

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AQUISIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO –
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO
NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM**

FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

GOIÂNIA-GO
2008

FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

**AQUISIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO –
CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO
NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Qualificação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

GOIÂNIA-GO
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

AQUISIÇÃO DA LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Qualificação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

Aprovada em _____ de _____ de 2008. Nota: _____

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas (orientadora)

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanata

Profa. Dra. Virgínia Sales Gebrina

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Prof. Dr. Pier Luigi Castelfranchi (in memoriam) pelo exemplo de pesquisador incansável, esforço e garra profissional, retidão de caráter e amor pela profissão e família;

À minha mãe, Rose May Soubhia Castelfranchi, pela eterna presença, apoio, estímulo e compreensão, os quais foram fundamentais para que eu conseguisse atingir meus objetivos tanto profissionais quanto pessoais.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas, exemplo de serenidade que, com sua sabedoria, ponderação e firmeza, orientou-me no âmbito cultural, acadêmico, emocional e familiar, norteador-me nos últimos anos, mais do que ela imagina.

Ao Ricardo Fernando, Lígia, Felipe e Pedro, por constituírem meu alicerce.

Ao meu filho Felipe Castelfranchi de Barros, por ter sido minha principal inspiração.

Ao Leonardo Barros Saraiva, por despertar tantas emoções, antes mesmo de nascer.

Ao Eng. José Roberto Saraiva Júnior, pelo valioso apoio no setor multimídia.

Aos meus irmãos Luis Ricardo, Renato, Daniel, Paola e Marisa, por se orgulharem do meu trabalho.

À minha avó Nelly Jabur Soubhia (in memoriam), pelo amor que me comove até hoje.

À minha sogra, Sra. Anita Rivalta de Barros, por apoiar minhas escolhas.

À Profª Fabiana Giroto, pelo apoio e valiosas contribuições.

Às diretoras, coordenadoras e professoras das escolas de Rio Verde, pelos 25 anos de confiança, compartilhando os mesmos desafios. Especialmente, às diretoras Irene, Isaura, Lúcia, Célia, Vera, Ângela, Larisa, Rosane, Lízia, Liduina, Sandara, Rita, Rosiney, Milena, Geni e Shirlene, e às professoras Camila, Ione, Dirce, Patrícia, Josiane, Maura, Lucélia, Simone, Silvana, Enilza, Ilma, Joana, Núbia, Alessandra, Isa, sempre me apoiando e estimulando.

Aos meus pacientes, por terem sido minha verdadeira escola.

Ao Dr. Élcio Casagrande, pela avaliação oftalmológica na pesquisa.

À Fga. Valéria Casagrande, pela avaliação audiológica na pesquisa.

À minha irmã e psicóloga Marisa Castelfranchi, pelas revisões e sugestões.

À Sra. Patrícia Leão Lima Chavaglia, pelos depoimentos.

À Profª Ângela Maria Arantes Gomes, pela contribuição e dedicação.

À Profª Gisela P. C. Campos, pelas valiosas revisões.

À Profª Sandra Vieira de Almeida, pelos depoimentos.

À Profª Telma Caetano de Souza, pelos depoimentos.

Ao Sr. Roney José Pereira, pela confiança e depoimentos.

À Regina Celi Moreira Vilarinho Barbosa, pela confiança e depoimentos.

À Pollyanna Rodrigues Gimenes, por estar sempre ao meu lado.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCG.

Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo que, além de orientar este trabalho, proporcionou-me a emoção de assistir à primeira “aula” dentro da linha “histórico-cultural”.

À Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta, pelas importantes contribuições neste trabalho.

À Professora Doutora Virgínia Sales Gebrina, cujas contribuições foram muito valiosas, a ponto de me proporcionarem um sentimento de profundo orgulho.

À Sabrina de Souza Rodrigues Barreto, pela eficiência e boa vontade.

À diretora, professores, coordenadores da escola pesquisada, pelo acolhimento e confiança que permitiram concretização desta pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa e seus familiares, por permitirem que eu compartilhasse de sua vida escolar, o que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A questão da não-aquisição da leitura e da escrita é um problema recorrente e significativo na escola pública brasileira e requer mais investigação. O foco desta pesquisa foi a situação de não-aquisição de leitura por crianças em processo de alfabetização. Trata-se de crianças que não apresentam nenhum tipo de alteração ou comprometimento de natureza orgânica ou necessidades educacionais especiais e, no entanto, não adquirem a leitura durante o processo de alfabetização, embora aprendam a “desenhar as letras”. Estas crianças se encontram em turmas nas quais a maioria torna-se alfabetizada. A teoria do ensino desenvolvimental estabelece que para entrar em atividade real de aprendizagem é necessária a presença de um motivo adequado a esta atividade. Com base neste e em outros pressupostos desta teoria, formularam-se as seguintes questões de pesquisa: Como se dá o processo de ensino da leitura na escola? Que fatores contribuem para que o aluno permaneça sem adquirir a leitura? De que forma a não-aquisição da leitura está relacionada com o motivo do aluno na atividade de aprendizagem? De que forma o professor pode interferir para alterar o motivo da criança para que resulte na aprendizagem da leitura e da escrita? Uma organização do ensino com foco no motivo promoveria a aquisição da leitura por esses alunos? Que resultado de aprendizagem de leitura pode ocorrer por meio do ensino desenvolvimental com ênfase nos motivos do aluno? A revisão bibliográfica não apontou qualquer estudo que abordasse o problema sob o enfoque teórico proposto nesta pesquisa, o da teoria do ensino desenvolvimental. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como o professor pode interferir no motivo do aluno para aprender a ler durante o processo de alfabetização na escola. Os objetivos específicos foram: - descrever o processo de ensino da leitura e da escrita na escola; - analisar as ações da professora em relação aos alunos não-leitores; - analisar de que modo a aquisição da leitura pode ser influenciada pelo ensino organizado com base na teoria do ensino desenvolvimental e com foco no motivo do aluno. A pesquisa realizada em uma escola da rede municipal da cidade de Rio Verde (GO) foi de abordagem qualitativa, com enfoque histórico-cultural, caracterizando-se como experimento didático formativo baseado na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: observação direta não-participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Os sujeitos foram a professora e os alunos de uma turma de alfabetização, sendo que no decorrer da pesquisa o foco do experimento didático formativo recaiu sobre uma aluna que permaneceu em situação de não-aprendizagem. Os principais resultados da pesquisa apontam que o ensino desenvolvimental promoveu a aquisição da leitura pela criança que havia repetido, sem sucesso, a alfabetização em turma regular e em turma especial.

Palavras-chave: aquisição de leitura e escrita, teoria histórico-cultural, teoria do ensino desenvolvimental.

ABSTRACT

The subject of non acquisition of reading and writing is a recurring and significant problem in the Brazilian public school and requests more investigation. The focus of the research was the situation of non reading acquisition by children in literacy process. It is related to children that don't present any kind of alteration or jeopardize of organic nature or special educational needs and, however they don't acquire reading during the literacy process, although they learn how to "draw the letters". These children are found in groups where most of them achieve literacy. The theory of the developmental teaching establishes that, to enter in real learning activity, it is necessary the presence of an appropriate reason (motive) to this activity. Based in this and in other assumptions of this theory, it was formulated the following research subjects: How does teaching of reading process happen at school? What events contribute to keep students without acquisition of the reading process? How is non acquisition of reading related to the student's motive in learning activity? How can the teacher interfere to change the child's motive in order to result in learning of reading and writing process? Would an organization of teaching with focus in the motive promote the acquisition of reading for those students? What would be the result of a reading learning process by developmental teaching with emphasis in the student's motives? A bibliographical revision was made and it didn't point any study under the theoretical focus approach proposed in that research, that is, under the theory of the developmental teaching. Therefore, the general objective of the research was to investigate how the teacher can interfere in the student's motive to learn to read during the literacy process at school. The specific objectives were: - to describe the process of teaching of reading and writing in the school; - to analyze the teacher's actions in relation to the non readers students; - to analyze how can the acquisition of reading process be influenced by the organized teaching, based in the theory of the developmental teaching and with focus in the student's motive. The research was accomplished at a municipal school of Rio Verde (GO) city, having a qualitative approach, under historical-cultural focus, being characterized as formative didactic experiment, based on the theory of the developmental teaching of Davydov. The instruments of data collection were direct non participating observation, semi-structured interviews and documental analysis. The subjects were the teacher and the students of a literacy group and, in elapsing of the research, the focus of the formative didactic experiment relapsed on a student that kept in a not learning situation. The main results of the research appear to be that developmental teaching has promoted the acquisition of reading process by the child which has failed the literacy both in regular group as in a special group.

Keyword: reading acquisition and writing; historical-cultural theory; developmental teaching theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	27
1.1 A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY	28
1.2 A CONTRIBUIÇÃO DE DAVYDOV	33
1.3 PENSAMENTO E LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA	40
1.4 EMOÇÃO, DESEJO E MOTIVO PARA APRENDER	45
1.5 O ENSINO DESENVOLVIMENTAL	45
CAPÍTULO 2 - A ESCOLA, AS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE NÃO-AQUISIÇÃO DA LEITURA	49
2.1 A ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ALFABETIZAÇÃO	49
2.2 O PROGRAMAS <i>ACELERA BRASIL</i> E <i>SE LIGA</i>	52
2.3 A PROFESSORA, A TURMA, A AULA	56
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA	64
3.1 PRESSUPOSTOS E DECISÕES METODOLÓGICAS	64
3.2 A ORGANIZAÇÃO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO	66
3.3 O ENSINO DESENVOLVIMENTAL DA LEITURA	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões – 2001	17
Tabela 2	Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil – 2001	17
Figura 1	Estrutura da atividade humana segundo Leontiev	33
Figura 2	Movimentos de mediação na aprendizagem da escrita e da leitura.....	58
Figura 3	Organização da sala de aula e posicionamento dos alunos em 2007.....	61
Figura 4	Organização da sala de aula e posicionamento dos alunos em 2008.....	86

INTRODUÇÃO

É pertinente iniciar esta introdução lembrando uma importante idéia de Brandão (1981) acerca da relação entre educação e vida. Esse autor sugeriu que na espécie humana, a educação não é meramente uma continuação do trabalho da vida. A educação se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder, continuando no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. Entre os símbolos mais importantes da humanidade situam-se os códigos lingüísticos, sendo que a vida em sociedade requer a aquisição e o domínio desses códigos como condição básica de relação, participação e acesso ao patrimônio cultural da humanidade.

O presente trabalho caracteriza-se por sua inserção nesse domínio humano a que se refere Brandão, ou seja, o de trocas simbólicas entre seres humanos. No interior de uma temática mais ampla como é a alfabetização, procurarei colocar o foco na problemática bastante comum: crianças em processo de alfabetização e que se encontram em situação de não-aprendizagem da leitura. São crianças estudantes que, do ponto de vista orgânico, não apresentam qualquer tipo de alteração ou distúrbio (neurológico, auditivo ou atraso que configure alguma patologia que necessite de educação especial). Esses alunos permanecem como não-leitores enquanto a maioria de seus colegas de turma adquire o processo da leitura e da escrita.

O interesse pela problemática “crianças com dificuldades de aquisição de leitura” surgiu ainda durante o curso de graduação em fonoaudiologia, realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no estágio curricular de Leitura e Escrita¹. No decorrer de 1979, naquele estágio, acompanhei como graduanda crianças estudantes da terceira série do ensino fundamental. Eram crianças consideradas “normais”, mas que não haviam se alfabetizado, fato que influía em outros aspectos da sua vida escolar. O trabalho com as dificuldades apresentadas por essas crianças envolveu-me nessa questão e as melhoras obtidas

¹ Tratava-se de estágio obrigatório do curso de Fonoaudiologia, realizado na própria faculdade, no prédio Central da Puccamp. As opções de estágio incluíam também diversas patologias, mas a minha opção foi pelo estágio de Leitura e Escrita, que era supervisionado pela Profª Dra. Scheila M. L. Braga. Durante este estágio, tive os primeiros contatos com alunos encaminhados por algumas escolas da rede municipal de Campinas, considerados “com dificuldades de leitura”, que deveriam ter atendimento fonoaudiológico.

tanto na leitura quanto no desempenho acadêmico das crianças foram para mim motivo de entusiasmo, repercutindo em minha vida profissional ao ponto de norteá-la até o presente.

Com o término do curso de graduação, passei muitos anos desenvolvendo um trabalho de atendimento clínico fonoaudiológico a crianças e professoras de escolas particulares na cidade de Ribeirão Preto (SP). Ao transferir-me para a cidade de Rio Verde (GO), dei continuidade a este trabalho, agora no contexto deste município. Embora sejam contextos bastante distintos do ponto de vista político, social, econômico e cultural, fui percebendo que, a ocorrência de situações semelhantes, nas quais crianças que não desenvolvem a aprendizagem escolar da leitura no processo de alfabetização eram tão significativas quanto à observada em Ribeirão Preto (SP). A minha pressuposição, no sentido de que esta é uma ocorrência comum nas escolas e que a busca de sua solução deve dar-se muito mais no campo pedagógico-didático do que no campo clínico fonoaudiológico ou psicológico, ficou claramente confirmada em meu trabalho em Rio Verde. Desde então, passei a refletir acerca do atendimento a essas crianças com uma preocupação mais investigativa do que simplesmente de busca de solução para os casos individuais que me chegavam.

