

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JANIRA BEZERRA DE BRITO



**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS:
SUPERANDO DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

**Natal – RN
2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANIRA BEZERRA DE BRITO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS:
SUPERANDO DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Natal – RN

2012

JANIRA BEZERRA DE BRITO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS:
SUPERANDO DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Estela Costa Holanda Campelo

Natal – RN

2012

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede
Catalogação da Publicação na Fonte

Brito, Janira Bezerra de.

Alfabetização de crianças e jovens : superando desafios da inclusão escolar / Janira Bezerra de Brito. – Natal, RN, 2012.
176 f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação.

1. Alfabetização - Dissertação. 2. Educação de jovens e adultos – Dissertação. 3. Letramento - Dissertação. 4. Práticas pedagógicas – Educação de jovens e adultos - Dissertação. I. Campelo, Maria Estela Costa Holanda. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37.014.22

JANIRA BEZERRA DE BRITO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS:
SUPERANDO DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30 de março de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dra. Iduina Mont' Alvern Braun Chaves
Examinadora externa
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dra. Priscilla Carla Silveira Menezes
Examinadora externa
Universidade Potiguar – UnP

Prof.^a Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva
Examinadora interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues
Examinadora interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A todas as crianças e jovens com quem pude interagir,
buscando possibilidades de torná-las alfabetizadas.

DEDICATÓRIA ESPECIAL

Ao meu pai, que mesmo não sendo alfabetizado, conseguiu compartilhar conosco seus gestos carinhosos e responsáveis, atribuindo muito valor ao conhecimento.

AGRADECIMENTOS

- A Deus que nesse processo me fortaleceu, guiando cada passo do meu caminho.
- A Luiza, Marcos e Lidiana por me apoiarem em todos os momentos.
- Aos meus pais, José Sobrinho (*in memorian*) e Izabel, as minhas irmãs, a tia Dalva, alicerces da minha vida que me ensinam/ensinaram a olhar de forma sensível para o mundo e por isso me ajudaram tanto com palavras de incentivo.
- A professora Doutora Maria Estela Campelo, orientadora de grande competência, sensibilidade e garra pelo seu compromisso com a escola pública, sempre mobilizada a compartilhar importantes conhecimentos, perspectivando contribuições que ajudem a torná-la melhor.
- A professora Doutora Giane Bezerra Vieira, pela grande colaboração que deu ao meu trabalho no momento em que, de forma competente e cuidadosa, leu e apresentou observações importantes para o meu aprendizado.
- A minha prima Fátima Araújo e a amiga Cristine Tinoco, doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, que muito colaboraram com esta Dissertação.
- As crianças e jovens, sujeitos desta pesquisa, bem como aos seus acompanhantes, pais ou responsáveis pela colaboração dada ao trabalho.
- A Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, especialmente as pessoas de Keli Gaio, Edzeuma Amorim, Goretti Amorim, Ivanilde Borges e Sílvia Picanço pelo reconhecimento e pelo apoio.
- A todos os que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do RN.
- As professoras Luzia Guacira, Denise Carvalho e Mariângela Momo, pelo compartilhamento de conhecimentos nos Seminários da Linha de Pesquisa.
- A Elizane Nascimento, Cristiane Macedo, Márcia Sabino, Isaac Terciano e Ramon Jales, da Base de Pesquisa, pela colaboração dada direta ou indiretamente.
- Aos colegas mestrandos e doutorandos, especialmente Cristine Tinoco, Edilma Aureliano, Júlia Paiva e Rebeca Ramos, que comigo compartilharam de saberes tão significativos para a nossa formação, inclusive socializando materiais.

- As queridas professoras que me alfabetizaram: Aparecida Silva e Catarina Brito.
- A Edneide da Conceição Bezerra que tanto me incentivou a construir novos caminhos na minha formação profissional.
- A Adriana Cristina, Clarinda Caldas, Francis Izanny Brito, Glorimar Araújo, Karla Menezes, Kátia Medeiros, Vera Lúcia Lemos, amigas especiais.
- A minha gratidão a Emil Otto Helinsk pela colaboração na minha trajetória de formação acadêmica.
- As estagiárias da Sala de Apoio Pedagógico da Clínica Heitor Carrilho, pela grande contribuição quando precisei me ausentar.
- Aos meus amigos, pelas palavras de incentivo e pelo investimento espiritual para que este trabalho fosse concretizado.
- A Andréa Estela, pelo trabalho de formatação.
- A Camilla Tatianne, pela contribuição na organização do referencial bibliográfico
- A Banca Examinadora, pelas relevantes contribuições que, certamente, dará ao meu aprendizado.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Maria Estela Costa Holanda Campelo, educadora no sentido mais amplo do termo,
brilhante professora e pessoa inigualável, obrigada por eu pertencer a sua vida e me tornar
uma pessoa melhor.

RESUMO

Este trabalho tem sua gênese na vida profissional de uma professora. Contempla o relato de uma grande história que expressa a vontade política de pessoas anônimas, que buscaram/buscam a superação de desafios e preconceitos, num esforço conjunto de tornar realidade o direito à alfabetização. A história relatada foi desenvolvida na Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, em Natal-RN que, preocupada com a sentença de 'incapazes de aprenderem a língua escrita', imputada a crianças e jovens alunos da escola pública, decidiu investir na superação de preconceitos e na luta contra o fracasso escolar desses deserdados. A problemática que motivou o estudo foi, assim, configurada: Que peculiaridades caracterizam uma prática pedagógica que objetiva alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita? Que procedimentos teórico-metodológicos são evidenciados como potencializadores da alfabetização/letramento, no desenvolvimento de uma prática pedagógica, refletida e sistematicamente orientada na perspectiva de alfabetizar os referidos alunos da escola pública? Objetivando responder tais questões, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como metodologia, as Histórias de Vida e a Pesquisa/Formação. Para a construção dos dados, optou-se pela observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. Norteadas por princípios da análise de conteúdo, foi construída a análise dos dados, de onde emergiram duas categorias: Procedimentos teórico-metodológicos transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento e Procedimentos teórico-metodológicos específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento. Como subcategorias dos procedimentos transversais, foram apreendidos: procedimentos didático-pedagógicos; procedimentos sócio afetivos. No tocante a estes, a pesquisa aponta a importância do professor construir uma relação de escuta com seus alunos e familiares, a fim de organizar o trabalho pedagógico, contemplando as múltiplas dimensões do sujeito: o intelecto, o criativo, o afetivo, o moral, destacando que entre a metodologia e a didática ou como parte dela, os vínculos bem construídos representam grandes possibilidades de favorecer a alfabetização. Com relação aos procedimentos específicos, foram construídos: procedimentos que privilegiam a oralidade; procedimentos que privilegiam a escrita; procedimentos que privilegiam a leitura. No âmbito desses procedimentos, os resultados da pesquisa apontam que só é possível promover a alfabetização/letramento, se o professor propiciar aos alunos condições efetivas de compreensão dos princípios de notação alfabética, a partir do uso dos mais diversos gêneros textuais, conduzindo-os a compreenderem e utilizá-los nos diferentes contextos. Para tanto, o docente precisa respeitar os conhecimentos prévios dos aprendizes, sua linguagem, necessidades reais de aprendizagem, para que venha a lançar novos desafios compatíveis com as suas possibilidades. A pesquisa ratifica a importância do Apoio Pedagógico no contraturno da escola. Todavia, é fundamental que se enfatize que é função da escola promover a alfabetização de todos os seus alunos nos primeiros anos de escolaridade. Registra-se, porém, que para a concretização desse anseio, é preciso romper com o modelo de escola marcada por uma rígida tradição, em que só há espaço para aqueles que aprendem o conteúdo ensinado, num tempo mínimo. Infelizmente, apesar do discurso de inclusão e da garantia do direito à educação, a escola permanece excludente e seletiva, dissociando as aprendizagens escolares das relações interpessoais e de inserção e atuação social. Por um lado, a investigação evidenciou as dificuldades de se desenvolverem estudos e/ou estratégias que contemplem as particularidades de crianças e jovens ditos não-capazes de aprenderem. Por outro lado, o compromisso político e a motivação têm ampliado a percepção de que é possível atenuar os *deficits* existentes no contexto educacional, começando pela prática docente cotidiana, onde novos saberes podem ser apreendidos, metodologias podem ser melhoradas e, a despeito de tudo, o sucesso escolar pode ser construído.

Palavras-Chave: Alfabetização – Letramento – Sucesso/Fracasso Escolar.

ABSTRACT

This work has its genesis in the life of a teacher. It contemplates the report of a great story that expresses the political will of anonymous people who sought/seek to overcome challenges and prejudices, a joint effort to make real the right to literacy. The reported story was developed in the Pedagogic Clinic Teacher Heitor Carrilho, Natal-RN which, concerned about the sentence of 'unable to learn the written language' attributed to children and young public school students, decided to invest in overcoming prejudices and fight against school failure of these underprivileged. The problem that motivated the study was thus set up: What particularities characterize a pedagogical practice which aims to teach literacy to children and youth from public schools, considered not capable of learning the written language? What theoretical and methodological procedures are shown as a boost to literacy in the development of a pedagogical practice systematically targeted to reflect the perspective of educating those students in public schools? Aiming to answer these questions, we conducted a qualitative research having as methodology, Life Stories and Research/Formation. For the construction of the data, it was decided to use the participative observation, semi-structured interviews and document analysis. Guided by the principles of content analysis the data analysis was built, from which emerged two categories: theoretical and methodological procedures aligned to the major axes of literacy and Procedures of the specific theoretical and methodological fundamentals of literacy. As subsets of the transverse procedures others were seized: didactic-pedagogic procedures; social affective procedures. Regarding these ones, the research shows the importance of the teacher to build a relationship of listening to the students and their families in order to organize the pedagogical work, looking at multiple dimensions of the subject: the intellect, the creative, the affective, moral, noting that between the methodology and didactics or as part of it, the links built represent great opportunities to promote literacy. Regarding the specific procedures, others were built: procedures that emphasize oral communication, procedures that favor writing and procedures that privilege reading. Under these procedures, the results of research show that you can only promote literacy if the teacher provides the students effective conditions of understanding the principles of alphabetical notation from the use of various kinds of texts, leading them to comprehend and use them in different contexts. Therefore, instructors must meet the learners' prior knowledge, their language, and the learning real needs that will bring new challenges consistent with their possibilities. The research confirms the importance of the Educational Support extra school. However, it is essential to emphasize that it is a function of the school to promote literacy for all students in the early years of schooling. It is recorded, however, that for the implementation of this desire, we must break the school model characterized by a rigid tradition, in which there is only room for those who learn the content taught in a minimum time. Unfortunately, despite the discourse of inclusion and ensuring the right to education, the school remains exclusive and selective separating the school learning of interpersonal relations and social integration and performance. On the one hand, research showed the difficulties of conducting studies and/or strategies that address the particularities of children and young people believed not capable of learning. On the other hand, the political commitment and motivation have increased the perception that it is possible to mitigate the existing deficits in the educational context, beginning with the everyday teaching practice, in which new knowledge can be learned, methodologies can be improved and, despite everything, the educational success can be built.

Keywords: Alphabetization – Literacy – School Success/Failure.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Caracterização dos sujeitos-alfabetizandos da pesquisa – 2010.....	82
Quadro 2 Tema, Categorias e Subcategorias relativos a Procedimentos Teórico-metodológicos Potencializadores da Alfabetização/ Letramento	105
Quadro 3 Procedimentos Didático-Pedagógicos	107
Quadro 4 Procedimentos Sócio-Afetivos	114
Quadro 5 Procedimentos que privilegiam a Oralidade.....	123
Quadro 6 Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem ..	131
Quadro 7 Procedimentos que privilegiam a Leitura	140

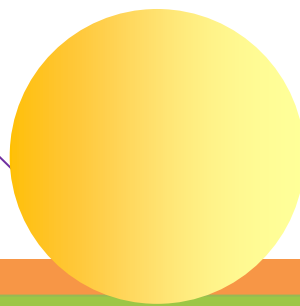
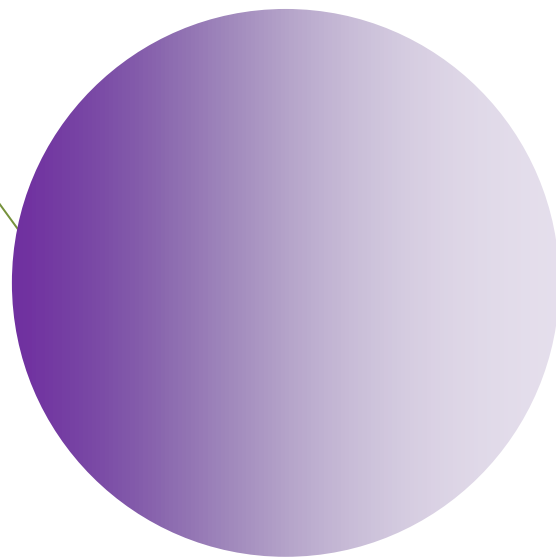
LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CEESP	Centro Estadual de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
E.C.A.	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SESI	Serviço Social da Indústria
SEMTAS	Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social
SEMURB	Secretaria Especial de Meio Ambiente e Urbanismo
SEMOB	Secretaria Municipal de Mobilidade Urbana
SNA	Sistema de Notação Alfabética
STTU	Secretaria Municipal de Transporte e Trânsito Urbano
SUVAG	Sistema Verbotonal de Audição Guberina
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

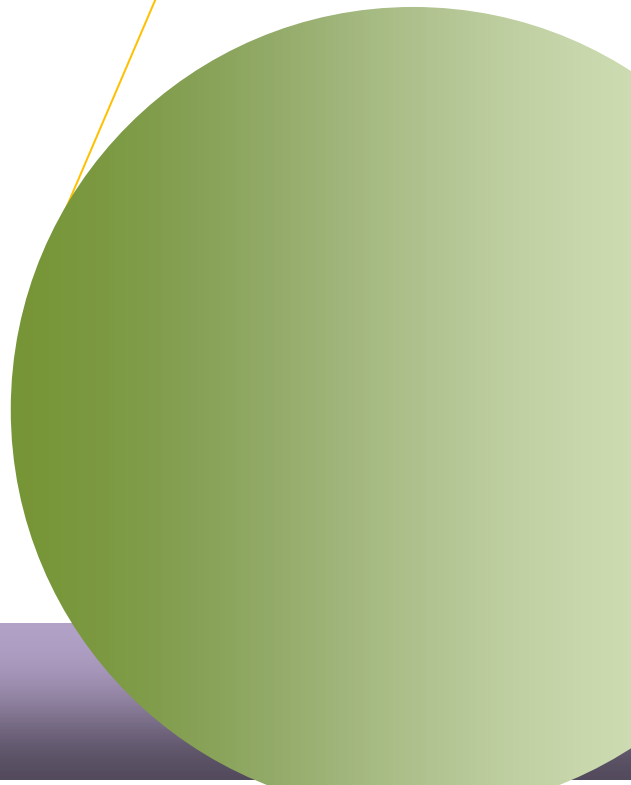
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O PERCURSO DA PROFESSORA.....	17
1.2	QUESTÕES DE PARTIDA; OBJETIVOS; OBJETOS DE ESTUDO.....	24
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	28
2	POR QUEM SOMOS GUIADOS NAS NOSSAS AÇÕES – TEORIZANDO A PRÁTICA RELATADA.....	31
2.1	AS TEORIAS INTERACIONISTAS – O SUPORTE DE NOSSA PRÁTICA.	31
2.1.1	As ideias de Piaget	31
2.1.2	As ideias de Vygotsky	36
2.1.3	As ideias de Wallon	40
2.1.3.1	O papel da Afetividade para o desenvolvimento e aprendizagem humana .	43
2.2	ALFABETIZAÇÃO: O QUE É SER/ESTAR ALFABETIZADO?	46
2.2.1	Como os sujeitos se apropriam da escrita: a abordagem psicogenética da alfabetização em destaque	48
2.2.2	Letramento: Qual a concepção de linguagem que permeia esse conceito?	53
3	ABORDAGEM INVESTIGATIVA	61
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	61
3.1.1	Histórias de Vida.....	64
3.1.2	Investigação-Ação/Pesquisa-Formação	69
3.2	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	73
3.2.1	Observação Participante – as implicações do olhar sobre o próprio fazer	74
3.2.2	Entrevista Semi-Estruturada – a importância da participação dos sujeitos para a apreensão do objeto de estudo	74
3.2.3	Os documentos – compatibilizando o dito e o escrito	76
3.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	77
3.4	SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	78
4	ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE ESPECIFICIDADES?	85

4.1	CONHECENDO O LÓCUS.....	85
4.2	INICIANDO/CONSOLIDANDO A EXPERIÊNCIA.....	88
4.3	CARACTERÍSTICAS COMUNS A TODOS OS SUJEITOS OU A ALGUNS DELES ENTRE SI.....	95
4.4	HISTÓRICO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE CADA SUJEITO	96
4.5	SOCIALIZANDO, ENSINANDO E APRENDENDO	101
5	ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE PROCEDIMENTOS?.....	105
5.1	PROCEDIMENTOS TRANSVERSAIS AOS GRANDES EIXOS DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	106
5.1.1	Procedimentos Didático-Pedagógicos	107
5.1.2	Procedimentos Sócio Afetivos	114
5.2	PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS DOS GRANDES EIXOS DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO	120
5.2.1	Procedimentos que privilegiam a Oralidade	121
5.2.2	Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem..	129
5.2.3	Procedimentos que privilegiam a Leitura.....	139
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICES.....	166
	ANEXOS	172



1 INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

1.1 O PERCURSO DA PROFESSORA

É dando sabor ao saber, que me⁹ debruço sobre a minha história de vida para relatar as experiências de formação, a prática profissional e também a vida, focalizando, sobretudo os aspectos que, de alguma forma, explicam o que vai ser contado neste trabalho.

É nesta perspectiva que mergulho na história de quem conta uma história. Esta possibilidade tem sido ensejada com a escolha da metodologia para investigação do trabalho de pesquisa, inspirado em princípios da história de vida/narrativa autobiográfica, o que tem favorecido um melhor entendimento das conexões entre vida pessoal e escolha profissional. Esse entendimento me faz refletir sobre os percursos, as decisões tomadas para fazer escolhas e sobre as pessoas que são guias nessas escolhas porque têm dado mais sentido a minha história.

Movida pela emoção de socializar as experiências vividas na alfabetização de alunos da escola pública, marcados pelo fracasso escolar, destaco a importância de contextualizar essa história, desvelando os caminhos que orientam o estudo apresentado. Percorrê-la - é como uma travessia que, antes de ser um ponto de chegada, representa, sobretudo, um percurso em que vozes se entrecruzam, olhares se aliam a minha vida, dando-me a convicção de compromisso com a ciência e com a construção do conhecimento adquirido e a adquirir. Para tanto, volto-me, neste momento, para a escritura de minhas memórias, pois não é possível contar essa história sem narrar, pelo menos, alguns recortes da história da minha vida, destacando acontecimentos que direcionaram a minha chegada até ela.

A narrativa permite, portanto, explicitar essa singularidade, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos. Na condição de alguém que narra, tentarei falar deste percurso, destacando os seus principais momentos, de modo a entender

⁹ Aqui, peço licença ao leitor para falar na 1ª pessoa do singular, por se tratar da narrativa de experiências minhas, bem particulares.

a gênese deste trabalho. Para isto, faço minhas as palavras de Alheit e Dausien, para quem:

[...] a biografia tem precisamente como propriedade integrar, no processo global de empilhamento da experiência vivida, os domínios das experiências que os recortes instrucionais e sociais separam e especializam e os (re) unir em uma figura com sentido particular. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.186).

Ao dar prosseguimento a essa narrativa, retorno ao início da história para fazer uma interligação com o momento em que me encontro - escrevendo as primeiras páginas desta dissertação, que representa o final de mais um percurso acadêmico. Concordando com Dominicé (1988b), consideramos que a formação do professor acontece num processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação - ou seja, desde os primórdios da escolarização e, até mesmo, antes - e tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.

Nesse sentido,

Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como espaço de formação. A história de vida passa pela família é marcada pela escola, orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia os tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ apud BUENO, 2002, p. 22).

Contando essa história, percebo a relação de interação entre eu e todos esses momentos, entre eu e os outros. Estes tiveram um papel importante em minha vida, nas minhas escolhas, nas minhas decisões, me ajudaram/ajudam a refletir, a seguir caminhos, a traçar metas e, principalmente, a me tornar a professora alfabetizadora que sou, eterna aprendiz, dedicada ao que faz, apaixonada, e por isso inquieta, buscando conhecimentos, fazendo questionamentos para ser produtora de aprendizagens, num mundo em que o fazer docente se revela como

um grande desafio. É uma história construída num tempo não só vivido, mas principalmente refletido com muita intensidade, em que estão presentes os encontros e desencontros, as certezas e incertezas, a recusa e a esperança e, por isso, a busca incessante.

Como parte dessa história, refiro-me inicialmente a minha formação escolar numa cidade do interior do Estado do RN (Acari), destacando que sempre estudei na escola pública, e me orgulho muito desse fato. É importante salientar que, até hoje, a educação pública de Acari se destaca pela qualidade do trabalho desenvolvido, o que nos dá a sensação de que vem, ao longo de muitos anos, cumprindo a sua função social¹⁰. No percurso de, aproximadamente, cinco décadas, Acari teve duas grandes educadoras - dona Iracema que atuou de 1938 a 1958 e dona Almira Araújo, de 1948 a 1987. Ambas faleceram, mas deixaram um legado que se perpetua na ação de muitas outras pessoas que hoje estão no comando da educação daquela cidade.

Ao final da minha escolaridade básica, momento em que fui para o 2º grau, hoje ensino médio, a opção era fazer o magistério ou o técnico em contabilidade e como era muito estudiosa, decidi fazer os dois cursos, ao mesmo tempo. Ao concluir o ensino médio, vim morar em Natal e fiz o primeiro vestibular para administração, porém não fui aprovada. Para que pudesse pagar um cursinho e tentar novamente o vestibular, fui ser professora de reforço e, motivada por essa experiência, optei por atuar, de fato, na docência. Nesse sentido, percebo o quanto as condições objetivas de vida direcionaram as minhas escolhas; ser professora era uma possibilidade que tinha para garantir a minha sobrevivência financeira e, ao mesmo tempo, poder estudar.

Em 1983, fui aprovada no concurso público para professora primária da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e, em 1984, tive a minha primeira experiência profissional institucionalizada: comecei a trabalhar na Escola Estadual Passo da Pátria, lecionando na 3ª série do ensino fundamental e lá encontrei um grande número de alunos sem o domínio da leitura e da escrita. Lembro das reuniões para planejamento, nas quais a equipe verbalizava sobre o fato de a maioria dos alunos não estar alfabetizada, o que causava grande preocupação. E as oportunidades de atuar na docência continuavam surgindo...

¹⁰ Conforme dados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação de Acari-RN, os índices do IDEB, daquele município, nos últimos anos, foram os seguintes: 2005 → 4.8; 2007 → 4.9; 2009 → 5.0.

Em 1985, encontrei uma amiga, diretora de uma instituição de surdos, e esta me convidou para trabalhar consigo. Foi aí que ingressei no âmbito da Educação Especial, no SUVAG (Sistema Universal de Audição Guberina), pelo convênio deste com a Secretaria de Educação do Estado e, ali, passei a desempenhar uma função com caráter mais clínico - fazer os surdos falarem. Essa instituição já tinha uma prática de formação consolidada; inicialmente, ensejava a formação dos professores num curso para conhecer o método verbo tonal¹¹, além de promover uma continuidade nessa formação. Ainda atuando nessa instituição, passei a alfabetizar crianças surdas de 6 e 7 anos, num pequeno grupo, o que despertou e promoveu uma necessidade maior de estudar sobre o processo de alfabetização, mais profundamente.

Cada vez mais mobilizada a me tornar professora, em 1987, fui aprovada no vestibular de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ao ingressar nesse curso, foi se tornando crescente o meu entusiasmo pela profissão, num processo de formação que possibilitava uma visão mais crítica da realidade. À medida que fui avançando nos estudos, as disciplinas que tratavam de alfabetização marcaram bastante a minha formação, pois favoreciam um novo jeito de pensar não só a alfabetização, mas os processos de aprendizagem. Ressalto, ainda, o quanto as disciplinas de psicologia, filosofia e sociologia ajudaram/ajudam a conduzir a minha prática profissional, o que não significa dizer que as demais disciplinas do currículo do curso não tiveram a sua importância.

Em 1988, conheci o trabalho da Clínica Heitor Carrilho e, com a experiência vivenciada no SUVAG, solicitei à Secretaria de Educação do Estado - que também tinha convênio com a Clínica - a minha remoção do SUVAG para essa instituição, onde passei a atuar no Apoio Pedagógico, atendendo a crianças e jovens com as mais diversas deficiências.

Neste período, percebi que o processo de formação refletiu numa postura mais profissional, conduzindo-me também a fazer o concurso para professor do Sistema Municipal de Ensino de Natal; ao ser aprovada, fui trabalhar numa escola de ensino fundamental localizada no Bairro do Planalto. Considerando que a Secretaria Municipal de Educação/Natal também tinha convênio com a Clínica, fui convidada a cumprir o outro turno de expediente na Clínica, agora, pelo convênio com o

¹¹ O princípio do Método verbo tonal era o de que o corpo fala.

município, que foi solicitado a encaminhar um profissional que tivesse conhecimento especializado na educação de surdos. Ao iniciar o trabalho nessa instituição pelo vínculo com a Prefeitura, me dediquei em horário integral à alfabetização de surdos das mais diversas faixas etárias, alunos de todos os segmentos da educação regular.

Toda essa trajetória é marcada por um trabalho solitário, porém as minhas experiências com formação continuada e em serviço, adquiridas no período em que trabalhei no SUVAG, motivaram-me a buscar, quando necessário, ajuda nos livros e nos cursos. Participava sempre de eventos de formação continuada, oferecidos pelas secretarias de educação do Estado e do Município.

Na época, o Programa de Educação do SESI, estava acolhendo na escola um grupo de crianças surdas que tinham sido meus alunos no SUVAG, anteriormente. Esse encontro, inicialmente, foi permeado por conflitos conceituais, pois a coordenadora do Programa já se encontrava imbuída dos princípios da Educação Inclusiva, e isto lhe autorizava a questionar as minhas ideias e atitudes em relação ao direcionamento desejado quanto à educação desse grupo. O encontro com essa educadora foi muito importante na minha trajetória profissional, porque, de alguma forma, ela favoreceu reflexões muito profundas, promovendo condições de relacionar as teorias estudadas na graduação de Pedagogia com a prática em que estava inserida naquele momento.

No ano de 2000, iniciei uma especialização em Psicopedagogia e, em 2002, quando estava concluindo o curso, a direção da Clínica Heitor Carrilho propôs que houvesse uma reorganização no Apoio Pedagógico da instituição. Assim, o Apoio Pedagógico passou a trabalhar com crianças e jovens, nas mais diversas faixas etárias e sem deficiência aparente, encaminhados pelas escolas públicas da rede estadual e municipais de ensino do Rio Grande do Norte, ditas como incapazes de se alfabetizarem. Vale salientar que esse trabalho passou por reestruturações em 2007, a partir dos conhecimentos por mim adquiridos no Curso de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA/MEC/Brasil).

A inspiração e o desprendimento para o enfrentamento dessa nova experiência são atribuídos, por mim, ao entrelaçamento que consigo estabelecer entre a forma como fui alfabetizada e como conduzo a minha prática de alfabetizadora, pois ao interagir com meus alunos, revivo minha experiência como

discente, no meu curso primário - hoje, anos iniciais do ensino fundamental - quando fui aluna das professoras Catarina Brito e Aparecida Silva.

Essas professoras marcaram muito a minha vida, pela afetividade sempre demonstrada a todos os alunos, meus contemporâneos. Lembro-me nitidamente dos elogios, como também das indagações para que retomássemos o que não havíamos aprendido, do cuidado que tinham conosco, das atividades prazerosas que desenvolviam na sala de aula. Nossas professoras eram muito motivadas e, por isso, demonstravam grande interesse pelo nosso aprendizado; pareciam ter clareza de que era preciso promover a aquisição de novos conhecimentos, novas ideias e novos valores.

A Professora Aparecida tinha uma prática extremamente significativa. Às vezes, me pergunto, mas me respondo a mim mesma que, já naquela época - no ano de 1971 - mesmo sem as discussões e estudos da atualidade, a eminente professora já desenvolvia uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

É impressionante como muitos momentos da minha prática pedagógica atual são inspirados nas experiências proporcionadas pela Professora Aparecida - a mim e a outros colegas, em processo de alfabetização. Observo também que a relação que tenho com os familiares dos meus alunos, lembra muito da sua prática, que sempre evidenciava a preocupação de manter os pais esperançosos.

Numa das reuniões de pais e mestres, aquela professora, depois de ter feito contato com minha mãe, pediu autorização para eu fazer uma leitura para os pais ali presentes, pois eu já lia com bastante fluência. Hoje, revivendo alguns momentos de minha vida acadêmica, percebo esta prática da Professora Aparecida como potencializadora da consecução de inúmeros objetivos voltados para o sucesso escolar na alfabetização dos meus alunos.

No período em que fui aluna da Professora Aparecida, passava férias em Natal na casa de uma tia que, sabendo desse fato, convidou-me a ajudar a seu filho, na época enfrentando problemas para ler e escrever. Aceitei o convite e sempre nas férias, do meio do ano e final de ano, estava eu exercendo a docência, geralmente, com alunos que apresentavam dificuldades na leitura e/ou na escrita. Certamente, foi em ações dessa natureza que começava a ser cultivado um caminho em direção aos primeiros contatos com as pessoas que, por algum motivo, não conseguiam se alfabetizar na escola.

É nessa aproximação com a minha história, que me percebo num grande envolvimento com a alfabetização de pessoas socialmente excluídas. Os contatos estabelecidos na infância, certamente, me mobilizaram profissionalmente, fazendo com que eu me tornasse alfabetizadora de pessoas com esse perfil.

Compreendo que as minhas experiências docentes no âmbito da alfabetização, sobretudo em situações mais complexas de superação de dificuldades bastante evidentes do aprendiz, serviram como “passaporte” para que eu fosse convidada a assumir o referido trabalho na Clínica Heitor Carrilho, que objetiva desenvolver uma prática pedagógica de ensinar-aprender a língua escrita, com crianças e jovens ditos não-capazes de se alfabetizarem.

Considerando a rede de complexas relações que envolvem e determinam o sucesso/fracasso escolar e pelo descontentamento das explicações parciais, simplistas e reducionistas desse fenômeno, até então investigadas, Charlot (1983; 1997) abre novas perspectivas de compreensão com ideias bastante inovadoras.

Nessa perspectiva, o mesmo autor (2005) alerta para o fato de que o fracasso escolar não é um objeto, mas uma situação em que se encontram determinados alunos. No entanto, o conceito de fracasso escolar sempre foi apresentado de forma ambígua, inconsistente e subjetiva, podendo ter diferentes sentidos relacionados às diferentes lógicas que o definem.

A partir desses argumentos do autor, mais evidências foram sendo delineadas, entre elas a ideia de singularidade da criança. Essa ideia fortalece e é fortalecida por outras, destacando nesse sentido que a posição dos pais não (re)produz a posição escolar dos filhos e que as aquisições escolares destes podem ser (des)favorecidas pelo conjunto das práticas escolares, das práticas familiares e pelo conjunto das suas relações nos vários contextos de que participa. Isso não significa dizer que a posição social dos pais não tem uma relação com a vida escolar dos filhos, porém apoiar-se nessa ideia no sentido determinista é, sobretudo, se distanciar das possibilidades de ajudar a combatê-lo.

Aprendemos que fenômenos como sucesso/fracasso escolar não podem ser explicados de forma isolada e unidirecional, pois as experiências que o aluno vive dentro ou fora da escola e as suas consequências abrangem uma compreensão que envolve uma visão de conjunto, em que as dimensões física, social e psicológica se integram e se complementam.

1.2 QUESTÕES DE PARTIDA; OBJETIVOS; OBJETOS DE ESTUDO

A minha participação na relevante Ação Pedagógica da Clínica, aqui referida, encorajou-me a elaborar um Projeto de Pesquisa¹² que ensejasse uma investigação acerca dos procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização de alunos, ainda que estes fossem declarados como incapazes de aprenderem a ler e a escrever. Diante do exposto, o meu Projeto de Mestrado tinha como **QUESTÕES DE PARTIDA**:

- 1) Que peculiaridades caracterizam uma prática pedagógica que objetiva alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita?
- 2) Que procedimentos teórico-metodológicos são evidenciados - como potencializadores da alfabetização/letramento - no desenvolvimento de uma prática pedagógica, refletida e sistematicamente orientada na perspectiva de alfabetizar crianças e jovens da escola pública, ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever?

Com essas **QUESTÕES DE PESQUISA**, definimos os seguintes **OBJETIVOS**:

- 1) Relatar especificidades de uma prática pedagógica, refletida e sistematicamente orientada na perspectiva de alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita.
- 2) Investigar, no âmbito da prática pedagógica estudada, procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento das citadas crianças e jovens, ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever.

Com as definições, aqui já postas, destacamos, agora, os **OBJETOS DE ESTUDO** deste trabalho:

¹² Esse Projeto foi o mesmo que desenvolvi ao longo do meu Mestrado em Educação e que serve de base à elaboração desta Dissertação; portanto, as QUESTÕES DE PARTIDA, OBJETIVOS e OBJETOS DE ESTUDO, aqui colocados, também o são desta minha Dissertação de Mestrado.

- 1) Especificidades de uma prática pedagógica orientada na perspectiva de alfabetizar/letrar crianças e jovens, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita.
- 2) Procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização /letramento de crianças e jovens, ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever.

Considerando a problemática do analfabetismo no Brasil e, sobretudo no Rio Grande do Norte, a necessidade de desenvolver uma pesquisa que respondesse às QUESTÕES, citadas anteriormente, se tornou crescente, principalmente quando tive acesso ao relevante diálogo de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres, em que ressalta os problemas enfrentados pela escola para alfabetizar, ao mesmo tempo em que reconhece ser esse o momento propício para recolocar a patologia, de forma a garantir o direito à educação de todos os que tiverem acesso à escola (FERREIRO, 2001). Consoante às ideias de Ferreiro (2001), Zorzi (2009), ao relatar suas experiências com alunos ditos não capazes de se alfabetizarem, admite a existência de uma patologia, por parte de alguns.

Esses estudos e as experiências vividas por mim, alfabetizando crianças e jovens, ditos não-capazes de se alfabetizarem, geraram grande motivação para desvelar possibilidades e reconhecer impossibilidades, principalmente porque, na interação com esses alunos, percebia dois comportamentos extremos que me inquietavam bastante: 1) parte do grupo demonstrava persistência no mesmo erro¹³, se constituindo numa **grande inquietação, para mim**; e 2) a outra parte do grupo demonstrava avanços na aquisição da língua escrita, num curto espaço de tempo¹⁴, como é o caso de José Rodrigues (explicado no rodapé).

Os alunos chegam à Clínica, às vezes, com idade entre 9 e 14 anos, portanto, tardiamente, com relação à faixa etária que se convencionou como idade

¹³ Como exemplo desse ‘mesmo erro’ a que me refiro, cito o caso de Joiran (9 anos) que, por mais que seja orientado, só grafa o nome de sua professora Janira com G. No dia em que consegue escrever corretamente, diz para a professora: “acho que escrevi errado!”, achando estranho o nome de Janira grafado com J.

