



MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Raquel Amélia dos Santos

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: ESTUDO DE
CASO EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS**

CANOAS, 2020

Raquel Amélia dos Santos

**PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFASAGEM ESCOLAR: ESTUDO DE
CASO EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVERSIDADE LA SALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Backes, coorientação Prof. Dr. Cleber GibbonRatto

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P237p Santos, Raquel Amélia.

Processo de alfabetização e defasagem escolar [manuscrito] : estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas / Raquel Amélia dos Santos – 2020.

176 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof^a. Dra. Luciana Backes.

“Coorientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto.

1. Alfabetização. 2. Atividade intelectual. 3. Defasagem escolar. 4. Mediação. I. Backes, Luciana. II. Ratto, Cleber Gibbon. III. Título.

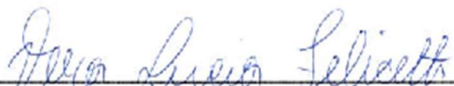
CDU:372.411

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleides Antonio Casagrande
Universidade La Salle




Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Felicetti
Universidade La Salle



Prof.ª Dr.ª Sônia Regina da Luz Matos
UCS



Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Universidade La Salle, Coorientador



Prof.ª Dr.ª Luciana Backes
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente da
Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 27 de fevereiro de 2020.

“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FREIRE, 1987, p. 5)

Dedico esta dissertação à todos os professores de diferentes níveis de ensino que trabalham na inclusão de crianças no mundo e cultura da escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram de forma direta e indireta para a realização desta pesquisa. Em especial aos meus filhos Lucas, Gabriel e Marina por compartilharem a vida comigo, ao amigo querido Deivid Souza, pelo incentivo e colaboração durante todo o projeto, à Professora Luciana Backes pela coautoria, olhar inclusivo, mediação e generosidade do diálogo, ao Professor Cledes Casagrande pela atenção e compreensão.

RESUMO

Esta dissertação, orientou-se pela metodologia estudo de caso, de natureza qualitativa e dialética com o propósito de dialogar com as teorias de aprendizagem e de alfabetização e a prática pedagógica com crianças em defasagem escolar, no 3º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Esse diálogo foi tensionado pela problemática: Quais relações os estudantes em processo de alfabetização, em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas? Tendo como objetivo, Identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes, em defasagem escolar, que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas na superação das dificuldades. Assim, o estudo vinculou-se à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, sob a perspectiva dos principais conceitos elaborados por Vigotskii¹ (1991, 2001, 2009; 2010), articulados com a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2005; 2017), os aspectos linguísticos propostos por Cagliari (2009) e a relação entre o saber e a mobilização da atividade intelectual, discutidas por Charlot (2014, 2005, 2006). A análise de dados resultou em reflexões sobre processos de alfabetização de crianças em defasagem escolar, a partir de tensionamentos entre saberes destes estudantes e escrita escolar, apontando aspectos potencializadores do processo em interações com escritas contextuais e textos literários, vislumbrando possibilidades de aproximação entre interpretações infantis sobre a língua, ensino sistematizados e os provenientes da realidade social como: nomes, placas, bilhetes, convites, cartazes, encartes, rótulos, embalagens. Assim, propomos o diálogo entre os conhecimentos como forma de contribuir com a mobilização da atividade intelectual do estudante e de legitimá-lo no mundo da cultura escrita.

Palavras chave: Alfabetização, atividade intelectual, defasagem escolar, mediação.

¹ Neste trabalho, optamos pelo modo de escrita do nome Vigotskii conforme grafado em: Vigotskii; Luria; Leontiev (2010).

RESUMEN

Esta disertación fue guiada por la metodología de estudio de caso, de naturaleza cualitativa y dialéctica con el propósito de dialogar con las teorías del aprendizaje y la alfabetización y la práctica pedagógica con los niños en el retraso escolar, en el 3er año de Educación Primaria, en la escuela de la red municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Este diálogo fue tensado por el problema: ¿Qué relaciones establecen los estudiantes en el proceso de alfabetización, en el rezago escolar, con el lenguaje escrito en la escuela y en otras experiencias sociales diarias? Con el objetivo de identificar aspectos de los procesos de alfabetización de los estudiantes, en el rezago escolar, que indican su relación con el lenguaje escrito que se enseña en la escuela y en otras experiencias sociales, con el fin de superar las dificultades. Así, el estudio estuvo vinculado a la línea de investigación Culturas, Lenguas y Tecnologías en Educación, desde la perspectiva de los principales conceptos desarrollados por Vigotskii (1991, 2001, 2009; 2010), vinculado a la Psicogénesis del Lenguaje Escrito de Ferreiro y Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2005; 2017), los aspectos lingüísticos propuestos por Cagliari (2009) y la relación entre el conocimiento y la movilización de la actividad intelectual, discutidos por Charlot (2014, 2009, 2006). El análisis de datos dio como resultado reflexiones sobre los procesos de alfabetización de los niños en los rezagos escolares, a partir de la tensión entre el conocimiento de estos estudiantes y la escritura escolar, señalando aspectos que mejoran el proceso en las interacciones con escritos contextuales y textos literarios, imaginando posibilidades de aproximación entre las interpretaciones de los niños. sobre lenguaje, enseñanza sistematizada y aquellos de la realidad social tales como: nombres, placas, boletos, invitaciones, carteles, insertos, etiquetas, empaques. Por lo tanto, proponemos un diálogo entre el conocimiento como una forma de contribuir a la movilización de la actividad intelectual del alumno y legitimarlo en el mundo de la cultura escrita.

Palabras clave: Alfabetización, actividad intelectual, retraso escolar, mediación

ABSTRACT

This qualitative and dialectics-natured thesis has guided itself through the case study methodology to dialogue with the theories of learning and literacy, along with a pedagogical practice with children set in school discrepancy from the 3rd grade from an elementary school set in the Municipal Education System of Canoas, Rio Grande do Sul. This dialogue had been highlighted by the problematic: Which relations do students that are set in a literacy process, and with a school discrepancy, establish with the written language in the school and other social daily experiences? As an objective, it is to identify aspects of the literacy processes of students with a school discrepancy that point their relationships with the taught written language in the school and other social experiences, as a way to overpass their difficulties. Thus, this study is linked to the research line of Cultures, Languages, and Technologies in Education, under the perspective of the main concepts elaborated by Vigotskii² (1991, 2001, 2009; 2010), that are articulated with Ferreiro and Teberosky's (1999), and Ferreiro's (2001, 2005; 2017) Psychogenesis of Written Language, as well as the linguistic aspects proposed by Cagliari (2009) and the relation between learning and the mobilization of intellectual activity, discussed by Charlot (2014, 2005, 2006). The data analysis resulted in reflections over the literacy processes of children with school discrepancy, from the tensioning among these students' skills and the school writing, pointing to boosting aspects of the process in interactions with contextual scripts and literary texts, glimpsing to possibilities of an approaching between children interpretations about: language, systematized teaching and the ones that are from social realities such as names, signs, notes, invitations, posters, booklets, stickers, and packagings. Thus, we propose a dialogue among the set of skills as a way to contribute to the mobilization of the intellectual activity of the student and legitimized into the world of the written culture.

Key-words: Literacy, intellectual activity, school discrepancy, mediation.

² In this piece of work, we have chosen the written spelling of the name Vigotskii as it is written in: Vigotskii; Luria; Leontiev (2010).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Esquema relacional do referencial teórico	19
Imagem 2: Avaliação no processo inicial de alfabetização	35
Imagem 3: Defasagem escolar: dados estatísticos/2019	48
Imagem 4: Escrita espontânea do Aluno A	55
Imagem 5: Escrita espontânea do aluno A (atividade contextualizada)	57
Imagem 6: Placas usadas no cotidiano social urbano	58
Imagem 7: Escrita de frases do aluno A	59
Imagem 8: Escrita espontânea do Aluno B	60
Imagem 9: Escrita espontânea do aluno B (atividade contextualizada)	62
Imagem 10: Escrita espontânea do aluno C	63
Imagem 11: Escrita espontânea do aluno D	66
Imagem 12: Escrita espontânea do aluno D (atividade contextualizada)	70
Imagem 13: Escrita espontânea do aluno E	72
Imagem 14: Escrita espontânea do aluno E (atividade contextualizada)	73
Imagem 15: Escrita espontânea do aluno F	75
Imagem 16: Escrita de lista/aluno F	76
Imagem 17: Escrita de bilhete/Aluno A	81
Imagem 18: Escrita de lista/aluno A	81
Imagem 19: Escrita placa de proibição/aluno A	84
Imagem 20: Mensagem para o Dia das Mães realizada pelo aluno A	85
Imagem 21: Escrita de situação cotidiana realizada pelo aluno A	86
Imagem 22: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno B	86
Imagem 23: Escrita de lista, realizada pelo aluno B	87
Imagem 24: Escrita de placa de proibição/aluno B	88
Imagem 25: Mensagem para o dia das mães, realizada pelo aluno B	89
Imagem 26: Escrita espontânea cotidiana, realizada pelo aluno B	89
Imagem 27: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno D	90

Imagem 28: Escrita de lista, realizada pelo aluno D	91
Imagem 29: Escrita de placa de proibição/aluno D	93
Imagem 30: Mensagem para o dia das mães, realizada pelo aluno D	94
Imagem 31: Escrita de bilhete/aluno E	95
Imagem 32: Escrita de lista, realizada pelo aluno E	96
Imagem 33: Escrita de placa de proibição/aluno E	97
Imagem 34: Mensagem para o dia das mães/aluno E	98
Imagem 35: Escrita cotidiana, realizada pelo aluno E	100
Imagem 36: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno F	101
Imagem 37: Escrita de lista, realizada pelo aluno F	102
Imagem 38: Escrita de placa de proibição/aluno F	104
Imagem 39: Mensagem para a mãe, realizada pelo aluno F	105
Imagem 40: Escrita cotidiana, realizada pelo aluno F	106
Imagem 41: Escrita de frases a partir de texto literário/aluno A	110
Imagem 42: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno A	111
Imagem 43: Escrita espontânea a partir da leitura de texto literário/aluno A	113
Imagem 44: Escrita de frases a partir de texto literário/aluno B	115
Imagem 45: Escrita de convite, a partir de texto literário/aluno B	116
Imagem 46: Escrita espontânea, a partir de texto literário/aluno B	118
Imagem 47: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno C	119
Imagem 48: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno D	120
Imagem 49: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno D	122
Imagem 50: Escrita espontânea, a partir de texto literário/aluno D	123
Imagem 51: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno E	124
Imagem 52: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno E	125
Imagem 53: Escrita espontânea, a partir da leitura de texto literário/aluno E	126
Imagem 54: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno F	129
Imagem 55: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno F	129
Imagem 56: Escrita espontânea, a partir da leitura de texto literário/aluno F	130

Imagem 57: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno A	133
Imagem 58: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno A	136
Imagem 59: Escrita de grupos semânticos 2/aluno A	137
Imagem 60: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno B	139
Imagem 61: Escrita de listas de alimentos típicos de festa Junina/aluno B	140
Imagem 62: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno C	141
Imagem 63: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno D	143
Imagem 64: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno D	144
Imagem 65: Escrita espontânea de grupos semânticos 2/aluno D	146
Imagem 66: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno E	148
Imagem 67: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno E	150
Imagem 68: Escrita de grupos semânticos 2/aluno E	152
Imagem 69: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno F	154
Imagem 70: Escrita de grupos semânticos 2/aluno F	155
Imagem 71: Escrita de placa de proibição/aluno F	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização do estudo	43
Quadro 2: Caracterização dos sujeitos	50
Quadro 3: Revisão de Literatura	172

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

EF - Ensino Fundamental

ZDP - Zona de Desenvolvimento Potencial

ZDE - Zona de Desenvolvimento Efetivo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1. Paradigma, educação, escola e alfabetização	20
2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Vigotskii	23
2.3. O desenvolvimento da escrita na criança	27
2.4. Especificidades da Alfabetização	30
2.4.1 A Evolução da Língua Escrita na Criança	32
2.4.2 A avaliação como elemento do processo de alfabetização	34
2.5 Mobilização da atividade intelectual do sujeito de aprendizagem	37
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1. Caracterização do estudo	42
3.2. Proposta de trabalho	44
3.3. Relevância, o problema e os objetivos da investigação	47
3.4. Contextualização da escola/campo	49
3.5. Participantes do estudo	50
3.6. Instrumentos para a coleta de dados	51
3.7. Técnica de análise dos dados	51
4. ANÁLISE SOBRE A LEGITIMIDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM	53
4.1. Conhecimentos Internalizados no Processo de Alfabetização: o que as crianças sabem e não sabem que sabem?	54
4.2. A Escrita na Escola e os Saberes das Crianças das Periferias Urbanas: funções e finalidades em tensionamento	81
4.3. Aspectos Potencializadores: Textos literários	109
4.4. Ensino escolar e realidade social dos alunos: diálogo possível para a alfabetização	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	168
ANEXO A	172
APÊNDICE A	176
APÊNDICE B	177

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é considerada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 70) como “meio básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender” no decorrer da vida escolar. Segundo a mesma diretriz da educação brasileira, espera-se que ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança tenha adquirido as capacidades necessárias para ler e escrever. No entanto, a indicação legal não garante que esse objetivo curricular seja plenamente cumprido. A principal evidência disso é o desconfortante fato de que, embora vivenciem a etapa do ensino fundamental destinada à alfabetização, inúmeras crianças não desenvolvem habilidades necessárias à leitura e escrita, tornando-se, com o passar do tempo, analfabetas escolarizadas.

A partir dos estudos vinculados à linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologia na Educação, com ênfase específica nas dimensões Culturas e Linguagens, emerge o Problema de Pesquisa: Quais relações os estudantes em processo de alfabetização e, em defasagem escolar³, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas? Para tanto, objetiva-se: Identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes em defasagem escolar que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas na superação das dificuldades.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Canoas/RS, situada no bairro Guajuviras Território de Paz⁴ - vulnerável, a fim de refletir sobre os alunos com no mínimo quatro anos de vivências escolares em processo de alfabetização não consolidados. A investigação está vinculada ao projeto de pesquisa “Recontextualizar as Ciências e a Contação de Histórias para os processos de Ensino e de Aprendizagem da Educação Básica à Formação de Professores a Nível Internacional”, CAAE: 98789018.5.0000.5307.

³Compreendemos que defasagem escolar é o descompasso entre faixa etária prevista na legislação educacional para cada ano escolar e os diferentes tempos e modos de aprendizagem geral e de apropriação do sistema de escrita. Tal descompasso resulta da reprovação dos alunos duas ou mais vezes em cada ano.

⁴Os Territórios de Paz fazem parte do programa RS na Paz e se fundamentam na transversalidade das políticas públicas, envolvendo órgãos públicos de 13 secretarias de Estado, coordenados pela Secretaria da Segurança Pública e atuando em regiões de maior vulnerabilidade social. O objetivo é a redução da criminalidade, mas o programa envolve principalmente ações de saúde voltadas aos cuidados com adolescentes, primeira infância, idosos, paternidade responsável, enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil.

<https://www.sul21.com.br/postsrascunho/2014/03/territorios-da-paz/>

De natureza qualitativa e dialética, do tipo estudo de caso, esta abordagem metodológica implicou na compreensão de aspectos contextuais do campo empírico (escola) e dos sujeitos da pesquisa (estudantes não alfabetizados cursando pela segunda vez o 3º ano do EF).

Na pesquisa qualitativa o sentido dos acontecimentos ganha prioridade em relação aos dados numéricos. Deste modo, reveste-se do caráter discursivo e descritivo, valendo-se de estatísticas para fins de condução e indução dos significados dos elementos de determinado acontecimento social em contexto específico. Assim, tem em vista a reciprocidade e subjetividade do pesquisador em relação aos sujeitos da pesquisa, campo empírico e demais fatores integrados ao ambiente natural da pesquisa.

Considerando que os acontecimentos educacionais não estão alienados das características contextuais e tão pouco podem ser generalizados, elegemos a dialética como lógica para percepção e interpretação da realidade “[...] já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2005, p. 14). A dialética favorece uma visão ampliada do pesquisador em relação ao objeto investigado a partir dos fatos sociais, fenômenos contextuais integrados a realidades.

Além das questões referentes ao campo empírico, este estudo consistiu num recorte específico das relações entre escola, realidade do estudante e alfabetização, com vista na ampliação de conhecimentos produzidos nessas relações. Para Laville e Dionne (1999, p.156) o estudo de caso pode ser usado “[...] para o fim de precisar os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los, destacar, por exemplo, as particularidades”.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, é composto pela introdução à temática a ser trabalhada e a pesquisa desenvolvida. O segundo capítulo aborda aspectos, numa perspectiva paradigmática emergente conforme Santos (1987), os processos de construção de conhecimento na perspectiva dos principais conceitos elaborados por Vigotskii (1991; 2001; 2009; 2010), a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001; 2005; 2017), os elementos linguísticos propostos por Cagliari (2009), as especificidade da escrita abordadas por Soares (2004) e as proposições de Charlot (2014) referentes à relação entre o saber e a mobilização da atividade intelectual

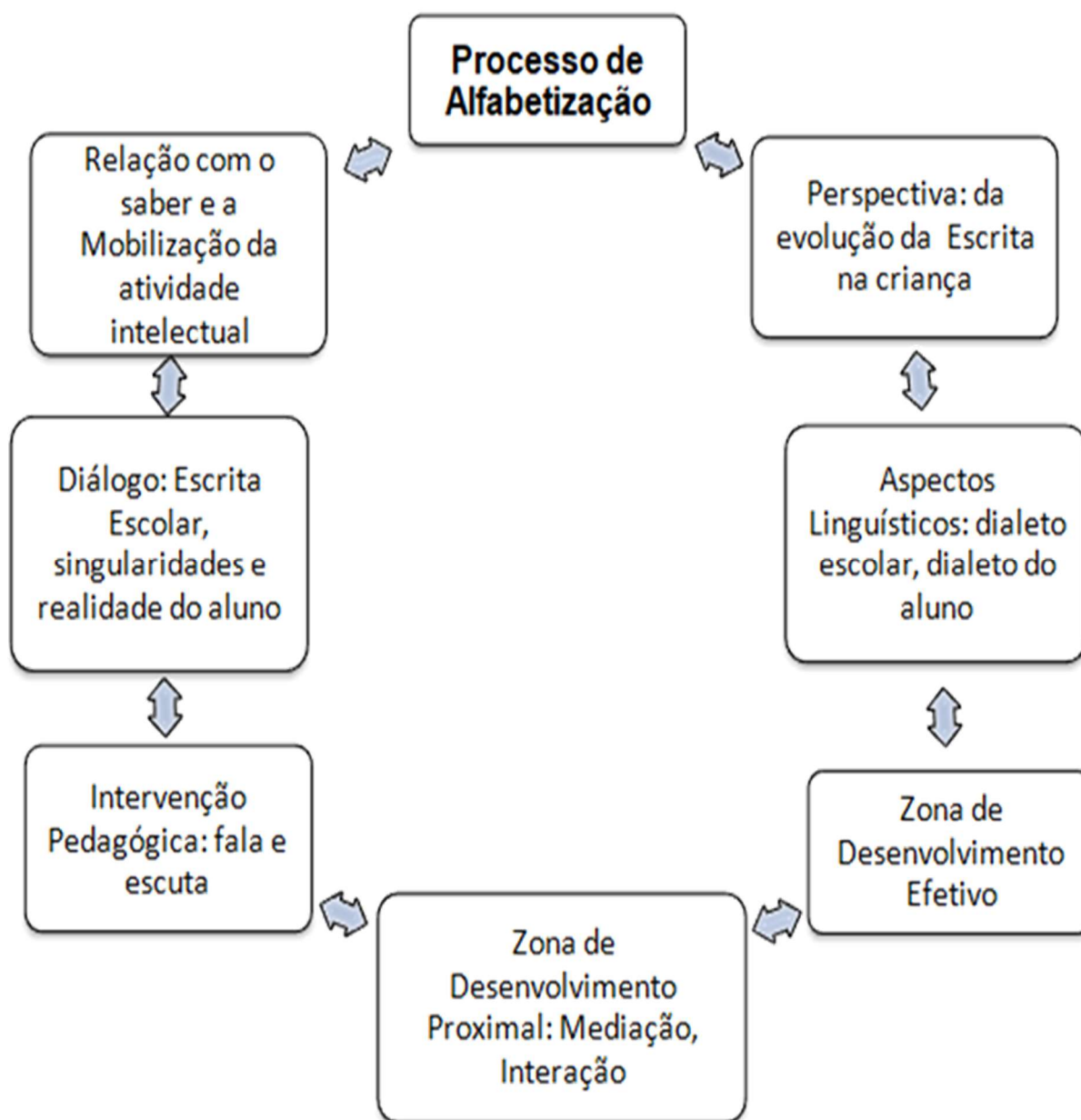
dos sujeitos.

O terceiro capítulo constitui-se na explanação da abordagem metodológica escolhida, a relevância, o problema e os objetivos da investigação, o contexto sociocultural que caracteriza a comunidade em que a escola/campo está inserida e informações relativas aos participantes do estudo. O quarto capítulo compõe-se da análise dos dados, que resultou em reflexões sobre tensionamentos entre conhecimentos internalizados pelos sujeitos, ensino escolar em alfabetização inicial e aportes teóricos citados. O quinto capítulo consiste nas considerações sobre o cruzamento de dados e considerações finais, apontando para o diálogo entre conhecimentos como forma de mobilizar a atividade intelectual do sujeito, legitimar a zona real de desenvolvimento dos estudantes e desenvolver o sentimento de pertencimento ao mundo e cultura da escrita.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, abordamos os pressupostos teóricos e basilares da investigação, a partir da compreensão de paradigma, os aspectos da transição entre o paradigma dominante caracterizado pelo mecanicismo e o paradigma emergente marcado pela flexibilidade e pelas demandas das diversidades. Assim, os conhecimentos são articulados por meio dos dados empíricos, observados na experiência.

Imagem 1 – Esquema relacional do referencial teórico



Fonte: elaborado pela autora no Word.

Assim, pode-se compreender o Desenvolvimento e a Aprendizagem conforme Vigotskii (2010, 1991) considerando os conceitos a partir da cultura, história e instrumento, para explorar a ZDE, ZDP e mediação.

A fim de contemplar a temática alfabetização, o desenvolvimento da escrita na criança é analisado por meio das observações de Lúria (2010) sobre a pré-história da língua escrita e as especificidades da Alfabetização, levando em conta a indissociabilidade entre os aspectos estruturais da escrita e letramento, proposta por Soares (2004). Aprendizagem da Escrita, como processo construtivo em que a criança elabora hipóteses ao interpretar o sistema de escrita, está fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1999). Esse processo de alfabetização é avaliado contemplando os elementos inerentes ao processo de alfabetização, considerando a Mobilização da atividade intelectual do sujeito de aprendizagem apontada por Charlot (2014).

2.1. Paradigma, educação, escola e alfabetização

O termo paradigma foi aplicado por Platão no sentido de modelo ou exemplo a ser seguido, ao considerar o mundo sensível como projeção do mundo das ideias. Numa visão modificada, Khun (1998) define paradigma como “realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KHUN, 1998, p. 13), ou seja, paradigma é compreendido por ele, como um conjunto de princípios norteadores dos modos de construção das teorias. Tais princípios traduzem o que pode ser considerado ciências para determinado grupo científico.

Numa visão mais abrangente, ao tratar da objetividade que compete às ciências, Morin (2005) considera que, de certo modo, o paradigma constitui os fundamentos teóricos e metodológicos das ciências. Nesta perspectiva, mesmo quando implícitos nos processos, dá forma e sustenta toda a estrutura teórico/prática das ciências, da sociedade e dos modos e práticas pedagógicas. É o que define as diretrizes tanto dos discursos teóricos como do fazer científico, da educação, das relações de trabalho e até mesmo dos modos de vida. Assim, “[...]”

paradigma é aquilo que está no princípio da construção das teorias, é o núcleo obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido” (MORIN, 2005, p.45-46).

Para Khun (1998) um paradigma consiste naquilo que uma comunidade científica partilha, assim, a escola é influenciada pelo conjunto de princípios norteadores de um paradigma, desde a fundamentação teórico/prática do docente à concepção de educação. Numa compreensão empirista, a prática pedagógica será experimental, valorizando o estímulo e resposta, implicando no conceito de infância, de indivíduo, de ensino e de aprendizagem. Isso significa delinear a organização do ambiente, as funções e atribuições dos indivíduos escolares, a concepção metodológica e da avaliação, às relações entre comunidade escolar e o contexto na qual está inserida.

De semelhante modo, a educação da modernidade e os sistemas educacionais contemporâneos, não escaparam dos ditames mecanicistas e dos idealismos deles provenientes. Neste sentido, o paradigma dominante cumpriu seu papel também nos níveis mais avançados e sofisticados de produção de conhecimento, de educação formal e informal.

O paradigma dominante surgiu no período aproximado do século XVII ao século XX e, conforme Khun (1998), delimitado por uma comunidade científica tradicionalmente reconhecida que válida ou não os modos e objetos das ciências.

Nessa base paradigmática surge a crise das ciências na contemporaneidade, como um tempo de transição caracterizado por dúvidas e incertezas. Conforme indica Santos (2008), ao levantar questões sobre a teoria representacional da verdade, a primazia das explicações causais dos campos da física e da matemática e a construção histórica do método científico natural, fundada no determinismo mecanicista, utilitário e funcional, está voltada aos interesses da burguesia.

Assim, o autor assinala o início do paradigma emergente cujos métodos desconfiam das experiências imediatas, estabelecidas como leis universais e, têm na incerteza, “antes considerada como falha técnica”, o fio condutor do pensamento, do fazer científico. A dúvida é a chave para os diálogos e possíveis entendimentos da realidade de um mundo “[...] que mais do que controlado precisa ser contemplado” (SANTOS, 2008, p. 86).

Neste sentido, o autor aponta cinco aspectos que caracterizam o paradigma emergente: 1) a superação da distinção entre ciências naturais e ciências sociais;

2) as ciências sociais como polo catalisador, meio de acelerar o processo de transição do paradigma dominante para o paradigma emergente; 3) a recusa necessária do positivismo, mecanicismo, materialismo, idealista e a revalorização dos estudos humanísticos; 4) considera as ciências como temáticas convergentes e não unificadas; e 5) o fim da distinção hierárquica entre conhecimento vulgar e conhecimento científico, com o fim na filosofia prática. A prática será o fazer e o dizer da filosofia prática. Além disso, sugere que a flexibilidade característica do paradigma emergente, estimula deslocamentos para diferentes “lugares cognitivos”.

Os paradigmas representam a dinâmica entre sociedade e conhecimento, portanto, participam na construção da história humana. A iminência do paradigma emergente afeta a sociedade como um todo e tenciona todos os níveis de ensino formal, gerando conflitos e desconfortos que ultrapassam os limites das instituições educacionais.

Tais tensões têm como eixo a vocação pretérita da educação formal e conseqüentemente das organizações escolares fundadas no idealismo mecanicista que engessa e cria a ilusão de eficácia nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, são tensionados os métodos tradicionais da alfabetização, o ba – be – bi – bo – bu e “Boi baba no bebê”, as informações isoladas contextos e fragmentações.

Apesar de inserida no mundo das inovações tecnológicas e em amplo processo de democratização, a educação formal orienta-se frequentemente pelo paradigma dominante, no que lhe parece seguro. Mesmo declarando-se nova e inovadora, a educação encontra-se ancorada no determinismo do mecanicismo no qual organizou-se e plantou suas mais profundas raízes.

O paradigma emergente desperta movimentos diversos de entusiasmo nos campos educacionais, mas suas raízes ainda são superficiais e frágeis. Há sempre um retorno à uma suposta assertividade do paradigma dominante que é seu mais robusto referencial. A afirmação de Santos (1987, p. 80) de que “[...] todo conhecimento é autoconhecimento”, remete-nos à ideia de construções conjunturais em que estão inseridas comunidades, culturas, histórias e organizações escolares nos processos de ensino e de aprendizagens e, especificamente, processos de alfabetização, que é o cerne deste estudo.

Esse autoconhecimento comporta conhecimentos sobre o todo e as realidades locais. Portanto, partimos da observação e acompanhamento de estudantes em fase inicial de alfabetização e em defasagem escolar, entendendo

que “Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade” (VIGOTSKII, 1999, p. 61). Nesta percepção, buscamos respaldo teórico para compreender o real nas elaborações de Vigotskii sobre desenvolvimento e aprendizagem.

2.2. Desenvolvimento e Aprendizagem em Vigotskii

Para compreender as fontes do pensamento humano, ou seja, as funções psicológicas superiores, Vigotskii e seu grupo implementaram um “modo de estudo de psicologia que abrange três dimensões: a ‘cultural’, a ‘histórica’ e a ‘instrumental’” (VIGOTSKII, 2010, p. 26). A cultural está relacionada às organizações e tarefas sociais que a criança desempenha e os instrumentos de que faz uso no processo de desenvolvimento físico e mental, dentre os quais destacou a função mediadora da linguagem. A histórica está vinculada ao processo de mudança e a dimensão cultural no sentido que os instrumentos se tornam fonte de conhecimentos generalizados e aperfeiçoados ao longo do tempo e através da linguagem. A Instrumental diz respeito à natureza como mediadora nas respostas à processos naturais das crianças.

As três dimensões conduzem ao cerne da teoria da Zona de Desenvolvimento Efetivo (ZDE) e Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorrem por meio da interação e da mediação com o ambiente, com os outros seres humanos e com a linguagem.

Em Vigotskii (2010) os termos interação e mediação funcionam como eixo do desenvolvimento infantil. Luria (2010) traduz esses termos como “[...] processos intersíquicos ou processos partilhados entre pessoas” (LURIA, 2010, p. 27). Esse partilhar sinaliza a mediação como sustentáculo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que se consolidam por meio da interiorização dos meios de operação culturalmente produzidos e historicamente organizados em sociedade. Uma vez interiorizados, são transformados e convertem-se em modos de desempenhar a natureza psicológica nessa dinâmica.

Segundo Vigotskii (2010) o pensamento tradicional referente à “medição” do desenvolvimento psicointelectual infantil restringia-se a atividades em que a criança deveria provar sua possível evolução, sem orientação, intervenção ou qualquer ajuda. No entanto, com sua teoria de desenvolvimento potencial, compreende que

o ensino limitado ao desenvolvimento já alcançado é ineficaz e não contribui para o desenvolvimento geral da criança. “O único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p.114).

Portanto, para Vigotskii (2010) o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores é um acontecimento exclusivamente humano, que por princípio manifesta-se na trajetória de desenvolvimento infantil em atividades coletivas/sociais, denominadas por ele como funções interpsíquicas e em atividades realizadas individual e internamente, às quais denominou de intrapsíquicas.

Desde os primeiros meses e anos de vida a criança recebe estímulos do ambiente onde vive e em decorrência do grau de dependência e limites “os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo” (VIGOTSKII, 2010, p.27). Inicialmente, as respostas infantis são sustentadas por processos biológicos ou naturais, mas com o tempo tais processos são modificados pela própria criança ao apropriarem-se dos modos de informações sistematizadas e organizadas culturalmente. Logo, as dimensões “Histórica, Cultura e Instrumental” integram condições inerentes à natureza, à formação da mente e das linguagens humanas. Nesse transcurso há transformações internas que contribuem para a formação da “natureza social e natureza psicológica”.

Assim, ao ingressar no ensino escolar, a criança não é desprovida de saberes, pois já construiu conhecimentos nas interações com seu ambiente histórico-cultural:

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. (VIGOTSKII 2010, p.101-102)

Desde o nascimento a criança desenvolve-se e aprende, assim como aprende e desenvolve-se. Nesta interrelação, constrói conhecimentos por meio da interação que se estabelecem no ambiente, adultos e com seus pares. Por isso é capaz de indagações sobre o entorno e, “[...] com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem” (VIGOTSKII, 2010, p. 110). Principalmente, quando além de nomear objetos, é capaz de atribuir-lhes significado.

A partir da possibilidade de apropriar-se da linguagem, da pergunta e dos

significados dos objetos ocorre a distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. Esta distinção é um indicativo de aprendizagens consolidadas e potencialidades para o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento possibilita novas aprendizagens. Por isso, nesta etapa a relação entre aprendizagem e desenvolvimento tem características específicas e indicativas de que a aprendizagem deve vincular-se ao nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento à capacidade de aprendizagem.

Para Vigotskii (2010), há diferentes níveis de desenvolvimento e de potenciais para aprendizagens. Essa compreensão propiciou a elaboração da “[...] teoria da área [zona] de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2010, p.110). Assim, a relação entre “desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem” é determinada pela correspondência entre dois níveis denominados como, “nível do desenvolvimento efetivo da criança”⁵ (VIGOTSKII, 2010, p. 111) e o nível de desenvolvimento potencial⁶(VIGOTSKII, 2010, p. 111). Então, define que:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VIGOTSKII, 2010, p. 112)

Na vinculação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem é possível identificar as aprendizagens consolidadas, as aprendizagens em desenvolvimento e as potencialidades da criança. Este é um aspecto crucial na teoria de Vigotskii, pois indica que, mesmo com os limites do próprio desenvolvimento, cada criança pode realizar tarefas sozinha. Entretanto, com auxílio externo, podem fazer significativamente mais do que conseguiriam sozinhas.

As investigações do autor sobre o desenvolvimento infantil abordam alguns conceitos fundamentais como, instrumento, signo e mediação e inteligência prática. Este último, caracterizada pelo uso do instrumento na ação, presente também nos animais, nos seres humanos a ação é organizada pela fala, pelos signos (linguagem) e que “A relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias

⁵ Consiste no desenvolvimento psicointelectual consolidado e realizado.

⁶ Indica, além do desenvolvimento efetivo, possíveis “futuras potencialidades”.

funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento.” (VIGOTSKII, 1991, p. 24).

Quando a fala e a ação (atividade prática sobre o objeto) correlacionam-se, há desenvolvimento intelectual infantil e formas puramente humanas de inteligência. Neste sentido, os signos e as palavras têm atribuições cognitivas, comunicativas. Portanto, a linguagem é responsável por produzir atividades superiores e constituem-se em pontos de contato social para a criança.

Além disso, sua teoria sobre desenvolvimento estrutura-se na dinâmica entre história individual e história social, indicando que necessariamente

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKII, 1991, p. 24).

Assim, assinala-se a correspondência entre os conceitos de instrumento, signo e mediação. O instrumento conduz a ação externa humana sobre o objeto e viabiliza seu controle e domínio da natureza. Os signos e as palavras têm a função interna de controlar o próprio indivíduo e constitui para a criança, um modo de comunicação social com as outras pessoas. A linguagem passa a desempenhar uma atribuição superior comunicativa, diferente dos animais.

Por meio da “função indireta ou mediadora” exercida pelo uso do instrumento, pelo signo e com auxílio da fala a criança apreende o ambiente e posteriormente elabora novas relações com o meio, reorganiza ou reorienta o próprio comportamento.

A ideia de instrumento e de signo elaborada por Vigotskii (1991) contrapõe a concepção de “um sistema de atividade organicamente predeterminado da criança” e propõe que essas atividades mediadas influenciam de forma indeterminada as ações executadas internamente pela criança e dão origem à novas funções psicológicas denominadas de função psicológica superior que consiste em encadeamentos mentais derivados da vinculação entre instrumento e signo e das relações reais entre as pessoas por meio da linguagem que se reconstruem historicamente.

Esses encadeamentos mentais ocorrem numa espécie de movimento espiral

e evolutivo em que a atuação infantil transforma as operações interpessoais em operações intrapessoais, ou seja, a internalização pode ser entendida como o processamento interno de uma operação externa. Enquanto na interiorização esse processo transforma-se em modos de desempenhar a natureza psicológica. Isso acontece em decorrência de vivências culturalmente produzidas e historicamente organizados em sociedade.

Nessa dinâmica a criança apropria-se de diversos conhecimentos⁷ produzidos no ambiente em que vive, nas relações com as pessoas e na reconstrução histórica de situações sociais que experimenta desde que nasce. Por isso, o autor afirma que, “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKII, 2010, p. 109).

Neste sentido, ao afirmar que a alfabetização é um processo construído e reconstruído pela criança desde que nasce, a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), assemelha-se à constatação de Vigotskii (2010) de que sempre há conhecimentos que antecedem as aprendizagens infantis em relação à escola. Na próxima seção apontaremos essa correspondência entre as teorias.

2.3. O desenvolvimento da escrita na criança

A dimensão social da escrita foi verificada, em períodos distintos da história da educação formal, por pesquisadores a partir de diferentes perspectivas como da linguística, da alfabetização e da psicologia voltada para o desenvolvimento infantil. Quanto à esta última, destacam-se as elaborações de Luria (2010), sobre o desenvolvimento da escrita na criança, emergente das relações culturais, mediadas nos ambientes e interações sociais anteriores às vivências escolares.

Além do caráter sociocultural da escrita, Luria (2010) observou transformações nos registros gráficos infantis com possíveis atribuições de valores interpretativos, tentativas de escrever como os adultos, destacando a complexidade

⁷ Entendemos que o termo conhecimento é apropriado para indicar aprendizagens infantis anteriores às escolares. Isso, por considerarmos que a criança não as descarta, mas as modifica e as utiliza em outras construções e reconstruções que fazem da escrita ao tentar interpretá-la. Logo, há um caráter permanente nessas apropriações.

deste sistema e o tempo breve em que as crianças o apreendem. Para o autor, na pré-história individual, a criança utiliza técnicas primitivas de escrita, antes mesmo de compreender sua natureza e função. Mais que tentativas de decifrar, a criança reelabora seus próprios modos de entendimento desse sistema.

Para Vigotskii (1999, p. 57) “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Tal pressuposto indica a importância das interações sociais, ambientais e dos conhecimentos internalizados ao longo dos processos de aprendizagem que antecedem as vivências escolares. Logo, a alfabetização, tem início antes das vivências escolares, as construções, os modos, os tempos e os conhecimentos internalizados variam de sujeito para sujeito e nos diferentes contextos.

Semelhantemente⁸, a Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999), parte do pressuposto de que os processos de alfabetização têm início desde os primeiros anos de vida da criança, ou seja, antes das vivências escolares. Diante disso, entendemos que os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem estão em diálogo com a Psicogênese da Língua Escrita, fundamentada nos estudos de Piaget, (ROCCO, 1990, p.2), observa que

Outros estudiosos de linha Piagetiana, além da própria Ferreiro, apontam também para esse fato de não existirem incompatibilidades cruciais entre os trabalhos de Piaget e os dos psicólogos soviéticos, sobretudo, os de Vigotskii. Assim é que encontramos na obra organizada pela própria Ferreiro e Margarida G. Palácios (1987) algumas declarações que reiteram esse ponto de vista [...].

Assim, ambos podem contribuir com a compreensão de processos de alfabetização de crianças, principalmente, se considerarmos a dinâmica entre zona de desenvolvimento efetivo e Zona Desenvolvimento Potencial.

Ferreiro e Teberosky (1999) relatam que, quando iniciaram a pesquisa, a bibliografia referente à alfabetização voltava-se quase exclusivamente para metodologias, processos de maturação e o desenvolvimento de “aptidões” consideradas necessárias para a criança aprender a ler e escrever. Constataram

⁸Para Ferreiro (1994, p. 73) os processos de alfabetização iniciam-se desde os primeiros anos de vida da criança. Neste sentido, a afirmação de Lúria sobre a “história da escrita na criança começar antes dos primeiros contatos o ensino formal e a compreensão de Vigotskii de que a criança constrói em situações anteriores às primeiras vivências escolares assemelham-se à própria ideia de que os processos de alfabetização iniciam-se desde os primeiros anos de vida da criança.

ainda, a ausência do sujeito da aprendizagem e a insuficiência da compreensão da complexidade do processo.

A Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) fundamenta-se na descrição de interpretações infantis sobre a escrita e discute modos de construções em que a criança pode elaborar, reelaborar hipótese e alcançar níveis evolutivos no processo de alfabetização. A aquisição da escrita deve ser compreendida também sob o ponto de vista da criança, o “[...] sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Dessa forma, a proposta consistiu em descobrir esse sujeito e seus modos, antes desconhecidos, de perceber e de interpretar a escrita. As autoras, testaram a atuação da criança em seu próprio processo de alfabetização de forma distinta e específica, fundamentadas na distinção entre método e aprendizagem marcadas por Piaget. Portanto:

[...] os estímulos não atuam diretamente, mas sim que são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito (seus “esquemas de assimilação”): neste ato de transformação, o sujeito interpreta o estímulo (o objeto em termos gerais), e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se faz compreensível. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29-30)

A assimilação, segundo Piaget (1971) é definida como mecanismo imprescindível para vincular o elemento “novo ao antigo” nos esquemas cognitivos e estágios de desenvolvimento infantil. Portanto, a atuação da criança sobre a escrita é orientada pela interpretação que faz desses estímulos. Nesse entendimento, consideram que o sujeito se apropria da escrita à medida que a experimentam. Seja em que nível for, essas experiências são traduzidas, interpretadas no processo de aprendizagem e configuram-se como referenciais nas elaborações de estímulos, ou seja, nos processos de ensino.

Ressaltam que a teoria de Piaget permite “[...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31), a noção de assimilação e o conceito de aprendizagem como processo de apropriação. Assim, não reduzimos o processo de aprendizagem à uma sequência de estágios, vivenciados pela criança (FERREIRO, 2005), mas compreendemos a teoria de Piaget como uma

investigação epistemológica e psicológica que questiona: “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? ” (FERREIRO, 2001, p. 9):

Para responder a esta pergunta, em primeiro lugar é preciso procurar identificar os modos de organização relativamente estáveis que podem caracterizar os níveis sucessivos de conhecimento em um dado domínio; todavia o problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento. (FERREIRO, 2001, p. 9)

Os modos de organização estáveis representam o domínio da criança sobre o sistema de escrita, há a necessidade de identificar os outros modos para a organização conceitual, a fim de compreender a passagem da criança de um nível de alfabetização a outro. Os níveis de hipóteses identificados por Ferreiro e Teberosky (1999), podem ser articulados à teoria do desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente à perspectiva da ZDE e ZDP⁹ em Vigotskii (2010).

Os saberes sobre a escrita, estão disponíveis em diferentes medidas na sociedade de modo geral. Essa disponibilidade é “democrática” no sentido de ser acessível, não apenas em situações em que a escrita pode ser orientada e percebida em seus modos de organização, finalidades funcionalidade, mas também em ocasiões e lugares onde apresenta-se de forma impessoal como nas vias públicas ou em contextos comerciais. Resguardadas as desproporções, no que diz respeito a esse acesso, a linguagem escrita está democraticamente disponível em contextos sociais diversos. Assim, desde muito cedo a criança convive com esses saberes no seu domínio e se orienta para a construção do conhecimento.

2.4. Especificidades da Alfabetização

A alfabetização é um processo evolutivo iniciado desde que a criança tem seus primeiros contatos, em níveis mais ou menos orientados e aprofundados, com

⁹Ferreiro e Teberosky (1999) indicam a alfabetização como um processo construtivo em que a criança elabora hipóteses sobre a escrita. Nesta perspectiva, ao tentar compreender o sistema de escrita, reconstrói os próprios modos de compreensão, comete equívocos. Tais equívocos podem ser classificados como “erro construtivos”, como elementos inerentes ao processo que possibilitam a produção de zonas de desenvolvimento proximais.

as muitas formas em que a escrita se apresenta nos contextos sociais. As elaborações de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a evolução da escrita na criança apontam para saberes apoderados pela criança em interações com esse objeto essencialmente social. Assim, possibilitaram o deslocamento da ênfase dada aos métodos e tipos de conteúdos a serem trabalhados nessa fase do ensino escolar, para uma proposta em que o aluno é o sujeito que aprende. Por conseguinte, o fazer pedagógico foi ampliado tanto em relação ao que ensinar, como na percepção sobre o aluno aprendente, seus saberes e suas construções.

Em sentido amplo, alfabetização consiste na aprendizagem da escrita enquanto sistema de natureza social e contextual com organização, função e finalidade próprias. Além dos conhecimentos relacionados ao código escrito, compreende conhecimentos sobre o uso prático da língua escrita em situações do dia a dia nos diversos contextos sociais, com diferentes finalidades como: registrar, relatar lembrar, comunicar, convidar, informar, instruir, estudar, propiciar lazer, refletir.

Em meados dos anos 80 o conceito de alfabetização foi ampliado ao abranger o conceito de Letramento¹⁰ para denominar as práticas e usos de leitura e escrita que ultrapassam o mero conhecimento do código escrito. Nesse sentido, houve um movimento em torno da constatação de que, apesar de as pessoas saberem ler escrever, em muitos casos, não desenvolveram “[...] habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 6).

Para ler e escrever, como se tais atividades significassem estritamente codificar e decodificar, é necessário que o usuário do sistema de escrita torne-se capaz de “[...] fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7). Esse fazer uso, abrange aspectos estruturais, funcionais, intencionais e a aplicação destes, quando necessários. Dito de outra forma, é preciso que a criança se aproprie de

¹⁰ A construção do conceito ocorreu em meados dos anos 1980, num mesmo momento histórico e em sociedades distanciadas, tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente. Para Soares (2004, p.6) o Letramento emerge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. O Letramento no Brasil, o illetrismo na França, a Literacia em Portugal, são as nomenclaturas utilizadas para fenômenos distintos daquele denominado alfabetização (SOARES, 2004).

conhecimentos fundamentais do sistema de escrita e desenvolva habilidades para fazer uso deles em diversas situações e contextos sociais.

A alfabetização e o letramento compreendem conceitos que se fundem na prática pedagógica e nas aprendizagens da linguagem escrita. Soares (2004) ressalta que mesmo sendo conceitos indissociáveis, têm especificidades próprias, é possível alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, considerando o sistema alfabético com: regras ortográficas, semânticas e gramaticais, necessárias nas produções de sentido, funções e finalidade sociais da língua.

Outra especificidade da alfabetização tem a ver com o fato de este ser processo interativo, que possibilita a ação dos sujeitos, tanto no ensino, como na aprendizagem. A língua escrita pode ser construída e reconstruída pela criança enquanto elabora hipóteses para tentar compreendê-la, produzir sentidos e apoderar-se dela. Por tratar-se de objeto social e não apenas escolar, permite que está refaça as próprias interpretações na busca de decifrá-la, para ler, escrever e tornar-se usuário eficiente da língua. Embora sejam significativos, esses saberes, muitas vezes, são insuficientes para que a criança compreenda as regras e convenções do código linguístico e avance no processo de alfabetização, mas indicam o início da construção da escrita na criança.

Em fase inicial de alfabetização, as interações sobre o sistema de escrita estão relacionadas a estratégias próprias e esforços para compreendê-lo nos diversos ambientes e situações sociais em que vive. Esses esforços resultam na formulação de hipóteses sobre seu funcionamento e organização. Tais hipóteses configuram-se e encadeiam-se em níveis distintos e evolutivos de interpretações. Os níveis são denominados por Ferreiro e Teberosky (1999) como Evolução da Escrita, apresentando características específicas que se diferenciam em termos de significações, atribuições de sentido, valorações quantitativas e qualitativas. Essas características podem ser verificadas por meio de processos avaliativos/diagnósticos. Mas, para isso é preciso conhecer como se dá a passagem de um nível a outro.

2.4.1. A Evolução da Língua Escrita na Criança

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização compreende cinco níveis. O nível 1, caracterizado inicialmente pelo traçado de garatujas, letras aleatórias e

realismo nominal¹¹entre outros aspectos.

O nível 2 é caracterizado pela exigência de atribuir significado à escrita por meio de combinações diferentes de letras, mesmo que sejam as mesmas letras organizadas de diferentes formas para diferenciar escritas de palavras diferentes. Essas combinações são feitas com base em palavras que a criança usa como referência, como o nome próprio ou outras com as quais entra em contato frequentemente. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 208) perceberam que algumas palavras são eleitas como “modelos estáveis ou fixos”, possivelmente resultantes de contingências socioculturais e familiares. Assim, faz novas combinações com as mesmas letras para diferenciar a escrita e o significado das palavras.