A minha inquietação se intensificou quando me dei conta de que, afora o impacto negativo em seu desenvolvimento cultural, as crianças que se encontram nessa situação evidenciam impactos afetivos pela situação de não-aquisição da leitura. Manifestam sua decepção por não conseguirem ler através de atitudes, como: baixar os olhos, ficar cabisbaixa ou, numa atitude de tentativa e erro, arriscar algumas palavras ou letras em voz quase inaudível, já antevendo seu insucesso. É evidente a tristeza e pesar que são revelados nos gestos destas crianças; os pequenos deixam transparecer o sentimento de baixa auto-estima, o sentimento de fracasso, por não corresponderem às expectativas da professora, da família e sua própria.

Embora não seja objeto desta pesquisa, outro aspecto que chamava a atenção eram as possíveis implicações afetivas decorrentes das inúmeras vezes que essas crianças tiveram que enfrentar situações na sala de aula, as quais expunham sua inaptidão para ler, dia após dia, durante quatro horas de aula, no decorrer de todo ano letivo, sendo alvo de críticas inadvertidas dos coleguinhas.

Em sua subjetividade marcada por uma “biografia” histórico-cultural, cada criança reage à sua própria maneira. Já me deparei com casos extremos como, por exemplo, o do aluno que, a partir da figura do livro, contou a história fluentemente, apontando para o texto como se estivesse lendo, criando até entonações vocais pertinentes à estória contada, mas que, na verdade, não correspondia ao que estava escrito no texto. Outro fato foi o de um aluno que,

sem nem mesmo olhar para o material, declarou de antemão que não sabia ler, como se quisesse acabar logo com aquele “martírio”. Em certa ocasião, cheguei a suspeitar que um aluno fosse portador de uma deficiência visual de grau acentuado, pois abaixava a cabeça até quase encostar o rosto no livro e, como não sabia ler, apenas movimentava os lábios sem emitir qualquer som. Imediatamente foi solicitada uma avaliação oftalmológica que constatou visão perfeita. O aluno recebeu acompanhamento e adquiriu a leitura e a escrita. Provavelmente, o sucesso contribuiu para melhorar sua auto-estima e ele já não mais abaixava o rosto quando lia ou escrevia, mantendo postura normal da cabeça. Ocorrem situações em que os pais não sabem definir o problema, como no caso de uma criança cujo pai relatava que ia “mal na escola” por ser portadora de gagueira. Quando avaliada percebi que, na verdade, ela apresentava dificuldade de leitura e, ao mesmo tempo, tinha uma espécie de “tique” de virar a cabeça e fazer um estalo com a ponta da língua, provavelmente com o intuito de “disfarçar” a sua dificuldade. Este “tique” deixou de existir após a aquisição da leitura e escrita, chegando ao ponto de a aluna ler fluentemente e a “gagueira” desaparecer. Estes fatos e tantos outros me levaram a constatar que, na tentativa de camuflar seus insucessos ou por não saberem como lidar com a situação, cada criança reage à sua própria maneira.

Mesmo que ocorram casos peculiares entre os alunos, muitos deles tentam ler alguma letra e, quando não o conseguem, o sentimento comum é o de profundo desapontamento. Costumo chamar esses alunos de verdadeiros “heróis”, pois concordam em continuar frequentando diariamente as aulas, mesmo sabendo que na sala de aula irão enfrentar uma classe de alunos que, na sua maioria, participam e compreendem as ações e tarefas conduzidas pela professora. Enquanto isso, as crianças não-leitoras ficam privadas dessa participação, não entram em atividade de aprendizagem, apenas presenciam o movimento da atividade dos outros. Quando chega sua vez, a atenção de todos se volta para suas *incapacidades*, sendo que, muitas vezes, o professor tenta, inutilmente, fazer com que leiam.

As avaliações iniciais dessas crianças, em geral, ocorrem dentro das escolas, quase sempre em final de semestres, quando os professores percebem que algumas crianças “não deram conta” de adquirir a leitura e a escrita, ou a leitura, ou a escrita.

Os professores tentam superar essas dificuldades de várias maneiras, mas acreditam ser quase impossível. Observei que geralmente aparentam um sentimento de frustração por não terem conseguido “alfabetizar” todos e geralmente declaram não dispor de outros meios que possam ajudar essas crianças. Percebem que algumas estão numa situação de aprendizagem muito aquém das demais em relação à leitura. Lamentam que tanto a escola quanto eles próprios estejam despreparados para lidar com esses alunos e

que esta situação, infelizmente, se repita e se repetirá inúmeras vezes em outras turmas, com outros alunos que virão.

Os professores referem notar quando o que está sendo ensinado não está sendo aprendido pelos alunos que não lêem, pois estes estão sempre à parte, sempre atrasados em suas tarefas, não participam e quase nunca respondem o que lhes é perguntado, muito menos questionam o professor, como fazem os alunos leitores. Enquanto os demais já terminaram as tarefas, os alunos não-leitores sequer chegam a ler o que está sendo estudado. Existe uma defasagem na execução das ações de aprendizagem propostas, acarretando uma diminuição da possibilidade de assimilação do conteúdo.

Os professores também percebem que a escrita dessas crianças é alterada, pois ocorrem muitos erros, havendo separações ou junções inadequadas de palavras e trocas de letras, entre outras dificuldades.

Por exemplo, uma difícil situação que alguns professores relatam é a de que, além de perceberem a inabilidade da criança em sala, sabem que as tarefas de casa não são feitas pelos alunos e sim pelos pais ou outra pessoa responsável pelo acompanhamento da criança. Como é de se esperar, os coleguinhas também percebem e criticam as crianças por isso.

Tomando por base essa constatação, o que o professor poderia fazer por esses alunos? Sem dúvida, esta é uma situação muito complexa para eles, pois se deparam também com os questionamentos das famílias de seus alunos, que culpam a escola ou o professor. A forma mais comum pela qual os professores lidam com esse tipo de problema é a seguinte: quando o aluno não supera a dificuldade de leitura, encaminham-no para a aula de reforço. Em geral, essa é também uma ação mal sucedida e novamente se frustram professores e alunos.

Outra ocorrência usual envolvendo essa problemática é o fato de os professores receberem pais que vêm à escola informar que não sabem mais o que fazer, pois o filho está se recusando a ir à escola, chegando ao ponto de chorar, demonstrando grande aversão ao estudo.

Em minha experiência, percebi ser muito comum que os pais também rotulem as crianças de “preguiçosas”, que “não gostam de ler”. Há casos de pais que, por não aceitarem o insucesso do filho na aquisição da leitura, chegam a tratá-lo muito severamente. No entanto, em algumas circunstâncias, os pais se mostram perfeitamente compreensivos, desejosos de colaborar. Mas, mesmo pais que são supostamente de um nível cultural “diferenciado” sofrem pressões quando enfrentam esta situação. Por exemplo, há casos em que ambos são professores universitários com título de mestre e buscam edificar na família a valorização da leitura; estimulam constantemente os filhos a lerem, tanto pelo exemplo do hábito de leitura, quanto oferecendo diversos livros às

crianças (a mãe relatou ter em casa aproximadamente 200 livros infantis). Entretanto, passaram pelo constrangimento de ouvir da professora que seu filho não havia aprendido a ler, pois era “manhoso” e se “recusava” a aprender. A família se sentiu culpada pelo insucesso do filho.

Em outra ocasião a mãe relata que o filho chegou a questionar: “por que sou mais ‘burro’ que os colegas?” A pergunta deixou-a desorientada, sem saber o que fazer ou a quem recorrer; além disso, creditava o problema às professoras, ou seja, ao despreparo delas para lidar com a situação. Existem casos em que a mãe, inicialmente, chega a se confundir, achando que a criança não está lendo por timidez ou vergonha, mas depois percebe que, de fato, seu filho não apresenta o mesmo desempenho das outras crianças de sua sala.

Vale a pena relatar também alguns casos de pais que, por não quererem aceitar a dificuldade, mudam continuamente o filho de uma escola para outra. Neste caso, os pais também deixam de perceber que sua atitude só acentua o problema, pois, a cada nova escola, o filho tem que enfrentar tudo de novo, em outro contexto, com outros sujeitos, para ele ainda desconhecidos. A criança geralmente sente dificuldade em fazer amizade na nova turma, percebe que seu desempenho está aquém da turma, o que a leva a se sentir inferior. Como resultado, retrai-se mais ainda, tanto no que se refere ao estudo quanto socialmente, no convívio com os colegas.

Aos exemplos citados, entendo ser oportuno acrescentar o relato de um adulto, pai de uma dessas crianças, bastante elucidativo de qual é o sentimento que possivelmente essas crianças experimentam. Segundo este senhor, que também passou pela situação de não-aquisição da leitura durante o processo de alfabetização, era como se fosse um “fantasma” que o perseguia. Ele chegava a ter pavor quando era a sua “vez de ler” e apresentava tremores nas mãos. Comentou ainda que, recentemente, se encontrou com uma colega de infância que lhe questionou se “ainda tinha dificuldade para ler”, o que o levou a reviver o antigo “fantasma”. Denota-se que lhe foi atribuído um estigma que marcou a sua imagem perante os colegas.

Percebo, portanto, que, além enfrentar suas próprias inabilidades, as crianças que não adquirem a leitura no processo da alfabetização têm que lidar, inclusive, com suas expectativas pessoais frustradas, com a frustração de professores e pais, com as *chacotas* dos colegas.

Todas as situações anteriormente relatadas foram por mim percebidas durante anos trabalhando no atendimento clínico-fonoaudiológico de crianças encaminhadas pelas escolas ou que os próprios pais tomam a iniciativa de procurar minha ajuda. Percebo ainda que a incidência da situação de não-aquisição de leitura entre alunos de classes de alfabetização é

significativa tanto no contexto clínico quanto no escolar e não se distingue entre escolas particulares e públicas, embora os fatores que a causam possam ser distintos.

Uma característica comum apresentada por essas crianças é que *aprendem* a escrita, mas sem relação com a leitura, ou seja, aprendem a “desenhar as letras”, em geral são excelentes copistas, mas não associam escrita e leitura. Outro fato muito comum é o de que, na maioria das vezes, são bons alunos em matemática e nas demais atividades escolares, assim como nas atividades cotidianas e sociais. São estas algumas das questões que conduzem inevitavelmente a afastar a hipótese de “dificuldade de aprendizagem”.

Adotei nesta pesquisa o entendimento de que essas crianças se encontram em situação de não-aprendizagem da leitura, o que não significa que tenham uma “dificuldade de aprendizagem”. Cabe perguntar: se há de fato uma dificuldade, é uma dificuldade de aprendizagem ou uma dificuldade de ensino? Ou seria uma conjugação de fatores promovendo uma situação de não-aprendizagem da leitura? Dificuldade de aprendizagem é um rótulo muito comumente utilizado nas escolas em relação a alunos que se inserem nas situações acima descritas. Assumo, nesta pesquisa, a mesma posição de estudiosos que, como Campos (1997), defendem que os rótulos pouco favorecem o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos, gerando expectativas, na maior parte das vezes negativas, limitando as ações e interações e pouco contribuindo para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno. Além disso, mascaram a realidade dos fatores envolvidos no baixo rendimento de um aluno.

Outra expressão muito presente é “distúrbio de aprendizagem”. Esses termos são utilizados para explicar comprometimentos neurológicos que interferem na percepção e no processamento da informação pelo aluno, impedindo sua aprendizagem, e se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no emprego da capacidade para ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar e calcular. Estes distúrbios são intrínsecos e presumivelmente se devem a uma disfunção do sistema nervoso central, não sendo resultantes de condições deficientes ou influências ambientais.

A conduta mais adequada do professor em relação a uma criança nessa situação é, antes de tudo buscar esclarecer que fatores concorrem para que assim permaneça. Afastando-se a possibilidade de que fatores relacionados à prática pedagógica e às condições socioeconômicas do aluno sejam os determinantes da situação constatada, a suspeita inicial deve ser investigada através de uma avaliação clínica interdisciplinar envolvendo, entre outras, avaliações psicológica, pedagógica e neurológica. Esse processo diagnóstico englobando diferentes avaliações deve ser abrangente e possibilitar a coleta de dados

diferenciados e complementares que se constituam em subsídios para a compreensão do desempenho do aluno.

Campos (1997, apud CIASCA, 1991) afirma que, no Brasil, a identificação é feita em primeira instância pelo professor, na sala de aula e depois por especialistas diversos. Todavia o diagnóstico é realizado sem qualquer padronização de critérios e normas, instrumentos ou procedimentos que levem a um resultado coeso, ocasionando trabalhos estanques, limitando sua contribuição com informações sistemáticas sobre distúrbios de aprendizagem.

É interessante ressaltar que alunos identificados inicialmente como portadores de "distúrbios de aprendizagem", ao serem submetidos a uma avaliação neurológica, não são classificados como tais. Segundo Campos (1997, apud CYPEL, 1987), de um total de 40% da população escolar identificada com "dificuldade de aprendizagem", apenas 3 a 5% apresentam distúrbios de aprendizagem caracterizados pela presença de sinais neurológicos.

Esses dados fortalecem a posição de que é preciso desenvolver um olhar para o problema das crianças em situação de não-aquisição da leitura e escrita sob outra perspectiva, levando em conta as consequências desta situação. A aproximação com o tema possibilitou-me constatar que a não-aquisição da leitura no processo de alfabetização é um problema com incidência significativa e requer investigações para seu esclarecimento.

Sampaio (2004) refere que a exigência da leitura e escrita como habilidade cada vez mais complexa está presente em todas as séries e disciplinas, constituindo motivo de reprovação; considera, assim, a importância destas aquisições, desde a alfabetização até as séries ulteriores.

Segundo diretrizes emanadas do Ministério da Educação², o ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se para a função social da língua como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado, construa seu processo de cidadania e integre-se à sociedade como ser participante e atuante. Leitura é definida como uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar.

Como se pode verificar, não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, bem como a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos

² Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm

gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual.