¹⁴ José Rodrigues (atualmente, com 12 anos), por exemplo, dos 6 aos 10 anos, não conseguiu avançar na sua alfabetização. Chegou à Clínica aos 11 anos, no mês de julho, apresentando uma escrita pré-silábica. Ao final de setembro, do mesmo ano, José já lia com bastante fluência e escrevia alfabeticamente, apresentando questionamentos ortográficos bastante complexos, para um recém alfabetizado. Vejam as suas questões: “Professora, sela de cavalo é com S ou com C?”; “Por que eu falo a palavra mesa com Z e escrevo com S?”.

própria para a alfabetização. Muitos conseguem se alfabetizar no 1º ano em que lá estão, portanto, num curto espaço de tempo, se comparado aos anos em que ficaram tentando se alfabetizar, antes de sua entrada na Clínica Heitor Carrilho.

Em meio a tantas inquietações, cada vez mais, me sentia motivada a aprofundar e sistematizar meus estudos acerca da alfabetização, sobretudo de crianças e/ou jovens das classes populares. Acreditava que desenvolver esse estudo, no nível de Mestrado, era uma tentativa de fazer suscitar um novo jeito de me relacionar com a aprendizagem da alfabetização, ampliando não só a minha compreensão, mas sendo multiplicadora desse conhecimento.

Com essas intenções e esse Projeto de Pesquisa, resolvi participar, em 2008, do processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, como aluna do Mestrado em Educação. Minha entrada no PPGEd se constituía numa oportunidade ímpar de avançar nos estudos acerca da temática trabalhada e, desse modo, tornar o trabalho desenvolvido na Clínica Heitor Carrilho uma possível referência para a estruturação de espaços de intervenção na área de alfabetização, contribuindo, à luz de conhecimentos científicos teórico-práticos, para reduzir os altos índices da não-alfabetização de alunos da escola pública.

As experiências como aluna do Mestrado em Educação foram de grande relevância para a minha vida pessoal e profissional, porque os estudos no PPGEd consolidaram a minha compreensão acerca da importância da teoria e da prática andarem juntas. Nessa relação, tenho encontrado respostas para muitas das minhas dúvidas; construo e reconstruo os conhecimentos continuamente e tenho observado um entusiasmo crescente - na orientanda e na orientadora - pelas descobertas feitas, apontando possibilidades de ampliar essa ação e favorecer a alfabetização de muitas crianças, jovens e também adultos da escola pública.

Relatando a minha história, percebo um entrelaçamento entre a minha vida pessoal e profissional, como tão bem coloca Nóvoa (1999). Enxergo com as lentes do amor, o papel que a escola básica e o curso de Pedagogia tiveram na minha formação, pois me percebo uma professora inquieta, sempre buscando resposta para os problemas que surgem na prática, refletindo, indagando e me angustiando - sentimentos estes que fortalecem a minha motivação para esse exercício complexo, prazeroso e apaixonante que é a **docência em alfabetização**.

Após muitos anos de docência, continuo amando muito a minha profissão; sinto um enorme desejo de aprender, de ensinar, me emociono e vibro com as minhas conquistas e as dos meus alunos, com o prazer que os pais sentem ao perceber que seus filhos estão aprendendo.

Tudo isto fortalece a minha vontade de fazer mais e melhor pela alfabetização das pessoas deste país, vontade esta que procuro ajudar a construir e a alimentar em todos os envolvidos na experiência de alfabetizar crianças e jovens e adultos, ditos não-capazes de aprenderem a ler e a escrever.

Minha vontade política encontra respaldo em Freire (1996, p.54), para quem,

Mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Esse pensamento apoia as minhas ações, pois no meu entendimento, assim como nos tornamos professores e vamos aprimorando o nosso fazer, a nossa inquietação nesse fazer favorece o surgimento do pesquisador, porque somos instigados a olhar a realidade que nos circunda de forma criteriosa e, principalmente, por nos tornarmos mobilizados a buscar respostas para estas inquietações. E, nesse movimento, vemos refletida a consciência do inacabamento, da inconclusão, o que faz surgirem novos questionamentos.

Motivada pela beleza das histórias de vida e instigada pelas experiências que tenho vivido na docência em alfabetização - que são de fundamental importância na minha história de vida - é que nasceu essa dissertação, que foi sendo (re) construída ao longo do meu curso de mestrado.

Com este trabalho, espero proporcionar aos leitores momentos de reflexão, em que o lugar da experiência e da ciência na aprendizagem da docência torne o meu conhecimento - conhecimento do outro.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A discussão empreendida na parte introdutória deste trabalho nos dá uma compreensão das motivações e gênese desse estudo, cuja preocupação maior diz respeito ao fracasso escolar, sobretudo na escola pública que, em vez de exceção tem se tornado a regra do sistema educacional brasileiro (CAMPELO, 2001). Nessa introdução, também foram registrados: as questões de partida que motivaram o estudo; os objetivos que orientaram as ações em busca dos objetos de estudo que, ali, também são encontrados.

Além desta introdução, o nosso trabalho apresenta a seguinte organização:

Para nortear as discussões e reflexões no processo de apreensão dos nossos objetos de estudo, encontra-se, sobretudo no capítulo 2 o aporte teórico que orienta a nossa prática pedagógica de alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, ditos não capazes de se alfabetizarem. Neste capítulo, são destacadas as teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem e suas implicações no processo de alfabetização, por considerarmos serem estas as que melhor respondem as questões que perpassam nosso estudo.

No capítulo 3, discorreremos sobre a abordagem investigativa. Esta foi desenvolvida no âmbito da pesquisa qualitativa. Do ponto de vista metodológico, optamos por trabalhar com o método (auto) biográfico/Histórias de Vida, além da Investigação-Ação/Pesquisa-Formação. Como procedimentos para a construção dos dados, escolhemos a entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação participante, com a utilização do Diário de Campo, onde foram, minuciosamente, registrados muitos momentos da prática estudada, no intuito de compreender os aspectos que a tornavam/tornam tão singular. Neste capítulo, também foram definidos e justificados os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa, bem como dos codinomes escolhidos para nomeá-los.

Os capítulos 4 e 5 são considerados o cerne do nosso trabalho porque respondem, mais objetivamente, as questões de pesquisa que orientaram toda a sua realização.

No capítulo 4, discutimos fragmentos relevantes da história da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, em Natal-RN, para que o leitor possa

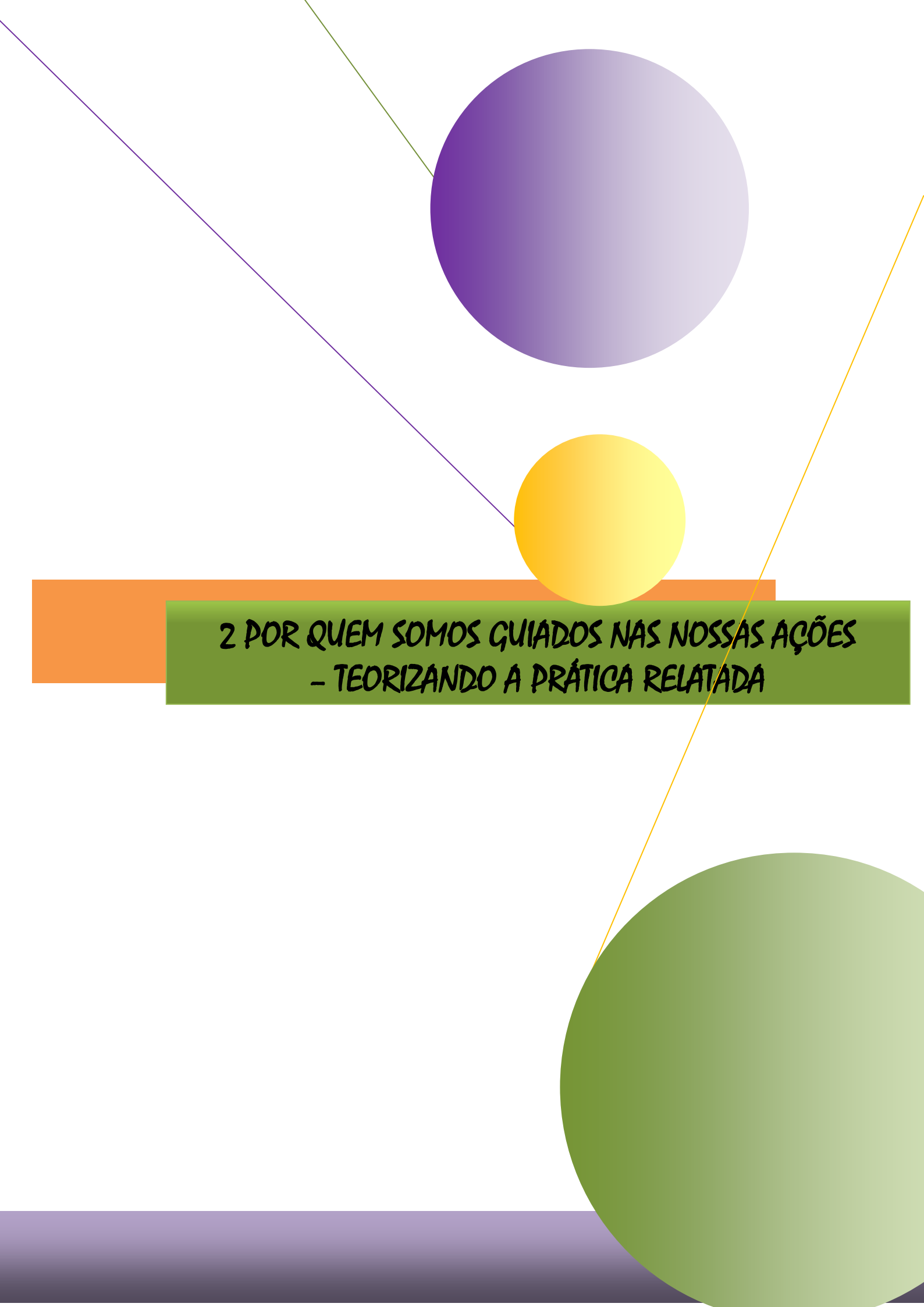
compreender melhor as Especificidades da experiência de que trata esta Dissertação. Nessa história, são destacados momentos e fatos concernentes à gênese desse exitoso trabalho que tem acontecido naquele espaço não-escolar, onde nasceu e se desenvolve nossa prática pedagógica de alfabetização/letramento de crianças e jovens, considerados não capazes de aprenderem a ler/escrever.

Ainda como parte da apreensão/construção dos nossos objetos de estudo, no capítulo 5, daremos continuidade à análise dos dados, agora, considerando o quadro categorial. Elegemos, para tal fim, duas categorias - Procedimentos Transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento; Procedimentos Específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento - advindas do tema de análise: Procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento.

Neste capítulo, são relatadas muitas histórias que, juntas, formam uma grande história que expressa a vontade política de pessoas, muitas delas, anônimas que têm buscado a superação de desafios e preconceitos, num esforço conjunto de tornar realidade o direito à alfabetização, condição insuficiente, mas imprescindível para que se efetive o preceito constitucional do direito à educação.

Como parte das Considerações Finais, analisamos a importância do nosso curso de mestrado, ao mesmo tempo em que tecemos algumas reflexões sobre o estudo realizado.

Mesmo reconhecendo que esse trabalho não se constitui uma proposta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em contraturno, desejamos que nosso estudo possa contribuir para a implantação do apoio pedagógico nas escolas e outras instituições educacionais comprometidas com a qualidade social da educação.

An abstract geometric design featuring a large purple circle at the top, a smaller yellow circle in the middle, and a large green circle at the bottom right. A purple line extends from the top left towards the yellow circle, and a yellow line extends from the top right towards the green circle. A horizontal orange bar is partially visible behind the yellow circle, and a green rectangular box contains the text. The background is white with a purple gradient bar at the bottom.

**2 POR QUEM SOMOS GUIADOS NAS NOSSAS AÇÕES
- TEORIZANDO A PRÁTICA RELATADA**

2 POR QUEM SOMOS GUIADOS NAS NOSSAS AÇÕES – TEORIZANDO A PRÁTICA RELATADA

Neste capítulo, discutiremos os fundamentos teóricos que sustentam a nossa prática com a alfabetização de crianças e jovens da escola pública, ditos não capazes de se alfabetizarem, destacando as teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem e suas implicações no processo de alfabetização, por considerarmos serem estas as que melhor respondem às questões que perpassam nosso estudo.

2.1 AS TEORIAS INTERACIONISTAS – O SUPORTE DE NOSSA PRÁTICA

2.1.1 As ideias de Piaget

Piaget (2003) desejava resposta para uma questão importante que revela a natureza epistemológica de sua obra: Como o homem constrói o conhecimento? A resposta a essa questão o fez desenvolver um programa de pesquisa cujas bases foram a biologia e a epistemologia genética.

O autor apresenta os pressupostos fundamentais de sua epistemologia, explicitando o conceito de desenvolvimento ligado ao conceito de equilibração, o conceito de estágio de desenvolvimento, vinculado à ideia de estruturas variáveis que definem a qualidade que a inteligência assume em determinado momento do desenvolvimento humano.

Preconiza que o desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e termina na idade adulta e é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se para o equilíbrio. Nesse sentido, define quatro fatores gerais, necessários a esse processo: o crescimento orgânico, especialmente a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos; o papel do exercício e da experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos; o papel das interações

e transmissões sociais e o processo da equilibração. Esses fatores por ele destacados, não estão dissociados dos fatores afetivos e são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

Para Piaget, a equilibração é um processo de autoregulação do organismo que representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais que fazem parte da vida dos sujeitos. Nesse sentido, o trabalho de Piaget (1980) leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariáveis e os fatores variáveis.

Quanto aos fatores invariáveis, Piaget postula que, ao nascer, o indivíduo recebe como herança uma série de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida. São essas estruturas biológicas que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais. Na perspectiva piagetiana, considera-se que o indivíduo carrega consigo duas marcas inatas que são a tendência natural à organização e à adaptação.

Quanto aos fatores variáveis, são representados pelo conceito de *esquema* que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano, sendo um elemento que se transforma no processo de interação com o meio, visando à adaptação do indivíduo ao real que o circunda. Com isso, a teoria psicogenética defende que a inteligência não é herdada, mas construída no processo de interação entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que estiver inserido.

Para Piaget (1980), o organismo vai buscar sempre o equilíbrio, porém, paradoxalmente nunca alcança haja vista que no processo de interação podem ocorrer desajustes do meio ambiente que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, empreendendo esforços para que a adaptação se restabeleça. Essa busca do organismo por novas formas de adaptação, envolve dois mecanismos que apesar de distintos são indissociáveis e que se complementam: a assimilação e a acomodação.

A assimilação consiste na tentativa do indivíduo em interpretar e solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência. Representa um processo contínuo

na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela. Como o processo de assimilação, representa sempre uma tentativa de integração de aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, ao entrar em contato com o objeto do conhecimento o indivíduo busca retirar dele as informações que lhe interessam, deixando outras que não lhe são tão importantes, em busca do restabelecimento do equilíbrio do organismo.

A acomodação consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para favorecer o domínio de um novo objeto do conhecimento. Representa a compreensão de que toda experiência é assimilada por uma estrutura de ideias já existentes (esquemas), podendo provocar uma transformação nesses esquemas, convergindo para um processo de acomodação. A adaptação é a síntese entre assimilação e acomodação. Logo, na medida em que toda experiência leva em graus diferentes a um processo de assimilação, acomodação e adaptação, trata-se de entender que, para avançar no desenvolvimento, é preciso que o ambiente promova condições para transformações cognitivas, se *estabelecendo* um conflito cognitivo que demande um esforço do indivíduo para superá-lo a fim de que o equilíbrio do organismo seja restabelecido, e assim sucessivamente.

A assimilação/acomodação/adaptação acontece quando há um desequilíbrio que desencadeia a necessidade e o interesse em relação à aprendizagem. No entanto, esse processo de transformação vai depender sempre de como o indivíduo vai elaborar e assimilar o conhecimento a partir das suas interações com o meio, isso porque a conquista da equilibração do organismo reflete as elaborações possibilitadas pelos níveis de desenvolvimento cognitivo que o organismo detém nos diversos estágios da sua estrutura mental.

A esse respeito, Piaget (2003) expressa que o desenvolvimento mental da criança surge como sucessão de três grandes construções: a construção dos esquemas motores, a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais e a construção do conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação que ele apresenta em estágios. Em torno de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda).

Cada uma dessas estruturas prolonga a anterior, reconstruindo-a num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Essa integração entre elas permite o desenvolvimento em grandes períodos e subperíodos que obedecem aos seguintes critérios: a ordem da sucessão é constante, podendo variar as idades de um indivíduo para o outro; cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares; e por fim, as estruturas de conjunto são integrativas e não substituem umas às outras.

De acordo com essa teoria, ao passar pelos estágios, o indivíduo adquire um equilíbrio formal, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a vida adulta. Seu desenvolvimento posterior não representa a aquisição de novos modos de funcionamento mental, mais consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade. Apesar da conquista desse equilíbrio formal, o indivíduo ainda vai se desequilibrar diante de novos objetos de conhecimento e desencadear processos de assimilação, acomodação e adaptação.

Ao realçar o papel da afetividade no desenvolvimento humano, o autor explica que assim como a inteligência, a afetividade é uma função que se desenvolve na perspectiva de atingir um equilíbrio móvel, ou seja, quanto maior a estabilidade do indivíduo ou o fim do crescimento, maior será a mobilidade. O desenvolvimento humano está em consonância com o equilíbrio interior que envolve cognição e afetividade, estrutura de conhecimentos, interesses, necessidades e motivações. Assim, Piaget considera que a afetividade se constitui na mola das ações que resultarão em cada etapa do desenvolvimento, em ações progressivas, visto que é a mesma que motiva e valoriza as atividades, regulando a energia cognitiva.

Ao tratar da importância da afetividade no desenvolvimento humano, enfatiza que:

[...] são, afinal de contas, as necessidades de amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência [...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas [...]. Ela é, portanto, a fonte de energia do funcionamento cognitivo,

correspondendo ao interesse e à necessidade de assimilação do objeto de conhecimento (PIAGET, 1992, p. 35).

Defende que a afetividade está circunscrita ao âmbito das interações sociais, subdivididas por ele em dois tipos, a coação, inibidora da autonomia afetivo-intelectual e moral, visto sustentar-se por sentimentos de medo, de respeito unilateral e irrestrita subserviência; e a cooperação como condição propícia à recíproca verdadeira, ou seja, a configuração do respeito mútuo, garantindo ao sujeito a autonomia suprema para acatar algumas determinações sociais e outras não.

Não há como negar a contribuição dada por Piaget ao entendimento do desenvolvimento humano, mas ao mesmo tempo, por seu trabalho não ser voltado para a sala de aula, uma das críticas levantadas a sua teoria é a preocupação central nas estruturas lógicas subjacentes ao processo de aprendizagem com pouca ou nenhuma atenção dada ao conteúdo conceitual com o qual a criança lida e outra grande lacuna do seu trabalho é que pela própria opção de pesquisa não explorou a dimensão social e histórica do conhecimento.

2.1.2 As ideias de Vygotsky

Vygotsky (1998) construiu uma teoria, tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Sua questão central foi estudar a relação dialética do psiquismo com a cultura a partir de quatro planos genéticos de aprendizagem e desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A filogênese diz respeito à história de uma espécie animal. Ela explica que têm coisas que somos capazes de fazer e outras que não somos capazes de fazer. Considera que o cérebro é a base biológica e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Temos, portanto, um cérebro extremamente flexível, que se adapta a muitas circunstâncias diferentes e

isto está ligado ao fato de que o membro da espécie humana é o menos pronto ao nascer.

A ontogênese significa o desenvolvimento do ser, de um indivíduo, de uma determinada espécie. Em cada espécie, o ser, o membro individual daquela espécie, tem um caminho de desenvolvimento. Nasce, se desenvolve, se reproduz, morre, num ritmo determinado de desenvolvimento, com certa sequência. Este plano genético da ontogênese está muito ligado à filogênese, porque os dois são de natureza biológica.

A sociogênese é a história da cultura onde o sujeito está inserido, suas formas de funcionamento cultural interferem no funcionamento psicológico. Essa questão da significação pela cultura tem dois aspectos. O primeiro é que a cultura funciona como um alargador das potencialidades humanas, e o segundo se associa à forma como cada cultura organiza o desenvolvimento de uma forma singular, diferente.

A microgênese diz respeito ao fato de que cada fenômeno psicológico tem sua própria história e os fatos na história de cada um que vão definir a singularidade a cada momento da vida do sujeito.

Esses planos são interligados e definem o percurso de constituição da identidade do sujeito, cuja ideia postula que o mundo psíquico, o funcionamento psicológico, não está pronto previamente, não é inato, nem é recebido de forma pronta, por isso ele leva em conta a relação de reciprocidade entre os aspectos biológicos e culturais da história do sujeito. Estes planos genéticos juntos caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano.

O interesse de Vygotsky pela gênese, função e estrutura dos processos psicológicos superiores, favoreceu a distinção de mecanismos mais elementares (de origem biológica) como a percepção, atenção e memória; das funções mentais superiores (culturalmente organizadas), como o raciocínio abstrato e a linguagem, construídos ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo, numa abordagem que relaciona desenvolvimento e aprendizado. Desse modo, essas funções referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem para se desenvolverem.

O referido autor parte da premissa de que o social e o cultural são elementos essenciais para o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento surge na conversão das relações sociais em funções mentais. A internalização é a

reconstrução interna de uma atividade externa e constitui-se na dinâmica de transformação das funções elementares ou naturais de base orgânica, em funções mentais superiores, culturalmente organizadas.

A partir desses fundamentos, Vygotsky (1993) defendeu o conceito de mediação, explicando que enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, pela mediação feita por outros sujeitos e pela linguagem. O “outro social” a que se refere pode apresentar-se por meio de pessoas, de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Nesse sentido, deu grande importância ao papel da linguagem, por entender que ela possibilita ao sujeito organizar o real de forma abstrata e mediada, representando um salto qualitativo na evolução da espécie.

Vygotsky (1995) enfatiza a estreita relação entre pensamento e linguagem, explicando que na história da espécie, na filogênese, como na história do próprio indivíduo, na ontogênese, primeiro há linguagem, porém separada do pensamento. A linguagem tem uma função primeira de comunicação e só posteriormente, de pensamento generalizante. Num determinado momento do desenvolvimento, essas duas potencialidades se unem, possibilitando que o homem seja capaz de se comunicar pela linguagem como sistema articulado, a inteligência passa então a ser abstrata, podendo funcionar em planos simbólicos.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, Vygotsky (1995) desenvolveu o conceito de linguagem como base constitutiva do conhecimento e do pensamento do homem. Este conceito da psicologia social, explica a maneira como o homem se apropria do mundo, ou seja, é a atividade que propicia a transição daquilo que está fora do homem para dentro dele. A criança é um sujeito ativo que, mediante processos interativos de caráter verbal e não verbal com seu ambiente, vai aprendendo as formas, conteúdos e usos linguísticos próprios de sua cultura.

Para Vygotsky (1998), a aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem sistematiza a experiência direta dos sujeitos e, por

isso, adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem meios para dominá-las e dirigi-las. Na formação de conceitos, esses signos são as palavras, que em princípio tem papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, toma-se a seu símbolo.

As concepções de Vygotsky (1995) sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Esse processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano, daí porque a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para o desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1992), Vygotsky propôs o percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual em três estágios. No primeiro estágio, a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em nexos vagos, subjetivos e baseados em fatores perceptuais. Esses nexos são instáveis e não relacionados aos atributos relevantes dos objetos. O segundo estágio é chamado por Vygotsky de pensamento complexo, pois as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas.

No terceiro estágio, onde ocorre a formação dos conceitos propriamente ditos, a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como o sujeito vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras.

Embora reconheça que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, Vygotsky defende que:

Não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado (VYGOTSKY, 2006, p.11).

Defende a ideia que o desenvolvimento deve ser olhado de uma maneira prospectiva (para frente) e não retrospectiva (do que já aconteceu) e essa ideia toma corpo no conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para explicar esta zona, ele trabalha com dois outros conceitos, o nível de desenvolvimento real, já adquirido ou formado, determinando o que a criança já é capaz de fazer por si própria e o nível de desenvolvimento potencial o qual a criança desenvolverá a capacidade de aprender ajudada por outros mais experientes. Nesse sentido, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo a zona de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto), nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados.

Um aspecto peculiar da teoria de Vygotsky, central nas concepções dele sobre desenvolvimento e aprendizagem, é a importância da escola como um lócus cultural para a definição dos rumos de desenvolvimento, e a intervenção pedagógica como um elemento essencial na definição do desenvolvimento do sujeito.

Vygotsky (1992), ao empreender estudos sobre a afetividade, ressalta que é ela a esfera motivadora para a origem do pensamento e a natureza subjetiva desse fenômeno não o torna independente da ação cultural para a formação dos fenômenos psíquicos. Para tanto, enfatiza a importância dos estudos de Claparède que ao estudar em experimentos reações com diversas soluções, foi levado a dividir a vida afetiva em emoções e sentimentos, afirmando que junto às emoções - processos de natureza biológica -, existem processos denominados sentimentos, que surgem quando é impossível a reação biológica adequada à dada situação.

Durante o desenvolvimento da vida emocional, Vygotsky (1998) considera que há uma migração sistemática, uma vez que há uma mudança de lugar da função psíquica no sistema, que por sua vez determinará seu significado durante todo o processo da vida emocional.

Com base ainda na teoria sócio-histórica de desenvolvimento, Leite (2005), embasada nos estudos de Leontiev, estabelece um paralelo entre as emoções, sentimentos e afetos, a que chama de dimensões categoriais constituintes da estrutura afetiva na formação da consciência, destacando que as emoções refletem as relações entre os motivos e êxito ou possibilidade de êxito do indivíduo ao realizar uma atividade. Já os sentimentos são o reflexo no cérebro humano de

suas relações reais, a que o homem experimenta nas suas necessidades com objetos significativos para si mesmo.

A mesma autora afirma que os afetos são parte integrante do ser humano, possuidores de caráter social, com exceção dos casos patológicos. As emoções, como os sentimentos, provocam os afetos, que por sua vez modificam-se de acordo com as situações, sendo parte dos processos emocionais. Sua função é de regulação indireta, expressando-se em situação particular, são compreensíveis somente nelas e nelas se modificam. A construção dos afetos é um processo social, cultural, mediado pelo outro e pela linguagem.

O ambiente escolar que valorize as teses de Vygotsky (1995) há que considerar a criança em todos os seus aspectos, (cognitivo, afetivo, social, motor), sendo direcionado pelas premissas básicas do seu pensamento. Dentre elas, podemos destacar o desenvolvimento psicológico olhado de maneira prospectiva; a postulação do autor de que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento; e a importância da atuação de outras pessoas no desenvolvimento individual.

Em termos de atuação pedagógica, olhar o desenvolvimento psicológico de maneira prospectiva está estreitamente ligado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, cujo papel do professor é interferir no percurso de desenvolvimento do indivíduo nos processos que já estão embrionariamente presentes, mas ainda não se consolidaram.

O princípio defendido por Vygotsky de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, apresenta implicações para o ensino escolar, cujo papel essencial da escola é de transmitir sistemas de conhecimentos e modos de funcionamento intelectual às crianças e jovens, promovendo o desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem em sociedades letradas.

2.1.3 As ideias de Wallon

Wallon (2006) elaborou uma teoria psicogenética, assumindo que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir do entrelaçamento dos fatores orgânicos

e socioculturais, por isso concebe a interdependência entre os fatores cognitivos, motores, afetivos e pessoais.

A afetividade é um tema central nos seus estudos, pois entende ser ela de fundamental importância no desenvolvimento da personalidade. Sob essa ótica, Wallon (2000) focalizou a afetividade como algo que permeia a nossa vida desde que nascemos e está presente como parte integrante do ser humano, pois não somos apenas razão, somos seres que se emocionam, se sensibilizam e isso determina, em grande parte, a nossa condição humana. Refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas à tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Para ele, a afetividade tem um conceito amplo que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação) (WALLON, *apud* PLACCO, 2000, p.21).

Pino (s/d) conceitua a afetividade referindo-se ao modo como cada um de nós, enquanto sujeitos, reagimos aos acontecimentos do dia-a-dia nos contatos que estabelecemos com o meio sociocultural no qual estamos inseridos, porém, dado o seu caráter subjetivo, torna-se difícil conceituá-la. Nesse sentido, o autor sustenta que a literatura latina e francesa na falta de precisão conceitual para o termo afetividade, emprega a palavra emoção para tratar do mesmo conceito.

O autor em destaque (s/d, p. 129) esclarece ainda que o conceito de afetividade é demasiadamente genérico e o de emoção demasiadamente restrito. O primeiro presta-se para uma concepção idealista da vida afetiva; o segundo para uma concepção um tanto mecanicista. Explica, portanto, que o termo afetividade relaciona-se muito mais ao conteúdo das vivências do que ao componente biológico. Perpassa todas as suas manifestações, atribuindo características essenciais a cada indivíduo de acordo com suas vivências, sendo fundamentais ao desenvolvimento humano as experiências socioculturais, pois elas determinarão ou influenciarão de modo significativo a maneira de ser de cada um, uma vez que vivemos e aprendemos nas relações que estabelecemos com os outros.

Assim, compreende que a afetividade é a maneira de sentir, expressar, agir, ser, estar no mundo interagindo com os outros e com o meio que nos cerca, em conjunto com os domínios cognitivo e motor, pois é na integração dessas dimensões, como afirma Wallon, que se constitui a pessoa.

Wallon (2008), ao construir sua teoria, destaca a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa para explicar o desenvolvimento do psiquismo, os quais chamam de domínios funcionais - reações que têm por base os estímulos recebidos pelos receptores do organismo. Nesse sentido, Galvão (2004), com base nessa teoria, define a afetividade como um dos domínios que compõem a pessoa integrada, campo funcional da atividade humana, sendo o seu desenvolvimento subordinado à ação de fatores sociais e biológicos.

O afetivo, primeiro conjunto funcional, de acordo com a teoria Walloniana, oferece as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e pela paixão. As emoções são, portanto, a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora e fisiológica. É o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social e aparece desde o início da vida, revelado pelo tônus, sendo determinante da evolução mental. Os sentimentos internalizam-se no processo de apropriação e difundem-se pelo processo de aprendizagem. Manifestam-se pela linguagem verbal e não verbal, regulando os estados emocionais, assim como as relações entre os homens e a sociedade. Corresponde à expressão representacional da afetividade. A paixão, por sua vez, promove o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação, tentando para isso silenciar a emoção.

O ato motor, segundo conjunto funcional, oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem.

O cognitivo, terceiro conjunto funcional, oferece funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários.

A pessoa, quarto conjunto funcional, expressa a integração em todas as suas inúmeras possibilidades. Todos os conjuntos funcionais revelam-se no ser de forma sincrética e, inicialmente, há uma mistura entre afetividade e cognição, e, com o desenvolvimento, ocorre a diferenciação, embora essas duas dimensões permaneçam indissociáveis.

2.1.3.1 O papel da Afetividade para o desenvolvimento e aprendizagem humana

Na teoria de Wallon (2006), a dimensão temporal do desenvolvimento está distribuída em estágios, compreendendo o período do nascimento até a morte, que expressam características da espécie e cujo conteúdo será determinado histórica e culturalmente. Cada estágio é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa.

Do ponto de vista afetivo, Wallon (2006) define o primeiro estágio como impulsivo-emocional (0 a 1 ano). Nesse estágio, a criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo à sensibilidades corporais: proprioceptiva e interoceptivas. O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com os outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais e é através dessa fusão que a criança participa intensamente do ambiente e vai se familiarizando e aprendendo, iniciando um processo de diferenciação entre ela e o mundo.

O segundo estágio é denominado sensório-motor-projetivo (1 a 3 anos), a criança se volta para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) e como já dispõe da fala e da marcha mantém um intenso contato com os objetos e busca saber como se chamam e como funcionam. A aprendizagem vista pelo lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer oportunidades para que as crianças possam participar de atividades que favoreçam conhecer o mundo exterior e ao mesmo tempo se diferenciar dos objetos.

O terceiro estágio é o do personalismo (3 a 6 anos) - Fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. É preciso oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha, pela criança, daquelas que mais a atraiam. É indispensável reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Essa é uma fase que a criança aprende pela oposição ao outro, rompendo com o sincretismo entre ela e os outros.

O quarto estágio é o categorial, fase em que a diferenciação entre o eu e o outro fica mais nítida e a aprendizagem se faz predominantemente pela

descoberta de diferenças e semelhanças entre os objetos, imagens e ideias. Há um predomínio da razão, dando condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo. É um processo longo em conceitos e princípios, daí a importância de levar em consideração o que o aluno já sabe e o que precisa saber naquela fase para favorecer uma melhor descoberta do mundo.

O quinto estágio é o da puberdade e adolescência (11 anos em diante), em que há uma busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, auto-afirmação, questionamentos, contraposição aos adultos. O processo ensino-aprendizagem, facilitador do ponto de vista afetivo, é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças, respeito aos limites, favorecendo relações solidárias.

A partir dessa teoria, podemos compreender o papel da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem humana, reconhecendo a importância do ambiente escolar favorecer a estruturação de vínculos que possibilitem a criança fazer a discriminação entre o seu eu e a sua experiência, num movimento em que cognição e afetividade se inter-relacionam continuamente.

A escola deve valorizar as experiências e conhecimentos que a criança adquire no seu cotidiano, interagindo com os outros, e a partir daí construir, de forma sistematizada, novas possibilidades de compreensão do mundo, respeitando a sua singularidade. O papel do professor é fundamental nesse processo, ele é por excelência um referencial que deve inspirar confiança na criança, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

Piaget, Vygotsky e Wallon – ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano, acabam por identificar na afetividade, o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber (por meio das interações sociais), convergindo os três para o postulado de que, embora considerada sob diversas matizes, à afetividade cabe a função de desencadeadora do agir e do pensar humanos, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sócio-cognitivo.

Os autores estudados demonstram empreender uma busca pela superação da dicotomia: externo/interno, individual/coletivo, biológico/social. As ideias aqui apresentadas nos permitem examinar algumas de suas semelhanças, das quais destacamos: são representantes da corrente interacionista, entendem que

o funcionamento intelectual não é o resultado de uma mera acumulação de informações, e sim, um processo social, caracterizado por avanços e recuos, determinados culturalmente. Porém, em Piaget, essa determinação cultural não é explorada da mesma forma que em Vygotsky e Wallon.

Apesar das convergências em suas teorias, podemos perceber nos estudos de cada autor especificidades que representam possibilidades de compreender o desenvolvimento humano, propondo formas de pensar a aprendizagem.

A perspectiva Piagetiana preconiza que os fatores de desenvolvimento mental, como: maturação, experiência, interação e equilibração são determinantes para a aprendizagem. Defende que existe um percurso de desenvolvimento a ser seguido através de estágios e que a aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Nessa teoria, o desenvolvimento se sobrepõe a aprendizagem.

Para Vygotsky, esse mesmo sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações inter e intrapessoais. Parte da premissa de que o social e o cultural são elementos essenciais para o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento segue na conversão das relações sociais em funções mentais. Defende que a linguagem tem um papel decisivo na construção das funções mentais superiores, pois age decisivamente sobre estas, reestruturando diversas funções psicológicas. Reconhece que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados.

A teoria de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa, que envolve o caráter cognitivo, afetivo e motor, ou seja, a gênese da inteligência é genética e organicamente social. O desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais. A teoria das emoções tem relevância na sua obra, pois para ele a emoção é a exteriorização da afetividade, gerando implicações na adaptação do ser humano ao meio.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: O QUE É SER/ESTAR ALFABETIZADO?