O nível 3 é tipificado pelo esforço de dar significado e, posteriormente, de relacionar grafema (letra) e fonema (som). Esse é considerado pelas autoras como um momento crucial no processo evolutivo da construção da escrita, pois assinala um rompimento com o nível anterior em que não havia preocupações com a função de representações sonoras das letras. Neste nível, as sílabas são reconhecidas na pronúncia das palavras, não no aspecto ortográfico, mas como segmentos da fala. Já os registros escritos nesse nível denotam a exigência de cada sílaba ser representada por uma letra, ou seja, uma letra para cada sílaba. Outra característica marcante neste nível é que as letras não são aleatórias, mas são tentativas de aproximar a escrita do som que elas representam. Neste mesmo estágio, a criança refaz seus modos de organizar e representar a escrita, utilizando, ora, consoantes, ora vogais.

O nível 4 é o momento em que a criança reconhece que necessita de outras letras para compor o som de alguma sílaba das palavras. Surgem conflitos sobre letras cuja representação sonora e articulação da pronúncia são parecidas como P e B, T e D, F e V. Além disso, surgem dúvidas sobre as complexidades e convenções ortográficas da língua.

O nível 5 e último nível do processo inicial da alfabetização. Nesta fase a criança já ultrapassou os obstáculos iniciais e já compreende a natureza alfabética da escrita. Deste ponto em diante, já entendeu que cada grafema representa um fonema e não podem ser dispostos ou agrupados por outros critérios. Pois a escrita

¹¹Segundo Nobre e Roazzi (2011, p. 326-334), “O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere”.

em língua portuguesa tem natureza alfabética e não silábica. Assim, os conflitos não são mais para entender como funciona esse caráter da língua. Surgem as questões ortográficas.

Diante disso, há que se pensar nos fatores que contribuem para potencializar a atuação da criança sobre seu processo de construção da língua escrita. Entre tais fatores, daremos destaque à avaliação como ação que subsidia o fazer docente e possibilita ao estudante a revisão de suas próprias produções e construções.

2.4.2. A avaliação como elemento do processo de alfabetização

A avaliação é discutida em diferentes áreas de estudos e constitui em instrumento fundamental nas análises situacionais e nas definições de estratégias de desenvolvimento e direcionamentos em instituições educacionais, empresariais, comerciais, etc. Em cada contexto o ato de avaliar tem significados, funções e objetivos específicos. Deste modo, entendemos a avaliação inicial como elemento inerente, não apenas com a finalidade de sondagem sobre o que a criança sabe e não sabe, mas como indicativo de como sabe. Esse dado pode servir de referencial para os processos de ensino e de aprendizagem.

No caso do ensino da língua escrita, esses significados, objetivos e funções viabilizam a compreensão do processo de construção da língua escrita em todas as etapas, até mesmo as que antecedem o ingresso do aluno na escola.

Portanto, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a importância dos saberes apoderados em tais interações a partir do caráter essencialmente social. Nesse sentido, contribuíram para que fazer pedagógico fosse ampliado em relação a possibilidades de ensino e de percepção sobre o aluno, seus saberes e suas construções sobre o sistema de escrita.

Os três primeiros anos iniciais do EF eram destinados à alfabetização, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação em suas orientações referentes à ampliação dessa etapa do ensino. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018)¹² indica os dois primeiros anos desta mesma

¹²De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 57), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

etapa da educação Básica como período em que o fazer pedagógico está voltado para a alfabetização, propiciando variadas e amplas oportunidades aos estudantes para apropriarem-se do sistema de escrita, sua organização, funções, finalidades e sua natureza alfabética.

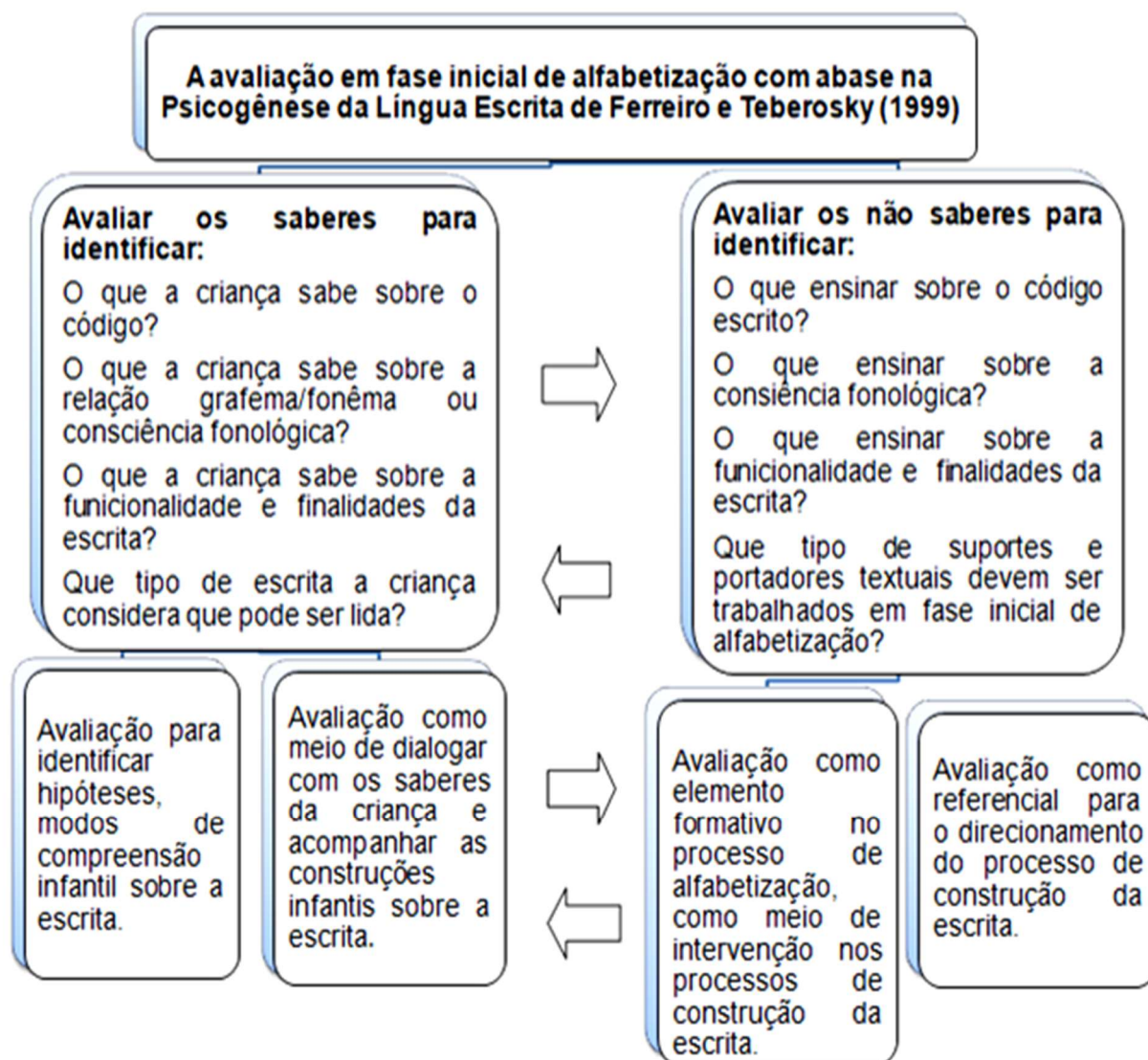
Portanto, além de proporcionar condições favoráveis à alfabetização desde o primeiro ano do EF, a educação formal deve incluir a avaliação nesses processos, não apenas como meio de aferição de aprendizagem de conteúdos ensinados, mas como instrumento mobilizador do fazer pedagógico e do fazer da criança. Também se destacam as especificidades expressas nos modos e esforços infantis para entender o funcionamento das coisas, dos conhecimentos transmitidos culturalmente e em situações cotidianas do contexto social.

O contato com a linguagem escrita ocupa lugar de destaque enquanto bem social e cultural, disponíveis de modos formais e informais em inúmeros locais, formatos, suportes e portadores que demarcam a complexidade desse sistema. Portanto, o papel da avaliação abrange dimensões de constatação da aprendizagem, de diálogo¹³ com os saberes da criança e de referencial a partir do qual o trabalho docente deve ser orientado e reorientado no processo de construção da língua escrita.

Deste modo, a avaliação será tratada neste estudo como elemento fundamental nos processos de alfabetização inicial de crianças. Assim, demonstramos em forma de esquema, esse caráter estrutural e direcionador da avaliação da aprendizagem nas construções infantis sobre o sistema de língua escrita.

Imagem 2: Avaliação no processo inicial de alfabetização

¹³ Para Morin (2005, p. 190) “[...] a dialógica comporta a idéia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores. A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ela não é uma palavra-chave que faz com que as dificuldades desapareçam, como fizeram, durante anos, os que usavam o método dialético. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real”.



Fonte: Esquema criado pela autora no Word.

Esse esquema representa os aspectos que a avaliação em fase de alfabetização contempla para o direcionamento do ensino da língua escrita. Em vista disso, a avaliação configura-se como saberes infantis sobre a escrita, além dos modos de aprender e das relações que a criança estabelece com esse saber desde que nasce.

Os contextos escolares são pluralizados. Neles estão presentes crianças provenientes de diferentes organizações familiares. Em muitos casos, é na escola que as desigualdades¹⁴ são aprofundadas e tratadas como contingências e não

¹⁴Compreendemos como desigualdades, os desníveis de distribuição de renda entre as classes sociais dominantes e classes populares. Esses desníveis produzem distanciamentos entre a cultura escolar, predominantemente elitista, e os saberes produzidos nos espaços informais de realidades populares. Historicamente a escola persegue padrões de alunos idealizados, gerando

como fenômenos construídos nas relações sociais. Tais desigualdades são traduzidas por meio das estatísticas, números resultantes das avaliações externas de grande escala destinadas a medir os níveis de aprendizagem, de alfabetização do estudante da educação básica brasileira.

Neste sentido, é pertinente acrescentar o olhar sociológico voltado para a educação nas elaborações de Charlot (2014) sobre a relação com o saber.

2.5. Mobilização da atividade intelectual do sujeito de aprendizagem

A educação é atividade inerente à vida, à sobrevivência de comunidades e um meio de organização social, ao mesmo tempo que é organizada pelos modos de vida de uma sociedade. Através da educação, grupos humanos constroem suas leis, preservam seus saberes, aprendem, ensinam e produzem conhecimentos.

Embora considere “epistemologicamente frágil” enquanto disciplina, Charlot (2006, p.15) define a educação como “[...] triplo processo de humanização, socialização e entrada no mundo da cultura.”. Portanto:

- Humanização, a educação consiste em processo complexo, permeado por diversidades, singularidades e subjetividades próprias do humano em cada fase da vida;
- Socialização, alberga o imperativo da convivência, das relações e das diversidades humanas;
- Cultura, tem a ver com as organizações sociais, os modos de vida, as crenças, as formas de sobrevivência e preservação da vida, o jeito de ensinar e de aprender, os costumes regionais, as questões religiosas e as questões ambientais, históricas e socioeconômicas de cada grupo humano.

Essas três dimensões articulam-se e dão forma à educação. Entretanto, educam-se membros de uma sociedade e de uma cultura que são ao mesmo tempo indivíduos, seres singulares dotados de subjetividade.

Embora sejam considerados processos educacionais formais e informais, as reflexões serão sobre as questões educativas escolares de uma realidade e de um

desigualdadesao uniformizar o ensino e a aprendizagem. Assim, descuida-se do princípio da equidade e da possibilidade de legitimação de saberes locais. Neste sentido, conforme indica Perrenoud (2001) a cultura escolar é elitista, muito distanciada da língua e dos saberes das classes populares, aumentam os desvios.

contexto específico, pois “o que acontece numa sala de aula decorre de um nível de realidade [...]” (CHARLOT, 2006, p. 16).

A discussão de Charlot (2009) amplia-se no desembaraçar do emaranhado de fios que tecem tais realidades escolares e de salas de aula. Na “Relação com o Saber”, busca compreender elementos da história escolar do estudante que possam responder, de alguma forma, perguntas relativas à suas vivências em sala de aula, no ambiente escolar, no contexto sócio-histórico em que está inserido e nas implicações de políticas educacionais sobre o ensinar e o aprender, apoiado em questões como: Por que algumas crianças não aprendem? Por que as crianças vão à escola?

O estudante relaciona o saber em situações específicas do cotidiano considerando o humano, social e cultural. Logo essa relação é estabelecida em diferentes saberes tais como: o saber da Matemática, da História, da Geografia, da Biologia, das Artes e dos saberes relativos à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente as crianças em defasagem escolar. Portanto, as reflexões sobre o tema passam, necessariamente, pelo conceito de sujeito global, independente da origem disciplinar e a ênfase que se pretende dar ao trabalho.

O reconhecimento de diversas disciplinas tais como psicologia, sociologia, filosofia, biologia, história de onde nascem os estudos em educação, indica ângulos diferentes de um mesmo objeto de estudo e contribui para a ampliação da visão, discussões e aprofundamentos sobre o tema, sem perder de vista a natureza complexa da educação.

A partir desses diferentes ângulos, Charlot (2014) indica a necessidade de transformação da escola, considerando a articulação entre diferentes conhecimentos e compreendendo os modos de pensar dos estudantes, por meio da atividade intelectual. No entanto, o não acesso à essa dinâmica constitui em fator limitador para a pesquisa, pesquisador e docente atuarem como agentes no processo. Na ausência disso, o professor não consegue incitar a aprendizagem no estudante e a escola permanece inalterada.

Para Charlot (2014), o estudante precisa de um sentido para entrar em atividade intelectual. Um sentido relacionado com o aprender como fato (real e contextual). Ao que entendemos como o aprender pelo aprender. Nesta lógica, Charlot (2014) pondera que a motivação é insuficiente, por tratar-se de evento

externo ao sujeito. Em muitos casos, no ensino escolar esse motivo é alheio aos processos de aprendizagem e à relação da criança com o saber. Por exemplo, em fase de alfabetização, presenteia-se a criança com uma estrelinha ou um pirulito, por escrever ortograficamente correto todas as palavras de um ditado, uma frase ou um pequeno texto. Isso pode gerar condicionamentos na criança, que passa a cumprir mecanicamente as tarefas escolares para alcançar recompensas e, por outro lado, afetar de forma negativa os que não conseguem cumprir tais tarefas, pois não correspondem às expectativas e padrões escolares. Sentem-se incapazes em relação ao ensino escolar que, parece não ter sentido ou utilidade, já que o grande objetivo é acertar e seguir estratégias padronizadas.

Assim, a motivação, por ser um ato externo, não valoriza o saber prévio, nem legitima os modos e tempos de aprendizagem, especialmente em alfabetização. O condicionamento está diretamente ligado à uma premiação em virtude do acerto, o reconhecimento está amarrado à padrões e idealizações.

Em contrapartida, a prática pedagógica reflexiva reconhece o estudante como sujeito cognoscente cuja compreensão e interpretação do mundo que o rodeia, antecede e ultrapassa os ensinamentos da escola. Além disso, enquanto se aprende, a criança é capaz de mobilizar a atividade intelectual, como indica Charlot (2014). Para que isso aconteça, fenômenos internos como, o desejo e o prazer podem subsidiar o estímulo dessa mobilização. Portanto, entendemos a importância de o professor proporcionar ao aluno, situações e oportunidades para que isso aconteça. Mas como mobilizar tais elementos em outra pessoa?

A resposta a esta pergunta, não é algo pronto e acabado. Envolve estabelecer uma relação de diálogo, em que se pergunta, se refaz os caminhos dos modos de pensar e verbaliza as compreensões sobre os conhecimentos. Nessa perspectiva, a atividade intelectual parece depender de elementos que agreguem significado ao processo de ensino e de aprendizagem, como também da alfabetização no âmbito escolar. Tais significados podem ser gerados por meio de experiências sociais e contextualizadas como, diversas formas de leituras, gêneros e portadores textuais e, também do contato com textos e livros literários. Talvez este seja um caminho possível para que o trabalho docente contribua com a mobilização da atividade intelectual do estudante em relação ao sistema de linguagem escrita.

Entretanto, vale lembrar que essas são possibilidades. A alfabetização não se dá por meio de fórmulas. Este é um caminho de dúvidas em que as respostas

nem sempre atendem padrões preestabelecidos. Desta maneira, como a prática pedagógica pode contribuir com a atividade intelectual dos estudantes em defasagem escolar em processo de alfabetização? Esta indagação remete-nos ao pensamento de Ferreiro (2005, p. 57) ao apontar que “[...] o conjunto de conhecimentos que um indivíduo adquire no curso de seu desenvolvimento depende das exigências do meio cultural em que cresce”. Ao vincular o processo de alfabetização aos modos de vida, a organizações sociais e culturais das pessoas, a autora propõe que as crianças trazem consigo saberes e conhecimentos que, embora não sistematizados como os escolares, são legítimos e fundamentais nesses processos. Portanto, pode-se dizer que, em grande medida a atividade intelectual é influenciada inicialmente pelas experiências e “exigências do meio cultural” do indivíduo.

A criança constrói e reconstrói “[...] um saber construído em certo domínio para aplicá-lo a outro” (FERREIRO, 2005, p.87). Portanto, reinventa saberes já apropriados (previamente) e de se certo modo, utiliza-os como fundamentos para construções de novossaberes e conhecimentos. Nesta dinâmica, a atuação consciente do professor sobre tais “construções e reconstruções”, pode contribuir para que o estudante acesse a própria atividade intelectual no processo de alfabetização e ajudá-lo a passar de um nível a outro.

Para Charlot (2009, p. 38) é na relação com os outros que nos constituímos enquanto sujeitos e “[...] a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzir prazer, de fazerem sentido”. Assim, o próprio aluno mobilizar-se para a aprender, com a mediação do professor. Entretanto, o autor afirma a dificuldade em acessar tal mobilização e remete à necessidade de compreender o saber a partir da heterogeneidade nas formas do aprender com a escola e com o mundo. Esta heterogeneidade está ligada ao caráter tridimensional da educação, por tratar-se dos aspectos social, humano e cultural de onde provém os sujeitos de aprendizagem.

Esses, possuem diferentes modos e nos tempos e modos de apropriação dos conhecimentos necessários para a leitura e a escrita e, conseqüentemente, não se enquadram no padrão etário previsto para a fase destinada à alfabetização na escola brasileira. Assim, entram para a estatística como alunos que, embora escolarizados, não aprendem a ler e escrever. Além disso, acabam por aumentar

os índices dos dados da educação formal relativos ao fenômeno chamado “Fracasso escolar”¹⁵.

Essas desigualdades sociais afetam diretamente as relações dos estudantes com o ensino formal (historicamente organizado para atender às demandas das classes sociais dominantes). Os diversos modos de vida e oportunidades de acesso à bens culturais como objetos diversificados de escrita (gêneros, suportes e portadores textuais) resultam em diferentes maneiras de saber, aprender e produzir conhecimentos. Entendemos que a indiferença dos modelos educacionais formais em relação às diversidades culturais e sociais dos alunos refletem em desigualdades escolares e, por sua vez, geram o chamado fracasso escolar.

Este fenômeno sempre existiu e esteve ocultado pela segregação social, por meio do não acesso das classes populares à educação formal. A partir da obrigatoriedade do ensino, em uma suposta homogeneidade social, cultural e humana, evidenciaram-se as diferenças que precediam e precedem a vida escolar. Assim, o conceito de defasagem escolar surge para definir o não enquadramento dos sujeitos às expectativas idealizadas do ensino formal.

¹⁵Para Perrenoud (2001, p. 16) o conceito “[...] só surgiu como fenômeno de massa quando quase todas as crianças foram reunidas e comparadas em um exame de ingresso no ensino secundário [...]”

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta dissertação foi delineada a partir da metodologia do tipo estudo de caso, de natureza qualitativa e abordagem dialética. Desta forma, através do diálogo entre teorias, ensino escolar e conhecimentos, levando em conta singularidades e pluralidades do sujeito, reveladas nos modos de ser, nos modos de vida e nas suas construções sociais dentro de realidades complexas¹⁶.

Assim, a investigação integra-se à linha de pesquisa, Culturas, Linguagens e Tecnologia na Educação, com ênfase específica nos aspectos das Culturas e Linguagens direcionando-se à alfabetização inicial de estudantes em situação de defasagem escolar. O embasamento teórico resultou de pesquisas desenvolvida com base em livros, teses, dissertações, documentos, sites, periódicos nacionais e internacionais e anais de congresso que tratam do assunto.

3.1. Caracterização do estudo

Nosso estudo caracterizou pela dialética, considerada por Gil (2005, p. 14) como abordagem que “privilegia mudanças qualitativas observadas no objeto de estudo, distinguindo-se dos aspectos quantitativos como norma”. De modo que possibilita a ampliação da visão do pesquisador em relação ao objeto da pesquisa, aos sujeitos, ao referencial teórico e ao contexto pesquisado. Para assim, numa aproximação dos fatos sociais, compreender fenômenos locais/contextuais integrados a realidades mais amplas. De maneira resumida, este estudo pode ser caracterizado conforme disposto no quadro a seguir:

¹⁶Morin (2005) esclarece que: “A complexidade não é a palavra-mestra que vai explicar tudo. É a palavra que vai nos despertar e nos levar a explorar tudo. O pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e idéias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecível” (MORIN, 2005, p. 231).

Quadro 1: Caracterização do estudo

Natureza	Qualitativa
Tipo	Estudo de Caso
Registro de dados	Fotografias e scanners de atividades realizadas pelos alunos;Anotações relativas às ações destes na produção escritas em diferentes situações
Análise dos dados	Texto dissertativo
Campo	Escola Municipal de Canoas/RS
Sujeitos	Alunos em processo de alfabetização, apresentando defasagem escolar, do 3º ano do EF

Fonte: construído pela autora no Word.

Aliada à dados estatísticos dos fenômenos sociais, a dialética assume em seu cerne a natureza qualitativa eliminando generalizações e determinismos, amparando-se na interpretação, significação e construção de sentido que há na reciprocidade entre pesquisador e os elementos fundamentais da pesquisa em seu ambiente contextual. Ao que Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) definem como “relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” Isso, devido a subjetividades das dimensões histórica, social e cultural, próprias do humano. Além disso, a metodologia qualitativa, “[...] mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados” (MARTINS, 2004, p. 295). O que nos remete à relação do pesquisador com o tema a ser investigado.

Os fenômenos educacionais integram as complexidades humanas, sociais e culturais, logo, o processo de alfabetização não pode ser simplista ou determinista. Portanto, os bons e maus resultados dos processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização inicial afetam a escola, o professor, a sociedade em geral e especialmente a vida da criança ou adolescente. Estes, em muitos casos, constroem suas primeiras aprendizagens sobre o sistema de escrita, em circunstâncias distantes dos objetivos escolares. Por isso, propõe-se buscar indícios desses processos a partir da observação e registros dos modos como

aqueles sujeitos relacionam-se com a escrita.

3.2 Proposta de trabalho

Nosso trabalho consistiu em observar alunos em defasagem escolar e processo inicial de alfabetização em diferentes situações de interação com a escrita, levando em consideração aspectos estruturais, funcionais, finalidades e formas de aplicação deste sistema. Para tanto, as atividades contemplaram conhecimentos relativos a letras, números e outros sinais gráficos como símbolos, placas, logotipos, marcas de produtos ou serviços, formação de palavras, frases e pequenos textos, que estavam vinculados ao contexto social dos alunos. De início, observamos essas interações, sem mediações pedagógicas, com o intuito de identificar conhecimentos e modos dos sujeitos em relação à escrita habitualmente utilizada pela escola.

Depois buscamos identificar percepções dos sujeitos em relação à escrita, disponibilizamos vários portadores textuais como, livros literários, revistas, jornais, Gibis, livros didáticos em sala de aula, em atividades de leitura e de escrita, previamente planejadas, de modo que se estabelecesse o diálogo entre as formas de escrita.

Assim, nossa proposta foi conjugar escrita sistematizada, escrita produzida a partir dos conhecimentos construídos pelo sujeito e escritas literárias, para contribuir com a mobilização da atividade intelectual¹⁷ desses sujeitos.

O processo de observação e coleta de dados foi realizado no período em que se deu a segunda etapa desta investigação, entre abril e junho de 2019. Na observação das ações dos sujeitos com a escrita em diferentes situações foi possível conciliar modos de escritas escolares, contextuais e literárias, além das interações dos alunos com a própria escrita.

Foram realizadas atividades envolvendo vários aspectos do sistema de escrita. As análises destas atividades não seguem uma ordem cronológica, pois foram organizadas e alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa. Assim, para identificar os conhecimentos consolidados pelos estudantes em relação à escrita e sondar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas no processo de alfabetização, propusemos:

¹⁷Charlot (2009)

- atividade 1- avaliação diagnóstica, em formato de “prova”, contemplando os seguintes itens: escrita do nome completo, elaboração de frases a partir de figuras, auto-ditado (escrever os nomes das figuras), parlenda com lacuna para completar com as palavras que faltavam, ditado de quatro palavras e uma frase, produção textual a partir da observação de três imagens indicando o início, o meio e o fim do texto;
- atividade 2 –roda de conversa com os alunos sobre a tarefa de verificarem em casa coisas que podem ser lidas. O intuito desta atividade era sondar tipos de suporte e portadores textuais que os estudantes podem acessar no ambiente doméstico e quais são considerados por eles como “coisas que podem ser lidas”;
- atividade 9 – escrita do nome completo, ler um pequeno texto sobre alimentação saudável, identificar e circular algumas palavras específicas no texto, identificar e pintar os espaços entre palavras do texto, escrever nomes de frutas a partir da observação de figuras, identificar número de letras, primeira e última sílabas das palavras escritas, observar imagens de placas de trânsito e de outras imagens informativas que podem ser encontradas nos espaços sociais cotidianos relacionando-as às respectivas indicações escritas.

Para conhecer os objetos do cotidiano legitimados pelos estudantes para a linguagem escrita e leitura:

- atividade 3 - produção de um bilhete para a professora, como proposta de escrita contextualizada;
- atividade 4 - realização de “prova” escrita convencional contendo os seguintes itens: escrita do nome completo e letras do alfabeto, transcrição de palavras grafadas com diferentes tipos de letras, ditado de um bilhete, ditado de lista de compras (alimentos), escrita de uma frase para uma placa indicando a proibição de colocar lixo nas ruas e nos becos do bairro, completar o calendário com a sequência numérica de 1 até 30, nome do mês e nomes dos dias da semana;

- atividade 6 - escrita contextualizada de um cartão de felicitações pela passagem do dia das mães. Algumas crianças produziram o próprio texto e outras escolheram a produção coletiva;
- atividade 12 - escrita relacionada à situação social cotidiana, cuja tarefa era elaborar e escrever um bilhete.

Com a finalidade de explorar aspectos potencializadores do processo de alfabetização e da construção de conhecimento, conjugamos textos literários, aspectos funcionais e estruturais da escrita em rodas de conversa, leituras coletivas, produções escritas contextualizadas como:

- atividades 5 - leitura do livro “Uma Zebra fora do padrão” (texto poético conjugado com listas de coisas diversas), de Paulo Browne. Além de leituras coletivas e individuais, os alunos produziram listas diversas e frases relacionadas ao livro;
- atividade 13 – texto literário vinculado à situações sociais cotidianas e produção de novos finais para a história, leituras coletivas e individuais e rodas conversas.

Com o objetivo de refletir sobre os aspectos que contribuem para diminuir a distância entre o ensino escolar e o cotidiano do estudante em fase de alfabetização buscamos estabelecer o diálogo entre ensino escolar e realidade social dos alunos, utilizando as seguintes atividades:

- atividades 7 - produção de listas com pequenos grupos semânticos;
- atividade 8 – observação e leitura de encarte de mercado, roda de conversa para identificar nome do estabelecimento, escrita dos produtos, das marcas e dos preços. Discussão sobre a organização e a finalidade desse suporte textual;
- atividade 10 - leitura e escrita envolvendo o tema festa junina. Foram realizadas rodas de conversas, trabalhos diferentes gêneros textuais (funcionais e literários) e produções escrita de nome completo, listas de comidas típicas, elaboração de frases, segmentação de palavras;

- atividade 11 -escrita de pequenos grupos semânticos.

Para tentar refletir sobre o problema desta investigação, optamos pelo estudo histórico definido por Vigotskii (1991) ao afirmar que:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência [...]. (VIGOTSKII, 1991, p. 46)

Com base na dimensão histórica, como condição para o exercício da dialética, identificamos aspectos do processo de alfabetização dos sujeitos, por meio da observação das interações e representações destes, com a escrita.

Aqui convém explicitar que a pesquisa foi realizada pela professora regente do 3º ano do EF na escola campo.

3.3. Relevância, o problema e os objetivos da investigação

Todos os anos, muitas crianças são classificadas em seus percursos escolares como alunos em distorção idade/série¹⁸ em decorrência da não aprendizagem. Em 2018, 12% do total de estudantes matriculados nos anos iniciais do EF foram incluídos nesta categoria. A porcentagem é expressiva e significativa, por tratar-se de 12% de um número que ultrapassa os 15 milhões de crianças/adolescentes matriculados em escolas brasileiras.

Em consulta aos dados do Censo Escolar realizado no ano de 2018, disponibilizado em 2019 pelo INEP, observamos que a defasagem (distorção idade/série) intensifica-se no 5º ano do EF, devido às taxas de reprovação. Segundo o INEP, do total de matrículas nos anos iniciais do EF no Brasil, estavam em atraso:

- 20% dos alunos no 5º ano;
- 16% dos alunos no 4º ano;
- 19% dos alunos no 3º ano;

Naquele ano, cada 100 alunos matriculados nos anos iniciais do EF em todo

¹⁸Nomenclatura usada no Censo Escolar#.

o país, aproximadamente:

- 19 estavam em atraso de dois ou mais anos no 5º ano;
- 16 estavam em atraso de dois ou mais anos no 4º ano;
- 13 estavam com atraso de dois ou mais anos no 3º ano.

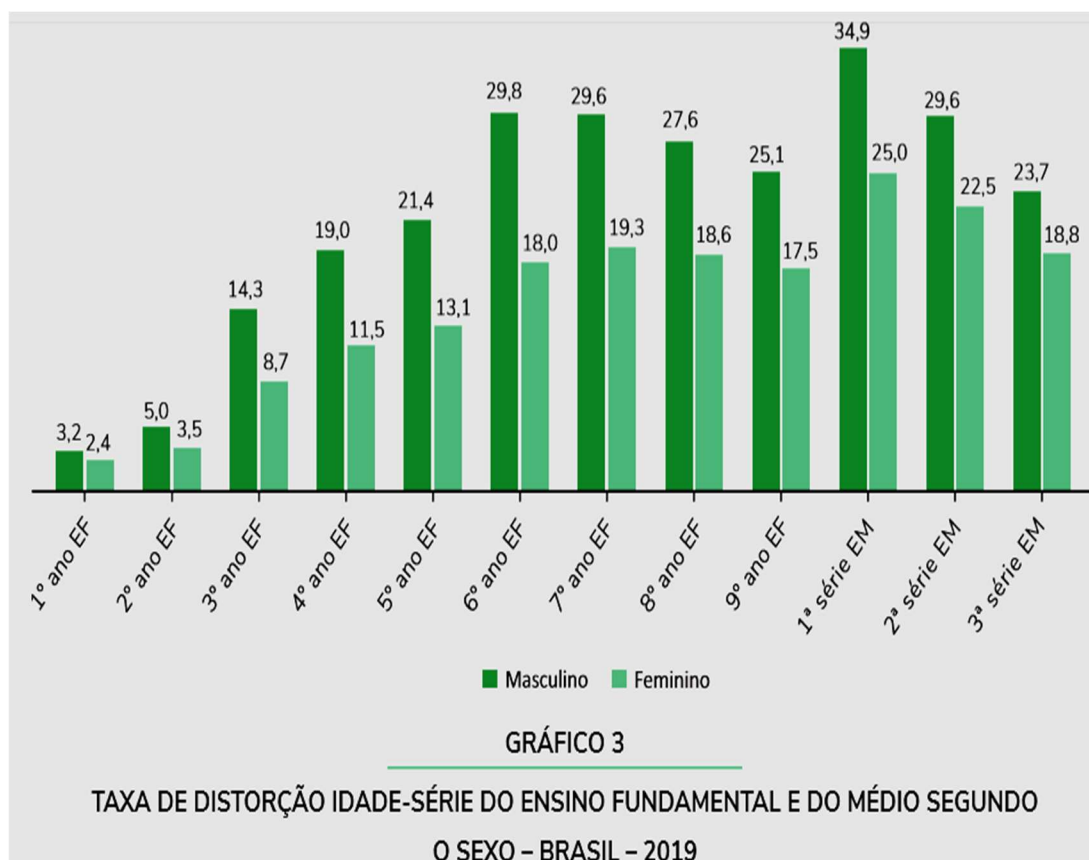
No município de Canoas no Rio Grande do Sul, os números do censo escolar indicaram que em 2017, a cada 100 crianças matriculadas nos anos iniciais do EF, aproximadamente:

- 27 estavam com dois ou mais anos de defasagem no 5º ano;
- 22 estavam com atraso escolar de dois ou mais anos no 4º ano;
- 16 estavam em atraso escolar de dois ou mais anos no 3º ano.

A defasagem evidenciada no município de Canoas apresenta índices superiores aos índices apresentados no âmbito nacional.

Em 2019, o censo da educação básica no país apresentou, além do elevado número de estudantes em atraso, a distinção entre alunos do sexo feminino e masculino, conforme imagem 3.

Imagem 3 - Defasagem escolar: dados estatísticos/2019



Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico. Brasília, 2020.

As elevadas taxas de defasagem escolar são dados que podem indicar deficiências tanto nos processos de aprendizagem, quanto nos processos de ensinagem¹⁹.

O tema alfabetização sempre esteve presente em nossa trajetória acadêmica e docente. As vivências no ensino público, permitiram-nos conhecer diferentes realidades escolares em periferias urbanas, onde predominam pobreza, limite de acesso à níveis mais elevados da educação formal e um grande número de analfabetos funcionais ou semialfabetizados.

Essas e outras precariedade refletem sobre as relações que as crianças estabelecem com o ensino, especialmente com os próprios processos de alfabetização. Há crianças que aprendem a ler e escrever nos tempos previstos pela legislação educacional (anos iniciais do EF) e outras não. Assim, iniciam uma trajetória de reprovações a partir do 3º ano, eventualmente alfabetizam-se e, em muitos casos, quando completam a idade permitida na legislação brasileira, são encaminhados à EJA, de onde, geralmente, evadem.

Os professores esforçam-se para encontrar meios de alfabetizar todos os estudantes e diminuir as defasagens e as desigualdades educacionais, mas nem sempre conseguem êxito, devido à fatores como: condições de trabalhos que os fragiliza, formação continuada do professor precária, falta de equipe multidisciplinar de apoio, sobrecarga de trabalho e a falta de efetiva participação das famílias na vida escolar das crianças.

Assim, buscamos uma perspectiva mais horizontalizada e menos vertical dos processos de alfabetização dos sujeitos. Na sequência, apresentamos elementos contextuais da escola/campo empírico da pesquisa.

3.4. Contextualização da escola/campo

A pesquisa foi realizada em uma escola de EF do Município de Canoas/RS, localizada na região metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul, em área de

¹⁹ANASTASIOU (2015, p. 20) criou o termo ensinagem para indicar [...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrentes de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

alcance do Programa Território de Paz, implantado no ano de 2009.

O entorno da escola é constituído em sua maior parte por casas de famílias pobres e/ou em situação de vulnerabilidade social. Na área residencial existem também pequenos comércios e becos (corredores entre as casas) que foram deixados nos aglomeramentos sem possibilidade de construção de ruas. Não há saneamento básico e pavimentação em toda sua extensão. Normalmente, os becos recebem nomes de pessoas, como, Beco da Maria, Beco do Joaquim e outros.

A escola tem uma estrutura física grande. Trata-se de um prédio de dois pavimentos, com 20 salas de aula, sala da equipe diretiva, secretaria, sala de informática, sala de recursos, biblioteca, sala de professores, sala do Programa Mais Educação, cozinha e refeitório, banheiros e pátio e um pequeno ginásio com quadra coberta. A escola tem um total de 1.300 alunos considerando os três turnos matutino, vespertino, noturno e contempla todos os anos do EF de nove anos, sendo a modalidade EJA nos turnos vespertino e noturno.

3.5. Participantes do estudo

A turma do 3º ano do EF iniciou o ano de 2019 com 25 alunos. Destes, foram selecionados seis alunos que apresentavam dificuldades para avançarem no processo de alfabetização. Tal escolha teve como critério principal a defasagem, ou seja, o atraso de dois ou mais anos no percurso escolar.

Os seis alunos estão representados no quadro que segue:

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Alunos	Idades	Nível de alfabetização inicial ²⁰	Faltas ²¹	Nível de alfabetização final
Aluno A	9 anos	Nível 1 - Pré-silábico	25 dias	Silábico-Alfabético
Aluno B	9 anos	Nível 4 - Silábico-alfabético	14 dias	Alfabético
Aluno C	9 anos	Nível 1 - Pré-silábico	14 dias	Silábico
Aluno D	10 anos	Nível 4 - Silábico-alfabético	15 dias	Alfabético
Aluno E	9 anos	Nível 4 - Silábico-alfabético	7 dias	Alfabético
Aluno F	11 anos	Nível 4 - Silábico-alfabético	66 dias	Alfabético

²⁰ Com base na Psicogênese da Língua Escrita.

²¹ Referente ao período do primeiro e segundo trimestre.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos tiveram suas identidades preservadas, assinaram o termo de assentimento (Apêndice A) e os responsáveis o termo livre de consentimento esclarecido (Apêndice B). Os documentos encontram-se arquivados com a pesquisadora responsável. Para tanto, utilizamos as denominações: aluno A, aluno B, aluno C, aluno D, aluno E e aluno F.

3.6. Instrumentos para a coleta de dados

Neste estudo, a coleta de dados foi realizada no período que compreende fevereiro a dezembro de 2019, a partir de atividades realizadas em sala de aula. Assim, foram utilizadas as imagens dos registros dos participantes da pesquisa, decorrentes de atividades previamente programadas e alinhadas com os objetivos desta investigação. Desta forma, através do contato com objetos da escrita e intervenções (mediações) do professor, foi possível perceber condutas dos sujeitos em relação ao sistema de língua escrita, às próprias construções e escrita escolar.

Simultaneamente utilizamos a observação que, segundo Gil (2008), constitui elemento direcionador da pesquisa desde o processo de formulação do problema, coleta, análise e interpretação de dados.

3.7. Técnica de análise dos dados

Nesta dissertação, utilizamos a análise textual discursiva²², apontada por Moraes (2016) como forma intermediária entre análises de conteúdo e discurso. O que permite a organização dos dados a partir de perspectivas teóricas, novas compreensões relativas ao objeto da investigação e a atribuição do caráter construtivo à produção de significado ao longo do processo. Dessa forma, autoriza o estilo do pesquisador, sem isentá-lo da responsabilidade ética e do rigor científico que deve permear a investigação.

Para Moraes (2016), a definição das categorias de análise de dados, na investigação, pressupõe diretrizes paradigmáticas em que o pesquisador pode valer-

²²Para Moraes e Galiazzi (2006, p. 119), “A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução”.

sedascategorias “a priori e emergentes”. A primeira provém de deduções fundamentadas em conhecimentos teóricos prévios do pesquisador e anteriores à análise de dados. A segunda, compõe-se no processo de construção do “corpus” do trabalho. Assim, elegemos as seguintes categorias de análises “a priori”:

- Desenvolvimento e aprendizagem em Vigotskii;
- Desenvolvimento da escrita na criança;
- Especificidades da alfabetização;
- Evolução da língua escrita na criança;
- Avaliação como elemento do processo de alfabetização.

A partir da análise sobre a legitimidade dos processos de alfabetização e reflexões sobre a aprendizagem nos mobilizamos na construção de hipóteses, assumindo a autoria, traçamos as categorias de carácter emergentes:

- Conhecimentos internalizados no processo de alfabetização;
- Escrita na escola e os saberes das crianças das periferias urbanas;
- Aspectos potencializadores a partir de textos literários;
- Ensino escolar e realidade social dos alunos.

Assim, procedemos o diálogo entre os dados coletados e pressupostos teóricos que fundamentaram a investigação.

4. ANÁLISE SOBRE A LEGITIMIDADE DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM

Tendo como objetivo geral deste estudo, **Identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes em defasagem escolar que indiquem as relações que estes estabelecem com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais cotidianas, com vistas na superação das dificuldades**, escolhemos 6 (seis) alunos cursando o 3º ano do EF pela segunda vez (repetentes), com idades entre 9 e 11 anos e em situação de defasagem escolar, ou seja, fora da faixa etária prevista na legislação educacional no Brasil. Estes estudantes apresentavam dificuldades para agirem com a língua escrita, não se reconheciam capazes de fazê-lo, pois consideravam os próprios saberes ilegítimos, e não avançavam nos processos de alfabetização. Para tanto, foram acompanhados ao longo do período que compreende abril de 2019 e novembro de 2019 em escola da rede municipal de Canoas/RS.

Essas diretrizes, procedimentos e atividades apontaram para perguntas específicas desencadeadas a partir do problema da investigação: **Quais relações os estudantes em processo de alfabetização e, em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas?** Desta forma, entendemos que os objetivos 1 - **Identificar os conhecimentos consolidados pelos estudantes em relação à escrita** e 3 - **Sondar as dificuldades de aprendizagem evidenciadas no processo de alfabetização**, podem ser contemplados nas atividades 1 (proposta padrão desenvolvida pela escola) e nas atividades 2 e 9 (propostas contextualizadoras desenvolvida para a pesquisa). O objetivo 2 - **conhecer os objetos do cotidiano legitimados pelos estudantes para a linguagem escrita e leitura** alinha-se com as atividades 3, 4, 6 e 12. O objetivo 4 - **explorar aspectos potencializadores do processo de alfabetização e da construção de conhecimento** integra as atividades 5 e 13, em que, enfatizamos o texto literário. Objetivo 5 - **refletir sobre os aspectos que contribuem para diminuir a distância entre o ensino escolar e o cotidiano do estudante em fase de alfabetização**, finalmente, respalda as atividades 7, 8, 10 e 11.

As atividades realizadas foram planejadas e organizadas de acordo com os objetivos específicos buscando contemplar a escrita enquanto sistema composto por vários aspectos como, descritas no sub-título 3.2 (pp. 42-44).

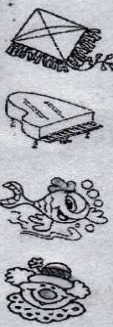
4. 1. Conhecimentos Internalizados no Processo de Alfabetização: o que as crianças sabem e não sabem que sabem?

Na atividade 1 foi realizada uma avaliação diagnóstica proposta pela escola. Em formato de “prova” escrita contemplou os seguintes itens: escrita do nome completo, elaboração de frases a partir de figuras, autoditado (escrever os nomes das figuras), parlenda com lacuna para completar com as palavras que faltavam, ditado de quatro palavras e uma frase, produção textual a partir da observação de três imagens indicando o início, o meio e o fim do texto, conforme a imagem 4.

O aluno A fez apenas as duas primeiras questões e apresentou escrita característica de nível pré-silábico e silábico com relação, normalmente das vogais e sem separação entre as palavras.

Imagem 4: Escrita espontânea do Aluno A

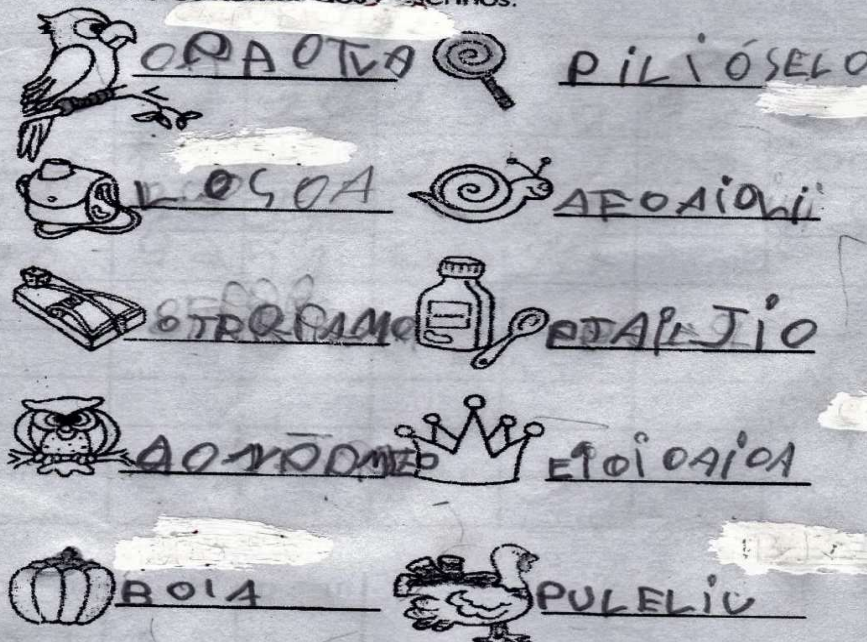
1) ESCREVA FRASES PARA AS IMAGENS:



AIAVALUOLEOASTO
 IL OESOLIO
 UPIOAETALUSOI
 OPESEOLC

2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:

AUTODITADO
 Escreva os nomes dos desenhos.



OTOROFAMO PIIIOSELO
 AFOAIOLI
 OTOROFAMO PJAILJIO
 AONODMEO ETOIOAIOA
 BOIA PULELIU

Fonte: Scanner da atividade 1.

A combinação de letras AIAVALUOLEOASTO foi utilizada para a frase “A pipa voa lá no alto”. Identificamos a leitura das palavras escritas “pipa” = IA, “voa” = VA e “lá” = L, as demais palavras da frase não eram mostradas na leitura, passando o dedo de forma corrida. No autoditado escreveu as palavras assim: “pirulito” = PIIOSELO, “peru” = PULELIU, “ratoeira” - OTOROFAMO e “caracol” = AFOAIOLI, a partir da hipótese silábica com relação entre som e letra, porém completando com letras aleatórias no final para escrever de forma mais completa, com maior número de letras. Na escrita das palavras “coruja” = AONODMEO, “remédio” = PJAILJIO,

“coroa” = ETOIOAIOA, identificamos poucas relações entre letra e som e o número de letras é utilizado a fim de que a palavra seja escrita de forma mais completa.

Nas atividades propostas no cotidiano, o Aluno A utilizava todas as letras do alfabeto para escrever, mas não as identificava e nem as denominava, tinha dificuldade para distinguir algumas letras e números, utilizava a seguinte combinação para compor um número formados por duas ordens: A2, 1A, A8, não sabia escrever o nome completo, copiava letras, palavras e textos do quadro ou do caderno do colega.

Na atividade 2, desenvolvida para a pesquisa com o intuito de contextualizar a língua escrita, os alunos receberam a tarefa de verificar em casa, o que dá para ler, corroborando com Ferreiro (2005) em relação à inserção de todos tipos de escrita e leitura em sala de aula, pois “[...] eles permitem uma leitura crítica desde o começo da alfabetização, dando oportunidade ao professor para assinalar que é legítimo duvidar da veracidade do que se escreve (tanto como é legítimo duvidar da veracidade do que se diz)” (FERREIRO, 2005, p. 34). Dessa forma, é importante identificar elementos da compreensão dos estudantes sobre a escrita e leitura para além das vivências escolares.

No dia seguinte, todos tiveram a oportunidade de socializar as descobertas no grupo em sala de aula. Alguns apresentaram anotações em forma de listas e leram em voz alta, outros não trouxeram registro escrito e apenas realizaram relato oral. Com base nos relatos e com a participação da turma, foram escolhidas seis palavras relacionadas aos objetos, suportes e portadores textuais identificados pelos estudantes como coisas que podem ser lidas.