Dentro desta conceituação, percebo que a insuficiência na aprendizagem da leitura e da escrita traz severas repercussões negativas ao desempenho futuro na escolarização dos alunos. Em nosso país, dados do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica (2001) ³ mostram que 59% dos alunos da quarta série do ensino fundamental apresentaram desempenho “crítico” e “muito crítico” em língua portuguesa.

Tabela 1 Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões – 2001

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste
Muito crítico	22,2	22,6	33,4	15,8	13,5	20,50
Crítico	36,8	44,9	41,8	30,8	35,7	39,2
Intermediário	36,2	31,0	22,9	45,2	45,8	36,6
Adequado	4,4	1,4	1,8	7,4	4,8	3,3
Avançado	0,4	0,1	0,1	0,8	0,3	0,4

Fonte: MEC/Inep/Daeb -

Tabela 2 Percentual de alunos da 4ª série do ensino fundamental por estágio de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil – 2001

Estágio	População	%
Muito crítico	819.205	22,2
Crítico	1.356.237	36,8
Intermediário	1.334.838	36,2
Adequado	163.188	4,4
Avançado	15.768	0,4
TOTAL	36.689.237	100,00

Fonte: MEC/Inep/Daeb.

³ O SAEB é o sistema oficial de avaliação que fornece dados a respeito da realidade educacional brasileira por regiões, nos estados e no Distrito Federal, incluindo as redes de ensino pública e privada, por meio de exame bial de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações são realizadas sob amostragem de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2003).

Segundo o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), a região Centro-Oeste, embora tenha um percentual de *muito crítico* abaixo do nacional, apresenta uma alta concentração de alunos no estágio *crítico*, fazendo com que a soma dos dois estágios chegue a 60% dos estudantes desta região, na aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, embora o número de alunos no estágio *muito crítico* esteja abaixo do percentual Brasil, a situação é grave quando a esse número se soma o do estágio *crítico*.

O que consigo verificar nos dados acima é que os alunos estão progredindo nas séries escolares sem progredirem na aprendizagem considerada pelo próprio SAEB como a esperada para a idade e nível de escolaridade⁴. A posição do Inep (2003) em relação aos resultados das regiões é a de que os dados revelam a necessidade de se envidarem maiores esforços em se tratando das políticas públicas em educação, com o objetivo de diminuir as desigualdades. Para tanto, faz-se necessário conhecer a realidade de cada sistema educacional das regiões, a situação de formação de seus professores, bem como suas condições de trabalho.

Para Araújo e Luzio (2005), uma ação pública no setor educacional pode combater o fracasso minimizando efeitos não desejáveis de progressão escolar sem aprendizado. Um aspecto importante é a necessidade de melhorar as condições da escolarização nas séries iniciais, mais precisamente, na etapa de alfabetização. Para isso, defendem a necessidade de se abandonar a idéia de que a alfabetização é uma etapa simples do processo de escolarização, pois ela é complexa e fundamental para uma boa trajetória posterior da ampla maioria dos estudantes. Melhorar os processos de alfabetização, desenvolvendo habilidades centrais como a codificação e decodificação, a fluência na leitura, o domínio da associação entre fonema e grafema e a consciência fonológica⁵ são metas incontornáveis para o sucesso dos estudantes. Continuando, as autoras afirmam que para tais habilidades serem desenvolvidas plenamente é importante dotar os docentes para o seu ensino, incluir atividades desta natureza no material didático e prever a melhor forma de avaliar o progresso dos alunos. Uma etapa necessária é a do letramento, como capacidade de os estudantes utilizarem a linguagem escrita e a leitura, com competência, no uso de textos de gêneros variados. É o ler para aprender. Os professores podem e devem iniciar mudanças em suas práticas docentes cotidianas para o alcance desse objetivo. Por fim, concluem as autoras, é urgente e imprescindível buscar obsessivamente a

⁴ Embora esta questão seja grave em nosso país, não é só no Brasil que ocorre. No ano de 2007, ocasião em que realizei visita informal à Saint Benedicts School, localizada em Newark, NJ, EUA, a professora da sala de alfabetização relatou-me haver em sua turma, de vinte crianças, duas que ainda não haviam adquirido o processo de alfabetização.

⁵ Consciência fonológica refere-se à habilidade de reconhecer e manipular segmentos fonológicos em palavras e, segundo vários autores, é considerada uma importante relação para a aprendizagem da leitura e escrita (CÁRNIO E SANTOS, 2005).

qualidade na Educação, para superar o fracasso evidenciado e experimentado por grande parte dos nossos estudantes.

Mortatti (2006) esclarece que, ao longo do período histórico observa-se a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. Concordo com a autora quando afirma que podem ser criadas possibilidades de encaminhamento das mudanças necessárias, em defesa do direito das crianças no sentido de ingressarem no mundo da cultura letrada, o qual vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e a escrever. As crianças de nosso país não podem continuar sendo submetidas a um tipo de aprendizagem que, quando muito, resulta em codificar e decodificar signos lingüísticos, na ilusão de um dia poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato. As crianças devem, segundo Mortatti, conquistar o sentido da leitura e da escrita, ser resgatadas do abandono, da escuridão e da solidão.

Do ponto de vista de uma sociedade democrática, entendo que a situação de não-aprendizagem da leitura é um fator que pode resultar em fracasso escolar, evasão, desigualdade educativa como elemento reforçador da desigualdade social e, por fim, exclusão social. A esse respeito, Paiva e Warde (1994) ressaltam que uma política educacional que visa à democratização e ao desenvolvimento da sociedade baseada no trabalho qualificado e na participação de seus membros requer um sistema educacional que garanta o domínio efetivo das competências culturais básicas. Isto seria o mínimo indispensável para uma educação de qualidade. Tal compreensão exige que a aprendizagem seja a orientação prioritária da política educacional, concentrando-se nos recursos culturais que a escola oferece e na efetividade de seus processos pedagógicos. Remetendo esta análise das autoras à problemática das crianças que se encontram em situação de não-aprendizagem da leitura no processo de alfabetização, ouso dizer que, se esta situação permanece, a escola falha no sentido pedagógico e no sentido político, pois há o risco de a criança abandonar a escola.

No trabalho com essas crianças em situação de não-aprendizagem da leitura, pude perceber ainda mais o quanto o papel da professora é fundamental, pois é ela quem, primeiramente, observa e identifica esta situação. Este papel torna-se ainda mais relevante quando se trata de escolas em que os alunos vivem sob uma condição sociocultural limitada pelas insuficientes condições materiais de vida, não tendo, portanto, a possibilidade de recorrer a um acompanhamento simultâneo realizado pelos pais ou por outro profissional contratado especificamente para ajudá-los.

As crianças cujas famílias gozam de recursos financeiros e informações privilegiadas sobre o processo de alfabetização recorrem ao atendimento de especialistas. São essas as crianças que frequentemente atendo e que são encaminhadas pelas escolas já com o rótulo “dificuldade de aprendizagem”. Percebo também aí a tendência de localizar o problema na criança e não na escola, no ensino.

Segundo Salles e Parente (2006), as dificuldades de leitura e escrita em crianças não são consideradas uma categoria uniforme e consensual na literatura internacional.

No Brasil, os autores referem-se à existência de poucos estudos que tentaram classificar o grupo de crianças com dificuldades de leitura e escrita relacionando-os às estratégias subjacentes aos processos de leitura e escrita. Mencionam também outras pesquisas que apenas diferenciam crianças com dificuldades de aprendizagem geral e com dificuldades específicas de leitura. Portanto, para Salles e Parente (2006) ainda permanece em aberto as questões acerca das formas de dificuldades de leitura e escrita encontradas em crianças brasileiras e se os perfis de desempenho são exclusivos de crianças com dificuldade de leitura e escrita ou se também são encontrados em leitores/escritores competentes.

Ante o exposto, verifico que esta é uma temática ampla e aberta, uma vez que nem entre os estudiosos do tema há uma precisão conceitual em relação ao termo “dificuldades de aprendizagem”. Assim, é inegável o risco de se utilizar esta perspectiva de rotulação da criança e suas conseqüências e, por isso mesmo faz-se necessário considerá-las como dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Boruchovitch (1999) chama a atenção para o fato corrente de que, entre as crianças que fracassam em aprender, a maior parte já havia sido considerada pelos professores como crianças que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”. Assim, fecha-se um círculo em que o professor não acredita que estes alunos sejam capazes de aprender e o processo de aprendizagem não se efetiva pelo estigma criado em alunos que não apresentam nenhum problema orgânico. Seu auto-conceito e sua auto-estima ficam afetados e com o acúmulo de fracassos desenvolvem estratégias ego-defensivas que os distanciam mais ainda do processo de aprender. Segundo a autora: “Apesar de evidências de que estes alunos que fracassam não são incapazes de aprender, a culpa recai sobre eles.” (BORUCHOVITCH, 1999, p. 366).

Em minha prática clínica com crianças encaminhadas com “dificuldade de aprendizagem”, observo que, na maioria dos casos, trata-se de fato de uma “situação de não-aprendizagem” originada principalmente por fatores ligados ao processo de ensino, entre outros. Um dos elementos mais importantes que interferem na situação de não-aprendizagem desses alunos é o modo como a professora considera o motivo do aluno para aprender a

leitura. Durante o atendimento clínico, o foco no motivo da criança com ações voltadas para seu envolvimento e a produção interna de um motivo para aprender a leitura, frequentemente, resultam em aprendizagem da leitura e apropriação da linguagem escrita. Tenho evidenciado que a maioria das crianças não necessitaria atendimento clínico e sim um tipo de organização do ensino, na escola, que promovesse maior foco em seu motivo para aprender a ler, um trabalho pedagógico-didático no contexto da alfabetização e não um trabalho clínico fonoaudiológico.

Assim, em minha atuação de fonoaudióloga junto a escolas, especificamente com crianças que não estão adquirindo a leitura durante a alfabetização, passei a perceber a importância social da questão e necessidade de uma consideração mais aprofundada desta problemática, merecedora de investigações sob aporte teórico apropriado. Daí surgiu o interesse pelo tema, que me movimentou na busca pelo estudo e aprofundamento teórico no campo da educação.

Diversos fatores de ordem não biológica interferem na aprendizagem escolar do aluno (socioculturais, institucionais, subjetividade do aluno, formação do professor, etc.). Entre eles, um fator relevante e que se constitui como condição interna essencial à aprendizagem é o motivo do aluno para aprender.

Como bem salientou Berberian (2004), a Fonoaudiologia desempenha um papel social nas diversas dimensões que envolvem as condições de acesso e domínio da linguagem oral e escrita. Este é um fator decisivo para que fonoaudiólogos se aproximem de outras áreas do conhecimento (educação, linguística entre outras). Estas áreas são imprescindíveis para o avanço no entendimento das diferentes dimensões que participam dos processos de aquisição e de domínio da linguagem escrita. Foi neste sentido que despertou meu interesse pela presente pesquisa, ou seja, o de uma aproximação mais profícua com o campo da educação.

No curso de mestrado, ao tomar contato com a teoria histórico-cultural e, particularmente, com a teoria do ensino desenvolvimental, comecei a perceber ligações entre as idéias básicas dessas teorias e o problema das crianças em situação de não-aprendizagem da leitura no processo de alfabetização. A teoria histórico-cultural, elaborada por L. S. Vygotsky para explicar a formação e o desenvolvimento da mente humana, tem como uma de suas teses a existência de uma relação, uma íntima conexão entre a atividade humana interna e a atividade humana externa. Daí decorre um primeiro pressuposto da presente pesquisa: o que acontece com os alunos em situação de não-aquisição de leitura é que, na atividade de aprender, há uma fraca conexão entre sua atividade interna (motivo, aprendizagem) e a atividade externa (ensino, relações, interações na aula). Além disso, pode-se dizer que há uma

falta de associação, de estabelecimento da relação básica de ligação entre leitura e escrita, entre grafema e fonema. Muitas destas crianças são capazes de desenhar as letras, mas não as associam com os fonemas.

A teoria do ensino desenvolvimental elaborada por V. V. Davydov tem como uma de suas teses a de que, para entrar em atividade de aprendizagem, é necessária a presença de um motivo como condição interna do aluno. Daí decorre o segundo pressuposto desta pesquisa: as crianças que se encontram em situação de não-aquisição da leitura e, comprovadamente, não apresentam nenhuma alteração orgânica podem estar sem uma condição interna importante para a aprendizagem: o motivo para aprender a ler.

Assim, de uma situação surgida em minha prática profissional como fonoaudióloga, numa intersecção com as teorias estudadas no curso de mestrado, foi se delineando uma questão de pesquisa, como base do projeto de dissertação. Passei a enxergar a minha prática profissional numa dimensão muito mais ampla e complexa e este foi caracterizando-se como um problema de pesquisa, com as seguintes questões: Como se dá o processo de ensino da leitura na escola? Que fatores contribuem para que o aluno permaneça sem aquisição da leitura? De que forma a não-aquisição da leitura está relacionada com o motivo do aluno na atividade de aprendizagem? De que forma o professor pode interferir para alterar o motivo da criança para que resulte na aprendizagem da leitura e da escrita? Uma organização do ensino com foco no motivo promoveria a aquisição da leitura por esses alunos? Que resultado de aprendizagem de leitura pode ocorrer por meio do ensino desenvolvimental com ênfase nos motivos do aluno?