Considerando as teorias interacionistas do desenvolvimento e aprendizagem, discutidas anteriormente, assumimos neste estudo que a alfabetização é um processo específico de apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação) e o desenvolvimento de habilidades de codificação/produção (escrita) e decodificação/compreensão (leitura) de textos de diversos gêneros; e o letramento é um fenômeno caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita; é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; SMOLKA, 1991; GERALDI, 1995; CAMPELO, 2001; SOARES, 2003; LOPES, 2005; VIEIRA, 2010).

No entanto, para melhor compreender essas duas dimensões da alfabetização, buscamos nas abordagens: mecanicista, psicogenética e sócio-histórica uma compreensão de como se deu a construção desse conceito e como elas refletem a compreensão do termo em períodos diferentes, à medida que as demandas sociais em torno da leitura e da escrita foram aumentando e os estudos sobre a ciência da linguagem foram evoluindo.

Ao longo da nossa história, escrever e ler foram se tornando ações cada vez mais complexas, e suas definições se ampliaram. No século XIX, a alfabetização, considerada como o ensino das habilidades de codificação e decodificação, foi transposta para a sala de aula mediante a criação de diferentes métodos - sintéticos (silábicos ou fônicos) x analíticos (global) -, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita, momento em que os professores utilizavam a cartilha como um instrumento que dava suporte ao ensino nessa área. (MORTATTI, 2000).

O ensino da língua nesse período é concebido como fenômeno estático, direcionando a alfabetização para tarefas como copiar, exercitar movimentos, escrever ditados, responder questões reproduzindo o conteúdo do livro e ler em voz alta. Essa tradição alfabetizadora foi praticada inicialmente no seio da família e posteriormente passou a ser exercida na escola. Nesse âmbito, houve a aplicação de diferentes métodos de alfabetização, os quais padronizaram a aprendizagem da

leitura e escrita na medida em que os professores utilizavam a cartilha como um instrumento que dava suporte ao ensino nessa área. (MORTATTI, 2000).

A partir da década de 1980, esse modelo de alfabetizar centrado nos métodos, desenvolvido com o apoio do material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Uma segunda abordagem surgiu em decorrência dos avanços nos estudos da Psicologia, Linguagem, Sociologia, Pedagogia, etc., buscando redefinir o conceito de alfabetização.

No campo da Psicologia, destacam-se as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Eles traduzem a abordagem psicogenética, ancorada na psicologia genética de Jean Piaget e em estudos da psicolinguística contemporânea. Esse paradigma representa o entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do sistema de escrita.

A explicação do desenvolvimento cognitivo, na perspectiva Piagetiana, se assenta nos pressupostos do construtivismo-interacionista, segundo o qual, a criança constrói a sua realidade, interagindo com o meio ambiente, manipulando-o e estabelecendo relações. O conhecimento, de acordo com essa teoria, não é inato, mas construído na interação entre o sujeito e o objeto, pois à medida que o sujeito age e transforma o objeto, é também transformado por ele e, nessa interação, a inteligência se desenvolve.

Esses estudos configuram-se como um recorte histórico na forma de conceber a alfabetização, pois se constituem numa verdadeira revolução conceitual. Campelo (2001, p.88) ressalta “que na atualidade e, especialmente na América Latina, nenhuma discussão sobre a psicogênese da língua escrita se fará completa, sem que se proceda a uma interlocução com Emília Ferreiro”.

As autoras em destaque romperam com a concepção de língua escrita como código, cuja aprendizagem focaliza as atividades de memorização. Tais mudanças conceituais estão traduzidas no ideário construtivista, revertendo à ênfase do “como se ensina”, para o “como se aprende”, comprovando serem as crianças não apenas aprendizes, mas sujeitos possuidores de conhecimentos. Ao interagir com o outro constroem hipóteses, vivem conflitos cognitivos para construir ideias, pensamentos e saberes. Nessa perspectiva, defendem uma concepção de linguagem entendida como um sistema de representação, valorizando, assim, o

diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise dos erros dos seus registros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem.

As referências do quadro psicogenético da escrita, pesquisados por Ferreiro (1995) e descritos a seguir, permitem a compreensão da evolução conceitual da escrita a partir de três grandes períodos (que serão discutidos no próximo item), caracterizando-se por esquemas conceituais específicos.

2.2.1 Como os sujeitos se apropriam da escrita: a abordagem psicogenética da alfabetização em destaque

Em a Psicogênese da Língua Escrita, Emília Ferreiro e colaboradores observaram e analisaram as escritas de alfabetizandos e verificaram através das explicações que davam às suas produções espontâneas¹⁵ que durante esse processo, eles passam por três níveis de conceptualização e construção de hipóteses rumo à alfabetização.

Apesar de um maior número de pesquisas publicadas no âmbito da alfabetização ter sido realizada com crianças, Ferreiro (1983), além de outros estudiosos (VALE, 2002; LEAL, 2004), também encontrou evidências do processo psicogenético da construção da escrita em jovens e adultos.

Os níveis por ela sistematizados consideram a lógica própria da criança na construção da escrita, as suas características específicas e denotam a construção e evolução do seu pensamento- embora não linearmente- que estão explícitos em três grandes períodos, em que podemos perceber que configuram escritas de níveis diferenciados, regidos por diversas hipóteses - sobre o que é a escrita, o que ela representa e como ela representa. São eles:

¹⁵ A Produção Espontânea não é o resultado de uma cópia (imediate ou posterior); é aquela que o alfabetizando produz tal como acredita que deveria escrever um conjunto de caracteres para representar uma palavra, por exemplo. “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 1985, p.16).

1. Distinção entre o desenho e escrita, ou seja, o modo de representação icônico e não icônico e a construção das formas de diferenciação intrafigurais ou intra-relacionais quantitativas e qualitativas.
2. Construção de formas de diferenciações interfigurais ou inter-relacionais quantitativas e qualitativas.
3. Fonetização da escrita- período que inicia com a escrita silábica e culmina com a escrita alfabética.

No 1º período, o alfabetizando faz a distinção entre as representações icônicas e não-icônicas e constrói formas de diferenciação intrafigurais ou intra-relacionais. A criança reconhece mais claramente os desenhos, sabe dizer os nomes e sabe que eles representam a forma dos objetos. A escrita passa a ser mais conhecida pela negação: não é desenho, não representa a forma dos objetos etc. Há também uma confusão para diferenciar, na escrita, os subconjuntos das letras e números.

No começo da evolução da escrita, as letras nada têm a ver com os objetos. Elas fazem parte do mundo externo e nada querem dizer, ou seja, “as letras são objetos em si” (FERREIRO, 1989, p.110). Depois, as crianças começam a imaginar que no texto sempre aparece o nome do objeto existente ou do objeto desenhado, se configurando “as letras como objetos substitutos” (FERREIRO, 1989, p.108-109).

Para marcar bem a distinção entre o que é desenhado e o que é escrito, as crianças recorrem a uma diferença bastante refinada do nível da linguagem. Elas utilizam o artigo indefinido quando falam do objeto ou figura e enunciam o nome sem artigo quando se trata de interpretar o escrito (FERREIRO, 1990, p.26).

Nesta fase, o conteúdo do texto está totalmente relacionado ao contexto e às suas formas de diferenciação “intrafigurais ou intra-relacionais”, cadeias de letras iguais que podem dizer coisas diferentes, se estiverem em contextos diferentes.

Realizadas essas aquisições, surge outro problema para as crianças: elas precisam descobrir qual a relação existente entre desenho e escrita, ou seja, entre

imagem e texto escrito com letras. Isto é resolvido com o “princípio da organização”, ou seja, “as letras são utilizadas para representarem uma propriedade dos objetos do mundo (inclusive os seres humanos, animais, etc.), que o desenho é incapaz de reproduzir”. (FERREIRO, 1995, p.26).

Ao utilizarem as letras para escreverem os nomes, as crianças passam a se defrontar com problemas em duas direções básicas: quantitativa e qualitativa. Ao refletir sobre a quantidade de letras necessárias para que um texto seja legível, a criança está elaborando um princípio interno que Ferreiro chamou de princípio da quantidade mínima de caracteres, isto é, não basta ter letras, é preciso que elas tenham determinada quantidade para serem aceitas como palavras.

Além do critério da quantidade mínima de letras, as crianças também utilizam um critério qualitativo: as três ou mais letras utilizadas na escrita não podem ser iguais o tempo todo (princípio das variações qualitativas internas), ou seja, as letras precisam variar internamente, sem se repetirem entre si.

Os critérios expostos acima, não devem ser interpretados como confusões perceptivas, mas, como conceitos elaborados pelas crianças. É comum, neste processo de construção, as crianças pensarem que só se podem escrever apenas os substantivos, não sentindo dificuldade de identificá-los numa oração.

O 2º período é caracterizado pela construção de formas de diferenciação interfigurais ou inter-relacionais quantitativas e qualitativas para a legibilidade do escrito.

O aspecto quantitativo deste período está relacionado à exigência que as crianças começam a fazer do mínimo de letras para a quantidade de pessoas e objetos; para a idade, tamanho, etc. Desse modo, o que está em jogo são as propriedades dos objetos. Logo, pessoas mais velhas ou mais altas, precisam de um maior número de letras, o mesmo se dá com os objetos maiores, ocorrendo o que Piaget chamou de Realismo Nominal.

Qualitativamente, as crianças passam a alterar apenas uma letra da cadeia de letras, trocam a ordem das mesmas, sem necessariamente alterar a quantidade ou, até mesmo, inverter a posição das letras dentro da palavra para atribuir outro significado ao texto escrito.

Ferreiro (1995, p.29) esclarece que “é importante ter presente que os princípios previamente construídos permanecem inalterados: quantidade mínima e

variações qualitativas internas seguem regulando a construção de uma representação escrita”.

Nos dois primeiros períodos discutidos, as escritas produzidas pelos alfabetizandos são pré-silábicas, mesmo sendo escritas de subníveis distintos: indiferenciadas, diferenciadas intrafiguralmente e diferenciadas inter-figuralmente. [...] “As crianças nestes dois estágios iniciais de evolução não registram traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita” (AZENHA, 1993, p.62).

A atenção às propriedades sonoras da escrita marca o ingresso do 3º período de evolução que se inicia com a hipótese silábica e culmina com a hipótese alfabética.

Neste período, o alfabetizando começa a fazer uma análise mais complexa da escrita e acontece o grande salto qualitativo deste processo de construção. A criança descobre que a escrita representa os sons da fala e começa a perceber as relações entre a sua produção escrita e a pauta sonora da linguagem, é o que configura a hipótese silábica.

A hipótese silábica servirá ao alfabetizando como uma fonte de controle de uso de letras, já que agora, para cada emissão sonora – cada sílaba pronunciada – será registrado um sinal gráfico.

Este nível de aquisição é caracterizado pela emergência de um elemento crucial, ausente nos níveis anteriores: a criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. A consideração dos aspectos sonoros da linguagem representa um divisor de águas no processo evolutivo. A estratégia utilizada pela criança é atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada. É este fato que constitui a Hipótese Silábica (AZENHA, 1993, p.77)

Ferreiro (1995, p.30) destaca a satisfação do alfabetizando neste nível, pois ele consegue ter um “controle objetivo das variações na quantidade de letras necessárias para escrever qualquer palavra que desejar”.

A relação do sinal gráfico com a sílaba pronunciada pode se dar no eixo quantitativo - pauta sonora - no qual o mesmo número de sílabas será o número de

letras colocadas para a palavra, mas também no eixo qualitativo – valor sonoro – a letra utilizada para escrever é similar ao da sílaba pronunciada.

A Hipótese Silábica poderá gerar conflito com a Hipótese da Quantidade Mínima de Caracteres, construída anteriormente, principalmente na escrita silábica de monossílabos e dissílabos. Esse conflito poderá favorecer o acréscimo de outros caracteres na palavra, o que vai sendo progressivamente superado.

A Hipótese Silábica se torna satisfatória por pouco tempo, pois num processo de reflexão sobre o escrito, os alfabetizando se vêem imersos em conflitos que mobilizam o surgimento de uma fase de transição: é a escrita silábico-alfabética, regida simultaneamente pela hipótese silábica e alfabética, na qual “algumas letras representam sílabas; outras representam fonemas” (FERREIRO, 1988, p.94). Assim sendo, algumas sílabas são escritas silabicamente e outras são escritas alfabeticamente, ou seja, representando todos os fonemas daquela sílaba.

O último nível do terceiro período é o Alfabético, cuja hipótese principal subjacente às produções escritas, é a Hipótese Alfabética.

Com base nesta hipótese, o alfabetizando trabalha com a concepção da escrita como registro de fonemas que devem representar, mesmo sem fazê-lo de forma ortograficamente correta.

Da mesma forma que nas situações anteriores, no nível alfabético, as descobertas da criança originam novos conflitos que exigem dela outras reelaborações. Estas descobertas são assim caracterizadas:

As sílabas podem ter uma, duas, três ou mais letras; não há uma relação biunívoca entre som e grafia; existem convenções ortográficas das quais ela precisa se apropriar; existem separações convencionais entre as palavras da oração [...] (FERREIRA, 1990, p.7).

Portanto, o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que o aluno esteja alfabetizado, ou seja, não podemos dizer que a alfabetização foi concluída, porque um novo processo é desencadeado, com outros conflitos, com novas decisões a tomar, inclusive os conceitos a serem construídos no domínio das regras ortográficas.

É importante destacar que Ferreiro (1985) chama atenção para a necessidade de o professor conceber a língua escrita como um sistema de representação da linguagem, e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, e compreenda que a alfabetização é um processo de construção desse sistema, pela criança, jovem ou adulto, o qual se dá através de etapas sucessivas.

Outro aspecto destacado pela autora é que, o professor não pode esperar da criança a prontidão necessária para começar o processo de alfabetização, devendo considerar as suas produções gráficas espontâneas e as interpretações que faz acerca da língua escrita, como indicadores do nível de conceptualização em que se encontra. Nesse sentido, Ferreiro (1995, p.34) realça que “conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático à espera do aparecimento do próximo nível.” Torna-se indispensável criar situações planejadas que permitam o avanço progressivo das aprendizagens, acompanhando e encorajando os alunos na construção de critérios que viabilizem a interação com situações funcionais de leitura e escrita e assim tornem seus alunos alfabetizados.

Assim sendo, o conceito de alfabetização, no atual contexto, tem se tornado mais abrangente, e, como nos referimos anteriormente, esse conceito encontra-se vinculando a outro fenômeno: o letramento.

2.2.2 Letramento: Qual a concepção de linguagem que permeia esse conceito?

Os estudos iniciados na década de 1980 acerca da psicogênese da língua escrita contribuíram para o entendimento, por parte dos educadores, de que a alfabetização é um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Porém os anos que se seguiram tiveram essas discussões teóricas ampliadas, surgindo uma terceira abordagem que vem assumindo um lugar na produção acadêmica e nos meios educacionais- a abordagem sociohistórica e em sintonia com essas ideias as vertentes teórico-conceituais do letramento.

As teses de Vygotsky (1984) contribuem para o entendimento do conceito de letramento à medida que realçam o processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Ao definir a natureza social da linguagem e seu papel na transformação do pensamento, abre as possibilidades de organização do ensino da língua a partir de uma dimensão cultural.

Kleiman (1995, p.19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais em que a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia é usada em contextos específicos”.

É importante destacar nesse sentido as pesquisas de Smolka (1991), que embora tratem da natureza social da alfabetização, não mencionam explicitamente o termo letramento. Ela defende que esse terceiro ponto de vista sobre a alfabetização abrange o segundo, referindo-se a abordagem psicogenética.

Os estudos dessa autora são fundamentados nas teses da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1987; 1988) e nas teorias marxistas de linguagem de Bakhtin (1986) que considera a palavra como um reflexo generalizado de um conteúdo objetivo, os significados como históricos e mutáveis e a linguagem como um elemento inseparável da cultura material, justificando nesse sentido que a atividade mental da criança no processo de alfabetização não é apenas de natureza cognitiva, no sentido Piagetiano, mas uma atividade discursiva.

A linguagem é vista nessa perspectiva não apenas como comunicação, mas como produção de sentido construído nas relações sociais, um processo discursivo que favorece a alfabetização à medida que valoriza as elaborações conceituais pela palavra.

Fazendo uma análise das práticas escolares, Vieira(2010), apoiada nas ideias de Bakhtin (1986) realça que a forma como a escola está estruturada para estimular a aprendizagem da língua não possibilita separar o saber escolar do saber social, é uma escola monológica. Ele chama de monologismo, a prática de linguagem em que os currículos são rígidos e lineares e um único sentido se sobressai, não sendo possível penetrar na experiência do outro. As normas da língua são impostas, desprezando-se os saberes que as crianças constroem no seu universo cultural, surgindo como fator de alienação ao tornar-se instrumento de dominação e fragmentação cultural e desencadeando graves problemas nos alunos provenientes dos segmentos sociais populares.

Defende que a língua deva ser ensinada na perspectiva de polifonia, onde se valoriza o diálogo entre as diferentes vozes sociais para a negociação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento. A língua, nesse contexto, é ensinada, a partir da história dos leitores, dos textos que circulam no seu universo, além de aproximar a comunidade escolar dos textos que circulam noutros espaços sociais, possibilitando que detenha os instrumentos necessários para se inserir e se movimentar na sociedade dominada pela linguagem dos segmentos sociais dominantes.

Entendemos, com base nesses estudos, que a linguagem é um elemento básico para alfabetizar, determinando assim a função social da escrita, e dependendo como ela é conduzida na escola poderá exercer uma função reprodutora ou emancipadora. Nesse sentido, Ratto (1995, p.289) esclarece que a relação dos sujeitos com a linguagem é determinada pelo “seu lugar na sociedade e pela sua relação com a linguagem”, sendo, portanto, um instrumento ideológico que favorece a construção de relações de identidade e poder.

Ao destacar que a linguagem do professor e dos alunos, na sua forma e conteúdo sofre determinações sociais muito profundas, Bakhtin (1986) focaliza que tais determinações ocorrem do ponto de vista do “auditório social”- compreendido pela situação social imediata da relação professor-aluno e do “horizonte social”- definido pelo contexto mais amplo ou condições de vida da comunidade linguística do professor e dos alunos envolvidos no aprendizado escolar, ou seja, são os fenômenos intra e extra-escolares que incidem nas situações de comunicação em geral e, conseqüentemente num dos aspectos fundamentais da alfabetização, - a linguagem.

No contato direto com as crianças e jovens da escola pública, observamos que há um processo de interação marcado pelos lugares sociais que esses interlocutores ocupam. [...] “Os lugares e as posições sociais são, pois constitutivos dos processos de significação” (SMOLKA, 1991, p.29).

A forma como se dá esse aprendizado, nos remete aos princípios de Vygotsky (1988) que além de enfatizarem as origens sociais das funções psíquicas superiores, explicam os mecanismos pelos quais a cultura historicamente construída torna-se parte da natureza humana. Luria (1991, p.75) reforça essa tese, atribuindo ao trabalho social e ao surgimento da linguagem o estatuto de mediadores da

transição da história natural dos animais para a história social do homem. Nesse sentido, destaca que:

[...] com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência (LURIA, 1991, p.81).

Para explicar a natureza social do aprendizado humano, do qual faz parte a alfabetização, a perspectiva de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) apresentada por Vygotsky (1984), fornece instrumentos para guiar a prática do professor, à medida que este trabalha com as funções potenciais do aluno, favorecendo uma nova forma de conceber a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Para compreendê-la, é necessário estar atento à distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu desenvolvimento potencial. "Esse aprendizado humano pressupõe, portanto uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (VYGOTSKY, 1984, p.99).

Esse autor também nos chamou a atenção para a importância fundamental da linguagem escrita, cujo domínio "prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VYGOTSKY, 1984, p.120). Nos estudos por ele elaborados, destaca que as apropriações da linguagem escrita como outras aquisições desenvolvimentais são marcadas por descontinuidades, evoluções e involuções.

Teberosky (1991), inspirada nos estudos de Vygotsky, defende que a criança, mesmo antes de entrar na escola, já sabe alguma coisa sobre a escrita e que o reconhecimento desse saber por parte do professor é um aspecto importante na construção de uma prática que leve em consideração as produções espontâneas da criança no processo de construção da escrita.

Mesmo percebendo que Ferreiro e Vygotsky partem de matrizes epistemológicas diferentes (Ferreiro - a epistemologia genética Piagetiana e Vygotsky - o materialismo histórico dialético), entendemos ser possível buscar

afinidades teóricas entre eles. Campelo (2001, p.108) ressalta que “a intercomplementariedade entre Piaget e Vygotsky se apresenta como uma necessidade de se combinarem as abordagens, na perspectiva de que um autor possa suprir as lacunas teóricas do outro”.

Para explicar o surgimento dessa abordagem, Smolka (1991, p.63) ressalta:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

Essas mudanças no modo de conceber a alfabetização ocorreram devido às transformações tecnológicas, sociais e culturais em torno da escrita, materializadas na expansão de práticas de leitura e de escrita, na ampliação da diversidade de textos e dos seus usos sociais.

Enfrentamos uma realidade social em que, para ser alfabetizado, não basta simplesmente que o indivíduo domine a tecnologia do saber ler e escrever; é preciso, igualmente, saber usá-las, atendendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (MACIEL, 1999).

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associado a ela. Soares (1995) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita. Para ela, o letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita que implica em habilidades de leitura e escrita para atingir diferentes objetivos.

A mesma autora (2003) acrescenta que a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de produzi-la e compreendê-la. Já o letramento, associa-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e indica uma situação em que pessoas não apenas sabem ler e escrever, mas, sobretudo, exercem as práticas sociais que demandam a leitura e a escrita como condição fundamental de sobrevivência social.

Pensar acerca da alfabetização numa perspectiva de letramento é ir além de uma prática de decodificação e codificação da escrita que é mecanicista, pois o letramento envolve o aprendizado da leitura e da escrita em toda a sua complexidade e usos sociais.

Ao defender a importância do ensino na perspectiva do letramento, a autora nos adverte que diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, parece ser necessário tornar claro a distinção das muitas facetas que envolvem o letramento: imersão dos alunos na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. E, o que é propriamente a alfabetização, realçando também as suas múltiplas facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, produção e compreensão de textos orais e escritos, de gêneros diversos, compreensão e decodificação de textos.

Os conceitos defendidos por Soares (2003) remetem-nos ao cotidiano da escola pública, quando percebemos que um dos fatores que contribuem para a não alfabetização de muitos dos alunos é a falta de compreensão por parte dos professores de como a prática pedagógica de ensinar/aprender a língua escrita deve ser conduzida.

Nesse sentido, esclarece as implicações do surgimento do letramento nas sociedades, enfatizando que nos países desenvolvidos, a população embora alfabetizada, não demonstrava fazer uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais. No Brasil, o movimento se deu de forma contrária, cuja origem vinculou-se à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, tornando-o confuso.

Ressalta, ainda, que a invenção do letramento provocou a perda da especificidade da alfabetização, mostrando que a escola brasileira passa por um momento delicado, quando demonstra não se preocupar em fazer a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico. A proposta é que se invista na formação do professor, no sentido de melhorar os resultados na aprendizagem inicial da língua escrita, promovendo reflexões que o façam

reconhecer que embora sejam processos de natureza diferentes, são indissociáveis, e implicam formas diferenciadas de aprender e procedimentos diferenciados de ensino, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar.

Salienta que embora o letramento não esteja restrito ao espaço escolar, cabe ao professor investigar as práticas cotidianas do aluno, adequando-as aos conteúdos trabalhados na sala de aula, planejando ações que visem favorecer a compreensão por parte deste, da utilidade da linguagem escrita e de como utilizá-la nas mais variadas situações.

Contudo, Emília Ferreiro, ao ser questionada sobre o termo letramento, expressa a sua rejeição ao referido conceito, por entender que não há um período prévio de decodificação àquele em que se passa a perceber a função social do texto¹⁶. Ao se referir a essa questão, Soares (2003) defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos. Porém, entende que no contexto dessa revolução conceitual encontra-se o desafio do educador alfabetizar letrando. Esse processo, segundo a mesma autora, ocorre quando a escola organiza situações de aprendizagem em que a apropriação dos gêneros textuais é o eixo central do ensino, garantindo o domínio do sistema alfabético com vistas ao engajamento autônomo do aluno nos eventos sociais mediados pela escrita.

É a partir desses pressupostos teóricos que nos propomos, no capítulo seguinte, a discutir a abordagem investigativa, com as metodologias e procedimentos que nortearam as nossas ações no campo empírico para a apreensão/construção dos dados.

¹⁶ Assim sendo, rebate Ferreiro, 2003, p.30 [...]: “é impossível usar os dois termos: alfabetização e letramento, pois nessa definição distinta, alfabetização virou sinônimo de decodificação, e letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de textos, sem compreender o que se lê.” Para Emilia Ferreiro, a coexistência dos dois termos é incabível.

An abstract graphic design featuring a white background with several geometric elements. At the top, a large purple circle with a radial gradient is connected by a thin green line to the top-left corner. Below it, a smaller yellow circle with a radial gradient is connected by a thin purple line to the top-left corner. A horizontal orange bar is partially covered by a green bar. The text '3 ABORDAGEM INVESTIGATIVA' is centered on the green bar. In the bottom right, a large green circle with a radial gradient is connected by a thin orange line to the top-right corner. A thin purple line also extends from the top-left corner towards the yellow circle. A thin orange line extends from the top-right corner towards the green circle. A thin purple line extends from the top-left corner towards the yellow circle. A thin orange line extends from the top-right corner towards the green circle. A thin purple line extends from the top-left corner towards the yellow circle. A thin orange line extends from the top-right corner towards the green circle.

3 ABORDAGEM INVESTIGATIVA

3 ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Neste capítulo, discutimos a abordagem investigativa a que filiamos nosso trabalho, bem como a metodologia e procedimentos utilizados para a apreensão dos objetos de estudo. Igualmente, aqui serão explicitados os critérios de escolha dos sujeitos-alfabetizando da pesquisa, e dos codinomes escolhidos para nomeá-los.

Definir a metodologia utilizada para apreender os dados de uma pesquisa é um tanto desafiador, principalmente na área da educação, cuja realidade é de extrema complexidade e de múltiplas determinações. Porém, entendemos que essa definição deve estar atrelada à problematização do tema e ao corpo teórico que fundamenta o estudo.

Considerando o problema central de nossa investigação, fizemos algumas escolhas para direcionar o olhar da pesquisadora, a fim de compreender melhor o objeto de estudo, embora entendamos que, mesmo planejando um trajeto, não podemos garantir se este possibilitará o completo alcance dos objetivos propostos.

Nesse sentido, que abordagem norteará o estudo?

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela compreensão de que a mesma pode contribuir para desvelar o objeto de estudo no contexto do campo empírico. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49)

[...] A investigação qualitativa exige um exame do mundo com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Ludke e André (1986) discutem a referida abordagem, retomando as características apontadas pelos autores, que são: ter o ambiente natural como fonte

direta de coleta de dados; ser tendencialmente descritiva; apresentar maior interesse pelos processos de construção do que pelos seus produtos; ser indutiva; e atribuir fundamental importância aos significados construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Considerando tais características, entendemos que o ato de pesquisar está próximo a nossa vida diária, nossas inquietações e, por essa peculiaridade, é que se aproxima tanto do pesquisador, pois, diferente da visão do método científico presente na racionalidade técnica, que supõe um olhar neutro, estamos repletos de subjetividades em nosso ponto de vista.

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5).

Como bem sinalizam Lüdke e André (1986), estamos implicados no processo, que, por ser humano, é dialógico, pois, “exatamente porque sendo o diálogo uma relação do eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo” (FREIRE, 2006, p. 126). Assim sendo, não podemos nos posicionar de forma neutra, pois estamos em contato direto com o outro, com a vida do outro, com a prática do outro, dialogando com o outro e, nessa perspectiva, vamos desvelando algumas das muitas facetas do sujeito, o que, de certa forma, faz-nos ser desvelados pelos próprios sujeitos atores/autores de nossa pesquisa.

Estamos, como diria Paulo Freire ao voltar do exílio, encharcados de história, da história do outro que, de certa forma, se fez nossa, ao passo que se modificaram ambas e se delinearam em novas histórias, mas sem perder a objetividade das questões de estudo que nos levaram a campo.

Consideramos a pesquisa qualitativa como uma maneira de dar poder ou de dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado. Tal modelo quantitativo não atende às demandas da pesquisa em educação, em especial quando envolve os docentes em

sua tessitura, em especial nos últimos 25 anos, período em que houve uma significativa mudança e ampliação de pesquisas que têm buscado desvelar as complexidades da pesquisa na formação de professores, das quais, Guimarães (2006) destacou três momentos importantes para esse aumento na atenção à formação docente.

O primeiro deles ocorre nos anos 1980, com o processo de abertura política e interesses de renovação que foram reprimidos no período da ditadura militar. Neste mesmo período, começam a ser adotadas as primeiras abordagens de pesquisa qualitativa, considerando apenas as que ocorreram de forma sistematizada.

No início dos anos 1990, houve a divulgação do livro de António Nóvoa “*Os professores e a sua formação*”, abrindo espaço para a discussão sobre o professor reflexivo, a identidade docente, necessidades formativas dentre outros, intensificando outras produções nacionais. Neste mesmo período, foi elaborada uma série de documentos e decretos que visavam acompanhar as demandas da sociedade. Em 1996, a LDBEN (Lei Nº 9.394/96) foi promulgada, buscando, dentre outras questões, promover a descentralização e autonomia para escolas e universidades. Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, de modo geral, objetivavam auxiliar o trabalho docente, apontando metas de qualidade para a educação brasileira. Nesse sentido, houve uma mobilização por parte de teóricos e estudiosos, visando favorecer a educação e acompanhar o desenvolvimento de outras facetas sociais.

No atual contexto de inovação em que estamos - proveniente das mudanças desencadeadas na última década do século XX -, vemos emergir uma série de estudos sobre abordagens qualitativas de educação, como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, sobre as quais nos debruçamos para definirmos o nosso aporte metodológico, preocupada também com o que nos ensina Franco (2001), a seguir:

A metodologia, no âmbito da filosofia da ciência, examina o processo de investigação científica como movimento do pensamento humano do empírico ao teórico e vice-versa. É também, nesse contexto, que as questões metodológicas voltam-se para a análise da problemática gnoseológica que, de diferentes maneiras, busca explicar a relação que se estabelece entre o **sujeito** que conhece e o **objeto** a ser conhecido, resultando, dessa interação, o **conhecimento** (FRANCO, 2001, p.208).

Considerando essas características, entendemos ser essa - a abordagem qualitativa - que melhor se adéqua ao nosso trabalho. Para tanto, optamos pelas metodologias das Histórias de Vida e da Investigação-ação, que discutiremos no bloco que se segue.

3.1.1 Histórias de Vida

Como vimos, a pesquisa relata uma experiência de alfabetização bem sucedida de uma professora e de alunos - oriundos da escola pública - ditos não capazes de aprenderem a ler e a escrever. Preocupada com a coerência entre o tema/objeto de estudo/objetivo e os caminhos metodológicos, optamos por trabalhar com o método biográfico no âmbito das Histórias de Vida. O interesse pelo método (auto)biográfico, segundo Ferrarotti (2010), surgiu pela necessidade de uma renovação metodológica, uma vez que as metodologias tradicionalmente utilizadas pela sociologia há muito tempo não traziam uma contribuição realmente significativa para esta área do conhecimento e também pela exigência de uma nova antropologia que ajudasse a entender as estruturas sociais a partir do cotidiano, das relações interpessoais, dos sonhos forjados no interior das relações sociais.

O método (auto)biográfico evoca um novo conhecimento sobre o homem social, contrário à prática da investigação positivista das ciências sociais, representando uma ultrapassagem de um modelo mecanicista que caracteriza a investigação científica dominante. Tal método tem se revelado não apenas como um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como instrumento de formação.

Assim sendo, o método (auto)biográfico rompe com a dicotomia entre tempo de formação e tempo de ação, suscitando uma articulação entre a história de vida individual e coletiva (social), enfatizando o vínculo entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Implica, portanto uma nova relação do investigador com o objeto de investigação, cuja proposta é conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual, valorizando as pessoas e os seus contextos.

Os estudos sobre histórias e autobiografias de vida têm, no âmbito educacional, gerado possibilidades de retrospectivas e prospectivas, pois

ressignifica o processo formativo docente (GOMES; ANASTASIOU, 2008). Nessa perspectiva, a investigação que ora empreendemos, caracteriza-se como uma pesquisa-formação, por ser a professora - envolvida nesse trabalho - objeto de investigação, sujeito da formação e um dos atores da investigação, transformando as vivências do campo de atuação profissional em experiências formadoras. Nesse sentido,

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. (NÓVOA, 1995, p. 149-150).

É nessa perspectiva que apreendemos de Nóvoa (1988) os princípios do método biográfico, construídos numa experiência que vivenciou na formação de adultos, conduzindo a uma reflexão que mobiliza a pessoa a perceber que a sua formação ocorre à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Esses princípios, elencados a seguir, estão relacionados a qualquer projeto de formação profissional e por isso encontramos uma identidade entre eles e o nosso trabalho:

- O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, cujas vivências e contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação;
- A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes);
- A formação individual repercute numa mudança institucional;
- Formar não é ensinar as pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção, e não no consumo do saber;

- A formação deve contemplar estratégias que desenvolvam competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação;
- A formação deve desenvolver a capacidade de fazer com que aquela pessoa que se forma, consiga ultrapassar o que os outros fizeram dela.

Com base nesses princípios, entendemos que narrar a própria trajetória profissional, na condição de professora, é salientar as experiências que demonstram ser significativas para compreender o que nos tornamos e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio social. Campelo (2001, p. 33), ao se referir à profissão professor, também cita Nóvoa que ressalta a importância de se dizer e de se contar as histórias de vida, o que permite a compreensão da sua complexidade humana e científica.

É nesse momento de registrar os saberes próprios das vivências, de falar dos jeitos e condutas aprendidos no cotidiano, tecidos no convívio com situações desafiadoras, muitas vezes, adversas, num projeto de aprendizagem profissional, que o professor se reapropria de sua experiência, permitindo uma reflexão do presente e do passado, visando, sobretudo uma nova apropriação de aspectos formadores. Segundo Souza (2004), a escrita da narrativa de formação remete o sujeito para uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2004, p. 72).

É uma possibilidade de resignificação da identidade, pois à medida que o professor se debruça sobre a sua prática, ele se reconhece como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho num espaço de práxis docente e de transformação humana, revivendo sua história e refletindo em sua prática.

[...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Eles podem reavaliar suas práticas e a própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo

novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (BUENO, 1998, p. 15).

De acordo com Josso (2004), o esforço cognitivo e afetivo para compreender a si próprio exige a busca de referenciais teóricos que permitam questionar os anteriores e abrir mão de crenças, hábitos, para rever atitudes e valores, desconstruí-los, reconstruí-los dentro de uma visão mais lúcida. É nesse sentido que se pode falar de pesquisa-formação, transformar vivências em experiências formadoras, e estas, em conhecimentos.

Nesse contexto, reforçamos a importância de refletir e registrar a prática, sendo capaz de fazer um questionamento pessoal e profissional, investigando as origens da nossa forma de ser e agir com as pessoas. Pesquisar a própria prática implica um distanciamento do investigador, para poder auxiliá-lo na sua condição de professor, com vistas a melhorar a sua ação pedagógica, ajudando-o no seu relacionamento com os alunos e com os colegas de trabalho, na medida em que este toma consciência, pela narrativa da própria história, dos meios que promoveram o vínculo com a profissão, percebendo que todos e cada um têm uma história e que essa história influencia o seu modo de ser/agir. Nesse sentido, concordamos com Adèle Chené (2010) ao afirmar que se o formador torna possível que o “ator da formação seja também autor de um discurso sobre a sua formação, este terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá a sua formação e mais ainda, a si própria” (CHENÉ, 2010, p. 132). Trata-se, portanto, de um processo de tomada de consciência das potencialidades de experiências vividas para o processo de formação.