Essa tarefa consistiu numa breve sondagem sobre o tipo de suporte escrito que os estudantes têm em casa e quais podem ser considerados por eles como “coisas que podem ser lidas”. A partir da mediação da professora, o grupo manuseou vários objetos como rótulos, embalagens, caixas, jornais, revistas e encartes de mercados. Propondo-lhes múltiplas possibilidades de saberem que:

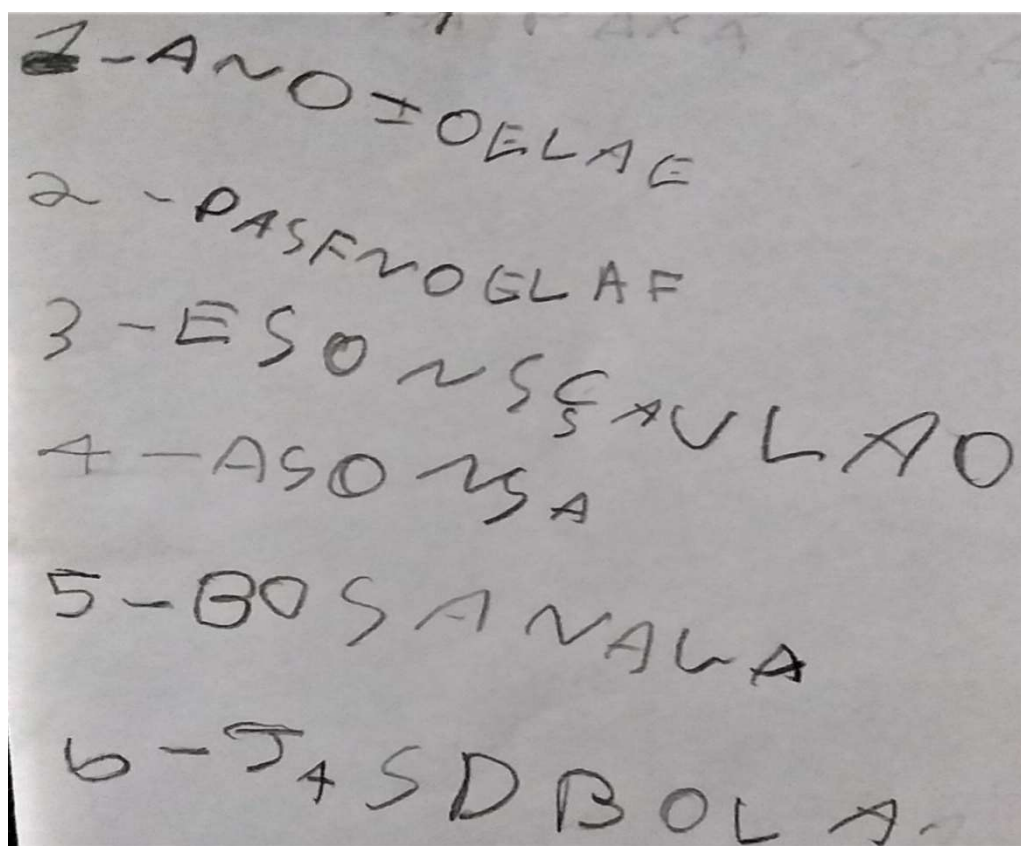
[...] usa-se a língua escrita em contextos funcionais (ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo; que é necessário escrever para estar segura de lembrar de algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente, etc.); (FERREIRO, 2005, p. 44)

Assim, o resgate dos aspectos funcionais e sociais da escrita, tantas vezes

desvinculado da alfabetização escolar, potencializa situações de interação entre estudantes e objetos escritos (que podem ser lidos) encontrados no ambiente doméstico e em situações sociais cotidianas.

Na atividade 2 o aluno A apresentou escrita característica de nível pré-silábico na maioria dos casos. No entanto, em alguns momentos pareceu associar determinadas sílabas aos sons que as letras representam e utilizou letras de palavras possivelmente estáveis como, o nome próprio e outras que visualiza com frequência, como nos cartazes em sala de aula. Relacionou alguns fonemas e grafemas como em “arroz” = **ANOIOELAE**, “feijão” = **PASFENOELAF**, “massa” = **ASONSA**, “bolacha” = **BOSANALA**, “geladeira” = **JASDBOLA**.

Imagem 5: Escrita espontânea do aluno A (atividade contextualizada)



Fonte: Fotografia da atividade 2.

Em interação com a professora, o aluno pronunciou a palavra proposta utilizando o critério de uma letra para cada sílaba no início da escrita e em seguida acrescentou letras do próprio nome e outras aparentemente aleatórias ou copiadas dos cartazes expostos, possivelmente por achar insuficiente o número de letras e com o objetivo de compor a escrita.

Luria (2010) observou que a criança se concentra em um modo próprio de escrita desvinculado da função e da “sentença” proposta. Neste caso, há indícios de que a ação infantil é uma tentativa de imitar a escrita do adulto. Após esses primeiros estágios, “Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo” (LURIA, 2010, p. 181). Ou seja, utiliza letras considerando padrões próprios de compreensão.

Na atividade 9 os estudantes deveriam escrever o nome completo, ler um pequeno texto sobre alimentação saudável, identificar e circular algumas palavras específicas no texto, identificar e pintar os espaços entre palavras do texto. Também foi proposto escrever nomes de frutas a partir da observação de figuras, identificar número de letras, primeira e última sílabas das palavras escritas, observar imagens de placas de trânsito e de outras imagens informativas, conforme a imagem 6 que podem ser encontradas nos espaços sociais cotidianos, relacionando-as às respectivas indicações escritas, como:

Imagem 6: Placas usadas no cotidiano social urbano



Fonte: Imagens retiradas da internet.

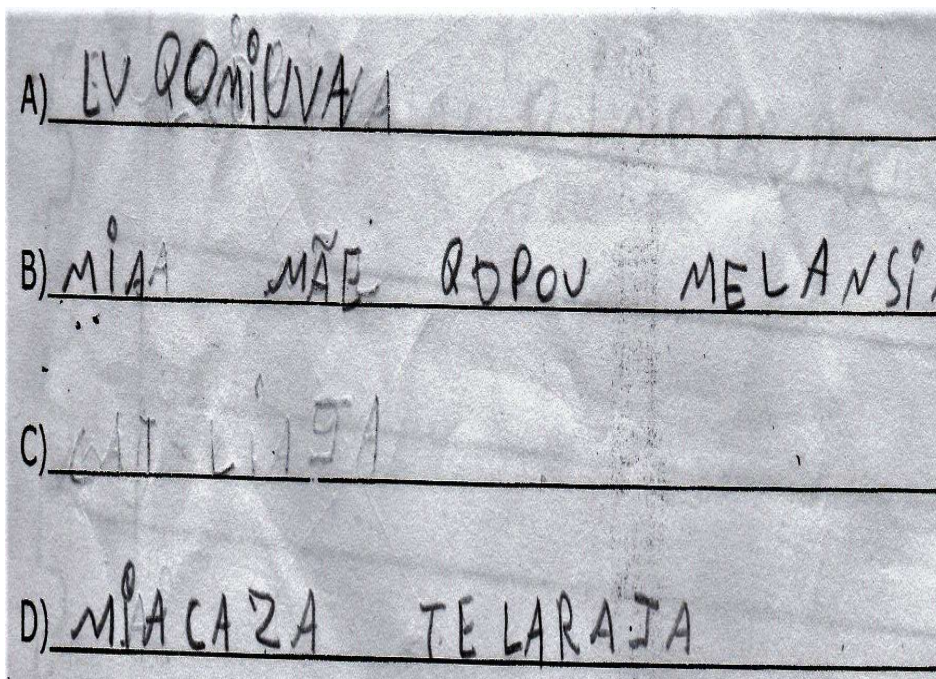
- () Banheiros feminino, banheiro masculino
- () Sentido proibido
- () Perigo
- () Parada obrigatória
- () Estacionamento

Também foi realizada cruzadinha com nomes de frutas (palavras de um mesmo campo semântico), elaboração de frases com algumas palavras da cruzadinha.

O aluno A demonstrou confiança, solicitou ajuda da professora no sentido de compreender o que deveria fazer e apresentou uma escrita em transição para o nível silábico-alfabético, evidenciando dúvidas ortográficas em relação às sílabas complexas e utilizou a letra Q para iniciar as palavras “comi” = QOMI e “comprou” =

QOPOU. Demonstra compreender que as letras “QO” são adequadas para representar as primeiras sílabas dessas palavras que, convencionalmente são escritas com a combinação de “CO”. Pelo visto essa adequação feita pelo estudante está associada à pronúncia e articulação oral do nome da letra Q. O que evidencia a tentativa de relacionar som e letra. Escolheu os nomes de três frutas da cruzadinha para a elaboração e o registro escrito das frases: Eu comi uva, Minha mãe comprou melancia, Minha casa tem laranja, que podem ser visualizadas na imagem 7.

Imagem 7: Escrita de frases do aluno A



Fonte: Scanner da atividade 9.

Algumas palavras das frases não foram delimitadas com espaços entre uma e outra como a expressão “tem laranja” = TELARAJA. Na palavra “uva” = UVA não apresentou conflito e parecer ter memorizado a combinação de letras do termo “mãe” = MÃE. Ao falar a palavra “minha”, associou a pronúncia nasal de “MÃE” à palavra “minha” = MIA conservando a escrita “MIA” nas frases B e D. Ao grafar “melancia” = MELANSIA, “casa” = CAZA e “laranja” = LARAJA, revela conhecimento fonético das combinações de letras e desconhecimento ortográficos desses vocábulos. Este tipo de construção é considerado como o “nível em que a leitura e a escrita operam sobre os princípios alfabéticos [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 231). No entanto, ainda que tais construções não estejam alinhadas com

as convenções e arbitrariedades do código escrito, as pesquisadoras assinalam que

[...] certos “deteriores ortográficos” são na realidade, índices de progresso: mostram o momento de passagem entre uma forma global repetida tal qual, mas não analisada, e uma composição razoável dessas mesmas formas, na qual as convenções ortográficas não têm, no momento, lugar [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 232)


O aluno B apresentou dificuldade em escrever o nome completo e demonstrou necessidade de auxílio para organizar os registros escritos no caderno e refletir sobre a própria escrita, considerando o alinhamento, o direcionamento (esquerda para a direita) conforme padrão da língua portuguesa e o espaçamento entre as palavras de um texto ou frase.


O aluno B foi reprovado no ano letivo anterior e está cursando pela segunda vez o 3º ano do EF por não ter alcançado nível alfabético de escrita e devido ao número de faltas acima do permitido na legislação educacional, segundo os pareceres sobre o desempenho cognitivo. A família justificou a elevada infrequência do estudante, devido ao acompanhamento da mãe no tratamento médico do filho mais novo. Por isso, não havia alguém que o encaminhasse e o acompanhasse à escola.


Na atividade 1, o aluno B escreveu o nome próprio incompleto, elaborou e escreveu consecutivamente as seguintes frases: “eu soltei pipa”, eu “não sei tocar piano”, “peixe nada”, “palhaço é engraçado”.


Imagem 8: Escrita espontânea do Aluno B

1) ESCREVA FRASES PARA AS IMAGENS:

 EDGATEPIPA



 ETÓAOPEPRONO



 DEGENADA

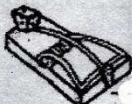

 PALASOÉIGRASADO



2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



AUTODITADO
Escreva os nomes dos desenhos.

 PARA  PIROITO

 BOSA  CARABIRA

 RRATOERA  RRRMEGR

 QRUGA  COROA

 ABÓBORA  PERU

Fonte: Scanner da atividade 1.

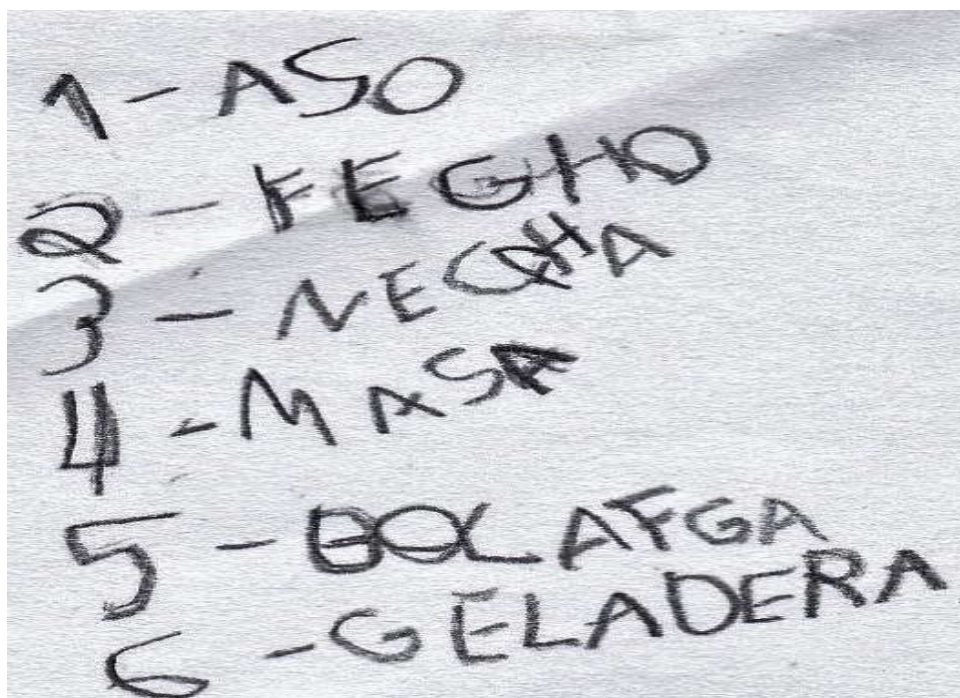
Apresentou escrita em nível silábico-alfabético, não segmentou as frases, não demarcou com espaço o final e o início das palavras e quando orientado a ler o que escreveu, afirmou que não sabe ler. Entretanto, demonstra a necessidade de verbalizar o seu não conhecimento sobre os saberes relativos à natureza alfabética do código escrito e dúvidas sobre questões ortográficas como, na escrita de

palavras propostas na atividade, cuja representação sonora de algumas letras e sílabas dependem de um contexto semântico como por exemplo a letra R.

Grafou as palavras ratoeira e remédio iniciando-as com RR indicando saber da condição contextual desse grafema cujos sons por ela representados alteram-se de acordo com o lugar que ocupa na palavra. Outros saberes podem ser percebidos na associação do nome da letra Q com a sílaba CO como da letra J com G. Nas palavras “bolsa” = BOSA, “arara” = RARA, “pirulito” = PIROITO sugerem um problema de pronúncia. As demais palavras, apresentou nível alfabético de escrita.

Na Atividade 2, à primeira vista, o aluno B apresentou escrita característica de nível Silábico-alfabético, demonstrando claramente um esforço para estabelecer correspondência sonora entre letras e fala, conforme a sequência a seguir: “arroz” = ASO, “feijão” - FEGHO, “Nescau” = NEGHA, “massa” = MASA, “bolacha” = BOLAFGA, “geladeira” = GELADERA.

Imagem 9: Escrita espontânea do aluno B (atividade contextualizada)



Fonte: Fotografia da atividade 2.

Estas representações escritas do aluno B revelam hipótese na representação do som das sílabas finais de “feijão” como GHO, “Nescau” como GHA e “bolacha” como FGA. O registro demonstra uma compreensão da natureza alfabética da escrita das palavras, demonstrando compreensão que cada letra “corresponde um

segmento fonético”, conforme aponta (CAGLIARI, 2009). Esta correspondência é facilmente identificável em sílabas simples como nas palavras *bota*, *bola*, *mala*, etc. Porém, em alguns casos há recursos diferentes para representar os sons da fala como em *cha*, *nha*, *gua*, *que*, *qua*, etc. Portanto, apresentou conflito nesses casos especiais. O aluno B não realizou esta atividade 9 por motivo de ausência.

O aluno C utilizava letras do alfabeto, mas não as identificava e não as denominava. Não distinguia letras e números, não reconhecia sequência numérica de zero até dez, não sabia escrever o nome completo e copiava letras, palavras e textos do quadro ou do caderno do colega. O aluno está matriculado na escola desde o primeiro ano do ensino fundamental e apresenta uma trajetória escolar demarcada por conflitos com colegas, professores e toda a equipe pedagógica.

Segundo a equipe pedagógica e a professora do ano anterior, o aluno não frequentava a sala de aula, portanto, não vivenciou a maior parte das atividades propostas. Devido aos problemas de comportamento, o aluno C teve a carga horária reduzida, respaldada na lei, segundo a Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foi encaminhado para acompanhamento em núcleos de saúde mental do município, pela orientadora, com o intuito de receber apoio especializado para superar as dificuldades.

Na atividade 1, o aluno C apresentou escrita em nível pré-silábico. Utilizou letras, não escreveu o nome completo. Transcreveu letras dos cartazes expostos como, o alfabeto, números e nomes dos números, grupos de palavras, avisos. No entanto, quando indagado sobre os nomes das letras do alfabeto, afirmou não saber, assim como não identificou números de zero até dez, por exemplo. Representou a escrita das frases com as combinações de letras que transcreveu das palavras que visualizou.

1) ESCREVA FRASES PARA AS IMAGENS:



A BOMI



MO BAUE



DOIS A EM



BOENAQM

2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:

AUTODITADO

Escreva os nomes dos desenhos.



GADAMN



OAMUNA



OIANMOA



AGNSBL



BAOMANI



HOAMQ



EUNAM



OAMUNA



ABAMNEI



UANMEO

Fonte: Scanner da atividade 1.

No item 1 utilizou o critério de diferenciação das combinações e quantidades de letras e, para cada frase, representando os períodos dos seguintes modos: cinco

letras para a primeira, seis letras para a segunda, sete letras para a terceira e quarta palavras. O aluno C não leu as palavras em voz alta e nem relatou quais frases produziu. Próximo ao desenho do peixinho, registrou a palavra “dois” copiada do cartaz de números e nomes dos números, as outras letras foram copiadas aleatoriamente.

O aluno C recusou-se a realizar as atividades 2 e 9, por entender que se tratavam de “provas” e afirmava que não sabia ler e escrever.


Na atividade 1, o aluno D apresentou nível silábico-alfabético em transição para o nível alfabético. Identificava, denominava e utilizava todas as letras, porém não sabia escrever o nome próprio completo e afirmava que não sabia escrever.


Então, numa interação entre o estudante e a professora foram propostos questionamentos sobre o que ele queria escrever, como pensava em fazê-lo, que combinações de letras deveria usar para representar os termos das frases, estabelecendo relação entre o pensamento e a linguagem para a ação cognitiva no ato de escrever (alfabetização). Nessa mediação identificou-se o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, o que “[...] conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKII, 2010, p. 111). Além disso, os questionamentos sobre como pretende, como pensa que deve escrever, auxiliaram a criança a perceber o que sabe e, em muitos casos, não sabe que sabe. Assim, buscar elementos que podem subsidiar o processo na perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal e avançar nas suas hipóteses de escrita.


Na primeira questão, produziu quatro frases a partir de figuras, conforme a sequência: “A pipa é colorida” = A PIPA É CDLORIDA, “O piano bonito” = O PIENO BONITO, “O peixinho bonito” = O PSILO BONITO, “O palhaço é engraçado” = O PALASO EILASADO.


Imagem 11: Escrita espontânea do aluno D

1) ESCREVA FRASES PARA AS IMAGENS:

 APPÍPA É E/COLORIDA

 O PIENO BONITO



 O PSINHO BONITO



 O PALASO ENGRAÇADO E ILASADO



2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:



AUTO-DITADO



Escreva os nomes dos desenhos.

 PASALIO  PILUTU

 BOBA  CLACO

 RATUELA  REME

 QOLUGA  QOLOGA

 ABOBA  PULU

Fonte: Scanner da atividade 1.

Ao observar a qualidade da escrita produzida pelo estudante identificamos

uma aparente formatação das frases em: artigo, sujeito, verbo e adjetivo. Organizadas em um o mesmo padrão, como se seguissem uma regra de conservação da estrutura para todas as sentenças denominadas “frases”. Percebe-se uma conduta característica do trabalho de copiar e de reproduzir modelos pré-estabelecidos. Uma espécie de congelamento do modelo, utilizado a cada momento que a prática pedagógica proposta consistia em escrever frases de forma descontextualizadas. O que parece inibir o sujeito que, acredita que suas elaborações são impróprias e inadequadas.

Lúria (2010, p. 144-145) afirma que, “Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. Mediação pensada aqui como as várias influências do ambiente familiar, social, do espaço escolar, do jeito de ser da criança e de perceber o entorno em que vive. Logo, se a prática pedagógica não estava vinculada ao cotidiano da criança, a mesma utilizava o esquema escolar, porque não havia necessidade de atribuir significado. Assim, a apropriação da escrita compreende aspectos históricos e sociais que vão além da apreensão dos modos de organização do código e da decodificação.

A escrita traz traços da experiência das pessoas, especialmente em fase inicial de alfabetização de crianças, e não apenas no ensino sistematizado. Consideramos importante não desvincular os dois atos (leitura e escrita) do contexto da criança, para pensá-los também na perspectiva da pessoalidade, interatividade e da construção. Dizemos isto, por compartilharmos da ideia de que “O decifrado, como única via de acesso ao texto, leva à sua própria caricatura nos casos de crianças que decifram [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 286).

O limite evidenciado na produção do estudante, indica uma escrita “caricaturada” em uma produção empobrecida, no que se refere ao pensamento, à criatividade e aos saberes da criança. As imagens utilizadas como pontos de partida para a produção, representam objetos distantes da realidade das mesmas. Assim, “Desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 286), ou ainda, à um conjunto de termos suficientes para compor uma frase sem vida e sem significado para a criança.

Em todas as frases predomina o nível alfabético de escrita, porém em algumas palavras parece utilizar estratégias silábico-alfabéticas para suprir a

necessidade de representação grafo/sonora, como na primeira frase a palavra “colorida” = CDLORIDA, em que percebe-se um conflito entre a grafia das letras O e D. Na segunda frase na palavra “piano”, substituiu A por E, indicando uma tentativa representar o som nasal do A seguido de N. No termo “peixinho” = PSILO é visível uma associação da pronúncia do nome da letra “P” à representação da sílaba “PEI” e nas sílabas “xi” = SI e “nho” = LO, demonstrando um esforço para adequar combinação gráfica e valor sonora em cada segmento. Na palavra “palhaço” = PALASO grafou a segunda sílaba com a combinação de letras “LA”, manifestando desconhecimento da forma ortográfica dos segmentos “LHA” e na última substituiu “ÇO” por “SO”, como também no termo “Engraçado” = ILASADO delimitando assim, as sílabas: “en” = I, “gra” = LA, “ça” = SA, “do” no mesmo esforço de estabelecer correspondência sonora com cada segmento escrito.

No início do ano letivo, identificamos que o estudante transitava entre as hipóteses silábico-alfabético e alfabético. A primeira, pode ser percebida na produção de segmentos compostos por dígrafos (sílabas complexas) como em “Ilha” = LA, “gra” = LA, ‘nho” = LO. Em relação à segunda, demonstrou pensar a escrita alfabeticamente revelando conflitos de ordem ortográfica e, não mais relacionados ao modo de conceituar a língua escrita.

Ao que indica o registro, o aluno ainda transita entre hipóteses e demonstra conflitos na demarcação dos segmentos que compõem os termos como em “caracol” representou “ca” com “C” e “col” com “CO” e em “peru” usou “P” em lugar de “pe” e ULU em vez de “ru”. No entanto, tenta solucionar os problemas com construções próprias como em “coruja” = QOLUGA e “coroa” = QOLOLA, atribuindo valor sonoro de “CO” à “QO” e escreveu “abóbora” = ABOBA, do modo como fala o termo. Neste sentido, consideramos importante salientar que a escrita relacionada ao modo de falar, não tem a ver com os conceitos de “certo”, “errado” ou com os aspectos ortográficos, mas com uma “[...] variante dialetal dessa língua que aprendemos como primeira, ainda que possamos supostamente adquirir outras variantes dialetais [...]” (FERREIRO, 2005, p. 26). Portanto, antes que passe ao estágio de apropriar-se de outras variações linguísticas, a criança centra-se no trabalho de compreender os mecanismos, os modos de organização do código escrito. Assim, destacamos o fato de que “A escrita representa a língua e não a fala” (FERREIRO, 2005, p. 27). Todos nós carregamos marcas dialetais relacionadas à fatores históricos, geográficos, socioculturais de modo geral, por isso, a questão

ortográfica não tem primazia nessa etapa da alfabetização.

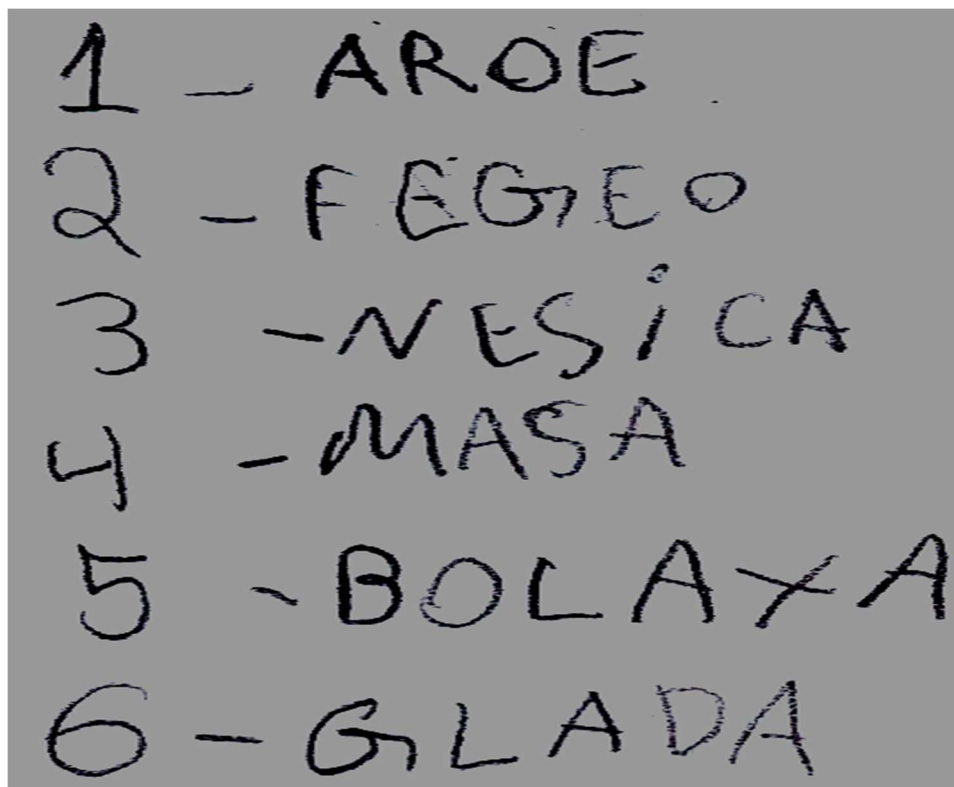
Nas palavras produzidas identificamos que o aluno D compreende a natureza alfabética da escrita, porém demonstra desconhecimento sobre algumas combinações de letras necessárias para formação de sílabas como NHO, BOL. Embora, o estudante tenha grafado o vocábulo “colorida” = CDLORIDA, representando a sílaba “ri” utilizando a combinação “RI” (no item 1), na questão 2 representou segmentos que, convencionalmente têm valor sonoro correspondente, substituiu “R” entre vogais por “L” nas palavras “passarinho” = PASALIO, “ratoeira” = RATUELA, “coruja” = QOLUGA, “pirulito” = PILUTU, “caracol” = CLACO, “coroa” = QOLOLA, “peru” = PULU. A produção da escrita é alfabética, ou seja, concentrou-se no trabalho de distinguir representações gráficas e sonoras de cada segmento das palavras. Assim, considerou razoável utilizar L seguido de vogal em lugar de R entre duas vogais. Tal troca deu-se em virtude da pronúncia e articulações fonéticas semelhantes entre os dois segmentos. Nas duas combinações é preciso tocar com a língua o palato (o céu da boca), produzindo movimentos similares. Este conflito caracteriza a transição entre o nível silábico-alfabético e alfabético, em que o processo de alfabetização avança e:

[...] as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética; diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipóteses deste tipo: para semelhança de sons, semelhança de letras; para diferenças sonoras, diferença de letras. (FERREIRO, 2005, p. 85)

Dito isso, reafirmamos a necessidade de o docente olhar para essa dinâmica de atuação da criança em relação à escrita e não quanto às normas ortográficas e gramaticais do idioma. Há momentos em que a criança comete equívocos, em outros parecem enfatizarem partes da palavra e descuidarem de outras. É possível que na construção de “remédio” = REME, o aluno D tenha encontrado dificuldade para interpretar a pauta sonora dos segmentos finais, omitindo a representação escrita de “di” e “o”.

Na atividade envolvendo escrita contextualizada em situação social, o aluno D mantém a referida instabilidade entre níveis e modos de compreensão da escrita apresentada na atividade 1, demonstrado na imagem 12.

Imagem 12: Escrita espontânea do aluno D (atividade contextualizada)



Fonte: Scanner da atividade 2.

Ao grafar “geladeira” = GLADA utilizou critérios da hipótese silábico-alfabética, indicando “ge” com “G”, “la” com LA, “dei” como D, “ra” com A. Dividiu a palavra “feijão” = FEGEIO e identificou a primeira sílaba “fe” = FE, omitiu “i”, usou a combinação “GEO” para representar “jão”, substituindo G por J que, em contextos semânticos específicos têm valores sonoros similares e por desconhecimento representou “EO” como “ão”. No nome “Nescau” = NESICA escreveu “ne” = NE, enfatizou “s” dando-lhe o aspecto sonoro de “si”, por isso acrescentou a vogal “i” e a sílaba final “ca” = CA. Em “massa” = MASA demarcou a primeira parte “ma” e a segunda parte “sa”. No termo “bolacha” = BOLAXA substituiu “cha” por XA demonstrando saber que as duas grafias podem ter mesmo valor sonoro, evidenciando a compreensão do caráter alfabético da escrita, porém apresenta conflitos relativos aos padrões e convenções ortográficas da língua.


Essas escolhas do estudante, revelam conhecimentos apropriados sobre o princípio que rege a escrita alfabética apontados por Ferreiro (2005) como a marcação entre “diferenças sonoras através de diferenças gráficas”. O aluno D não realizou a atividade 9 por motivo de infrequência.

O aluno E apresentou escrita de nível silábico-alfabético e não compreendia

a formação de frases escritas. Na de escrever frases a partir dos nomes dos objetos, escreveu as palavras: “pipa” = PIPA com escrita alfabética, “piano” = PENO não soube representar “A”, “peixe” = PEXI, “palhaço” = PALASO, desconhecia a representação gráfêmica de LHA.

É possível que para o estudante, um vocábulo é suficiente para representar o todo. No entanto, o aluno escreveu apenas os nomes das figuras, o período (frase) que elaborou e não produziu frases, embora tenham sido solicitadas.

Imagem 13: Escrita espontânea do aluno E



PIPA

PENO





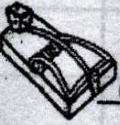





PEXI

PALASO

2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:

AUTODITADO

Escreva os nomes dos desenhos.

1	2		PAGA		TRETO
11	12		MOSILA		LARA
21	22		BATURERAS		LETE
31	32		LOBIGA		ROBA
41	42		ABLARA		RAFNO

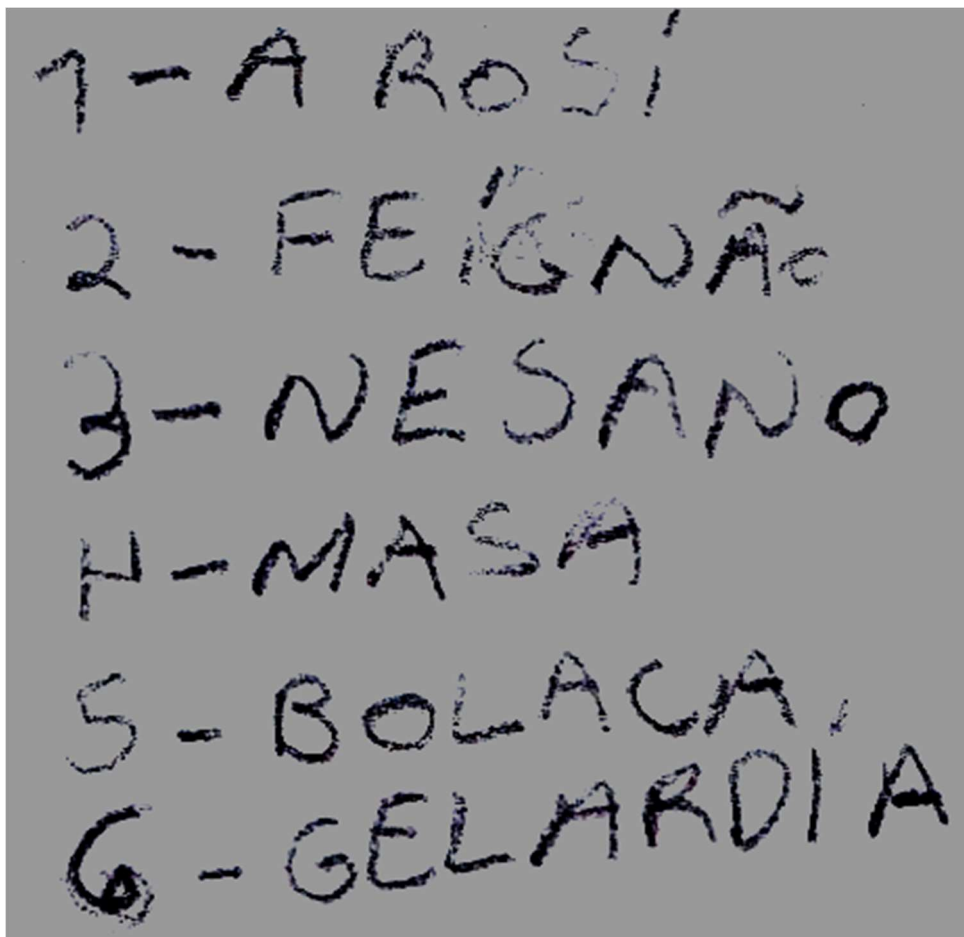
Fonte: Scanner de atividade 1.

No autoditado, interpretou e escreveu os nomes das figuras do seguinte modo: “papagaio” = PAGA e “abóbora” = ABLARA considerou que não poderia

repetir a mesma combinação de letras para representar segmentos diferentes das palavras optou e , “mochila” = MOSILA desconhecia a combinação “chi” e aproximou representando o segmento como “SI” , “ratoeira” = RATURERA, “coruja” = CORIGA trocou parece que por descuido substituiu “u” por “i” e “J” pro “G”, pirulito” = TRETO entendeu outro , “caracol” = CARA não sabia a representação gráfica de “col”, por isso finalizou a escrita na segunda sílaba, “leite” = LETE, “coroa” PORA, “pavão” = PAENO.

Na atividade 2, o aluno E apresentou escrita em nível silábico-alfabético e alfabético conforme imagem: “arroz” = A RSI, “feijão” = FEIGNÃO, “nescau” = NESANO, “massa” = MASA, “bolacha” = BOLACA, “geladeira” = GELARDIA.

Imagem 14: Escrita espontânea do aluno E (atividade contextualizada)



Fonte: Scanner de atividade 2.

Na palavra “arroz” = AROSI utilizou uma letra R e substituiu “z” final por SI; em “Nescau” indicou “nes” = NES, “ca” = “A” e em vez de “u” final, usou a combinação “NO”, pronunciando “nescaô” com destaque no “ô”; no termo “feijão”

= FEIGNÃO,” relacionou o nome da letra G à representação sonora de “J” e usou a palavra “não”, possivelmente memorizada para representar “ão”; grafou massa” = MASA considerando S suficiente e por desconhecer a necessidade de SS neste vocábulo; na palavra “bolacha” = BOLACA solucionou o problema da sílaba “cha” utilizando CA; “geladeira” = GELARDIA escreveu as sílabas iniciais “ge”, “la” alfabeticamente e a penúltima sílaba “dei” com a combinação “DI”, associando o nome da letra D com a combinação “de” e usou I para compor a pauta sonora do encontro vocálico “ei” e por último representou “ra” com a vogal “A”.

O aluno E evidencia nesta atividade, que compreende “a necessidade de ir “mais além da sílaba” para encontrar uma correspondência satisfatória” (FERREIRO, 1999, p. 230). No entanto, ao compor essa escrita “além da sílaba” depara-se com situações conflitantes diante dos saberes já apropriados, como quando, na tentativa de relacionar grafema/fonema, confunde alguns nomes de letra com determinadas representações sonoras como “de” e D e/ou quando utiliza letras a mais como em “arroz = AROSI, “Nescau” = NESANO, “geladeira = GELARDIA. O aluno E não realizou a atividade 9 por motivo de infrequência.


O aluno E não fez a atividade 9 por motivo de infrequência.


O aluno F tem um histórico de infrequência e defasagem desde o 1º ano do ensino fundamental. Com idade acima da maior parte da turma, destaca-se em estatura e manifesta interesses diferentes da maior parte dos colegas. No ano de 2018 foi considerado evadido da escola, pois atingiu a porcentagem acima de 75%, do permitido na lei educacional.


Na atividade 1, o aluno F apresentou escrita em nível silábico-alfabético e alfabético. Na primeira questão produziu as frases: “pipa caiu” = PIPA CAIO, “piano = PIRENO RLEBRA, “peixe morre” = PESE MORE, “palhaço é engraçado” = PALASO É EGRASADO.


Imagem 15: Escrita espontânea do aluno F

1) ESCREVA FRASES PARA AS IMAGENS:

 PIPA CAIU

 PIRENO RLE BRO


 PESE MORE


 PALASO É EGASADO


2) ESCREVA O NOME DOS DESENHOS:


AUTO-DITADO

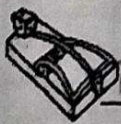
Escreva os nomes dos desenhos.


 PAPAGAIO


 PIRULITO


 MOSOLA
MOCHILA

 CARLACOO

 RATOERA

 LETE

 CURUGA

 COROA

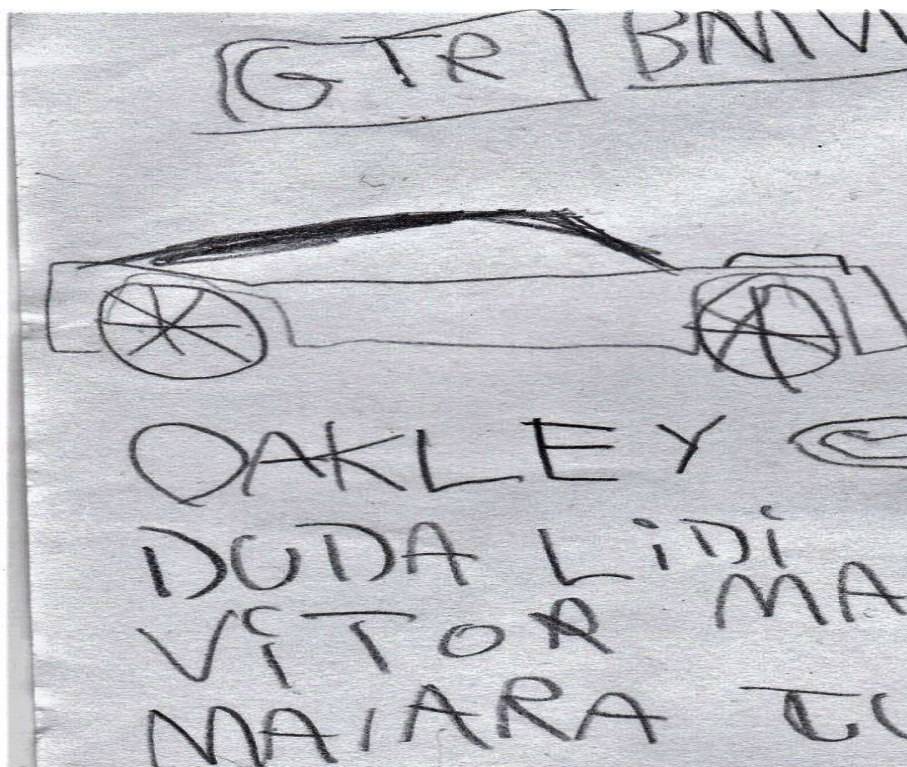
Fonte: Fotografia de atividade 1.

No auto-ditado escreveu os nomes das figuras. Na escrita de “caracol” = CARLACOO utilizou a combinação “RLA” para representar “RA”, pois entrou em conflito sobre as duas letras em virtude da semelhança nos sons emitidos e articulação oral da pronúncia de “LA” e “RA”.

Para adequar escrita e som, considerou razoável combinar as duas consoantes e a vogal “A” e ao final, prolongou o som da letra “O”; nos termos “papagaio” = PAPAGALO e “leite” = LETE e “ratoeira” = RATUERA enfatizou o que pensou ser o essencial na palavra e omitiu a letra “I” nos encontro vocálicos “AI” e “EI” e na última trocou “O” por “U”, evidenciando o modo como pronuncia; em “mochila” = MUSILA utilizou “SI” tentando fazer correspondência entre escrita e pauta sonora, demonstrando desconhecer a formação do sílabas complexas como CHI, CHA, CHE, CHO, CHU; no vocábulo coruja” = CURUGA substituiu “O” por “U” na sílaba “CO” associando o modo como fala à representação grafêmica e utilizou “GA” em vez de “JA” evidenciando conflito entre os nomes das letras e o sons que elas representam; nas expressões “pirulito” = PIRULITO e “coroa” = COROA não encontrou dificuldades, possivelmente por serem formadas por sílabas simples.

Na atividade 2, o aluno F registrou o próprio nome, além de nomes de marcas de carros e roupas, bonés. A tarefa era escrever as palavras escolhidas pelo grupo após pesquisa do que pode ser lido em casa. Foram escolhidas palavras de objetos (suportes de leitura) mais recorrentes na pesquisa. No entanto, o estudante decidiu elaborar a própria lista de palavras que afirmou saber escrever. Nos primeiros registros, reproduziu representações escritas de logomarcas de produtos de luxo que gostaria de ter como, GTR, BMW, OAKLEY e alguns nomes e apelidos de pessoas de sua convivência.

Imagem 16: Escrita de lista/aluno F



Fonte: Fotografia da atividade 2.

Na atividade 2, chamou-nos a atenção a escrita predominantemente alfabética no registro de nomes de produtos de luxo que, concretamente, estão distantes de sua realidade. Esses produtos parecem representar o desejo e a possibilidade de pertencer a esse mundo de acesso à tais objetos. As logomarcas são entendidas por ele como “palavras” que podem ser lidas e escritas, assim como os nomes de pessoas de sua convivência. No entanto, é possível que sejam termos memorizados, porque em outras atividades não demonstrou estabilidade na hipótese de escrita alfabética.

No primeiro trimestre escolar, mostrou-se resistente com as atividades de leitura e escrita na escola, afirmando algumas vezes que já sabia escrever e considerava suficiente esses saberes. Demonstrava resistência à intervenções da professora, dizendo: “Para mim está certo”. Assim, recusava-se a rever e refazer seus trabalhos escritos, preferia fazer cópias, porém afirmava que não conseguia ler.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) “existe escrita na criança” desde os primeiros desenhos e garatujas traçadas no esforço de imitar a escrita percebida no ambiente que a rodeia. No entanto, a imitação é uma atividade que nada tem a ver com interpretação do que foi produzido. O que indica um fazer externo, mais

relacionado ao gesto e não à reflexão sobre significados. Nesta compreensão interrogam-se sobre qual seria o momento que a criança confere interpretação à própria escrita, referindo-se às crianças pequenas com idade entre 2, 3 e 4 anos. Entretanto, entendemos que, em outras faixas etárias, também há casos em que escrita e interpretação (significado) não dialogam.

Evidenciamos que os saberes dos estudantes, sujeitos desta pesquisa revelam aspectos como: contextos socioculturais em que estão inseridos, diferenças e dificuldades cognitivas e trajetórias escolares (os sujeitos desta pesquisa têm pelo menos quatro anos de vivências escolares). Dizemos isso, com base na informação de que cinco dos seis estudantes afirmavam que não sabiam ler e escrever, aparentemente consideravam-se ilegítimos seus saberes sobre a escrita e não ousavam dar significado às próprias produções, mesmo em nível silábico-alfabético de escrita. Assim, não atribuíam significado aos próprios saberes e à escrita de modo geral, ou seja, demonstravam esforço para reproduzir a escrita “adulta” ensinada na escola.

Tal reflexão remete-nos ao pensamento de que “Numa criança em idade escolar, inicialmente a ação predomina sobre o significado e não é completamente compreendida” (VIGOTSKII, 1991, p. 67). Além disso, embora a criança tenha capacidade de realizar mais do que compreende, é neste período que “[...] surge pela primeira vez uma estrutura de ação na qual o significado é o determinante, embora a influência do significado sobre o comportamento da criança deva-se dar dentro dos limites fornecidos pelos aspectos estruturais da ação” (VIGOTSKII, 1991, p. 67-68).

Propomos duas questões que talvez, em outro momento, demandem outra pesquisa: que condutas (do professor) podem desencadear (favorecer) na criança a aproximação entre significado e ação, de modo que está atribua interpretabilidade à própria escrita? Quais aspectos estruturais da ação devem ser levados em consideração nos processos de ensino e de aprendizagem em fase inicial de alfabetização? Estas perguntas podem ajudar no diálogo entre prática pedagógica e a alfabetização de crianças em defasagem escolar, integrando ao ensino, os saberes e conhecimentos que a criança internalizou, mas não legitimou, nem se sente encorajada a utilizar, pois, não os considera válidos dentro do próprio processo de alfabetização e, em muitos casos, nem pela escola, pois dos 6 alunos repetentes, 5 apresentaram hipóteses silábico alfabético no início do ano letivo.

Além da não legitimação dos conhecimentos da criança no processo de alfabetização, entendemos que a relação entre “ação e significado”, proposta por Vigotskii (1991, p. 79) é fundamental nesta reflexão, como indicativo de que, para apropriar-se desse sistema, a criança deve vivenciar situações em que o perceba como uma “necessidade natural”, não “[...] como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”. Neste sentido, tanto a “necessidade” quanto o “significado” estão vinculados à função e à finalidade, ou seja, são conceitos inerentes que precedem a simples codificação e decodificação.

O sistema de língua escrita, embora os aspectos estruturais sejam fundamentais, não comportam tudo que respeita à alfabetização. Há a história, a cultura, dialetos, diferenças, resistências, reações, perturbações internas e externas, a visão de mundo, as razões e a vida dos sujeitos, que em alguns momentos são desconsiderados pela escola.

As atividades propostas pela escola, nem sempre permitem que a criança perceba a escrita como algo necessário e, tão pouco, natural. Isso fica evidente, ao compararmos o resultado obtido na atividade 1 (proposta pela escola com figuras de objetos que não fazem parte da realidade dos sujeitos) à qualidade das construções destes em situações de escritas contextualizadas como, listas de compras, bilhetes, cartões de felicitações, convites ou trabalhos com textos literários, em que puderam participar desde as discussões que antecederam a construção de palavras, frases e textos.

Tanto Vigotskii quanto Ferreiro, apontam para a escrita como objeto cuja a apropriação se dá em situações sociais permeadas de sentido. A partir de diferentes pontos de vista, os dois autores parecem ter identificado aspectos similares no desenvolvimento da escrita na criança.

Essa constatação é pertinente, pois ao nosso ver, num primeiro momento os alunos sujeitos desta pesquisa demonstraram importantes conhecimentos sobre a escrita nas atividades 1, 2 e 9, porém, ao mesmo tempo, evidenciaram uma espécie de estagnação em determinada etapa no processo de alfabetização. Revelam-se intimidados e não acreditavam que podiam ler, escrever e interpretar as próprias produções. Mostravam-se afastados dos significados, da “necessidade intrínseca” e da possibilidade de a escrita lhes servir como um modo de “representação da realidade”.