Com estas questões, parti então para um trabalho de revisão bibliográfica relativo ao tema, abrangendo o período de 1988 a 2007. As fontes de pesquisa foram, entre outras: Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Psicologia e Sociedade, Pró-Fono, Revista Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Anais da Anped, Portal Capes e Banco de Teses da Unicamp. Verifiquei que de 1522 artigos pesquisados, apenas 47 trataram do tema. Destes 47, nem um sequer investigou o problema da não-aquisição de leitura adotando o enfoque histórico-cultural, tampouco tratou do problema do motivo do aluno para aprender. O que concluí desta revisão bibliográfica foi que a maioria dos estudos investiga a não-aquisição de leitura situando-a como uma dificuldade de aprendizagem, presente em crianças com alguma alteração orgânica. O que esta pesquisa busca é distanciar-se da posição que toma a não-aprendizagem da leitura imediatamente sob a perspectiva “dificuldade de aprendizagem”.

Bolaffi (1995) considera que a questão das dificuldades de aprendizagem da leitura é quase tão antiga quanto à da institucionalização da escola e se inicia por volta de 1870, quando surgiram na França as primeiras escolas elementares públicas. Chegando ao século XX, nos Estados Unidos, por exemplo, na década de 50, muitas crianças foram diagnosticadas como portadoras de dislexia, distúrbio de aprendizagem de origem neurológica, e foram matriculadas em classes especiais. Observou ainda que a incapacidade de resolver pedagogicamente os problemas destas crianças tem direcionado os olhares dos pesquisadores para a busca de outros fatores que expliquem as causas destas dificuldades, sendo que o fonoaudiólogo tem aí um papel ampliado e mais complexo.

Dauden e Mori-De Angelis (2002) constataram que é frequente o fato de as crianças consideradas com dificuldades relacionadas à leitura e escrita serem encaminhadas a clínicas de fonoaudiologia, sobretudo as clínicas de instituições públicas e universidades. Apontam ainda que a avaliação processual da aprendizagem na escola é difícil de ser concretizada devido a classes heterogêneas e numerosas. Disso resulta que os alunos chegam às séries mais avançadas sem estarem alfabetizados.

Moysés (1995) salientou que, há alguns anos no Brasil, professores e fonoaudiólogos têm se mobilizado em torno da aprendizagem da leitura, como também da “não-aprendizagem”. A autora ressalta a necessidade de que se busquem abordagens que situem as crianças que não aprendem nas suas relações com a oralidade – textualidade, de modo a promover a apropriação do escrito pelo oral ou mesmo do oral pelo escrito, e que sejam também discutidas as necessidades das crianças em seu contexto, levando-se em conta a sociedade. A autora afirma ainda que a leitura só adquire significado quando oralizada e que a leitura, enquanto compreensão, se concretiza pela mediação de uma voz. A leitura não é uma oposição simples da escritura. Leitura e escritura são duas práticas, com ordens temporais inversas: a leitura é o aval do escrito, começa a partir do texto, enquanto a escritura acaba com o texto produzido, precedendo-o, construindo-o, visando-o.

De um ponto de vista clínico cognitivo e com foco nas dificuldades de aprendizagem, Capellini (2004) realizou uma revisão teórica dos critérios para a realização dos diagnósticos fonoaudiológico e diferencial e das manifestações clínicas, buscando favorecer a identificação precoce e a compreensão desses problemas, que acometem e prejudicam crianças em fase de alfabetização. Segundo a autora, as pesquisas mostraram que os problemas lingüístico-cognitivos referentes à linguagem oral podem prejudicar o processamento da informação referente à leitura e à escrita no uso de habilidades de linguagem e de memória, sendo que

vários estudos evidenciaram, no uso da linguagem escrita, a presença de alterações fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Para Capellini (2004), na realização de processos diagnósticos, profissionais devem utilizar procedimentos que possibilitem determinar o *nível funcional da leitura*, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências específicas na habilidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e para a integração de capacidades perceptivo-lingüísticas. A autora conclui enfatizando que o fonoaudiólogo deve conhecer as habilidades e as dificuldades apresentadas pela criança no diagnóstico, com o objetivo de orientar a si mesmo ou aos professores, visando ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem a melhora no uso das habilidades e funções da linguagem e no desempenho dessa criança nas tarefas que exigem leitura e escrita.

No âmbito específico da alfabetização, Ferreiro (1981) realizou uma série de pesquisas em castelhano e em francês, em Buenos Aires, Cidade do México, Monterrey, Barcelona e Genebra, com crianças que moram em cidades e em diferentes meios sociais. Verificou que, como em outros campos de desenvolvimento cognitivo, há grandes diferenças individuais. Os resultados mostram que, enquanto algumas crianças descobrem os princípios fundamentais do sistema escrito, outras estão longe de consegui-lo.

De acordo com Soares, (1998), alfabetização e letramento são processos distintos, porém ações inseparáveis. A alfabetização consiste na ação de capacitar o indivíduo a ler e escrever enquanto o letramento foca o aspecto social da apropriação da escrita e sua prática social.

Em países do primeiro mundo, segundo Soares (2004), existe diferença no tratamento dado à dificuldade no processo de aprendizagem da escrita ou ao domínio precário de letramento (competências de leitura e escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas). A autora refere que este fato revela suas especificidades e relação de não causalidade entre estes problemas.

Já no Brasil, os conceitos se mesclam existindo uma extensão do conceito de saber ler e escrever em direção ao conceito de letramento, o que, segundo Soares (2004), pode levar a uma *desinvenção da alfabetização*, havendo progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que, por sua vez, pode ser fator explicativo do fracasso na aprendizagem. Isto ocorre porque, anteriormente, se revelava na etapa inicial do ensino fundamental e hoje se revela em avaliações externas como as estaduais ou nacionais. As prováveis causas, segundo a autora, são atribuídas ao sistema de ciclos (perda de objetivos) e à progressão continuada (descompromisso com o conhecimento). Soares (2004) ressalta a importância da alfabetização

à língua escrita e afirma que o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental para o acesso à língua escrita. E mais: a autora conclui que dissociar alfabetização de letramento constitui um equívoco. Ela assim se manifesta:

(...) não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

Soares (2004) chama a atenção para os precários resultados que vêm sendo obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, produzindo sérios reflexos ao longo de todo ensino fundamental. Assim, pode-se compreender que a criança que se apresenta em situação de não-aquisição da leitura permanece sem a condição básica para o prosseguimento da aprendizagem escolar, uma vez que o domínio da leitura é seu instrumento essencial. Também em relação ao letramento, as crianças que não adquirem a leitura e a escrita ficam tolhidas da oportunidade do exercício do letramento, sendo socialmente privadas de evoluir e de ampliar seu conhecimento, amputando-se-lhes oportunidades e caminhos que são a elas inerentes.

Portanto, acredito que a principal contribuição desta pesquisa consiste em fornecer uma análise que não se limita a considerar a situação de não-aquisição de leitura como “dificuldade de aprendizagem”. Para além de simplesmente considerar que a criança apresenta uma “dificuldade de aprendizagem” e que o problema encontra-se nela mesma ou em sua família, a problematização desenvolvida nesta pesquisa busca considerar que a escola e o professor também têm a ver com a não-aprendizagem da criança.

Assim, este estudo teve por objetivo geral investigar como o professor pode interferir no motivo do aluno para aprender e, com isso, favorecer a aquisição da leitura no processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: - analisar as ações da professora em relação aos alunos não-leitores; - analisar de que modo a aquisição da leitura pode ser influenciada pelo ensino organizado com base na teoria do ensino desenvolvimental e com foco no motivo do aluno.

A pesquisa fundamentou-se na teoria histórico-cultural e, mais especificamente, na teoria do ensino desenvolvimental, caracterizando-se como experimento didático formativo. Os procedimentos foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, sendo que a pesquisa de campo consistiu em um experimento didático formativo.

A pesquisa de campo evidenciou-se como uma investigação qualitativa por ter sido realizada no ambiente natural, como sendo fonte direta dos dados, e sendo esta pesquisadora a

principal responsável pela coleta de dados. Mantive presença direta e contato prolongado no ambiente próprio dos sujeitos em questão, aonde venho atuando desde setembro de 2007, perfazendo nove meses de observação, correspondendo a, aproximadamente, 96 horas e sendo a coleta de dados por mim realizada, através de anotações, filmagens e fotografias.

O presente estudo representa a descrição detalhada da pesquisa e encontra-se organizado em quatro partes, além desta introdução.

No capítulo 1 descrevo a teoria histórico-cultural em seus principais aspectos e conceitos utilizados nesta pesquisa, buscando-se explicitar o conceito de aprendizagem e, com base nele, o que seria a situação de não-aprendizagem da leitura, assim como a relação entre a aprendizagem e o motivo do aluno para aprender.

No capítulo 2 apresento a descrição da escola investigada, que recebeu o nome fictício de “Escola Municipal Pedro Luis Castelo” com relação aos seus aspectos físicos e ao seu Projeto Pedagógico com foco especificamente na alfabetização. Descrevo o cenário das aulas e os sujeitos do processo de aprendizagem, as professoras e os alunos, focalizando em especial a aluna J que se apresentava em situação de não-aquisição da leitura.

No capítulo 3 descrevo a pesquisa de campo, que consistiu em organizar o ensino da leitura, baseado na teoria do ensino desenvolvimental, a uma criança que não conseguiu adquirir a leitura em classe regular e que ainda apresenta dificuldades na classe que está atualmente inserida. Esta classe faz parte do *Projeto Alfa*, cuja finalidade é alfabetização de crianças que *falharam* no ensino regular.

Na parte final, teço considerações relativas aos aspectos mais relevantes da pesquisa e de seus resultados.

CAPÍTULO 1

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

“O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.” (VYGOTSKY, 1998, p.108).

Diversas teorias discutem o modo como o ser humano se desenvolve e aprende. Destacam-se, na psicologia, investigadores que se dedicaram a explicar o desenvolvimento humano e o processo do conhecimento, incluindo as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Os processos e mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem são explicados e descritos por esses investigadores de acordo com determinada corrente teórico-filosófica e política adotada sendo que as distintas teorizações sofreram também a influência do contexto histórico de sua produção em dado momento histórico⁶. Estas teorias apresentam entre si divergências quanto à concepção de ser humano e os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, papel do contexto social e da dimensão biológica no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, etc. Alguns consideram apenas a influência dos fatores externos (Pavlov, Skinner) e assim fornecem uma explicação comportamentalista. Outros consideram ambos os fatores, interno e externo, mas dão maior relevância à influência dos fatores internos, principalmente os aspectos biológicos, fornecendo uma visão biologicista, como o faz Piaget. Todas elas estabelecem certo tipo de vínculo entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico⁷.

Para embasar esta pesquisa optei pela teoria histórico-cultural, que considera tanto os fatores sociais e culturais, como o fator afetivo e o papel da escola e do ensino na aprendizagem e no desenvolvimento humano. A teoria histórico-cultural tornou-se uma ampla vertente psicológica e possui hoje diversos desdobramentos e teorias que possuem uma raiz

⁶ Entre tantos teóricos podem ser citados alguns clássicos como Herbart, Pavlov, Skinner, Piaget.

⁷ Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pedagogo alemão que, em sua busca pela sistematização da pedagogia como ciência, foi pioneiro por isso, mas também por adotar a psicologia como um fundamento importante da educação. Foi a partir de Herbart que o pensamento pedagógico passou a vincular teorias de aprendizagem e psicologia do desenvolvimento, o que posteriormente tornou-se eixo central de muitas teorias, tais como, a de Piaget e de Vygotsky, entre outras (LARROYO, 1982).

comum na chamada Escola de Vygotsky cuja descrição foge ao objetivo deste trabalho. Este capítulo tem o objetivo de descrever apenas as principais premissas e conceitos da teoria histórico-cultural que servem de base para esta pesquisa e abordar alguns pressupostos da teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky relacionados à aprendizagem e sua influência no desenvolvimento humano. Também será descrita a teoria do ensino desenvolvimental, formulada por V. V. Davydov com base na teorização vygotskyana e na teoria da atividade formulada por A. N. Leontiev. O que pretendo destacar é a compreensão do objeto focado nesta pesquisa, ou seja, crianças em situação de não-aprendizagem da leitura no processo de alfabetização, tomando-se por referência pressupostos dessas teorias. Busco principalmente explicitar o conceito de aprendizagem e, nesse contexto, o que seria a situação de não-aprendizagem da leitura, assim como a relação entre a aprendizagem e o motivo do aluno para aprender.

1.1 A contribuição de Vygotsky

L. S. Vygotsky (1896-1934) pertencia a um grupo de intelectuais e idealistas que visavam alterar o quadro social de seu país, buscando uma nova psicologia, que contribuísse para a construção do que consideravam ser uma nova sociedade, com bases fundamentadas nas idéias marxistas. Vygotsky tratou então de assumir, para a formulação dessa psicologia, a orientação materialista dialética marxista, valorizando as relações sociais entre os indivíduos e a noção de historicidade como fatores fundamentais na explicação do processo de desenvolvimento humano.

Observando retrospectivamente a chegada dos estudos de Vygotsky ao Brasil, pude verificar que ocorreu relativamente tardia, pois seu primeiro livro foi aqui publicado em 1984 enquanto nos Estados Unidos isso ocorreu em 1962. Este fato pode ser explicado pelo domínio da Escola Nova e, em parte, pela existência e preferência dada a concepções biologicistas sobre a aprendizagem, o que ainda hoje ocorre, como mostram Ciasca (2004) e Mandrá (2005). Nestas perspectivas biologicistas, o principal valor é dado à dimensão biológica do indivíduo e, embora se considere sua interação com o meio social, não se leva em conta a forma mais complexa, ou seja, a influência do meio no processo de desenvolvimento do aprendiz.