Nós, seres humanos, temos a necessidade de explicações, precisamos entender a nós mesmos, conhecer e compreender os outros e o mundo onde vivemos para poder transformá-lo.

Para dar início à pesquisa de campo, procuramos conversar com a direção da instituição, esclarecendo nossos propósitos acerca da investigação. Disponibilizando-se a colaborar com o desenvolvimento do trabalho, a direção nos concedeu permissão para tomarmos todas as providências requeridas pela pesquisa. Em seguida, nos reunimos com os pais ou responsáveis pelas crianças e jovens que foram selecionados para a investigação. Estes, além de demonstrarem

entusiasmo pela proposta apresentada, autorizaram a participação dos seus filhos, netos etc., e se dispuseram a ajudar no que fosse necessário e possível.

A pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010. O olhar da pesquisadora voltou-se para todos e cada um dos momentos do trabalho na sala de Apoio Pedagógico, tais como: intervenção pedagógica junto às crianças e jovens, reunião com os pais, planejamento das atividades, momentos de conversas informais com os pais e alunos.

Nesse sentido, foi importante o registro de tudo que era vivido nesses momentos, destacando o dia da observação, o horário, a descrição geral da situação observada e a reflexão da pesquisadora a partir de cada situação.

Cumpramos ressaltar que a familiaridade com a instituição que é também o nosso local de trabalho e, particularmente, com a Sala de Apoio onde acontece a experiência aqui relatada, evidencia a nossa implicação com o estudo realizado.

O fato de ser pesquisadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa exigiu muito esforço, cuidado e disciplina, para transitar entre a razão e a emoção. Em pesquisas implicadas como a nossa, observa-se que, se por um lado, a proximidade e o conhecimento do objeto, sob as mais diversas perspectivas, possibilitam sua apreensão, de forma mais aprofundada e real, por outro lado, essas mesmas condições poderão favorecer uma apreensão distorcida desse objeto, motivada por certa (im) possibilidade afetiva de distanciamento do trabalho.

Nessa perspectiva, Velho (2003, p. 18) adverte:

As possibilidades desse empreendimento ser bem-sucedido dependem, sem dúvida, das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores, que poderão estar mais inclinados ou aptos a trabalhar com maior ou menor grau de proximidade de seu objeto.

Além das Histórias de Vida, orientamos nossa conduta metodológica pela Investigação-Ação/Pesquisa-Formação, sobre a qual refletiremos em seguida.

3.1.2 Investigação-Ação/Pesquisa-Formação

A investigação-ação teve sua origem por volta do ano de 1946, ainda de forma experimental. Após Lewin ter utilizado o termo pesquisa-ação, também denominado de investigação-ação esse foi considerado um termo geral para a pesquisa-diagnóstico e pesquisa participante. Apesar das várias vertentes desse tipo de pesquisa, a essência da emancipação e reflexão-ação dos envolvidos perpassa todas elas, como também sinaliza que, da ação à investigação há, em espirais cíclicas, o planejamento, a ação, a descrição e a avaliação (TRIPP, 2005).

Podemos denominar de pesquisa-ação o

[...] tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde pesquisadores e participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1998, p.14).

As pesquisas dessa natureza podem ser consideradas como uma via para a emancipação social, pois se constitui em uma “[...] atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais, com o fito de melhorar essa práxis” (BARBIER, 1985, p.156).

Nesses termos, recorreremos em nosso estudo a procedimentos de intervenção pedagógica, amplamente utilizados na pesquisa-ação, devido à necessidade de intervir e, nesse intervir, construir um processo inovador de formação. Desse modo, consideramos a intervenção pedagógica como uma forma de ação planejada de caráter social e educacional (THIOLLENT, 1994).

Nessa direção, a pesquisadora está altamente implicada em uma ação que visa experimentar mudanças em uma *práxis* e/ou construir uma inovação no âmbito a ser desvelado. Ao estar implicada, a pesquisadora não é apenas parte integrante do lócus de investigação, como também levará os sujeitos investigados a

participarem de uma *ação-pesquisa* planejada que, possivelmente, será revertida em benefícios para o próprio lócus (BARBIER, 1985).

A investigação-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e sujeitos das situações investigadas, envolvendo uma forma de ação planejada, de caráter educacional ou técnico; pela investigação, além da análise crítica da situação de grupos sociais. Com base nessas especificidades, a investigação-ação se constitui como uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo como um de seus objetivos principal a descrição das características de determinado grupo ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis, o que pode colaborar diretamente com a tentativa de descrever um aspecto da cultura escolar.

De acordo com Pimenta (2006, 2008), e Tripp (2005), ao se iniciar uma investigação-ação, são geradas espirais cíclicas/autorreflexivas tanto no âmbito da pesquisa quanto nos sujeitos envolvidos no processo. Esse tipo de pesquisa é bastante utilizado quando se quer dar vez e voz ao participante, pois propicia subsídios para que os sujeitos percebam a dinâmica do seu trabalho, em especial, quando é feita em grupos de pequeno porte, pois há uma interação de grande eficácia e promoção do desenvolvimento das relações interpessoais.

Nesse sentido, alguns aspectos devem ser bem delineados, ao realizarmos uma investigação-ação:

Numa perspectiva social, os membros devem sentir-se **envolvidos** no processo e conscientes de que o processo se desenvolve em espiral e não em um só ciclo.

Numa perspectiva educacional, os objectivos que deverão estar no seio são o **aperfeiçoamento** tanto dos professores como dos seus alunos.

Numa perspectiva pragmática, a **intervenção e mudança** deverão ser os desejos comuns a todos os membros da equipa.

A investigação-acção aplica-se não só aos **sistemas**, mas às **pessoas** neles envolvidas e por isso exige uma reflexão coerente entre as dinâmicas dos sistemas e o papel das pessoas nessas dinâmicas.

A investigação-acção é um método de **exploração** de problemas e por isso deve ser vista como um modo de colocação de problemas.

A investigação-acção deve fornecer **contribuições explicativas** para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas.

A investigação-acção deve encorajar os professores a estarem **conscientes** da sua própria prática, a serem **críticos** da sua própria prática e a estarem preparados para **mudar** a sua própria prática.

O seu carácter participativo e colaborativo faz com que a investigação-acção seja **com os sujeitos** em vez de **sobre os sujeitos**.

A investigação-acção constitui-se como um fórum privilegiado de **confronto entre a teoria e a prática**.

O professor não deve ser um gestor de fracassos e actos educativos, mas **construtor de êxitos e fenómenos educativos**.

O professor é um **contextualizador de contextos contextualizados** (GONÇALVES, p. 242- 243).

Assim sendo, uma pesquisa só pode ser chamada de investigação-ação se houver uma participação efetiva de todos os envolvidos no processo, a fim de que atuem como autores dos resultados, que haja uma transformação mútua. Nesse contexto, o pesquisador avalia os problemas da situação real, as ações que se desencadeiam para resolver a problemática, visando o crescimento de todos. E a nossa escolha por esse tipo de pesquisa se dá também porque não desejamos um estudo experimental apenas burocrático, mas queremos “pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’”. (THIOLLENT, 1998, p.16).

Podemos afirmar que a investigação-ação é investigativa, interventiva, social e política. É investigativa ao produzir um conhecimento sobre a realidade; é interventiva, pois contribui para a introdução de transformações numa determinada situação dada como problemática, dando soluções; é social e política quando desenvolve um processo de aprendizagem social, envolvendo todos os participantes na direção da transformação social, cultural e política.

Por assim se delinear é que se configura como um tipo de pesquisa que une a pertinência da metodologia com relação ao objeto de estudo e a produção de conhecimento e desenvolvimento dos envolvidos, em um processo permanente de ação/reflexão/ação, possibilitando a articulação entre a teoria e a prática e a criação de contextos interativos e relacionais intencionais. Um dos principais objetivos da investigação-ação é dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de

se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações vivenciadas, na perspectiva transformadora de emancipação social (THIOLLENT, 1994).

Segundo o mesmo autor, uma pesquisa só pode ser considerada uma investigação-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema observado.

Nesse tipo de pesquisa que nos propomos a desenvolver, os pesquisadores desempenham um papel ativo no tratamento dos problemas encontrados, acompanhando e avaliando as ações que são desencadeadas em função dos problemas. Por tal aspecto é que a pesquisa-ação requer uma ação participativa entre pesquisadores e pessoas da situação investigada.

Segundo Barbier (1985), o verdadeiro sentido da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”. Dessa forma, o método da pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas: *planejamento* – ação – reflexão – pesquisa – ressignificação – replanejamento, em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas. Tal prática consiste no potencial pedagógico da pesquisa-ação: “formar sujeitos em uma perspectiva emancipatória e, ao mesmo tempo, transformar as situações e os conhecimentos que as presidem” (FRANCO, 2006, p.132). Para que haja tal formação nessa perspectiva, deve ser enfatizado, pelo menos, um dos três aspectos que se seguem: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento.

Salientamos que

A pesquisa-ação poderá ser uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimento sobre a prática docente de forma mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática, ao mesmo tempo em que possibilitaria aos sujeitos da prática uma melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico, e em decorrência, produzir transformações em suas práticas. (FRANCO, 2008, p.105).

Partindo dessa perspectiva, ratificamos a nossa escolha por tal alternativa metodológica, ao desenvolvermos uma pesquisa-formação. Consideramos que a investigação-ação não é constituída apenas pela ação ou participação dos envolvidos no processo. Faz-se necessária, além da produção de conhecimentos, a contribuição para a discussão e ampliação do prisma acerca das questões abordadas. Assim, a pesquisa-formação se mostra como um estímulo para aqueles que nela se envolvem e pode promover mudanças nas concepções e nas práticas docentes. No caso de experiências que envolvam um coletivo de educadores, o êxito do programa de formação está na possibilidade de abrir caminhos para que todos ensinem e aprendam nesse processo, que é dialético. Desse modo, a reflexão propiciada na interlocução entre pesquisadores - seja na participação das discussões com o grupo de pesquisa ou n'outras situações - deve possibilitar mudanças nas práticas de todos os envolvidos.

Os professores que vivenciam processos de investigação-ação, em especial em uma pesquisa formação como a nossa, têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, compreendendo melhor os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica.

3.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Buscando apreender o nosso objeto de estudo, elegemos os seguintes procedimentos de recolha e construção de dados que serão discutidos em seguida: observação participante, entrevista semi-estruturada e documentos.

3.2.1 Observação Participante – as implicações do olhar sobre o próprio fazer

Esse tipo de observação possibilita um acompanhamento *in loco* das experiências do sujeito, oscilando entre momentos de aproximação e momentos de distanciamento. Favorece um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. De acordo com Minayo (1994, p.60), esse tipo de observação permite:

O contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Sustenta-se na relação face a face com os dados observados e traz a possibilidade de captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, transmitindo o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

3.2.2 Entrevista Semi-Estruturada – a importância da participação dos sujeitos para a apreensão do objeto de estudo

Esse instrumento assumiu uma posição importante e por isso indispensável para alcançar o nosso objetivo. Aliado à observação participante e aos documentos, a entrevista proporcionou o aprofundamento de alguns pontos, nos quais, o uso de outros recursos, por si só, não favoreceria o resultado almejado.

Ao defender a entrevista, Lüdke e André (1986, p. 34) enfatizam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite

correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Nessa perspectiva, o tipo de entrevista escolhida nos possibilita esclarecer pontos, corrigir questões mal entendidas e adaptar questionamentos para maior aproximação e compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, podemos afirmar que as informações ganham vida no momento da entrevista.

A forma como as entrevistas qualitativas podem ser estruturadas é variável, uma vez que a entrevista pode ser totalmente fechada (estruturada); totalmente aberta (não-estruturada) ou aquela que se situa entre essas duas formas: a semi-estruturada.

A nossa escolha pela entrevista semi-estruturada se deu porque embora o seu desenvolvimento se realize a partir de um esquema básico, este não é aplicado rigidamente; o entrevistador pode fazer as adaptações necessárias ao longo da relação entrevistador/entrevistado, uma vez que a entrevista semi-estruturada é, assim, caracterizada:

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para realizar a entrevista, organizamos um roteiro para orientar as perguntas, porém, em alguns momentos, foi necessário acrescentar questões mais claras para o entrevistado, em relação ao que procurávamos conhecer, o que foi possível, graças à flexibilidade da entrevista semi-estruturada que permite ao entrevistador abordar outros assuntos advindos da pergunta principal, ensejando a obtenção de maiores informações.

As entrevistas aconteceram em 2009, no momento de avaliação das atividades realizadas no apoio pedagógico com os sujeitos selecionados. Posteriormente, os responsáveis pelos sujeitos fizeram narrativas associadas aos dados pessoais das crianças e jovens, percurso de escolaridade, relatos de como tiveram acesso à instituição e de como avaliam o trabalho, configurando-se como dados complementares. Todos os dados foram gravados, transcritos, conferidos por todos os entrevistados, e autorizada a sua utilização.

3.2.3 Os documentos – compatibilizando o dito e o escrito

Para a construção dos dados, utilizamos ainda, a análise documental. Pudemos perceber nesse instrumento uma rica fonte de informações e um manancial de dados para a pesquisa qualitativa em educação.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos do tema em foco”.

A escolha dos documentos não é aleatória, uma vez que há propósitos e objetivos que guiam suas escolhas. No caso da nossa pesquisa, utilizamos registros⁹ concernentes às intervenções pedagógicas junto às crianças e jovens, às reuniões com os pais, aos momentos de conversas informais com os pais e com os próprios alunos, como também os documentos da secretaria da instituição, dentre os quais, destacamos: ficha de matrícula, ficha do histórico do aluno e relatórios em que consta descrição/reflexão dos comportamentos de aprendizagem observados, além de outros registros.

⁹ A maioria desses registros era feita em nosso Diário de Campo.

3.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a organização dos dados, procedemos a sua validação pelos respectivos participantes. A construção e análise de dados advindos de múltiplas fontes possibilita que o pesquisador proceda a sua **Triangulação**; esta diz respeito ao confronto e interpretação de diferentes fontes de dados, permitindo captar o processo de conscientização e de transformação dos atores, bem como o aparecimento de necessidades desencadeadas por situações reais.

Quanto à análise dos dados, optamos pela **Análise de Conteúdo**, organizada em três etapas que contemplam: uma **pré-análise** (constituída pelo material construído na pesquisa); a análise do corpus documental (momento da codificação das unidades de registro, podendo ser uma palavra, um acontecimento, um tema; e o momento da **interpretação**, que são as inferências realizadas a partir das teorias que fundamentam o estudo.

A Análise de Conteúdo é definida por Bardin (2008, p. 33) como:

[...] técnica que procura decompor mensagens ou discursos em unidades de significação e, em seguida, reorganiza essas unidades num conjunto de categorias que permita atingir uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

A autora explica que na construção de categorias e subcategorias, o pesquisador deve atentar para os seguintes princípios: **exclusão mútua** - uma unidade de registro não deve pertencer a mais de uma categoria; **homogeneidade** - as categorias devem ser definidas em um mesmo princípio de classificação; **pertinência** - uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido; **objetividade e fidelidade** - as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; **produtividade** - a organização categorial deve oferecer possibilidades de análises férteis.

Um dos aspectos importantes da nossa pesquisa está nos registros e reflexões acerca da nossa prática, bem como na comunicação das crianças, dos jovens, dos responsáveis por elas, com a mediação dos quais buscamos apreender o nosso objeto de estudo. Destacamos o tratamento que devemos dar às palavras de quem fala, para assim aprender a lidar com a subjetividade implícita do que se diz. “A análise do conteúdo procura reconhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2008, p. 33).

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Como dissemos anteriormente, a professora que relata esta experiência é sujeito da pesquisa. Tem 25 (vinte e cinco) anos de docência na rede de ensino estadual e 17 (dezessete) na rede municipal de educação de Natal. É Licenciada em Pedagogia e tem Especialização em Gestão Educacional e Psicopedagogia.

Os critérios de escolha dos demais sujeitos da pesquisa, que são crianças e adolescentes, basearam-se nas características do público inserido no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010 - ano em que foi realizada a investigação-ação/pesquisa-formação.

Com a preocupação de trabalharmos com uma amostra representativa de todas as características do público referido, sejam aquelas encontradas nos documentos da secretaria da instituição, sejam aquelas provenientes de informações de familiares ou das observações realizadas na interação com os alunos, definimos dois critérios de escolha dos sujeitos alfabetizando - um critério quantitativo e outro qualitativo - para a sua composição:

- a) em termos quantitativos, os sujeitos escolhidos deveriam representar, aproximadamente, 20% do total de alunos que permanecem no Apoio Pedagógico, por semestre; assim sendo, dentre os 40 participantes - foram escolhidos 08 (oito) sujeitos;
- b) no tocante à dimensão qualitativa, nos inspiramos na pesquisa de Campelo (2001, p.42). Assim sendo, os sujeitos escolhidos, na sua individualidade/totalidade,

deveriam contemplar todas as características evidenciadas pelo diagnóstico preliminar resultante da consulta a documentos da instituição, complementado com observações da professora e informações dos familiares das crianças e jovens atendidos. Como parte dos critérios qualitativos de escolha dos sujeitos, também consideramos algumas crenças expressas pelos pais e/ou pelos professores, ao tentarem encontrar explicações para o não aprendizado da leitura e escrita, por parte do grupo, na sua escola de origem.

Com base no diagnóstico e, ainda, inspirada em Campelo (2001, p.38), observamos que, embora aqueles alunos guardassem entre si uma unidade - pela experiência não exitosa de alfabetização na sua escola - eles se diferenciavam sob vários aspectos, dentre os quais destacamos 10 (dez) quesitos, listados a seguir, e que consideramos potencialmente capazes de influenciar sua experiência de alfabetizando:

- 1) Quanto ao sexo:
 - a) feminino;
 - b) masculino.
- 2) Quanto à faixa etária¹⁰:
 - a) 07 - 11 anos (criança);
 - b) 12 - 18 anos (adolescente).
- 3) Quanto à procedência escolar:
 - a) Escola Estadual da capital do RN;
 - b) Escola Estadual do interior do RN;
 - c) Escola Municipal da capital do RN;
 - d) Escola Municipal do interior do RN.
- 4) Quanto à turma na escola de origem:
 - a) 2º ano do ensino fundamental;
 - b) 3º ano do ensino fundamental;
 - c) 4º ano do ensino fundamental;
 - d) 5º ano do ensino fundamental.

¹⁰ Com base na Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, considera-se CRIANÇA a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos e ADOLESCENTE aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade (ECA/Art. 2º).

- 5) Quanto à vivência escolar anterior ao Ensino Fundamental:
- a) pré-escola;
 - b) creche e pré-escola;
 - c) nenhuma vivência.
- 6) Quanto ao turno de estudo/Escola e no contraturno/Clínica:
- a) Matutino/Escola; Vespertino/Clínica;
 - b) Vespertino/Escola; Matutino/Clínica.
- 7) Quanto às dificuldades com relação aos grandes eixos da alfabetização:
- a) Não-alfabetizado, sem deficiência intelectual, auditiva e/ou visual, nem paralisia cerebral, mas com dificuldades persistentes na linguagem oral ou escrita;
 - b) Não-alfabetizado, sem deficiência intelectual, auditiva e/ou visual, nem paralisia cerebral, e sem dificuldades na linguagem oral ou escrita.
- 8) Com quem reside a criança/jovem:
- a) Com os pais;
 - b) Com o pai ou com a mãe;
 - c) Com outros familiares.
- 9) Quanto à atividade ocupacional do pai e/ou da mãe:
- a) Desempregado/biscateiro;
 - b) Empregado sem vínculo;
 - c) Empregado com vínculo;
 - d) Aposentado/Pensionista.
- 10) Quanto à escolaridade dos pais/responsáveis:
- a) ensino fundamental incompleto;
 - b) ensino fundamental completo;
 - c) ensino médio incompleto;
 - d) ensino médio completo;
 - e) ensino superior incompleto.

Conforme foi dito anteriormente, atendendo à exigência quantitativa, aqui definida, foram escolhidos oito sujeitos-alfabetizandos, dentre os participantes do

Projeto da Clínica. No que tange à dimensão qualitativa de nossa exigência metodológica, atentamos para que na sua individualidade/totalidade, os sujeitos escolhidos contemplassem todas (100%) as características do grupo de alfabetizando, como um todo.

Em respeito aos familiares dos alfabetizando que se colocaram à disposição e aceitaram a participação das crianças e jovens na investigação, faremos referência aos sujeitos da pesquisa através de codinomes, de modo a preservar as suas identidades. Assim sendo, as crianças e jovens - sujeitos da pesquisa - serão chamados pelos nomes que se seguem: Diogo, Fátima, Joiran, José Rodrigues, Luciliana, Paulo, Sandro e Vicente. Essas pessoas que emprestaram seus nomes, mesmo com histórias de vida difíceis, conseguiram lutar e atingir muitos dos seus objetivos, ampliando as suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Para uma melhor compreensão do leitor, elaboramos o Quadro 1¹¹ a seguir, onde podem ser visualizadas as características de todos e de cada um dos sujeitos-alfabetizando da pesquisa, identificados por codinomes.

¹¹ A construção do referido Quadro foi inspirada em Campelo (2001, p. 240).

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos-alfabetizandos da pesquisa – Segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010.

SUJEITOS ALFABETIZANDOS		CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS ALFABETIZANDOS																														
		Sexo		Faixa etária		Procedência escolar		Turma na escola de origem (Ensino Fundamental)				Vivência escolar anterior ao Ensino Fundamental		Turno/ Escola e Contraturno/ Clínica		Dificuldades grandes eixos alfa		Com quem reside			Ocupação: Pai e/ou Mãe				Escolaridade: Pais/Responsáveis							
		Feminino	Masculino	07-11 anos (criança)	12-18 anos (adolescente)	Esc. Est. Capital/RN	Esc. Est. Interior/RN	Esc. Mun. Capital/RN	Esc. Mun. Interior/RN	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Pré-escola	Creche e Pré-escola	Nenhuma vivência	MAT/Escola e VESP/Clínica	VESP/Escola e MAT/Clínica	Não-Alfabetizado, SEM Deficiências e COM dificuldades na linguagem	Não- Alfabetizado, SEM Deficiências e SEM dificuldades na linguagem	Pais	Pai ou Mãe	Outros familiares	Desempregado	Empregado SEM Vínculo	Empregado COM Vínculo	Aposentado/Pensionista	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Incompleto	Médio Completo	Superior Incompleto
Diogo		X	X				X				X		X				X		X		X											
Fátima	X		X				X			X			X				X		X		X		X					X				
Joiran		X	X				X			X				X		X			X		X										X	
José Rodrigues		X		X			X			X				X		X			X		X			X				X				
Luciliana	X		X		X			X					X			X		X		X					X					X		
Paulo		X	X				X		X						X	X			X				X	X				X				
Sandro		X	X				X	X						X			X	X				X				X	X					
Vicente		X		X		X					X	X					X		X	X					X							X

Enfatizamos que, desde o início do trabalho, houve uma preocupação da professora em aprimorar a escuta para compreender o universo que ali se apresentava; porém, ouvir as crianças, jovens e seus familiares na condição de professora-pesquisadora, exigiu um grande esforço de sistematização para apreensão dos dados, o que gerou uma melhor compreensão da professora na condução de sua prática, ampliando possibilidades e reduzindo limitações dos que não conseguiram se alfabetizar na sua escola de origem.

Discutido o percurso metodológico e apresentados os sujeitos da pesquisa, discorreremos no próximo capítulo sobre fragmentos relevantes da história da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, em Natal-RN, para que o leitor possa compreender melhor as Especificidades da experiência de que trata esta Dissertação.

The background features several abstract elements: a large purple circle at the top center, a smaller yellow circle below it, and a large green circle at the bottom right. Thin lines in purple, green, and yellow extend from the top left towards the circles. A horizontal orange bar is positioned behind the text box. The text itself is in a bold, black, hand-drawn font.

4 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE ESPECIFICIDADES?

4. ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE ESPECIFICIDADES?

Neste capítulo, discutimos fragmentos relevantes de uma história de alfabetização/letramento desenvolvida num contexto não-escolar – a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, em Natal-RN.

A retomada dessa história, entrelaçada que está com a história da Clínica, objetiva resgatar a gênese dessa experiência pedagógica, com as suas peculiaridades, para que o leitor possa compreender melhor as Especificidades de uma prática pedagógica de alfabetização/letramento de sujeitos marcados pelo fracasso escolar que, por sua relevância, transformou-se em objeto desta Dissertação de Mestrado.

4.1 CONHECENDO O LÓCUS

A Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho é uma Organização Não-Governamental - ONG que faz parte da Sociedade Professor Heitor Carrilho, fundada em 05/04/1955, por Dr. Severino Lopes, médico psiquiatra, pioneiro no Rio Grande do Norte no trabalho com pessoas deficientes intelectuais. Inicialmente, a Clínica foi erguida no bairro Dix-Sept Rosado, em Natal-RN e, posteriormente, transferida para a Rua Estância Velha, nº 2, na confluência entre os bairros de Neópolis, na cidade de Natal e o bairro dos Eucaliptos na cidade de Parnamirim.

A proximidade e a admiração do fundador da clínica para com o Dr. Heitor Carrilho favoreceram que ele o homenageasse, colocando seu nome na instituição, logo após o seu falecimento.

O Dr. Heitor Pereira Carrilho¹² nasceu em Natal em 21/03/1890 e faleceu no Rio de Janeiro, em maio de 1954. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e especializou-se em Psiquiatria. Ingressou no magistério em 1912, como professor titular de Fisiologia da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Niterói, e, em 1919, como catedrático de Clínica Psiquiátrica na Faculdade Fluminense de Medicina.

Nos seus primórdios, a Clínica Heitor Carrilho tinha como objetivo promover assistência médica e social a doentes mentais e deficientes. Posteriormente, ampliou sua função social, alterando a sua finalidade em estatuto, para trabalhar a reabilitação, qualificação e integração das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para cumprir com essa finalidade, mantém convênio com as Secretarias de Educação do Estado e do Município de Natal, das quais provêm os professores, e com a Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social (SEMTAS), que paga pelo atendimento de 212 usuários dos seus serviços, através de um Programa de Assistência à Saúde e à Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na atual conjuntura, a instituição dispõe dos seguintes setores para o atendimento clínico: Serviço Social, Médico, Pedagógico, Psicologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia/Hidroterapia, Brinquedoteca, Psicomotricidade, Oficina de Linguagem e Clube de Mães.

Para ter acesso aos serviços da Clínica, são exigidas as seguintes providências: realizar matrícula, a partir da qual o usuário será beneficiário do convênio da Clínica com a Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social/Natal-RN; ser oriundo de família de baixa renda; encontrar-se na faixa etária de 0 a 18 anos; ter necessidades educacionais especiais; ter disponibilidade para frequentar a instituição, duas vezes por semana, com regularidade.

As pessoas que buscam atendimento na Clínica, inicialmente, passam pelo Serviço Social para uma entrevista e, em seguida, são encaminhadas para uma avaliação psicológica e uma consulta médica com o psiquiatra. Após essas avaliações, se o perfil dessa pessoa estiver de acordo com os critérios estabelecidos

¹² Biografia de Heitor Carrilho retirada do livro Figuras e Fatos da Medicina, em Niterói - do autor Emmanuel de Macedo Soares, publicado na Revista da Academia Fluminense de Medicina (sem data).

pelo convênio, seus responsáveis são encaminhados à SEMOB, (anteriormente chamada de STTU), para receber a carteira que dá acesso ao transporte gratuito, o que possibilita, sem ônus, a locomoção do usuário até a instituição. Como parte final desse processo, os responsáveis pela criança ou jovem efetuam sua matrícula (já referida anteriormente), portando documento de identidade, CPF, fotos do menor e declaração da escola onde ele/ela estuda, comprovando o horário/turno em que estuda.

Do setor Pedagógico da Clínica, destacamos os seguintes espaços:

- a Escola Professor Severino Lopes que funciona nas dependências físicas da Clínica, mas que integra a rede municipal de educação de Natal; a referida escola funciona num anexo da Clínica e oferece, no turno matutino, Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), enquanto no turno vespertino, é oferecida Alfabetização para Jovens e Adultos matriculados no Programa Brasil Alfabetizado;
- duas salas de Apoio Pedagógico, com finalidades de atendimento diferenciadas. Na **Sala de Apoio Pedagógico 1** - são inseridas crianças e jovens, encaminhadas pelas escolas públicas estaduais e municipais do RN, com o diagnóstico de não capazes de se alfabetizarem. O principal objetivo desse trabalho é desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a aquisição da língua escrita, por esse público¹³. Na **Sala de Apoio Pedagógico 2**, é oferecido apoio pedagógico às pessoas com deficiências - alfabetizadas ou não; ali, também são destinadas vagas para alunos do 2º ao 5º ano, matriculados na Escola Professor Severino Lopes, já alfabetizados, a fim de orientá-los nas tarefas de casa.

¹³ É da experiência pedagógica com essas crianças e jovens, que tratamos nesta Dissertação.

4.2 INICIANDO/CONSOLIDANDO A EXPERIÊNCIA

Ao final do ano de 2001, a diretora da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, nos propôs desenvolver um trabalho de apoio pedagógico a crianças e jovens que demonstravam “inteligência normal”, mas que não conseguiram ser alfabetizados na escola onde estudavam e, por essa razão, eram encaminhados para um atendimento na Clínica. Referiu ser grande a procura por uma assistência nesse sentido, recebendo continuamente encaminhamentos de escolas próximas ou a visita de pais, alegando que seus filhos não tinham logrado êxito na aprendizagem, por comprometimento emocional ou afetivo.

Esclarecia a diretora que, após o atendimento a essas crianças e jovens, o Serviço Social da clínica considerava que o Serviço de Psicologia da instituição era o local mais adequado para encaminhá-los, haja vista que, aparentemente, eles não apresentavam nenhuma patologia, embora no encaminhamento da escola de origem, constasse a informação de que aqueles alunos se mostravam “não capazes” de se alfabetizarem.

Atendidos no Setor de Psicologia, constatava-se que aqueles alunos ressentiam-se, por meio de um discurso auto depreciativo, de inúmeras dificuldades para se alfabetizarem, o que lhes causava um grande desgosto, uma vez que o maior anseio da maioria deles era “ser capaz de ler e escrever, pelo menos, uma linha”¹⁴.

Com base na avaliação do Serviço Social e de Psicologia, a direção da Clínica chegou à conclusão de que faltava àquelas crianças um Apoio Pedagógico que lhes possibilitasse a aquisição da leitura e da escrita.

Assim sendo, e mesmo considerando que a Clínica é um espaço não-escolar que atende pessoas com deficiência, a diretora argumentava que era possível acolher esse grupo não alfabetizado; para ela, não havia empecilhos administrativos para incluir esse grupo no convênio que a Clínica já mantinha com a

¹⁴ Frase sempre repetida por Diogo (10 anos), antes de se alfabetizar, e que sintetiza o grande desejo da quase totalidade daqueles alunos.

Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social de Natal-RN, que paga pelos serviços por ela prestados.

A motivação da diretora para o desenvolvimento de uma prática pedagógica num espaço não-escolar demonstrava sintonia com as necessidades do atual contexto em que estamos inseridos. Esses espaços rompem com a ideia de que a prática educativa é exclusividade da escola e, geralmente, funcionam em associações, hospitais, igrejas e organizações não governamentais, como é o caso da Clínica.

Essa experiência tem mostrado que o grande diferencial dos espaços não-escolares é que, por terem um formato diferente da escola, possibilitam a consolidação de aprendizagens muitas vezes não conquistadas no âmbito escolar; seja pelas dificuldades reais de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, seja pelas mediações que inviabilizam um percurso de escolaridade de sucesso.

Na época em que recebemos o convite para desenvolver o trabalho de Apoio Pedagógico com esse grupo, estávamos concluindo um curso de Especialização em Psicopedagogia e atuando na Clínica com alfabetização de surdos que, posteriormente, foram transferidos para o CAS, em função das novas políticas públicas implantadas para a educação especial. A perspectiva da nossa saída da alfabetização de surdos melhorava as possibilidades de iniciarmos o trabalho de alfabetização do novo grupo, sem quaisquer patologias diagnosticadas.

Para possibilitar um atendimento de boa qualidade a esse grupo diferenciado, foi indispensável a reorganização do funcionamento do Apoio Pedagógico, estabelecendo novos critérios de acesso. O diferencial dessa proposta era que aquele público não ia se adequar às normas de funcionamento da Clínica; ao contrário, a Clínica é que estava buscando alternativas de atendimento às necessidades de um público diferenciado daquele já atendido, o que se constituía num grande desafio para todos nós.

Além disso, entendíamos que, pela complexidade do processo de alfabetização, em quaisquer circunstâncias, não seria fácil promover a aquisição da língua escrita. E em se tratando de pessoas que, no esforço de se alfabetizarem, vivenciaram experiências mal sucedidas, o trabalho docente tornar-se-ia ainda mais difícil porque ia requerer do professor uma vigilância afetiva e pedagógica - antes e

durante o processo - no sentido de reerguer autoestimas fragilizadas e auto conceitos comprometidos, pela certeza, inculcada pela escola, de que “são incapazes de aprender a ler e a escrever”.

Essa cruel certeza, construída anteriormente na representação diária das vozes de muitos adultos significativos, era tão forte e determinante que, algumas crianças, mesmo alfabetizadas, às vezes, apresentam recaídas auto depreciativas, como se aquelas vozes desmotivantes, já não mais tão próximas fisicamente, ecoassem ainda nas suas memórias, que se esforçavam para que se calassem.

Propusemos, então, à direção da Clínica, que organizássemos um contato com os pais ou responsáveis daqueles alunos, já que havia no Serviço Social o registro da passagem deles por aquela instituição, constando nome, telefone e um breve histórico de suas vidas. O objetivo era realizar uma entrevista inicial com a família para conhecer melhor a história do filho (a) e organizar horários para atendimento no ano seguinte.

Assim, tivemos o cuidado de ouvir pais ou responsáveis, crianças e jovens para, a partir deles, construir as normas de funcionamento do Apoio Pedagógico, objetivando um jeito de funcionar que se aproximasse das suas histórias de vida, ou seja, era necessário que as condições oferecidas não representassem empecilhos. Assim, as pessoas não teriam desculpas para não frequentarem a instituição com assiduidade e, por conseguinte, se beneficiariam com o trabalho proposto.

Destacamos, nesse sentido, algumas exigências¹⁵ para a organização e funcionamento do Apoio Pedagógico 1: 85% de frequência por bimestre; não atendimento de irmãos num mesmo agrupamento; pontualidade; impedimento de conduzir para a Sala - objetos que pudessem interferir no bom desenvolvimento das atividades; possibilidade de frequentar o Apoio Pedagógico 1, no contraturno em que frequentam a escola.

Após a entrevista inicial, foi possível selecionar o grupo, considerando algumas exigências da Clínica, como aquelas já citadas anteriormente neste capítulo, excetuando-se, no caso do Apoio Pedagógico 1, o fato de o candidato ter necessidades educacionais especiais. A esses critérios foram acrescentados outros,

¹⁵ Tais exigências vêm sendo aperfeiçoadas ao longo dos anos da experiência.

relacionados ao perfil dos que estavam buscando os novos serviços (alfabetização): ser aluno da escola pública com frequência regular; encontrar-se na faixa etária de 7 a 14 anos; apresentar resultados insatisfatórios quanto à alfabetização; não apresentar nenhuma deficiência intelectual, auditiva, visual e paralisia cerebral.