Nesses casos destacamos a mediação na perspectiva da “[...] intervenção

pedagógica intencional para que ocorra o processo de alfabetização, de domínio do sistema de leitura e escrita”, conforme Vigotskii, (apud LERNER, 1996, p. 65). Portanto, refletimos sobre tal prática no ensino da língua escrita, tendo em vista as diversidades de modos de aprendizagem, como também na maneira de cada sujeito relacionar-se com o objeto da escrita e reafirmamos a relevância da indicação “[...] de que a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKII, 1991, p. 79).

Nesta perspectiva, a escola tem o desafio de proporcionar “vivências significativas” com a escrita de modo que a criança possa “incorporá-la à tarefas relevantes, necessárias à vida” (VIGOTSKII, 1991, p. 79). Dizemos isso, considerando que crianças não são envolvidas a fazerem uso da escrita em situações de trabalho ou comerciais, que lhes exijam escrever cotidianamente como muitos adultos. De modo geral elas não têm necessidade de preencher formulários, fazer relatórios, produzir listas de compras ou similares em suas vivências diárias. Além disso, na contemporaneidade a “escrita à lápis” em cadernos, folhas de papel, atividades impressas e cópias das “lições escritas no quadro negro” são atividades escolares, cada vez mais desinteressantes e distantes da realidade infantil. Em contrapartida, há outros modos e outros suportes de produção escrita como os muitos recursos tecnológicos que possibilitam o uso de ícones, imagens, memes, mensagem de voz e vídeos. Levando este dado em consideração, parece-nos que a proposição de Vigotskii (1991) sobre “a escrita ser ensinada naturalmente” constitui-se em tarefa complexa para os modelos escolares que tendem à padrões preestabelecidos de escrita, como também organiza-se em prol crianças idealizadas que enquadram-se nos tempos, modos e recursos que, em geral, dispõe.

Para Ferreiro (2005), a criança precisa experimentar situações em que possa efetivamente utilizar conhecimentos relativos à escrita, para que se aproprie deste sistema, pois isso, não ocorre de modo “natural e espontâneo”. Portanto, não é suficiente cercar os alunos com livros para que aprendam sozinhos. O professor é mediador das interações e das ações em atos de leitura e escrita, em situações formais, informais contextualizadas e literárias, levantando questões sobre o fazer e os conflitos infantis, apresentando possibilidades, tencionando regras e convenções relativos a este sistema.

Como conhecedor mais experiente da língua (capaz de refletir sobre a própria prática), é importante o professor pensar sobre o próprio fazer e, neste sentido perceber-se como “modelo”, pois a criança

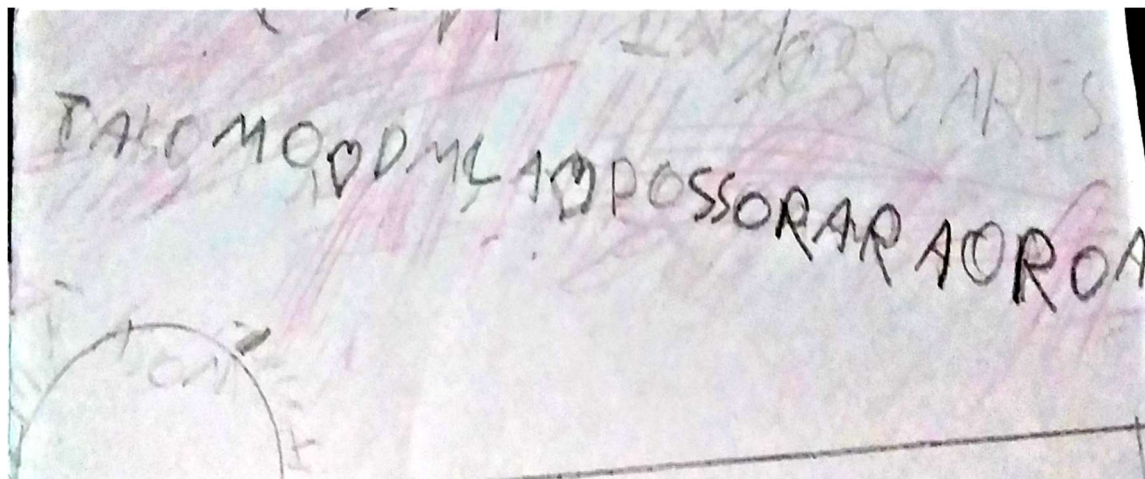
[...] imita, e ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado. Claro que a presença do modelo é necessária, mas o adulto se oferece aos olhos da criança como modelo indireto, visto que não são explícitos todos os atos em que realiza uma leitura. É necessário diferenciar os atos voluntários do adulto, que expressam o conteúdo do escrito à criança (por exemplo, esclarecendo “aqui diz...”) ou que dão instruções (“para ler tem que aprender as letras”), daqueles atos cuja intenção não é ensinar, mas que resultam de modelos cotidianos.(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 166)

Reafirmamos que os sujeitos desta pesquisa possuem poucos “modelos” de atos de leitura, atos de escrita no ambiente doméstico e dependem da escola para a efetivação dos processos de alfabetização. O que parece repetitivo aqui, é também repetido em reuniões pedagógicas, em cursos de formação de professores, nos livros voltados para o tema, em grupos de pesquisa. No entanto, na prática, ainda não conseguimos conciliar o ensino sistematizado (necessário) e a inclusão destes estudantes no mundo e na cultura da escrita.

4.2. A Escrita na Escola e os Saberes das Crianças das Periferias Urbanas: funções e finalidades em tensionamento

A atividade 3, consistiu na produção de um bilhete para a professora. Nesta proposta de escrita contextualizada, o aluno A solicitou ajuda para escrever a frase “te amo demais professora”. Na construção do período “te amo”, mostrou ter memorizado em outras interações com a escrita em outros ambientes ou até mesmo na escola. O estudante leu a palavra “professora” apontando desde a letra P até a primeira letra A, conforme a indicação em negrito na transcrição **POSSORARAORA**. Entretanto, considerou necessário conservar as letras excedentes.

Imagem 17: Escrita de bilhete/Aluno A

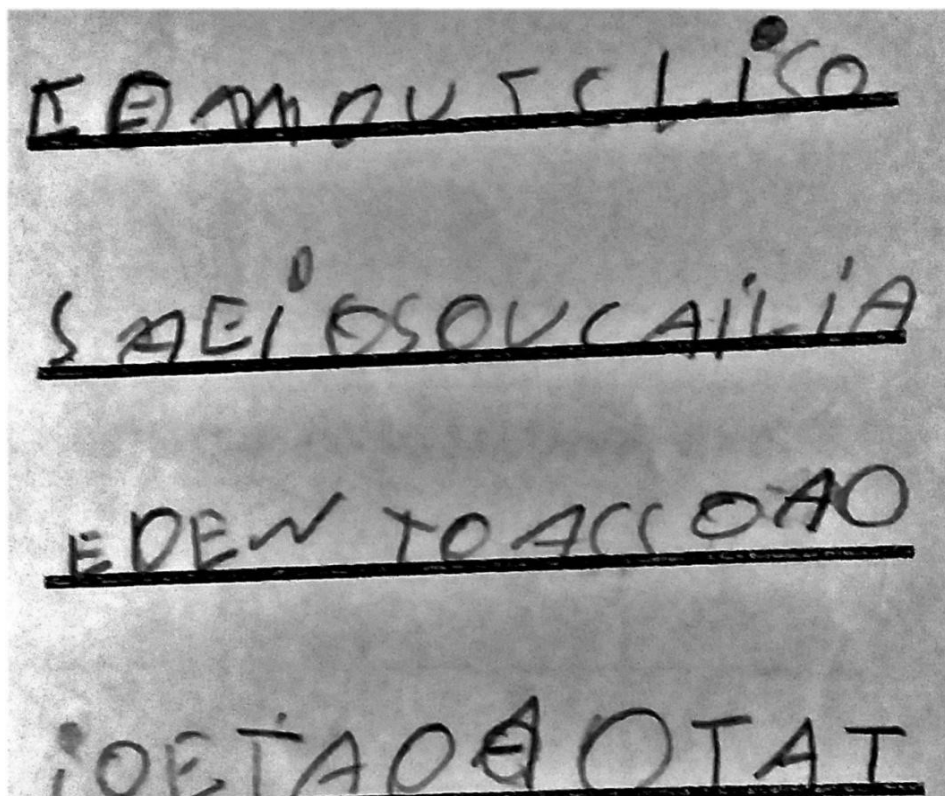


Fonte: Fotografia de atividade 3.

Para o aluno o bilhete representa uma forma de demonstrar afeto e não, necessariamente, de enviar uma mensagem funcional à outra pessoa. A atividade 4 foi proposta em formato de “prova” escrita convencional contendo os seguintes itens: escrita do nome completo e letras do alfabeto, transcrição de palavras grafadas com diferentes tipos de letras, ditado de um bilhete, ditado de lista de compras (alimentos), escrita de uma frase para uma placa indicando a proibição de colocar lixo nas ruas e nos becos do bairro, completar o calendário com a sequência numérica de 1 até 30, nome do mês e nomes dos dias da semana.

Nesta atividade o aluno A escreveu apenas o primeiro nome, copiou as letras do alfabeto exposto na parede, identificou algumas letras minúsculas escritas em diferentes formatos e as transcreveu com letras maiúsculas (letra bastão). Na lista de compras de alimentos apresentou escrita em nível pré-silábico, colocando letras até completar todas as linhas indicadas para a escrita das palavras Nescau, bolacha, suco, iogurte (nesta ordem). Essas atividades, embora explorem vocabulários e reproduzem situações do cotidiano dos estudantes, são fictícias. O bilhete não representa uma mensagem que o estudante deseja enviar para alguém e a lista de compras jamais será utilizada por ele.

Imagem 18: Escrita de lista/aluno A



Fonte: fotografia da atividade 4.

Na mesma atividade a outra tarefa era escrever os dizeres de uma placa para a comunidade em que vivem. O grupo decidiu produzir uma placa orientando os moradores da comunidade em que vivem, a colaborarem com a limpeza das vias, a partir de seu interesse e de sua leitura da realidade. Com o intuito de aproximar a criança do caráter social da escrita, compreendemos que é importante disponibilizar além de um

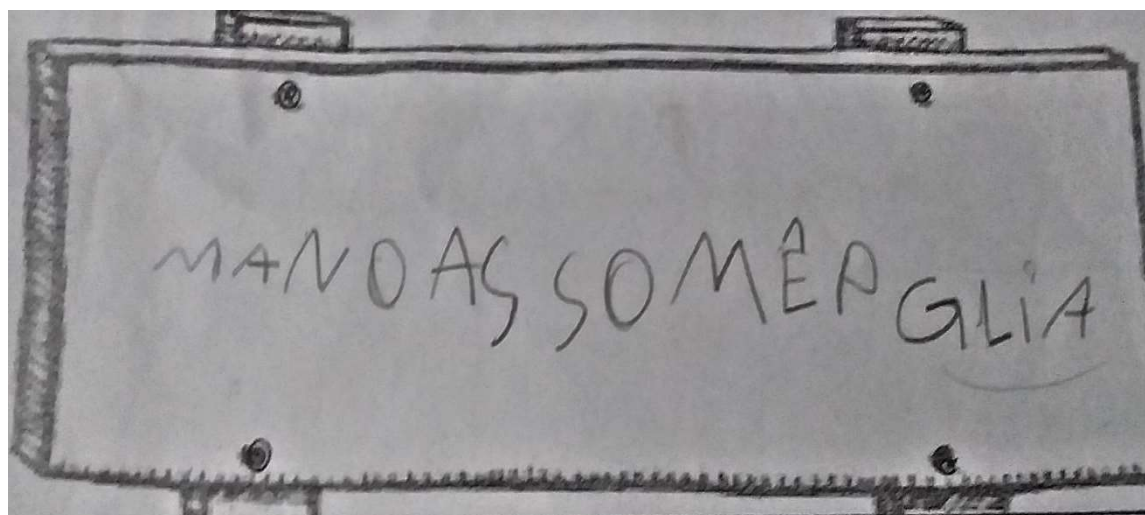
[...] “ambiente alfabetizador”, com toda espécie de materiais escritos e, além disso, uma área ou canto de leitura; não só se deixam entrar os escritos que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sai em busca deles, percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar por que foi escrito, antecipar o que poderá significar e, por último, lê-lo. (FERREIRO, 2005, p. 45)

Esse “ambiente alfabetizador” consiste na construção coletiva de um “acervo” de materiais escritos diversos que podem ser encontrados em vários lugares da comunidade e, por onde as crianças passam diariamente. Na produção desses materiais, os alunos entram em contato com modos de produção destes escritos, também em sala de aula e, podem experimentar seus próprios modos de criá-los, recriá-los, compreendê-los e conferir-lhes sentido em situações mediadas

em sala de aula.

Desta maneira, cada um produziu sua placa orientando os moradores a não jogarem lixo nos becos e nas ruas. O aluno A elaborou a frase, “Não jogue lixo na rua e no beco” e representou o texto proposto utilizando a palavra CANOAS, transcreveu segmentos da palavra MÊS, a partir do enunciado de outra atividade, e fez uma combinação de letras do próprio sobrenome ao final do registro. Neste caso, usou a estratégia de reproduzir palavras estáveis. Possivelmente, por achar necessário a escrita convencional ou que se aproxime desta, para tornar o texto do suporte compreensível.

Imagem 19: Escrita placa de proibição/aluno A



Fonte: Scanner da atividade 4.

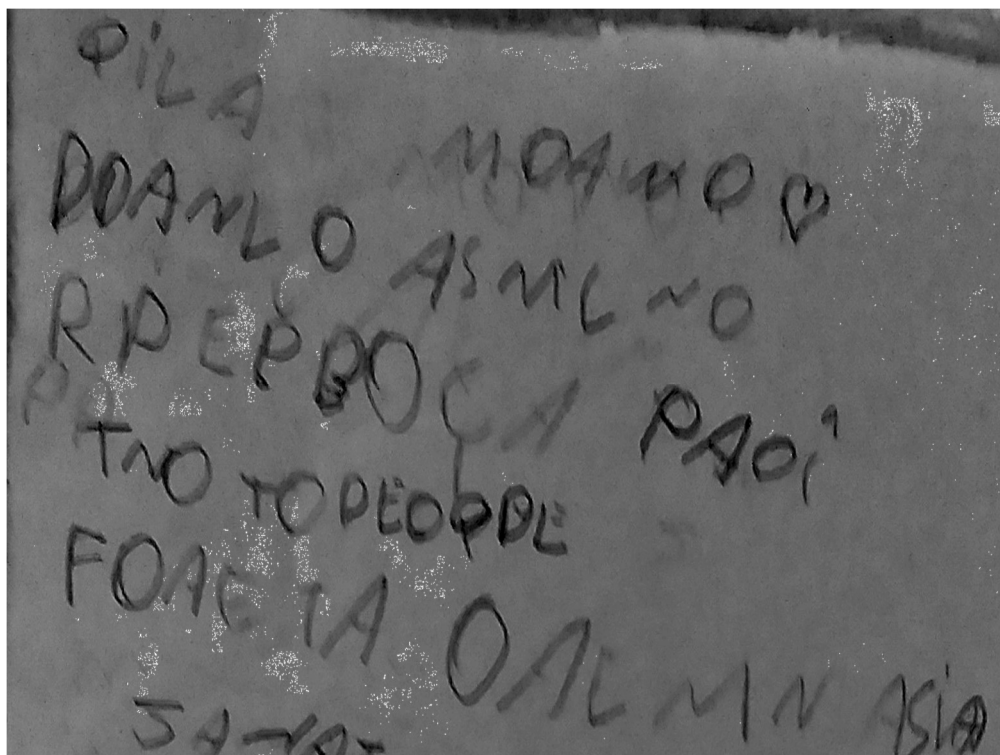
Na preparação para a escrita do comunicado da placa, os alunos tiveram a oportunidade de conversar sobre esse tipo de suporte textual como, função, formatos, e possíveis conteúdos e indicações. Porém, o aluno não interagiu oralmente com os colegas nesta etapa do trabalho.

Na atividade 6, foi realizada a escrita contextualizada de um cartão de felicitações pela passagem do dia das mães: os alunos escreveram um pequeno texto e ilustraram de acordo com o tema. Algumas crianças produziram o próprio texto e outras escolheram a produção coletiva, ditada pela professora, cujo conteúdo foi: Querida mamãe, desejo a você saúde, paz e alegria.

O aluno A optou por escrever o texto coletivo. O registro apresentou escrita predominantemente em nível pré-silábico. Nas primeiras palavras buscou relacionar algumas letras aos sons da pronúncia das sílabas e à pronúncia dos nomes das

letras. Assim, Para a palavra “querida” = PILA, “mamãe” = MOANO e completando com o desenho de um coração. Em seguida, usou a estratégia de falar cada palavra do texto enquanto escrevia e ao final identificou-se com o nome próprio. Ao ser orientada a ler a própria produção escrita, fez a leitura corrida e não fez correspondência entre leitura e letras ou sílabas. Entretanto, demonstrou-se segura em seu modo de compreender a organização e funcionamento da escrita, e ordenou as palavras procurando dar um aspecto de texto para o registro, conforme a imagem.

Imagem 20: Mensagem para o Dia das Mães realizada pelo aluno A



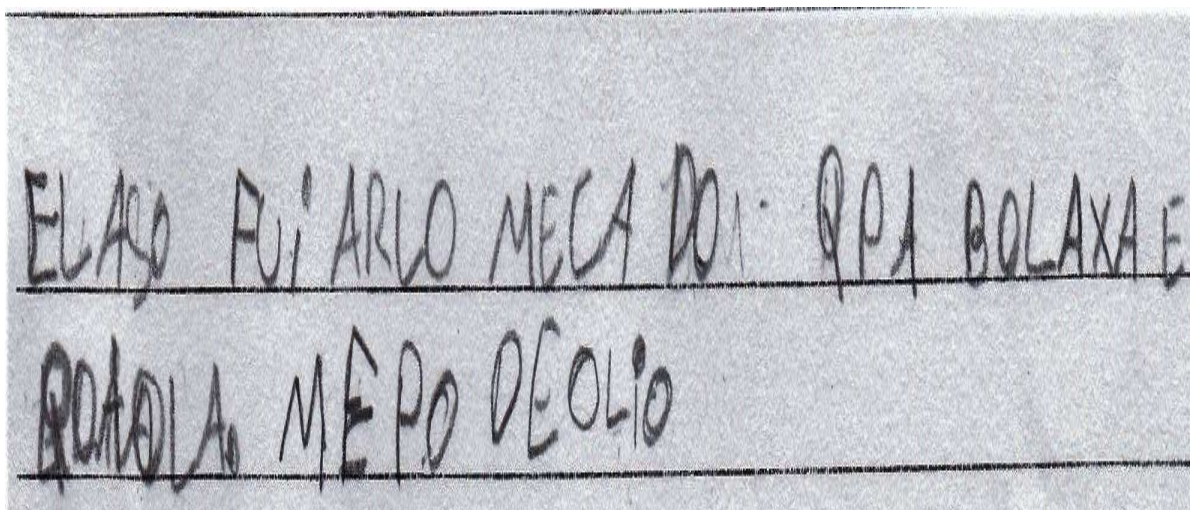
Fonte: Fotografia da atividade 6.

Na atividade 12, foi realizada a escrita relacionada à situação social cotidiana, cuja tarefa era elaborar e escrever um bilhete. Em conversa, o grupo decidiu pela seguinte frase: “Mãe, fui ao mercado comprar bolacha e coca cola. Não demoro.”.

O aluno A apresentou parte da escrita em nível silábico-alfabético, porém, nas palavras “mãe” e “não”, recorreu à hipótese pré-silábica. Possivelmente, devido a semelhança monossilábica e sonora dessas palavras e, por não saber que letras representam os sons de ãe e ão. Nos registros foram tomados cuidados com

aspectos sonoros e houve um esforço para diferenciá-las qualitativamente representando-as assim: “mãe” = ELASO e “não” = MEPO. As duas palavras têm a letra A com o til (Ã). Neste sentido, é perceptível um trânsito entre hipóteses, que fica evidenciado na forma como grafou as outras partes da frase como, “fui” = FUI, “ao” = ARLO, “mercado” = MECADO, “comprar” = QPA, “bolacha” = BOLAXA, coca-cola = QOAOLA, “demoro” = DEOLIO.

Imagem 21: Escrita de situação cotidiana realizada pelo aluno A

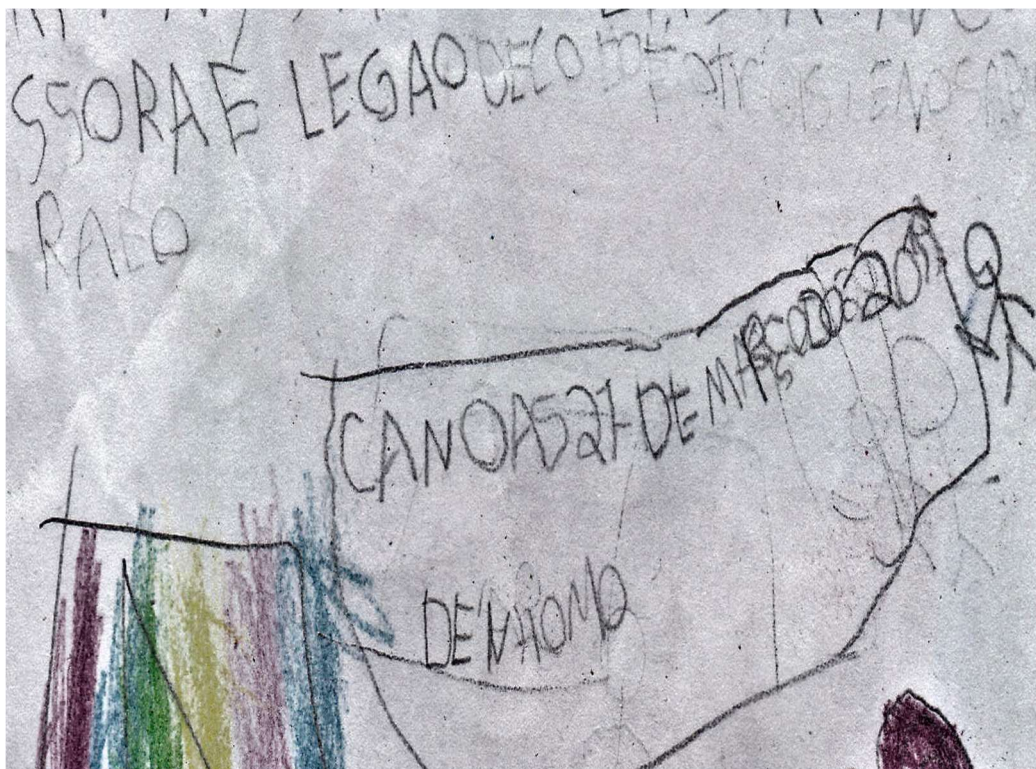


Fonte: Scanner da atividade 12.

É possível perceber o trabalho de aproximação entre escrita e pauta sonora, porém, o aluno considera razoável utilizar um critério não alfabético para representar segmentos em que apresenta conflitos gerados por desconhecimento, como no caso das palavras “mãe” = ELASO e “não” = MEPO. Nos demais termos é clara a dinâmica voltada para a correspondência sonora. Além disso, há um esforço de segmentação da frase.

Na atividade 3, o aluno B apresentou escrita em nível alfabético. Abreviou a palavra “professora” - SSORA e, neste caso, considerou necessário utilizar SS para representar o som de S inicial. Esse procedimento indica que o estudante tem conhecimento do caráter semântico/contextual da letra S que representa diferentes sons de acordo com a posição nas palavras, como por exemplo, o som de Z dado ao S sozinho entre duas vogais; na palavra “legal” = LEGAO denota coerência com a pronúncia do L final, que, às vezes assemelha-se ao som de “O”.

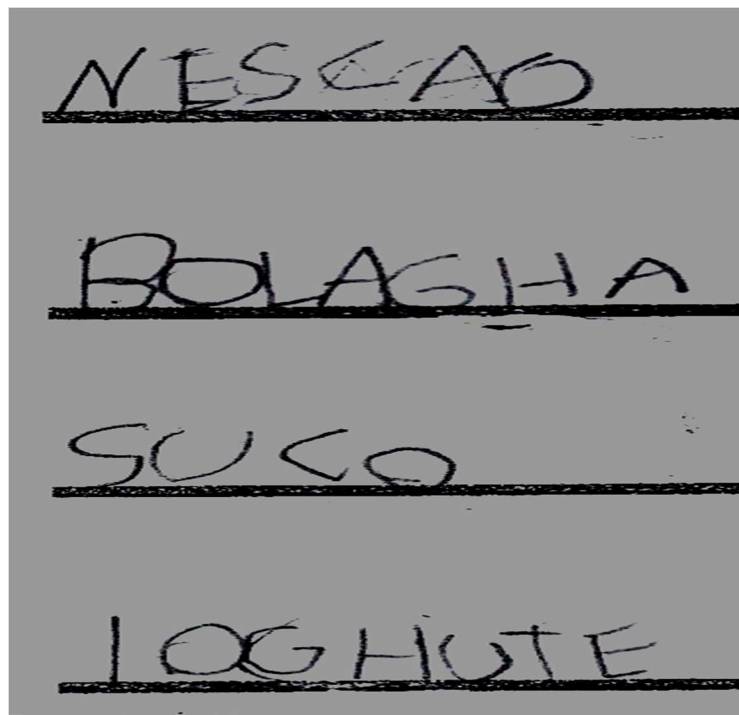
Imagem 22: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno B



Fonte: Scanner da atividade 3.

Na atividade 4, o aluno B escreveu o nome completo, copiou as letras do alfabeto exposto na parede, identificou algumas letras minúsculas escritas em diferentes formatos e as transcreveu com letras maiúsculas (letra bastão). Elaborou uma pequena lista de alimentos apresentada escrita em nível alfabético na seguinte ordem: “Nescau” = NESCAO, “bolacha” = BOLAGHA, “suco” = SUCO e, “iogurte” = IOGHUTE.

Imagem 23: Escrita de lista, realizada pelo aluno B.

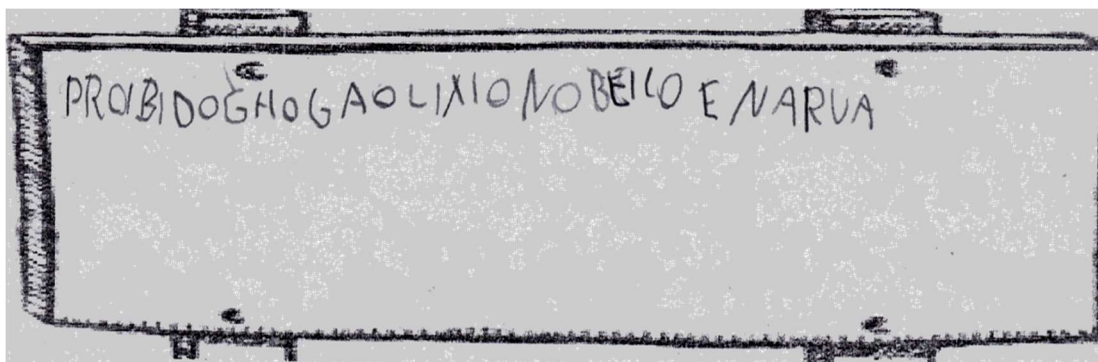


Fonte: Scanner da atividade 4.

Na palavra “iogurte” aproximou a escrita da forma como a pronúncia associando o nome da letra H (agá) ao som representado pela junção das letras GA, GO, GU e demonstrou conflito ortográfico em “Nescau” e “bolacha”.

Na mesma atividade produziu a escrita de uma placa onde queria escrever a frase, “não jogue lixo na rua e no beco”. No entanto, escreveu NÃOLICHONARUAENOBOCO, omitindo a palavra “jogue” e não segmentou a frase.

Imagem 24: Escrita de placa de proibição/aluno B

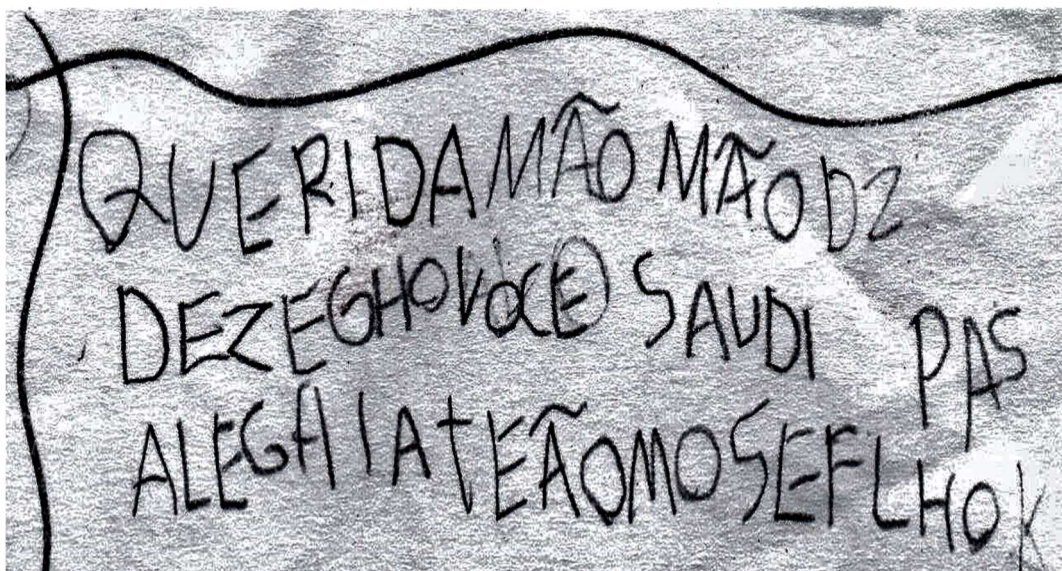


Fonte: Scanner da atividade 4.

Na atividade 6, o aluno B optou pelo texto ditado e apresentou escrita em nível alfabético, demonstrando conflitos em relação à representação dos sons das

letras J, G nas palavras “desejo” = DEZEGHO, “alegria” = ALEGHIA e, utilizando a estratégias de aproximar a escrita do modo como pronuncia as palavras “mamãe” = MÃOMÃO, “saúde” = SAUDI, “paz” = PAS.

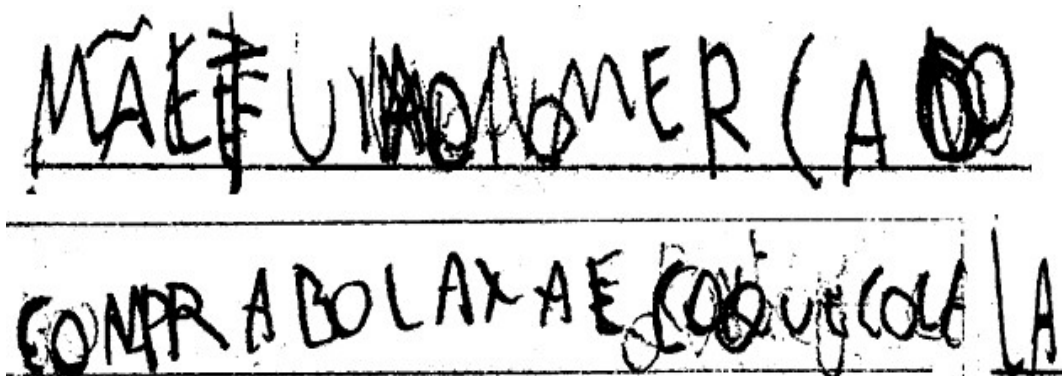
Imagem 25: Mensagem para o dia das mães, realizada pelo aluno B



Fonte: Scanner da atividade 6.

Na atividade 12, o aluno B apresentou escrita em nível alfabético com questões ortográficas para resolver como em “comprar” = CONPRA. Ao que indica o registro, na grafia da palavra “bolacha” superou o problema com a sílaba CHA utilizando a combinação XA, cujo valor sonoro equivale ao da primeira. Não concluiu a frase proposta.

Imagem 26: Escrita espontânea cotidiana, realizada pelo aluno B



Fonte: Scanner da atividade 12.

É possível observar nas construções do aluno B, uma dinâmica de ideias

para solucionar os problemas relativos a combinações de letras que mais se adequem à palavra pretendida. Tal dinâmica pode ser percebida, por exemplo, na escrita de “coca-cola”, em que a representação “COQUECOLA” indica um esforço de correspondência sonora que chamaremos de original, pois embora o termo seja de construção silábica sem encontros consonantais e conhecida pelo estudante, este não o reproduziu a partir de simples memorização, mas criou seu próprio recurso para representá-lo na escrita. Ao descreverem esse tipo de atuação infantil sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 232) afirmam que nesse momento “[...] a forma gráfica herdada, porém não possuída, cede seu lugar à forma espontânea, produto da própria construção da criança”. Assim, surgem, também, conflitos necessários e, que geram outras formas de pensar o código escrito possibilitando a evolução da alfabetização. Entendemos que essa dinâmica é primordial no processo de apropriação escrita.

O aluno C, recusou-se a realizar as atividades 3, 4, 6 e 12, por considerar que se tratavam de “provas” e que não sabia ler e escrever. Portanto, não há registros do estudante nesta seção.

O aluno D, realizou a atividade 3, apresentando a hipótese de escrita em nível alfabético ao registrar a frase: “Sora te amo bonita”.

Imagem 27: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno D



Fonte: Scanner da atividade 3.

O aluno D abreviou a palavra professora como “sora” = “SOLA”²³ e manteve o conflito sobre o fonema representado por “R” seguido de vogal, também presente nas palavras do autoditado realizado na atividade 1. Neste caso, há um conflito entre as pautas sonoras de “RA” e “LA”, cujas pronúncias aproximam-se produzindo articulações orais semelhantes. Isso, em virtude da necessidade que se impõe na

²³No Rio Grande do Sul, há o costume regional de abreviar diversos termos como: bici - bicicleta, chimas - chimarrão, churras - churrasco, findi - final de semana, sora - professora, sor - professor, entre outros.

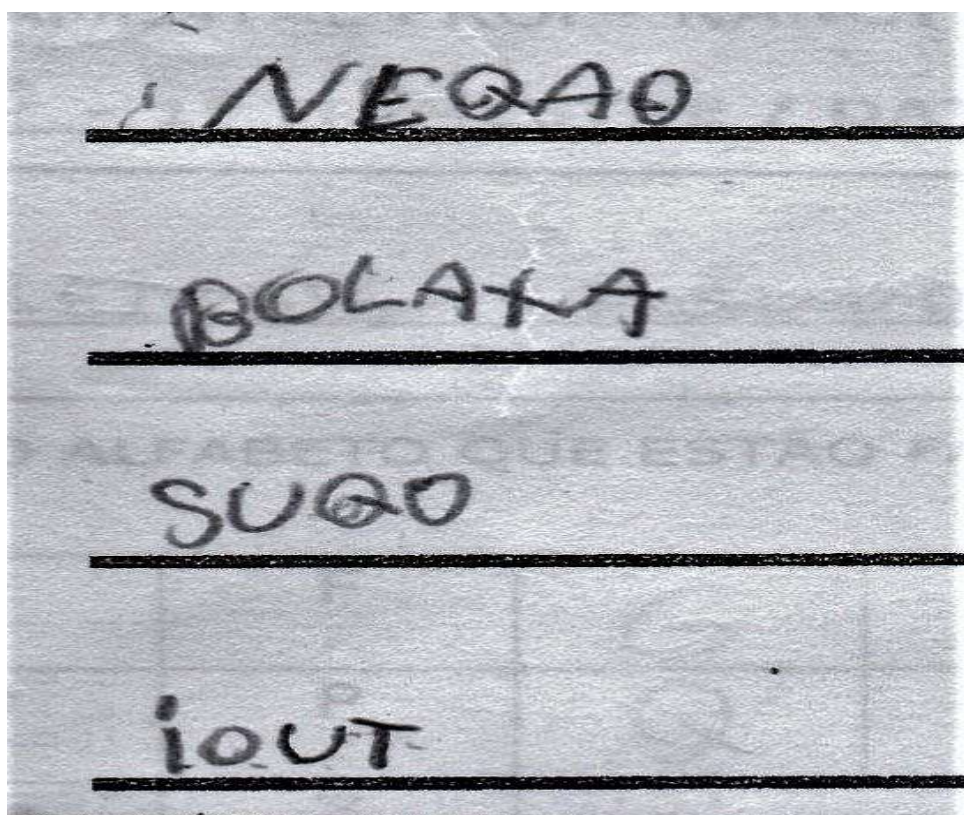
tentativa produzir a escrita alfabética. Nesse período, a criança concentra-se na fonetização da escrita e, deste modo,

[...] ficam atentos fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuidos de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipóteses deste tipo: para semelhança de sons, semelhança de letras; para diferenças sonoras diferença de letras. (FERREIRO, 1999, p. 85)

Percebe-se o foco do estudante no trabalho de identificar grafemas apropriados ao som da fala. Em seguida, escreveu “te amo” como se fosse uma única palavra, sem considerar espaço entre os dois termos e na maior parte da frase, produziu escrita alfabética demarcada com espaços entre as palavras.

Na atividade 4 foram usadas as mesmas palavras da atividade 2. A intenção era observar e identificar se houve evolução na compreensão do estudante sobre a língua escrita, superando conflitos ou mantendo-os em momentos diferentes.

Imagem 28: Escrita de lista, realizada pelo aluno D



Fonte: Scanner da atividade 4.

O aluno D apresentou escrita em nível alfabético nas palavras, “Nescau” = NEQAO, “bolacha” = BOLAXA, “suco” = SUCO, e na palavra “iogurte” = IOUT

utilizou critérios de nível silábico de escrita. Ao grafar o vocábulo “Nescau” = NEQAO, omitiu “S”, substituiu “C” seguido de “A” por “QA” e atribuiu valor sonoro de “O” à letra “L” final. Na palavra “suco” manteve o critério de relacionar o som representado pelo segmento “C”, por “QO”. Em “bolacha” utilizou “XA” em vez de “CHA” indicando conhecer um dos valores sonoros de “X”. Na última palavra “iogurte” = IOUT, retomou a hipótese silábica numa coordenação entre atribuições sonoras “vocálicas e consoânticas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 280).

Em comparação com o nome “Nescau” = NESICA grafado na atividade 2, em que o estudante escreveu alfabeticamente a primeira e a últimas sílabas “ne” = NE e “ca” = CA, porém, enfatizou “s” dando-lhe o aspecto sonoro de “si” e, por isso acrescentou a vogal “i” e não representou o “L” final. Na atividade 4 a construção “Nescau” = NEQAO evidencia um avanço no que se refere à qualidade da combinação de caracteres utilizados na tentativa de estabelecer correspondência grafema/fonema. É possível perceber o cuidado do estudante com a representação escrita de cada segmento (menor) sonoro.

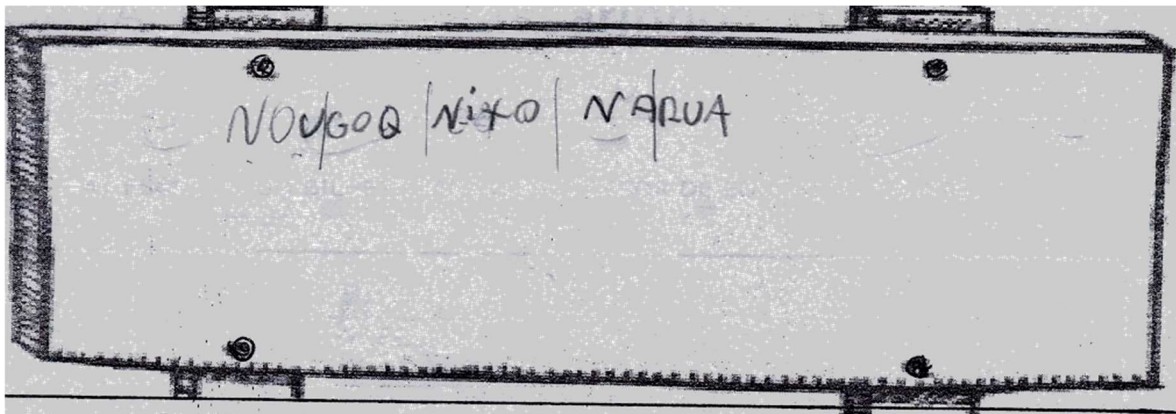
O recurso de retomar uma hipótese, aparentemente superada, pode ser indício de instabilidade, mas também de possibilidades de ideias que a criança elabora enquanto alfabetiza-se. Neste caso, não se trata de uma trajetória de acúmulo de saberes linearmente construídos, nem de uma sequência de etapas que, quando alcançadas determinam a eliminação de hipóteses, mas pode ser comparada à uma construção ampla cujas partes podem ser acessadas quando necessário. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, integram uma dinâmica geral de atuação da criança sobre a língua escrita e não constitui “[...] uma série de etapas, que se seguiriam umas às outras quase automaticamente” (FERREIRO, 2005, p. 86).

Essa retomada ocorre enquanto a criança não se apropriou da “[...] estabilidade em certas configurações gráficas [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 282). Além disso, as autoras ressaltam que a criança precisa de razões por que deixar a hipótese silábica (seu próprio modo de entender a escrita), para alcançar a escrita alfabética (modo externo, não é próprio da criança, mas aproxima-se da escrita convencional).

Observamos que o aluno D considera razoável, em alguns momentos, sua forma particular de interpretar e organizar o código escrito, embora já acesse e realize construções silábico-alfabéticas e alfabéticas.

Na escrita da placa útil para os moradores da comunidade, o aluno D escreveu a frase: “Não jogue lixo na rua”.

Imagem 29: Escrita de placa de proibição/aluno D



Fonte: Scanner da atividade 4.

Neste registro mostrou escrita em parte silábico-alfabética e alfabético. Na primeira palavra “não” = NOU, demonstrou desconhecer a representação gráfica de “ÃO” aproximando do som nasal do termo com a combinação “OU”; no verbo “jogue” = GOQ usou “GO” em lugar de “JO”, associando semelhança sonora e articulação oral necessária à pronúncia dos nomes dos grafemas “J” e “G” e representou “gue” relacionando a articulação sonora do segmento à pronúncia do nome da letra “Q”; O mais da frase representou com escrita alfabética.

Na atividade 6, o aluno D apresentou hipótese silábico-alfabética com a escrita do bilhete: “querida mãe, desejo a você, saúde, paz e alegria. Te amo” = QLIDA MERI DEZGO VOSE SAUD PAZ E ALERI - TEAMO.

Imagem 30: Mensagem para o dia das mães, realizada pelo aluno D



Fonte: Scanner da atividade 6.

No termo “mãe” = MERI o estudante substituiu “ÃE” por “ERI”, indicando conflito relativo ao som nasal de “Ã”, acrescentou a letra “R” para compor a escrita, possivelmente por considerar o número de letras insuficiente, e, ao falar a palavra conferiu valor sonoro de “i” ao último segmento; nas palavra “querida” = QLIDA, “saúde” = SAUD, “desejo” = DEZGO relacionou os nomes das letras “Q”, “D” e “Z”, respectivamente”, às pautas sonoras de “QUE”, “DE” e “SE” (atribuindo som de “Z” ao “S” entre duas vogais; em “querida” trocou “RI” por “LI” (em virtude da semelhança nas articulações orais similares produzidas na pronúncia das duas sílabas) e representou ortograficamente o segmento “da” = DA; em “desejo” = DEZGO trocou “JO” por “GO”, no pronome “você” = VOSE evidenciou conflito ortográfico e usou de “CÊ” em vez de “SE”; no vocábulo “alegria” = aleri utilizou a combinação de letras “RI” em vez de “GRI” (por desconhecimento) e omitiu o “A”

final; na grafia da expressão “te amo” = TEAMO não segmentou os dois termos que compõem o período. Na maior parte do texto, o aluno identificou os espaços entre as palavras e usou a conjunção “E”. O aluno D não realizou a atividade 12, por motivo de infrequência.

Na atividade 3 o aluno E apresentou escrita predominantemente em nível silábico-alfabético, porém não segmentou a frase, apresentou conflitos ao buscar correspondências sonoras em alguns termos como em “gosto” = TOETO e “ti” = DÍ, mas manteve a escrita do termo “muito” = MUTO duas vezes representando a frase: “Ô Sora, eu gosto muito de ti. Te amo muito.”.

Imagem 31: Escrita de bilhete/aluno E



Fonte: Scanner da atividade 3.

Parece que o período “te amo muito”, foi memorizado e reproduzido conforme indica a imagem. Antes de iniciar o bilhete, o estudante afirmou que não sabia escrever. Entretanto, foi orientado a elaborar oralmente o que pretendia escrever e depois falar cada parte do texto enquanto escrevia. Desta maneira, o trabalho foi de alguma maneira controlado pela própria criança com a mediação do professor.

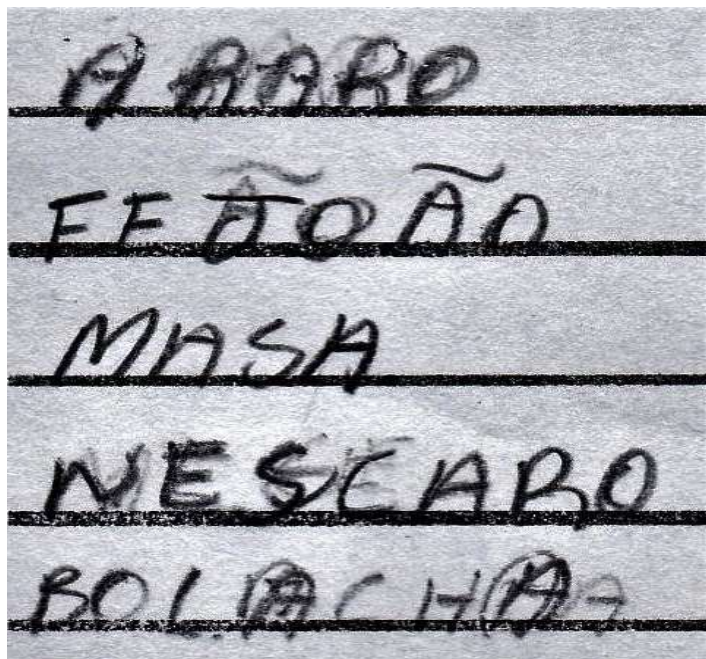
As crianças que vivem em contextos letrados são instigadas, desde muito cedo, a escreverem do seu jeito (modo infantil) mensagens, bilhetes, listas de

compras e outras produções textuais. Essas produções partem, em grande medida, do convívio com usuários experientes da língua escrita que, de forma intencional ou não, atuam como mediadores desses processos de alfabetização. Entretanto, muitas crianças vivem em contextos onde há poucas situações cotidianas de escrita. Portanto, necessitam da escola para serem alfabetizadas. Dito isso, consideramos a importância do trabalho do professor, pois entendemos que “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação’ (VIGOTSKII, 2010, p. 144).

Nesta perspectiva, a intervenção pedagógica sobre as construções infantis pode ser feita por meio de questões e reflexões sobre os próprios modos de interpretação da criança sobre a escrita, apontando-lhe a importância de pensar e falar o que pretende representar ao escrever. Esta é uma possibilidade de mediação em que o professor demonstra que a língua escrita pode ser pensada, falada e organizada pelas pessoas que a usam dentro de uma cultura.

Na atividade 4, o aluno E, apresentou escrita alfabética nas palavras: “massa” = MASA e “bolacha” = BOLACHA, porém acrescentou letras em segmentos que lhe geraram conflito como nas palavras “arroz” = ARARO, “feijão” = FEJOÃO, “Nescau” = NESCARO. Sobre este tipo de conduta Ferreiro (2005) aponta que mesmo depois que a criança passa a entender que a escrita corresponde à uma pauta sonora, percebe também que esta relação não é tão compreensível.

