGI, Cristiano Di. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1992.

GOIS, Antônio. Governo vai rever processo de alfabetização; debate opõe linha construtivista, predominante hoje no país, e o método fônico. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, n. 28.073, p. C1, folha cotidiano, fev. 2006.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO J. Sacristà; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p.13-26.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 143-167, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2005.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. **As emoções na dimensão afetiva das condutas de jovens e adultos com deficiência mental e sua imersão no processo dialógico**: perspectivas teóricas de Wallon e Bakhtin e observações num programa de intervenção educativa. 2005. 244 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOLIBERT, Josette. Formar crianças leitoras/produtoras de textos. Proposta de uma problemática didática integrada. In: TEBEROSKY, Ana. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 77-92.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.135-151.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995b.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.173-201.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: Quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papirus, 2001.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural. São Paulo: Nova Cultural, 1998. 9 v.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich, et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. Quando desenho é escrita?. In:_____; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999a. p. 11-18.

_____. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In:_____; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999b. p. 21-31.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

MERANI, Alberto L. **Psicologia e pedagogia**: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Notícias, 1977.

MÈREDIEU. Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MIRANDA NETO, Marcilio Hubner de; MOLINARI, Sonia Lucy; SANT'ANA, Débora de Mello Gonçalves. Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do sistema nervoso. **Arquivos da Apadec**, Maringá, p. 9-14, jan./jun., 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da UEP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. da UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVIERA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl de (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 55-63.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano, 1988. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escola**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. **Inteligência expressiva – origens, direções e integrações**. 1994. 251 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PINO, Angel. Constituição e modo de significação do sujeito no contexto da pré-escola. **Coletâneas da ANPEPP, Investigação da criança em interação social**. Organizada por Isabel Maria Pedrosa. Recife: Ed. da UFPE, v. 1, n. 4, p. 11-30, 1996.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PROJETO ESCOLA de Fábrica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=1913%FlagNoticias=1&Ita...> Acesso em: 15 ago. 2005.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: GROPPA, Julio (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.49-71.

REUTERS. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultnot/2005/11/09/ult27u52234.jhtm>. Acesso em: 10 nov. 2005.

ROSA, Sanny S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP: Cortez; Ed. da UNICAMP, 2001.

SNYDERS, George. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. **O que é letramento e alfabetização**. 1999. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/artigos/pedagogia/0009>>. Acesso em: 6 mar. 2005

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAAM, Regina. **Pelas trilhas da emoção**: a educação no espaço da saúde. Maringá: Eduem, 2004.

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 187, p. 24-26, nov. 2005.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos.** Porto Alegre: Sulina:Ulbra, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALSINER, Jaan; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Perspectiva Construtivista na psicologia e na educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. **Coletâneas da ANPEPP, Investigação da criança em interação social.** Organizada por Isabel Maria Pedrosa. Recife: Ed. da UFPE, v. 1, n. 4, p. 33-46.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

_____. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Objectivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Estampa, 1975a.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975b.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Eu, MARIA CHRISTINE BERDUSCO MENEZES, brasileira, casada, portadora do RG nº 5.216.941-0, inscrita no CPF nº 893.996.419-53, estudante do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, vem mui respeitosamente, requerer autorização para realização de uma pesquisa de campo, se possível for, em uma Escola Municipal próxima à UEM. As observações ocorrerão primeiramente em uma turma de Pré – III, no período de agosto a dezembro/2004, e se concluirão no ano seguinte, com a mesma turma na 1ª série do Ensino Fundamental.

Nestes termos, pede e espera deferimento.

Maringá, 01 de julho de 2004.

Maria Christine Berdusco Menezes
Requerente

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS:

PRIMEIRA ENTREVISTA: Sobre a construção de conceitos.

1. O que é moradia?
2. Existem diferentes tipos de moradia?
3. Todos nós precisamos de casa para morar? Por quê?
4. Todas as pessoas têm casa para morar?
5. Como se escreve a palavra moradia?

SEGUNDA ENTREVISTA: Sobre práticas de letramento.

1. Você sabe o que é isso?
2. Você consegue ler alguma palavra? Qual?
3. O que está escrito?
4. Como você sabe?

TERCEIRA ENTREVISTA: Sobre o que pensam os alunos em relação à leitura e a escrita e a professora.