Entre estudiosos brasileiros que se interessaram pelo pensamento vygotskyano encontra-se Rego (1994), que se dedicou a interpretar alguns aspectos da teoria de Vygotsky

buscando implicações de seu pensamento na educação. A autora comenta que o enfoque multidisciplinar e integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos levam Vygotsky a teorizar que a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. A autora explica ainda que, junto com Luria e Leontiev, Vygotsky buscou respostas para o aspecto intelectual do homem bem como explicações para as funções psicológicas superiores. Ele pretendeu construir uma “nova Psicologia” que pudesse sintetizar as abordagens radicais anteriores (idealista e mecanicista).

Assim, Vygotsky considerou as funções psicológicas superiores (capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, atenção...) como funções sofisticadas, pois são mecanismos intencionais e conscientemente controlados e não são processos inatos; são construídas ao longo da vida do indivíduo. Diferem dos processos psicológicos elementares (reflexos, reações automáticas e associações simples) que são de origem biológica e estão presentes nas crianças pequenas e nos animais. As características do funcionamento psicológico humano não são transmitidas por hereditariedade, mas são adquiridas através do desenvolvimento histórico do homem, através da interação do indivíduo com seu meio social, onde acontecerá a apropriação da cultura historicamente elaborada (pelas gerações precedentes). Não se trata apenas de um produto passivo, mas também de agente ativo na criação do contexto cultural e social (REGO, 1994).

Vygotsky considerou que, embora o fator biológico tenha uma participação nesse desenvolvimento humano como condição dada natural e específica da espécie humana, o fator mais importante no desenvolvimento advém de suas relações sociais. O ser humano se converte de ser biológico de uma espécie em ser social e cultural, mediante sua participação nas atividades em um contexto histórico e cultural, nas relações com os outros seres humanos, pelas mediações culturais e materiais (SIRGADO, 2000). Assim, o ser humano se constitui em sua interação com o mundo sendo capaz, inclusive, de transformar sua própria cultura, pois, ao mesmo tempo que o indivíduo internaliza as formas culturais, ele se transforma e intervém em seu meio.

Rego (1994) ressalta que, para Vygotsky, a ação humana no mundo é motivada por complexas necessidades, independentes do motivo biológico, tais como, necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade e também de ser coerente com seus princípios e valores. A maturação biológica, portanto, é um fator secundário no desenvolvimento das funções, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura.

A contribuição de Vygotsky é, sem dúvida, inestimável. Entre outros fatores, traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas humanas, decorrendo em novas diretrizes, principalmente, no campo pedagógico. Para ele o ser humano se constitui como tal, não somente devido à sua constituição biológica, mas, principalmente, devido às suas interações e trocas com o meio e com os homens. As funções psicológicas estão intimamente ligadas ao aprendizado, à apropriação do legado cultural de seu grupo. Assim, na aprendizagem escolar, os conhecimentos formalmente organizados devem propiciar ao aluno a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e tomar consciência de seus próprios processos mentais. Tendo por base a interação com esses conhecimentos, o indivíduo se transforma, o que possibilita novas formas de pensamento, novas formas de ações intelectuais, como, abstrações e generalizações, expandindo seu conhecimento e modificando sua relação cognitiva com o mundo, conseqüentemente, sua relação objetiva no mundo.

A teoria psicológica histórico-cultural elaborada por Vygotsky é fundamentada no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Segundo este princípio, o processo social, político e econômico é guiado pela produção da vida material que fornece as condições materiais e que formam a base da sociedade, de suas regras, idéias e valores. A realidade (natural e social) se constitui através das contradições e conflitos, num processo de constante movimento e mudanças.

A filosofia marxista concebe o homem como ser ativo que age sobre o mundo natural e social, criando suas formas de vida em sociedade e, ao mesmo tempo, também sofre as repercussões de sua ação sobre o mundo, tornando-se produtor e produto da realidade. Neste processo, o ser humano é constantemente confrontado pelo mundo externo e, como conseqüência, vai internalizando essa realidade que lhe é externa como conhecimento, um conhecimento construído pelos antepassados através da história da humanidade. Partindo deste princípio, Vygotsky postula que é nas interações estabelecidas entre o homem e a natureza, nas relações estabelecidas na sociedade e na cultura, que nascem e se desenvolvem as funções psíquicas humanas.

O homem é um ser histórico e cultural e se encontra sempre com alguma necessidade a ser satisfeita em função da manutenção de sua vida material e espiritual. A busca da satisfação de suas necessidades leva-o a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimento, construir a sociedade e fazer história. O homem vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. Sendo um sujeito ativo, constrói sua relação com o mundo e reconstrói este mundo pela ação prática pensada. O conhecimento, portanto, tem sua origem e sua finalidade nesses complexos processos.

O cérebro, para Vygotsky (1998), é um sistema flexível capaz de servir a novas e diferentes funções, sem que sejam necessárias transformações do órgão físico. É, portanto, moldado através do desenvolvimento individual, decorrente de suas interações com o meio físico e social. Para o autor, a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do homem, formará o funcionamento psicológico humano. Assim, a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que, por sua vez, nunca parte do zero. Ao contrário, há uma pré-história de aprendizagem. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

O autor alerta para o entendimento de que aprendizado não é desenvolvimento, mas resulta em desenvolvimento mental quando é adequadamente organizado, colocando em movimento vários processos que não aconteceriam sem a aprendizagem. Com base neste entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky elabora o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ele chama a atenção para o fato de que os estudos que tiverem a intenção de descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado devem determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* (resultante de ciclos de desenvolvimento já completados) e o *nível de desenvolvimento potencial* (determinado através da capacidade de solucionar problemas sob orientação de adulto). Esses níveis de desenvolvimento determinam a ZDP, que se caracteriza pela diferença entre o desenvolvimento já completado e aquele que pode vir a se completar mediante o aprendizado. Partindo desta tese, o autor ressalta que os processos de desenvolvimento progridem na sequência do processo de aprendizado resultando em ZDPs. (Vygotsky, 1998).

Vygotsky também se empenhou em mostrar as relações dinâmicas e complexas entre os processos de desenvolvimento psicológico e de aprendizado apontando a existência de uma lei fundamental explicativa da gênese do desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Segundo esta lei genética geral, os processos de filogênese e ontogênese são duas linhas que se cruzam na história do desenvolvimento humano. Nesse intercruzamento, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento humano: a primeira vez nas atividades coletivas, como funções intersíquicas; a segunda vez nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas. Essa lei conduz à conclusão de que as atividades sociais, coletivas, intersubjetivas são internalizadas e convertem-se em atividades individuais, intrasubjetivas. No processo da internalização, a comunicação e aprendizagem têm papel muito importante na promoção do desenvolvimento. Com base

nessa tese, Vygotsky (1998) afirma que o único *bom* ensino é o que se adianta ao desenvolvimento da criança.

Para esse autor, o processo de desenvolvimento progride de uma maneira mais lenta e logo após o processo de aprendizagem, resultando daí a ZDP. O autor acredita que a característica essencial da aprendizagem é engendrar “a área de desenvolvimento potencial”, estimular e ativar na criança processos internos de desenvolvimento nas interações com os outros e que, após serem absorvidas pelo curso interior de desenvolvimento, são internalizadas. Nas palavras do autor, “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1998, p.116).

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a ZDP é de grande importância para o ensino na escola, pois deve ser considerada pelo professor como referência para identificar a direção a ser dada à aprendizagem da criança. Em vez de se orientar para as capacidades que a criança apresenta, o ensino deve orientar-se para a sua ZDP, visando a ampliar seu desenvolvimento com a aquisição de novas aprendizagens. Destarte, a ZDP é fundamental para a identificação das possibilidades de aprendizagem das crianças para se evitar um trabalho árduo e, ao mesmo tempo, inócuo do ensino, ou seja, para que o professor não se dedique a ensinar algo para o que a criança ainda não apresente potencialidades para aprender. Sobre isso, Vygotsky escreveu: “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (VYGOTSKY, 2000, p. 337).

O conceito de ZDP evidencia que, para esse autor, o aspecto essencial da relação entre desenvolvimento e aprendizagem é que o desenvolvimento resulta da aprendizagem. Assim, ganha relevo o papel da escola e do ensino na promoção do desenvolvimento dos alunos, sendo o trabalho do professor o de mediar a interiorização da cultura, da atividade social externa aos alunos, para que essas ações se transformem, neles, em atividade interna.

Nesse sentido, Oliveira (2004) ressalta a importância que Vygotsky dá aos processos de aprendizagem como aspectos necessários e universais do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, portanto, especificamente humanas. Para a autora, existe um desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento, o que não ocorreriam sem o contato do indivíduo com o ambiente cultural.

Os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. A criança, inserida num contexto social e através de sua interação com os membros de seu grupo, de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, irá incorporar instrumentos mediadores e as formas de comportamento já consolidadas na

experiência humana. A função mediadora é atribuída aos instrumentos, pois eles provocam mudanças externas e ampliam a possibilidade de intervenção humana; por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal. No mesmo sentido, os signos são auxiliares para solucionar um problema psicológico, como, por exemplo, lembrar ou relatar algo, ampliando a atividade psicológica humana.

1.2 A contribuição de Davydov

Inspirados nas teorias de Vygotsky, outros psicólogos também se empenharam no estudo e explicação do desenvolvimento psicológico humano, entre eles A. N. Leontiev. Para tratar da contribuição de Davydov e da compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento é necessário, antes, tratar brevemente das idéias de Leontiev que, juntamente com as de Vygotsky, serviram de base à formulação de Davydov.

Leontiev (1983), inicialmente da mesma linha de Vygotsky, dedicou-se à explicação da atividade psicológica humana, tomando por base a mesma estrutura da atividade material prática do ser humano. Uma das principais contribuições de Leontiev foi descrever a estrutura da atividade humana em geral indicando os elementos que compõem a estrutura da atividade psicológica humana: necessidade, motivo, objetivo, ação, operação, condições.

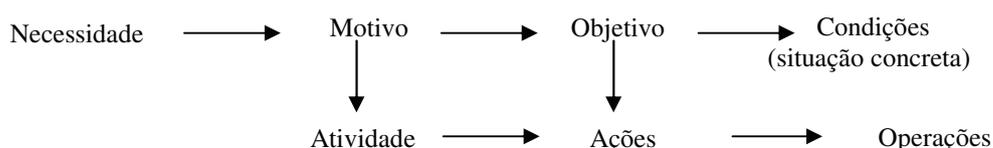


Figura 1 - Estrutura da atividade humana segundo Leontiev.

Fonte: Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996, p.13).

A atividade humana em geral foi explicada por Leontiev (1983) como sendo uma estrutura inserida no sistema de relações na sociedade. Só há atividade humana dentro das relações sociais. A existência de uma determinada atividade humana é determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual e isso decorre do desenvolvimento da produção, não podendo realizar-se de outro modo senão como atividade de pessoas concretas. Portanto, a atividade que cada pessoa realiza depende do lugar que ela ocupa na sociedade, de como se formam suas condições individuais de vida e de atividade. Leontiev (1983),

entretanto, distinguiu-se de Vygotsky ao enfatizar, no lugar da mediação dos signos e da cultura, a mediação dos objetos materiais.

Nesse sentido, Libâneo (2004) esclarece que a principal diferença entre a psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY) e a Teoria Psicológica da Atividade (LEONTIEV) se refere à relação prática com os objetos, ou seja, enquanto para Leontiev a atividade prática seria mais importante, Vygotsky enfatizaria a cultura, a linguagem e a mediação simbólica.

Para Leontiev o caráter principal e definidor de uma atividade é seu objeto. A atividade só pode ser definida com a definição de seu objeto. Na mente humana, toda atividade se apresenta como um reflexo da atividade objetual, material, prática. Assim escreveu Leontiev:

O principal é que o reflexo psíquico do mundo objetual não origina diretamente das influências externas, mas dos processos com cuja ajuda o sujeito entra em contato prático com o mundo dos objetos e que por isso se subordinam necessariamente a suas propriedades independentes, vínculos e relações (...).
Portanto, o que conduz, que dirige os processos da atividade é o próprio objeto e só de modo secundário sua imagem como produto subjetivo da atividade fixa, estabiliza e leva implícito seu conteúdo objetual (LEONTIEV, 1983, p. 69-70).

Com base em Vygotsky e em Leontiev, V. V. Davydov dedicou-se a explicar uma atividade humana em particular, a atividade de aprendizagem. Para Davydov (1999), a aprendizagem é, antes de tudo, uma atividade humana. Davydov (1988) considera que a atividade humana está na base do seu pensamento, portanto, na filosofia, a categoria atividade é a abstração teórica da prática humana em geral, sendo que sua natureza é social e histórica.

Estas idéias são essenciais para o entendimento do ser humano como um conjunto de relações sociais, um conjunto de sistemas de atividades, ou seja, o ser humano é ativo perante o mundo.

Leontiev (1983) explicou que o curso do desenvolvimento humano é influenciado pela atividade que o ser humano tem em cada período da vida.

Esse autor descreve que a periodização do desenvolvimento humano tem seu curso e sua mudança determinados pela participação social e o lugar ocupado nas relações sociais. Em cada período da vida, o ser humano realiza diversas atividades, mas uma delas é a principal naquele período, portanto é a que orienta ou dirige o curso do desenvolvimento. A atividade principal, por conseguinte, demarca a formação e desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos. Na medida em que a atividade principal muda, vão se modificando as relações sociais e o lugar nelas ocupado pelo sujeito, com a consequente modificação de seu desenvolvimento.

Davydov (1988), por sua vez, ao explicar a concepção leontieviana da atividade, considera que a atividade do sujeito está sempre ligada a alguma necessidade percebida. Essa necessidade suscita no sujeito uma busca, um ativismo exploratório dirigido a um objeto, fazendo com que a atividade se subordine a um objeto. Nessa subordinação, na adaptação do objeto, faz-se forte o indício de a atividade ser determinada pelo mundo externo. A necessidade está ligada ao objeto, o *objeto da necessidade*. Esse objeto torna-se assim o motivo concreto de atividade. Assim sendo, surgem os demais elementos da estrutura da atividade que são essenciais: objetivos (a serem atingidos); ações para se atingirem os objetivos; operações que compõem as ações; condições (situações concretas para que se atinjam os objetivos).