A implantação inicial desse trabalho se deu nos moldes do que conseguimos aprender no Curso de Especialização, numa perspectiva clínica, pois era esse o nosso referencial de atuação. As intervenções aconteciam duas vezes por semana, durante 30 minutos com uma criança ou jovem de cada vez, salientando-se que, em algumas situações, eles eram atendidos em dupla.

À medida que a prática foi se consolidando, passamos a sentir necessidade de buscar mais conhecimentos, perspectivando melhorar a nossa atuação. Foi então que, em 2007, ingressamos no PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).

Nesse mesmo período, a Clínica Heitor Carrilho passava a ser procurada por estagiários do curso de Psicopedagogia das mais diversas instituições e, junto com estes, foi criado um grupo de estudo que possibilitou uma reestruturação no funcionamento do Apoio Pedagógico, no tocante à organização do espaço e do tempo, passando a agrupar 4 pessoas por atendimento, com intervenções de 45 minutos cada, 2 vezes por semana, em horários fixos.

Ficou combinado com os pais ou responsáveis, ser o cumprimento das normas uma das condições para a permanência do usuário no atendimento. E como critério de terminalidade da intervenção, ficou acordado que, em virtude da grande procura desse serviço da Clínica, definimos como regra, uma combinação de critérios qualitativos com critérios quantitativos.

Assim sendo, do ponto de vista qualitativo, combinado com o período de três anos de frequência ao Apoio Pedagógico, seria liberado das intervenções, aquele que demonstrasse:

- compreensão acerca da natureza alfabética do sistema de escrita;
- capacidade de decifração e compreensão da língua escrita;
- fluência na leitura;

- apropriação de características fonológicas, finalidades e composição de alguns gêneros textuais - orais e escritos - que circulam na sociedade¹⁶.

Na ocasião, fundamentada nos estudos sobre alfabetização/letramento e a partir das experiências, ficou acordado com os pais a proposta de liberar a criança ou jovem que, após três anos de tentativas, não demonstrasse avanços que representassem condições para se alfabetizar.

Nesse processo de construção, reformulação e rupturas, percebemos de forma muito clara, a importância da formação profissional e da interação que se estabelecia entre todos os envolvidos. Essas rupturas geraram muita entrega a esse fazer, nos sentíamos muito envolvida com esse trabalho e só aumentava o desejo de aprimorá-lo cada vez mais. Essa experiência tem sido constituída por momentos, em que nos percebemos resignificando, recriando e descobrindo nossa capacidade de nos lançarmos numa nova prática, à medida que procuramos não ficar presa aos modelos anteriormente aprendidos.

Ao analisar essa trajetória, constatamos que o domínio da leitura e da escrita pelos que integravam/integram o Apoio Pedagógico tem se tornado possível pelo grande compromisso demonstrado por todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estavam/estão envolvidos com o trabalho - a professora, os discentes, os estagiários, os pais, os dirigentes da instituição.

Os pais das crianças e dos jovens que se alfabetizaram passaram a divulgar e a indicar a Clínica para outras pessoas, com as mesmas necessidades, exercendo forte influência no aumento da procura por nossos serviços. Passamos a receber encaminhamentos de médicos e de escolas estaduais e municipais distantes da Clínica, parte delas localizadas em Natal e outras localizadas em cidades do interior do Estado, desde as mais próximas às mais distantes de Natal.

A experiência formativa no PROFA traduziu-se como um marco na nossa formação e atuação profissional, pois os conhecimentos, ali, adquiridos, associados àqueles construídos ao longo da formação, possibilitaram outro olhar sobre as dificuldades de aprendizagem e, em consequência, nos ajudaram a atribuir uma nova perspectiva ao trabalho. O PROFA apresenta como referencial teórico-metodológico para atuação pedagógica as abordagens interacionistas de construção

¹⁶ Inspirado em Vieira, 2010, p. 113.

do conhecimento, respeitando a singularidade dos sujeitos e promovendo estímulos adequados às suas necessidades, na perspectiva de favorecer avanços na alfabetização/letramento.

Além do PROFA, outra experiência foi bastante significativa para uma maior clareza acerca do nosso trabalho. Em 2008, a Clínica Heitor Carrilho nos ofereceu uma inscrição para participar de um Congresso sobre dificuldades de aprendizagem em Fortaleza. Tivemos a oportunidade de participar de palestras relacionadas à alfabetização, sob a ótica da Neurologia, Psicologia, Fonoaudiologia e da Pedagogia. Meses depois, o fonoaudiólogo que proferiu a palestra no Congresso veio ministrar um curso em Natal e os conteúdos por ele ministrados, bem como a indicação dos livros sobre o assunto promoveram uma nova compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem no âmbito da alfabetização. Ao final do curso, relatou uma experiência vivida por ele na alfabetização de crianças e jovens em São Paulo que, em muito se assemelhava à nossa experiência na Clínica.

Participar desses eventos tem sido de grande importância na nossa formação, provocando rupturas no nosso olhar e mudanças na forma de direcionarmos as relações com os aprendizes, com seus professores e com seus familiares. Começamos a sentir necessidade de apoiá-los ainda mais nesse processo, por passar a entender que os comportamentos persistentes e inadequados, expressados por parte desse grupo, tanto na escrita quanto na leitura, não deveriam ser tratados numa perspectiva de culpar ninguém pelas dificuldades enfrentadas.

A efervescência dos novos conhecimentos nos impulsionou, como nos referimos anteriormente, a participar da seleção de mestrado e com a aprovação, tivemos a oportunidade de nos debruçarmos sobre as teorias relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem humana. Os estudos ampliaram a nossa compreensão, o que ofereceu maior clareza acerca da diferença entre: a não aprendizagem por falta de oportunidades ou de um ensino adequado, da não aprendizagem em decorrência de patologias. Essa clareza nos fez perceber a importância social do trabalho, ora desenvolvido, por provocar mudanças afetivas e cognitivas no aluno e, principalmente, por transformar as suas motivações para aprender. O fato de estar pesquisando a própria prática, dentre outras motivações,

gerou o desejo e possibilidades de socializar essa exitosa experiência com outras instituições de ensino.

Considerando os inúmeros fatores que concorrem para o sucesso/fracasso escolar no âmbito da alfabetização, focalizamos aqui o direcionamento pedagógico das ações desenvolvidas no Apoio Pedagógico, cuja fundamentação baseia-se nas propostas de ensino defendidas por autores interacionistas, com vistas à ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos da escola pública, ditos não capazes de se alfabetizarem.

No desenvolvimento desse trabalho, incentivamos a construção de vínculos afetivos condizentes com a nossa filosofia de valorizar o acolhimento e o respeito mútuo. Nesse sentido, fazemos um esforço para que os alunos percebam que não estão sozinhos no desejo de se alfabetizarem, sendo valorizados nas pequenas conquistas e instigados a cooperarem uns com os outros, desenvolvendo uma relação em que, mesmo fragilizados, com baixa autoestima encontrem situações atrativas e proveitosas para alimentarem o desejo de aprenderem.

Entendendo a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, o articulador de saberes, nos disponibilizamos a ajudar aos alunos numa relação, onde primamos pela afetividade, nos tornando sensíveis às suas histórias de vida. Com essa preocupação, procuramos organizar uma prática baseada em situações significativas, em que eles possam exercer sua criatividade, defender seus pontos de vista, confrontar suas ideias e, sobretudo, se apropriarem da leitura e da escrita.

Todavia, o sucesso escolar que tanto almejamos, nem sempre é conseguido por todos os participantes do nosso trabalho. Nesse sentido, para melhor compreensão do leitor, apresentaremos, a seguir, uma análise sucinta da experiência vivenciada por cada um dos sujeitos escolhidos para esta pesquisa, que se deu em contexto real e constitui um recorte de nossa prática pedagógica, que objetiva, primordialmente, superar desafios da inclusão escolar no âmbito da alfabetização/letramento.

4.3 CARACTERÍSTICAS COMUNS A TODOS OS SUJEITOS OU A ALGUNS DELES ENTRE SI

Ao chegarem à Clínica, todos os sujeitos desta pesquisa, com exceção de Sandro, apresentavam escrita pré-silábica, embora em níveis diferentes, uma vez que alguns produziam escritas pré-silábicas com diferenciações intrafigurais e outros já tinham avançado para a escrita pré-silábica com diferenciações inter figurais. Portanto, os critérios quantitativos e qualitativos para legibilidade do escrito, com a construção das hipóteses de quantidade mínima de caracteres e de variedade de caracteres, já eram evidentes nas suas produções.

Sandro, por sua vez, ainda não fazia distinção entre a representação icônica e não-icônica. Luciliana e Sandro não compreendiam que ‘lemos o que está escrito’ ou ‘o que escrevemos’. Os demais sujeitos, mesmo sem compreenderem as relações entre escrita e oralidade, já sabiam que palavras diferentes devem ser grafadas com sequências diferentes de letras. Todos demonstravam uma boa compreensão do seu contexto, talvez, em decorrência das agruras de suas vidas.

No tocante à oralidade, três deles - Diogo, Luciliana e Sandro - tinham algumas dificuldades, o que refletia nas trocas fonêmicas, frequentes na oralidade e na escrita, por eles produzida. Diferentemente, os demais alunos tinham, em comum a facilidade de interação, por meio da oralidade. Quanto ao letramento, no decorrer da experiência, todo o grupo passou a demonstrar que conhecia e identificava todos os tipos de gêneros textuais trabalhados; ou seja, ao lermos, em voz alta, quaisquer dos gêneros para eles identificarem de qual tratávamos, ninguém tinha dificuldade de identificar o gênero, nem mesmo os alunos que apresentavam dificuldades na leitura e ou/na escrita.

4.4 HISTÓRICO DAS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE CADA SUJEITO

Neste item faremos uma retrospectiva sucinta acerca da experiência de alfabetização dos sujeitos desta pesquisa.

DIOGO (10 anos): morava com um dos pais. Era aluno do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal; teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola. Talvez, pela experiência anterior na educação infantil, e mais 3 ou 4 anos no ensino fundamental, Diogo identificava todas as letras e números, ao chegar à Clínica. Contudo, mesmo com essas vivências no seu “currículo”, ele apresentava muita dificuldade para falar. Diogo conhecia todo o alfabeto, mas escrevia pré-silabicamente, com bastante repetição das letras constantes do seu nome, o que não era esperado, embora ele ainda não compreendesse as relações som/grafia. Ao ser acolhido e estimulado, ele avançou bastante no seu desenvolvimento e em algumas aprendizagens, ganhando mais segurança e autonomia. **Completado o seu período de três anos na Clínica, Diogo já estava lendo e escrevendo, porém com muita dificuldade**, uma vez que, na escrita, cometia muitas trocas de letras com sons parecidos, tais como: E e V; C e Q; M e N. Quando líamos para Diogo, objetivando a identificação do gênero textual lido, ele conseguia reconhecer um a um, haja vista que havia se apropriado do formato específico dos gêneros. Todavia, na hora em que era solicitado a produzir esse ou aquele gênero textual, apresentava dificuldades para organizá-los na escrita.

FÁTIMA (8 anos): morava com os pais. Era aluna do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal; teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola. Constatamos na sondagem diagnóstica inicial que Fátima apresentava escrita pré-silábica, com diferenciações intra e interfigurais; portanto, sem compreender, ainda, a relação entre escrita e oralidade, Fátima já entendia que palavras diferentes devem ser grafadas com sequência de letras diferentes. Quando da sua chegada à Clínica, a aluna só conhecia as vogais. Fátima sempre demonstrou muito desejo e facilidade de aprender tudo o que era ensinado. Sua participação nas atividades era caracterizada por muito entusiasmo e

envolvimento, mormente quando se tratavam de textos literários e da utilização de jogos. Bastante motivada, frequentava as aulas com regularidade e conseguiu avançar muito rapidamente no seu processo de alfabetização. Mesmo fora do contexto da Clínica, Fátima procurava ler tudo o que via pelas ruas: cartazes, propagandas, panfletos, placas etc., o que era informado por seus familiares. **No período de um ano e meio, ela foi liberada, porque já demonstrava bastante competência para ler e escrever.**

JOIRAN (9 anos): era aluno do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal; teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola e morava com um dos pais. No diagnóstico inicial, apresentou escrita pré-silábica, sem estabilidade na escrita. Por, aproximadamente, um ano e meio, Joiran permaneceu com sua escrita pré-silábica, demonstrando muita satisfação, sem quaisquer necessidades de mudança. No momento da pesquisa - 2010, já conseguia produzir uma escrita silábico-alfabética, o que consideramos um avanço, em meio às suas dificuldades, haja vista que este é um tipo de escrita já fonetizada, portanto, que evidencia o entendimento da relação som/grafia, um dos princípios fundamentais para aquisição do SNA, que objetivamos. Joiran lê e escreve com muitas dificuldades. Da mesma forma que os seus colegas, Joiran passou a demonstrar que conhecia e identificava todos os tipos de gêneros textuais trabalhados, apesar da grande dificuldade de demonstrar esse seu progresso, também na produção escrita do gênero. Sempre que é solicitado a escrever, Joiran pede ajuda, durante toda a atividade, requisitando sempre o apoio do alfabeto móvel, porque não consegue lembrar como escreve as letras. Em julho de 2012, a vivência de Joiran no Apoio Pedagógico completará 03 anos e ele será liberado.

LUCILIANA (7 anos): morava com os pais. Era aluna do 2º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Natal; teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola. Na sondagem diagnóstica inicial, constatamos que a mesma escrevia pré-silabicamente, identificava algumas letras e não compreendia que 'lemos o que escrevemos'. Apresentava dificuldades na oralidade, notadamente, na capacidade de falar. No decorrer do trabalho, com incentivos e encorajamento à participação, Luciliana demonstrava melhorias no seu desempenho. Assim, passou a dominar todos os números e letras, porém fazia

algumas trocas na escrita, quando se tratava das letras: P, B, D, T. Gradativamente e parcialmente, foi se apropriando dos gêneros textuais trabalhados. Quando líamos para ela, conseguia identificar quase todos os tipos de texto. Contudo, ao escrever, sempre ficava perguntando, demonstrando dúvidas e insegurança. Após 3 anos de participação na experiência, que frequentava regularmente, **conseguiu aprender a ler e a escrever, embora** sem demonstrar uma grande competência leitora e escritora. Ao concluir seu tempo no Apoio Pedagógico, Luciliana saiu da Clínica - **alfabetizada**, mas precisando do cuidado de seus professores para o que Magda Soares chama “desenvolvimento da alfabetização”.

PAULO (9 anos): era aluno do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior e não teve experiência alguma na educação infantil. Morava com outros familiares, uma vez que seus pais eram presidiários. A vivência de Paulo no Apoio Pedagógico foi muito semelhante à de Fátima. Sua produção escrita inicial também se caracterizava como pré-silábica, e já identificava algumas letras e números. No cotidiano da nossa experiência, Paulo expressava bastante desejo de aprender. Avançou muito rapidamente no seu processo de alfabetização/letramento, não demonstrando nenhuma dificuldade. **No período de, apenas, um ano, foi liberado da Clínica, evidenciando bastante competência para ler e escrever.** É verdade que aprendemos muito com todos os alunos. Todavia, a nossa convivência pedagógica com Paulo se constituiu em momentos de aprendizado intenso, sobretudo quando procurávamos refletir sobre seu excelente desempenho, sempre crescente, entrelaçando-o com o que sabíamos acerca da sua história de vida, cujas adversidades iam de encontro a todas as possibilidades de aprendizagem. Mas Paulo estava ali, persistente, dedicado e interessado, o que fortalecia também o nosso empenho no trabalho desenvolvido com ele e os demais. Desse modo, conhecer melhor a história de Paulo favoreceu, igualmente, a nossa compreensão de que aprendizado/desenvolvimento têm múltiplas determinações; estas incidem nos diversos planos de nossa vida, de forma mais intensa ou menos intensa, dependendo também da nossa “permissão” porque a despeito das adversidades e da diversidade, aprendizado/desenvolvimento podem se tornar reais, mesmo em contextos bem opostos aos ideais.

SANDRO (8 anos): era aluno do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior/RN e teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola. Não morava com os pais, mas com outros familiares. Conforme já referido, quando da sua chegada à Clínica, Sandro ainda não havia construído a característica mais elementar da conceptualização da escrita, qual seja, a distinção entre desenhar e escrever ou a distinção entre a representação icônica e não-icônica (FERREIRO, 1985; 1995). Sandro também não identificava números nem letras, nem compreendia que ‘lemos o que escrevemos’. Desse modo, quando pedíamos que escrevesse ‘cotovelo’, produzia a escrita de acordo com a principal hipótese construída até aquele momento, mas na hora de ler, lia algo bem diferente. No decorrer de uma “dodiscência” cuidadosa e acolhedora, Sandro apresentava progressos bem incipientes na construção de algumas habilidades/conhecimento: compreensão de que ‘lemos o que escrevemos’; identificação de algumas letras e números, embora trocasse umas/uns pelas/os outras/os e/ou os/as esquecesse com muita rapidez. Às vezes, demonstrava certa empolgação com o trabalho; por exemplo, ao vivenciar situações em que deveria fazer pseudo-leitura, mostrou-se animado e esperançoso, afirmando que ‘ler não era tão difícil quanto ele imaginava!’. Situações como esta sempre nos sensibilizavam muito, sobretudo quando descobríamos que as nossas condições e competências pessoais e profissionais, exploradas até a exaustão, naquele caso, mostravam-se impotentes para continuarem a superar/ampliar os limites de aprendizagem daquele público. Ao final de três anos frequentando o Apoio Pedagógico, Sandro identificava oralmente os gêneros textuais que líamos para ele, haja vista que conseguiu compreender as especificidades de muitos gêneros; por exemplo, sabia o que era receita, carta, cupom, anúncio, notícia, lista etc., porém se perguntássemos como escrevia pirulito, ele falava IUIO; sua resposta, de certa forma, nos animava porque era uma evidência de sua compreensão acerca do princípio de notação silábica com valor sonoro convencional, bastante evoluído no âmbito dos níveis de conceptualização psicogenética da escrita. Todavia, na hora de registrar, por meio da escrita, o que foi falado, ele escrevia: EIIA. Além dessas lacunas nas suas competências escritoras, não conseguimos que, ao final dos três anos, Sandro aprendesse a ler. E foi assim que ele saiu...

VICENTE (13 anos): teve experiência na educação infantil/pré-escola e era aluno do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do interior/RN. Ao ingressar no Apoio Pedagógico, Vicente escrevia pré-silabicamente, mas com um amplo conhecimento de todas as letras e números. Os progressos na alfabetização de Vicente aconteciam muito rapidamente. Um registro interessante que temos a respeito desse progresso diz respeito ao seu desempenho quando apresentava escrita silábico-alfabética; mesmo produzindo esse tipo de escrita, Vicente escrevia seus textos sem problemas na segmentação. Num período de oito meses, apenas, ele apresentava um excelente desempenho na leitura e na escrita, já escrevendo alfabeticamente, com alguns problemas na ortografia. Vicente morava com os pais, numa cidade do interior que dista de Natal, 116 quilômetros. As dificuldades decorrentes dessa distância motivaram sua família a procurar Apoio Pedagógico para Vicente na sua cidade de origem, após oito meses no trabalho da Clínica. Essa decisão dos pais foi por nós tranquilizada, uma vez que Vicente apresentava, progressivamente, grande autonomia na leitura e na escrita, em decorrência dos avanços bastante significativos na sua alfabetização/letramento.

JOSÉ RODRIGUES (12 anos): morava com os pais e teve experiência na educação infantil, tanto em creche, quanto em pré-escola. Era aluno do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal/RN. Com a sondagem diagnóstica inicial, detectamos que José Rodrigues apresentava escrita pré-silábica, com diferenciações intra e inter figurais, além de conhecer grande parte das letras e números. Sem muitas dificuldades na sua alfabetização/letramento, José compreendeu rapidamente os princípios subjacentes ao SNA, se apropriando também de competências consideradas ‘especificidades da alfabetização’, conforme nos orienta Soares (2003). Com relação ao letramento, José não só dominava a formatação específica de cada gênero, produzindo-o, como ajudava aos colegas com dificuldades. Apresentando leitura e escrita com bastante fluência, **José Rodrigues estava alfabetizado** e liberado, ao final de 1 ano de estudos na Sala de Apoio Pedagógico da Clínica.

4.5 SOCIALIZANDO, ENSINANDO E APRENDENDO

Com os conhecimentos ora construídos, com as experiências e principalmente com os resultados alcançados, as professoras e coordenadoras das escolas de origem das crianças e jovens que frequentam o Apoio Pedagógico, passaram a estabelecer contato conosco, solicitando que fôssemos até a escola apresentar o relato dessa experiência.

Nessas vivências, observamos que, na maioria das vezes, esse novo olhar causa muitas rupturas, desenvolvendo os seguintes comportamentos:

Sensibilização e até arrependimento pelas transferências de culpas estabelecidas nas relações entre alunos e professores, entre pais e professores, entre professores e a escola como um todo.

À medida que a palestra vai sendo conduzida, os educadores vão, de forma muito espontânea, revelando as suas crenças, concepções que apoiavam seu jeito de conduzir as relações com esses aprendizes, e alguns deles demonstram resistência aos novos conhecimentos;

Assim como há os que resistem aos novos conhecimentos, outros nos procuram para anotar o referencial bibliográfico com o desejo de aprofundar os conhecimentos, pois relatam que após a explanação sentem necessidade de acolher esse grupo de outro jeito;

Há professores que nos pedem a cópia das atividades que desenvolvemos com os alunos, alegando que vão aplicar com outros em situação semelhante. Para nós, solicitações como esta são reveladoras de que a sua formação ainda não lhe permitiu compreender a relação teoria/prática; assim, mesmo sem conhecerem o referencial teórico que embasa a prática relatada, querem desenvolver as atividades coerentes com esse referencial;

Os diretores e professores sempre verbalizam a necessidade de implantar um apoio pedagógico na escola que possa favorecer a alfabetização dos que não conseguem se alfabetizar na sala de aula;

Há sempre alguns defendendo que só é interessante viabilizar o apoio pedagógico na escola, se houver compromisso do professor com a sua formação;

Os educadores passam a compreender melhor a ausência de alguns pais nas reuniões. Para esses pais, fica difícil ir para uma reunião e não compartilhar das mesmas alegrias dos pais em que os filhos não apresentam dificuldades para aprender. Passam a entender que a frequência desses pais nas reuniões do apoio pedagógico está diretamente relacionada à identidade que encontra nesse grupo;

Outro comportamento que os professores revelam em relação aos pais, é supervalorizar o apoio pedagógico porque percebem os filhos aprendendo. Essa questão é discutida com os professores e diretores no sentido deles compreenderem as diferenças entre intervir no coletivo e intervir de forma mais direcionada;

Outra questão bastante discutida na palestra é sobre os métodos de alfabetização, principalmente, os chamados métodos tradicionais. Há depoimentos do tipo: “agora entendi porque aprendi assim, mas não consigo fazer com que o aluno aprenda do mesmo jeito. Entendi também que esse seu jeito de alfabetizar faz o aluno usar a escrita e a leitura na vida dele”.

O depoimento de alguns pais fez com que levássemos para a palestra uma discussão acerca da leitura e da escrita voltada para a autonomia. A fala da mãe de um jovem revela bem essa questão: “Meu filho, depois que aprendeu a ler, me ajuda bastante: faz a nossa feira, sabe pegar o ônibus, sabe usar meu cartão do banco e sabe resolver a vida dele, já diz prá mim que agora tem chance de trabalhar”.

Observamos também um clima de tensão durante a palestra: um ou outro professor fala das culpas que se atribui ao sistema, essa reflexão gera muito conflito, pois existem os que defendem que o mau funcionamento é desencadeador de todos os problemas, como também há aqueles que pensam que é possível fazer alguma coisa no sentido de melhorar o ensino, independente da forma como o sistema funciona;

Um dado muito importante das reuniões está associado às crenças que os professores demonstram expressar em relação aos alunos de camadas desfavorecidas economicamente; eles acreditam que essas dificuldades não existem em crianças e jovens com maior poder aquisitivo;

Quando falamos que nem todos os alunos que estão conosco têm dificuldade para aprender, eles ficam querendo duvidar. Há uma crença que, se ele não tiver dificuldade, é só ensinar que ele vai aprender;

Finalmente, há também manifestações das representações que estabeleciam com a clínica. Muitos professores a concebiam como um espaço puramente assistencialista e havia muito preconceito pelo fato dela possuir marcas do atendimento institucionalizado, uma vez que, no Rio Grande do Norte, é pioneira no trabalho com pessoas com deficiências mentais.

Ao concluir a palestra, fazemos questão de falar um pouco da nossa trajetória profissional, estabelecendo um elo entre a nossa história de vida e a forma como nos relacionamos com a aprendizagem, apontando principalmente a necessidade de buscar incessantemente novos conhecimentos em espaços formativos que ajudem a alterar o olhar e, conseqüentemente, o fazer. Essa postura representa, antes de tudo, um compromisso com a alfabetização desses sujeitos.

Aceitar o convite de uma escola e relatar a nossa história bem sucedida com a alfabetização de alunos, antes ditos não capazes de aprenderem a língua escrita, representa a possibilidade de gestar reflexões mais profundas e alimentar o sonho de termos uma escola pública de boa qualidade.

Apresentado o percurso trilhado para fazer surgir e aprimorar o trabalho com alfabetização de crianças e jovens marcados pelo fracasso escolar, nos propomos, no capítulo seguinte, a fazer a análise de outros dados apreendidos no campo empírico do estudo. O próximo relato dissertativo da experiência tem como guia o tema, as categorias, as subcategorias e os indicadores, construídos ao longo da pesquisa, além de uma preocupação constante com a apreensão dos objetos de estudo definidos e a consecução dos objetivos norteadores das ações.

The image features an abstract composition with several geometric elements. A large purple circle is positioned in the upper center. Below it, a smaller yellow circle sits on top of a horizontal orange bar. To the right, a large green circle is partially visible. Thin lines in purple, green, and orange extend from the top corners towards the circles. At the bottom, there is a horizontal purple bar and a large green circle. The central text is contained within a green rectangular box that overlaps the orange bar.

**S ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS
PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE PROCEDIMENTOS?**

5 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DE SUJEITOS MARCADOS PELO FRACASSO ESCOLAR: QUE PROCEDIMENTOS?

Este capítulo foi elaborado a partir do entrelaçamento das teorias interacionistas por nós estudadas, das vivências acadêmicas e profissionais de uma professora apaixonada e das vozes de sujeitos-alfabetizandos, a princípio, considerados não-capazes de se alfabetizarem. Neste capítulo, serão relatadas muitas histórias que, juntas, formam uma grande história que expressa a vontade política de pessoas, muitas delas, anônimas - crianças e jovens alunos, famílias, professoras e outros profissionais - que buscaram/buscam a superação de desafios e preconceitos, num esforço conjunto de tornar realidade o direito à alfabetização, condição insuficiente, mas imprescindível para que se efetive o preceito constitucional do direito à educação.

A partir das ideias apreendidas no desenrolar da pesquisa-formação e das histórias de vida, emergiu a temática **Procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento**, com suas categorias, subcategorias e indicadores, organizados nos quadros que se seguem, ao longo do capítulo, e que, de forma articulada, nortearão as nossas análises.

Quadro 2 – Tema, Categorias e Subcategorias relativos a Procedimentos Teórico-metodológicos Potencializadores da Alfabetização/Letramento

Tema	Categorias	Subcategorias
5 Procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento	5.1 Procedimentos transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento	5.1.1 Didático-pedagógicos 5.1.2 Sócio afetivos
	5.2 Procedimentos específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento	5.2.1 Procedimentos que privilegiam a Oralidade 5.2.2 Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem 5.2.3 Procedimentos que privilegiam a Leitura

O nosso trabalho focaliza a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento. Com essa preocupação central, nos indagamos acerca dos desafios dessa aquisição, reconhecendo que os alunos, encaminhados pelas escolas, demonstram não ter construído, por inúmeros fatores, a compreensão dos princípios subjacentes ao nosso sistema de escrita alfabético. Assim sendo, procuramos centralizar as ações didáticas e metodológicas, de forma mais direcionada ao atendimento das necessidades do público assistido, favorecendo a alfabetização/letramento.

Conforme já referido, e considerando os objetos de estudo deste trabalho, o grande tema da análise aqui empreendida diz respeito a **Procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento**; estes dizem respeito aos instrumentos de trabalho selecionados/utilizados pelo professor, como potencialmente favorecedores da construção, pelo aluno, da base alfabética da leitura/escrita, bem como da apropriação dos diferentes gêneros textuais que circulam nos contextos intra e extraescolares. Esta prática pedagógica - como as demais - deve ser pautada pela busca da coerência entre os princípios subjacentes a tais procedimentos.

No âmbito da temática 'Procedimentos teórico-metodológicos...', foram apreendidas duas categorias:

- ✓ Procedimentos Transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento;
- ✓ Procedimentos Específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento.

5.1 PROCEDIMENTOS TRANSVERSAIS AOS GRANDES EIXOS DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

São aqueles procedimentos que não dizem respeito às atividades específicas da alfabetização/letramento, mas a compreensão das suas dimensões teórico-práticas, pelo professor, é necessária, embora insuficiente, para que ele

possa construir um contexto - pedagógico e sócio afetivo - favorável para alfabetizar/letrar. Tais procedimentos se subdividem em:

5.1.1 Procedimentos didático-pedagógicos;

5.1.2 Procedimentos sócio afetivos.

5.1.1 Procedimentos Didático-Pedagógicos

Os **procedimentos didático-pedagógicos** são aqueles relativos ao ciclo da ação didático-pedagógica: o planejamento, o desenvolvimento das atividades e a avaliação do processo de ensinar-aprender a língua escrita.

Quadro 3 – Procedimentos Didático-Pedagógicos

- Transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento -
<ul style="list-style-type: none"> • Quanto ao <u>Planejamento</u> das atividades (objetivos; conteúdo; procedimentos; avaliação) • Quanto ao Desenvolvimento das Atividades • Quanto à Avaliação

Na prática pedagógica ora relatada, os pressupostos teóricos subjacentes ao desenvolvimento dessa prática, são as teorias interacionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. No âmbito da alfabetização/letramento, a psicogênese da língua escrita é o grande referencial, ao lado dos estudos sobre o letramento.

De acordo com Zabalza (1994, p.33), ensinar é um fenômeno complexo e dinâmico que se produz dentro de uma situação caracterizada pela sua estrutura intencional e conscientemente concebida.

Na sociedade contemporânea, romper com as práticas de ensino mecanicistas tem sido um dos grandes desafios enfrentados na pedagogia da alfabetização, haja vista que essa forma de ensinar tem se revelado distante das necessidades individuais/sociais dos sujeitos aprendentes. Logo, uma das questões

que mobiliza a pesquisa educacional no âmbito do ensino, está associada às preocupações com o ensino da língua escrita, sobretudo pelo fato de, nos dias atuais, o domínio da leitura e da escrita ter uma importância completamente diversa da que tinha no passado, o que traz repercussões na forma como esse processo é concebido e, conseqüentemente, como é ensinado/aprendido. Na sociedade urbana, letrada, ler e escrever são ações que perpassam a execução de tarefas da vida cotidiana, desde as mais elementares às mais sofisticadas, tornando-se, portanto, ferramentas indispensáveis à vida na sociedade.

Nessa perspectiva, percebemos nas palavras de Luciliana, sujeito da pesquisa, o quanto a forma de ensinar interfere no aprendizado e como a afetividade está circunscrita na mediação do professor, através do planejamento, na escolha e organização dos conteúdos, na metodologia, nos recursos pedagógicos e na avaliação. Ela se apresenta nos valores, nas crenças e concepções que o professor construiu acerca do ensino e da aprendizagem, o que poderá ser ou não um entrave para o aluno aprender. Vejamos o que expressa Luciliana:

O professor precisa ser bacana, ajudar os alunos, ensinar bem, deve gostar de gente e ensinar com o DVD e com o som e com os livros e com o jogo das letras, assim é melhor de aprender. Eu gosto daqui porque estou aprendendo, na minha escola, eu fico só copiando e meu dedo fica doído. (LUCILIANA; 7 anos).

Para tornar mais clara a dinâmica do Apoio Pedagógico, discutiremos aqui como é desenvolvido o nosso trabalho. Do ponto de vista didático, a preocupação é planejar, desenvolver/aplicar, e avaliar - se deu ou se não deu certo e, continuamente, promover as devidas reestruturações.

Quanto ao Planejamento das Atividades, o concebemos como uma ação didática permeada por propósitos de ensino¹⁷ que deve atrelar os **objetivos**, os

¹⁷ Na nossa compreensão, se em quaisquer situações de ensinar-aprender, não devemos esquecer a dimensão política dos nossos propósitos pedagógicos, no caso específico do trabalho com essas crianças e jovens, a referida dimensão deve ser o fio condutor, a viga mestra de todos os momentos do processo.

conteúdos, os **procedimentos** e a **avaliação**, com vista a alcançar o que se deseja, em termos de aquisições, por parte dos alunos.

Para tanto, as intervenções são planejadas a partir dos seus conhecimentos prévios e as atividades organizadas, para que eles possam perceber nos conhecimentos adquiridos, possibilidades de aplicação, em situações de sua vida cotidiana.

Essa articulação é desencadeada a partir da sondagem diagnóstica inicial da escrita que favorece a organização do espaço, do tempo e da seleção dos recursos que devemos utilizar. Nesse contexto, se insere a definição dos agrupamentos de alunos, levando em consideração, além de suas afinidades sócio afetivas e cognitivas, a idade dos mesmos; tais fatores que norteiam a constituição dos agrupamentos decorrem da preocupação com a construção da identidade do grupo e consequente motivação para o desenvolvimento das atividades. A continuidade do planejamento leva sempre em consideração os conhecimentos adquiridos até a intervenção anterior.

Desenvolvemos nossas atividades docentes nos turnos matutino e vespertino, contemplando em cada turno, 5 (cinco) grupos e, em cada grupo, 4 alunos que permanecem na sala de aula, durante 45 (quarenta e cinco) minutos. Geralmente, utilizamos o mesmo recurso para todos eles, porém a forma como direcionamos os procedimentos pedagógicos considera o perfil do grupo em relação à compreensão da língua escrita, daí porque as estratégias são organizadas a partir de objetivos que consideram o que o aluno está pensando a respeito do objeto de conhecimento, sejam atividades que priorizam a escrita ou atividades que priorizam a leitura, se diferenciando¹⁸, pois, de um grupo para outro.

Esta forma de organização do espaço e do tempo facilita muito o trabalho, principalmente porque um pequeno número de alunos por grupo propicia mais atenção e, conseqüentemente, maiores possibilidades de aprendizagem. Trabalhar com um pequeno número de alunos, em processo de alfabetização, também é fator de otimização do tempo para a realização das atividades, além de gerar condições

¹⁸ Embora tenhamos essa preocupação, destacamos com Piaget (1973, p. 26 e 27) “que a forma como a criança *actua* no mundo altera a natureza da experiência, [...] uma vez que a mente nunca copia a realidade, mas a organiza e transforma, uma vez que a realidade em si e por si, é, como Kant demonstrou, incognoscível”.

para que os próprios alunos exerçam o papel de ensinantes, promovendo um ambiente que desmistifica a ideia da homogeneidade e descentraliza o papel do professor como o único a possibilitar a aquisição do conhecimento. Ao mesmo tempo, esse procedimento pode elevar a autoestima dos alunos que têm a oportunidade de socializar o que já aprenderam, não deixando de ser uma forma de controle sobre eles, num sentido construtivo, porque os sujeitos se mantêm ocupados, durante a maior parte do tempo.