1. Se você fosse sua professora, o que você ensinaria às crianças?
2. O que você não gosta que a sua professora faça?
3. Do que você mais gosta na sua professora?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES, SUPERVISOR, DIRETOR E GERENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ.

ENTREVISTA COM A SUPERVISORA: Sobre a terminologia letramento.

- 1- Por que decidiram colocar o nome de sala de letramento?
- 2- O que se entende por letramento?

ENTREVISTA COM A SUPERVISORA: Sobre a organização do planejamento.

1. Na alfabetização, existe um método de ensino? Qual?
2. Existe uma perspectiva teórica que fundamenta a prática dos professores? Qual?

ENTREVISTA COM A DIREÇÃO: Sobre a organização da escola.

A escola é formada por:

1. Quantas turmas?
2. Quantos alunos?
3. Qual o total de funcionários?
 - a) Zeladoras:
 - b) Merendeiras:
 - c) Secretários:
 - d) Professores:
 - e) Equipe pedagógica:

ENTREVISTA COM A PROFESSORA: Sobre o número de alunos.

A sala da 1ª série possui:

1. Quantos alunos?
2. Quantos alunos vieram da turma de letramento da manhã? E da tarde/
3. Quantos alunos do letramento (da manhã) não continuaram na escola?
4. Quantos alunos do letramento (da manhã) foram para a 1ª série a tarde?
5. Quantos alunos são repetentes?

ENTREVISTA COM A GERENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ: Sobre a escolha do termo letramento para denominar turmas da rede municipal.

1. Por que a Secretaria de Educação optou em denominar a turma de “letramento”, ao invés de continuar, com turma de pré III?
2. Essa decisão partiu de quem?
3. Quando decidiram denominar a turma como letramento, pensou-se também em alguma mudança no trabalho que seria desenvolvido em sala? Foram previstas alterações metodológicas?
4. Letrar é alfabetizar?
5. O que se entende por letramento?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO

PROJETO DE PESQUISA: Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento.

JUSTIFICATIVA:

A aprendizagem da língua escrita, nas escolas públicas, tem apresentado, segundo dados do SAEB (2003) e do INEP (2003), resultados insatisfatórios. O insucesso nesse tipo de aprendizagem resulta, com frequência na desistência, de muitos alunos de permanecer na instituição escolar e, conseqüentemente, na interrupção do processo de educação sistematizada. Além do enorme desperdício de dinheiro público, outra conseqüência é a constituição de cidadãos com baixo autoconceito, baixa auto-estima, cuja capacidade e disposição para lutar pela melhoria das próprias condições de vida fica, em tais circunstâncias, reduzida.

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o tema em foco (entre elas as de Emilia Ferreiro, 1985 e os estudos de Luiz Carlos Cagliari, 1998), entretanto, a maioria delas ocupa-se das questões metodológicas, ora numa perspectiva construtivista (psicolingüística), ora numa perspectiva sócio-histórica (sociolingüística). Entendemos, porém, que, além dos aspectos metodológicos, o desafio à compreensão do problema exige, para ser vencido, a análise do desenvolvimento cognitivo e afetivo, implicados no ato de aprender a ler e escrever.

É sabido que, para a aprendizagem acontecer, existem muitos fatores que interferem, sendo que um deles, e talvez um dos mais relevantes, é a relação afetiva que o professor estabelece com o aluno. Autores como Wallon (1971), Leontiev (1964), Vygotsky (1987) enfatizam que são os desejos, as emoções que fazem com que o aluno se envolva no processo de aprendizagem.

Acreditamos que, ao final do trabalho, possamos trazer novos dados que subsidiem a reflexão sobre o problema. Esperamos, também, ampliar as

discussões teóricas, chamando para ela as idéias de Henri Wallon, cujo pensamento ainda é pouco conhecido dos educadores.

OBJETIVOS:

Geral:

Compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo e suas implicações durante a aquisição da leitura e da escrita.

Específicos:

- Entender o desenvolvimento da criança de cinco a sete anos, evidenciando os aspectos cognitivo e afetivo;
- Refletir sobre o processo de alfabetização e letramento numa perspectiva sócio-histórica;
- Descrever os comportamentos cognitivo e afetivo de professores e alunos, observados no espaço escolar;
- Compreender as conseqüências para a aprendizagem da leitura e da escrita, dos comportamentos observados.