Desse modo, a atividade, segundo Radford (1998), não é um conjunto de comportamentos que os indivíduos apresentam em virtude de se adaptarem ao seu ambiente; é, antes, um sistema complexo com sua própria estrutura. Os indivíduos modificados voltam a atuar no mundo objetivo. O processo do conhecimento se dá, portanto, na interação entre sujeito – objeto. O objeto existe na realidade social independentemente de nossa atividade, mas, ao exercer uma atividade orientada para este objeto, por meio de ações que visam aos objetivos a serem alcançados em função de uma necessidade a ser resolvida, nos apropriamos desse objeto. Assim, é pertinente dizer que, para se apropriar da leitura, a criança deve entrar numa atividade de aprendizagem orientada ao objeto leitura, mas antes é preciso que ela tenha a necessidade de ler.

Para Davydov (1988), o conceito de atividade está ligado ao objeto para o qual o ser humano se dirige, independentemente de a atividade ser interna ou externa. A consciência surge mediante as relações entre atividade externa e interna, sendo mediada pelos objetos. A atividade interna, nessa perspectiva, torna-se secundária, sendo formada durante o processo em que a realidade externa passa a ser internalizada. Esta internalização não é apenas uma translocação da realidade ao plano interno da consciência que o precedeu. É, sim, a própria formação desse plano.

Davydov (1988) ressalta também que, apesar de possuírem uma estrutura comum, a atividade externa e a interna não são idênticas. Os indivíduos reproduzem internamente uma atividade externa. A reprodução refere-se à produção mental, pelo sujeito, de algo que foi antes produzido externamente a ele, ou seja, quando ocorre reprodução de atividade histórica anterior. A atividade reprodutiva não é um processo mecânico e só ocorre mediante a comunicação do sujeito com outras pessoas.

Com base na explicação da atividade humana genérica, Davydov se dedicou então a caracterizar a atividade de aprendizagem. O que a distingue de outros tipos de atividade é que, necessariamente, a aprendizagem envolve a produção de algo mental, um produto mental novo ou uma nova forma, uma reformulação de um produto já existente na mente do sujeito. O surgimento deste novo produto mental ocorre pela apropriação dos objetos do conhecimento, sendo indispensável que o aluno apresente uma necessidade interna, uma motivação para aprender. Além disso, requer que o aluno transforme o objeto a ser aprendido por ele, a fim de identificar suas relações internas mais relevantes. Uma vez identificadas essas relações, o aluno passa a investigar os aspectos externos do objeto e suas particularidades. Todo esse processo é orientado pela necessidade e pelo motivo do aluno para a aprendizagem.

Davydov e Zinchenko (2003) retomaram os principais postulados de Vygotsky, reafirmando o seguinte: a base do desenvolvimento mental é uma mudança qualitativa na situação social do ser humano (ou em sua atividade); a atividade é o desempenho do indivíduo no plano externo (social); as novas estruturas mentais formadas derivam da internalização da forma inicial da atividade; os sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização. Para os autores, as mudanças qualitativas na situação social em que vive uma criança proporcionam mudanças significativas em sua mente, isto é, o desenvolvimento de sua mente. Por isso, a educação e o ensino são considerados por Davydov (1988) como formas necessárias e universais do desenvolvimento do ser humano; são meios de organizar o processo pelo qual ele possa assimilar as aptidões desenvolvidas sócio-historicamente e reproduzi-las em si.

Davydov e Zinchenko (2003) afirmam que a forma inicial da atividade é sua realização coletiva. A criança participa de uma atividade coletiva e depois passa a desempenhar esta atividade individualmente, com base nas funções mentais que desenvolveu ao participar da atividade coletiva. Assim, concordam com a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano formulada por Vygotsky, segundo a qual toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, assim como ocorre com o conceito de ZDP.

Para estes autores, os sistemas de signos têm um papel fundamental no processo de internalização, sendo o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente determinadas. Segundo Davydov e Zinchenko (2003), os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência.

Davydov e Markova (1996), por sua vez, acreditam que se deve especificar melhor os conceitos de assimilação (apropriação) e atividade. A assimilação não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições de vida social ao seu redor e nem um acréscimo da experiência social, mas o resultado da atividade individual durante o aprendizado e domínio dos métodos socialmente evoluídos de copiar o mundo, e de transformar este mundo, o qual se torna gradualmente o próprio meio de atividade individual.

A apropriação ocorre, portanto, quando o indivíduo utiliza as formas histórico-sociais adquiridas, internalizadas. A apropriação, pelo aluno, do conteúdo e da forma de um objeto é fundamental em uma nova organização da aprendizagem para que ocorra seu desenvolvimento psíquico, o conhecimento. (SEMENOVA, 2003).

Para Davydov e Markova (1996), como a atividade humana específica da espécie é cristalizada na experiência social e histórica (nos objetos da cultura humana e nos vários domínios de conhecimento e ciência), a natureza desenvolvimental da atividade de aprendizagem está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento (ou pensamento) teórico-científico.

Acerca da formação e desenvolvimento do pensamento, Davydov defende a importância e, sobretudo, a possibilidade de se formar nos alunos o pensamento dialético, por meio do ensino. Segundo o autor, muitos acreditam que o pensamento dialético só seja possível como uma qualidade apresentada por poucas pessoas, os seres humanos brilhantes. Entretanto, esse tipo de pensamento se faz presente em grande número de pessoas, sendo adquirido espontaneamente nos processos de enfrentamento das situações difíceis em suas práticas na vida. Ressalta, porém, que muitos não desenvolvem espontaneamente esse tipo de pensamento, seja por levar uma vida que não requer muitos enfrentamentos de dificuldades, seja porque a educação que recebem não promove esse tipo de pensamento. Sob esse argumento, Davydov defende que a teoria da atividade de aprendizagem por ele apresentada tem o objetivo de desenvolver em todos os alunos, em todas as matérias, a formação do pensamento dialético. Para ele, o pensamento dialético não só pode como também deve ser formado nas crianças em todos os níveis de ensino, pois o desenvolvimento, das capacidades criativas, da iniciativa, da compreensão de si mesmos, enfim, da personalidade é indispensável, sendo que para a consecução desse objetivo, são necessárias tanto a organização quanto a implementação adequada da atividade de aprendizagem (DAVYDOV, 1999a).

O pensamento dialético é, então, denominado por Davydov de pensamento teórico científico. A reflexão exigida neste tipo de pensamento é definida como uma análise do objeto que segue o movimento de ascensão do abstrato ao concreto; forma-se mediante a apropriação

dos objetos de conhecimento, por meio do trabalho de investigação do germe ou essência desses objetos. Os objetos de conhecimento são considerados como atividade humana historicamente formada e incorporada na cultura. O aluno, no processo de se apropriar da atividade anterior, realiza com ela uma atividade de aprendizagem que inclui a investigação de como foi produzida, a crítica e a reprodução dessa mesma atividade. O aluno reproduz, mas esta nunca é uma reprodução mecânica ou uma reprodução exata do objeto, pois segundo sua singular marca subjetiva humana histórica e cultural, ele na verdade recria em si o objeto. O pensamento teórico-científico está presente quando ocorrem atividades investigativas que contenham as contradições fundamentais do fenômeno ou objeto. O princípio geral implícito no objeto, isto é, que está por trás de sua origem, é investigado, demonstrando-se as relações e demais conceitos correlatos.

Para Davydov, o ensino e a aprendizagem como dois processos interligados devem promover no pensamento do aluno o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Esse movimento tem seu princípio no materialismo dialético em que o objeto é captado inicialmente por sua aparência, por aquilo que se dá numa apreensão imediata apenas de seus traços externos, mais imediatos. O aspecto abstrato refere-se àquilo que se mostra de imediato ou, mais precisamente, àquilo que o aluno percebe do objeto numa relação apenas no plano do imediato: o objeto em sua aparência, em sua superficialidade. Nessa apreensão, o objeto é percebido tal como se apresenta na realidade cotidiana, empírica, mas o aluno não capta ainda suas relações mais internas, sua essência, sua origem. Por exemplo, no caso da leitura, o aluno capta inicialmente apenas os grafemas como “desenhos” em jornais, revistas, letreiros, no ônibus etc. Ele sabe que se trata de palavras e que as pessoas lêem, mas ele não tem o domínio da relação que se estabelece entre grafemas, fonemas, formação de palavras, escrita e leitura. Na medida em que se apropria dos grafemas e fonemas, o aluno passa a perceber o significado de cada um na composição da palavra. Todavia, para ele não passam de abstração, pois não capta ainda o movimento que está na base da utilização desses componentes para se formarem as palavras com seus diferentes significados, as frases, os textos e assim por diante. Ele não adquiriu ainda o princípio geral, a origem do objeto leitura em sua relação com a escrita e, a generalização desse princípio, que se manifesta nos infinitos casos particulares de grafemas/fonemas compondo sílabas, palavras, frases, textos etc.

Posteriormente, quando houver busca de relações mais particulares do objeto, verificando-se que relações estão presentes, com todos os seus elementos, chega-se ao aspecto concreto. O concreto não é nada mais que a reflexão do objeto em seu movimento, em suas relações internas, aquilo que está na base de sua transformação. Ou seja, no caso da leitura, a

criança torna-se capaz de produzir em sua mente o movimento transforma grafemas e fonemas em outra coisa (sílabas, palavras) sem, no entanto, deixarem de ser o que são. Desse modo, viabiliza-se a possibilidade de a criança captar o objeto leitura em sua complexidade. O que era aparentemente simples torna-se complexo; o que era imediato vai ser conhecido em sua essência.

Em resumo, para Davydov (1999a), no movimento do pensamento do abstrato ao concreto ocorre uma modificação ativa do objeto pelo sujeito e nessa relação os traços do objeto são discriminados pelo sujeito, percorrendo um caminho de ascensão do abstrato ao concreto, em duas etapas:

- 1 Formação das abstrações iniciais (ponto inicial para ascensão, meio necessário para penetrar no material de aprendizagem). Ocorre uma análise do material descobrindo se existe uma relação geral que tenha alguma conexão regular com suas diversas manifestações. No caso da leitura, a abstração inicial corresponde à relação regular entre grafemas e fonemas que assume uma diversidade de combinações, mas sempre numa conexão entre si, para formar a palavra.
- 2 Estudo do material concreto por meio das abstrações correspondentes aos objetivos. Por este estudo, o aluno capta o objeto em sua essência, nas suas relações, em que o produto é o conhecimento ou aprendizagem. No caso da leitura significa que o aluno deve *enxergar* em cada palavra o princípio geral da conexão grafema/fonema funcionando e interferindo na configuração particular que assume cada palavra.

Assim, a principal característica da atividade educacional em geral deveria ser a assimilação de métodos gerais de ação para o domínio de conceitos científicos e as mudanças qualitativas que ocorrem no desenvolvimento mental dos alunos. Neste sentido, toda atividade pedagógica deveria ser dirigida ao processo pelo qual o professor ajuda o aluno a apropriar-se do objeto e, ao mesmo tempo, realizando em si mudanças mentais na forma de lidar com o objeto na diversidade de fenômenos e situações da vida prática.

Entre os estudiosos no Brasil, ao comentar este tipo de atividade pedagógica, Libâneo (2004) indica que o ensino deve ser formulado priorizando-se a atividade principal do aluno, decorrendo em desenvolvimento do pensamento teórico ou conhecimento teórico; este implica a capacidade de desenvolver uma relação principal geral que caracteriza um conteúdo e aplicar essa relação para analisar outros problemas específicos desse conteúdo produzindo

abstrações que serão integradas como conceitos. O autor refere que os estudos recentes sobre os processos de aprendizagem acentuam seu papel no desenvolvimento das capacidades do aluno. Assim, define a aprendizagem como

(...) uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência sociocultural como ser ativo. Todavia, considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com os outros já portadores desses saberes e instrumentos (LIBÂNEO, 2004: p. 6).

Ante o exposto, sintetizo as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural. Para Vygotsky, aprender é internalizar os signos presentes na cultura e com isso formar conceitos sendo que, na escola, a aprendizagem visa formar os conceitos científicos. Já para Davydov, aprender é apropriar-se dos objetos de aprendizagem e, simultaneamente, das ações mentais que estão presentes nestes objetos. Essas ações mentais compõem um tipo de pensamento, que é o pensamento teórico-científico.

Portanto, o problema central desta pesquisa, que se refere a alunos em situação de não-aprendizagem da leitura, pode ser interpretado como ausência da internalização dos signos presentes na leitura (fonemas, grafemas), ausência da compreensão da relação essencial entre fonemas e grafemas, por fim, a não-apropriação da leitura na sua relação com a escrita. A não-aprendizagem da leitura pode ser interpretada ainda como não-aquisição de um pensamento correlato à leitura, a não-descoberta, pelo aluno, das características essenciais da leitura, seus traços essenciais, seu aspecto concreto e seu aspecto abstrato. Por fim, se o aluno não se apropria da leitura na sua relação com a escrita não apresenta uma produção mental, não se verificando nele mudanças mentais em relação aos códigos da língua materna. Esta situação caracteriza-se como um grande obstáculo ao desenvolvimento futuro do aluno em sua vida escolar, pois a leitura e a escrita se constituem como ferramentas básicas para a apropriação dos demais objetos em todo o curso futuro da aprendizagem escolar.