À medida que os aprendizes vão sendo observados mais diretamente, os desafios colocados possibilitam que eles tenham sempre problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe a produzir (BRASIL, 2001). Porém, quando os alunos vão avançando, os agrupamentos poderão passar por reorganizações, quer sejam estas pautadas por critérios predominantemente afetivos, quer sejam pautadas por critérios predominantemente cognitivos, salientando-se que, em cada situação, um desses fatores pode assumir maior relevância que o outro. Nesse sentido, nos ensina Piaget (1980), que inteligência e afetividade são indissociáveis, pois constituem dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Como a pontualidade e a assiduidade são cultivadas continuamente nesse grupo, a frequência ao Apoio, duas vezes por semana, tem sido suficiente para contribuir com a alfabetização da maioria.

Salientamos a relevância do uso do alfabeto móvel, da TV, do DVD, de encartes, panfletos, livros, revistas, jogos, para favorecer a compreensão da função social da escrita. Estes têm provocado muita motivação no alunado, cujos desafios propostos a partir deles, precisam ser, ao mesmo tempo, difíceis e possíveis de serem resolvidos (WEISZ; SANCHES, 1999), caracterizando, no dizer das autoras, uma 'boa situação' de ensino-aprendizagem.

Por seu caráter lúdico, esses recursos, entre outros, poderão fortalecer na criança e no jovem o sentimento de que são capazes, favorecendo a construção de vínculos com os colegas e com o objeto de conhecimento - a língua escrita.

Ao tratar do **ensino dos conteúdos**, Zabala (1998, p.40) afirma que todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza.

No Apoio Pedagógico, os conteúdos trabalhados expressam características de objeto sociocultural real, daí porque a prática de alfabetização se efetiva com o uso de textos, contribuindo significativamente para a compreensão da forma, conteúdo e função da linguagem, fazendo com que os alunos interajam com os diversos jeitos de representar o pensamento, constituindo-se numa possibilidade de tornar a criança ou jovem - alfabetizado e letrado (BRASIL, 2001).

Essa proposta também encontra respaldo no pensamento de Teberosky (1991), que propõe o uso do texto como o núcleo organizador do processo de alfabetização, por reconhecer que a criança dispõe de saberes sobre a escrita, antes de entrar para a escola, complementando-se que este saber foi construído através da participação dos alfabetizandos, em práticas sociais em que a escrita ganha sentido.

Nesse âmbito,

O reconhecimento desse saber da criança é que torna o papel mediador do professor uma tarefa diferente de “ensinar a ler e a escrever”. Ao invés de partir do que o professor sabe sobre a escrita, caberá a ele investigar o que a criança sabe sobre essa forma de representação. [...] é aprendendo sobre o aprender da criança que poderá dar outro sentido ao seu ensinar (TEBEROSKY, 1991, p.8).

O **objetivo** é fazer com que o aluno se sinta capaz de construir os conceitos - dialogando, negociando, confrontando e vivenciando conflitos cognitivos, possibilitado pela interação com o objeto de estudo; o conhecimento decorrente dessa interação não se traduz como uma acumulação e reprodução de fatos, mas como algo construído a partir de diferentes perspectivas, promovendo condições do aluno estabelecer relações entre os mais diversos objetos de estudo.

As pesquisas no campo da didática vêm apontando para a importância que o professor deve dar ao **desenvolvimento das atividades pedagógicas**, afirmando ser preciso criar situações em que o aprendiz tenha que enfrentar uma tarefa para a qual ele não está completamente qualificado. Esse princípio tem subjacente o reconhecimento de que o processo de alfabetização é do sujeito

aprendiz e que é a partir dos seus conhecimentos prévios que a escola deve dialogar com esse processo, para ajudá-lo a avançar.

Essa proposta aborda o ensino como uma prática dialética de construção e reconstrução de aprendizagens, na qual, alunos e professores trocam ideias, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa. Nesse momento e em todo o processo, é imprescindível o uso do texto porque este favorece a criação de contextos reais de reflexão sobre a língua.

Nessa perspectiva, ao interagir com os educandos no Apoio Pedagógico, temos percebido que **uma atividade se transforma em outra**; por isso, observamos atentamente os mecanismos que eles utilizam para realizá-las, e com a observação, ajustamos o nível de desafios às possibilidades cognitivas dos mesmos, colocando questões problematizadoras que elevem o entendimento de todos e de cada um.

Para o bom desenvolvimento do trabalho, respeitamos o pensamento do aluno e intervimos para fazê-los aprender, considerando que os escolares alcançam um desempenho infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades imediatas. Igualmente, cuidamos do nosso desenvolvimento profissional, por entendermos que só é possível desenvolver um ensino com qualidade social, se ancorado numa formação consistente que nos permita ser, de fato, profissionais da educação.

E o que é ser profissional? Para esclarecer o termo que, nem sempre é bem compreendido, chamamos Zabalza (1994, p.31) que nos explica: “Profissional é aquele que sabe o que faz, por que faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível”.

Considerando o fato de que os alunos que são matriculados no Apoio Pedagógico apresentam marcas do fracasso escolar, entendemos que a nossa conduta com o processo de **avaliação da aprendizagem** não pode ser uma reprodução dos moldes da escola, quando estabelece uma correspondência entre as parcelas do saber e as parcelas do tempo, e mais especificamente quando há uma preocupação em controlar as aprendizagens, como afirma Lerner (2002), referindo preocupação com o analfabetismo.

Comungamos das observações da autora, ao constatar na nossa experiência e através das estatísticas, um elevado número de crianças e jovens que não conseguiram se alfabetizar nas salas de aula das escolas deste país. Assim, lamentavelmente, mormente no ano/série que se tornou convencionalmente destinado à apropriação da leitura e escrita, é que as crianças com baixo desempenho na aprendizagem começam a ser excluídas, e isso as afeta pessoal e socialmente.

Nesse sentido, entendemos que o sistema de avaliação escolar, que no passado produzia repetência, hoje conduz boa parte dos alunos a uma situação perversa de ‘escolaridade sem aprendizagem’, pois ao invés do aluno ser submetido a uma avaliação¹⁹ por progressão continuada, a escola acaba por praticar a promoção automática. Essa situação é agravada pela forma como o currículo, programas e procedimentos de ensino são organizados após o período da alfabetização, tornando-se inadequados para o desenvolvimento dessas aquisições, colocando os alunos em situações de desconforto, ou seja, a escola mudou os mecanismos de avaliação, porém permanece excludente e seletiva.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o nosso olhar está focalizado nas habilidades e competências construídas, entendendo que, sobretudo para uma pessoa marcada pelo fracasso escolar, o ritmo e o tempo de aprendizagem devem ser cuidadosamente respeitados. Assim sendo, promovemos sempre a **avaliação**, numa perspectiva de favorecer um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno para melhor mediar o ensinar-aprender, o que, normalmente, nos conduz a replanejamentos e reconstruções das estratégias, para que novas aprendizagens se efetivem.

¹⁹ A avaliação, no âmbito da progressão continuada, considera os conhecimentos construídos pelo aluno, compreendendo que, a partir destes, novas aprendizagens ocorrerão. Ao contrário, a promoção automática favorece o “avanço” na escolaridade, definindo como critério para aprovação - a simples passagem do tempo, mesmo que o aluno não tenha construído as habilidades e competências definidas para o ano escolar que está cursando.

5.1.2 Procedimentos Sócio Afetivos

Continuando a discussão no âmbito dos procedimentos transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento, discutiremos os procedimentos sócio afetivos, listados no Quadro 4.

Quadro 4 – Procedimentos Sócio Afetivos

- Transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento -
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento respeitoso das famílias atendidas • Vigilância da dimensão afetiva dos sujeitos da aprendizagem: na relação professor-aluno; na relação aluno-Clínica; na relação aluno-aluno; na relação aluno-família • Conhecimento e respeito pela história de vida dos sujeitos participantes • Demonstração de respeito pela professora da escola de origem

Como procedimentos transversais ao ensinar-aprender a língua escrita, os procedimentos sócio afetivos, assim como os didático-pedagógicos, perpassam todas as atividades desenvolvidas no âmbito dos grandes eixos da alfabetização-letramento: oralidade, leitura e escrita, perspectivando que estes sejam bem sucedidos.

Esses procedimentos estão diretamente ligados à forma como as relações sociais e afetivas se desenvolvem, entre todos os implicados²⁰ no trabalho, de modo a favorecer alfabetização/letramento de crianças e jovens ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever.

Ao **acolhermos as famílias** no Apoio Pedagógico - não só quando da chegada do seu filho à instituição, mas durante todo o processo de atendimento -, percebemos com clareza os conflitos, as angústias e as frustrações que acompanham os pais, principalmente as mães, diante do veredicto²¹ de que « **seu**

²⁰ Consideramos implicados - direta ou indiretamente -, nesse trabalho, a professora da Sala de Apoio/Clínica, a professora da escola de origem dos alunos, os sujeitos-alfabetizando e suas famílias, bem como professores e outros integrantes da Clínica, onde é desenvolvida a experiência.

²¹ Esse veredicto, proferido na escola de onde são oriundos aqueles alunos, é o fator motivante que encaminha as crianças e jovens para o atendimento na Clínica.

filho é incapaz de aprender a ler/escrever ». Em meio a tanta angústia e, em alguns casos, até desespero, nos propomos não só a ouvir esses familiares, mas, e, sobretudo, a dar importância a suas falas. Essa nossa atitude tem subjacente a compreensão de que a forma como a escola, tradicionalmente, tem se organizado impossibilita uma melhor convivência com a diversidade e a adversidade. Tal impossibilidade se constitui um dos maiores desafios enfrentados pela escola, principalmente pela dificuldade de lidar com crianças e jovens, cujas aprendizagens se distanciam das expectativas curriculares para determinado ano/série, ocasionando, em muitos momentos, relações de confronto entre professores/alunos, professores/pais e pais/escola. Nesse sentido, vejamos o depoimento da mãe de Vicente²²:

Na escola, eu sempre fui tratada como se não soubesse ser mãe, não soubesse educar filhos, era sempre culpada porque meu filho não aprendia. Aqui, você trata a gente com sensibilidade, não é pra menos que venho de tão distante, pois você ajuda ao meu filho e a mim. (MÃE DE VICENTE).

Considerando os sentimentos expressos por essa mãe, dialogamos com Maia (2011), que ressalta a importância do professor criar uma nova relação com os alunos que não estão conseguindo êxito na aprendizagem. Para isto, diz o autor, é imprescindível que o docente aprofunde conhecimentos sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem escolar, que o façam compreender e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que deve se disponibilizar a ajudar aos pais a viverem os desafios dessa difícil tarefa. Desse modo, o professor terá a família - não como um empecilho para promover o aprendizado daquele aluno, mas como aliada na superação de todos os seus desafios.

Essa forma de compreender e administrar as dificuldades e conflitos da situação tem nos permitido perceber a importância de desenvolver uma prática, cuja filosofia exalta o **acolhimento respeitoso das famílias atendidas**, fomentando a

²² À época da pesquisa de campo (2010), Vicente estava com 13 anos de idade.

esperança na consecução dos objetivos de aprendizagem dos seus filhos. Essa nossa atitude de respeito e acolhimento da família, de uma forma positiva, tem se multiplicado nas relações dos familiares com os próprios filhos, melhorando a autoestima de todos porque resgataram a esperança - que haviam perdido - de que aquelas crianças e jovens já podiam, novamente, acreditar nas suas possibilidades de se alfabetizarem.

Nas situações de interação com os alunos, ao chegarem ao Apoio Pedagógico, percebemos o quanto aprender a ler e escrever é uma difícil tarefa para eles e o quanto o acolhimento e respeito fazem diferença nas suas aprendizagens. Vejamos o que falam nesses momentos:

- Eu não sei fazer, não me peça nada, eu não sei ler (Luciliana; 7 anos);
- Chame minha mãe, eu quero ir embora, eu não sei de nada (José Rodrigues; 12 anos);
- Por favor, não insista, eu sou burro (Paulo; 9 anos);
- Quem disse que eu vou aprender? Tá maluco? Num dá não! (Joiran; 9 anos).

O acolhimento e respeito aos pais são tão necessários quanto aos alunos, ensejando que prevaleça, no grupo de adultos, o espírito de cooperação e participação, uma vez que todos passam a se sentir parceiros nessa tarefa de grande complexidade. Nesse sentido, todos são convidados a participar das reuniões, desenvolvidas na perspectiva de formação, onde buscamos romper com um modelo em que os pais são, apenas, informados de atividades burocráticas ou de desempenho - geralmente baixo - dos alunos nas aprendizagens.

O sentimento de incapacidade de uma pessoa que não conseguiu se 'alfabetizar no tempo certo' influencia nas suas possibilidades de aprender, além de gerar comportamentos indesejáveis, como falta de respeito por si mesmo, baixa autoestima e nenhuma autoconfiança, comprometendo o seu desenvolvimento pessoal.

Com essa preocupação, adotamos, no nosso trabalho, um procedimento de **vigilância da dimensão afetiva dos sujeitos da aprendizagem: na relação professor-aluno; na relação aluno-Clínica; na relação aluno-aluno; na relação aluno-família.**

Tal procedimento tem respaldo na nossa concepção de que a afetividade é um fator de grande importância na qualidade das relações que se estabelecem nas interações sociais, com repercussão contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo e, portanto, nas aquisições do indivíduo.

Nesse contexto, Almeida (1999) esclarece que o olhar sobre a afetividade no ambiente de aprendizagem não se restringe apenas ao contato físico, se justifica quando o afeto se faz presente por meio do cuidado, do despertar interesses, da provocação, dos desafios, das emoções, dos sentimentos, da necessidade de retroceder e das conquistas, sendo necessária para a formação de pessoas seguras, capazes, confiantes e principalmente felizes.

Os vínculos que se estabelecem entre aluno-professor e alunos entre si precisam ser estimulados no sentido de elevar a autoestima do aprendiz, reconhecendo e valorizando os saberes que possui, dando atenção aos seus sentimentos e atitudes para criar um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento de talentos pessoais, da aceitação do direito de errar sem ser punido.

Na chegada à instituição e, particularmente, ao Apoio Pedagógico, cuidamos para que os pais e seus filhos se sintam acolhidos e, ali, encontrem possibilidades de serem ajudados nas suas necessidades, fornecendo condições dos pais reconhecerem as dificuldades do seu filho e, ao mesmo tempo, favorecerem a construção de vínculos mais saudáveis entre estes.

Nessa perspectiva, percebemos nas palavras de Diogo a importância do cuidado com todas as pessoas que estão envolvidas nesse processo. “Antigamente, mamãe vivia brigando comigo, com a professora, falando mal da escola e culpando meu pai. Depois que vim pra cá, ela ficou calminha, é ajudada e ajuda”. (DIOGO; 10 anos).

Na tradição escolar, os alunos são concebidos como meros receptores de conhecimentos e, por isso, o professor nem sempre valoriza as suas experiências, os seus conhecimentos e suas histórias de vida. Compreender o aluno - passa pelo conhecimento da sua história, da sua realidade social e, sobretudo da sua história em relação à aprendizagem escolar.

Na prática pedagógica ora relatada, existe uma filosofia que prima pelo **conhecimento e respeito pela história de vida das crianças e jovens atendidos**, razão pela qual o convite aos pais ou responsáveis para relatarem um pouco da história do aluno que não está obtendo uma aprendizagem satisfatória é sempre permeado por sentimentos de acolhimento, simpatia, compreensão, aceitação e valorização do outro.

São esses sentimentos que desencadeiam uma relação de confiança e segurança entre professor/famíliares e refletem de forma significativa na relação do aluno com o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita. Temos percebido que esse procedimento, em interação com os demais, tem afetado, de forma positiva, a autoimagem dos alunos, promovendo nos seus familiares maior disponibilidade de ajudá-los, por mobilizar a esperança. É o que pudemos apreender da fala da mãe de Diogo:

Quando você me chamou aqui, fiquei apreensiva e, na conversa, percebi que você escuta a gente, se interessa pela história desses meninos, não é preconceituosa, não trata com discriminação. Senti-me à vontade para contar a história da nossa vida e você pareceu entender bem o que eu estava falando, por isso se propôs a me ajudar. Eu tenho a esperança que agora Diogo vai aprender, pois já me falaram que aqui os meninos aprendem (MÃE DE DIOGO).

O educador que valoriza as histórias de vida de seus alunos deixa evidente que respeita o princípio da educação como um direito; com uma prática pedagógica balizada nesse direito, o professor não idealiza a sociedade em que se inserem os alunos; pelo contrário, procura se destituir do modelo de “normalidade” construído nas relações sociais, onde se desconsideram as infâncias e adolescências vividas por eles, marcando os diferentes jeitos de viver/aprender. O modelo de normalidade, que é excludente, enaltece o aluno branco, rico, urbano, saudável, ‘muito inteligente’ e exclui o que não se encontra nos critérios aceitos socialmente. Na nossa prática, as diferenças são consideradas e a disponibilidade para ensinar-aprender é o fio condutor de todas as ações e relações.

Nas relações escolares, tem sido comum a prática de culpar os professores por todos os problemas enfrentados na escola, principalmente aqueles relativos à aprendizagem. Esse discurso é muito presente nas reuniões de pais e mestres das escolas, e por vez, alimentado pelos meios de comunicação. No atual contexto, não tem existido uma preocupação com a autoestima do professor, o que vem gerando muitos conflitos no meio educacional. Como nos portamos para evitar problemas dessa natureza com relação aos professores das escolas, de onde são oriundos nossos sujeitos-alunos?

Nesse sentido, elegemos para a nossa prática, um procedimento sócio afetivo que chamamos **demonstração de respeito pela professora da escola de origem**; na nossa percepção, esse procedimento tem possibilitado a criação de parcerias que integram o trabalho e estreitam as relações entre professor da escola de origem/professor do apoio pedagógico/familiares/alunos. Essa postura reflete a nossa crença na capacidade humana de transformação e por isso nos preocupamos tanto em tornar as relações mais humanizadas.

Com essas intenções, nos disponibilizamos a contribuir com a formação desses professores, socializando conhecimentos e experiências construídos e em construção. Igualmente, o nosso trabalho com esses alunos ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever tem sido socializado nas universidades, quer em cursos de graduação, quer na pós-graduação, além de permitir visitas de professores e estagiários que se interessem em observar, participar, sugerir, aprimorar conhecimentos e práticas relativos à alfabetização/letramento. Após sua ida à sala de apoio pedagógico, uma professora, assim, expressou a repercussão de sua visita, nela própria:

Conhecer esse trabalho me mobilizou a estudar mais e culpar menos. É indispensável se colocar no lugar do outro, se rever, acreditar, de fato, que é possível fazer o aluno aprender. Para isso, é preciso observar os sinais do aluno, rever as teorias (PROFESSORA VISITANTE DA SALA DE APOIO).

Quando possibilitamos situações como estas, temos a intenção de contribuir para a melhoria do trabalho do professor da escola de origem, ensejando a sua compreensão para que possa: a) estabelecer relações saudáveis com os alunos que estão aprendendo de forma mais lenta; b) construir condições de adequar as atividades escolares às possibilidades desses alunos; c) fornecer meios para que os alunos realizem suas atividades, com bastante confiança na própria capacidade; d) demonstrar atenção às dificuldades e problemas desses alunos; e) construir maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva com os alunos o que, certamente, vai influenciar positivamente no seu aprendizado.

Ao mesmo tempo, entendemos a importância de o aluno perceber um clima saudável entre as pessoas que se apresentam como referência na sua formação - sua família, sua professora e a professora de Apoio/Clínica.

Ao perceber o ensino como atividade crítica e como prática social, Nóvoa (1995) defende que o contato direto do professor consigo mesmo, com os outros e com os acontecimentos do seu cotidiano faz com que ele aprenda, refletindo e elaborando conhecimentos sobre suas vivências. É nesse momento que o professor busca as teorias e ressignifica a prática, constrói e reconstrói as suas concepções. E, nessa busca, temos envidado muitos esforços.

Além dos procedimentos transversais aos grandes eixos da alfabetização/letramento, já discutidos, refletiremos, a seguir, sobre os procedimentos específicos da alfabetização/letramento.

5.2 PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS DOS GRANDES EIXOS DA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

São procedimentos que trabalham, especificamente, os grandes eixos da alfabetização/letramento - oralidade, leitura, escrita - e que, na prática, se revelaram potencializadores do alfabetizar/letrar; embora uma ou outra dimensão (oralidade, leitura, escrita) possa ser privilegiada em quaisquer procedimentos, eles não são

perpassados pela exclusividade mútua, haja vista que há 'tramas de passagem' de uma modalidade de linguagem para outra, como esclarece Rojo (2002, p. 128).

Assim sendo,

É no 'fazer-de-conta que lê' e no 'fazer-de-conta que escreve' - eles próprios práticas interacionais orais - que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido(s) para a criança. Estes jogos e práticas se dão em diferentes instituições sociais [...] que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer-de-conta que lê e escreve e o daquele que não o pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada. (ROJO, 2002, p. 124).

Os procedimentos específicos se subdividem em:

5.2.1 Procedimentos que privilegiam a Oralidade;

5.2.2 Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem;

5.2.3 Procedimentos que privilegiam a Leitura.

5.2.1 Procedimentos que privilegiam a Oralidade

Os procedimentos que privilegiam a oralidade são aqueles que estimulam a criança a expressar, através da fala, seus sentimentos, desejos, necessidades e experiências, de forma adequada aos diferentes ambientes e situações, vividas no seu cotidiano.

Só muito recentemente, com as novas pesquisas e discussões sobre o ensino da língua, a linguagem oral passou a ser considerada como objeto de atenção do ensino e a escola passou a ser orientada a rever seus planejamentos,

suas ações, na perspectiva de aproximar a criança dos usos da linguagem que são socialmente privilegiados, das práticas de linguagem que são valorizadas.

Esse fato se deu principalmente com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que promoveram a compreensão de que, através da oralidade, seja em situações de conversas formais ou informais, seja ouvindo o que está escrito em algum lugar, as crianças vão se apropriando de jeitos diferentes e específicos de expressar o pensamento, gerando situações favoráveis ao desenvolvimento da competência na leitura e escrita.

Ao referir-se a modalidade do ensino da língua materna, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais a seguinte observação:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 67).

Para tanto, é tarefa da escola construir possibilidades para que os alunos desenvolvam a oralidade. Dentre tais possibilidades, citam-se: participação de interações cotidianas, escutando com atenção e compreensão seus colegas e professores, respondendo às questões propostas pelo professor(a), expondo opiniões nos debates com a sua turma, respeitando a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como pelos membros dessa comunidade, incentivando a usar a língua falada em diferentes situações, de forma adequada e estimulando o planejamento da fala em situações formais.

Assumimos neste trabalho a concepção de língua falada apresentada por Marcuschi (2005, p.71):

Língua falada é toda produção lingüística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em

tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

Com base nessa concepção, consideramos a escola um espaço privilegiado, onde a linguagem oral pode ser estimulada, pois o aluno vai interagir em outros espaços como a igreja, a fábrica, o escritório, o clube, os centros comerciais etc e, em cada um deles, vai se apropriar - da linguagem pela linguagem - das regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições, compreendendo que não se fala sempre do mesmo jeito, em todas as circunstâncias.

Uma das nossas preocupações no Apoio Pedagógico reside em estimular os aprendizes a desenvolverem a oralidade, principalmente por entendermos que saber adequar o modo de falar às diferentes interações é uma capacidade linguística de valor e utilidade na vida do cidadão, o que vai favorecer o aprendizado da leitura e da escrita.

No quadro a seguir listamos cinco **procedimentos que privilegiam a oralidade**, dentre tantas outras práticas que desenvolvemos com esse fim:

Quadro 5 – Procedimentos que privilegiam a Oralidade

- Específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento -
<p>Apresentação dos alunos entre si e outras formas de diálogo</p> <p>Narração de fatos do cotidiano</p> <p>Re-contação de textos ouvidos</p> <p>Produção de texto oral a partir de imagens</p> <p>Socialização oral dos textos produzidos</p>

Diante das relações que esse grupo estabeleceu com a aprendizagem, uma das nossas preocupações, quando inserimos o aluno num agrupamento, é promover a **apresentação dos alunos entre si e outras formas de diálogo**. Essa estratégia tem se revelado essencial para o aluno perceber que não está sozinho no desejo de se alfabetizar, sendo valorizado nas pequenas conquistas e, por isso, instigado a cooperar com os colegas em situação semelhante, desenvolvendo uma

relação em que o sentido da justiça e da reciprocidade se sobreponha ao autoritarismo e o poder, e que mesmo fragilizado, com baixa autoestima, encontre situações atrativas e proveitosas para realizar a aprendizagem.

Observemos, pois, uma situação de diálogo desses alunos, após um período de intervenção, em que conduzimos ações e palavras para resgatar a autoestima:

- Aqui é bom demais, a professora me ajuda! (LUCILIANA; 7 anos).
- Quero vir prá essa sala todos os dias encontrar vocês, aqui aprendo de verdade! (JOSÉ RODRIGUES; 12 anos).
- Não tenho medo de dizer o que sei, vocês me entendem. (PAULO; 9 anos).
- Com essa Prô, aprender fica menos difícil, né? (JOIRAN; 9 anos).

Com base nessas falas, nos remetemos a Mahoney (2006) que, ao defender a importância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem, refere que a criança ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia; dependendo da qualidade desses relacionamentos, estes poderão definir possibilidades da criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades.

O desenvolvimento da oralidade inclui a capacidade de falar e de ouvir com compreensão. O grande desafio do professor é ajudar na formação de cidadãos autônomos, colaborativos e críticos e para que esse processo formativo ocorra, é fundamental a participação do aluno. Não é possível formar nessa perspectiva através de monólogos expositivos, é preciso mobilizar o diálogo, a troca de ideias, a autocrítica e a capacidade de ouvir a si e ao outro.

Ao participar das interações propostas em sala de aula, em que os alunos são estimulados a **narrar fatos do cotidiano**, estes vão aprendendo a ouvir e a falar em situações diferenciadas e, a partir dessas construções, surgem novos modos de contribuir eficazmente com a sua aprendizagem.

Falar como foram as férias, como passou o fim de semana, avaliar como foi a aula são situações que promovem a participação efetiva do aluno nas interações com os seus colegas, além de favorecer ao professor um melhor

conhecimento da sua realidade social, da forma como faz uso da linguagem oral e do que é possível fazer para aprimorar essa atividade discursiva.

A esse respeito, conseguimos apreender das entrevistas realizadas com os sujeitos-alfabetizando desta pesquisa, o quanto é importante valorizar o cotidiano do aluno, como isso interfere na forma de se relacionar com a aprendizagem, promovendo o prazer de aprender.

Vejamos, nesse sentido, o depoimento de Vicente:

Adoro aprender nessa sala, aqui você me deixa falar e eu digo o que quero, falo das coisas da rua, do que vivo com meus amigos e meus amigos também falam. Fico sabendo o que meus amigos gostam de fazer e digo a eles o que gosto. Antes, eu tinha medo de falar porque achava que você ia mandar calar a boca. (VICENTE; 13 anos).

No nosso entendimento, se desejamos formar cidadãos aptos a participarem da sociedade em que vivem, é fundamental começar por facultar-lhes a participação na sala de aula, desde os seus primeiros dias na escola. Alertamos, porém, para o fato que, numa sala numerosa, é extremamente difícil desenvolver essa dinâmica, pelo risco de gerar desordem, confusão, dispersão na turma, impedindo que os alunos esperem a vez de falar e que consigam ouvir o outro com atenção. A nossa experiência no tocante a essa questão, nos autoriza a registrar a importância de reivindicarmos melhores condições do trabalho docente, com número reduzido de alunos, por sala, de modo a favorecer condições efetivas de ensinar-aprender.

Entre tantas estratégias que objetivam o desenvolvimento da linguagem oral, **re-contar textos literários ouvidos** se constitui uma das mais importantes atividades para esse fim e implica uma maior complexidade linguística e cognitiva, além de ensejar o acesso dos alunos à cultura literária.

Ao ouvir a história, os aprendizes se familiarizam com a linguagem literária, ampliam seus repertórios textuais e vivenciam de forma lúdica a aprendizagem. É o momento também de estimular a criança ou o jovem a organizar

o seu pensamento, situando a história no espaço e no tempo, coordenando os diversos momentos da narrativa: início, meio e fim.

A memorização tem um papel importante dentro dos seus interesses e é por isso que os alunos se sentem motivados a participar, solicitando que as histórias sejam repetidas, corrigindo os colegas, antecipando os fatos e relacionando-os com as suas experiências.

A nossa experiência revela que ao ouvir e re-contar as histórias, os alunos sentem muito prazer, emoção, bem-estar, além de favorecer o uso de expressões, estruturas de frases, recursos coesivos, não comuns na fala espontânea, principalmente porque ouvindo gêneros discursivos diversificados como os contos de fada, os poemas, as fábulas, os cordéis, eles se apropriam de diferentes jeitos de dizer, se familiarizando também com as convenções linguísticas próprias de cada gênero.

No nosso caso, como lidamos com crianças e jovens, ressaltamos a importância do mediador ter o cuidado de adequar a linguagem também aos interesses e necessidades do aluno. Essa preocupação é constante no desenvolvimento das nossas atividades, pois não é interessante infantilizar a linguagem para o jovem nem, ao contrário, usar uma linguagem “adultificada” para a criança, sob pena de desmotivar a sua participação. Todas essas questões perpassam as nossas preocupações, quando da organização dos agrupamentos.

Esse nosso cuidado se traduz nas palavras de Paulo, quando comenta: “Depois que eu cresci, nunca mais eu tinha escutado uma história, essa fábula é 10, eu não quero mais a história dos três porquinhos, já perdeu a graça!” (PAULO; 9 anos).

Outro procedimento que tem gerado grande motivação das crianças e jovens é a **produção de texto oral a partir de imagens**.

O fato de alunos, ainda não-alfabetizados, não conseguirem registrar suas ideias com a escrita, não representa um empecilho para a produção textual, pois essa prática desenvolve habilidades de elaboração textual que contribuirá para a produção de textos escritos. Geralmente, essa atividade é mais atrativa quando desenvolvida coletivamente e em situações em que o professor se dispõe a registrar o que os alunos desejam expressar.

A formação de eficientes produtores de textos orais necessita do redimensionamento, reorganização das ações e objetivos pedagógicos priorizados pela escola. Por isso, segundo Matêncio (2001), paralelo às atividades de ensino, planejamento e elaboração de projetos educativos, é preciso incluir programas e atividades que ampliem a formação de professores e melhorem a qualidade da interação em sala de aula, passando de uma ação monologizada para uma ação dialógica.

Consoante as ideias de Matêncio (2001), temos observado que a produção de textos orais possibilita que os alunos observem atos de escrita do professor, promovendo uma situação em que eles são expostos a um modelo mais experiente de produzir textos, sobretudo quando o professor expressa oralmente as decisões que está tomando para escrevê-los.

As imagens contribuem significativamente para tornar o momento mais atraente, a concentração na atividade se intensifica e culminam no desejo de partilhar os sentimentos, as impressões deixadas por elas. É uma rica oportunidade para sensibilizar os alunos a desenvolverem novas formas de compreender e ler criticamente a construção social, cultural e imaginária de que fazem parte. Para tanto, utilizamos o filme, a gravura retirada de livros ou revistas, a pintura de um quadro, a fotografia e toda e qualquer ilustração que possibilite o contato com o texto não-verbal.

Constatamos, igualmente, a importância da **socialização oral de textos produzidos**, porém percebemos o quanto é restrito o repertório linguístico dos nossos alunos em relação a alguns gêneros. Assim sendo, pensamos ser essencial variar as situações enriquecedoras desse repertório, o que o fazemos compartilhando com todos - professora e alunos - músicas, poesias, trava-línguas, parlendas, quadrinhas, dentre outras.

Essa nossa proposta encontra fundamentos em Amarilha (1997, p.36) que ressalta a importância do trabalho com a poesia:

[...] ao exilarmos a poesia da escola [...] estamos roubando dos nossos alunos excelente oportunidade de formação linguística, humana e social, através de uma atividade extremamente

significativa. Atividade que lhes proporciona alegria, prazer e otimismo no contato com a palavra.

As palavras de Fátima, sujeito desta pesquisa, reforçam as ideias da autora. Ao se expressar num momento em que socializava com seus colegas a poesia A Bailarina de Cecília Meireles, Fátima demonstra o quão prazerosa é aquela situação, cujas repercussões no seu desenvolvimento e aprendizagem estão 'para além' desta reflexão. Vejamos, pois, o entusiasmo de nossa aluna: "Deixe eu repetir a poesia, eu já sei dizer, é legal demais! Tem rima, menina combina com bailarina, eu sou a bailarina, eu fico na ponta do pé, olhem prá mim, eu já sei fazer muitas coisas". (FÁTIMA; 8 anos).

Quanto ao trabalho com músicas, percebemos a sua importância na prática pedagógica, por desenvolver a memorização, a percepção e a reflexão, além de estimular a criatividade.

Percebemos uma grande afinidade do nosso público com as músicas sertanejas e com o forró mais moderno (chamado de eletrônico). Valorizar esse repertório do aluno tem sido uma das nossas tarefas, pois estes não são obrigados a gostar de um gênero mais refinado; cada um deve se sentir livre para ouvir e cantar o que quiser, o que é mais agradável para si. Não é interessante que o educador demonstre preconceito nem discrimine o gosto musical de seus alunos; ao contrário, é respeitando que o professor encontra possibilidades de ampliar o repertório musical dos alunos, trazendo para a sala de aula outros estilos, estimulando-os a ouvi-los e, principalmente, a cantar. Assim, temos proporcionado aos nossos alunos, oportunidade de apreciarem outros gêneros musicais, como a música clássica, por exemplo, que a maioria não conhecia.

Além da música e da poesia, desenvolvemos brincadeiras com jogos linguísticos, como a parlenda, a quadrinha e o trava-língua. Esses textos, inicialmente, cumprem a função de despertar o aluno para os sons das palavras e, posteriormente, devem ser utilizados de modo que favoreçam a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, possibilitando a descoberta de semelhanças e diferenças entre as palavras, com relação aos sons e não, apenas, com relação aos seus significados. Mesmo as crianças e jovens, que não conhecem esses textos,

demonstram interesse em participar das atividades e algumas delas se apropriam tão bem daqueles gêneros textuais, que se arriscam a (re)criar.

A esse respeito, numa das sessões de observação participante, apreendemos de Joiran o seguinte comentário²³:

Professora, antes eu pensava que sapato rimava com meia, agora sei que rima com pato porque as letras finais são iguais. Eu pensava também que Janira tinha mais letras que Mariana, porque você é grande e ela é pequena, mas eu contei nos dedos e o nome dela ganhou do seu. (JOIRAN; 9 anos).

A apropriação do sistema de notação alfabética, de certa forma evidenciado nas intervenções de Joiran, é um processo gradual; para vivenciá-la plenamente, cada aprendiz terá seu próprio ritmo.

Como destacamos anteriormente, além das estratégias que privilegiam o desenvolvimento da oralidade, a nossa prática pedagógica utiliza **Procedimentos que privilegiam a escrita da linguagem**, o que será discutido a seguir.

5.2.2 Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem

No desenvolvimento desses procedimentos, importante se faz encorajar o envolvimento do alfabetizando em todo o processo, primando pela criação de situações reais de motivação para a escrita; ensejar situações para que ele consiga perceber as relações entre a oralidade e a escrita e compreender que 'aprendemos a escrever - escrevendo'; e 'aprendemos a ler - lendo', como tem nos ensinado Emília Ferreira.