Imagem 32: Escrita de lista, realizada pelo aluno E

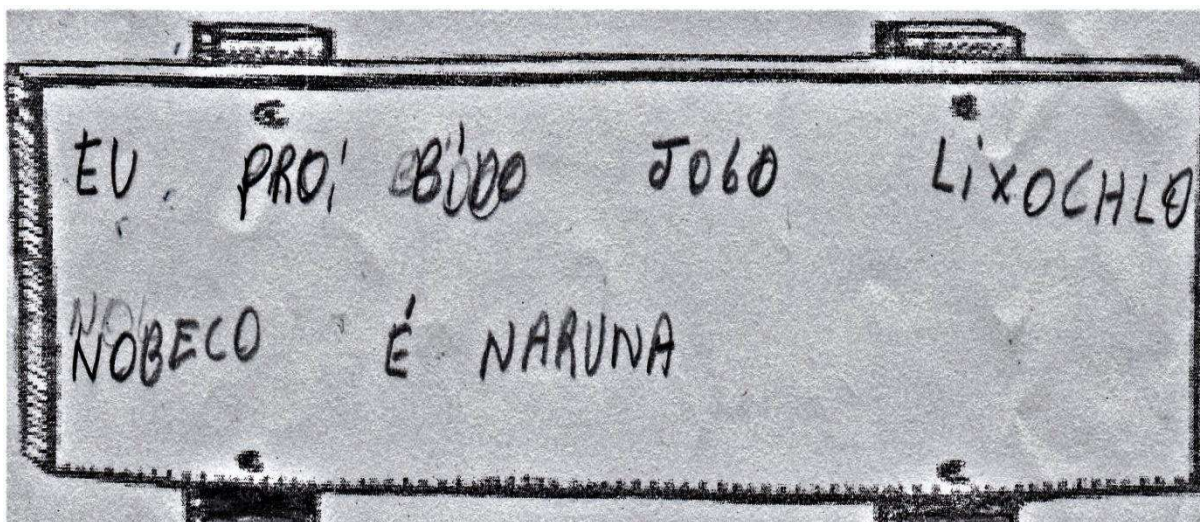


Fonte: Scanner da atividade 4.

Portanto, julga necessário incluir outras letras em determinadas palavras, pois “[...] continuam pensando que com uma ou duas letras não se pode ler o escrito, precisam colocar mais” (FERREIRO, 2005, p. 83) e, por outro lado, as vezes consideram que o escrito dos outros tem letras demais.

Na escrita da placa utilizou duas formas diferentes para representar “é” = EU e “e” =É, ao escrever “proibido” = PROI BIDO, segmentou oralmente e na representação escrita e organizou a maior parte do texto deixando espaços entre as palavras, porém uniu os termos “na” e “rua”, “no” e “beco” e manteve a ideia de inserir letras acrescentar letras para compor a escrita de “rua” = RUNA, combinando “NA” para representar a sílaba “A”. Isso, possivelmente por considerar que uma letra não pode ser lida sozinha. Na palavra “lixo” = LIXOCHLO utilizou critérios alfabéticos e complementou-a com CHLO, evidenciando um conflito entre o uso de “X” ou “CH”, mas neste caso, demonstrou saber que as duas combinações de letras podem representar o mesmo som.

Imagem 33: Escrita de placa de proibição/aluno E

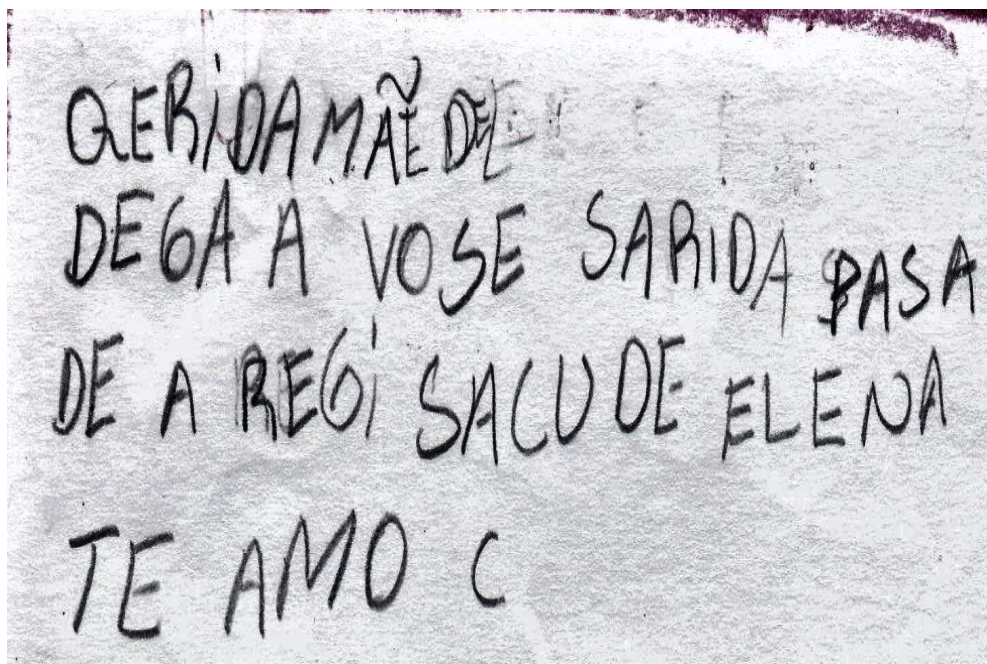


Fonte: Scanner da atividade 4.

Para o aluno, são necessárias mais letras para que um segmento possa ser lido. Nesse estágio, ao produzir a escrita, a criança atua sobre a mesma num cuidadoso trabalho de adequar representações gráficas à valores sonoros em cada parte das palavras, frases ou textos. Entretanto, ainda não superou a arbitrariedade relativa ao aspecto quantitativo das combinações de caracteres. Assim, “[...] a exigência de quantidade mínima parece cumprir no início uma função geral de diferenciação entre as partes que compõem uma totalidade e a totalidade em si mesma” (FERREIRO, 2005, p. 83 - 84).

Na atividade 6, o aluno E apresentou escrita predominantemente alfabética e em alguns momentos silábico-alfabético. O texto elaborado pelo grupo em roda de conversa com o objetivo de produzir um cartão de felicitações pela passagem do dia das mães. Elaborado pelo grupo e ditado pela professora: “Querida mamãe, desejo a você saúde, paz e alegria.” Ao final o aluno E decidiu incluir o trecho: “Se cuida Elena. Te amo”, demonstrando que compreendeu a função do gênero textual escolhido e, cujo objetivo era oportunizar a vivência com a escrita contextualizada. Neste sentido, ressaltamos a importância da afirmação de que “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VIGOTSKII, 1991, p. 79).

Imagem 34: Mensagem para o dia das mães/aluno E



Fonte: Scanner da atividade 6.

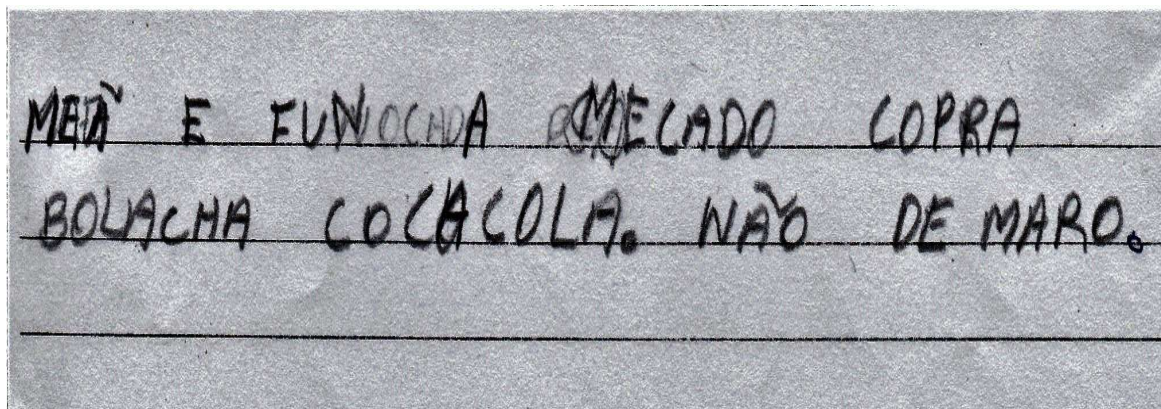
Nas primeiras palavras mostrou construções de escrita alfabéticas como em “querida” = QERIDA considerou razoável “QE” em lugar de “QUE”; escreveu MÃE em vez de “mamãe” (como foi ditado) e “te amo” = TE AMO como se tivesse memorizado essas expressões; ao grafar “você” = VOSE trocou “C” por “S” buscando correspondência sonora entre SE; no vocábulo “paz” = PASA atribuiu o som de “S” ao “Z” final e acrescentou “A” complementando a escrita, por achar insuficiente o número de letras; e perguntou: “como escreve Helena?” Então foi orientado a falar pausadamente o nome. Assim, registrou ELENA.

Observamos que o estudante se concentra no que há de essencial na escrita alfabética, evidenciando questões ortográficas a serem resolvidas, mesmo quando utilizou critérios silábicos-alfabéticos como em “desejo” = DEGA; “saúde” = SARIDA, em que parece ter considerado inaceitável uma sílaba representada pela letra “u” = RI, não se importando com a relação grafema/fonema, mas com a composição da escrita. Em “alegria” = AREGI substituiu “L” do segmento “le” por R (as duas letras representam valores sonoros semelhantes). Diante deste conflito da criança, é possível perceber a dinâmica estabelecida por ela. Na sílaba “gri” usou a combinação GI aproximando a representação escrita/som e omitiu o “A” final. Ordenou as palavras procurando dar aspecto de texto para o registro.

Na atividade 12, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético. Elaborou e escreveu um bilhete com os dizeres: “Mãe, eu fui ao mercado comprar bolacha e

coca-cola. Não demoro” = MEÃ E FUN A MECADO COPRA BOLACHA COCACOLA. NÃO DE MARO.

Imagem 35: Escrita cotidiana, realizada pelo aluno E



Fonte: Scanner da atividade 12.

O aluno E parece ter memorizado o vocábulo “mãe” = MEÃ é possível e ao transcrevê-la fez uma troca na posição das letras “A” e “E” e usou o til para conferir o som nasal à letra “A”; no termos “eu” = E e “ao” = A utilizou apenas uma letra para representá-los; na escrita de “mercado” = MECADO omitiu o R intermediário entre vogal e consoante; grafou “bolacha” = BOLACHA e “coca-cola” = COCACOLA, “não” = NÃO dentro de padrões ortográficos; em “comprar” = COPRA omitiu “M” que confere som nasal ao segmento “COM”; na expressão “demoro” = DE MARO separou a primeira sílaba da outra parte da palavra, substituiu “O” por “A” na segunda sílaba.

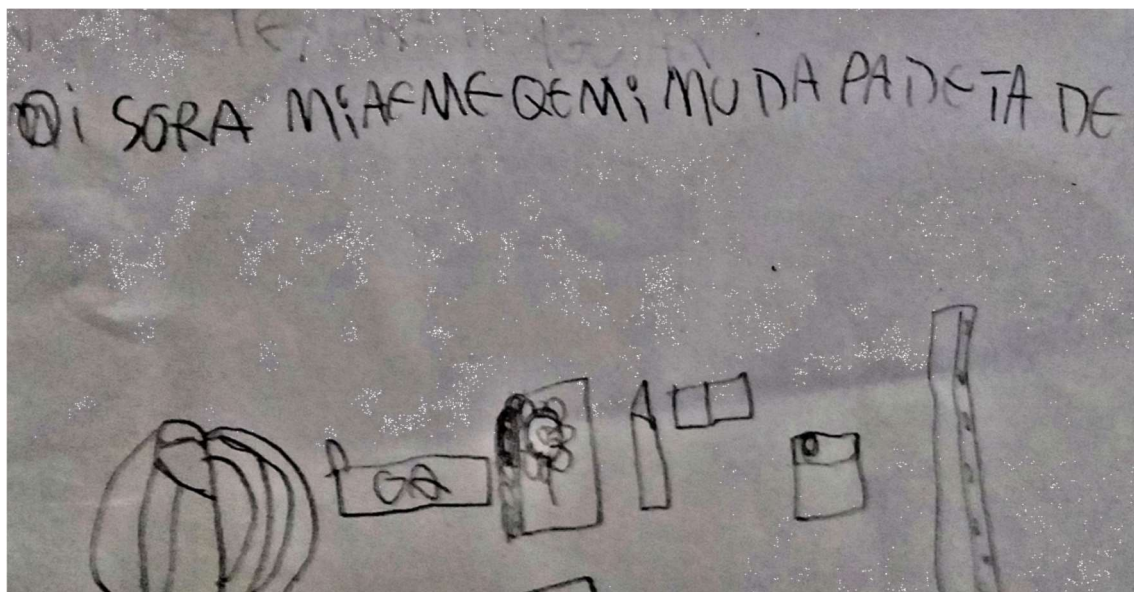
Utilizou ponto final indicando o limite entre o primeiro e o segundo período, tentando aproximar a própria produção escrita com as convencionais, com as quais é confrontado nas vivências escolares. Além disso, demonstrou cuidado com a segmentação do texto. A esse respeito é possível identificar o que Ferreiro e Teberosky (1999) apontam como indício de avanço no desenvolvimento em relação ao modo como a criança conceitua a escrita. Essa concepção consiste na ideia de que “[...] a escrita representa as palavras emitidas e que a ordem espacial - fixa e não flutuante - corresponde à ordem de emissão [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 153).

É notória a evolução do estudante no processo de construção da escrita e seu esforço para representar este sistema observando as combinações de caracteres que compõem cada termo, como aspectos relativos à segmentação e

pontuação de períodos menores que dão forma, ritmo e constituem o texto.

Na atividade 3, o aluno F apresentou escrita em nível inicial silábico-alfabético com os seguintes dizeres no bilhete para a professora: “Oi Sora, minha irmã quer me mudar para de tarde” = OI SORA MIAEMEQEMIMUDA PADETADE.

Imagem 36: Escrita de bilhete, realizada pelo aluno F



Fonte: fotografia da atividade 3.

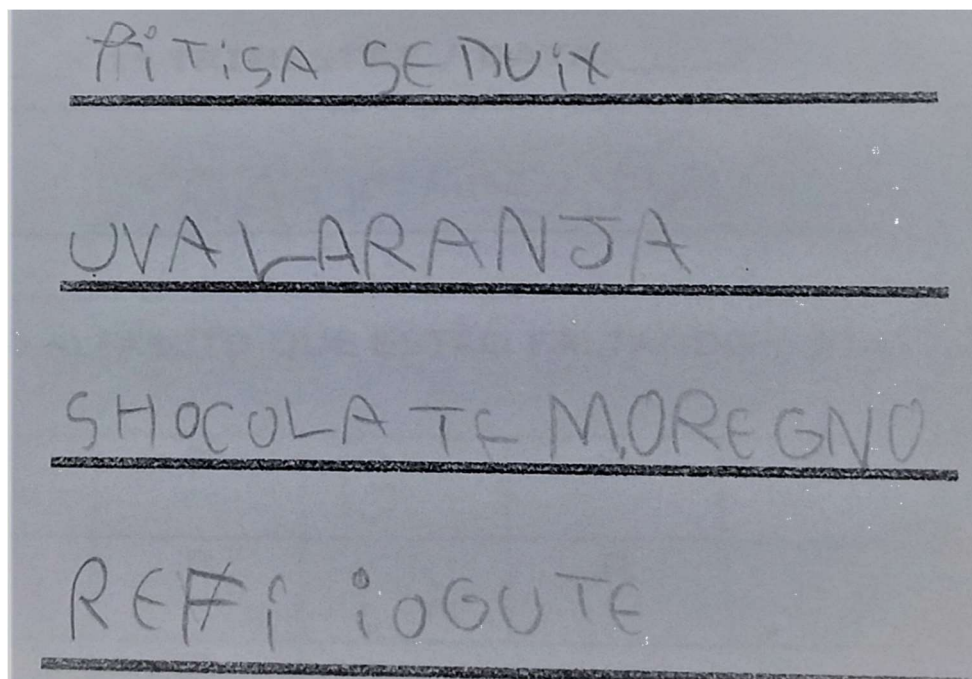
A escrita do aluno evidencia o esforço para relacionar grafema/fonema em todo o texto, associando segmentos sonoros e escritos (quase termo à termo) como em “oi” = OI, “sora” = SORA, “me” MI, “de” = DE e em alguns momentos mostrou equívocos ortográficos como em “mudar” - MUDA e “tarde” = TA DE em que omitiu a letra “R” final e intermediário entre vogal e consoante; na escrita de “minha” = MIA demonstrou desconhecer a formação da sílabas complexas NHA representando-a com a letra “A”; no vocábulo “irmã” = EME utilizou a combinação “ME” em lugar de “MÃ” demonstrando conflito com o som nasal produzido no segmento; em “quer” = QE demonstrou desconhecer que em língua portuguesa a letra Q sempre será acompanhada por U; no termo “para” = PA retomou a hipótese silábica indicando “pa” = P e “ra” = A.

Na atividade 4, o aluno F transitou entre as hipótese silábico-alfabética e alfabética. Decidiu elaborar e escrever sua própria lista de alimentos e não a produzida coletivamente. Portanto, o trabalho foi em parte, espontâneo. Nas palavras “uva” = UVA, “laranja” = LARANJA, “chocolate” = SHOCOLATE, “refri” =

REFI, “iogurte” = IOGUTE“ evidenciou a compreensão de que as palavras são constituídas por segmentos menores que as sílabas, revelando saber como se organiza a escrita alfabética. Nas expressões “sanduíche” = SEDUIX e “morango” = MOREGNO conciliou as duas hipóteses finais do processo evolutivo descrito pela teoria da Psicogênese da Língua Escrita, indicando conflito na representação grafêmica de “AN” presente nos dois vocábulos. Pode-se perceber que usou “SE” em vez de “san”, “RE” em lugar de “ran”, incluindo “N” no arranjo “GNO”, possivelmente para adequar ou equilibrar a perturbação gerada entre pauta sonora nasal de “RAN” e a dúvida sobre a escrita; em “chocolate” = SHOCOLATE trocou “C” por “S” ao tentar representar a sílaba “CHO”.

No vocábulo “pizza” = PITISA chamamos a atenção para a representação grafêmica tratar-se de um estrangeirismo, como muitos outros, usados de forma cotidiana em língua portuguesa e, neste caso, construído pelo aluno de modo que pode ser lido “aportuguesado” numa construção claramente alfabética.

Imagem 37: Escrita de lista, realizada pelo aluno F

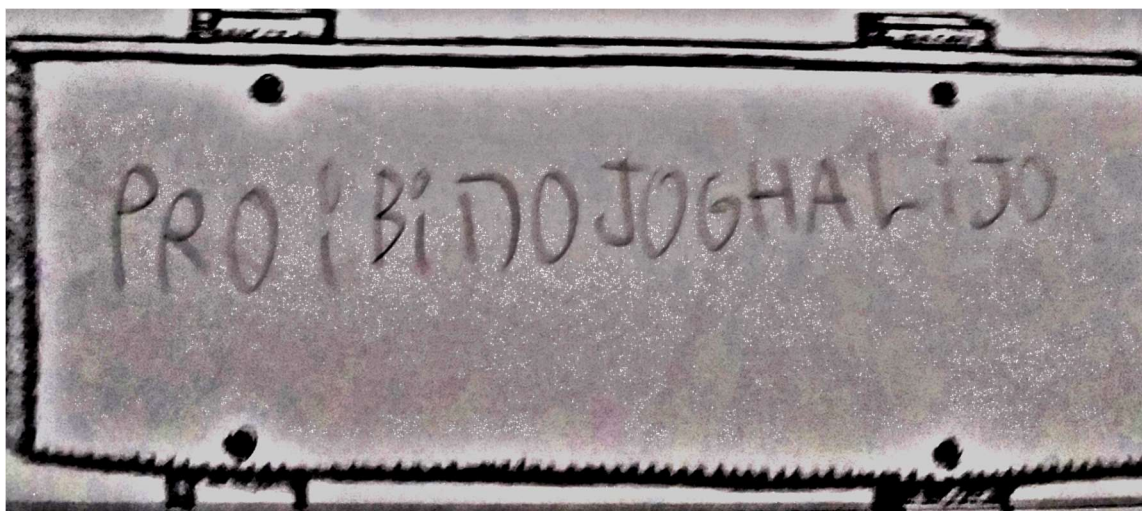


Fonte: Fotografia da atividade 4.

Essas construções, refletem o trabalho do estudante na busca para encontrar regularidades, entender a lógica das irregularidades, superar conflitos internos concernentes à língua, deparou-se com contradições nas escritas postas pelo ambiente, reelaborou significados. Tudo isso, numa dinâmica cíclica que para Ferreiro (2001) acontece “constantemente”.

Na produção da placa orientando os moradores da comunidade a manterem os becos ruas sem lixo, o aluno F escreveu: “Proibido jogar lixo” = PROIBIDOJOGHALIJO apresentando escrita dentro do padrão ortográfico na palavra “proibido” = PROIBIDO; nos vocábulos “jogar” = JOGHA e “lixo” = LIJO demonstrou conflitos de natureza parecida, se considerando o esforço do estudante em estabelecer correspondências entre grafemas e fonemas, porém, quando na palavra “jogar” = JOGHA utilizou “GHA” em vez de “GA”, associou o som produzido na pronúncia do nome da letra “H” ao valor sonoro da combinação “GA”. O que difere um pouco da tentativa do estudante de solucionar o problema do segundo termo em que considerou razoável usar “JO” para representar “XO”, em virtude das articulações orais e pautas sonoras semelhantes que a pronúncia dos dois segmentos produz.

Imagem 38: Escrita de placa de proibição/aluno F



Fonte: fotografia da atividade 4.

Além dos aspectos específicos da organização do código escrito e da formação de palavras, podemos perceber a ausência de segmentação e de pontuação na frase construída pelo aluno F. Cabe aqui a reflexão sobre as

[...] múltiplas e variadas dificuldades que a criança deve enfrentar para dar um significado aos fragmentos de escrita de uma oração, e o tardio da suposição segundo a qual a ordem linear do texto corresponde à ordem temporal da emissão, podemos suspeitar que a antecipação do resultado de uma transformação desse tipo não é, tampouco, tarefa fácil. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 151)

Diante disso, atentamos para importância da mediação pedagógica como parte fundamental nos processos de alfabetização, compreendido na perspectiva dos saberes consolidados, das construções em andamento e dos “potenciais”. No caso de crianças que precisam da escola para se alfabetizarem, é importante o professor considerar que nada é óbvio para o sujeito. Assim, é necessário explorar o uso e manuseio de objetos de produção, os modos de grafar as letras, o direcionamento e disposição da escrita, a disposição da escrita no caderno e suportes textuais, o manuseio de portadores textuais diversos e tantos outros conhecimentos inerentes a este sistema.

Desde os primeiros níveis no processo evolutivo da alfabetização, a criança precisa superar conflitos relativos aos modos de organização da escrita e à necessidade de “[...] coordenação entre o todo e as partes constitutivas” (FERREIRO, 2001, p. 15) das palavras, das frases e textos. Portanto, além de

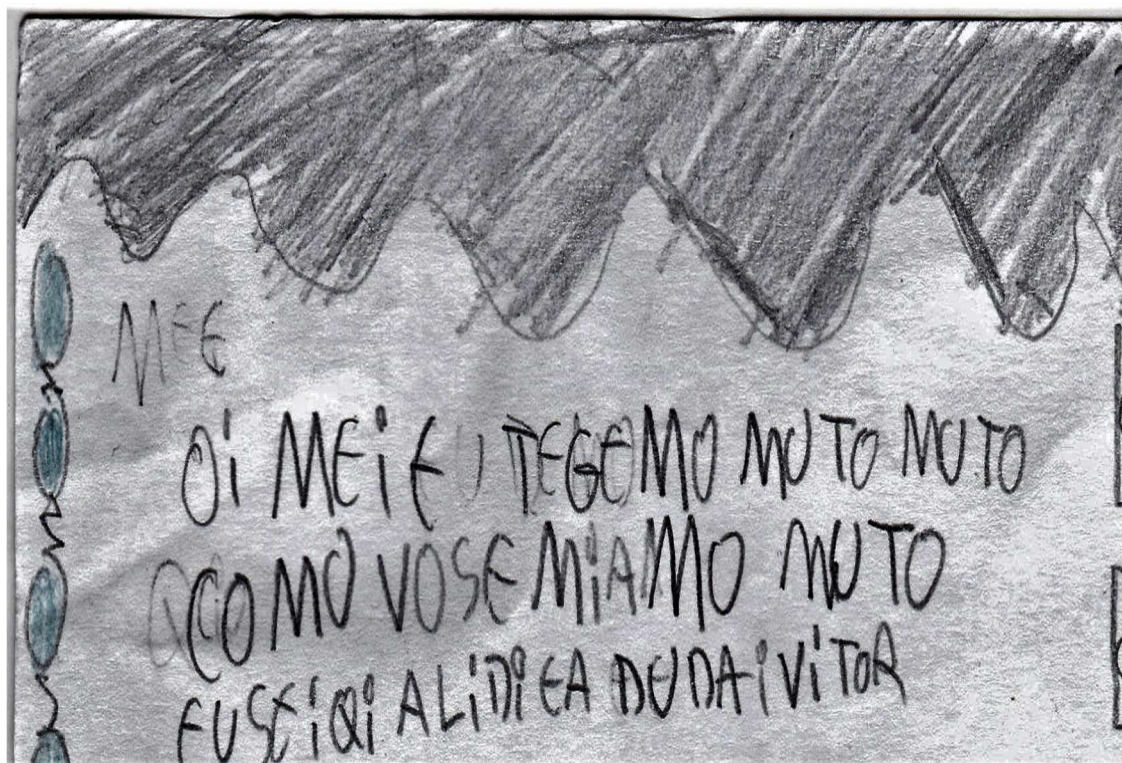
adequar pautas sonora e representações grafêmicas,

As crianças enfrentam este problema não somente quando produzem uma escrita, mas quando procuram interpretar a escrita produzida por outra pessoa. Em ambos os casos as crianças enfrentam este problema não somente ao nível das letras de uma palavra, como também ao nível de diferentes séries de letras que compõem um texto maior, uma oração, por exemplo. (FERREIRO, 2001, p. 15)

Portanto, a criança necessita de oportunidades para entender regras, exceções, regularidades, irregularidades, possibilidades e impossibilidades da língua. Entre outras coisas, é importante ajudar o estudante, a localizar a letras inicial e final para demarcar os espaços entre as palavras.

Na atividade 6 o aluno F apresentou escrita predominantemente em nível silábico-alfabético. Elaborou e escreveu o texto: “Oi mãe. Te amo muito, muito, como você me ama muito, eu sei que a Lidi e a Duda e Vitor.” = OI MEIE TEGEMO MUTO MUTO COMO VOSE MIAMO MUTO EUSEIQI ALIDIEA DUDAI VITOR.

Imagem 39: Mensagem para a mãe, realizada pelo aluno F



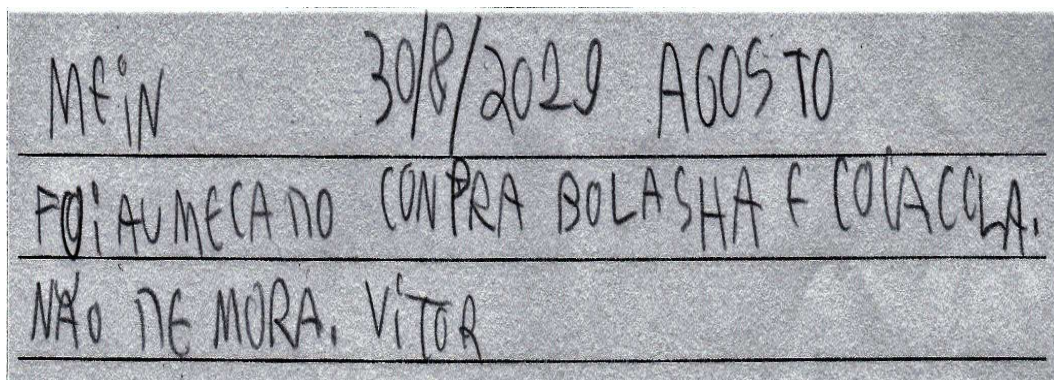
Fonte: Scanner da atividade 6.

O estudante compreendeu a natureza alfabética da escrita e adequou as representações sonoras e grafêmicas nos termos “oi” = OI, “como” = COMO, “você”

= VOSE, “ama” = AMO, “sei” = SEI. Grafou os nomes próprios (os dois primeiros abreviados) “lidi” = LIDI, “duda” = DUDA, “vitor” = VITOR dentro do padrão ortográfico, possivelmente por tê-los memorizado. No registro de pronomes e artigos como “te” = TE, “me” = MI, “e” = E, “a” = A, “e” = i demonstra entender a função comunicadora e pessoal do bilhete para a mãe e, além disso, procura aproximar escrito e a emissão de cada termo que compõe a “totalidade” textual oral. É possível perceber o esforço do estudante para vincular fala e escrita, não apenas no que diz respeito à codificação/fonetização, como também no uso de elementos de coesão e algumas tentativas de segmentação textual. Na expressão “mãe” = MEIE evidenciou conflito relativo ao som nasal de representado na combinação de letras “mã”, substituindo o segmento por “ME” e prolongou pronúncia da última letra como se a palavra fosse “MÃIÊ”, numa transcrição da fala. Na escrita de “amo” = GEMO relacionou o som nasal identificado na pronúncia “A” à “ã” (da primeira palavra) e considerou razoável representar o segmento sonoro com o mesmo grafema “E”, acrescentando “G” para diferenciar a grafia. No termo “muito” = MUTO omitiu a letra “i” e nas expressões “que” = QI desconhecia a necessidade de “U” junto da letra “Q”, na tentativa de adequar escrita e representação sonora usou “i” = I indicando o modo como fala (em vez de “que” = QUI).

Na atividade 12, o aluno F apresentou escrita em nível alfabético na produção do bilhete: “Mãe 30/08/2019 Agosto, Fui ao mercado comprar bolacha e coca-cola. Não demoro.” = MEIN 30/08/2019 AGOSTO FUI AUMECADO CONPRA BOLASHA E COCACOLA. NÃO DE MORA. VITOR.

Imagem 40: Escrita cotidiana, realizada pelo aluno F



Fonte: Scanner da atividade 12.

Na escrita da palavra “mãe” = MEIN tentou solucionar o problema do som nasal de “ã” com a combinação de letras “EIN”; registrou a data com números e

escreveu a palavra “agosto” observando padrão ortográfico; no termo “mercado” = MECADO descuidou-se do “R” intermediário entre a vogal “E” e a consoante “C”; substituiu “M” por “N” ao grafar “comprar” = CONPRA e omitiu o “R” final; em “bolacha” = BOLASHA demonstrou conflito entre os grafemas “C” e “S” na combinação “cha” = SHA; segmentou o vocábulo “demoro” = DE MORA e, possivelmente, por descuido trocou “O” por “A” na última sílaba; demarcou com espaços o início e fim das palavras, usou ponto final dividindo em dois períodos e na indicação do término do texto, e utilizou elementos de coesão “ao” = AU e “e”sim, pode-se perceber a mobilização do estudante em relação à aprendizagens consolidadas e outras em andamento relativos aos aspectos ortográficos, gramaticais, estéticos e, que viabilizam a comunicação e conferem legibilidade e interpretabilidade ao texto. O estudante atentou-se para elementos textuais como, destinatário, data e remetente (quem enviou a mensagem).

A função social é um aspecto fundamental da língua escrita, porém é debatido e rebatido nas discussões sobre alfabetização como um elemento alheio a este processo, um elemento a ser acrescentado (enxertado) no ensino da língua escrita e não como parte essencial e aspecto inerente à mesma. Culturalmente e enquanto espaço formal, a escola definiu funções para a escrita que dizem respeito às próprias práticas organizacionais, pedagógicas e sistematizadoras. Assim, “[...] a língua escrita se apresenta fora de contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para ‘ensinar a ler’; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para “ensinar a escrever).” (FERREIRO, 2005, p. 29).

Nesse sentido, há tensionamentos entre as funções, as finalidades e as concepções infantis, principalmente em relação aos saberes de crianças das periferias urbanas onde predomina o analfabetismo propriamente dito e o funcional.

Nas atividades 3, 4, 6 e 12 foram trabalhadas questões voltadas para a escrita em situações cotidianas (reais e fictícias), objetivando inteirar-nos dos saberes dos alunos em relação às funções e finalidades da língua escrita. Para tanto, optamos pela produção de textos como: bilhetes, listas de compras, placas educativas. Isso, por consideramos que talvez estes façam sentido para as crianças daquela comunidade.

Mesmo com a tentativa de aproximar os alunos de situações de uso da escrita em contextos sociais cotidianos e com funções e finalidades definidas,

compreendemos que não é possível reduzir a complexidade da tarefa de escrever, pois “Não basta saber escrever para escrever. É preciso ter uma motivação para isso” (CAGLIARI, 2009, p. 88). Destacamos que o termo “motivação” não significa um simples estímulo, mas como motivo, justificativa, causa. Assim, também refletimos que “A escrita deve ter como objetivo essencial o fato de alguém ler o que está escrito” (CAGLIARI, 2009, p. 89). Desta forma, com base nas discussões com o grupo (sujeitos da pesquisa) buscamos trazer a escrita para a dimensão pessoal, aliando aspectos organizacionais, estruturais, funcionais, associando-os à realidade.

As produções nesta seção, revelam avanços qualitativos, na maioria dos casos. Tais avanços resultaram do trabalho de conciliar os modos infantis de interpretação e os modos escolares (formais) de compreensão da língua escrita. Isso, após um intenso trabalho de valorização da identidade pessoal dos sujeitos através da construção de conhecimentos relativos à escrita do nome próprio, nome da escola, nome da professora, nome da cidade, nome do bairro, nomes dos colegas. Além de outros nomes utilizados no cotidiano em sala de aula, relativos a noções de segmentação do tempo e variações climáticas como: dias da semana, meses, estações do ano, variações climáticas (dia chuvoso, ensolarado, nublado), nomes de objetos diversos, nomes de animais e nomes alimentos. Isso, conjugado com leituras diversas, análises orais da formação das palavras, frases e pequenos textos em produções coletivas diárias, considerando fatores como elementos de coesão e coerência textual, pontuação, segmentação, direcionamento e alinhamento da escrita.

Chamamos a atenção ao fato de que o caráter funcional não pode sustentar-se sem os aspectos estruturais de todo o sistema de escrita. Por outro lado, entendemos que, em certa medida, esse caráter aproxima significado e objetividade, facilitando a elaboração textual e a reflexão sobre o código. No entanto, não basta que as crianças convivam com suportes e portadores de escritas funcionais para se alfabetizarem. Caso contrário, não haveria analfabetos nos centros urbanos. Por mais que estejam expostas a todo tipo de manifestações gráficas,

Deve haver uma intervenção que aponte para a compreensão, não já das funções sociais da língua escrita, mas sim da estrutura desse objeto. As atividades que apontam para a identificação e compreensão das funções

sociais podem incluir atividades relativas à estrutura do objeto, mas não necessariamente, enquanto que existem atividades que se dirigem especificamente para os problemas relativos à estrutura desse objeto. É a estas últimas que eu chamaria de atividades específicas de construção de conhecimento sobre o objeto. (FERREIRO, 1990, p. 73)

O caráter funcional da escrita aproxima significado, objetividade e necessidade, facilitando a elaboração textual e a reflexão sobre o código. Porém, a apropriação destes conhecimentos depende de direcionamentos específicos que subsidiem o trabalho da criança ao tentar compreender a escrita. Lembrando que todas as crianças em processo de alfabetização necessitam de intervenção pedagógica, mas, em especial os sujeitos dessa pesquisa, necessitaram de intervenção individualizada e por mais tempo.

Nesse sentido, é importante ter clareza de que as construções de algumas crianças no processo de alfabetização não avançam sem a ajuda de usuários mais experientes da escrita. Tanto os conhecimentos estruturais e organizacionais deste sistema, como os relativos à funções e finalidades sociais são consolidados nas interações com o ambiente (alfabetizador) entre aluno e professor, professor e aluno, aluno e aluno.

Ferreiro (1990) propõe atividades voltadas para a compreensão da estrutura da língua vinculadas a outras que permitem identificar as funções sociais da escrita. Sobre isso, pensamos que com o texto literário pode-se contemplar estrutura, funções e finalidades sociais da língua, além de poder ser um potencializador do processo de alfabetização, como também, um meio de incluir as crianças no mundo e na cultura da escrita de maneira criativa e lúdica.

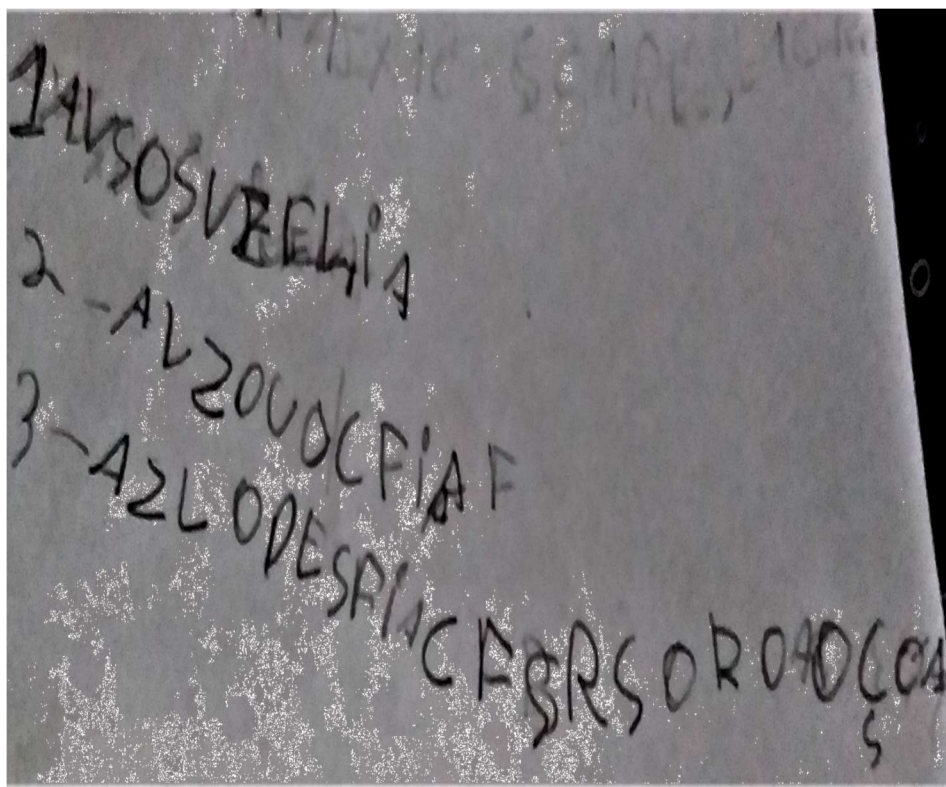
4.3. Aspectos Potencializadores: Textos literários

Na atividade 5, foi realizada a leitura do livro “Uma Zebra fora do padrão” (texto poético conjugado com listas de coisas diversas), de Paulo Browne. A leitura foi realizada em voz alta, acompanhada das imagens da obra. Na roda de conversa os alunos identificaram elementos da capa do livro - título, ilustração, autor, ilustrador e sinopse - e foram levantadas hipóteses sobre o texto baseado nas informações externas observadas. Depois todos tiveram a oportunidade de manusear e ler o livro a seu modo. A partir desses contatos mais próximos com o

portador textual os estudantes produziram listas de palavras de um mesmo campo semântico e criaram as seguintes frases: a zebra é dorminhoca, a zebra toma café, a zebra faz bolhas de sabão. Essas frases foram escritas em uma atividade de ditado.

O aluno A iniciou a escrita das três frases com a letra A, na segunda frase utilizou a letra Z indicando a palavra zebra, na terceira frase escreveu a letra Z e utilizou maior quantidade de letras indicando mais palavras. Apresentou escrita em nível pré-silábico com a repetição de letras (letras coringa) do próprio nome.

Imagem 41: Escrita de frases a partir de texto literário/aluno A



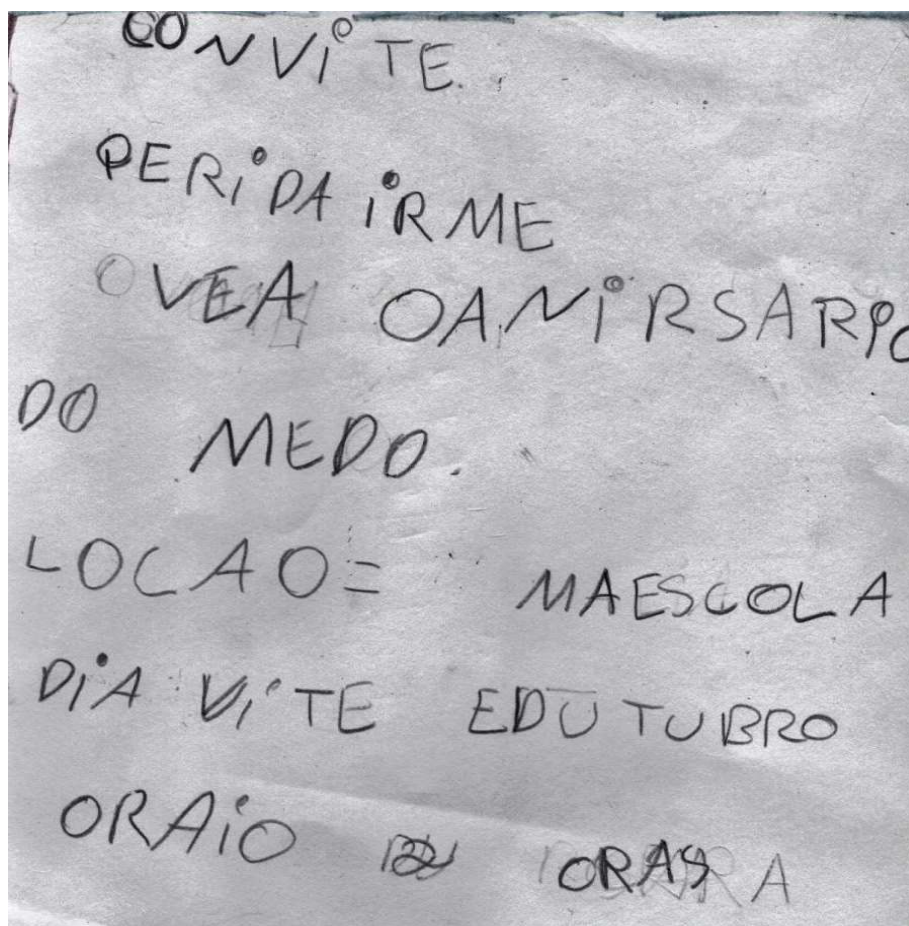
Fonte: Fotografia da atividade 5.

A atividade 13 consistiu em produzir textos utilizados em situações sociais cotidianas, vinculando-os com um texto literário. A partir da leitura do livro “Medonho” de Rosana Rios, foram realizadas rodas de conversas e produção de textos e ilustração, apresentando outra continuidade para a história. Cada aluno elaborou e escreveu um convite para um acontecimento importante entre os personagens Medonho, Medonha e Medoínhos.

A produção do aluno A sobre um convite de aniversário do personagem principal, o “Medonho”, contendo o seguinte texto: “Convite, Querida irmã, venha no

aniversário do medonho. Local: na escola, dia: vinte de outubro, horário: duas horas”. A escrita apresentada pelo estudante foi predominantemente alfabética e em alguns períodos demonstra o nível silábico-alfabético.

Imagem 42: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno A



Fonte: Scanner da atividade 13.

Na escrita, é possível identificar a fonetização, ou seja, as relações sonoras entre letra e fala, em todo o texto. Na palavra “querida” utilizou a letra P em lugar de Q, devido à articulação e o movimento semelhante da boca na pronúncia das duas letras. A grafia da palavra “local” = LOCAO revela o modo de representação do L final em alguns vocábulos em que a pronúncia, muitas vezes, assemelha-se ao som de O e U. Neste caso, atribuiu o valor sonoro de “O” ao grafema. As palavras “horário” = ORAIO e “horas” = ORAS sem H inicial indicam que o estudante não apenas transcreveu ou memorizou estes termos, mas produziu a escrita buscando correspondência grafema/fonema, utilizando a hipótese de nível alfabético

indicando, possivelmente, um desconhecimento ortográfico. Na escrita do nome do personagem da história “Medonho”, transitou entre as hipóteses silábico-alfabética e silábica indicando três segmentos para o nome. Ao ler a própria produção, apontou cada parte da palavra da seguinte forma: a primeira sílaba “me” = ME, segunda “do” = D, terceira “nho” = O. Em “aniversário” substituiu “ver” por R. Esse procedimento foi sinalizado pelo modo como pronunciou cada segmento do termo, considerando o nome da letra como representação da sílaba “ver”, cuja pronúncia assemelha-se à pronúncia do nome da letra erre (R).

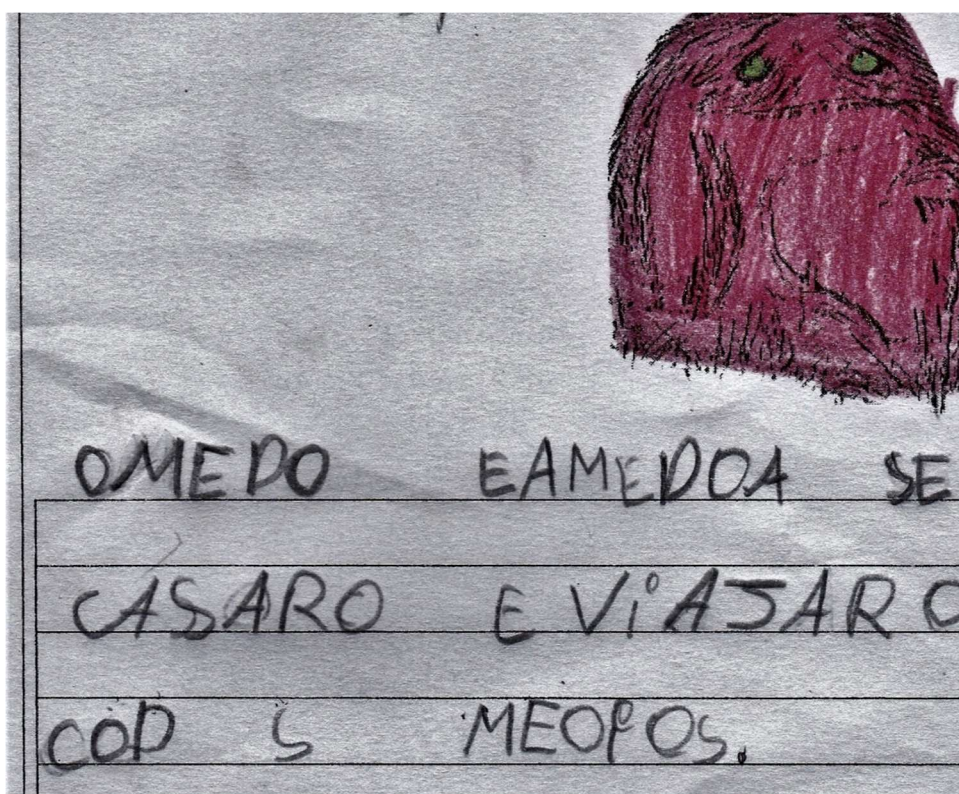
Esse transitar entre hipóteses de escrita, Ferreiro (2005) define como “processos construtivos” que se dão, não de maneira estanque a cada nível, mas num movimento constante em que os conhecimentos apropriados podem possibilitar novas interpretações e ações sobre o mesmo objeto (escrita). Nesse processo, a criança precisa realizar tarefas como coordenar, diferenciar, integrar, comparar, fazer e refazer.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. (FERREIRO, 2001, p. 21)

As escritas observadas, evidenciam a “mobilização da atividade intelectual” (CHARLOT, 2009) do estudante em relação à codificação e decodificação, questões ortográficas, gramaticais e estéticas do sistema de escrita, percebidos na escrita contextual e em suas aprendizagens anteriores. O estudante demonstrou engajamento na atividade, produzindo um convite para uma festa na qual pessoas que são do seu círculo de convivência se fariam presentes, assim, a atividade intelectual teve sentido para o estudante, bem como trouxe satisfação.