1.3 Pensamento e linguagem, leitura e escrita.

A linguagem humana, segundo Vygotsky, organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel fundamental na formação psicológica do homem estabelecendo significados compartilhados, percepção e interpretação dos objetos e situações do mundo.

Assim sendo, Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica, e que o momento de maior significação no desenvolvimento, dando origem às formas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática convergem.

Para Vygotsky, a função primordial da fala é social, mesmo em sua forma mais primitiva (balbucio, choro, etc. cumprem, além da função de alívio, meios de contato com as pessoas). Esse estágio, em que não há significados específicos, foi chamado de pré-intelectual, existindo apenas uma inteligência prática. É também o estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento, no qual a criança possui capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, mas sem a mediação da linguagem. A aquisição passa de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e posteriormente para uma fala interior. Para o autor, a fala egocêntrica é um estágio intermediário entre a fala exterior e a fala interior (REGO, 1994).

Portanto, para Vygotsky (2003), o pensamento e a linguagem representam a chave para se compreender a consciência, pois a palavra seria um “microcosmo da consciência”. Assim escreveu Vygotsky:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. À frase bíblica ‘No princípio era o Verbo’, Goethe faz Fausto responder: ‘No principio era a Ação’. O objetivo desta frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No *princípio* era a Ação. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (VYGOTSKY, 2003, p. 108).

Vygotsky (2003) afirma, assim, que a palavra contém uma reflexão generalizada da realidade, portanto tem uma função central no desenvolvimento do pensamento. Ao falar da palavra, Vygotsky a considera como o meio de comunicação entre duas mentes. Segundo ele, não sendo possível a comunicação direta entre duas mentes, tanto do ponto de vista físico, quanto do ponto de vista psicológico, ela só ocorre de uma forma indireta. A esse respeito, Davydov (2000) resume as idéias centrais da teoria de Vygotsky mostrando também o papel da linguagem. O desenvolvimento humano se realiza como processo de apropriação da cultura material e espiritual através da comunicação com outras pessoas. Pela comunicação, a atividade externa, fruto da realização conjunta dos indivíduos, é interiorizada. Com sua interiorização, converte-se em atividade interna, individual, regulada pela consciência. No processo de interiorização da atividade externa e sua conversão em atividade interna, surge a

consciência humana. E os signos lingüísticos, por sua vez, ocupam um papel essencial em todo esse processo.

Morato (2002), ao analisar a maneira pela qual a linguagem atua no desenvolvimento lingüístico – cognitivo, afirma que esta é uma questão crucial em que Vygotsky colocou a interação verbal como representativa da relação entre linguagem e pensamento, marcando, assim, o papel do dialogismo como o elemento essencial dos processos cognitivos e o da interação como a sua dimensão fundadora. Todavia, salienta a autora, é necessário investigar mais o modo como os processos cognitivos emergem, desenvolvem-se e transformam-se na relação inter e intracognitiva.

A esse respeito, Vygotsky argumentou que, sendo impossível a comunicação direta entre duas mentes, não apenas fisicamente como também psicologicamente, a comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta, ou seja, como citado anteriormente, o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (VYGOTSKY, 2003a).

Pensamento e palavra apresentam entre si mais diferenças do que semelhanças porque eles não provem de um só modelo. A estrutura da fala não pode ser compreendida como mero reflexo da estrutura do pensamento, pois o pensamento, até que se torne fala, passa por muitas transformações, encontrando na fala sua expressão, sua realidade e sua forma. Desse modo, os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, todavia seguem direções contrárias. Na aprendizagem da língua, inicialmente a criança utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas. Para ela, a palavra faz parte do objeto que denota. Mas ela deve aprender a fazer a distinção entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A capacidade da criança para comunicar-se por meio da linguagem está diretamente relacionada à distinção entre os significados das palavras na sua fala e na sua consciência, superando a fusão inicial entre o plano semântico e o vocal. (VYGOTSKY, 2003a, p. 158-161). Por essa razão, Vygotsky afirma que o pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras.

A respeito da linguagem escrita, Vygotsky explicou que o gesto é o signo visual inicial e contém em si a futura escrita da criança. Assim, escreveu: “Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados.” (VYGOTSKY, 2003, p. 142-143)

Quando a criança desenha, ela está se utilizando de uma linguagem gráfica que surge com base em uma linguagem verbal. Os primeiros desenhos infantis possuem esquemas que lembram conceitos verbais e comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. E isso explica o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem

escrita (VYGOTSKY, 2003, p. 149). Os sinais escritos são símbolos de primeira ordem, com denotação direta dos objetos ou ações. Mas a criança deve evoluir o sentido deste simbolismo de primeira ordem para um simbolismo de segunda ordem. Este simbolismo de segunda ordem nada mais é do que o uso dos sinais escritos como símbolos gráficos para representar símbolos falados, as palavras. Isso só acontece quando a criança descobre uma relação básica: é possível desenhar coisas, mas, muito além das coisas, é possível desenhar a fala humana.

Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade das crianças do desenhar coisas para o desenhar a fala (VYGOTSKY, 2003, p. 153).

Posteriormente, uma linha histórica unificada conduzirá às formas superiores da linguagem escrita, que consiste numa reversão, ou seja, a linguagem escrita torna a ser um simbolismo de segunda ordem, mas agora com uma nova qualidade.

Enquanto simbolismo de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada (VYGOTSKY, 2003, p. 154).

Sobre o ensino da língua, Davydov (1988) desenvolveu uma pesquisa tratando especificamente do ensino da língua russa, com foco na aquisição da ortografia. Embora o foco da pesquisa tenha sido a ortografia, ela é ilustrativa do princípio geral da aquisição da relação entre leitura e escrita, uma vez que os professores, para ensinar a ortografia, retornaram à base da linguagem escrita. A base da metodologia de ensino então foi o princípio fonético que possibilita aos alunos a formação do conceito de fonema. Este conceito pode funcionar como uma linha única de raciocínio para o ensino do modo geral pelo qual os padrões ortográficos assimilados na escola elementar possam ser identificados e escritos. O professor demonstrou aos alunos as relações governadas pelas regras entre a fala e sua representação escrita.

Na tarefa de aprendizagem, ao assimilarem os conceitos, os alunos percebem a letra como aquilo que designa o fonema e não o seu som. Para Davydov, “o fonema é uma unidade na estrutura sonora de uma língua, cuja função é indicar a identidade e a diferença entre suas unidades de significado (morfemas) e que são concretizadas não em um só som (ou ‘tipo de

som'), mas em um sistema sucessivo de sons". Assim, a letra se torna, para o aluno, o instrumento que na escrita serve para concretizar a relação entre o significado de um morfema e sua forma fonêmica, o que na língua falada se concretiza por meio dos sons.

Com base nesse entendimento, a primeira coisa a ser ensinada aos alunos é essa relação primária, sem a qual não poderá compreender a natureza da língua escrita, sendo a palavra o objeto primeiro do estudo do aluno (e não o morfema).

Assim sendo, o significado nominativo da palavra, que empresta a si mesmo uma interpretação graficamente objetivada e é, portanto, intuitivamente compreensível para as crianças, se torna o primeiro objeto na relação a ser examinada. Para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e indiferenciada. Portanto, a demarcação e diferenciação de seus elementos – ou seja, a análise do som da palavra – é o primeiro passo a ser tomado na análise da relação indicada, que permite a resposta das seguintes perguntas: Quais sons estão “sendo usados” em uma determinada palavra? Qual a função desempenhada por este som nesta palavra em particular? (DAVYDOV, 1988, p. 66).

Deste modo, os alunos conseguiram apropriar-se da palavra como uma unidade na língua. A significação desta unidade é transmitida por meio de distintos sons semanticamente indicativos que na escrita são designados por meio das letras. Assim, um texto escrito é uma expressão particularizada de uso da palavra, que reflete a conexão entre a significação e a forma sonora da palavra.

O que os alunos aprendem é que a palavra apóia-se em um sistema complexo de significados inter-relacionados por meio dos morfemas constituídos de determinados fonemas. Deste modo, eles entendem que as letras são representações dos fonemas e sua associação a estes fonemas fornece os significados da palavra.

Com base nas idéias de Vygotsky e Davydov acerca das relações entre leitura e escrita na aquisição da língua, retomo o problema desta pesquisa: a não-aprendizagem da leitura pela criança no processo de alfabetização. Considerando que, embora não se transforme num leitor, a criança domina o desenho da letra, pode-se dizer que o que ocorre com essa criança, é a ausência da relação entre linguagem verbal e linguagem escrita, a não-aquisição, portanto, do princípio geral que está na base da leitura na relação com a escrita. Em síntese: ainda não ocorreu a associação entre grafema e fonema. Mas, além do problema do método de ensino, há outro fator: a ausência do motivo para aprender a ler. Assim, torna-se necessário descrever como, sob o ponto de vista da teoria histórico-cultural, o motivo envolve a aprendizagem.

1.4 Emoção, desejo e motivo para aprender

O pensamento, para Vygotsky, nasce de desejos e necessidades, interesses e emoções. Cada pensamento tem antes de si uma base afetivo-volitiva e para compreender o pensamento de uma pessoa é preciso antes compreender essa base (VYGOTSKY, 2003a). Vygotsky considera que as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta sobre todas as formas do comportamento humano e em todo o processo educativo (VYGOTSKY, 2003c, p. 120).

Por isso, considerar o desempenho do aluno como algo ligado apenas ao intelecto caracteriza uma visão unilateral do desenvolvimento humano. Vygotsky considera que o aspecto emocional da personalidade humana é tão importante quanto os outros. Sendo assim, o objeto da educação inclui tanto o intelecto quanto a afetividade, o sentimento. Todavia, alerta ele, considerar o sentimento na educação não significa o excessivo e desmedido sentimentalismo, pois, se a emoção é importante e poderosa para a ação, o sentimentalismo é estéril e insignificante. Também não significa considerar a emoção de modo desvinculado da ação de aprendizagem. Na educação, o sentimento deve estar ligado às ações do aluno, ao seu comportamento. E os sentimentos que ajudam na aprendizagem são a curiosidade, o interesse, a perplexidade, etc. Estes sentimentos devem estar ligados diretamente à atividade intelectual para fornecer-lhe sua direção. A esse respeito, Vygotsky escreveu a seguinte crítica: “o ensino das disciplinas deve extrapolar os limites dos áridos esquemas lógicos e se transformar não só em objeto e tarefa do pensamento, mas também em tarefa do sentimento” (VYGOTSKY, 2003c, p. 121).

1.5 O ensino desenvolvimental

Na visão da teoria histórico-cultural, nos primeiros períodos da idade escolar a principal atividade da criança é a atividade de aprendizagem (DAVYDOV, 1988). Como já mencionado, Davydov formulou, declaradamente com base nas idéias de Vygotsky e na teoria da atividade de Leontiev, uma teoria da atividade de aprendizagem. Idéias centrais dessa teoria são apresentadas na “*Problems of developmental teaching*”, tradução do russo para o inglês publicada nos Estados Unidos em 1988. Nela o autor defende a aprendizagem como a apropriação, pelo aluno, das capacidades desenvolvidas historicamente, e a reprodução, em si, dessas capacidades. O conceito de apropriação expressa as relações entre a experiência social,

cultural, histórica e a experiência individual de uma pessoa. Pela reprodução, o que o aluno realiza não é a atividade tal qual já foi realizada pelos outros, mas a atividade relacionada às capacidades humanas fixadas na experiência social. Por isso, afirma o autor, a educação e o ensino são as formas universais do desenvolvimento mental humano, uma vez que se constituem apropriação cultural, o que implica que apropriação e desenvolvimento humano são processos distintos, porém interdependentes.

A cultura contém as formas, os procedimentos histórica e socialmente construídos como instrumentos, como capacidades e habilidades humanas necessárias à atividade no mundo, à vida em sociedade. Assim, a cultura é um fenômeno social cuja riqueza situa-se nos padrões de capacidades e habilidades criadoras, essenciais para a produção das coisas objetivadas (materiais). É essa riqueza que deve ser apropriada.

No processo da aprendizagem, que é a atividade principal dos primeiros períodos da idade escolar, as crianças reproduzem não somente o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência social, mas também as capacidades construídas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: reflexão, análise e experimento mental (DAVYDOV, 1988, p. 44)

O conteúdo da atividade de aprendizagem deve ser o conhecimento teórico científico, que unifica os processos mentais de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos.

Davydov (1999) afirma, entretanto, que as crianças só podem apropriar-se de conhecimento e habilidades por meio da atividade de aprendizagem quando elas tiverem uma necessidade interna e motivação para fazê-lo. Por isso, uma organização adequada da atividade de aprendizagem deve apresentar como condição básica, indispensável, dois elementos. O primeiro é a necessidade de os alunos se apropriarem dos objetos de aprendizagem. Assim como não se pode forçar uma criança a brincar, também não se pode forçá-la a aprender. O segundo elemento é a formulação de tarefas que requeiram dos alunos a realização de experimentos com o objeto da aprendizagem. A atividade de aprendizagem escolar deve estruturar-se de modo correspondente ao procedimento de exposição dos conhecimentos científicos utilizado pelos pesquisadores na investigação que deu origem ao objeto. E isso corresponde ao procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Desse modo, na atividade de aprendizagem, o pensamento dos alunos percorrerá um caminho semelhante ao caminho do pensamento científico dos pesquisadores.