METODOLOGIA:

No desenvolvimento do projeto de pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Além da pesquisa bibliográfica – visando à compreensão dos aspectos afetivos e cognitivos que se apresentam durante o processo de alfabetização – desenvolveremos uma pesquisa de campo em Escola Municipal de Maringá-PR. Num primeiro momento, as observações acontecerão em uma turma de letramento – Pré III (2º semestre de 2004) e posteriormente as observações continuarão com a mesma turma só que na 1ª série (1º semestre de 2005). Utilizaremos como metodologia para o trabalho entrevistas semi-estruturadas e observações.

ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS:

Para composição desse termo de consentimento, preocupamo-nos em esclarecer aos participantes quanto:

- A garantia de que não haverá aos respondentes nenhum desconforto e muito menos risco quanto à sua exposição pessoal, relativa às respostas dadas ao questionário ou entrevista.
- Os benefícios esperados serão, além da compreensão da influência da relação afetiva na aquisição da leitura e escrita, contribuir com a formação dos professores alfabetizadores.
- A garantia de esclarecimento a todos os respondentes antes, durante e posteriormente quanto à metodologia empregada nesta pesquisa já exposta neste termo de consentimento.
- A garantia de que os sujeitos envolvidos na pesquisa (professora e alunos da Escola Municipal de Maringá-PR – período da manhã, turma de letramento), terão plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem qualquer penalização.
- A garantia de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, por meio do anonimato dos informantes.
- A garantia de que não haverá despesa alguma aos participantes da pesquisa, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento. E, também, nenhum risco que viabilize a necessidade de programarmos formas de indenização dos mesmos.

Eu _____, após ter lido e compreendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a mestrande Maria Christine Berdusco Menezes, orientada pela Professora Doutora Regina Taam, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo.

Data ___/___/___

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Maria Christine Berdusco Menezes, declaro que forneci todas as informações referentes à presente pesquisa, aos participantes e declaro que cumprirei cada uma das exigências constantes na Res. 196/96 do CNS.

Maria Christine Berdusco Menezes

Endereço: Rua Turquesa, 179 – A – Jardim Real Maringá-Pr. CEP: 87080-749
fone: (44) 259-8282

Regina Taam

Endereço: Rua Boa Vista, 116 – Jardim Social Maringá-Pr. CEP: 87010-030 fone:
(44) 227-0023

ANEXOS

ANEXO A

CARROSSEL



Milton Dacosta — Carrossel, 1960. Col. J. L. M. Lins. RJ

Milton Dacosta

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **ALP alfabetização**: Análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1996. p. 10.

ANEXO B



Revista Zé, ano III, n. 30, março 1999, p. 66.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 1999. Vol. 2. p. 32.

ANEXO C**RECEITA DE TORTA****TORTA DE BANANA****INGREDIENTES**

- 3 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara de açúcar
- 2 colheres de manteiga
- 1 xícara de leite
- 1 colher (de sopa) de fermento
- 6 bananas em tiras

**MODO DE FAZER**

Misture tudo, menos as bananas, e ponha em um tabuleiro untado; leve ao forno quente, com as bananas em cima da massa, cobrindo tudo com açúcar e canela.

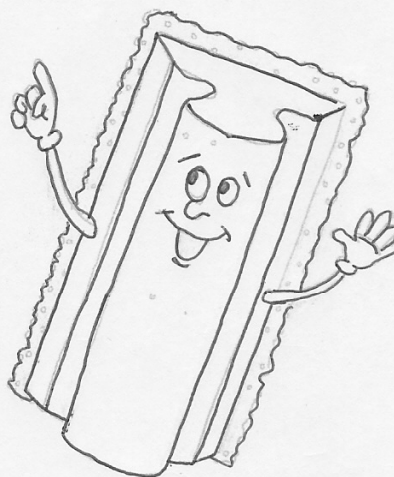


ANEXO D

Um apagador apaga a lousa. Que mais ele poderia apagar?

O APAGADOR

TEM GENTE QUE CHAMA CARLOS,
MAS TEM CARA DE JOÃO.
TEM GENTE QUE CHAMA ROSA,
MAS PARECE CONCEIÇÃO.