O aluno A produziu o seguinte final para a história: “O Medonho e a Medonha se casaram e viajaram com os Medoínhos”.

Imagem 43: Escrita espontânea a partir da leitura de texto literário/aluno A



Fonte: Scanner da atividade 13.

Nos nomes dos personagens Medonho, Medonha e Medoínhos, utilizou “O” para representar a sílaba NHO, A para NHA, OS para NHOS. Utilizou também o critério de buscar correspondência entre a própria pronúncia como em “Casaram” = CASARO e “viajaram” = VIAJARO. Questionado sobre que letra deveria usar na palavra “com”, indicou a letra P em lugar de M. Apresentou parte da escrita em nível alfabético e parte o nível silábico-alfabético, cuidou da segmentação da frase e usou o ponto final. Esses conflitos são comuns em produções textuais nesta fase.

O aluno A demonstra compreensão da escrita no processo de alfabetização, quando auxiliado a pensar sobre a própria escrita e convidado a falar pausadamente as palavras, enquanto as escreve. Assim, reflete, refaz e tenta melhorar a qualidade de suas produções. Esta conduta do estudante pode ser associada à elaboração de Vigotskii (1991) sobre a interação da criança com objeto social (em nosso caso a escrita) transformando-a (a interação social com o objeto) em processo interior (processo psicológico complexo) que, por sua vez, produz intenção no desenvolvimento e na realização da atividade prática. Para o pesquisador a fala tem função primordial nesse processo, pois “[...] além de facilitar a efetiva manipulação

de objetos pela criança, controla, também, o comportamento da própria criança” (VIGOTSKII, 1991, p. 21). Assim, foi possível observar maior controle do aluno A em relação à própria produção escrita quando orientou, com a fala, a relação entre grafema/fonema. No processo de apropriação da escrita,

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. (VIGOTSKII, 1991, p. 22)

Desta forma “as palavras” exercem uma função modeladora dentro do processo de interação social, interiorização e a produção de intencionalidade nas ações da criança sobre o objeto. Para Vigotskii (1991) “Fala e ação” constituem uma mistura cuja dinâmica tem função específica no desenvolvimento infantil e, de igual modo, o “[...] caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa.” (VIGOTSKII, 1991, p. 24). Assim, inferimos que a relação da criança com a língua escrita é construída em grande parte, no modo como os adultos lidam com essa dinâmica entre “palavras e ação”. O aluno A, quando orientado, faz cópias de escritos, realiza tarefas diversas, mas raramente fala. Ao longo do ano letivo parece ter criado algum vínculo com a professora e demonstrou confiança para expressar-se oralmente em sala de aula quando lhe é solicitado.

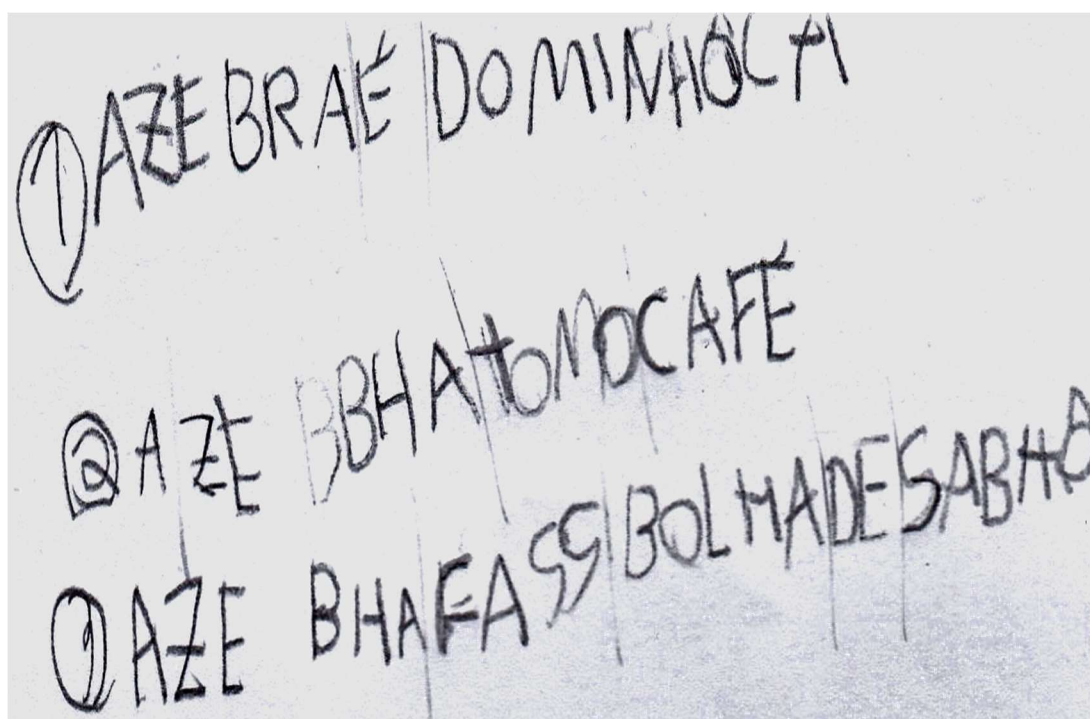
No último trimestre letivo, o estudante não compareceu às aulas, acumulando um elevado número de faltas e no mês de dezembro não retornou mais à escola. Em contato com a família, a orientadora educacional foi informada que a família estava morando em outro bairro da cidade, distante da escola. As três crianças da família são alunos da escola. Segundo o relato de uma das crianças, a mãe não tem condições de cuidar delas repassando a responsabilidade à irmã mais velha (casada).

Para diversas crianças brasileiras faltam condições básicas como moradia com o mínimo de segurança, saneamento básico (água limpa para a higiene do corpo, da casa, das roupas), alimentação diária e um convívio familiar de interação, emoção e cuidado. Destacamos que em muitos casos os responsáveis apresentam condições sócio/culturais limitantes (situação de pobreza e extrema pobreza) e não podem garantir a subsistência dos filhos. Essa precariedade afeta a criança de

maneira global, incluindo aspectos cognitivos, evidenciados no mal desempenho escolar, processos de alfabetização prejudicados, falta de acompanhamento familiar na realização das atividades, infrequência às aulas (a continuidade) e carência de ambiente letrado.

Atividade 5, o aluno B elaborou e escreveu três frases que foram ditadas pela professora e apresentou escrita alfabética conforme nas frases “A zebra é dorminhoca, A zebra toma café, A zebra faz bolhas de sabão”.

Imagem 44: Escrita de frases a partir de texto literário/aluno B



Fonte: Fotografia da atividade 5.

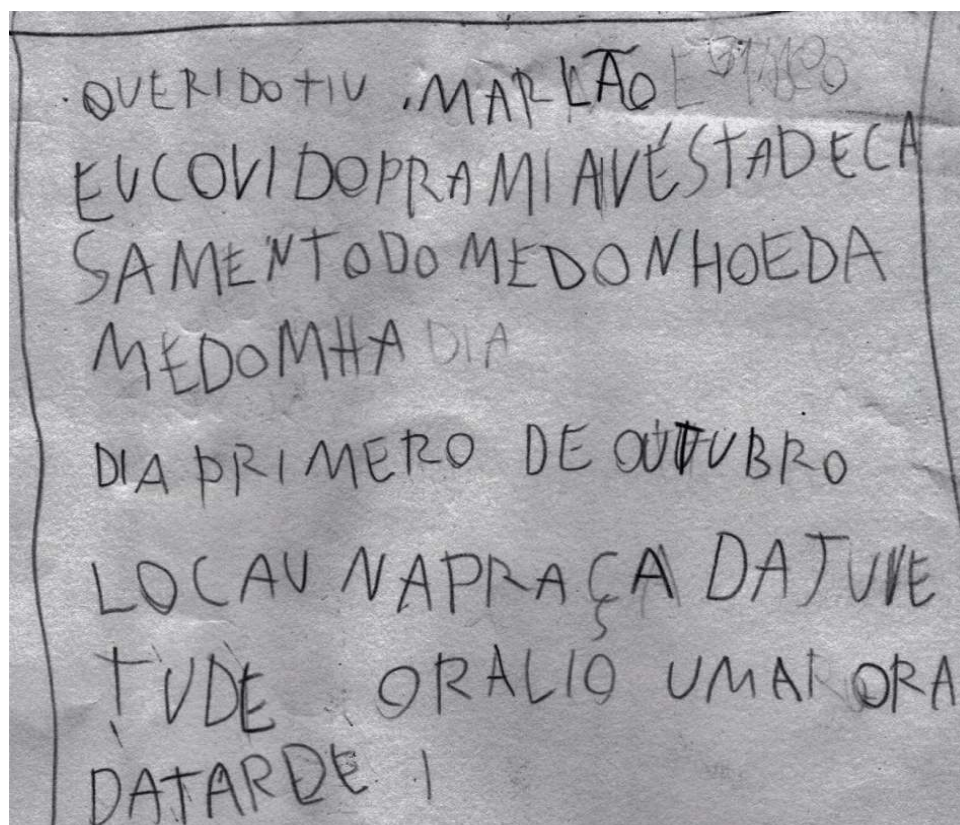
Na frase 1 escreveu deixou espaço após o verbo. Nas frases 2 e 3 separou em sílaba a palavra “zebra” mantendo o restante das frases sem segmentação e apresentou conflitos ortográficos, como em “zebra” = ZEBHA, “faz” = FASS, “sabão” = SABHÔ. No último vocábulo da frase 3, sinalizou para a tentativa de lembrar do til ao utilizar a letra “O” com acento circunflexo.

Na atividade 13, fica evidente o avanço e a preocupação do aluno B com a qualidade da própria escrita. O texto elaborado foi o seguinte: “ Querido tio Marlon, eu convido para minha festa de casamento do Medonho e da Medonha. Dia: Primeiro de outubro, local: na Praça da Juventude²⁴, horário: uma hora da tarde.”.

²⁴Praça da Juventude é um local do bairro em que a escola está localizada.

Na imagem é perceptível um esforço para segmentar as frases. Quando escreveu a palavra “praça”, perguntou: “Na palavra praça tem que ser C com cedilha ou S?” Com a dúvida demonstrou conhecimento de que os dois caracteres podem ter o mesmo valor sonoro em diferentes palavras em língua portuguesa.

Imagem 45: Escrita de convite, a partir de texto literário/aluno B



Fonte: Scanner da atividade 13.

O aluno B apresentou escrita em nível alfabético na escrita do convite. Algumas palavras foram grafadas de acordo com o modo como as pronuncia. Mas em vários momentos utilizou outros critérios como no nome da pessoa convidada que pode ser finalizado com LON, LOM ou LÕ. Estas variações são aceitáveis, por tratar-se de um nome próprio. Neste caso, há um conflito relativo ao som nasal identificado na pronúncia do “LÃO” feita pelo aluno. Em outros vocábulos também apresentou dúvidas ortográficas como em “juventude” = JUVETUDE e “convido” = COVIDO omitiu a letra N que confere som nasal para “E” e “O”. No termo “festa” = VESTA, substituiu o grafema F por V. Isso devido à semelhança na articulação da pronúncia destes fonemas. Conflito análogo ocorreu na escrita dos vocábulos “primeiro” = PRIMERO e “local” = LOCAU. Nas palavras “horário” = ORALIO e “hora”

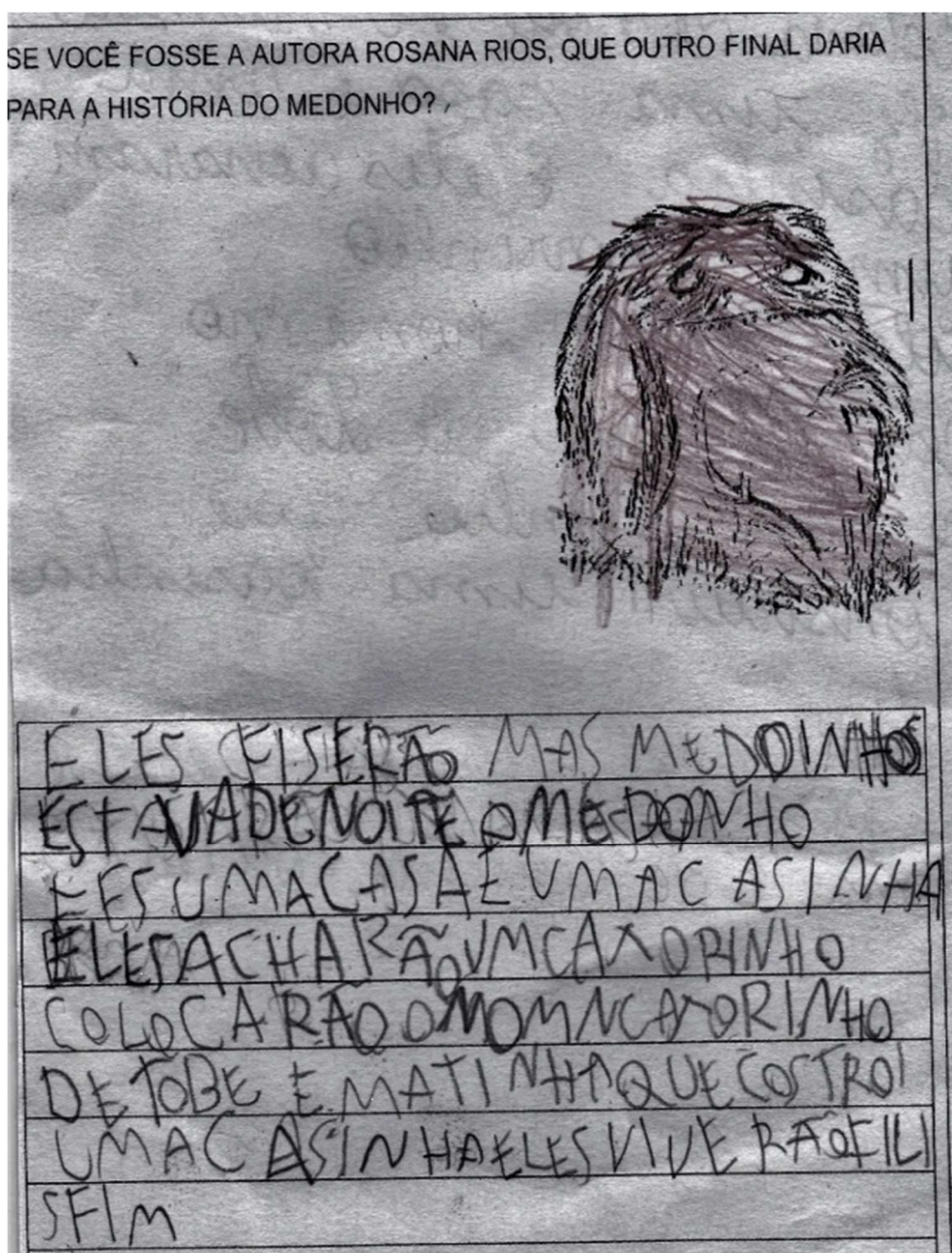
= ORA demonstra compreensão sobre a natureza alfabética da língua, ou seja, apropriou-se de conhecimentos fundamentais no processo de alfabetização e, tem questões ortográficas a serem resolvidas. No nível de escrita apresentado pelo aluno B, conforme Ferreiro (2005), a “lógica do erro” revela modos de interpretações e de entendimento da escrita e/ou conflitos úteis aos processos de construção da escrita e, assim “[...] desempenham papel de primeira importância na evolução” (FERREIRO, 2005, p. 82-83). Assim, “a lógica do erro” não representa o errado em si mesmo, como compreendido numa perspectiva tradicional de ensino. Do ponto de vista da construção, na alfabetização, o movimento ocorre permanentemente:

É preciso reconstruir um saber construído em certo domínio para aplicá-lo ao outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio que, de algum modo, têm sido registrados sem poder ser compreendidos; também há reconstrução do conhecimento da língua oral que a criança tem para poder utilizá-lo no domínio da escrita. (FERREIRO, 2005, p. 87)

Esse trabalho de construção pode ser identificado nas produções escritas do aluno B, em situações sociais contextualizadas como na elaboração de um convite de aniversário ou em textos literários.

O aluno B elaborou e escreveu o seguinte texto na produção de outro final para a história: “Eles fizeram mais Medoínhos. Estava de noite e o Medonho fez uma casa e uma casinha. Eles acharam um cachorrinho e colocaram o nome do cachorrinho de Tobee mas tinha que construir uma casinha. Eles viveram felizes. Fim.”.

Imagem 46: Escrita espontânea, a partir de texto literário/aluno B



Fonte: Scanner da atividade 13.

O aluno B evoluiu no processo de alfabetização, percebido nos detalhes qualitativos que demarcam a elaboração e a escrita. Esta produção foi realizada pelo estudante sem qualquer auxílio da professora, demonstrando-se seguro ao planejar e organizar a escrita. Explorou elementos de coesão como “e”, identificou espaços entre as palavras em alguns períodos, mostrou que superou a dificuldade com as sílabas complexas que contém NHA, NHO, CHA, QUE, empregou o tempo futuro nos verbos “fizeram” = FISERÃO, “acharam” = ACHARÃO, “colocaram” =

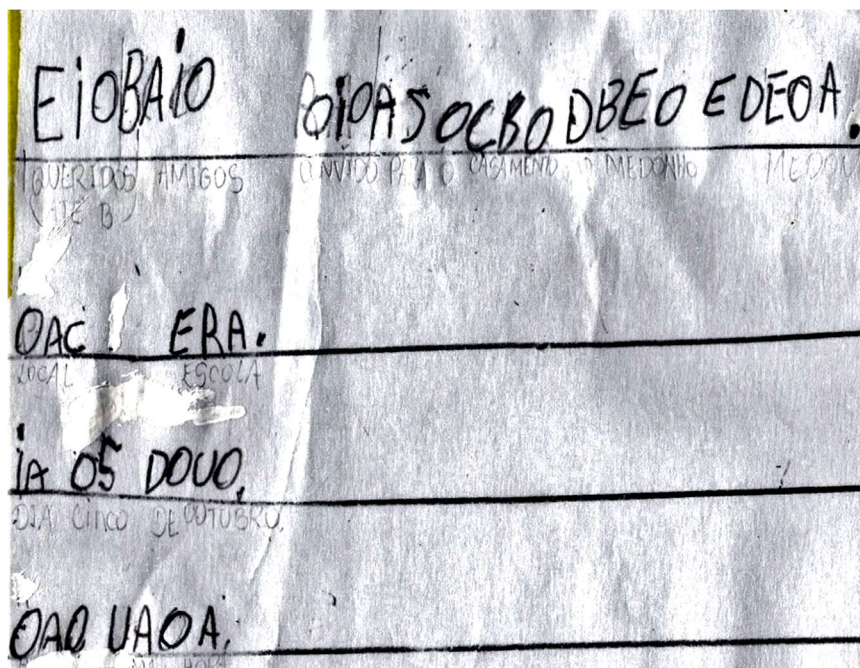
COLOCARÃO, “viveram” = VIVERÃO e buscou concordância verbal e nominal. O aluno B apresentou dúvidas ortográficas sobre o uso de “X” em lugar de CH, “R” em lugar de RR, “S” em lugar de Z e conflitos gramaticais como na escrita dos verbos, pontuação, emprego da conjunção, MAS (conjunção adversativa) e MAIS (advérbio de intensidade, oposição à menos).

Escreveu “cachorrinho” = CAXORINHO demonstrando conhecimentos sobre fonetização e combinações que devem haver entre letras para representar alguns sons especiais como NHO, NHA e escreveu “feliz” = FILIS indicando o modo como pronuncia o termo e, além disso, atribuindo valor sonoro de S ao Z final. Portanto, alcançou o nível alfabético de escrita e revela saberes apropriados e saberes em construção na dinâmica do processo de alfabetização.

O aluno C recusou-se a realizar a atividade 5.

Na atividade 13, o aluno C elaborou o seguinte texto: “Queridos amigos, convido para o casamento do Medonho e Medonha. Local: Escola, Dia: 05 de outubro, Horário: uma hora”. Durante a escrita, apontou, quase sempre, uma letra para cada segmento silábico, conforme transcrição: “Queridos” = EIO, “amigos” = BAIO, “convido” = OIO, “para” = AS, “o” = O, “casamento” = CBO, “do” = D, “medonho” = BEO, “e” = E, “Medonha” = DEOA, “local” = OAC, “escola” = ERA, “dia” = IA, “cinco” = OS (escolheu escrever o nome do número), “outubro” = DOUO, “horário” = OAO, “uma hora” = UAOA. Ao final escreveu o nome completo lembrando partes memorizadas e substituindo letras quando não as lembrava. Houve um significativo avanço no processo de alfabetização do estudante, pois além do evidente esforço para relacionar grafema/fonema em todos os termos que escreveu, em alguns momentos, pode-se perceber espaços deixados entre as palavras indicando a segmentação das frases, como também de uso de ponto final.

Imagem 47: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno C

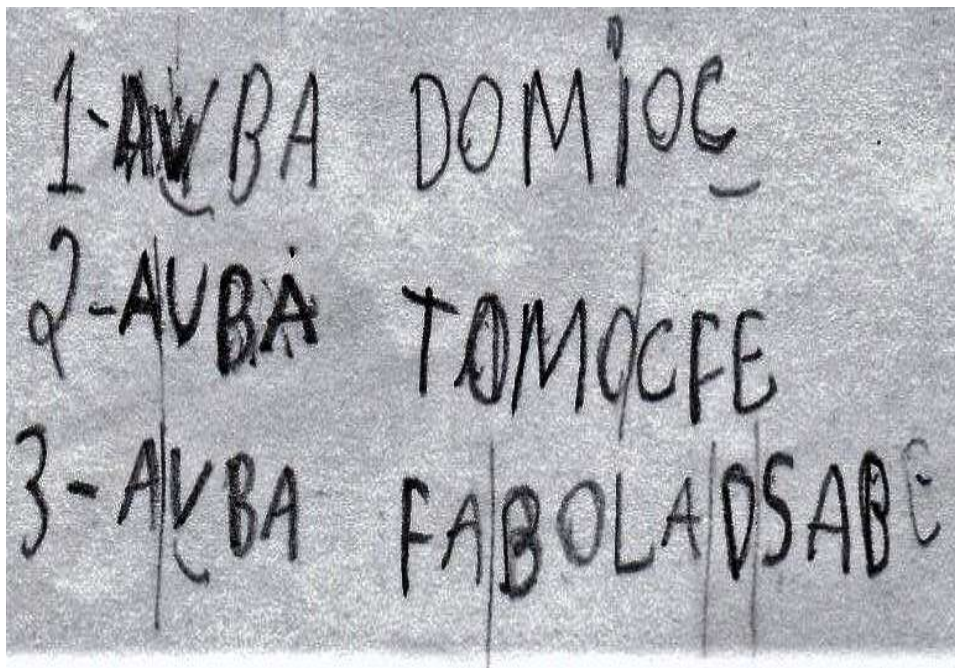


Fonte: Scanner da atividade 13.

Embora, na atividade anterior o aluno C também tenha apresentado nível silábico de escrita, é possível identificar um marco em seu processo de alfabetização ao aceitar romper com a ideia de que a escrita possível e aceitável é a escrita que o adulto ou o “coleguinha que sabe mais” faz. Nas atividades anteriores, recusava-se a demonstrar o que sabia e como pensava ao realizar as atividades, afirmava que não sabia escrever. Na atividade 7 produziu sua própria escrita na elaboração das listas, mas depois viu o trabalho de um colega e disse: “Viu? Escrevi tudo errado.” Não considerava aceitável sua compreensão e modo de interpretação da escrita. Portanto, a demonstração de que a própria escrita pode ser lida por ele mesmo é um elemento positivo nesse processo.

Na atividade 5, o aluno D apresentou hipótese silábico-alfabética de escrita.

Imagem 48: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno D



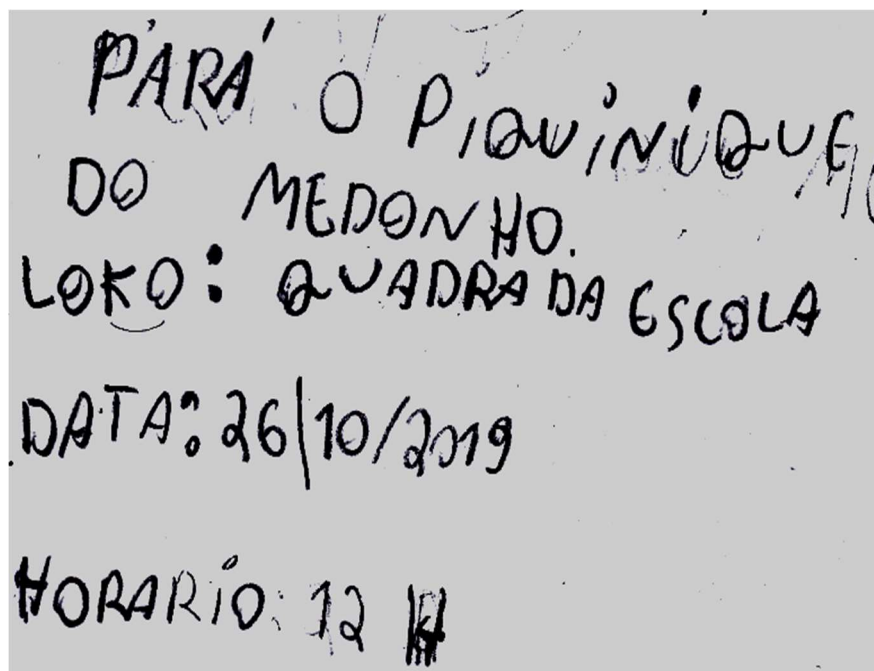
Fonte: Scanner da atividade 5.

Iniciou as três frases com o mesmo padrão de organização espacial e de letras para o período “A zebra” = “AVBA”, indicando “a” = A (artigo), “ze” = V e “bra” = BA. Neste vocábulo “zebra” utilizou “V” para representar o som de “ze”, possivelmente em virtude da similaridade sonora emitida na pronúncia dos nomes dos grafemas “Z” e “V”. Além disso, a troca parece razoável, pois o nome destas letras soa como se fossem seguidos da vogal “E”. Neste caso, o aluno considerou “V” suficiente para compor a sílaba “ze”. Na palavra “dorminhoca” = DOMIOC, omitiu “r” entre vogal e consoante, identificou “o” em lugar de do som nasal do arranjo NHO; Na segunda frase escreveu “tomou” = TOMO omitindo “U” no final da palavra evidenciando o modo como pronuncia o termo. Ao grafar “café” = CFE, considerou “C” suficiente para representar a sílaba “ca”. Na terceira frase reproduziu a combinação “AVBA” para “A zebra” e completou com “faz” = FA, na grafia do vocábulo “bolhas = BOLA demonstrou desconhecer a sílaba complexa LHA, porém aproximou escrita e pauta sonora com a combinação “BOLA”, usou o critério de associar o nome da letra “D” com a sílaba “de” e, em “sabão” = SABE manteve a dificuldade com a formação convencional de “bão” e considera adequada a combinação “BE” para representar o segmento.

Na atividade 13, o aluno D apresentou escrita alfabética e, demonstrou compreensão estável sobre os modos de organização e funcionamento da escrita, como, por exemplo, nas palavras “piquenique” - PIQUINIQUE, “quadra” = QUADRA

em que as combinações “qua”, “que” e “qui foram grafadas evidenciando a necessidade de “QU” no início do segmento, alterando de acordo com a representação do valor sonoro vocálicos “A”, “E”, “I. Na palavra “local”= LOKO considerou razoável o uso da letra “k” para representar o som de “CA” e utilizou “O” em vez de “L” final, devido ao modo como pronuncia o termo.

Imagem 49: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno D



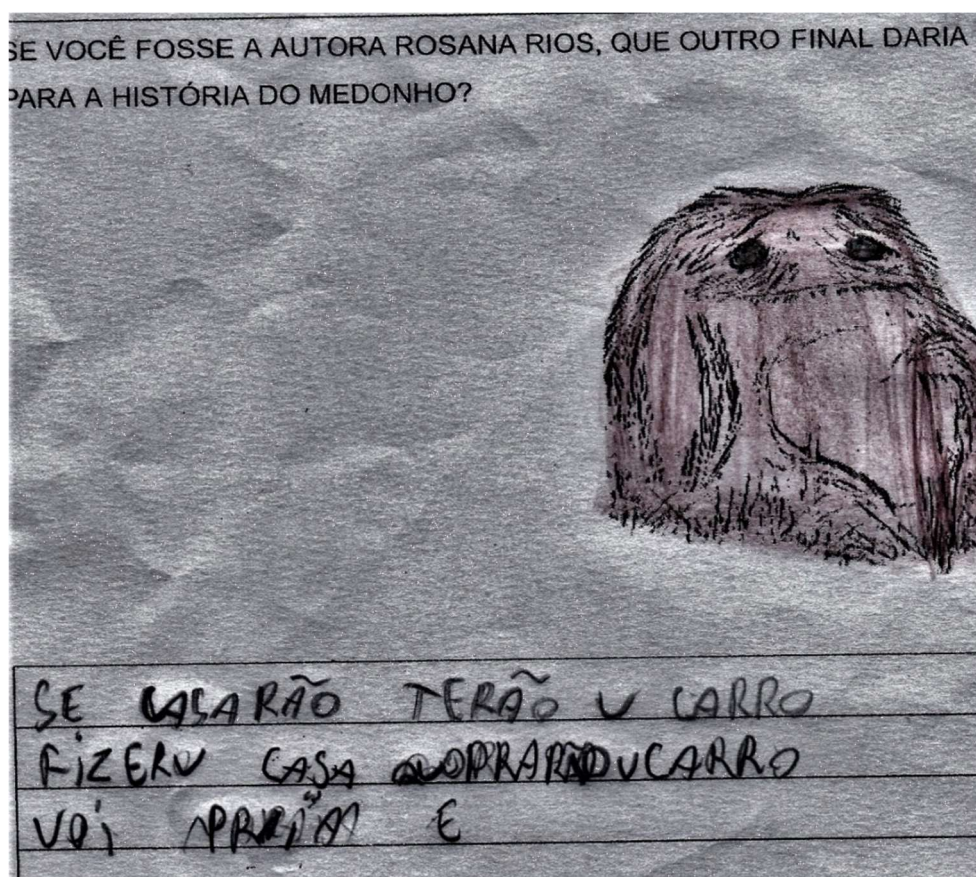
Fonte: Scanner da atividade 13, realizada pelo aluno D.

A estrutura e os modos de representação dos elementos necessários ao texto, como o formato da data e hora, foram trabalhados em sala de aula. Destacamos a qualidade na elaboração e produção textual do aluno D, na associação de elementos literários e escrita contextualizada, identificando aspectos que impregnam sentido criativo e funcional à escrita. Este sentido necessário à alfabetização pode ser produzido em contato com situações sociais cotidianas, mas ocorre de modo especial em situações de aproximação da criança com o texto literário, seja os poéticos ou narrativos.

Além do convite, o aluno D elaborou e escreveu um final diferente para a história do Medonho: “Se casaram, tiveram um carro, fizeram casa, compraram um carro, foram à praia e”. Os verbos foram flexionados para o plural, apesar de escrever “casaram” = CASARÃO, trocando “ram” por RÃO, ao adequar a escrita à representação oral do vocábulo. Quando escreveu a palavra “tiveram” utilizou a

combinação “TERÃO” e, quando perguntado sobre o que queria escrever, afirmou: “ELES TERAM”, indicando o que queria escrever o tempo passado do verbo “ter”. Já nos verbos “fizeram” = FIZERU e “compraram” = QUOPRARO solucionou o problema registrando seu modo de falar. Ao grafar “foi” = VOI trocou “f” por “v”, em virtude da semelhança dos valores sonoros desses grafemas. Quando a aluna entregou o texto, disse que era só isso e não quis acrescentar mais nada, terminando a história com a letra “E”.

Imagem 50: Escrita espontânea, a partir de texto literário/aluno D



Fonte: Scanner da atividade 13.

Diante dessas construções, observamos a adequação do uso da língua escrita e seus conhecimentos linguísticos, além de produzir um texto mais espontâneo, diferente do formato “a casa é bonita”. O texto consiste em uma produção livre de formatação prévia, como nas atividades em que a tarefa era construir frases a partir de imagens ou de palavras preestabelecidas. É notório o progresso do estudante que pode ser caracterizado como parte do processo de mobilização da atividade intelectual indicada por Charlot (2005). A qualidade do texto produzido pode ser percebida nos modos diferenciados de representação dos

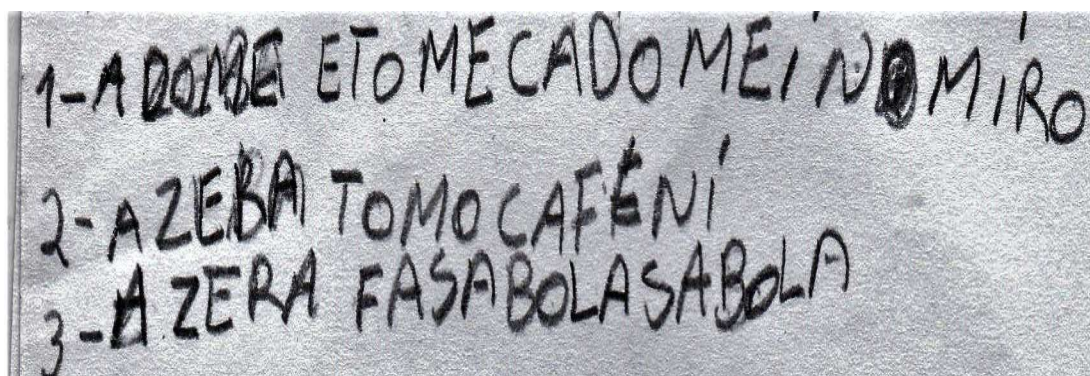
verbos indicando tentativas de flexioná-los e de estabelecer concordância verbal e nominal, depois registrou seu modo próprio de falar. A escrita ganhou dimensões de envolvimento pessoal e significado criativo e imaginativo, expressando um final com objetos e situações que ela gostaria de ter.

Essa produção vai além da “simples transcrição da língua oral”, conforme aponta Ferreiro (1999). Tanto a escrita como a fala, são compostas por diferentes elementos e estilos que variam dependendo do contexto. Portanto, o processo de alfabetização contempla, não apenas apreensão do código escrito, mas também especificidades e de um sistema, de uma língua que tem formas e termos “[...] que lhes são próprios, expressões complexas, com um uso particular dos tempos do verbo, um ritmo e uma continuidade próprios” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 285).

O aluno D evoluiu no processo de alfabetização, alcançando a escrita de nível alfabético. Observamos o avanço, não apenas na compreensão do código e da decodificação, mas também em relação aos aspectos ortográficos, gramaticais, estéticos, funcionais, sociais e organizacionais da escrita.

Na atividade 5, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético, porém ainda retoma a exigência de “quantidade mínima de letras” para a composição de uma palavra ou sílaba como em “café” = CAFENI, “faz” = FASA em que complementou a primeira com “NI” e a segunda com “A”.

Imagem 51: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno E



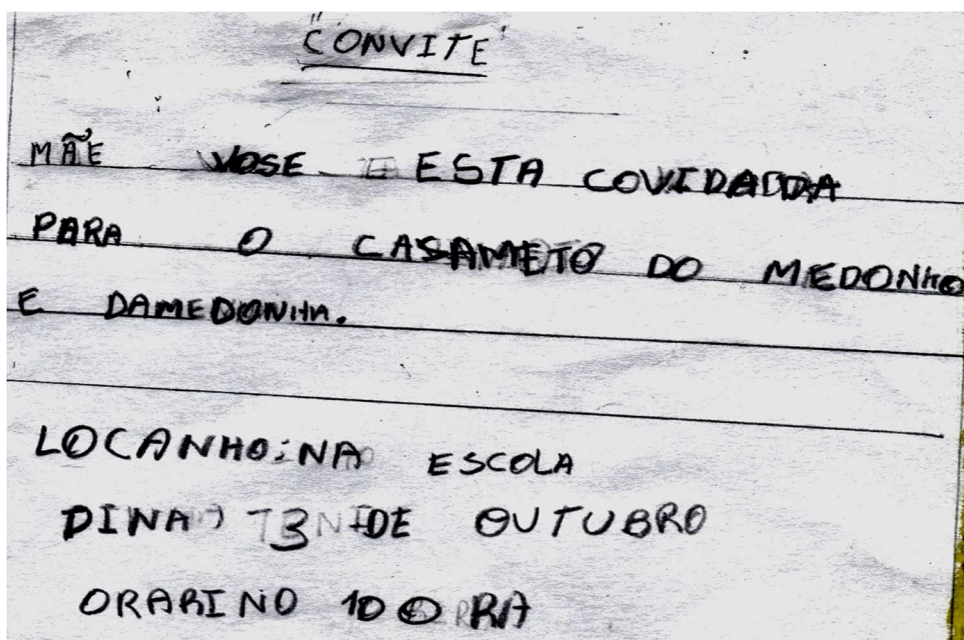
Fonte: Scanner da atividade 5.

Nas duas frases, representou o termo “zebra” = ZERA, indicando a correspondência entre “RA” como parte do segmento “bra”, omitindo o grafema B. Na primeira tentativa, representou a segunda sílaba com “BA”, mas ao pronunciá-

la, alterou a escrita para RA. Na frase 2 escreveu a palavra “tomou” = TOMO do modo como falou, omitindo o “U” final. Na frase 3 grafou “faz” = FAZA atribuindo o som de “S” ao “Z” final, em “bolha” utilizou a combinação LA para representar LHA e sem seguida omitiu a preposição “DE” e grafou “sabão” = SABOLA explicitando conflito quanto ao som nasal de ãO.

Na atividade 13, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético. Todos receberam folha sem pauta para a produção do convite, mas o aluno decidiu fazer linhas para escrever. No convite escreveu o seguinte texto: “Mãe, você está convidada para o casamento do Medonho e da Medonha. Local: na escola, Dia: 3 de outubro, horário: 10 horas”. A escrita foi iniciada com a palavra “Convite” = CONVITE escrita ortograficamente, mãe” = MÃE, “você” = VOSE, “está” = ESTA, “convidada” = CONVIDADA, “para” = PARA, “o” = O, “casamento” = CASAMETO, “do” = DO “medonho” = MEDONHO, “e” = E, “da medonha” = DAMEDONHA, “local” = LOCANHO, “na” = NA, “escola” = ESCOLA, “dia” = DINA, “3 de outubro” = 3 DE OUTUBRO, “horário” = ORARINO, “10 horas” = 10 ORA.

Imagem 52: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno E



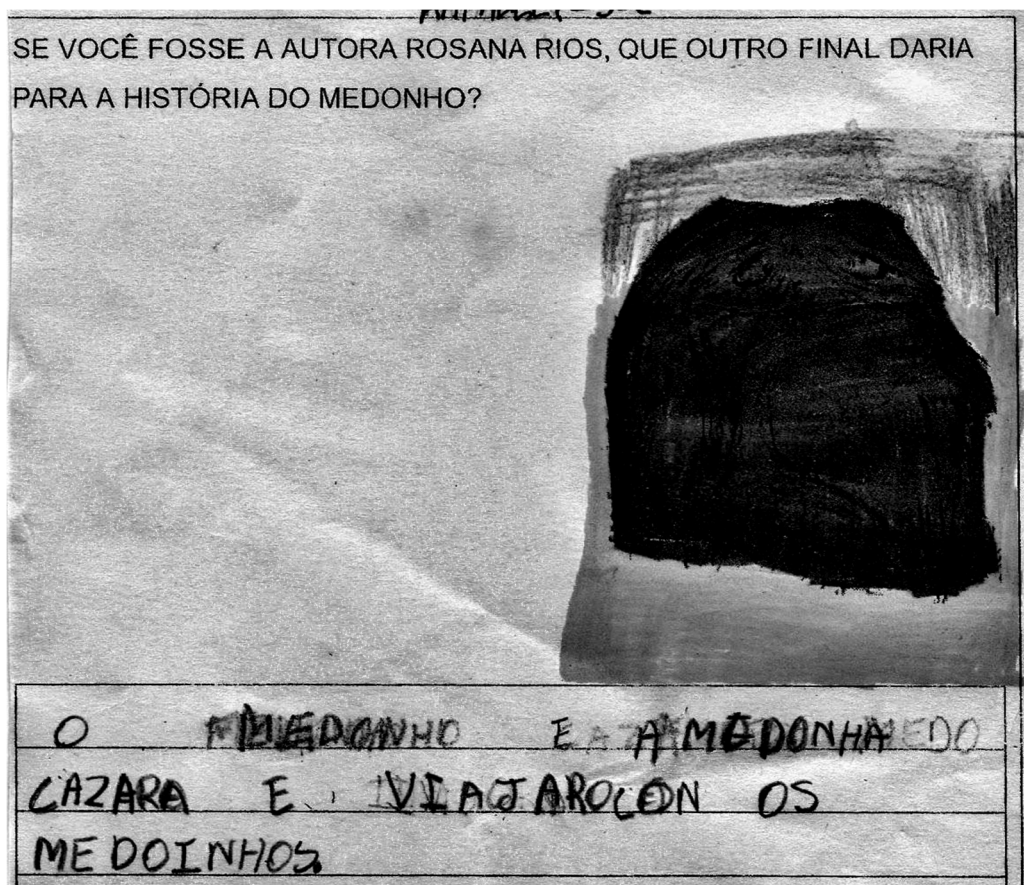
Fonte: Scanner da atividade 13.

A parte direcionada ao convidado foi cuidadosamente organizada pelo estudante evidenciando clara compreensão da natureza alfabética da escrita, apresentando alguns conflitos relativos a questões ortográficas como na escrita do termo “você”, em que utilizou “S” em lugar de “C” por associar a representação do

segmento “CE” semelhante ao som do grafema em início de palavras como sapo, sala, sopa. No período “da Medonha” = DAMEDONHA não segmentou os dois termos. Ao final do texto usou o ponto final para indicar o término do período. Demonstrou cuidado com a estética do texto e perguntou: “Tem que saltar linha agora?” Nas palavras “local” = LOCANHO ficou em dúvida sobre o som final de L; em “dia” = DINA reiterou o conflito relacionado à quantidade mínima de letras para formar uma sílaba e acrescentou “N” para compor a palavra; e nas palavras “horário” = ORARINO e “horas” = ORA iniciou-as com a letra “O”, talvez por desconhecimento, de que em língua portuguesa, o “H” em início das palavras não altera o valor sonoro das vogais.

Na atividade 13, aluno E apresentou escrita em nível alfabético na produção do seguinte texto: “O Medonho e a Medonha Casaram e viajaram com os Medoínhos”. Os nomes dos personagens foram grafados observando padrões ortográficos como “Medonho” = Medonho, “Medonha = MEDONHA e “Medoínhos” = MEDOINHOS, evidenciando superada a dificuldade relativas à encontros consonantais como NHA, NHO; a palavra “casaram” = CAZARA, substituiu “SA” por “ZA”, considerando adequada a segunda, pois ao pronunciar o segmento identificou a representação sonora de “Z”. É possível que o fez por desconhecer que, neste caso, a letra “S” tem seu valor sonoro alterado em virtude do contexto semântico (entre vogais) e omitiu o “M” que conferiria som nasal ao segmento final; na expressão “viajaram com” = VIAJAROCON escreveu do modo como fala finalizado primeira no segmento “ram” = RO, unindo à “com” = CON evidenciando que o esforço de controlar a emissão oral de cada palavra e os modos de representação escrita.

Imagem 53: Escrita espontânea, a partir da leitura de texto literário/aluno E



Fonte: Scanner da atividade 13.

O aluno E alcançou o nível 5 no processo de alfabetização, definido por Ferreiro e Teberosky (1999) como estágio em que a criança:

[...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever; Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219)

Assim, “Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Entretanto, não superou todos os problemas que se apresentam nesse sistema, como as questões sintáticas e a necessidade de grafar cada termo de um período ou texto.

Destacamos que produção escrita de um final diferente para a história do “Medonho” observa-se que o estudante mantém o conflito de não distinção de alguns termos como nas expressões “viajaram” e “com” = VIAJAROCON, grafadas como se fosse uma só palavra. Este é um indicativo de que mesmo após evoluir

para “nível 5” no processo de apropriação da língua escrita, a criança perturba-se com a ideia de quantidade mínima de letras necessárias na composição de sílabas e palavras. Observamos que, nesta produção escrita, o aluno E pronunciou e grafou o vocábulo “viajaram” = VIAJARO”, utilizando a combinação “RO” em vez de “RAM”, aglutinando VIAJAROCON, o som nasal de “AM” e “OM”.

Conflitos como esse, parecem integrar o processo evolutivo de desenvolvimento da escrita na criança e, em muitos casos, constituem formas de superação das contradições que surgem ao longo do processo de alfabetização. Portanto, não há modos fixos de ação da criança dentro desse transcurso, pois,

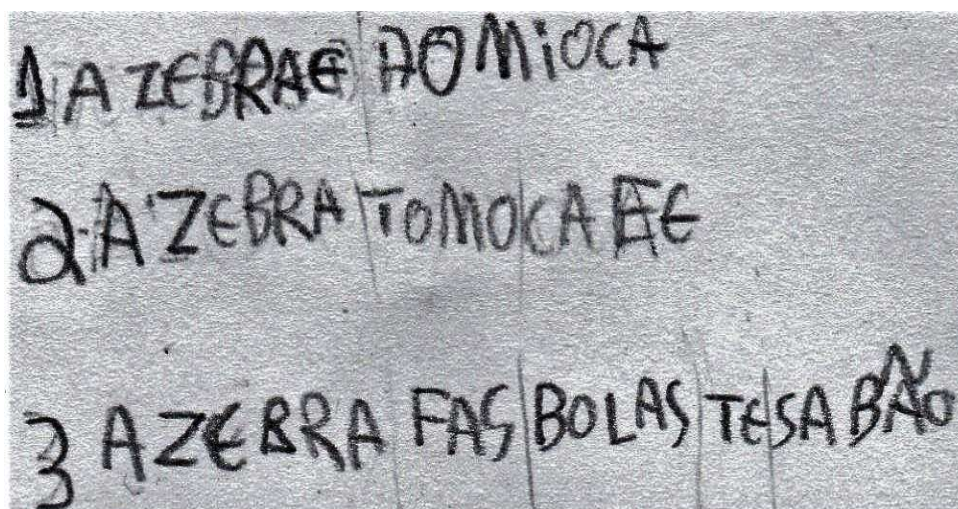
[...] não se pode descrever o desenvolvimento como uma sucessão de conquistas. Progredir na alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos neste caminho, cujos significados exatos precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 2001, p. 63)

A evolução da escrita na criança, não pode pensada como encadeamento de etapas que se sobrepõem, livres de conflitos e perturbações. Diante das exceções, contradições e complexidades da língua escrita, repete-se a dinâmica da desequilíbrio, assimilação e acomodação, conforme indica Ferreiro (2001).

Além da escrita organizada ortograficamente, na maior parte do registro do aluno F, observa-se a atenção à segmentação textual por meio dos espaços entre os termos e uso de ponto final indicando a finalização de um pensamento e conhecimento de outros sinais gráficos relevantes na escrita, além das letras do alfabeto.

Na atividade 5, o aluno F apresentou escrita em nível alfabético. Na frase 1 escreveu “A zebra é dorminhoca” = A ZEBRA EDOMICA, identificou o artigo “A” = A e escreveu observando padrão ortográfico os termos e “zebra” = ZEBRA nas três frases; nas palavras “café” = CAFE, “sabão” = SABÃO usou padrões ortográficos da língua; nas outras partes fez algumas trocas como “S” em vez de “Z” em “faz” = FAS, “T” em lugar de “D” na preposição “de” = TE; representou NHO com a letra “O” e omitiu “R” intermediário na expressão “dorminhoca” = DOMIOCA; em “tomou” = TOMO descuidou-se do “U” final e em Café” = CAFE desconhece a necessidade de acentuação para representar o som aberto “É” na última sílaba, como também o encontro consonantal LH no vocábulo “bolhas” = BOLAS.