Na nossa experiência com os que não conseguiram se alfabetizar na escola regular, a escrita é concebida como um sistema notacional; assim sendo,

²³ O comentário de Joiran (9 anos) evidencia momentos de superação do realismo nominal e apropriação de princípios do nosso sistema de notação alfabética.

habilidades como a memorização e a destreza motora, necessárias ao ato de notar, registrar no papel, estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema alfabético de escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE; 2005). Entendemos, portanto, que a aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de um saber consciente da linguagem, por isso se faz necessária a criação de processos educativos sistemáticos para essa apropriação; neste, se faz imprescindível a mediação do outro e da própria linguagem para a apropriação desse objeto sócio cultural real que é a língua escrita.

Os estudiosos da área da linguagem sugerem que para alfabetizar, o professor deve estimular a escrita, porque no escrever está em jogo uma série de conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobre a linguagem, em geral, sobre a oralidade e sobre a relação entre ambos.

Ressaltam que as relações entre escrever, ler e a linguagem escrita são muito complexas. No entanto, ao escrever, a atividade do aprendiz inclui a reflexão sobre o objeto de conhecimento em questão, o processo de escrita e a leitura do que ele mesmo escreve. Pode-se escrever e ler textos, mesmo antes de dominar o código alfabético.

Para o aprendizado do sistema alfabético, as crianças devem se apropriar das singularidades desse sistema, das características próprias da linguagem escrita que se usam em diferentes situações, com distintas finalidades e em distintos tipos de textos, assim como dos procedimentos que levam à compreensão e produção de textos e às atitudes que as estimulam a melhorar a sua aprendizagem da cultura escrita.

Com base nessas ideias, as intervenções direcionadas aos alunos devem ser organizadas, considerando o que deve ser ensinado em relação à linguagem escrita; por que ensinar; como ensinar; o quê, como e quando avaliar. Considerando, pois, todos os aspectos que envolvem as interações do aluno - sujeito do conhecimento, com a língua escrita - objeto de conhecimento, o professor deverá ensejar mediações favoráveis à alfabetização e letramento dos seus alunos.

Dentre os inúmeros **procedimentos que privilegiam a modalidade escrita da linguagem** pelas crianças e jovens que fazem parte do Apoio Pedagógico, elegemos como amostra aqueles registrados a seguir:

Quadro 6 – Procedimentos que privilegiam a modalidade Escrita da Linguagem

- Específicos dos grandes eixos da alfabetização/letramento -
<p>Sondagem diagnóstica inicial da escrita</p> <p>Jogos para favorecer a apropriação da escrita</p> <p>Escrita de gêneros textuais diversos</p> <p>Estratégias favoráveis à compreensão da segmentação das palavras nas frases</p>

A opção por esses procedimentos que são trabalhados com os alunos, estimulando-os a escrever, tem por base as sugestões de Curto (2000, p.14). O autor tem nos revelado que o uso de textos enumerativos, informativos, literários, expositivos e prescritivos reúnem funções para manipular dados, informar, ter prazer, estudar e fazer, além de viabilizar, de modo prático, os conceitos e as informações que os alunos devem aprender, bem como os procedimentos específicos de leitura e escrita que lhes correspondem.

A proposta é promover condições afetivas e cognitivas favoráveis aos discentes para que possam pensar sobre a escrita, no sentido de compreender o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem, inserindo-os em situações sociais de uso dessa linguagem. Logo, as situações didáticas, dentre outras competências, devem conduzir o aluno a: diferenciar o desenho da letra e do número; memorizar o nome de todas as letras, independente de verbalizá-las na ordem alfabética; compreender que a quantidade de letras tem relação com a extensão da fala; adquirir a consciência fonológica pela capacidade de reconhecimento dos fonemas e da relação som/grafia; perceber letras ou fonemas repetidos em diversas posições; ser estimulado a perceber que as combinações entre as 26 letras do alfabeto vão gerar muitas palavras; agrupar os fonemas de diversas maneiras e, nesse processo de conceitualização, construir a noção de fonema, sílaba, palavra, frase e texto.

Todos esses conteúdos específicos da prática pedagógica de alfabetização contribuem para a compreensão - das relações entre o oral e o escrito; do sistema alfabético; da linguagem verbal e não-verbal, criando condições para o desenvolvimento das produções textuais, sobretudo escritas.

Para o desenvolvimento da capacidade de escrever, o trabalho do Apoio Pedagógico inicia com **a sondagem diagnóstica inicial da escrita**, que permite identificar que hipóteses sobre a língua escrita as crianças e jovens construíram, até então. Esse tipo de sondagem deve ser realizado continuamente para que sejam verificados os avanços promovidos com as intervenções. Essa avaliação também possibilita uma maior clareza do professor para a definição dos Agrupamentos Produtivos de alfabetizandos, além de fornecer condições de adequação do planejamento das aulas às necessidades de aprendizagem do aluno.

Nessa avaliação, solicitamos que os alunos identifiquem as letras do alfabeto e os números; dando continuidade à sondagem, pedimos que escrevam²⁴ quatro palavras, sendo uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, complementando a lista com uma frase, em que deve ser incluída uma das palavras da lista.

Nesse tipo de avaliação, devemos observar todo o processo de produção escrita, complementando os nossos registros, com explicações do alfabetizando que poderão favorecer a nossa interpretação psicogenética acerca do que o aprendiz pensa com relação aos seguintes aspectos: se diferencia o desenho da escrita; se compreende que para escrever representamos as ideias por meio de letras; se diferencia a letra do número; se sabe identificá-los; se as suas interpretações sobre a relação som/grafia são pautadas pelo realismo nominal; se estabelece critérios mínimos de quantidade de letras para considerar o escrito legível; se faz relação entre os fonemas e os grafemas; se compreende que palavras iguais são escritas da mesma maneira ou de maneira diferente.

²⁴ Nesse sentido, Campelo (2009) ressalta a importância de o professor atentar, fundamentalmente, para que a produção escrita do alfabetizando seja uma “**produção espontânea**”, sob pena de ser invalidado todo o seu trabalho. Segundo Ferreira (1985, p.16), a produção espontânea não é o resultado de cópia – nem atual, nem posterior. É a escrita que o alfabetizando produz do seu jeito, o que não significa dizer que é de qualquer jeito. É a escrita que ele produz, tal como acredita que deveria escrever um determinado grupo de caracteres para representar uma palavra.

Concluída a avaliação inicial, temos observado que a quase totalidade daquelas crianças e jovens compreende a relação escrita/oralidade, com base no realismo nominal²⁵. Ancorada nas evidências dessa avaliação, organizamos os agrupamentos de alunos, de modo a favorecê-los com situações desafiadoras. Convém registrar que, ao longo do processo, estamos sempre cuidando para que as situações de aprendizagem, a eles apresentadas, sejam 'difíceis' e 'possíveis', conforme nos orientam Weisz e Sanches (2002, p.67).

No cotidiano da sala do Apoio Pedagógico, utilizar os **jogos para favorecer a apropriação da escrita** - tem sido um poderoso recurso auxiliar no processo de alfabetização.

Os jogos, sempre expostos na sala de aula, fazem parte do grupo de procedimentos considerados - 'os preferidos' -, pelas crianças e jovens, que demonstram muita alegria e desejo de utilizá-los. Nesse sentido, registramos o entusiasmo de Fátima Felipe, quando anunciado que os jogos seriam a atividade daquele momento:

Oba, hoje é jogo, é bom demais! Eu estou aprendendo porque jogo. Queria que você desse o jogo da força para mim e para minha amiga. Deixe os meninos com o jogo das figuras para eles separarem pela forma que começam a falar. (FÁTIMA; 8 anos).

Trabalhamos com os mais variados jogos: bingos, quebra-cabeça com escrita, cartas enigmáticas, jogos de figuras, jogos com letras, sílabas, palavras e/ou frases, jogos de encaixe, dentre outros. Temos observado que, apesar de tomarmos como um dos critérios de escolha dos jogos, o(s) objetivo(s) da aprendizagem, a repercussão dos jogos no desenvolvimento da alfabetização tem nos mostrado que esta vai muito além do que definimos no nosso planejamento. Mesmo assim, nos arriscamos a listar aqui algumas das atividades que ensinamos e/ou habilidades que

²⁵ O realismo nominal, estudado por Piaget, evidencia que a criança atribui ao significante-palavra as propriedades do significado-objeto, representado pela escrita. A referida característica cognitiva explicita que, nesse caso, o alfabetizando ainda não compreendeu que as regras de correspondência - entre oralidade e escrita - são grafofônicas e não com as propriedades do objeto. (LEAL, 2004).

tencionamos que nossos alfabetizandos desenvolvam, com a utilização de jogos: contagem de sílabas das palavras; reflexão sobre rimas; identificação das letras do alfabeto; identificação de palavras que começam com a mesma sílaba; diferenciação entre as palavras, partindo da letra inicial e final; reflexão sobre os princípios do SNA; análise fonológica/superação do realismo nominal; sistematização de correspondências grafofônicas; fluência na leitura.

Ao defenderem o uso de jogos na alfabetização, Leal, Albuquerque e Leite (2005) explicam a importância de o professor lançar mão da bagagem cultural do aluno e da disposição que demonstra para brincar com as palavras, se constituindo numa estratégia de ensino desafiadora, lúdica e construtiva.

Ao mesmo tempo, alertam as autoras para o cuidado do professor em não utilizar os jogos como única estratégia didática, uma vez que não garantem a apropriação do conhecimento num sentido mais amplo.

Nessa mesma perspectiva, encontramos Kishimoto (2003, p.37-38) que nos alerta:

A utilização do jogo potencializa a exploração do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

A apropriação da escrita se dá num processo gradual e tamanha é a sua complexidade. Atenta aos dizeres das crianças e jovens envolvidas com essa tarefa, observamos que são muitas as inquietações que surgem, motivando-nos a buscar conhecimentos que aprimorem a nossa prática.

Nessa perspectiva, a nossa atuação tem por base o princípio de que a aquisição da escrita não se desvincula das práticas sociais em que se inscreve, ou seja, ao escreverem, as pessoas são guiadas por propósitos interacionais, desejam alcançar um objetivo, inseridas em situações de interação. Logo, um dos procedimentos adotados para esse fim é ensinar a **escrita de gêneros textuais diversos**, estimulando o aluno a perceber suas diferentes funções sociais.

A compreensão e valorização das funções sociais da escrita é uma aprendizagem ligada aos planos conceitual, procedimental e atitudinal, que pode ter início desde os primeiros momentos da chegada da criança à escola e deve continuar, em níveis de complexidade crescente, ao longo de sua escolaridade. Logo, o professor ou a professora estará orientando seus alunos para a compreensão e valorização dos diferentes usos e funções da escrita, em diferentes gêneros e suportes, quando conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção da escrita na sociedade (BRASIL, 2008).

Nas nossas vivências de alfabetização perspectivando o letramento, valorizamos as práticas e usos da escrita que acontecem no contexto social e familiar das crianças e jovens por nós atendidos, cuja participação ocorre direta ou indiretamente. Entendemos que o letramento decorre dessa participação, da vivência de situações em que ler/escrever possui um significado, apresenta uma funcionalidade. É discutindo e escrevendo sobre atos corriqueiros como: a lista de compras da casa, o preenchimento de cupons para participar de sorteios, um bilhete que os alfabetizados são levados a perceber as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como seus diferentes sentidos e funções.

Nesse sentido, as palavras de Paulo, sujeito da pesquisa, expressam o quanto foi importante aprender a escrever um bilhete. “Depois que aprendi a escrever um bilhete, escrevo prá minha avó dizendo aonde vou, ela já fica menos preocupada comigo porque já sabe na casa de quem eu tô.” (PAULO; 9 anos).

Ressaltamos que a sistematização desse aprendizado não pode se distanciar do letramento acadêmico, daí porque instigamos os nossos alunos a escreverem textos com diversas funções, tais como: anúncios, agendas, parlendas, histórias em quadrinhos, e-mail, receitas, etc. A diferenciação dos textos em si começa a ser explorada, mesmo quando esses alunos ainda não estão alfabetizados, pois no trabalho de desenvolvimento da oralidade, já vamos intervindo de forma que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros textuais.

É importante ressaltar que o trabalho com os diferentes gêneros textuais precisa ser desenvolvido de forma que o aluno não só saiba identificá-lo, mas compreenda como se estrutura no papel. Ele deve, sobretudo, utilizá-lo de maneira adequada, refletindo em que situação vai escrever, como vai fazer uso da

linguagem, se de forma simples ou formal. Nesse contexto, Albuquerque (2005, p.20), comenta:

A leitura e a produção de diferentes textos são tarefas imprescindíveis para a formação de pessoas letradas. No entanto, é importante que, na escola, os contextos de leitura e produção levem em consideração os usos e funções do gênero em questão. É preciso ler e produzir textos diferentes para atender a finalidades diferenciadas, a fim de que superemos o ler e escrever para apenas aprender a ler e a escrever.

Através das práticas de produção de diferentes gêneros textuais, os aprendizes vão se familiarizando com os diferentes usos e funções sociais de textos escritos e não, simplesmente, com letras isoladas, sons, sílabas ou palavras soltas.

Para que eles possam produzir gêneros textuais diversos, de forma satisfatória, temos estimulado a utilização de **estratégias favoráveis à compreensão da segmentação das palavras nas frases**. Essas estratégias são pensadas sempre no sentido de promover condições de reflexão sobre a língua, de modo que o alfabetizando possa fazer ajustes entre o oral e o escrito. As referidas estratégias são exploradas desde o início da alfabetização: quando os aprendizes começam a atentar para o som inicial e final das palavras; quando diferenciam a sílaba da palavra; quando são levados a perceber que numa palavra pode existir outra(s) palavra(s); quando são estimulados a produzir textos, atentando para a segmentação. Porém, notadamente no processo de aquisição da escrita, os conflitos quanto às relações entre as pausas na fala e as pausas na escrita são constantes, levando o aluno a produzir textos com hiper ou com hipo-segmentação.

Esses conflitos surgem principalmente porque a escrita não é uma mera transposição do oral, são muitas as diferenças entre o oral e o escrito, ou seja, não se escreve como se fala. Escreve-se da esquerda para a direita, e de cima para baixo, porém um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece na escrita e não, na fala. Enquanto no enunciado oral a informação é, fundamentalmente, de natureza acústica, contínua e não linear, no enunciado escrito, a informação é de natureza visual, descontínua e linear. Esta

diferença entre os dois registros tem consequências muito visíveis nos escritos dos nossos alunos. O contínuo sonoro pode ser segmentado de várias formas, de acordo com o conhecimento que os falantes têm da língua.

Para tornar mais claras as dificuldades enfrentadas pelos alunos, no início da alfabetização, para compreenderem as relações de (in)dependência entre oralidade e escrita, bem como para segmentarem as palavras na frase, transcrevemos, abaixo, parte de um texto²⁶ escrito por José Rodrigues (12 anos):

“Nas feriasfuibri cacom meusa migose eles não estavaem casadaífi quei tristeevou tei prami acasa”.

No sentido de facilitar a compreensão do leitor, inspirada em Geraldi (1985, p. 32-33), faremos uma “tradução em ortografia oficial” do texto em questão.

Vejamos:

Nas férias fui brincar com meus amigos e eles não estavam em casa daí fiquei triste e voltei pra minha casa.

Nesta reflexão, é importante ressaltar que

[...] entre este texto [de José Rodrigues], tal como produzido, e um texto na modalidade escrita, variedade padrão, há um caminho a percorrer, isto se aceitarmos a hipótese de que o compromisso político²⁷ da aula de língua portuguesa é oportunizar o domínio **também** desta variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns. Para percorrer este caminho, no entanto, não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o

²⁶ O texto de José Rodrigues (12 anos), além dos problemas ortográficos, evidencia marcas da oralidade na escrita, com repetições e uso de conetivos como “daí” etc. No que tange ao quesito ‘segmentação’, a sua produção é marcada, tanto pela hiper segmentação, quanto pela hipo segmentação.

²⁷ Convém registrar que esse compromisso político, de que fala João Wanderley Geraldi, tem pautado a nossa conduta docente em toda a nossa vida profissional, portanto, também neste trabalho.

espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo [...] (GERALDI, 1985, p. 33).

As marcas que usamos na escrita para distinguir palavras, frases e sequências de frases não são óbvias nem naturais; são convenções sociais que precisam ser ensinadas e aprendidas de forma sistematizada. Com esse entendimento e preocupada com a construção, pelo aluno, de habilidades que possibilitem a segmentação das palavras de forma adequada, criamos estratégias pedagógicas para que ele se aproprie desse aprendizado.

No desenvolvimento dessa habilidade, inicialmente, juntamos as palavras dos textos que sabem de cor e pedimos que, individualmente, observem o som final da palavra que falaram e o som inicial da palavra que vão falar posteriormente, a fim de fazerem a segmentação. Aproveitamos também os textos escritos por eles ou textos que desconhecem - para realizar atividades dessa natureza. Consideramos importante que eles usem o texto porque este pode apresentar estruturas variadas, mobilizando o aluno a, refletindo sobre a língua, preocupar-se com a segmentação.

A partir das dificuldades apresentadas por todos os alfabetizandos, vamos criando outras possibilidades de ajudá-los nessa tarefa; dentre essas possibilidades, destacamos: demarcação de traços necessários para escrever o que estamos propondo; dicas em relação à quantidade de palavras que tem no texto; separação e junção indevida das palavras para que as modifiquem adequadamente; utilização dos erros mais frequentes para corrigir, tanto de forma individual, quanto coletivamente, os equívocos apresentados quanto à segmentação das palavras.

Os erros - construtivos - cometidos nesse processo de construção da escrita são concebidos como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Assim sendo, como adepta da abordagem psicogenética, tratamos o erro como indicador do que o aluno sabe e do que precisa aprender. Igualmente, sintonizada com essa concepção, Vale (2002, p.15) explica:

A maioria dos erros são "erros construtivos", isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de

escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente.

Convém destacar que perceber os próprios erros ou apontar os erros cometidos pelos colegas, é sempre tratado no âmbito da reorganização das ideias ‘para que um ajude ao outro’ e ‘não para fazer por ele’. Esse direcionamento tem permitido que os alunos se arrisquem nas atividades que são solicitadas, embora alguns mostrem muita dependência e medo de realizá-las, sem a nossa ajuda.

Vejamos as palavras de Sandro (8 anos), ao se referir ao erro: “Todo mundo erra, eu já errei, os meus colegas já erraram, a professora e as estagiárias também erram. Agora, é tentar fazer de novo para acertar e não ficar fazendo confusão, como menino chato”.

Após nossas reflexões sobre uma amostra dos procedimentos que priorizam a modalidade escrita da linguagem, apresentamos em seguida os procedimentos relacionados à leitura.

5.2.3 Procedimentos que privilegiam a Leitura

Buscando construir condições do aluno se sentir motivado para ler, o incentivo à leitura na sala do Apoio Pedagógico tem sido contínuo, principalmente por entendermos que o domínio da leitura contribui significativamente para uma melhor inserção dos nossos alunos na cultura. A leitura é considerada uma atividade, ao mesmo tempo, individual e social. Individual porque depende do processamento que cada sujeito realiza para compreender, isto é, depende da realização de operações mentais como percepção, análise, síntese, generalizações,

inferências, entre outras. Social porque, quando alguém lê, o faz em contextos específicos de interação, o que envolve diferentes comportamentos, atitudes e objetivos.

A literatura acadêmica (BRANDÃO; ROSA, 2005, por exemplo) tem respaldado uma mudança de enfoque no que se refere aos modos de ensinar a leitura e a escrita, recomendando uma integração, desde as fases iniciais, entre atividades de reflexão acerca do sistema de escrita alfabético e o contato intenso com a produção e leitura de textos diversificados. No entanto, a passagem entre o que se defende enquanto princípios e concepções e o fazer efetivo da sala de aula representa uma desconstrução, construção e (re) construção por parte do professor.

Dentre os inúmeros **procedimentos que privilegiam a Leitura**, elegemos os procedimentos listados no **Quadro 7**, como exemplos do que é utilizado na nossa prática pedagógica:

Quadro 7 – Procedimentos que privilegiam a Leitura

- Específicos aos grandes eixos da alfabetização/letramento -
<p>Leitura de textos que sabe de cor</p> <p>Leitura de diferentes gêneros textuais</p> <p>Exploração das diversas Estratégias de Leitura</p> <p>Leitura e correção da escrita do colega</p> <p>Ler o texto do outro; permitir que o outro leia o seu texto</p> <p>Demonstração da compreensão do que leu, por meio da produção de desenhos</p>

Como vimos, o trabalho para estimular a leitura das crianças e jovens, por nós atendidos, tem uma preocupação inicial e de base com a autoestima. Grande parte dos alunos que participa da experiência não acredita mais na sua capacidade de aprender, sente vergonha por não ter conseguido, ainda, se alfabetizar. Em decorrência da perda de autoconfiança, a manifestação de comportamentos de ‘resistência para ler’ já se tornou lugar comum no nosso cotidiano, a partir da avaliação diagnóstica inicial da escrita. Ali, quando solicitamos que leiam o que escreveram, a maioria diz que não sabe ler, apresentando esta ou outras formas de

recusa a nossa solicitação, dificultando, assim a complementação²⁸ do diagnóstico, imprescindível ao planejamento das atividades docentes.

Outro comportamento próprio desse momento é a manifestação de interesse em escrever ou ler, apenas, as palavras que memorizaram, numa demonstração incontestável de que não foram estimulados a refletir sobre a língua, na perspectiva de compreender o seu funcionamento. Assim, encontramos crianças que dizem saber escrever BOLO, “mas não sei escrever LOBO porque a professora ainda não ensinou”.

Convivendo com situações como estas, que nos afligem, mas também preocupada em não fortalecer os comportamentos de recusa e omissão desses alunos, trabalhamos com a estratégia de ensinar a **Leitura de textos que sabem de cor**. Desse modo, solicitamos que nos falem²⁹ sobre palavras, músicas, poesias, parlendas, trava-línguas, receitas que “já aprenderam a ler”³⁰.

A partir dessa investigação, escrevemos esses textos ditados por eles e que já fazem parte do seu conhecimento. Com esse material em mãos, estimulamos a **leitura de textos que sabem de cor**. Destacamos que esse procedimento tem subjacentes muitas intenções, tais como: encorajar a participação do aluno, ao mesmo tempo em que melhora sua auto estima e torna a leitura uma atividade prazerosa; motivar para o aprendizado da leitura; promover ajustes entre o oral e o escrito. A nossa atitude também reflete a compreensão de que acreditar na própria aprendizagem é decisivo não só para a aprendizagem escolar daqueles sujeitos, mas principalmente para o desenvolvimento pessoal como um todo.

Quando solicitados a lerem os ‘textos que sabem de cor’, os alunos demonstram muito prazer e passam a acreditar que já sabem ler, mesmo não

²⁸ Nesse sentido, destaca Ferreiro (1995, p. 23): “[...] o objetivo fundamental de nossos estudos tem sido o entendimento da evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza do objeto social que o sistema de escrita é. Para podermos descobrir a competência cognitiva das crianças nessa determinada área, analisamos, ao mesmo tempo, suas atividades de produção e sua interpretação de textos escritos” (GRIFO NOSSO).

²⁹ Aqui chamamos a atenção do leitor para a interface entre oralidade/leitura/escrita, contemplando o que já falamos antes, com base em Roxane Rojo, acerca das ‘tramas de passagem’ entre as modalidades da linguagem. Todavia, é importante lembrar que “Ler e escrever são tarefas independentes. Uma coisa é produzir uma mensagem: cada um utiliza diferentes procedimentos para transmitir o que quer ou necessita comunicar. Ler, ao contrário, é interpretar, adivinhar o que o outro nos quer dizer: para ler, é preciso conhecer o código que o outro utilizou”. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000b, p.47).

³⁰ Leia-se: que sabem de cor, portanto, é possível que sejam capazes de repeti-los oralmente.

fazendo inicialmente as adequações entre o oral e o escrito. Com essa atividade, também é ensejada a compreensão do aluno não apenas sobre a decodificação³¹ do sistema alfabético de escrita, mas também sobre os usos interativos da língua. A alfabetização se converte numa tarefa interessante que dá lugar à reflexão e discussão sobre a língua escrita, principalmente pela motivação construída e pelo prazer que demonstram em responder aos desafios que lhes são colocados.

Nesse sentido, observemos o entusiasmo demonstrado por Sandro (8 anos), agora, encorajado e motivado a participar das atividades de leitura: “Eu pensava que ler não era isso não, eu achava que era de outro jeito - muito difícil, complicado... Que bom que agora eu já sei ler, professora!”.

A estratégia de “ler sem saber ler” ou “ler sem estar alfabetizado” é um importante recurso no avanço do processo de alfabetização, uma vez que é um momento de pôr em uso todo o conhecimento que o aluno tem sobre a língua escrita, ensejando que o professor transforme essa atividade num desafio compatível com as possibilidades do alfabetizando (BRASIL, 2001). Essa situação favorável ocorre num contexto onde as estratégias utilizadas são significativas e eficazes por serem pautadas na busca de sentido, possibilitada pelo texto “modelo” já memorizado, e não pelo artificialismo proveniente da descontextualização da simples relação som-grafia.

É bastante interessante a passagem da leitura para a escrita de textos memorizados; na escrita desses textos, o aluno não precisa pensar sobre o que vai escrever, haja vista que o texto já está pronto na sua memória, cabendo a ele decidir como vai escrever. Essa possibilidade pode contribuir, por exemplo, para a superação de desempenhos de alfabetizandos que estão com escrita silábica, em fase de transição para a escrita alfabética; posteriormente, poderá favorecer reflexões do ponto de vista ortográfico para aqueles que já estão num nível alfabético de escrita.

Considerando os comportamentos dos alunos relativos ao ato de ler, comentados anteriormente, e o fato de focalizarmos o que já sabe e as suas

³¹ Da nossa leitura de Curto, Morillo e Teixidó (2000b, p.47), consideramos oportuno registrar: “A relação entre leitura e decodificação não é nem direta, nem simples. Por exemplo, qualquer professor conhece alunos que decifram corretamente e não se inteiram em absoluto do que estão lendo. Também conhecem crianças que, ao decifrarem, dão a impressão de que não podem compreender nada do texto e, no entanto, demonstram haver captado perfeitamente o conteúdo”.

necessidades de aprendizagem, outro procedimento que tem se revelado indispensável para os avanços da alfabetização/letramento é a **leitura de diferentes gêneros textuais**.

Nessa proposta, eles são estimulados a ler individualmente, em duplas, em grupo e nos preocupamos em fazê-los perceber as diferenças entre os gêneros, por exemplo: entre uma carta e uma receita, entre um panfleto e um anúncio de um jornal, entre uma poesia e uma lista de compras.

Para ilustrar o desenvolvimento dessa atividade, focalizaremos o direcionamento que damos ao trabalho com a **lista** e com o **panfleto**.

No tocante à lista, geralmente utilizamos as listas no campo lexical porque colocam em jogo os conhecimentos de coisas que fazem parte do seu cotidiano, tornando-se uma atividade importante em que os alunos assumem o papel de leitores. No âmbito do trabalho com a leitura de listas, são inúmeras as possibilidades de fazer o aluno refletir sobre a língua. Para tanto, criamos as seguintes situações: leitura de listas com as letras iniciais diferentes; com as letras iniciais iguais; com as letras finais iguais; com semelhanças no começo das sílabas; com semelhanças na escrita, porém diferentes na quantidade de letras necessárias para escrevê-la. Vejamos um exemplo em que Fátima Felipe é desafiada a ler uma lista de animais e como ela responde aos nossos questionamentos.

Exemplo da lista:

PATA

PASSARINHO

PORCO

No momento em que foi solicitada a ler, fazia poucos dias que Fátima havia chegado ao Apoio Pedagógico e nos pediu que falássemos o nome dos animais, de forma alternada. Quando entregamos a lista, Fátima (8 anos) explicou que a palavra passarinho era a do meio porque, para ler, ela abria a boca muitas vezes, para pronunciá-la. Quando perguntamos onde estava a palavra porco, ela mostrou que era a última palavra porque terminava com “O” e a pessoa falava poucas vezes. Ao ser questionada em que situações, podíamos ler o nome dos animais, ela esclarecia: num jogo, no zoológico, na leitura de um livro sobre o assunto e numa loja que vende produtos para animais.

O comportamento de Fátima para com o aprendizado da leitura e da escrita nos causava uma grande alegria e maior motivação para este trabalho, pela demonstração de que, naqueles momentos, ela estava refletindo sobre o objeto de conhecimento - língua escrita - em todos os seus aspectos.

Outro importante procedimento para desenvolver a leitura de listas, é solicitar que leiam listas, onde cada item da lista é formado por mais de uma palavra³², como as listas de nomes de músicas, nomes de livros, sabores de alimentos, entre outras.

Em relação ao panfleto, inicialmente, solicitamos que trouxessem os panfletos que recebiam na rua e observamos que, ao nos entregarem aquele material, já iam falando sobre suas impressões. Com os panfletos, fazemos uma seleção daqueles que apresentam imagens e pedimos que os alunos demonstrem seus conhecimentos prévios sobre o assunto, para que possam estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens que se apresentam, principalmente por entendermos que a proximidade espacial entre a escrita e a gravura é uma informação relevante para o aluno descobrir (antecipar, inferir) quais as informações constantes no texto.

O trabalho com lista, panfleto e com outros gêneros textuais deve ser encaminhado no sentido de favorecer uma leitura fluente e, por isso, deve conduzir à **exploração das diversas Estratégias de Leitura**: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem [ao leitor] supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o 'controle' sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (BRASIL, 2001, p.53).

³² Nesse caso, o nome de cada música da lista deve ser formado por mais de uma palavra, por exemplo, 'O segundo sol'.

Quando os alunos são estimulados a utilizar as estratégias de leitura, elas podem ser mobilizadas simultaneamente; assim sendo, torna-se indispensável um trabalho com a diversidade de objetivos e modalidades de textos que caracterizem práticas reais.

Percebemos na fala de Joiran as estratégias de antecipação e de inferência utilizadas para ler o texto proposto: “Esse panfleto é coisa de carro, porque tem o desenho dele, tem aqueles produtos de limpar; ele tá escrito do lado do dinheiro que tem que pagar, pois o número tem vírgula e zero” (JOIRAN; 9 anos).

Nas práticas tradicionais de ensino, **ler e corrigir a escrita do colega** era algo inexistente na sala de aula. O aluno fazia grande parte de suas atividades individualmente e os seus erros eram apontados exclusivamente na correção do professor, como sinônimos de fracasso na aprendizagem e nunca como possibilidades de reelaborá-los. As posturas de medo, de ‘não querer tentar’, de ‘não querer se arriscar’ são próprias daquelas crianças e jovens, quando solicitadas a desenvolverem uma atividade como **‘ler e corrigir a escrita do colega’**. Observemos, portanto, a justificativa de Vicente (13 anos) para a não realização da tarefa: “Hoje não, professora, eu tô cansado, aperreado e essa atividade é muito difícil. Eu não vou acertar e os meninos também não. Deixe pra outro dia”.

Na nossa prática, **‘ler o texto do outro, permitir que o outro leia o seu texto’** é outro procedimento por nós estimulado e que pode vir junto do anterior; estes têm o objetivo de promover a revisão do texto. Nessa situação de aprendizagem, o aluno pode e deve pedir ajuda ao professor, além de desenvolver na interação com os colegas um olhar crítico sobre a produção textual. Se bem planejada e realizada com frequência, essa atividade se reverterá na construção de competências, tanto para ler quanto para escrever.

Para desenvolvimento dessa atividade, criamos várias situações de produção textual como: situações de leitura em que os alunos se sintam mais seguros para realizá-la, sem que um fique criticando destrutivamente o outro. Revisar um texto e discuti-los com o aluno exige que o professor faça previamente uma análise cuidadosa dos problemas do texto e defina as questões para as quais deve dirigir a reflexão do alfabetizando (BRASIL, 2001).

Uma importante ação do professor nesse sentido é colocar questões problematizadoras, ao intervir na leitura dos alunos, ajudando-os a pensarem nas transformações necessárias pelas quais a escrita do texto poderá passar para adequação do mesmo ao modelo formal.

Observemos a importância da fala desse jovem, numa situação de correção do texto do colega: “Você escreveu daí e aí demais no seu texto, ficou muito feio. Eu vou ajudar a tirar e vamos tentar mudar, vamos pedir ajuda a Prô que ela sabe como fazer” (PAULO; 9 anos).

O planejamento das situações de leitura requer do professor que olhe para seus alunos como leitores plenos (ou potencialmente pleno), e não como decifradores de textos; isto implica colocá-los sempre em situações nas quais faça sentido ler diferentes textos, com diferentes finalidades.

No âmbito da nossa prática, percebemos que tanto as crianças como os jovens se ressentem de marcas negativas de suas experiências no aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com experiências docentes anteriores, observamos que as crianças vitimadas pelo fracasso são bem mais resistentes para escrever, mesmo sendo estimuladas continuamente. Em contrapartida, elas têm demonstrado bastante empatia com as atividades de leitura, no contexto das situações diversificadas e atrativas que temos criado para que avancem no conhecimento sobre o sistema alfabético.

Ainda no tocante às atividades que privilegiam a leitura, solicitamos que nossos sujeitos **‘demonstrem a compreensão do que leu por meio da produção de desenhos’**. Esse procedimento tem sido estimulado no momento em que as crianças e jovens são solicitadas a socializarem, com os colegas, os textos que sabem de cor, quando lemos textos diversos para elas e quando pedimos que algum aluno leia para os colegas o texto que escreveu. Destacamos que a maior parte do grupo demonstra excelente habilidade para desenhar e se mostra muito entusiasmado para a realização dessa atividade.

Por outro lado, com o trabalho com lista na perspectiva lexical, observamos que alguns alunos lêem as listas, porém na hora de falar ou de registrar o desenho, não apresentam coerência com o que leram. Como exemplo, destacamos uma situação em que eles deveriam ler o nome dos produtos de

limpeza comprados no supermercado, e um aluno desenhou pipa, casa, planta, não articulando o que estava sendo solicitado com a leitura que fizeram. Esse mesmo comportamento é observado em outras situações em que leem músicas, contos, receitas e apresentam desenhos sem quaisquer vinculações ao que foi lido.

A partir de situações como essas, fomos modificando a nossa prática antes de solicitar que os alunos demonstrassem a compreensão dos textos por meio do desenho. Com as modificações, foi possível perceber uma significativa melhoria nas respostas dos educandos, tornando-os mais cuidadosos com a interpretação dos textos.

Apresentamos, a seguir, em que consistiram as referidas modificações:

- Inicialmente, solicitamos que o aluno leia o texto individualmente e em silêncio;
- Posteriormente, pedimos que observem o título do texto e que façam sugestões dos possíveis desenhos que farão a partir do título.
- Depois, vamos solicitando que os alunos façam uma leitura compartilhada, em voz alta e, ao final, discutam entre eles que desenhos farão e como serão dispostos na ordem.

Percebemos que as situações favoráveis à interpretação dos textos trabalhados foram as oportunidades de “desenharem o texto”, bem como aquelas situações em que eram incentivados a interpretá-los, utilizando recursos da oralidade e da escrita.

Nesse sentido, ao fazer uma crítica ao modo como a escola estimula a interpretação do texto, Angela Kleiman (2001), assim, se expressa:

[...] a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e de interpretação dos livros didáticos e da sala de aula, fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto (KLEIMAN, 2001, p.18).

É importante destacar que interpretar textos diversificados representa uma valiosa contribuição para o aluno se apropriar das especificidades de cada texto, bem como dos conteúdos nele contidos.

Como podemos perceber, desenvolver procedimentos teórico-metodológicos que potencializem a alfabetização na perspectiva do letramento de crianças e jovens ditos não-capazes de aprenderem a leitura e a escrita, exige muitos saberes docentes, uma preocupação contínua com a formação, sensibilidade para lidar com os conflitos dos alunos, dos familiares, dos professores, da escola de origem, além dos seus próprios conflitos, na condição de professora do Apoio Pedagógico, em quem, geralmente, estão depositadas as esperanças de uma reversão desse quadro.