EXISTE UM MATERIAL,
MUITO FAMOSO E FALADO,
QUE VIVE DE MÃO EM MÃO,
MAS CARREGA O NOME ERRADO.

ELE CHAMA APAGADOR.
APAGAR ELE COSTUMA,
MAS DOR, COM CERTEZA,
NÃO SABE APAGAR NENHUMA.

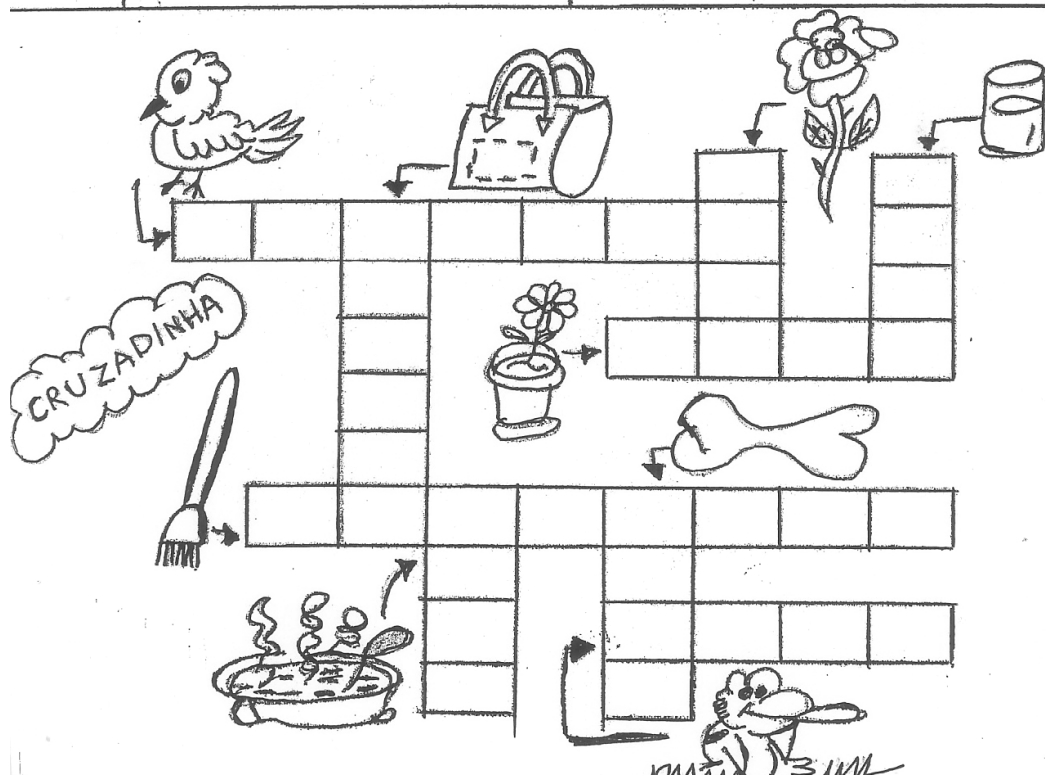
Á PENSOU SE APAGADOR
APAGASSE DOR DE DENTE,
DOR DE UNHA, DOR DE OUVIDO,
TODA DOR QUE DÁ NA GENTE?

CARLOS AZEVEDO. MELHORES MATERIAL ESCOLAR. QUINTETO EDITORIAL. SÃO PAULO, 2000.

ANEXO E

* FAÇA UM DESENHO PARA CADA LETRA E TENDE ESCREVER O QUE VOCÊ DESENHOU:

	DESENHO	TENTATIVA DA ESCRITA
SO		
BRE		
NO		
ME		



ANEXO F

PALAVRAS COLADAS NA PAREDE DA SALA DE AULA DA 1ª SÉRIE (há uma ilustração e a inicial é destacada com outra cor).