Imagem 54: Escrita de frases, a partir da leitura de texto literário/aluno F

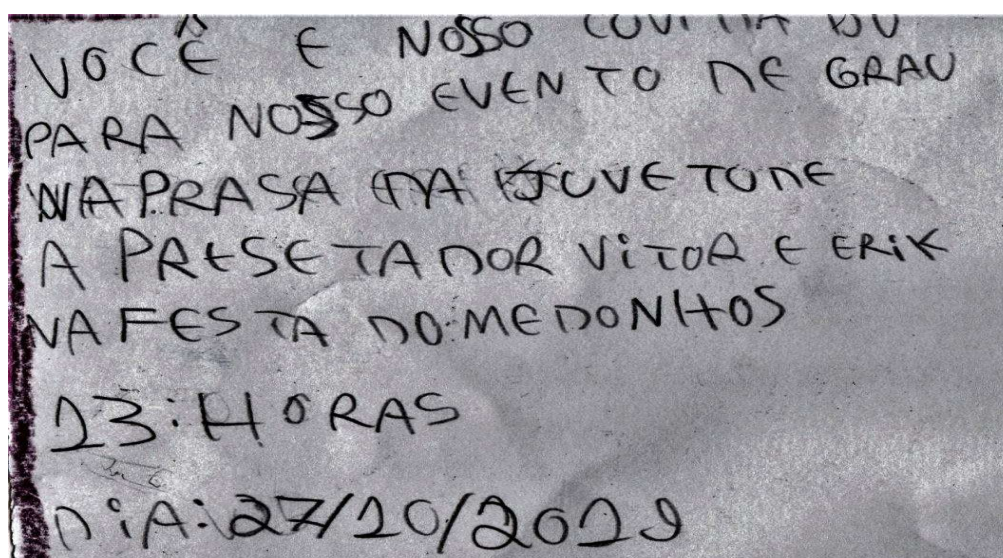


Fonte: Scanner da atividade 5.

A produção do estudante evidencia evolução, não apenas em relação à fonetização, mas também no que diz respeito à segmentação e organização das frases.

Na atividade 13, o aluno F apresentou escrita em nível alfabético na produção de um convite que elaborou e escreveu: “Você é nosso convidado para nosso evento de grau. Na Praça da Juventude. Apresentador Vitor e Erik. Na festa dos Medonhos, 13 horas, dia 27/10/2019” = VOCÊ E NOSSO CONVIDADO PARA NOSSO EVENTO DE GRAU NA PRASA DA JUVETUDE A PRESETADOR VITOR E ERIK NA FESTA DO MEDONHOS 13: HORAS DIA: 27/10/2019.

Imagem 55: Escrita de convite, a partir da leitura de texto literário/aluno F



Fonte: Scanner da atividade 13.

O aluno demonstra conhecimentos sobre a estrutura e organização do gênero textual convite. Isso pode ser percebido na sequência lógica da mensagem e das informações sobre local, data e horário do evento pensado. É possível observar uma conduta estável em relação à padrões alfabéticos e ortográficos de escrita na maior parte do texto e alguns conflitos (ortográficos) como, na palavra “praça” = PRASA em que fez uma troca razoável entre “Ç” por “S” (considerando que os dois caracteres podem representar o mesmo valor sonoro em alguns contextos); nas expressões “juventude” = JUVETUDE e “apresentador” = A PRESETADOR manteve o conflito relativo à representação grafêmica de “EN” (nos dois casos omitiu a letra “N” que localizada entre vogal e consoante, confere som nasal como em AN, EN, IN, ON, UN; utilizou os elementos de coesão “E” e “dos” = DO, “é” = E, “de” = DE, “e” = E e registrou data com números do dia, mês e ano.

Na atividade de elaboração e escrita de um final diferente para a história do Medonho, o aluno F evidenciou uma escrita predominantemente alfabética e ortográfica: “Medonha e Medonho tiveram 6 filhos: Manara e Mateus e Lidi e Gabi e Duda e Vitor. Esse é todos nomes dos filhos. Compraram um sítio. E fim.” = MEDONHA E MEDONHO TIVEREU 6 FILHOS NANARA E NATEUS E LIDI E GABI E DUDA E VITOR ESE ETODOS NOMES DO FILHOS CONPRARO UM CÍTIO E FIM.

Imagem 56: Escrita espontânea, a partir da leitura de texto literário/aluno F

SE VOCÊ FOSSE A AUTORA ROSANA RIOS, QUE OUTRO FINAL DARIA PARA A HISTÓRIA DO MEDONHO?



MEDONHA E MEDONHO TIVEREM 6 FILHOS
 MANARA E MATEUSE LIDI E GABI- E DUDA VITA
 ESSE E TODOS NOMES DO FILHOS COMPRARO UM
 CITIO E FIM

Fonte: Scanner da atividade 13.

Na escrita dos nomes “Medonho” = MEDONHO e “Medonha”= MEDONHA evidenciou a superação do conflito apresentado, anteriormente, com a representação escrita de “NHA” e “NHO”; nos nomes dos personagens (filhos) utilizou critérios ortográficos (talvez por ter memorizando-os); no termo “compraram” = CONPRARO, exibe sinais de superação do conflito relativo à correspondência entre grafia e pauta sonora nasal de “com”, porém trocou “M” por “N” (uma troca razoável, pois revela conhecimento de que o mesmo valor sonoro atribuído às combinações AN, EN, IN, ON, UN é atribuído às combinações AM, EM, IM, OM, UM; nos verbos tentou adequar tempo (passado) e grau (plural) como em “tiveram” = TIVEREU e “compraram” = CONPRARO evidenciando o modo como falou o termo, utilizando respectivamente “REU” e “RO” em vez de “RAM”; escreveu “esse é” = ESCE E usou “SC” em lugar de “SSE” revelando conflito entre CE e SE; apontou conflito com a flexão verbal do verbo “ser” registrando o modo dialetal “É” em lugar do plural “SÃO”; no vocábulo “sítio” = CITIO trocou “S” por “C” indicando saber que os dois caracteres podem representar valores sonoros similares em alguns segmentos e palavras; segmentou com espaços entre as palavras, a maior parte do

texto.

É possível identificar uma evolução na escrita do estudante e traços do que Charlot (2009) define como atividade intelectual.

O trabalho com textos literários amplia significativamente as possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização. Nas atividades 5 e 13, pode-se observar traços de evolução a partir da mobilização da atividade intelectual dos alunos em relação à escrita.

Identificamos aspectos da autoria dos alunos nas produções, com certa naturalidade, rompendo obstáculos importantes como o medo de mostrarem os conhecimentos construídos nas interações com a escrita enquanto objeto social e escolar, e de aplicarem tais conhecimentos nas produções textuais, conjugando aspectos estruturais e funcionais da língua. Essas produções abrangeram conhecimentos relativos à fatores linguísticos, imagéticos e “[...] por serem linguagem, os textos literários somam, à sua função primordial, uma outra: a de atribuir significados a sinais gráficos, significados que se enriquecem pelos sentidos que seu intérprete atribui a eles” (SARAIVA et al, 2001, 83).

Assim, entendemos que o texto literário auxilia a criança a recriar o próprio modo de compreender a realidade por meio da leitura e da escrita, pois “[...] não só descobre o texto, impregnando-se de sua simbologia, enriquecendo seu domínio linguístico, mas também explora, manipula o texto e, a partir dele, cria novos textos [...]” (SARAIVA et al, 2001, p. 83). O texto literário torna-se uma via de acesso ao mundo e à cultura da escrita, integrando escrita e significado, ultrapassando os limites impostos pela primordialidade dada pela escola aos aspectos estrutural e funcional da escrita.

Através do texto literário, seja de gênero poético, narrativo ou a combinação destes com os instrucionais como as receitas, regulamentos e propagandas, potencializa os atos de leitura, amplia o vocabulário e contribui nas diferenciações linguísticas/dialetais da linguagem oral e escrita formal e informal.

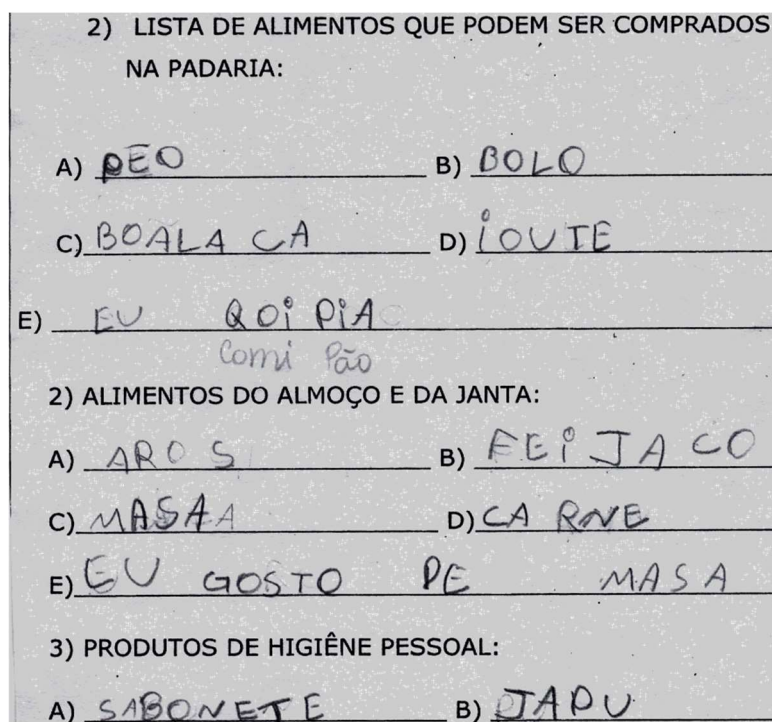
4.4. Ensino escolar e realidade social dos alunos: diálogo possível para a alfabetização

Na atividade 7, foi proposta a produção de pequenos grupos semânticos

(listas): quatro nomes de alimentos que podem ser comprados na padaria e frase com uma palavra da lista, quatro alimentos geralmente consumidos no almoço e no jantar e uma frase com uma palavra da lista, três nomes de produtos de higiene pessoal e frase com uma das palavras.

No primeiro grupo de palavras, o aluno A apresentou escrita em nível silábico-alfabético com correspondência entre grafema/fonema, com dificuldade na nasalização e manutenção da ortografia da palavra, pois, ora escreve de um jeito, ora de outro. Utilizou duas combinações diferentes de letras para escrever a palavra “pão” (PEO e PIA). Escreveu quatro palavras ditadas pela professora e produziu a frase “Eu comi pão”.

Imagem 57: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno A



Fonte: Fotografia da atividade 7.

No segundo grupo de palavras, apresentou escrita em nível alfabético e conflitos relacionados a questões ortográficas como: nas palavras “arroz” = AROS“, “massa” = MASA; a dificuldade em nasalização evidenciada no primeiro grupo de palavras se manteve na escrita da palavra feijão - FEIJACO. Escreveu ortograficamente a palavra “carne” = CARNE.

No terceiro grupo, grafou “sabonete” = SABONETE (escrita ortográfica) e “xampu” = JAPU utilizando “J” para representar o som de “X”. Considerando-se a

semelhança entre os fonemas e a articulação da boca ao pronunciar “JA” e “XA”. Esse conflito é indício, não apenas, do esforço em buscar correspondência grafe/fonema, mas regras e organizações ortográficas,

A escrita representa a língua, e não a fala. Qualquer intenção de justificar a ortografia a partir da pronúncia leva a desprezar as variantes de fala das crianças das populações socialmente marginalizadas, e a dificultar sua aprendizagem. Esta é uma das razões fundamentais por que a correção ortográfica não pode ser exigida nas primeiras etapas da alfabetização, com risco de se distorcer o processo desde o início. (FERREIRO, 2005, p. 27)

Isso posto, refletimos sobre a percepção linguística do estudante em relação à escrita de palavras que ao serem pronunciadas apresentam semelhanças fonêmicas, evidenciando o que Ferreiro (2005) denomina de “variantes de fala”.

Nesta atividade o aluno A demonstrou evolução no processo de alfabetização. No entanto, quando escreve sozinho, não percebe os segmentos das palavras e não reflete sobre a própria escrita. Por isso, usamos a estratégia de falar pausadamente cada palavra com o intuito de auxiliá-lo nessa reflexão. Esse auxílio, consistiu em demonstrar ao estudante que falar para si as palavras, pausadamente, pode ser um modo de orientar o trabalho para conferir valor sonoro às letras e sílabas de uma palavra, de segmentar frases e de identificar outros elementos que compõem a escrita. Sempre que questionado e ouvido, o aluno A dá mostras de seus saberes sobre a língua escrita, mas não o faz espontaneamente.

Em nenhum momento foi dito ao estudante qual letra ou combinações de caracteres a serem usados no texto, o que fizemos foi mediar o trabalho legitimando seus saberes relativos a correspondências grafema/fonema e à escrita em geral. Entendemos que o aluno A não se entende autor do seu processo de alfabetização.

Assim, compreendemos a necessidade de ouvir o estudante, fundamentando-nos em Vigotskii (1991) a necessidade de alinhar a aprendizagem e o nível de desenvolvimento infantil. Esse alinhamento não diz respeito à uma vinculação da ação da criança à estágios preestabelecidos ou padronizados de desenvolvimento e de aprendizagem dentro de prazos e fatores cronológicos. Mas, são níveis observáveis que podem subsidiar a mediação do professor nos processos de ensino e aprendizagem, provocando o desenvolvimento da criança. Para Vigotskii (1991) o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Proximal representam parte do trabalho docente em potencializar

a mediação no processo de aprendizagem.

Neste sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal pressupõe que o “[...] ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1991, p. 60). Portanto, a função mediadora do professor no processo de alfabetização é delineada a partir de alguns aspectos individuais do sujeito, de maneira que este seja orientado a refletir sobre as próprias construções escritas e seja desafiado a reelaborar tais construções, a fim de alcançar outros níveis.

Na perspectiva da aprendizagem posta por Vigotskii (1991) consideramos que a função mediadora, presente na figura do professor, compreende o trabalho de reconhecer os saberes prévios, de “adiantar-se” a esses saberes da criança proporcionando-lhe situações de avanços nesses processos. Assim, refletimos sobre a importância de práticas pedagógicas que falem à todas as crianças e, não apenas ao aluno que sabe mais e aprende nos tempos previstos. Práticas que contemplem os que necessitam de mais tempo para passar de um estágio de compreensão da escrita a outro e, por isso, demandam o olhar diferenciado do professor em relação ao processo individual de aprendizagem e à alfabetização. Portanto, esse argumento pode ser ainda mais fortalecido com a afirmação de que: “Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VIGOTSKII, 1991, p. 62).

A mediação consiste na interação do professor com os modos de interpretação do estudante sobre a língua escrita, por meio de observação, indagações, escuta e criando oportunidades de vivências que possibilitem que a criança faça novas descobertas, novas elaborações relativas à organização e o funcionamento da língua.

Na atividade 8, os alunos receberam um encarte de mercado para, em roda de conversa, identificar nome do estabelecimento, escrita dos produtos, das marcas e dos preços, assim como discutir sobre a organização e a finalidade desse suporte textual. Nosso objetivo era observar a interação da criança com esse portador textual acessível no cotidiano social e mostrar que a alfabetização não se restringe à apropriação do código e da decodificação de textos supostamente produzidos para esse fim. Assim, é função da escola propiciar ao aluno, oportunidades de “[...] explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita [...]” (FERREIRO, 2005, p. 73). A partir da socialização no grupo, da

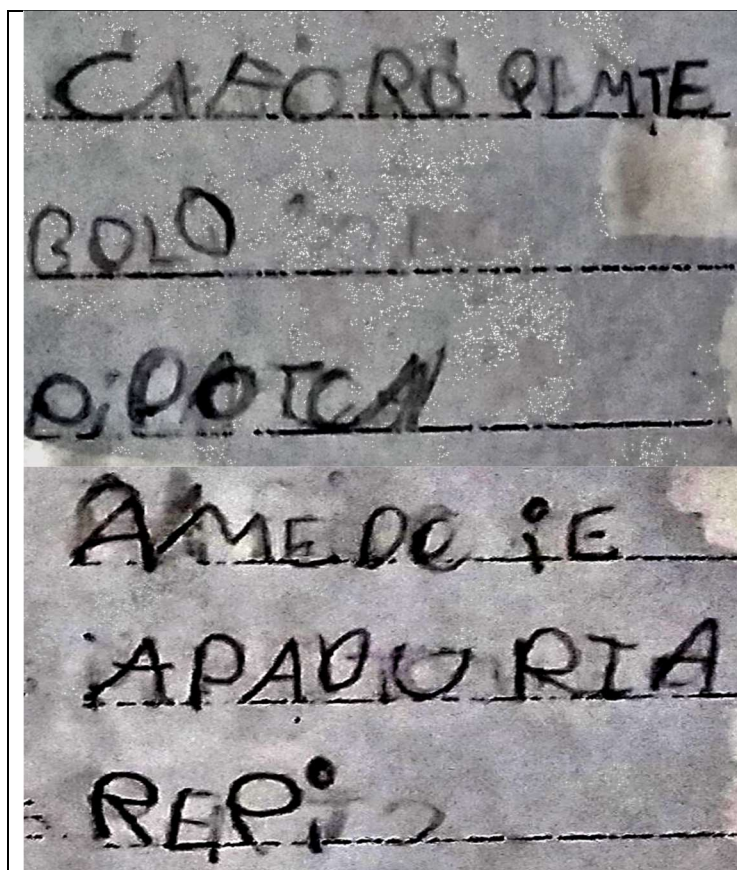
percepção de cada estudante sobre os elementos de leitura e escrita contidos nesse suporte, decidiu-se produzir um novo encarte utilizando partes selecionadas e retiradas do encarte original. O aluno A decidiu por figuras de produtos de higiene pessoal. Recortou as figuras do encarte, preservando a escrita com informações sobre o produto e colou-as no caderno.

Nessa atividade, o aluno A manuseou, visualizou e identificou produtos em todas as seções do encarte. Depois selecionou imagens de xampus, cremes para o cabelo, cremes para a pele, loções e desodorantes, imaginando que seria proprietário de uma loja especializada nesse tipo de produtos e produziu seu próprio encarte. Após a colagem, reproduziu a escrita dos nomes dos produtos ao lado a imagem.

A atividade 10, envolveu leitura e escrita a partir do tema festa junina. Este é um importante evento cultural realizado na escola todos os anos. Antes da festa, são promovidas gincanas (com participação dos alunos e comunidade), preparações de apresentações artísticas, confecção de artesanatos e enfeites, pesquisas relativas à origem e organização da festa em outras partes do país, vestimentas, músicas e alimentos típicos. Além disso, há rodas de conversas e diversos trabalhos em que os alunos podem utilizar a diferentes gêneros textuais (funcionais e literários). Com base neste tema, foi proposta a atividade 10, contendo espaço para a escrita do nome completo, leitura e interpretação de cantigas populares relacionadas ao festejo, elaboração de lista de comidas típicas, produção de três frases relacionadas ao tema, leitura de palavras e separação em sílabas, identificação e transcrição de letras minúscula para maiúsculas.

O aluno A escreveu o nome completo (memorizado), com ajuda da professora identificou e circulou palavras específicas no texto; escreveu nomes de comidas de festa junina, leu e separou em sílabas duas palavras compostas por sílabas simples (pipoca e bolo), produziu três frases escritas. Apresentou escrita em nível silábico-alfabético. Escreveu as palavras: 1- cachorro quente, 2- bolo, 3- pipoca, 4- amendoim, 5- rapadura, 6- refri (abreviação da palavra refrigerante)

Imagem 58: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno A



Fonte: Fotografia da atividade 10.

A atividade 11 consistiu na escrita de pequenos grupos semânticos (listas): quatro nomes de alimentos que podem ser comprados na padaria, quatro alimentos do almoço e do jantar, três nomes de produtos de higiene pessoal e uma frase contendo uma palavra de cada grupo.

O aluno A, escreveu o nome completo, apresentou escrita em nível silábico-alfabético, mas acrescentou letras melhorando a qualidade da escrita e a composição das sílabas de cada palavra. No primeiro grupo de palavras: pão, bolo, bolacha, iogurte e a frase “Eu gosto de bolacha”, no segundo grupo de palavras escreveu, arroz, feijão, massa, carne e a frase “Eu gosto de carne”, no terceiro grupo de palavras escreveu sabonete, xampu, toalha e a frase “A toalha é azul.”

Imagem 59: Escrita de grupos semânticos 2/aluno A

1) LISTA DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA PADARIA:

A) NOALO B) BOLIO

C) BOAIXA D) IOFUTE

E) EU GOSTO DE BOLAXA

2) ALIMENTOS DO ALMOÇO E DA JANTA:

A) AELIO B) AESOIPA

C) MASA D) CAME

E) EU GOSTO DE CARNA

3) PRODUTOS DE HIGIÊNE PESSOAL:

A) SABOETME B) PULU

C) TASSARO

D) TOAIA DE ATU

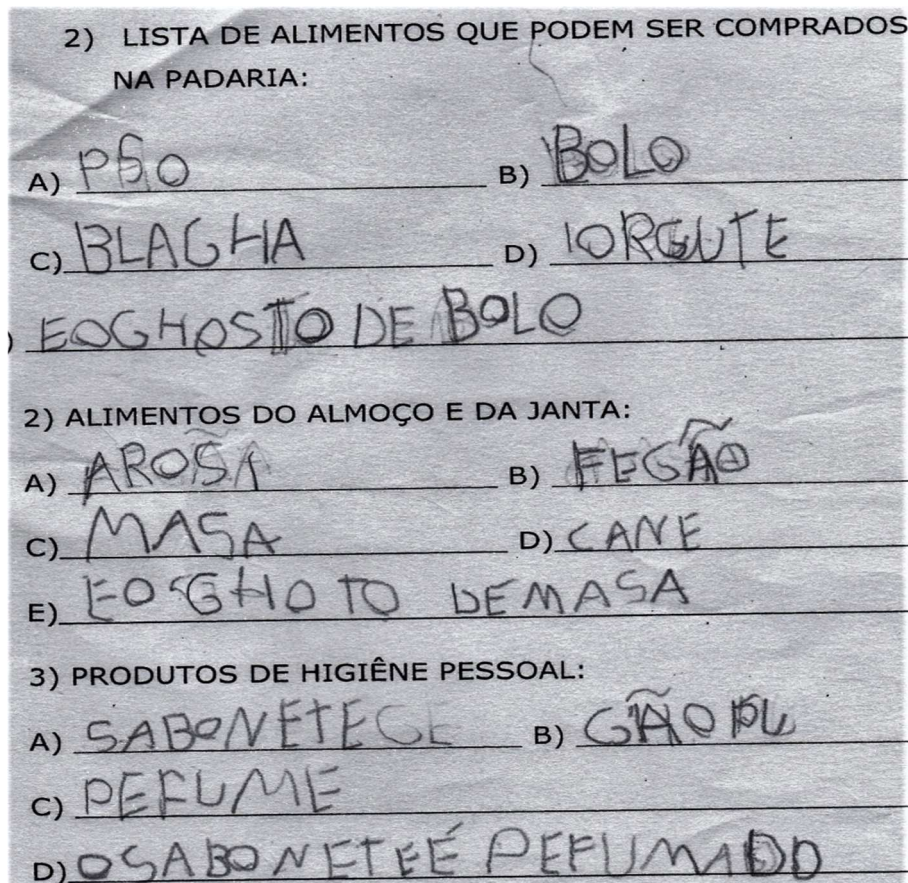
Fonte: Fotografia da atividade 11.

Ao que indica este registro, o aluno A avançou no nível de hipótese silábica para a hipótese silábico-alfabética. Porém, ainda não superou a estratégia de acrescentar letras quando a combinação lhe pareceu insuficiente. Às vezes não mantém a escrita do vocábulo. Na lista de alimentos que podem ser comprados na padaria, grafou as palavras “bolacha” de duas maneiras diferentes: “bolacha = BOAIXA e BOLAXA. Depois, na lista de produtos de higiene pessoal, escreveu “toalha” = TASSARO e TOAA. É possível perceber nos dois vocábulos, o esforço de fonetização e a aproximação da hipótese alfabética da escrita, principalmente em relação às vogais.

Na atividade 7, o aluno B escreveu o nome completo e apresentou escrita em nível alfabético. No primeiro grupo de palavras, escreveu as palavras “pão” = PSO, “bolo” = BOLO, “bolacha” = BLAGHA, “iogurte” = IORGUTE e não segmentou a frase. No segundo grupo escreveu “arroz” = AROS, “feijão” = FEGÃO, “massa” = MASA, “carne” = CANE e a frase “Eu gosto de massa”. No terceiro grupo, escreveu

“sabonete” = SABONETE, “xampu” = GÃOPU, “perfume” = PEFUME e a frase “O sabonete é perfumado”. É possível perceber conflitos ortográficos nas produções do estudante.

Imagem 60: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno B



Fonte: Scanner da atividade 7.

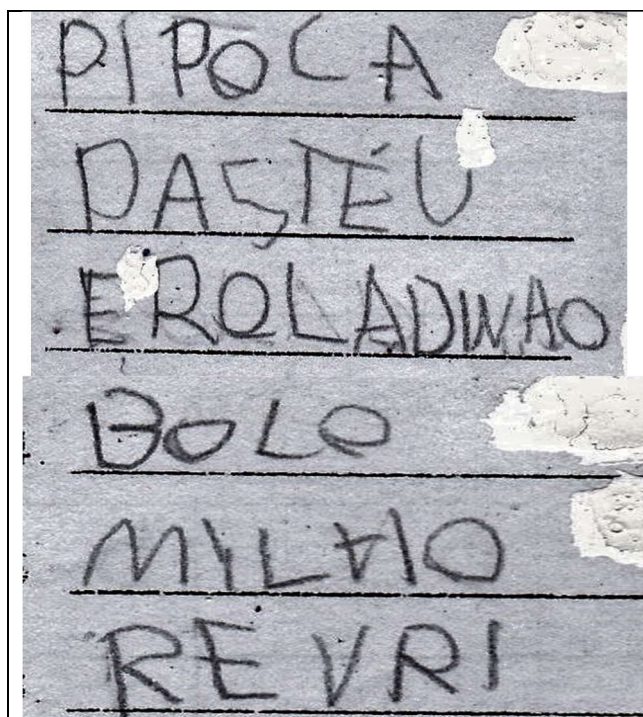
Nesta atividade o estudante demonstrou evolução no processo de alfabetização. No entanto, quando escreve sozinho, não costuma refletir sobre a própria escrita, descuidando da qualidade de sua produção. Neste sentido, necessita de atenção individualizada do professor orientando-o a falar pausadamente cada palavra com o intuito de auxiliá-lo nessa reflexão. Tal intervenção tem como objetivo identificar, “[...] o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKII, 1991, p. 59). Com auxílio de adultos ou de seus pares, esse sujeito é capaz de realizar leitura de suas próprias construções escritas,

estabelecer comparações e refazer o que julgar necessário.

Na atividade 8, o aluno B manuseou, visualizou e identificou produtos em todas as seções do encarte de mercado. Depois selecionou algumas imagens de produtos, recortou e colou-as no caderno. Após a colagem, reproduziu a escrita dos nomes dos produtos ao lado a imagem.

Na atividade 10, o aluno B escreveu o nome completo e, em interação com a professora, identificou e circulou palavras específicas no texto, escreveu nomes de comidas de festa junina, leu e segmentou duas palavras compostas por sílabas simples (pipoca e bolo) e produziu três frases escritas. Apresentou escrita em nível alfabético nas palavras: “pipoca” = PIPOCA, “pastel” = PASTÉU, “enroladinho” = EROLADWAO, “bolo” = BOLO, “milho” = MILHO e “refri” = REVRI (abreviação da palavra refrigerante). Alguns conflitos ainda surgem como na palavra “enroladinho” em que utilizou critério silábico, representando o segmento DI por “d” e apresentou conflito ortográfico ao relacionar o som de NHO com uma possível representação de ÂO. Na palavra “refri” trocou a letra F por V, possivelmente pela semelhança de movimento da boca na pronúncia das duas.

Imagem 61: Escrita de listas de alimentos típicos de festa Junina/aluno B



Fonte: Scanner da atividade 10.

O aluno B não realizou esta atividade, por motivo de infreqüência.

Na atividade 7, o aluno C apresentou escrita em nível silábico com tentativas de atribuir valor sonoro das sílabas às letras. Na produção escrita, o estudante identificou oralmente as relações entre cada parte das palavras com os sons representantes. No entanto, ao fazer o registro evidenciou dúvidas quanto à identificação e nomeação das letras mencionadas para representar cada segmento, perguntando, antes da escrita: qual é o “p”?, Qual é o “d”?

Imagem 62: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno C

1) LISTA DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA PADARIA:

A) O _____ B) OA _____

C) OAR _____ D) IOUE _____

E) EADOACHA _____

2) ALIMENTOS DO ALMOÇO E DA JANTA:

A) AOC _____ B) ROÇ _____

C) AR _____ D) AE _____

E) EUOTC^{CARNE}E _____

3) PRODUTOS DE HIGIÊNE PESSOAL:

A) SOED _____ B) UD _____

C) UML _____

D) ATAEAU _____

Fonte: Scanner da atividade 7.

No primeiro grupo de palavras utilizou as representações a seguir para “pão” = O, “bolo” = OA, “bolacha” = OAR, “iogurte” = IOUE e elaborou a frase “Eu gosto de bolacha” e escreveu “eu” = E, “gosto” = A, “d” D, “bolacha” = OACHA. Neste último termo parece ter memorizado ou copiado da atividade de algum colega. No segundo grupo as combinações usadas para representação das palavras foram: “arroz” = AOC, “feijão” = ROÇ, “massa” = AR, “carne” = AE e elaborou a frase “Eu

gosto de carne”. Indicando cada termo com as combinações: “eu” = EU, “gosto” = OT, omitiu “de”, “carne” = CE, dando ênfase para a letra E indicando a pronúncia da sílaba NE. Na terceira lista usou os mesmos critérios utilizados anteriormente como se nas palavras: “sabonete” = SOED, “xampu” = UO, “toalha” = UO. Depois elaborou a frase: “A toalha azul” = ATAEAU, identificando cada parte conforme transcrição: “a” = A, “toalha” = TAE, “azul” = AZUL.

A escrita do aluno C apresenta nível marcadamente silábico, caracterizado por Ferreiro (2001) como momento do processo de alfabetização em que a criança passa a “[...] compreender a relação entre as letras e os sons da fala” (FERREIRO, 2001, p.44). Tal compreensão pode ser percebida no registro escrito do estudante e no modo como identificou cada parte das palavras e frases que produziu, considerando uma letra para cada sílaba. Além disso, com predominância do uso de vogais para essas representações silábicas.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), no estágio silábico a criança, ao produzir uma palavra, nem sempre atribui uma representação estável para cada sílaba. Ou seja, dependendo do momento e do contexto de produção, pode representar uma mesma palavra com letras diferentes como, na produção do aluno C no pronome “eu” = EA na frase do primeiro grupo, “eu” = EU no segundo grupo e no terceiro grupo duas combinações de letras para “toalha” = UML e TAE.

O aluno C em interações com a escrita, oralmente, demonstra interpretações características da hipótese silábica, indicando ora vogais, ora consoantes como forma de representação de segmentos silábicos das palavras. No entanto, em interações com os textos escritos, não identifica e não denomina todas as letras do alfabeto. Fala os nomes das letras, mas não os associa ao símbolo (código). Nesses casos, pergunta: como faz ou qual é essa letra? Exposto isso, trazemos para essa discussão o dado de que os

Os fonemas existiram desde que existe a linguagem humana; qualquer indivíduo que fala sua língua materna tem um certo conhecimento “implícito” (subjacente ou inconsciente) da estrutura fonética de sua língua (o que permite, entre outras coisas, identificar uma pauta sonora como sendo ou não um candidato potencial à classe das palavras de sua língua, independentemente de conhecer o significado dessa pauta sonora.(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 294-295)

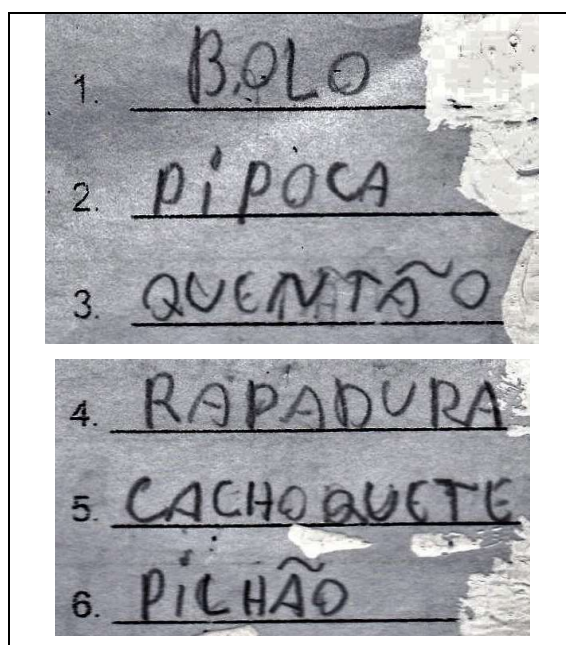
Compreendemos que essa “pauta sonora” não depende exclusivamente da identificação e apropriação de a criança em saber distinguir os modos como as

“perfumado” = PFUMADO manteve a ideia de associar sílabas à pronúncia dos nomes de letras como “pe” = P e “te” = T. Neste caso, percebe-se um esforço para superar conflitos e adaptar novas interpretações do código escrito a partir da compreensão de “[...] que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Essa análise vai ficando cada vez mais cuidadosa a cada produção escrita.

Na atividade 8, em contato com o encarte de supermercado o estudante demonstrou maior interesse pelas imagens de alimentícios, reconhecendo-os através de elementos como o formato, logomarca, cores das embalagens. De modo geral, confundia marca e produto. Escolheu algumas imagens, recortou-as e colou no caderno organizando-as por categorias como, alimentos e produtos de limpeza.

Na atividade 10, o aluno D apresentou escrita em nível alfabético. Nos vocábulos “bolo” = BOLO, “pipoca” = PIPOCA, “rapadura” = RAPADURA escreveu observando a organização necessária para a construção de sílabas simples. “cachorro quente” = CACHOQUETE, “pinhão” = PILHÃO.

Imagem 64: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno D



Fonte: Fotografia da atividade 10.

Ao grafar “cachorro quente” = CACHOQUETE juntou os dois termos como se fossem uma única palavra e, nesta fusão, omitiu a sílaba final “rro” do primeiro e

acrescentou o termo “quete” = QUENTE, sem “N” na composição do segmento “quen”. A omissão do segmento RRO, indica o que Ferreiro (2001) define como falta de “coordenação entre o todo e as partes constitutivas”. Esses conflitos têm a ver com os modos de organização e tipos de letras a serem usadas em palavras, frases ou períodos maiores.

A criança depara-se com “[...] duas totalidades diferentes: de um lado as partes da palavra falada - suas sílabas - e a própria palavra; de outro lado as partes da palavra escrita - suas letras - e a série de letras como um todo.” (FERREIRO, 2001, p. 16). A ação do aluno D em relação à escrita, denota evolução marcada pelo trabalho de interpretar, fazer, refazer e agir sobre esse sistema complexo para produzir a escrita alfabética. O que pode ser visto também na escrita da palavra “pinhão” em que o estudante superou a dificuldade, antes apresentada, sobre a representação gráfica de “ão” = ãO, demonstrou conhecer a necessidade de quatro caracteres para compor a sílaba “NHÃO”, porém usou “L” em lugar de “N”.

Na atividade 11, o aluno D apresentou escrita em nível alfabético. Nos três grupos, demonstrou uma compreensão estável dos modos como organizou, formou e representou graficamente cada segmento das palavras e das frases produzidas. Enquanto escreveu, buscou correspondências entre escrita e pauta sonora evidenciando conflitos relacionados a variações sonoras de determinados grafemas dentro de contextos semânticos específicos.

Imagem 65: Escrita espontânea de grupos semânticos 2/aluno D

1) LISTA DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA PADARIA:

A) PÊO B) BOLO

C) BOLAXAXA D) IOGURTE

E) EU GOSTO DE BOLAXA

2) ALIMENTOS DO ALMOÇO E DA JANTA:

A) AROS B) FEGAO

C) MASA D) CANE

E) EU GOSTO DE CANE

3) PRODUTOS DE HIGIÊNE PESSOAL:

A) SABONETE B) XAPRU

C) QEREME

D) A TOALHA É AZU

Fonte: Scanner da atividade 11.

Na escrita do aluno D é possível identificar recursos utilizados pelo aluno para solucionar complexidades semânticas como nas palavras “feijão” = FEGAO em que o valor sonoro de “J” foi substituído pelo som produzido na pronúncia da letra “G”; “creme” = QEREME em que considerou razoável a combinação QERE em vez de “cre”, atribuindo o som produzido na pronúncia do nome da letra “Q” ao segmento; “azul” = AZU escreveu indicando o modo como fala, considerando “U” como última letra. Grafou o vocábulo “pão” = PEO, possivelmente por descuido, representou “ã” como “EO” e “xampu” = XAPRU ao utilizar a combinação “PRU” e não “pu”, além de omitir “M” que confere a nasalização da primeira sílaba “xam”. Construiu as frases observando espaços demarcando início e final de cada termo.

As construções do aluno D explicitam a “tentativa de regularização ortográfica” (FERREIRO, 2005, p. 95), tanto na composição de palavras como nas frases. Esse tipo de esforço da criança em fase de alfabetização, geram conflitos de difíceis soluções, pois as vezes, uma mesma letra pode a representar valores

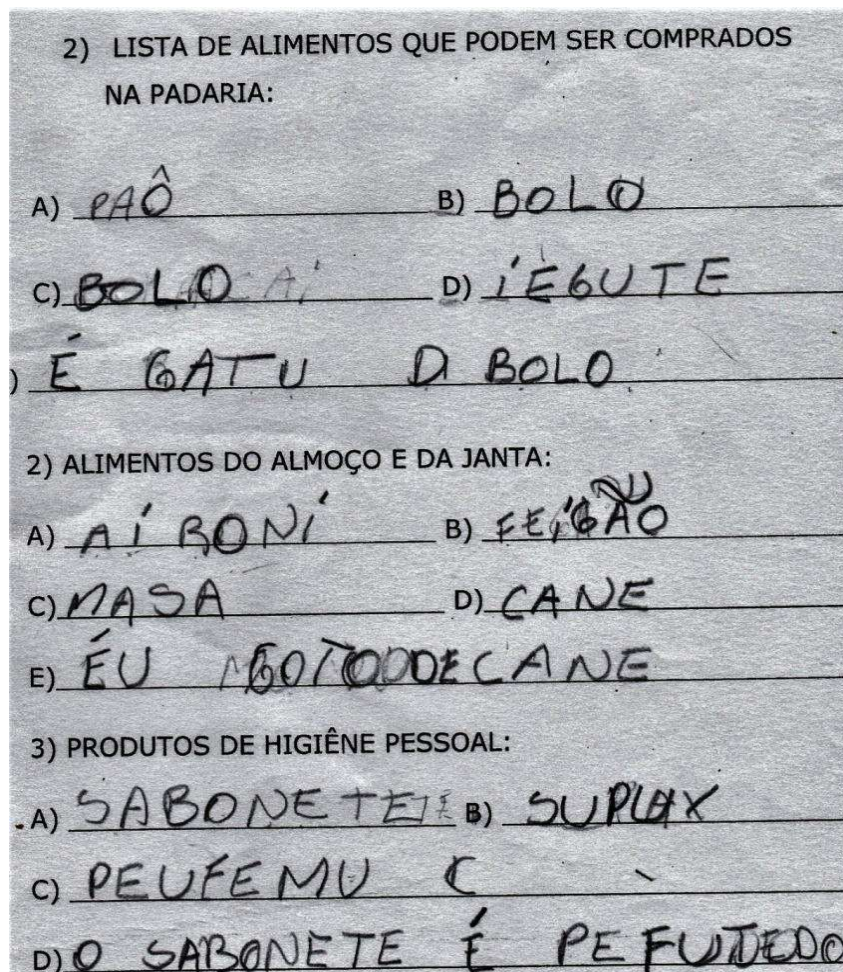
sonoros variados ou letra diferentes apresentam sons semelhantes ou iguais. Nestes casos ocorrem omissões, trocas, substituições e experimentos, pois nesta fase a criança

[...] está experimentando todas as segmentações que lhe parecem aceitáveis. Aceitar as segmentações é aceitar algo difícil porque, como sugere a pouca evidência disponível, a noção de palavra que as crianças elaboram em nível oral não serve tal qual para a escrita. As crianças têm que reelaborar sua noção de palavra em virtude das restrições que a escrita impõe. (FERREIRO, 2005, p. 97)

Assim, entendemos que as construções do estudante não são aleatórias, mas pode-se perceber um trabalho, não apenas de experimentar segmentos escritos, como de tornar essa escrita coerente com a fala e em relação à escrita padrão.

Na atividade 7, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético. Na palavra “pão” = PAÔ parece ter memorizado a escrita e adicionou acento circunflexo sobre a letra “O” e não til sobre “A”; em “bolo” = BOLO escreveu ortograficamente; em “feijão” = FEIGÃO trocou “G” por “J”, possivelmente devido à semelhança do som emitido na pronúncia dos nomes destas letras; grafou “massa” = MASA atribuindo som de S inicial ao S sozinho entre vogais; nos termos “iogurte” = IEGUTE e “carne” = CANE mostrou conflitos ortográficos omitindo o R intermediário entre vogal e consoante. Na escrita de “bolacha” = BOLO optou por repetir a combinação de letras utilizadas para grafar bolo; em “arroz” = AIRON recorreu à hipótese silábico-alfabética e parece ter acrescentado as letras “I” e “N” como forma de estruturar melhor a palavra.

Imagem 66: Escrita espontânea de grupos semânticos/aluno E



Fonte: Scanner da atividade 7.

Na terceira lista escreveu “sabonete” = SABONETE ortograficamente; no termo “xampu” = SUPUX usou a combinação de letras “SU” para “xam”, possivelmente por desconhecer a combinação necessária para representar o som nasal de “xam” e ao final usou “PUX” para “pu” indicando a tentativa de estabelecer correspondência sonora e ao mesmo tempo considerou insuficiente o número de caracteres do segmento; na construção de “perfume” = PEUFEMU manteve a ideia de complementar a escrita incluindo letra U ao final, apontou os segmentos “per” = PE, “fu” = UF, “me” = EMU.

Nas frases “Eu gosto de carne” = ÉU GOTO DE CANE e “Eu gosto de bolo” = É GATU D BOLO, observa-se que o estudante considerou razoável duas formas diferentes para grafar as palavras: “eu” = É, “eu” = ÉU, “gosto” = GATO, “gosto” = GOTO, porém conservou a forma como escreveu nas primeira e segunda listas as expressões “carne” = CANE e “bolo”; na última frase “O sabonete é perfumado” = O

SABONETE É PEFUTEDO repetiu a escrita ortográfica de “sabonete” = SABONETE e grafou “perfumado” = PEFUTEDO evidenciando o trabalho de relacionar grafema/fonema, mas construção da sílaba “ma” usou TE como se tivesse esquecido que letras seriam adequadas, mas era preciso ocupar o espaço identificado na fala.

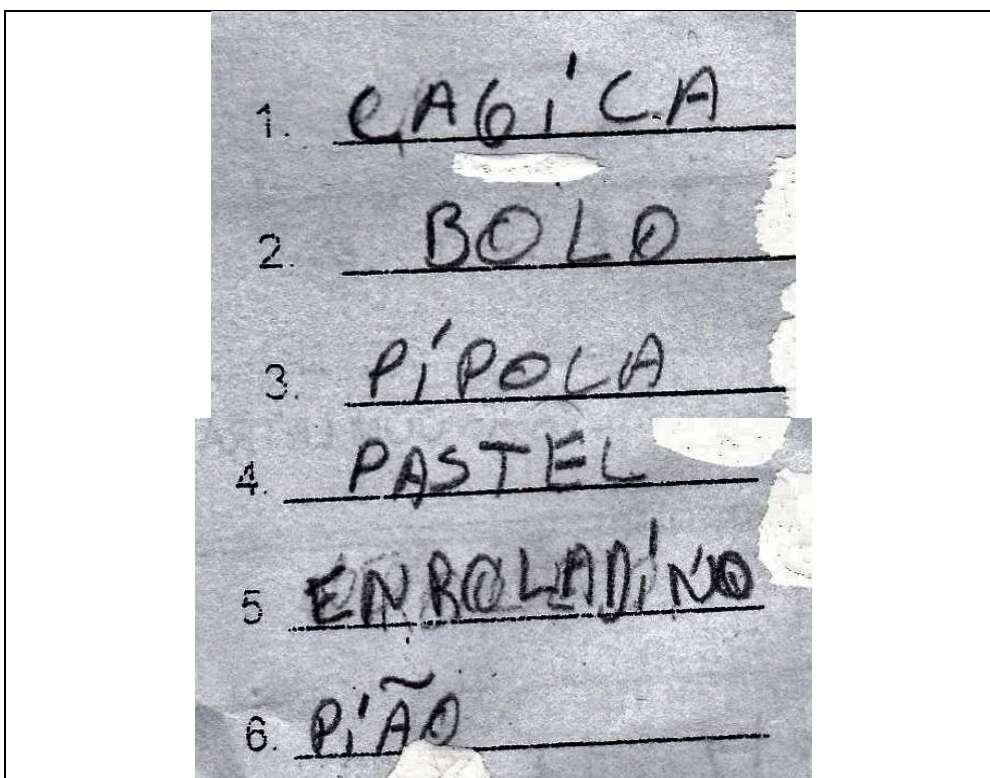
Este registro escrito sinaliza para uma instabilidade do aluno E ao tentar organizar a escrita dentro de critérios alfabéticos. Percebe-se que algumas palavras e segmentos são construídos de acordo com um certo nível de compreensão do estudante em relação à organização da escrita, mas vez por outra é abalado por

[...] desafios que o real (a escrita constituída, no caso) impõe ao sujeito em desenvolvimento e dos instrumentos que ele constrói para apropriar-se, para fazer sua, para dominar conceitualmente esta realidade. Em alguns casos, este sujeito poderá descobrir um novo campo de aplicação para estruturas já construídas; em outros casos, deverá construir esses instrumentos (sem ter consciência imediata - por hipótese - da grande generalidade das estruturas em via de constituição. (FERREIRO, 2001, p. 82)

Os desafios reconfiguram-se à medida que a criança age com e sobre a escrita. No entanto, há situações em que não poderá vencê-los sem auxílio, sem a mediação de alguém mais experiente para operar esse sistema complexo da língua, para ajudá-lo a descobrir, confirmar e questionar hipóteses sobre a escrita. O aluno não realizou a atividade 8 por motivo de infreqüência.

Na atividade 10, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético ao grafar uma lista de alimentos típicos de festa junina. O estudante decidiu elaborar sua própria lista de nomes dos seguintes nomes de comidas do festejo: “canjica” = CAGICA, “bolo” = BOLO, “pipoca” = PIPOCA, “pastel”, “canjica” = CAGICA, “enroladinho” = ENROLADINO e “pinhão” = PIÃO demonstrou conflito para representar segmentos escritos com valores sonoros nasais como “AN”, “NHO”, NHA. Estes são conhecimentos ainda não apropriados pelo estudante, porém, suas condutas evidenciam um processo em andamento na compreensão destas questões ortográficas.

Imagem 67: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno E



Fonte: Scanner da atividade 10.