Entretanto, a nossa paixão para ensinar, para contribuir com a cidadania dessas pessoas faz com que atentemos para as diferentes formas de ensinar e para os diferentes ritmos e maneiras de aprender. Considerar as limitações que as marcas do fracasso deixaram e as possibilidades construídas nessa nova interação é a tarefa maior dos que fazem o Apoio Pedagógico da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho.

Finalizando a nossa reflexão acerca dos procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento, registramos que os indicadores listados nos quadros das subcategorias e que nortearam as nossas análises constituem, apenas, uma amostra dos inúmeros procedimentos que temos recriado no contexto da prática pedagógica, aqui relatada.

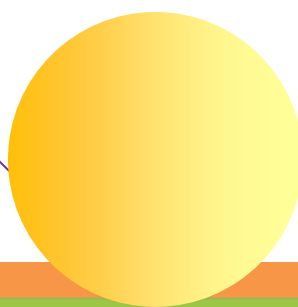
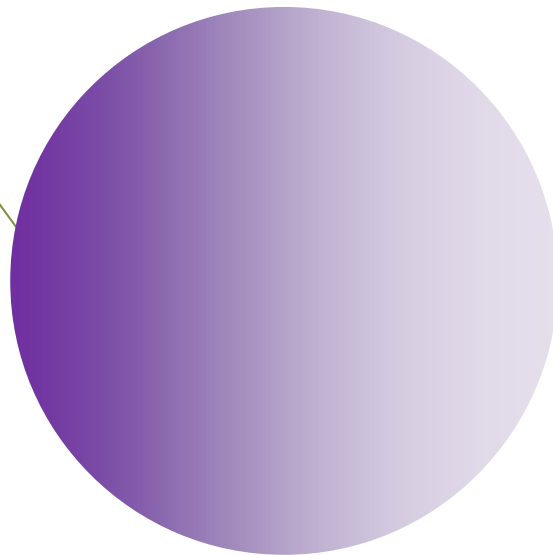
Assim sendo, para que o leitor tenha acesso a outros procedimentos que se revelaram significativos na consecução do objetivo de alfabetizar/letrar crianças e jovens marcados pelo estigma da ‘incapacidade de alfabetização’, apresentamos a listagem que se segue.

- Avaliação diagnóstica inicial da escrita, com acompanhamento contínuo;
- Identificação das letras do alfabeto;
- Escrita de palavras com sons semelhantes ou parecidos;
- Jogos para favorecer a apropriação da escrita;
- Pintura das palavras iguais, num texto;

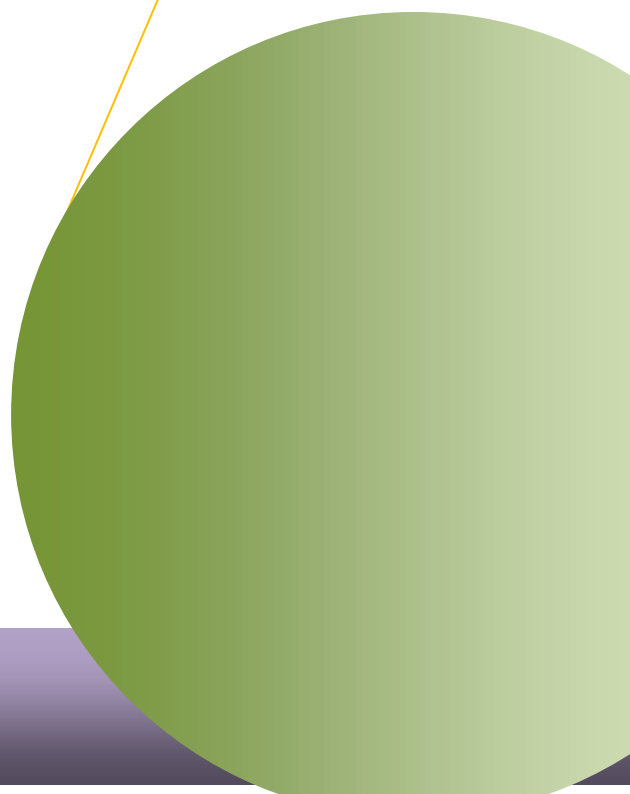
- Utilização de estratégias que favoreçam a compreensão da segmentação das palavras;
- ‘Caça-palavras’ que faltam para completar determinadas frases;
- Separação de textos diferentes e sua posterior organização, com base em critérios definidos previamente;
- Busca de diferenças entre o número de vezes que pronuncia a palavra e o número de letras necessárias para escrevê-la;
- Escrita de gêneros textuais diversos, para exploração/discussão de suas diferentes funções sociais (listas, cartas, bilhetes, receitas, e-mails, cupons, músicas etc);
- Produção de textos escritos a partir de imagens e/ou da escuta de obras literárias;
- Escrita e leitura de textos que sabe de cor;
- Leitura e correção da escrita do colega;
- Comparação entre o texto que leu com o texto que escreveu;
- Leitura a partir de um propósito;
- Leitura de listas que pertencem a uma mesma classificação;
- Leitura do que escreveu, contribuindo para o avanço da escrita;
- Escolha de livros de leitura, pelo aluno;
- Mudança dos tons de voz, ao longo da leitura;
- Leitura de textos, com palavras de sons parecidos, para comentário das diferenças percebidas;
- Leitura e ordenação de textos fatiados;
- Leitura com o exercício de acionar as ‘Estratégias de Leitura’ (seleção, antecipação, inferência e verificação);
- Valorização da leitura que o aluno faz para socializar o que escreveu;
- Socialização da leitura com os familiares;

- Leitura de textos, escolhidos no varal, para os colegas;
- Leitura de textos diversos, em Parcerias entre os alunos.

Apresentados esses procedimentos gerais, finalizamos as nossas reflexões com as Considerações Finais, no próximo capítulo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatar uma exitosa experiência na alfabetização/letramento de crianças e jovens ditos não-capazes de aprenderem a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, apresentar e refletir sobre especificidades da experiência e os procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento na referida prática pedagógica - foi o desafio assumido nessa investigação, que muito contribuiu para a nossa formação profissional, uma oportunidade ímpar de refletirmos sobre a nossa própria prática.

A experiência na clínica pedagógica Professor Heitor Carrilho nos possibilitou novos olhares sobre nossa prática pedagógica ao fomentar, através da experiência, a consolidação da tríade reflexão-ação-reflexão. Assim sendo, vivenciamos durante o percurso do Mestrado, o encontro da teoria e da prática que se enredavam, se misturavam, configurando uma dinâmica dialética que, em busca de efetivar os objetivos profissionais e acadêmicos, fortaleciam tanto o nosso fazer como o nosso pensar.

Em nossa investigação, vimos que as circunstâncias daqueles sujeitos, sempre relacionadas a limitadas condições materiais de existência, eram elementos essenciais para entendermos a complexidade do objeto de estudo que nos propomos a desvelar. Nesse sentido, focalizamos a nossa preocupação com as atuais políticas educacionais pensadas pelo Banco Mundial (BM), que subordinam a educação à lógica do mercado de trabalho, imputando uma essência produtivista, financeira e mercadológica, culminando em práticas pedagógicas que dão pouca importância à diversidade dos contextos em que se inserem os alunos.

Participar de um processo auto formativo é um convite a refletir sobre nossas vivências, em especial, ao envolver narrativas autobiográficas, o que nos faz retomar a nossa própria vida escolar, na qual fomos também vítimas das políticas públicas voltadas para o modelo neoliberal. Todavia, não buscávamos enquadrar completamente nossa trajetória, pois, dada a impossibilidade de tudo descrever, tudo prever e tudo relatar, diante do nosso envolvimento emocional, sabíamos do forte sentido que cada situação representava e que, dificilmente, sua grandeza e

sutileza seriam transcritas fielmente. Ousamos enfrentar nossas emoções e transformamos nosso cotidiano em fonte de investigação, revelando nossos esforços em dividir exitosas experiências com alunos ditos não capazes de aprender. Estávamos movida pelo forte desejo de reafirmar nossa credibilidade na capacidade de aprendizagem dos indivíduos.

Assim sendo, consideramos que a nossa pesquisa possui os traços de coletividade e aprendizados mútuos, gerando a possibilidade de lançarmos um novo olhar – ainda mais acurado e reflexivo – para as nossas práticas cotidianas.

Nessa busca de poder saber mais, emergiram os dados, que nos permitiram novas reflexões. Nas falas e atitudes dos sujeitos, percebemos que esses exaltam a importância da afetividade nas relações pedagógicas, além de apontarem indícios relacionados aos procedimentos metodológicos adotados durante a pesquisa. Com base nestas pistas que emergiram no e do processo de investigação, realizamos uma discussão teorizante acerca dos procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização, discussão esta organizada em torno de categorias e subcategorias que perspectivaram analisar os achados da pesquisa a partir dos procedimentos transversais aos grandes eixos da alfabetização (didático-pedagógicos e sócio-afetivos) e os procedimentos específicos (que privilegiam a oralidade, a escrita e/ou a leitura).

No contexto dos procedimentos didático-pedagógicos, ressaltamos a importância da articulação entre os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação; estes, quando planejados numa perspectiva transformadora, promovem a efetiva participação do aluno, ampliando sua compreensão sobre o que está sendo ensinado, motivando-o a enfrentar os desafios que lhe são postos, com maior participação e segurança.

No tocante aos procedimentos sócio-afetivos, destacamos a importância do professor construir uma relação de escuta com seus alunos e familiares, a fim de organizar o trabalho pedagógico, contemplando as múltiplas dimensões do sujeito: o intelecto, o criativo, o afetivo, o moral. Educado dessa forma, como nos ensina Moran (1996), o sujeito estará aberto a novas experiências, a mudança, para a contínua aprendizagem, destacando que entre a metodologia e a didática ou como parte dela, os vínculos bem construídos representam grandes possibilidades de

favorecer a alfabetização, denotando uma postura de compromisso social e político do professor com o seu fazer.

Em relação aos procedimentos específicos, ou seja, os que privilegiam a oralidade, a escrita e/ou a leitura, os resultados da pesquisa apontam que só é possível promover a alfabetização na perspectiva do letramento, se o professor propiciar aos alunos condições efetivas de compreensão dos princípios de notação alfabética, a partir do uso dos mais diversos gêneros textuais, conduzindo-os a compreenderem e utilizá-los nos diferentes contextos. Para tanto, o docente precisa respeitar os conhecimentos prévios dos aprendizes, sua linguagem, necessidades reais de aprendizagem, para que venha a lançar novos desafios que sejam compatíveis com as suas possibilidades.

Nesse caminhar, evidenciamos a necessidade de formação dos profissionais da escola para lidarem com situações específicas de aprendizagem, a fim de que se evitem práticas em que os pais e os professores são sempre culpabilizados ou sacrificados pelas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos filhos e alunos. Por outro lado, reconhecemos que a marca da qualidade social, que tanto almejamos, só será possível se forem efetivadas políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e de formação permanente dos educadores, por meio das quais, como eternos aprendizes, nos apropriamos dos conhecimentos necessários à construção de situações de ensino-aprendizagem significativas e efetivas.

Igualmente, identificamos no nosso campo de pesquisa, os muitos problemas que emergem de uma alfabetização tardia, causando perdas irreparáveis, comprometendo não só o percurso da escolaridade, mas principalmente a forma como o sujeito se relaciona consigo mesmo e com o mundo, daí defendermos a necessidade de uma sala de apoio pedagógico no contraturno da escola que venha contribuir com a aprendizagem de crianças e jovens que necessitam de intervenções mais direcionadas. Porém, a atuação nesse contexto requer do profissional - sensibilidade, curiosidade, paixão para ensinar e aprender e, sobretudo, habilidade de observação no sentido de reverter estimas fragilizadas, aproximando-os do conhecimento.

Constatamos nesse estudo, que as crianças e jovens das camadas populares, são capazes de se alfabetizarem, desde que lhes sejam proporcionadas as condições, no mínimo, necessárias; que lhes sejam propiciados contextos onde possam interagir com os conhecimentos e, nessas interações, mediadas pelos adultos, possam construir significações sobre os mesmos, o que envolve aspectos cognitivos e também afetivos. E, no caso de crianças e jovens marcados pelo fracasso escolar, exige que o professor se destitua de preconceitos, da discriminação e conceda-lhes o direito de aprender. Para tanto, seu direcionamento pedagógico inclui a parceria com a família, no sentido de promover uma grande transformação nas relações existentes, em especial, entre a família e a escola onde estuda essa criança ou esse jovem.

Mesmo defendendo a importância do Apoio Pedagógico, entendemos que é função da escola promover a alfabetização de todos os seus alunos nos primeiros anos de escolaridade; todavia, para a concretização desse anseio, é preciso romper com o modelo de escola que temos, marcada por uma rígida tradição, em que só há espaço para aqueles que conseguem demonstrar ter aprendido o conteúdo ensinado, num tempo mínimo. Infelizmente, ainda temos escolas que, apesar do discurso de inclusão e da garantia do direito à educação, permanece excludente e seletiva, por priorizar exclusivamente as capacidades cognitivas, em detrimento das capacidades motoras e afetivas, dissociando as aprendizagens escolares das relações interpessoais e de inserção e atuação social.

Por fim, nossos dados ratificam a nossa preocupação inicial no tocante ao processo avaliativo a que estão submetidos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública. O referido processo avaliativo tem sido reduzido à promoção automática, sendo esta uma das ações mais perversas praticadas pela escola, pois desencadeia um avanço na escolaridade, sem que o aluno aprenda, culminando no fracasso escolar.

Após o nosso percurso de investigação, podemos inferir que foram contemplados os objetivos propostos na pesquisa, quais sejam: 1) Relatar especificidades de uma prática pedagógica, refletida e sistematicamente orientada na perspectiva de alfabetizar/letrar crianças e jovens da escola pública, considerados não-capazes de aprenderem a língua escrita; e 2) Investigar, no

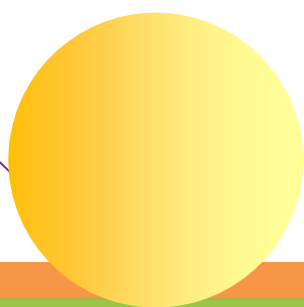
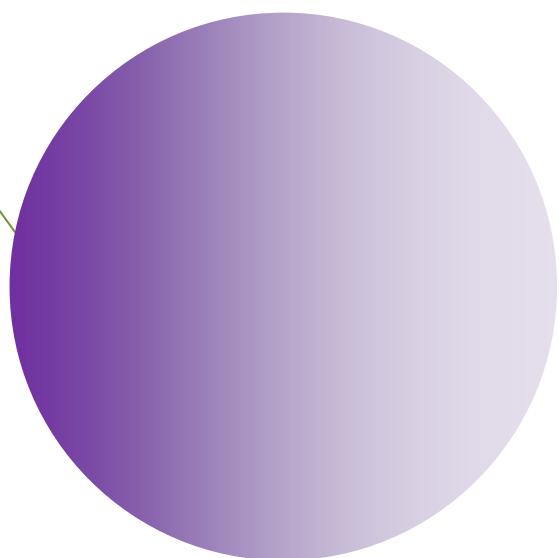
âmbito da prática pedagógica estudada, procedimentos teórico-metodológicos potencializadores da alfabetização/letramento das citadas crianças e jovens, ditos não-capazes de aprenderem a ler/escrever.

No entanto, estamos consciente de que muitas questões poderão aflorar acerca desse tema, por compreender que o nosso estudo mantém uma “incompletude” sobre a discussão posta, até pela dimensão epistemológica por nós evidenciada. Esperamos que o mesmo estudo venha despertar desejo de ensinar e aprender em outros educadores, desencadeando, assim, como ocorreu conosco, o desenvolvimento de espirais cíclicas.

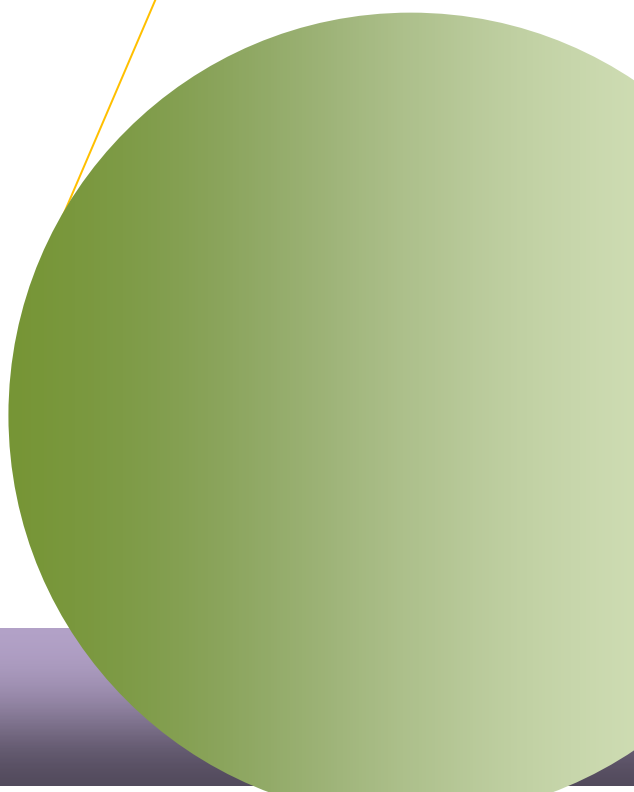
Temos clareza quanto às dificuldades de se desenvolverem estudos e/ou estratégias que contemplem as particularidades das crianças e jovens ditos não-capazes de aprender. Porém, a motivação que nos leva até o nosso lócus de trabalho e pesquisa nos tem feito perceber que podemos lutar para atenuar os *déficits* existentes em nosso contexto educacional, começando em nossa prática docente cotidiana, sempre buscando meios de aperfeiçoar os nossos saberes e metodologias e, assim, vivenciar mudanças efetivas na educação. Os obstáculos existem, mas a nossa condição humana nos impulsiona a estar sempre em busca de aperfeiçoamento, percebendo os entraves presentes no ambiente escolar não como uma barreira intransponível, mas como algo a ser superado.

Pensar em alternativas e possibilidades para a melhoria e reflexão do ensino, observando conjuntamente a aplicabilidade com os sujeitos da pesquisa, nos deixa otimista e esperançosa, não com um otimismo ingênuo, mas impulsionador.

Diante dos desafios enfrentados na prática profissional e nos caminhos da pesquisa, ficou em nós o sentimento de que o mais importante é não desistir de acreditar no potencial humano e na conseqüente possibilidade de transformar vidas, resultando na eterna busca por novos conhecimentos que aprimorem o pensar e o agir.



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-21.
- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4a. Ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução por Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Leitura e Produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Cadernos de Educação. Brasília: CNTE, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA**. Brasília: MEC; SEF, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Pró-Letramento**. Brasília: MEC; SEF, 2008.
- BRASIL, 2007. **Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções (até a 4ª, 5ª a 8ª série e Ensino Médio)** – Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=6&Itemid=6>. Acesso em: 26 de abril de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. E.C.A – Estatuto da Criança e do Adolescente.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2002.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P. de. (Orgs). **A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Orientações para coleta de escritas de alfabetizando. Seminário: A psicogênese da Língua escrita na perspectiva de Emília Ferreiro. Texto C.3.10. Fl. 01. Natal 2009.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.129-142.

COLOMER, T; CAMPOS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CURTO, Lluís Maruny. **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Porto Alegre: ARTMED, 2000a.

CURTO, Lluís M.; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. Ideias infantis sobre a leitura. In: CURTO, Lluís M.; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler.** Porto Alegre: ARTMED, 2000b, p. 43-48.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien. Tailândia, 1990. **Textos de documentos aprovados.** Brasília: UNICEF, 1991.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: Um tesouro a descobrir.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Memorial. Construindo conhecimento: o lugar dos sujeitos. In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional.** 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 288-309.

FÁVERO, Maria Helena. Psicologia e conhecimento. Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. **Henri Wallon e a evolução dialética da personalidade.** Brasília. Editora da UNB, 2005.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método autobiográfico**. IN: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.31-57.

FERREIRA, Maria José Vale. **A contribuição de Emília Ferreiro e colaboradores ao processo de Alfabetização**. São Paulo, 1990. Datilografado.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). **Os Processos de Leitura e Escrita – Novas Perspectivas**. 2 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A Produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990, p. 19-70.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e Cultura Escrita. Entrevista a Denise Pellegrine. **Revista Nova Escola**. Ano XVIII, nº 162, maio de 2003, p. 27-30.

FERREIRO, Emília. **Cultura, Escrita e Educação**: Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta M. (org.) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: Perspectivas Piagetianas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995, p.22-35.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1985. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, v.1

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas en América Latina**: Balance de uma década. Chile: PREAL, 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. **Cadernos CEDES**: Recuperando a alegria de ler e escrever... São Paulo: Cortez Editora, 1985, p.30-33.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. O sentido da investigação em educação: a observação e análise da relação educativa ao serviço da investigação-acção. In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p.233-246.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre a identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.149-164.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**; Adaptação Brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKY, Vani Moreira. Eu, pesquisadora. In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 368-391.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ªed. Campinas: Pontes, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. São Paulo: Autêntica, 2004, p.77-116.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.111-131.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos** (uma reflexão sócio-histórica). 2 ed. Araraquara: Junqueira&Marim editores, 2005.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOMBARDI, J.C. (Org). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. In: GAMBOA, S. Sanchez. A globalização e os desafios da Educação no Limiar do Novo Século. Campinas, 2003.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Agenda Potiguar pela Alfabetização de Crianças: diagnóstico da alfabetização de crianças da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 71-84, v. I.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ser alfabetizado, estar alfabetizado: eis a questão. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. **Cadernos da TV Escola**. Brasília: MEC/SED, 1999 (Português, v.1).

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e Aprendizagem. **Revista Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da pedagogia n. 6 – perspectivas para o novo milênio. Rio de Janeiro, Ediouro. São Paulo. Sargento-Duetto, 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAIA, Heber. (Org.). **Neurociências e Desenvolvimento Cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. (Coleção Neuro Educação, V. 2).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 57-84.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social, teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. A escola do amanhã: desafio do presente. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 1996.

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

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org). **O Método (auto) Biográfico e a Formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto, 1999. Coleção Ciências da Educação.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd – Associação Brasileira de Pós-Graduação em Educação, n. 12, Set/Out/Nov. 1999, p.59-73.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAGET, Jean; EVANS, Richard. Medição da inteligência nas crianças; Introdução às ideias de Piaget. In: EVANS, Richard. **Piaget: o homem e as suas ideias**. Lisboa: Socicultur, 1973, p.16-31.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980, p.11-70.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PIAGET, Jean; EVANS, Richard. Investigação interdisciplinar e aplicação de conceitos de Piaget à educação. In: EVANS, Richard. **Piaget: o homem e as suas ideias**. Lisboa: Socicultur, 1973, p.83-91.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.25-64.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relações**. Sem data (mimeo).

PLACCO, V. M. S. (Org). Psicologia e educação: revendo contribuições. In: _____. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais**. São Paulo: Educ., 2000.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RANGEL, Annamaria. **Insucesso Escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Horizontes Pedagógicos, 19).

RATTO, Ivani. Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p.267-290. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p.121-171. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SILVA, Severino Lopes da. **Dados Históricos do Movimento Pró-Deficiência Mental no Brasil e no Rio Grande do Norte**. Natal: Gráfica Escola Prof. Heitor Carrilho, [sem data].

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como prática discursiva**. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

SNYDERS, Georges. Escola e democratização do ensino: entrevista a Maria Salomilde Ferreira. **Revista Educação em Questão**. Natal: v3, n.2, jul./dez.1989.

SOARES, Emmanuel de Macedo. **Figuras e fatos da medicina em Niterói**. Niterói, RJ: [s.n.],1994. Parte da biografia do Dr. Heitor Pereira Carrilho encontrada abaixo de sua fotografia na sala de entrada da Clínica Heitor Carrilho em Natal, RN.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, 1995.

SOARES, Magda B. **As muitas facetas da Alfabetização**. In: _____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Cortez: Contexto, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2004, 344 f.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Edit. da UNICAMP, 1991.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia, Warde, Jorge Mirian, Haddad, Sérgio. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1993.

TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

TRINDADE, Vitor Manuel. O papel do erro na formação do conhecimento em educação: algumas reflexões. In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2.ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 58-63.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

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

VALE, Maria José. **Educação de Jovens e Adultos: A construção da leitura e da escrita**. São Paulo: IPF, 2002.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p. 11-19. (Antropologia Social).

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando:** Investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2005.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Ensaio de Psicologia comparada. Petrópolis. Vozes, 2008.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: _____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002, p.55-63.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In: _____. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002, p.65-82.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler ou, prontidão, um problema mal colocado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA. **Coletânea de texto/Módulo 1.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

WEISZ, Telma. Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de professores Alfabetizadores/PROFA. **Coletânea de texto/Módulo 1.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida (Orgs). **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita:** letras desafiando a aprendizagem. 2ª Ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

An abstract graphic design featuring a large purple circle at the top, a yellow circle in the middle, and a large green circle at the bottom right. A purple line connects the top circle to the yellow circle, and a yellow line connects the yellow circle to the bottom circle. Two horizontal bars, one orange and one green, are positioned in the center. The word "APÊNDICES" is written in black, stylized capital letters on the green bar. The background is white with a purple gradient at the bottom.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO - LIVRE E ESCLARECIDO - DOS PAIS OU RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS E JOVENS

Prezado Participante,

Obrigado por autorizar sua participação como voluntária da nossa pesquisa. O objetivo da mesma é investigar os (com) textos de ensinar/aprender a língua escrita: Relato de experiência com alunos da escola pública.

a) Riscos possíveis e benefícios esperados:

Pretendemos que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição à prática pedagógica da escola pública, assim como seus resultados sirvam para a investigação científica, trazendo, como consequência, modificação de práticas em outras instituições. Esta pesquisa não oferece nenhum risco para os participantes.

b) Procedimentos:

Os participantes da pesquisa participarão de entrevistas (coletivas e individuais) com crianças e jovens e documentos por eles ou por seus pais registrados. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição.

c) Acesso às informações

A pesquisa será realizada na Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho. A pesquisadora terá acesso aos dados coletados dos participantes sem, contudo, violar a confidencialidade necessária.

Autorizo também a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, podendo usar pseudônimos. Estou ciente que nada tenho a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação nas ações propostas.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar Janira Bezerra de Brito, no telefone (84) 9431-9119 para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou se penso que fui prejudicado pela minha participação, posso entrar em contato com profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda

Campelo (orientadora da pesquisa) no telefone (84) 3215-3521.

Os responsáveis pelos participantes têm liberdade de se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que haja penalização alguma.

Todos os responsáveis pelos participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

A assinatura desse formulário de consentimento formaliza sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos anteriormente apresentados, como também a outras informações que poderão ajudar.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, concordo que a criança/jovem de quem sou responsável participe desse estudo. E através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Maria Estela Costa Holanda Campelo e Janira Bezerra de Brito a utilizarem as informações obtidas por meio das entrevistas e documentos com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da Educação.

Autorizo também a publicação do referido trabalho, de forma escrita podendo utilizar os resultados da análise.

Eu, _____, RG _____, declaro para fins de participação na pesquisa sobre os (com) textos de ensinar/aprender a língua escrita: Relato de experiência com alunos da pública, na condição de responsável pelo sujeito objeto da ação, que fui devidamente esclarecido (a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar das atividades propostas.

Natal/RN, 26 de outubro de 2010.

Responsável pela Pesquisa

Voluntário (Responsável)

TERMO DE CONSENTIMENTO - LIVRE E ESCLARECIDO - DOS CODINOMES

Prezado Participante,

Obrigada por autorizar sua participação como voluntário da nossa pesquisa. O objetivo da mesma é investigar os (com) textos de ensinar/aprender a língua escrita: Relato de experiência com alunos da escola pública.

a) Riscos possíveis e benefícios esperados:

Pretendemos que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição à prática pedagógica da escola pública, assim como seus resultados sirvam para a investigação científica, trazendo, como consequência, modificação de práticas em outras instituições. Esta pesquisa não oferece nenhum risco para os participantes.

b) Procedimentos:

As crianças e jovens, bem como seus responsáveis, responderão entrevistas (coletivas e individuais) e farão registros que servirão de documentos para a construção e análise dos dados. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição.

A pesquisa está sendo realizada na Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho. A pesquisadora terá acesso aos dados coletados dos participantes sem, contudo, violar a confidencialidade necessária.

c) É importante a utilização de codinomes para garantir que a identidade dos participantes diretos seja preservada.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, posso chamar Janira Bezerra de Brito, no telefone (84) 9431-9119 para qualquer pergunta sobre os meus direitos como participante deste estudo ou se penso que fui prejudicado pela minha participação, posso entrar em contato com profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo (orientadora da pesquisa) no telefone (84) 3215-3521.

A assinatura desse formulário de consentimento formaliza a autorização do seu nome, utilizado como codinome dos sujeitos participantes da pesquisa.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste

formulário, concordo que a criança/jovem que participou como sujeito desse estudo, seja representado pelo meu nome. E através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Maria Estela Costa Holanda Campelo e Janira Bezerra de Brito a utilizarem as informações obtidas por meio dos codinomes com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da Educação.

Eu, _____, RG _____, declaro para fins de participação na pesquisa sobre os (com) textos de ensinar/aprender a língua escrita: Relato de experiência com alunos da pública, na condição de utilização do meu nome como codinome, que fui devidamente esclarecido (a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar do que me foi proposto.

Natal/RN, 07 de janeiro de 2010.

Responsável pela Pesquisa

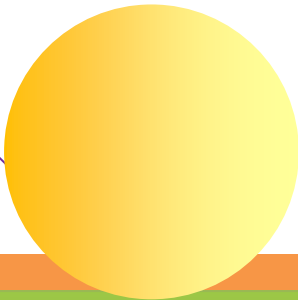
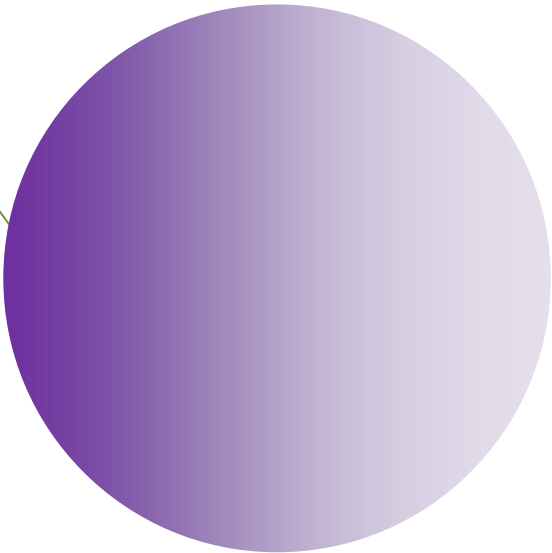
Voluntário (Responsável)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

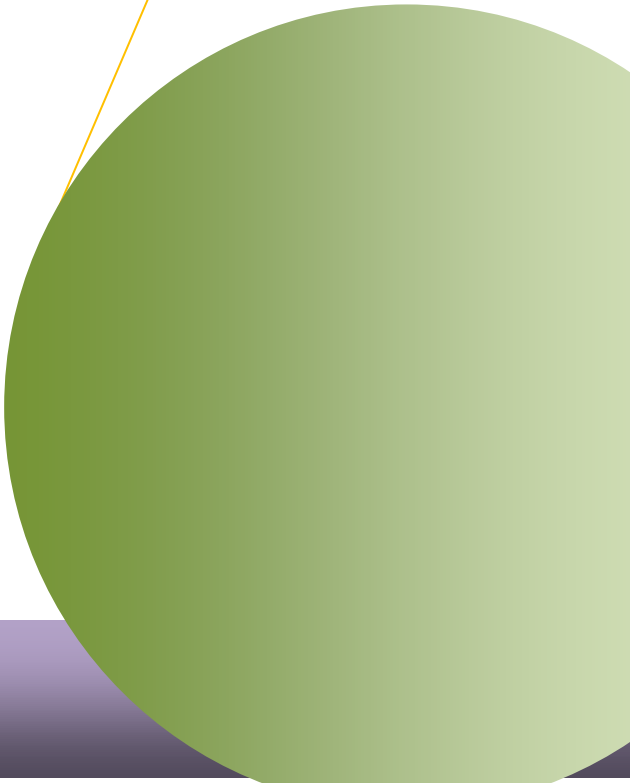
- CRIANÇAS E JOVENS -

- 1) Como você pensa ser uma boa escola?
- 2) O que você gosta da sua escola?
- 3) O que você gosta aqui na sala?
- 4) A sua escola é diferente dessa sala?
- 5) Como é o nome da sua professora?
- 6) Como é o meu nome?
- 7) Como é o nome dos seus colegas da escola?
- 8) E como é o nome dos seus colegas aqui da sala?
- 9) O que uma boa professora deve fazer para você considerá-la boa?
- 10) O que uma professora não deve fazer com seu aluno?
- 11) Com quem você aprende a ler?
- 12) Aonde você aprende a ler?
- 13) O que é uma atividade escolar fácil?
- 14) O que é uma atividade escolar difícil?
- 15) Quando é que um aluno deve vir para essa sala?
- 16) Quando é que um aluno deve sair dessa sala?

Obrigada!



ANEXOS



FICHA DE MATRÍCULA

Nome do aluno: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Endereço: _____

Histórico do ambiente familiar: _____

Com quem mora o aluno: _____

Escolaridade dos pais ou responsável: _____

Atividade ocupacional dos pais ou responsável: _____

Histórico da escolaridade: _____

Idade em que entrou na escola: _____

Escola em que está matriculado: _____

Turno que frequenta a escola: _____ Ano que cursa: _____

Telefone(s) para contato: _____

Matrícula realizada em:

____/____/____

Renovação de matrícula em:

____/____/____

Data de saída da instituição: ____/____/____

Natal/RN, _____

Responsável pelo Aluno

FICHA DO HISTÓRICO DO ALUNO

- APOIO PEDAGÓGICO -

Nome do aluno: _____

Idade: _____ Ano que cursa: _____

Encaminhado por: _____

Data de entrada no apoio pedagógico: ____/____/____

Responsável pelo aluno: _____

Dias que frequenta o apoio pedagógico: _____

Turno que frequenta o apoio pedagógico: _____

Telefone(s) para contato: _____

Motivo que levou os pais ou responsável buscarem ajuda no apoio pedagógico da instituição: _____

Natal/RN, _____

Professora do Apoio Pedagógico

RELATÓRIO SEMESTRAL DA APRENDIZAGEM

1) Identificação:

Nome do aluno: _____

2) Avaliação diagnóstica da escrita em: ____/____/____

3) Nível de escrita apresentado: _____

4) Comportamentos observados nas interações: _____

4.1) Com os colegas do agrupamento: _____

4.2) Com a professora: _____

5) Comportamentos observados em relação à linguagem:

5.1) Comportamentos observados em relação à oralidade: _____

5.2) Comportamentos observados em relação à escrita: _____

5.3) Comportamentos observados em relação à leitura: _____

5.4) Outras observações: _____

Natal/RN, _____

Professora do Apoio Pedagógico

RELATO DOS PAIS OU RESPONSÁVEL

- DADOS PESSOAIS DA CRIANÇA OU JOVEM -

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Nome do Pai/Mãe ou Responsável: _____

Narrativa do percurso escolar: _____

Narrativa de como chegou à instituição: _____

Como avalia o trabalho que está sendo desenvolvido na Leitura/Escrita com a criança ou jovem: _____

Natal/RN, _____