A
 ANZOL
 ÁRVORE
 AQUÁRIO
 ABACAXI
 ABACATE
 AVIÃO
 ABELHA
 ARANHA
 ABÓBORA

B
 BONECA
 BICICLETA
 BOLSA
 BOLA
 BANANA
 BOLO
 BARATA
 BOCA
 BALDE

C
 CHAPÉU
 CELULAR
 CASA
 CORAÇÃO
 CACHIMBO
 CINCO
 COBRA
 CESTA
 CARRO

D
 DOCE
 DOIS
 DRAGÃO
 DOMINÓ
 DOZE
 DEZ
 DADO
 DENTADURA
 DINHEIRO

E
 ESCORPIÃO
 ESCADA
 ESCOLA
 EMÍLIA
 ENXADA
 ELEFANTE
 ESTRELA
 ESCOVA

F
 FRUTAS
 FADA
 FOLHA
 FÓSFORO
 FOGUETE

G
 GORRO
 GARRAFA
 GAVETA
 GALO
 GATO
 GIRASSOL
 GALINHA
 GAFANHOTO
 GAIOLA

H
 HELICÓPTERO
 HORTA
 HEITOR
 HILDA

K
 KAREN
 KÁTIA
 KARINA

L
 LARANJA
 LAGARTA
 LEÃO
 LANCHEIRA
 LÂMPADA
 LIVRO
 LUA
 LÁPIS
 LIXO

M
 MAÇÃ
 MILHO
 MARTELO
 MEIAS
 MESA
 MÃOS
 MAMÃO
 MENINA
 MACACO

N
 NUVEM
 NARIZ
 NOVE
 NOITE
 NESCAU
 NINHO
 NAVIO
 NAIARA
 NOVELO

O
 OITO
 ÔNIBUS
 OMO
 ONÇA

P
 PERIQUITO
 PORTA
 PALHAÇO
 PÉ

Q
 QUATI
 QUADRO
 QUATRO
 QUEIJO

R
 ROBÔ
 ROBERTO
 RÉGUA
 RENATO

OSSO
OVOS
OVELHA
ÓCULOS
OLHOS

PIPA
PANELA
PIPOCA
PEIXE
PORCO

QUALY
QUARTO
QUARENTA
QUADRADO
QUIABO

RÁDIO
RODO
RATO
RELÓGIO
ROSA

T
TATU
TÊNIS
TELEFONE
TUCANO
TELEVISÃO
TARTARUGA
TORNEIRA
TOALHA

R
URSO
UNHA
URUBU
UVA
UMBIGO
UM
ÚMIDO
UNIÃO
UNIFORME

V
VENTILADOR
VIOLÃO
VINTE
VELAS
VASO
VASSOURA
VACA
VOVÓ
VIOLETA

W
WALIFER
WÉLIDA
WANDERSON

X
XUXA
XALE
XAROPE
XAMPU
XÍCARA

Y
YVES
YURI
YASMIN

Z
ZEBRA
ZERO
ZUCA
ZABUMBA
ZENAIDE
ZILÚ
ZICO
ZACARIAS
ZECA

ANEXO G

MATERIAL USADO PARA “TOMAR LEITURA”, A PEDIDO DA PROFESSORA.

LEITURA DO ALFABETO:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Y	Z										

PALAVRAS USADAS DURANTE A LEITURA:

AVIÃO
 ABACATE
 ABACAXI
 AMEIXA
 ANEL
 AMOR
 ABELHA
 ANA
 ABÓBORA
 ARROZ

BA	BE	BI	BO	BU
Ba	be	bi	bo	bu
BOCA	-		boca	

COM B SE ESCREVE
 BANANA E BALA,
 BIGODE, E BELO,
 BARULHO E BULE,
 BALÃO E BRIGA,
 BOLACHA E BOLO,
 BOLICHE E BOLA,
 BURRO E BARRIGA.

BAÚ	BOI	ABA
OBA	BÓIA	BABEI
BAÍA	BIA	BEBÊ
BICO	BOCA	BULE

CÃO
BOCA
COCÔ
CUECA
CUBO

BICÃO
CACAU
CUÍCA
COUBE
CUBO

CAIU
CUIA
BICO
COUBE
CUCA

DA	DE	DI	DO	DU
Da	de	di	do	du
DOCE		-	doce	

COM A LETRA D
SE ESCREVE DEDO.
COM A LETRA D
SE ESCREVE DADO,
DIA, DOR, DRAGÃO
E DELEGADO.

DADO
DOIDO
CADEIA
ADUBO
DIA

DOCE
BABADO
BODE
CABIDE
ADÃO

BOIADA
CADUCO
EDUCADO
BEBIDA
DUDA