Esse processo, ao nosso ver, pode ser proporcionalmente potencializado, à medida que o professor interage para compreender os modos de aprendizagem e de construções infantis sobre a língua escrita e para ensinar (na condição de usuários mais experiente da língua), o que o estudante não sabe, precisa saber, precisa que alguém ensine. Neste sentido, Ferreiro (2001) alerta sobre a necessidade de conhecer o "desenvolvimento da escrita na criança", não apenas do ponto de vista da "espontaneidade e criatividade" como se fossem fenômenos aleatórios, mas entender como estes se direcionam. De igual modo a autora aponta para a compreensão que não é suficiente "invocar simplesmente as influências ou os modelos sociais", pois estes exercem funções distintas em:

[...] momentos diferentes do desenvolvimento: às vezes têm um papel positivo no processo de desequilíbrio (na medida em que funcionam como perturbações); em outras ocasiões, desempenham um papel também positivo, como observáveis facilmente assimiláveis; finalmente, por vezes desempenham um papel inibitório, negativo, no processo. (FERREIRO, 2001, p. 20)

Os modelos sociais podem e devem ser usados para facilitar a compreensão

da criança em relação aos objetivos, funções e finalidades da escrita no dia a dia. Há formalidades que devem ser “invocadas” de diferentes modos e momentos do processo de alfabetização, como por exemplo, as convenções ortográficas e estruturais das palavras, as questões gramaticais e a variedade de portadores e tipos textuais com objetivos específicos. Destacamos, que o simples contato com as formas em que a escrita aparece nos ambientes e situações sociais não são suficientes para que a criança apreenda a leitura e a escrita.

Diante disso, reafirmamos a importância de propiciar “momentos diferentes” de compreensão da escrita enquanto objeto do conhecimento, instigando a criatividade e a espontaneidade infantil, os modelos sociais, os modos de intervenção e de ação pedagógicas. Portanto, “[...] introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31). Lembramos que, esse processo, nada tem a ver com delimitação de etapas e tempos em que uma criança pode alfabetizar-se, mas funciona como dinâmica não linear e individual dos sujeitos em relação ao complexo sistema da língua escrita.

Os conflitos relativos aos modos de interpretação infantil sobre esse sistema, muitas vezes, serão resolvidos dentro das condições em que ocorre cada processo de alfabetização.

A atividade 11 foi realizada no mês de maio de 2019 e repetida no mês de agosto do mesmo ano. Nesta, o aluno E apresentou escrita em nível alfabético. Na primeira lista escreveu “pão” = POÃONU demonstrando conhecer a representação escrita de “ÃO”, porém acrescentou letras “O” e “NU” para melhorar a composição da escrita. Por tratar-se um termo monossílabo e o estudante já haver superado a hipótese silábica, considerou insuficiente o número de letras e tentou prolongar a pronúncia acrescentando letras na representação grafêmica conforme a transcrição “pão” = POÃONU, como fonêmica, pronunciando em vez de “pão” = PÃO-U”. Assim, observamos que as construções escritas do aluno E sugerem que o “(...) “saber fazer” em nível oral deve ser reelaborado, que é preciso redescobrir a utilidade da sílaba para resolver um problema da escrita, para saber qual é o valor das partes de um todo em processo de construção” (FERREIRO, 2005 p. 93). Nas construções dos outros vocábulos da primeira lista, manteve o pensamento alfabético da escrita como em “bolo” = BOLO, “bolacha” = BOLACHLA, “iogurte” = IOGUTE sem ocupar-

se da “exigência mínima de caracteres” como fez na escrita de “pão”. Na frase “Eu gosto de bolo” = EU GOTO DE BOLO separou as palavras com espaço e na grafia de “gosto” = GOTO não reconheceu o caractere “S” após “O”.

Na segunda lista escreveu “arroz” = A ROÍ S do modo como falou, dando ênfase no segmento “ís” em vez de “oz”. Nas demais palavras evidenciou saberes relativos ao aspecto ortográfico da língua como em “feijão” = FEIJÃO em que o fazer oral e escrita parecem ter-se coincido, “massa” = MASA considerou razoável apenas um “S”, talvez por desconhecimento de que em língua portuguesa um “S” entre vogais pode representar o som de “Z”, por isso são necessários dois para representar o som de S inicial no meio da palavra; “carne” = CANE esqueceu-se da letra R entre vogal “A” e a consoante N; na frase “Eu gosto de carne” = EU GOTO DE CANE, omitiu o “S” intermediário na expressão “gosto” = GOTO, manteve a grafia do nome “carne” e organizou o período deixando espaço entre as palavras.

Imagem 68: Escrita de grupos semânticos 2/aluno E

1) LISTA DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA PADARIA:

A) APÃO NU B) BOLO

C) BOLACHA D) IOBUTE

E) EU GOTO DE BOLO

2) ALIMENTOS DO ALMOÇO E DA JANTA:

A) A ROÍ S B) FEIJÃO

C) MASA D) CANE

E) EU GOTO DE CANE

3) PRODUTOS DE HIGIÊNE PESSOAL:

A) SABONETE B) XAPU

C) REME

D) A TOALHA É AZU

Fonte: Scanner da atividade 11.

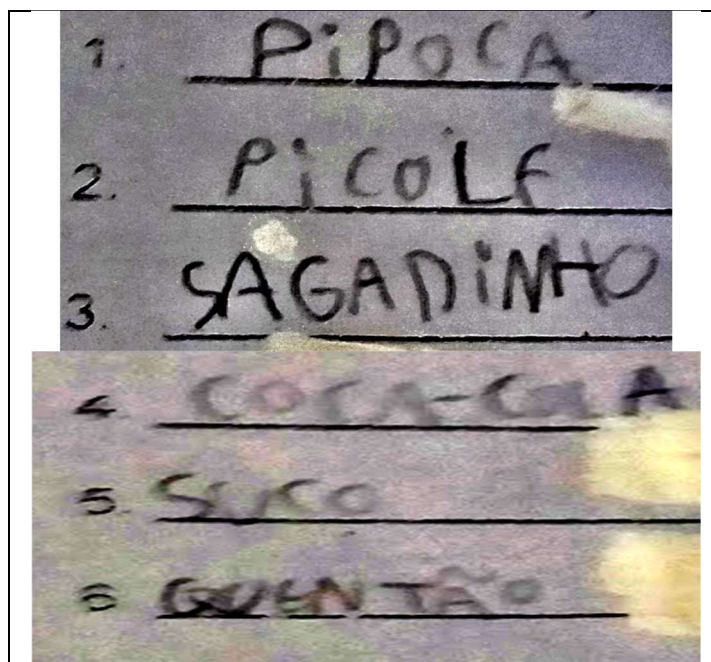
Na segunda lista escreveu “arroz” = A ROÍS do modo como falou, dando ênfase no segmento “ís” em vez de “oz”. Nas demais palavras evidenciou saberes relativos ao aspecto ortográfico da língua como em “feijão” = FEIJÃO em que o fazer oral e escrita parecem ter-se coincido, “massa” = MASA considerou razoável apenas um “S”, talvez por desconhecimento de que em língua portuguesa um “S” entre vogais pode representar o som de “Z”, por isso são necessários dois para representar o som de S inicial no meio da palavra; “carne” = CANE esqueceu-se da letra R entre vogal “A” e a consoante N; na frase “Eu gosto de carne” = EU GOTO DE CANE, omitiu o “S” intermediário na expressão “gosto” = GOTO, manteve a grafia do nome “carne” e organizou o período deixando espaço entre as palavras.

Na terceira lista escreveu as palavras “sabonete” = SABONETE alfabeticamente dentro do padrão ortográfico da composição do termo, “xampu” = XSAPU evidenciando esforço para adequar fonema/grafema no segmento “xam” em que incluindo S entre X e A e omitiu a letra “M” que tem, neste contexto semântico, a função de conferir som nasal entre a vogal “A” e a consoante “P”; em “creme” = REME, identificou a representação sonora de “RE”, descuidando-se da letra C; e na frase “A toalha é azul” = A TOALA É AZU, evidenciou evolução quando demarcou entre, acentuou a letra “e” = É mostrando saber que o acento indica um som agudo para o grafema e escreveu a “azul” = AZU, do modo como pronuncia o termo.

O aluno F não realizou as atividades 7 e 8, por motivo de infreqüência.

Na atividade 10, o aluno F apresentou escrita em nível alfabético nas palavras “pipoca” = PIPOCA, “picolé” = PICOLE, na palavra “salgadinho” = SAGADINHO, “coca-cola” = COCA-COLA, “suco” = SUCO, “quentão” = QUENTÃO, evidenciando compreensão sobre combinações necessárias na representação de sílabas na composição de palavras. Assim, a produção do estudante revelou certa estabilidade em seu modo de conceber os modos de organização do código escrito, indicando questões ortográficas a serem resolvidas como o uso de “L” entre vogal e consoante como em AL, EL, IL OL, UL e regras de acentuação como em “picolé” = PICOLE.

Imagem 69: Escrita de lista de alimentos típicos de festa Junina/aluno F



Fonte: Fotografia da atividade 10.

À medida que vivenciam diversos modos de construção da língua escrita auxiliados pela mediação objetiva do professor, as crianças podem engajar-se nos próprios processos de alfabetização elaborando e reelaborando hipóteses constantemente até alcançarem níveis alfabéticos “[...] porque qualquer outra hipótese entra em conflito insolúvel com os dados da experiência (com a escrita constituída)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 294).

Além disso, as autoras chamam a atenção sobre o fato de a experiência não eliminar as outras hipóteses e assinalam que possuir uma linguagem não é suficiente para o alcance de uma “escrita histórica e individualmente”. É preciso “[...] certo grau de reflexão sobre a linguagem, o qual permita tomar consciência de algumas de suas propriedades fundamentais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 294). Assim, reiteramos nossa compreensão sobre a importância da atuação do professor na alfabetização inicial de crianças como mediador nos processos de reflexões e construções infantis sobre a escrita.

Na atividade 11, o aluno F apresentou escrita com critérios silábicos-

alfabéticos e alfabéticos. Produziu as seguintes listas e frases: “pão” = PENCÃO, “bolo” = BOLO, “bolacha” = BOLACHA, “iogurte” = IOGUTE e a frase “Eu gosto de bolo” = EU GOSSTO DE BOLO; “arroz” = ARROISS, “feijão” = FEIJENU, “massa” = MASA, “carne” = CARNE e a frase “Eu gosto de carne” = EU GOSSTO DE CARNE; “sabonete” = SABONETE, “creme” = QREME e a frase “A toalha é azul” = A TOALILHA E AZU.

Imagem 70: Escrita de grupos semânticos 2/aluno F

1) LISTA DE ALIMENTOS QUE PODEM SER COMPRADOS NA PADARIA:

A) PENCÃO B) BOLO

C) BOLACHA D) IOGUTE

E) EU GOSSTO DE BOLO

2) ALIMENTOS DO ALMOÇO E DA JANTA:

A) ARROISS B) FEIJENU

C) MASA D) CARNE

E) EU GOSSTO DE CARNE

3) PRODUTOS DE HIGIÊNE PESSOAL:

A) SABONETE B) SHEPU

C) QREME

D) A TOALILHA E AZU

Fonte: Scanner da atividade 11.

Nos termos “pão” = PENCÃO, “feijão” = FEIJENU e “xampu” = SHEPU parece que o estudante usou o mesmo critério para representar as pautas sonoras nasais dos segmentos, substituindo-os consecutivamente “Ã” e “AM por “EN” e “E”; ainda em relação à monossílaba “pão” = PENCÃO indicou o conflito relativo à quantidade mínima de letras para um segmento ou palavra e copiou a palavra “cão”, de um cartaz exposto na parede da sala de aula, buscando correspondência grafema/fonema; nos vocábulos “arroz” = ARROISS, “massa” = MASA e “gosto” = GOSSTO associou os sons de S, SS e Z final, em virtude da semelhança entre os

fonemas cujas representações escrita são diferentes como em “GOSTO”, “MASSA”, “ARROZ” (nesta última, buscou correspondência grafema/fonema, incluindo a letra “i” na pronúncia e na representação escrita); no vocábulo “xampu” = SHEPU substituiu “X” por SH e manteve o critério de usar “E” na representação do som nasal de “Ã”, que é similar à “AM”; em “creme” = QREME considerou adequada a letra “Q” em vez de “C” na combinação de letras usadas para representar “CRE”; na palavra “toalha” = TOALILHA escrita e pauta sonora acrescentando o segmento “LI” para complementar a grafia de do segmento sonoro representado por “LHA”; em “azul” = AZU omitiu o “L” final.

Consideramos importante obter parâmetros mais claros de comparação do desempenho do estudante, com uma mesma produção escrita realizada em momentos diferentes. Para tanto, optamos pela repetição da atividade 4 (Imagem 34, p. 46). Identificamos que conforme indica o registro, o estudante compreende que a escrita não é constituída apenas sílabas, mas que cada letra tem valor sonoro e, que às vezes estes sons podem variar de acordo com o contexto semântico. Então, percebe-se o controle do estudante sobre a própria produção e o alcance de uma aparente estabilidade qualitativa próxima de padrões ortográficos

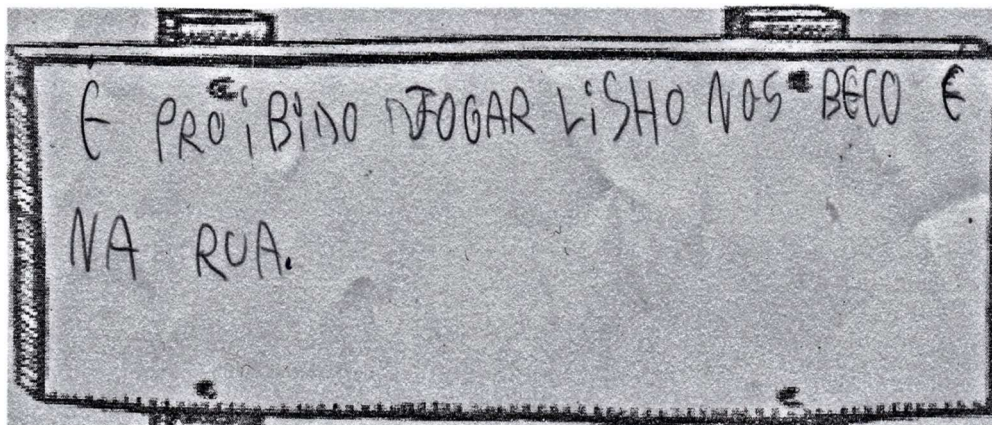
A expressão “apropriação” tomada aqui como indicativo da atividade do sujeito sobre e com a escrita. Portanto, compreendida aqui de modo abrangente:

Com tudo o que essa apropriação significa, aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289)

O indicativo de que o estudante se apropriou de vários outros conhecimentos relativos à língua escrita, pode ser percebido se compararmos o texto da placa educativa na atividade 4, (Imagem 35, p. 47).

Desta vez escreveu a frase: “É proibido jogar lixo nos becos e nas ruas.” = é PROIBIDO JOGAR LISHO NOS BECO E NA RUA, revelando novos saberes sobre a organização do código escrito, a identificação do início ao fim das palavras demarcando-as com espaços e o uso de ponto final.

Imagem 71: Escrita de placa de proibição/aluno F



Fonte: Scanner da atividade 4.

Nesta segunda produção, pode-se observar um salto qualitativo em vários aspectos da escrita como, organização do código, conteúdo a ser comunicado, segmentação e uso de elementos de coesão textual como “é” = É acentuado, “e” = E sem acento demonstrando saber que o acento muda o valor sonoro da letra. Além disso, utilizou as preposições “nos” = NOS, antecedendo e concordando com o substantivo “becos” = BECO (não em número) e “na” = NA (não em número) com “rua” = RUA; no termo “lixo” = LISHO considerou adequada a combinação “SHO” para representar a escrita de “XO” evidenciando conflito ortográfico e, não mais em relação à compreensão dos modos alfabéticos da língua escrita. Nota-se que o estudante alterou sua forma de conceber a escrita, voltando-se, não apenas para a “produção de marcas gráficas” conforme indica Ferreiro (2005) ao definir “escrita” como sistema abrangente e passível de interpretação, por tratar-se de

[...] algo que é mais que decifrar marcas feitas por outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo _ a língua escrita, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais. (FERREIRO, 2005, p. 79)

Assim, percebe-se que o aluno superou parte dos conflitos apresentados no início do ano letivo no sentido de decifrar o código, interpretar, produzir e aplicar os saberes e conhecimentos alcançados.

Nesta seção destacamos a aproximação entre conhecimentos escolares (sistemizados) e processos individuais de alfabetização desde a realidade social

dos sujeitos desta pesquisa, lembrando que “A instituição escolar foi criada para desempenhar uma função: a de comunicar às novas gerações os saberes socialmente produzidos, aqueles que são considerados, em um determinado momento histórico, válidos e relevantes” (LERNER, 1996, p. 95).

A função de “comunicar saberes produzidos socialmente” acaba por tornar-se o principal fazer escolar e, em muitos casos, a única. No entanto, compreendemos que os modos espontâneos de escrita produzida pelas crianças e as possibilidades de construção de conhecimentos a partir de realidades diversas ao ambiente, organizações, conteúdos e objetivos da alfabetização escolar também são legítimos. Além disso, lembramos que esse saber a ser ensinado “[...] origina a relação didática, essa relação ternária que se estabelece entre o professor, os alunos e o saber” (LERNER, 1996, p. 95). É nessa relação, que se estabelecem as vias dos processos de ensino e de aprendizagem e, neste caso, a alfabetização de crianças.

Tal compreensão comporta, ainda, a exigência da distinção entre conhecimentos socialmente transmitidos, “construções espontâneas” e saberes provenientes do ambiente social fora da escola, conforme indicam (Ferreiro e Teberosky, 1999). Isso, por considerarem o “valor social e cultural” como fundamentos do processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, que a resposta às interações com o ambiente dependem de cada sujeito. Em contrapartida, propõem a seguinte questão:

Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos se não se teve oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 279)

Entendemos que, por ser objeto composto de conhecimentos “socialmente transmitidos”, a língua escrita impõe a necessidade de aproximar tais conhecimentos sistematizados, construções espontâneas e os que se originam da realidade infantil.

Nas atividades 7, 8, 10 e 11, buscamos conciliar modos de escrita escolar, conhecimentos internalizados pelos alunos com mediações pedagógicas que permitiram que estes revisassem as próprias produções, estabelecendo

comparações, levantando questões e podendo refazê-las. Dessa forma identificamos situações de superação de conflitos, mudanças de hipóteses e o alcance de níveis alfabéticos de escrita.

Este estudo propôs reflexões sobre possíveis diálogos entre o ensino formal que, geralmente, privilegia modos de aprendizagens idealizados, e alunos que demandam intervenções e mediações específicas sobre seus próprios modos de compreensão da língua escrita, levando em consideração fatores conjunturais, socioculturais, diferentes tipos de vivências dos estudantes e de percepção do mundo em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que deu origem à esta dissertação, teve como questão central, saber quais relações os estudantes em processo de alfabetização, e em defasagem escolar, estabelecem com a língua escrita na escola e nas demais vivências sociais cotidianas.

A coleta de dados, deu-se em quatro etapas: Na primeira etapa, utilizamos atividades que possibilitaram sondagem em dois momentos: avaliação escrita formulada pela escola e listas de nomes de objetos e suportes identificados pelos alunos como coisas que podem ser lidas. Nesses primeiros contatos, foi possível identificar alguns conhecimentos internalizados e dificuldades dos alunos em relação à escrita. Na segunda etapa da coleta de dados, conjugamos rodas de conversas, socialização de objetos de leitura trazidos do ambiente doméstico e de outros ambientes sociais, a valorização dos conhecimentos demonstrados pelos alunos, leituras e produções coletivas de diversos textos, palavras e frases, considerando aspectos estruturais e funcionais da escrita. Nestas interações, observamos avanços qualitativos nos modos de interpretação e interação dos alunos com a língua escrita. A terceira etapa consistiu na conciliação entre aspectos estruturais, funcionais e de finalidades da escrita, por meio de textos literários, produções escritas coletivas e individuais dos alunos. Na quarta etapa, focalizamos possibilidades de aproximar modos de escrita escolar, processos individuais de alfabetização e realidade social dos sujeitos.

Com base nas observações, percebemos que, além de sondar conhecimentos que deveriam estar consolidados e em andamento, tal aproximação se daria a partir da reflexão sobre a percepção e entendimento dos sujeitos em relação à escrita em seus aspectos estrutural (organização do código), funcional e contextual, literário e criativo. Assim, buscamos: aproximar conhecimentos escolares e realidade dessas crianças; identificar o potencial da escrita como objeto social, cultural e dotado de atributos de pertencimento; contribuir com a mobilização da atividade intelectual a partir de ações inclusivas (mediação do outro) e legitimação do sujeito como partícipe e construtor do próprio processo. Para isso, compreendemos necessário distinguir:

- conhecimentos internalizados e conhecimentos em processo;
- objetos de leitura legitimados pelos alunos e objetos escolares de leitura;

- dificuldades de compreensão da escrita, dificuldades cognitivas e mnemônicas;
- conflitos provenientes do desconhecimento de saberes que devem ser transmitidos (e não foram) e equívocos construtivos;
- desvalorização dos próprios saberes e “não saber”;
- ações pouco inclusivas por parte da escola e condutas de não pertencimento ao mundo da escrita.

Inicialmente, cinco dos seis alunos participantes da pesquisa afirmavam que não sabiam ler e escrever, porém, ao serem avaliados apresentaram conhecimentos importantes sobre a escrita. No entanto, nenhum deles sabia escrever o seu nome completo, utilizar o caderno observando o alinhamento e direcionamento da escrita e outras convenções da língua portuguesa, apresentavam dificuldade em produzir frases escritas e aparentemente não pensavam que isso era possível.

A complexidade do sistema de língua escrita está na ausência dos conhecimentos que podem ser considerados óbvios para a criança em alfabetização. Para tanto, é importante pensar esse processo na perspectiva da aprendizagem e também da ensinagem, como forma de intervenções pedagógicas, pois a criança não pode construir e reconstruir convenções estruturais sozinha.

Notamos que aqueles alunos, cada um à seu modo, havia estacionado em certos níveis no processo de alfabetização, seja por dificuldades cognitivas (tornado-se copistas), distanciamento dos atos de ler e escrever ou por medo de “errar”. Neste caso, reproduzir a escrita convencional disponibilizada pela escola, feita pela professora ou pelos colegas que “sabem”, garantiam-lhes mais “acertos” que “erros”. Nesta espécie de jogo, muitos alunos não acreditavam na legitimidade dos próprios saberes e conhecimentos.

Em alguns casos, procuravam conservar o que haviam internalizado, resistindo às novas construções. Ao comparar a própria escrita com as do ambiente, reagiam com ações compensatórias diante de informações que recebiam ou com modelos alfabéticos com que se deparavam. A perturbação ocasionada pelo esquema assimilatório, pode gerar condutas de resistência ou de conservação de construções realizadas, quando não mediadas para conciliar com novas descobertas.

Nesse sentido, hipótese Silábica constitui-se em momento do processo que pode ser considerado como alicerce das futuras construções e interpretações da criança sobre escrita. Isso, por tratar-se de um modo próprio (original) de compreensão e combinação de letras independente de modelos externos. Neste estágio a criança compreende o que produz, mas não o que os outros escrevem e ao comparar a própria escrita com as do ambiente, entra em conflitos reage com ações compensatórias.

Ao constatar os conhecimentos construtivos do processo de alfabetização dos sujeitos, percebemos que estes não se sentiam pertencentes ao mundo e à cultura da escrita. Foram deixados para trás por não responderem aos processos de ensino, no tempo “desejável”.

A escola deste e de outros tempos, nem sempre valorizou os modos de saber e aprender dos alunos, exceto, os relativos ao próprio ensino. Nesse sentido, nem professores, nem alunos aprenderam a tratar como legítimos, modos próprios de interagir e de produzir conhecimentos. Os alunos que não se enquadram em certos parâmetros escolares, têm dificuldades para dar sentido ao que é ensinado e atribuir valor às próprias interpretações, considerando-as, inadequadas e sem valor como conhecimento. Portanto, a prática pedagógica reflexiva reúne auto-crítica, reflexão, percepção do outro, diálogo, intencionalidade bem definidas, disposição para orientar e reorientar os processos de ensino e de aprendizagem e pode contribuir com a alfabetização de crianças que necessitam de intervenções mais individualizadas e específicas. Assim, há que se refletir sobre quem são os sujeitos e qual escrita poderia ser ensinada “naturalmente”.

As modalidades de escrita vinculadas às demandas conjunturais, importavam na alfabetização de outros tempos e importam na contemporaneidade. No entanto, os sistemas público e privado de ensino ocupam-se em conflitos metodológicos e índices estatísticos, pretendendo padronizações do processo, ignorando a diversidade de modos de aprender. Desta maneira, contempla os estudantes que se adaptam mais rápido aos padrões escolares e desenvolvem habilidades idealizadas. Assim, determinam o que é saber ler e escrever. Os estudantes aprendem a ler e escrever para o professor e para a escola e os que não conseguem satisfazer tais formatações, são invisibilizados.

As produções dos alunos revelaram os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias escolares e que não foram reconhecidos, nem incluídos em seus

respectivos processos de alfabetização. Conseqüentemente, a falta de olhares externos para autorizar tal inclusão, resultou na não legitimação desses conhecimentos e na resistência aos avanços decorrentes de novas desequilibrações e assimilações. Estes alunos não sabiam o que sabiam, ou seja, haviam internalizado importantes conhecimentos sobre a escrita, porém, não os mobilizavam em suas atividades intelectuais e não atribuía valor às próprias construções.

A partir da tarefa de identificarem no ambiente doméstico, “coisas que podem ser lidas”, os alunos indicaram objetos como arroz, feijão, massa, bolacha, geladeira. Este dado mostrou-nos o acesso e uso da escrita na realidade social daqueles sujeitos, mais como identificador de produtos, do que como forma de expressão e comunicação. Entretanto, isso não significa ausência de conhecimentos e de tensionamentos entre as sistematizações e construções anteriores, mas evidencia a necessidade de a escola ampliar-lhes o repertório de leitura e escrita e as possibilidades, pois dependem quase exclusivamente do ensino formal para se alfabetizarem.

Todas as informações ou conhecimentos sobre a língua escritas são relevantes e nada pode ser considerado óbvio ou omitido no processo. A criança precisa participar de diferentes situações de uso da escrita para construir sentidos, significados e evoluir na alfabetização. Porém, importa o olhar do outro, a devida mediação para legitimar tal processo.

As interações são cruciais no processo de alfabetização, pois o aluno pode mostrar o que sabe e como sabe, baseado nas próprias interpretações e hipóteses e o professor pode definir formas de intervenção que dialoguem com as primeiras.

O professor pode construir pontes de interações com os modos de compreensão dos alunos, extrapolando os limites do ensino do código e da funcionalidade por meio da literatura infantil. Esta, comporta também diferentes finalidades e contém elementos que podem contribuir para a compreensão da língua escrita como forma de expressão, comunicação, ampliação do vocabulário, imaginação, capacidade criativa, aplicabilidade de conhecimentos construídos e acesso à cultura escrita.

Aproximar ensino e realidade dos alunos é um desafio diário que exige a consciência do diferente e do plural no fazer pedagógico, visando a desconstrução das idealizações produzidas no correr da história da educação e, especificamente,

da alfabetização. Essas idealizações, geraram distanciamentos entre o que é ensinado e as formas de aprender, acarretando a não legitimação dos conhecimentos construídos fora de certos padrões.

A mediação do professor é importante quando instiga o estudante a rever, reler, e se necessário, refazer a própria escrita. Há momentos em que uma simples pergunta pode desencadear novos modos de interpretação, de mobilização e da atividade intelectual.

A mediação, dá voz à criança e ao professor, integrando-os num processo inclusivo que produz sentimento de pertencimento ao mundo e cultura da escrita. A ideia de construção como um empreendimento individual (solitário) do estudante, pode ser tão prejudicial à alfabetização, quando a impessoalidade do ensino tradicional, centrado em métodos, conteúdos disciplinares, programas a serem cumpridos e no professor como centro dos processos educacionais. Os extremos pedagógicos desequilibram processos de aprendizagens em alfabetização e deixam pouco espaço para a valorização e o reconhecimento dos saberes infantis, que antecedem a escola.

Levando em conta que os modos de pensar de crianças pequenas são diferentes das crianças mais velhas e, que as relações entre funções cognitivas se modificam ao longo do desenvolvimento, de acordo com Vigotskii (1991), embora as primeiras tenham potencial para realizar operações complexas, há sistemas psicológicos de transição que encontram-se entre os níveis elementares e as formas de pensamento mediado, ou seja, entre as dimensões biológica e os aspectos culturalmente adquiridos. De modo geral, os percursos biológicos ocorrem independentes das construções culturais, porém, estas afetam significativamente as trajetórias escolares, os processos de alfabetização e talvez, o que respeita à cognição da criança.

Como forma de resistência aos métodos tradicionais a escola contemporânea (ao longo da história da educação) tentou banir a ideia de transmissão de conhecimentos, aderindo uma ideia estrita e inflexível de construção, atribuindo ao aluno a função de descobridor, sem distinguir conhecimentos construtivos e transmitidos (embora o termo tenha sido mistificado pela pretensão de que todos os estudantes sejam “protagonistas” e que tudo seja construído). Nem tudo é construído pela criança de maneira independente, há normas e convenções do sistema de língua escrita a serem transmitidas e

ensinadas, de forma contextualizada instigando o aluno a atribuir significado, para que haja pleno desenvolvimento da escrita.

Isso pode parecer fantasioso e repetitivo, mas não existem fórmulas mágicas para a alfabetização. Costumamos dizer que há muitas crianças que aprendem com ou sem a ajuda do professor. Para estes, a escola está preparada, mas tem dificuldades em contemplar todos os estudantes considerando diversidades cognitivas, históricas e contextuais.

Portanto, consideramos importante que a escola reveja e discuta processos de alfabetização de todas as crianças, independentemente da idade e das diferenças nos modos de aprendizagens, de forma que possa contribuir com o engajamento destas em relação à língua escrita enquanto sistema e forma de comunicação a ser incluído nas situações sociais e cotidianas.

O dado de que uma criança não se alfabetizou em idade estabelecida pelos sistemas e legislação educacional, evidencia que esta não cumpriu as prescrições institucionais em determinado período. Por outro lado, se o desempenho do estudante for comparado com os próprios modos de compreensão da leitura e da escrita em outros períodos, pode ser que não haja uma defasagem em alfabetização e sim escolar. Lembramos que essa divisão das etapas escolares é necessária no sentido de organizar processos de ensino e de acompanhamento das aprendizagens, porém, não é garantia de sucesso ou insucesso e acaba funcionando como um mecanismo de classificação, indiferente à diversidade e individualidade dos sujeitos que se esforçam, para serem “iguais” e fracassam.

As diversidades humanas abrangem modos de percepção do mundo, apreensão da realidade, aprendizagens e processos de alfabetização. Neste sentido, a qualidade das interações do sujeito com o ambiente afeta esses processos. Considerando diferentes tempos de aprendizagem e, no caso específico dos sujeitos desta pesquisa, é importante distinguir processos de alfabetização em andamento (não concluídos) e há a defasagem escolar (consiste no descompasso entre faixa etária prevista em legislação para cada ano escolar). O fato de estudantes alcançarem níveis desejáveis de escrita no tempo previsto na legislação educacional brasileira, pode indicar o não enquadramento destes, no ano escolar destinado à cada grupo etário. Assim, compreendemos que há defasagem escolar e, não necessariamente no processo de alfabetização, pois, talvez os prazos e modos predeterminados de apropriação do sistema de linguagem escrita não se

apliquem à todos os estudantes. Em muitos casos, as interpretações dos sujeitos, podem orientar o trabalho docente e indicar formas de intervenção.

Ao nosso ver, o chamado “fracasso escolar” está sempre vinculado à processos de alfabetização não consolidados, à pressão dos sistemas educacionais e indiferença da escola que especializou em falar ao aluno que aprende nos tempos desejáveis. À sombra desse conjunto de forças, nos anos iniciais do EF, a criança precisa descobrir e redescobrir a escrita, num processo interno que não segue padrões preestabelecidos e, no caso específico, dos sujeitos deste estudo, algo lhes restringiu a “competência da descoberta” ou a desencorajou.

Neste estudo valorizamos o exame cuidadoso das relações estabelecidas pelo estudante na construção das hipóteses sobre a língua escrita, levando em conta as singularidades dos aprendentes, os modos individuais de compreensão e a complexidade do processo de alfabetização. Assim, a questão inicial respondeu-se ao longo do processo quando percebemos que para aqueles sujeitos:

- 1) O conhecimento legitimado é o da escola;
- 2) Demonstram o próprio contexto nas produções escritas quando solicitado;
- 3) Em contexto literário e social apresentam produções escritas mais criativas;
- 4) Avançam no processo a partir da legitimação de seus conhecimentos.

Portanto, essas relações, baseiam-se no medo de errar, na não legitimação dos próprios modos de interpretar e o não pertencimento ao mundo da escrita.

As relações estabelecidas pelos estudantes estão em congruência com os dados estatísticos referentes ao contexto brasileiro, pontuado no peso do insucesso no desempenho escolar, as diferentes formas de abandono institucional, a perda do direito de estar no grupo etário e o desinteresse marcado pelo rótulo de não serem capazes de aprender a ler e escrever.

Nessa pesquisa sublinhamos a importância da alfabetização (ler, escrever, interpretar e expressar suas percepções) nos demais processos educacionais. Entretanto, identificamos a inconstância das políticas públicas voltadas para a alfabetização que perseguem a questão dos métodos, sem discussão epistemológica e, conseqüentemente, deixando de lado as singularidades dos sujeitos. Atualmente, o foco são os métodos fônicos, cuja ênfase é a associação do som de segmentos mínimos da fala (fonema) à representação escrita (grafema). Neste método, é preciso que o sujeito seja capaz de identificar, ouvir e pronunciar

com clareza os muitos fonemas do idioma para encontrar correspondência correta com os sinais gráficos. Para isso, as letras são apresentadas separadamente ou em sílabas, sem entonação na consciência fonológica, na mensagem, no contexto, no significado e na interpretação.

A ênfase nas polêmicas sobre os métodos encobre a questão mais importante, que é a atenção às singularidades biológicas, cognitivas e psicossociais dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas públicas apresentam características de uma alfabetização simplista, pois as diversidades cognitivas, os tempos e modos de aprendizagem são desconsiderados, com a suposição da padronização da educação a partir de um método que contemple a todos.

Então, reiteramos que “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p. 5).

Entendemos a alfabetização como um fenômeno complexo, pois envolve mais do que o ensino de uma “tecnologia da escrita”, envolve o ser que aprende, modos de ver e de apreender o mundo a partir de realidades e conjunturas específicas. O centro do processo de alfabetização são as relações, interações e articulações estabelecidas entre o sujeito, o objeto de conhecimento e a sua realidade, a partir dos seus modos de apreender o mundo e não os métodos pedagógicos utilizados. Ou seja, professores, alunos, objeto do conhecimento (escrita) e comunidade, em diálogo sobre os conhecimentos escolares e conhecimentos do senso comum. Assim, a alfabetização se dá na escuta da fala e na legitimação do sujeito que conta a sua história.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. p. 192.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4524251/mod_resource/content/2/Processos%20de%20Ensinagem.pdf, Acesso em: 02 de fev. de 2020

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Brasil Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2020.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2008.

BROWNE, Paula. **Uma Zebra Fora do Padrão** / [texto e ilustrações] Paula Browne. 1 ed. Rio de Janeiro: Lendo & Aprendendo, 2011.

CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-pesquisa-educacional-entre-conhecimentos-politicas-praticas-especificidades-desafios-uma-area-saber>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman Editora, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1º ed. Cortez Editora, 2014.

CHARTIER, Anne Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço?. In: Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49-67.

FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo: proposta para a alfabetização escolar na América Latina**. 3 ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. 13 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

FERREIRO, EMÍLIA. Lúria e o Desenvolvimento da Escrita na Criança. Tradução: Neide Rezende. Cad. Pesquisa. São Paulo, nº 88. p. 72 - 77, fev. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/918>, acesso em 18/03/2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ºed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2005.

INEP. **Censo Escolar**. Notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KHUN, Tomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5 ed. Editora Perspectivas, São Paulo, 1998

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LERNER, Delia. **O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição**. Piaget e Vigotski, p. 85-146, 1996.

LÚRIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, Alexander Romanovich et al. **Linguagem, Desenvolvimento e**

Aprendizagem. Trad. Maria da Pena Vilalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 143-189

MATOS, Sônia Regina da Luz..Escrevência e escritura. *In:* 17º Congresso de Leitores do Brasil, 2009, Campinas. **Anais [...]** 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2009. p. 643-643. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1818. Acesso em 20 jan. 2020.

MARTINS, Heloísa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007><http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em 09 jan. 2019.

ROCCO. Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. *Cad. Pesquisa.* São Paulo (75) 25 – 34, novembro, 1990.

Disponível

em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1068/1073>, acesso em 19/03/2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível:

<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/54950175/tempestade%20de%20luz>. Acesso em: 01 jan. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>. Acesso em: 01 jan. 2020.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOBRE, Alena; ROAZZI, Antonio. Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 326-334, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722011000200014>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação:** contribuições de Vygotsky. 3 ed. São Paulo: Ática. 1996.

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1971.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fracasso de um sociologia do fracasso**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

RIOS, Rosana. **Medonho**. Ilustrações de Juan Chavetta. São Paulo: Jujuba, 2014.
SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> , acesso em 06 ago. 2018.

VIGOTSKI, Lev. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores**. 4ª edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e palavra**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXO A

A revisão de literatura foi feita com base nas pesquisas realizadas no período entre 2014 e 2016 com ênfase na alfabetização e defasagem escolar nos anos iniciais do EF, em realidades de vulnerabilidade social de periferias urbanas.

Quadro 3: Revisão de Literatura

Título/autor	PPG	Problema	Resultado
COSME, Santa Izabel ALBORGHETTI Alborghetti. Inclusão escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social: uma análise na EMEF Santa Cruz - Aracruz - ES	Dissertação apresentado à Faculdade Vale do Cricaré para obtenção de título de Mestre Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento . Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.	A EMEF Santa Cruz, Aracruz – ES promove a inclusão escolar dos alunos em situação de vulnerabilidade social?	O debate entre os educadores resultou em um conjunto de ações que configuram a superação de “situações-limites”, pois ao se sentirem desafiados, buscam caminhos para romper os obstáculos com atitudes cotidianas que visam a liberdade dos oprimidos.
MARCUCCI, Fernanda. A educação nas grandes metrópoles: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista. Guarulhos, 2015.	Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Universidade Federal de São Paulo.	Foco [...] verificar de que forma são oferecidas as oportunidades educacionais em Língua Portuguesa, no final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), de modo a analisar a qualidade das oportunidades educacionais destes alunos em escolas de entorno vulnerável.	Os resultados encontrados nesta pesquisa referem-se aos três componentes tomados como base para verificar a qualidade das oportunidades educacionais (tempo, estrutura organizacional e o que se ensina em Língua Portuguesa).
GREGÓRIO, Miriam Kelly de Souza Venâncio, 1983-A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em	Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de	Esta dissertação busca analisar como as expectativas de uma professora podem interferir no processo de aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social.	Pudemos constatar, também, que os processos de construção das expectativas da professora não são estáticos, eles se modificam à medida que os alunos respondem ou não às expectativas de aprendizagem estabelecidas por ela desde o início do ano letivo.

situação de vulnerabilidade social. UFMG/FaE, 2011. 183 f.	Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.		
SCHNEIDER, Carolina Chagas et al. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre, 2017.	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.	[...] este trabalho se propõe a investigar a implementação de uma política pública nacional para a alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), numa escola que atende uma comunidade carente do município de Porto Alegre.	Os resultados da pesquisa foram observados em duas grandes categorias: os limites e as possibilidades do programa estudado.
SOUZA, Carlos Maximiano de Laet Raimundo de. O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social. Criciúma, SC: Ed. do Autor, 2016. 102 p.	Dissertação apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.	Quais as percepções de jovens estudantes em situação de vulnerabilidade social sobre a função social da escola na prevenção da criminalidade?	Nas entrevistas, os alunos demonstravam racionalidade e a consciência dos riscos e males provocados pelo envolvimento com a criminalidade. Observou-se, também, que os alunos se mostravam favoráveis ao desenvolvimento de projetos culturais na escola, pois compreendem as possibilidades desses projetos, na proteção do corpo discente em relação à marginalização.
WATANABE, Adriana et al. Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do Direito à educação. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.	Tese apresentada à Banca Examinadora de qualificação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.	Analisa em cento e oitenta e cinco documentos do acervo da Memória Técnica Documental da SMESP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), entre 1961 e 2014, a trajetória de aspectos orientadores para o cumprimento dos direitos à educação, os desafios curriculares colocados para o ciclo de alfabetização e os discursos de	A conclusão aponta para avanços nas políticas públicas de alfabetização no que se refere: aos indicadores relacionados à educação; ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos; definição de Diretrizes Gerais para a Educação Básica; intstitucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização das Crianças; aprovação do Plano Nacional de Educação; aprovação do Plano Municipal de Educação de São Paulo; Bolsas de estudo e

		docentes e gestores no contexto escolar.	pesquisa no âmbito do PNAIC; e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Identifica-se, por outro lado, como retrocessos das políticas públicas de alfabetização: as duas avaliações externas no ciclo de alfabetização – Provinha Brasil e ANA; a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes; a fragilidade da Rede de Proteção por não estar totalmente articulada; a lenta efetivação da gestão democrática na educação; as práticas de Medicalização na Educação; as dificuldades para tratar de temas controversos, impedindo a construção de uma cultura escolar dialógica em uma perspectiva libertadora e emancipatória.
FONSECA, Gleice Lima da. Produção textual: o que se ensina em turmas de 3º ano em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade?. Dissertação de Mestrado (Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, 2016.	Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.	O presente estudo focaliza o ensino da produção textual escrita no ano final do ciclo de alfabetização, terceiro ano, do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, localizadas em um mesmo território vulnerável. De modo amplo, visa compreender a forma como são oferecidas as oportunidades educacionais em Língua Portuguesa a alunos que frequentam escolas do município de São Paulo, inseridas em localidades com sobreposição de desigualdades e frágeis estruturas de oportunidades	Os resultados mostram que, primeiramente, há uma grande variação entre o que se espera que as crianças aprendam no eixo produção de textos escritos e o que se ensina nas duas escolas, na alfabetização. As tarefas que visam a produção de textos escritos são pouco solicitadas durante o ano letivo em seis das sete turmas. Na maior parte dos casos, há maior proporção de propostas que contemplam outros conteúdos, não previstos para esta etapa da escolarização. Observou-se que as tarefas são diversificadas e sustentam-se em diversas concepções de língua/linguagem, evocando aquelas em disputa no campo educacional e pedagógico. Entretanto, prevalece a solicitação de escrita de textos por meio de tarefas que secundarizam a função dos textos na sociedade e

			aspectos relacionados às condições de produção, circulação e situação comunicativa inerentes à teoria sociointeracionista e ao letramento, como consta no documento curricular.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

APENDICE A

Termo de Assentimento (TA)

Querido(a) aluno(a):

Convidamos você para participar do projeto de pesquisa “Processo de Alfabetização e Defasagem Escolar: Estudo de caso em escola da Rede Municipal de Canoas/RS”. Assim, vamos realizar diferentes atividades. Esse projeto, apesar de acontecer na sua escola e com sua professora, está vinculado à Profa. Dra. Luciana Backes da Universidade La Salle - UNILASALLE, localizada na Av. Victor Barreto, 2288, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A universidade é também responsável por essa pesquisa, caso você queira saber mais informações e tirar suas dúvidas sobre o projeto, basta contactá-los pelo telefone (51) 3476-8452 e e-mail: cep@unilasalle.edu.br. Você também poderá ter mais informações no Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde em Brasília, que acompanha todas as pesquisas desenvolvidas no Brasil, localizado na Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar. Bairro: Asa Norte, em Brasília, DF. CEP: 70.719-049 e podemos contactá-los pelo telefone: (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

As diferentes atividades que vamos realizar juntos irão ajudar a professora a compreender melhor como você aprende, para propor novas atividades em sala de aula. Assim, vamos utilizar seus trabalhos para os estudos, mesmo que você tenha colocado o seu nome, ele não será divulgado, a não ser que você queira. Também, vamos anotar em um caderno observações sobre como você realizou as atividades.

() Sim, autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação dos meus trabalhos, da minha imagem e/ou voz.

Alguns trabalhos serão guardados pela professora para apresentação da pesquisa em diferentes lugares. Também vamos apresentar a pesquisa para você, seus colegas e professores da sua escola. Você pode, se desejar, contactar a professora Raquel Amélia dos Santos pelo e-mail raquelameliasantos@gmail.com e (51) 98906-0170.

As atividades que vamos realizar serão muito parecidas com o que você já faz em aula, mas se você se sentir incomodado ou envergonhado, você poderá conversar com o seu responsável ou com a sua professora, que poderão te ajudar a resolver os problemas que acontecerem por meio das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002. Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19). A participação é gratuita e você poderá desistir a qualquer momento, mesmo depois de aceitar. Os seus pais ou responsáveis precisam assinar a autorização e podem retirá-la em caso de desistência.

Você gostaria de participar desse projeto?

Eu, _____, aceito participar da pesquisa e realizar os trabalhos com a minha professora, tendo o consentimento dos meus pais ou responsável já assinado. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá retirar a decisão de participar se assim o desejar. Esse documento foi lido e explicado pela professora, que tirou as minhas dúvidas, logo depois recebi uma via.

Local _____ e

data: _____

Assinatura

do

aluno: _____

Raquel Amélia dos Santos
Professora e PesquisadoraDra. Luciana Backes
Pesquisadora**APÊNDICE B**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Para pais ou responsáveis legais

O projeto de pesquisa “Processo de Alfabetização e Defasagem Escolar: Estudo de caso em escola da Rede Municipal de Canoas/RS” é desenvolvido pela professora Raquel Amélia dos Santos sob a orientação da Dra. Luciana Backes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unilasalle que se coloca à disposição por meio do e-mail cep@unilasalle.edu.br para contato.

O objetivo principal é identificar aspectos nos processos de alfabetização de estudantes, em defasagem escolar, que indiquem as relações destes com a língua escrita ensinada na escola e nas demais vivências sociais, com vistas na superação das dificuldades. Assim, serão desenvolvidas atividades em sala de aula para acompanhar o desenvolvimento do seu filho através de registro das observações do pesquisador em sala de aula e os registros realizados nas atividades propostas na prática pedagógica.

Essa pesquisa tem como benefício o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, a ampliação do processo de alfabetização e superação da defasagem escolar. Ressalta-se que não há riscos associados à participação dos alunos e professores na pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana, uma vez que não se pretende mostrar quem são ou o que fazem, mas sim discutir os aspectos relevantes para a construção do conhecimento. Os participantes terão suas identidades preservadas através do uso de pseudônimos nos materiais coletados. Quaisquer outros dados que possam remeter à identificação dos estudantes envolvidos na pesquisa não serão fornecidos em publicações científicas. Esses dados ficarão armazenados no computador pessoal das pesquisadoras durante o período de cinco anos, sendo elas responsáveis pelos mesmos.

A participação dos estudantes é voluntária, portanto, os mesmos têm a liberdade de optar pela sua participação ou não na pesquisa, e têm o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, após contato realizado com a pesquisadora, sem qualquer penalidade. Aos participantes também é garantido o acesso a informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados, através dos contatos: e-mail raquelameliasantos@gmail.com e (51) 98906-0170.

O termo é assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável. Se você concorda com a participação do(a) aluno(a) sob sua responsabilidade neste estudo, gostaríamos que preenchesse as informações abaixo.

Nome _____ completo _____ do _____
responsável: _____

Assinatura:

Nome _____ completo _____ do _____
aluno(a): _____

Local e data: _____

Atenciosamente,

Raquel Améla dos Santos
Professora e Pesquisadora

Dra. Luciana Backes
Pesquisadora