Todavia, ressalta Davydov (1988), são os motivos das ações de aprendizagem que impulsionam os alunos a assimilar o modo pelo qual se reproduzem os procedimentos mentais ligados a um conhecimento teórico. Ao cumprirem as ações de aprendizagem propostas pelo

professor, os alunos desenvolvem conhecimento novo para eles, mas desenvolvem, sobretudo, os procedimentos mentais ligados a esses conhecimentos. Enquanto a necessidade de aprender estimula o aluno a assimilar os conhecimentos teóricos, o motivo para aprender estimula o aluno a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos, por meio das ações presentes nas tarefas de aprendizagem. Tarefa é aqui entendida, como a união do objetivo com a ação e com as condições para o seu alcance. Assim, a tarefa de aprendizagem que o professor formula e apresenta aos alunos deve exigir deles três procedimentos:

- 1) análise do objeto a fim de descobrir alguma relação geral, governada por uma lei e vinculada às manifestações ou relações particulares deste objeto. Ou seja, a construção da generalização e da abstração substantiva;
- 2) a dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do objeto e sua união (síntese) no objeto integral (inteiro), ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto;
- 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral de construção do objeto estudado.

No processo de realizar a tarefa, os alunos identificam a origem do “núcleo” do objeto estudado e, utilizando esta origem, reproduzem mentalmente o objeto. Ao resolver a tarefa, as crianças completam uma espécie de micro-ciclo de ascensão do abstrato ao concreto como meio de assimilação dos conhecimentos teóricos.

A tarefa escolar é importante “não apenas para o caso particular dado, mas para todos os casos do mesmo tipo” (DAVYDOV, 1988), pois faz o pensamento mover-se do geral ao particular.

Na identificação e assimilação do procedimento geral de solução de tarefas particulares, os escolares comparam os diversos procedimentos de solução de várias tarefas particulares e acabam identificando certo caminho geral. Por exemplo, para que os alunos assimilem o procedimento pelo qual um determinado tipo de tarefa de física é resolvido, o professor requer dos alunos que resolvam até 88 tarefas particulares; para a formação do procedimento geral, solução de um exercício de matemática, os livros didáticos às vezes propõem aos alunos que resolvam de 20 a 30 problemas análogos. Ao deparar-se com uma tarefa particular concreta, os alunos se empenham primeiro em analisá-la de modo a deduzir a conexão interna de seus dados, abstraindo com ela as peculiaridades. “Ao resolver a primeira tarefa concreta de um determinado tipo resolvem, por assim dizer, todas as tarefas daquele mesmo tipo”. (DAVYDOV, 1988).

Assim, considerando que crianças em situação de não-aprendizagem da leitura podem apropriar-se melhor do processo de ler mediante um ensino organizado de acordo com a proposta davydoviana, ou seja, de modo que a atividade de aprendizagem da leitura componha-se das ações formuladas por Davydov, procurei organizar este ensino desenvolvimental da leitura. Esta organização do ensino da leitura foi elaborada especificamente para a presente pesquisa, consistindo um experimento didático-formativo, considerando a importância da emoção e do desejo juntamente com o motivo do aluno para aprender, e procurando contemplar também a necessidade de aprendizagem. A característica principal deste experimento didático-formativo trata de uma organização do ensino com finalidade simultaneamente de ensinar e pesquisar. Assim, como pesquisador, pude observar a influência do tipo de ensino no desenvolvimento do pensamento do aluno. A realização deste experimento didático-formativo é descrita a seguir, no capítulo 2.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA, AS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE NÃO-AQUISIÇÃO DA LEITURA

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2000, p. 118).

O objetivo aqui é descrever a escola em que se deu a presente investigação, seus aspectos físicos e seu Projeto Pedagógico, em particular no que se refere à alfabetização. Busco também descrever o cenário das aulas, as professoras e os alunos, focalizando em especial a aluna J que se apresentava em situação de não-aquisição da leitura, como mencionado anteriormente, as descrições aqui apresentadas originam-se do material coletado por meio de observação (da escola e das aulas), de entrevistas (professora P1, diretora e professora P2), análise documental do Projeto Pedagógico da escola e dos planos de cursos. Esses dados foram obtidos durante o tempo em que permaneci observando a escola, que corresponde ao período de setembro de 2007 a abril de 2008.

2.1 A escola e a organização do ensino da alfabetização

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde procurei saber acerca da possibilidade de realização da pesquisa com alunos em situação de não-aquisição de leitura. A secretária mostrou-se receptiva e se prontificou a fornecer uma relação das escolas do município, esclarecendo sobre as condições de cada uma delas. Também me esclareceu que o município apresenta 47 escolas que trabalham com alfabetização, das 67 existentes no município, e que a maioria apresenta as referidas dificuldades. Afirmou ainda que as escolas dos bairros periféricos estão registrados os maiores índices destas dificuldades.

Foi então selecionada, conjuntamente com a secretaria, a escola denominada Escola Municipal Pedro Luis Castelo, por se tratar de uma instituição escolar localizada no centro de Rio

Verde. Atende, portanto, diferentes classes sociais e não apenas aquelas menos favorecidas. Aumenta-se, assim, o leque de diversidade entre os indivíduos que não adquiriram o processo da leitura, inclusive alunos provenientes da zona rural.

A Secretária nos forneceu os dados da escola, como endereço e telefone, e o primeiro contato foi realizado por telefone com a diretora L, a qual foi muito receptiva, e colocou-se à disposição para cooperar na realização da pesquisa. Assim, as observações na escola foram iniciadas no mês de setembro de 2007.

Segundo a diretora L, os professores da escola têm formação em Pedagogia e atendem ao exigido pelo projeto do *Instituto Airton Senna- IAS* (descrito adiante). L forneceu o projeto pedagógico e outros documentos solicitados. A diretora mostrou-se muito receptiva e disposta a colaborar em tudo que fosse preciso, apresentou em seguida a sala de aula da turma de alfabetização em que a pesquisa seria desenvolvida.

A diretora relatou que a escola foi fundada com a intenção de atender a clientela do centro e da zona rural, porque no centro não havia escola da rede municipal que o fizesse. O desenvolvimento industrial da região no setor de processamento de carnes provocou a instalação de muitas granjas na zona rural, repercutindo no aumento da demanda de vagas nas escolas da zona rural. Daí a necessidade de criação de mais uma escola, para atender em parte a demanda dessas crianças.

Inicialmente a escola matriculava cento e oitenta alunos da zona rural. Com o tempo, as instalações físicas tornaram-se insuficientes, não comportando a demanda, além de se encontrar em condições insatisfatórias de conservação, necessitando reformas. A escola então foi transferida para novo prédio e passou a atender apenas alunos da zona urbana. A escola é a única da rede municipal de Rio Verde que atende os três níveis de ensino (Educação Infantil, Primeira Fase do Ensino Fundamental, Segunda Fase do Ensino Fundamental), nos turnos matutino e vespertino, em regime de séries anuais de 2^a a 4^a série.

Neste contexto, no início do ano letivo, apliquei um teste diagnóstico de alfabetização e com base nos critérios que acompanham o teste, foram identificados os alunos não-alfabetizados. Estes constituíram as turmas do *Se Liga*, sendo agrupados em classes heterogêneas quanto às diferentes séries de origem, idade e nível de aproveitamento escolar. O resultado esperado é que o aluno seja capaz de ler e escrever com eficiência ao final do processo de alfabetização devendo haver ações planejadas, acompanhadas e avaliadas pelo professor.

O projeto prevê a ocorrência de variações nos tipos de leitura: em voz alta, pela professora, pelos alunos, em duplas, coletiva, dramatizada, contagem de histórias, cabendo ao professor observar a leitura dos alunos. Existe também haver um Caderno de Atividades com

exercícios, com o objetivo de formar hábitos de estudos. Quanto ao plano de curso utilizado pela professora da turma de alfabetização, verificou-se que este é um desdobramento do projeto pedagógico proposto pelo IAS. Todavia, nem o plano da professora, nem o plano do projeto proposto pelo IAS previam ações voltadas especificamente para as crianças que permaneciam sem aquisição da leitura.

A estrutura física da escola é composta por:

- 08 salas de aula;
- 01 pátio coberto;
- 01 cantina;
- 01 depósito;
- 03 banheiros para alunos;
- 02 banheiros para funcionários;
- 01 secretaria;
- 01 sala de professor;
- 01 sala de diretoria;
- 01 cozinha

No período matutino, a escola funciona com 08 turmas, sendo duas classes da Etapa II, duas 2ª séries, duas 3ª séries e duas 4ª séries, com média de 20 alunos por sala.

No período vespertino funcionam 06 turmas, sendo duas 3ª séries, duas 4ª séries, uma turma no programa *Acelera Brasil* e uma turma no *Se Liga ou Alfa*, com média de 25 alunos por sala.

A organização da escola *Pedro Luis Castelo* está estruturada da seguinte forma:

- Conselho escolar
- Diretora
- Servidores administrativos:
 1. Secretaria Escolar
 2. Serviços gerais
- Coordenação Pedagógica
- Corpo docente, com 15 professores

- Corpo discente com 161(alunos) no turno matutino e 149(alunos) no vespertino, apresentando um total de 318 alunos matriculados

Para melhor esclarecimento sobre a influência dos projetos do IAS, descrevo a seguir, os dois programas adotados na *Escola Pedro Luis Castelo* e que norteiam a alfabetização dos alunos.

2.2 O Programas *Acelera Brasil e Se Liga*

No conjunto das medidas voltadas ao ajuste da política educacional brasileira com enfoque no modelo econômico neoliberal, aparecem nas escolas programas ligados ao cumprimento de exigências externas feitas ao país no sentido de melhorar suas estatísticas e indicadores educacionais. O Brasil vem evidenciando péssimos resultados nos programas internacionais de avaliação da aprendizagem dos quais seus alunos participam. Nos últimos dez anos, foram feitos oito estudos internacionais com o intuito de comparar o desempenho de alunos e sistemas escolares. Entre eles, destacam-se: Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Ensino (UNESCO/OREAL), o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMMS) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O PISA é uma avaliação patrocinada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) cujo objetivo é traçar um panorama mundial da educação através da aplicação de testes trienais nas diversas áreas do conhecimento. Esta avaliação foi realizada pela primeira vez em 2000 e enfatizou a proficiência em leitura. Os resultados do PISA em 2000 revelaram que, entre os 32 países submetidos ao exame para medir a capacidade de leitura dos alunos, o Brasil foi o que apresentou o pior desempenho. O PISA avaliou o desempenho em língua materna, ciências e matemática. Mas, como dito anteriormente, os alunos que não sabem ler podem ter prejudicada sua aprendizagem de ciências e de matemática, por não darem conta de *decifrar* o conteúdo do que é pedido nestas matérias. Os resultados do PISA mostram que no Brasil os problemas começam na alfabetização.

Segundo Oliveira (2008), mais da metade dos brasileiros com 15 anos de idade não conseguem entender o que lêem. Apenas 1% dos brasileiros dessa idade consegue atingir o nível máximo de desempenho, compatível com o de seus colegas no resto do mundo.

Sendo assim, observa-se que a política adotada pelo governo de universalização das matrículas na rede pública trouxe de volta aos bancos escolares os alunos mais pobres, antes excluídos, mas trouxe também um efeito perverso: a queda na qualidade, decorrente de anos e mais anos de evasão escolar, repetência e defasagem idade/série. A defasagem escolar reflete o principal problema da educação brasileira: baixa qualidade do ensino revelada nos altos índices de reprovação e abandono escolar, refletindo baixos níveis de aprendizagem⁸.

Assim, corrigir o fluxo escolar tornou-se pré-requisito para qualquer projeto de reforma e melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, o governo buscou alternativas para solucionar tal problema, transformando *Programas de Alfabetização e Aceleração de Aprendizagem* em políticas públicas. Dentre eles encontram-se os Programas criados pelo *Instituto Ayrton Senna, Acelera Brasil* e o *Se Liga* que, criados no interior de uma organização não-governamental, vêm sendo implantados nas escolas públicas brasileiras, inclusive com garantia de recursos para as escolas, de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações.

A *Escola Municipal Pedro Luis Castelo* adotou os programas *Acelera* e *Se Liga Goiás*, cuja proposta pedagógica, contida no material distribuído pelo Instituto Ayrton Senna⁹, explicita baseia-se no método *Dom Bosco*, inspirado em duas orientações do educador Paulo Freire: contextualização para a compreensão crítica do significado da leitura; uso de palavras-chave para promover essa contextualização.

A origem deste método remete a *Dom Bosco*, que criou o *Sistema Preventivo de Educação*, um método educativo que sugere ao educador se dispor pacientemente a ter uma presença significativa na vida dos jovens. Ele buscava atrair a atenção e confiança dos jovens por meio de habilidades como mágica, acrobacia, malabarismo, música e poesia. Embora suas idéias tenham sido elaboradas e colocadas em prática no século XIX, sua experiência permanece em todo o mundo como um destaque no universo da educação¹⁰.

⁸ Por exemplo, o Ministério Público do Rio Grande do Sul (2008) denunciou que os elevados custos para manter cerca de 12 milhões a mais de alunos defasados no Ensino Fundamental inviabilizam qualquer possibilidade de ampliação de recursos para a educação

⁹ O Instituto Ayrton Senna, organização não-governamental sem fins lucrativos, é presidido por Viviane Senna, tendo sido fundado em novembro de 1994. Desde então, sua meta principal tem sido trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidade e ONGs. A filosofia assumida pelo Instituto Ayrton Senna é de que a transformação do país está na co-responsabilidade dos três setores - organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil – cujo objetivo deve ser desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades.

¹⁰ Segundo Dom Bosco, em todo jovem, mesmo naquele que apresenta o comportamento mais rebelde, há um ponto acessível ao bem e a primeira obrigação do educador é buscar esse ponto e tirar bom proveito. Nesse contexto, deve-se respeitar o ritmo do aluno, ou seja, o aluno mais lento tem que trabalhar mais, precisa de mais atenção, de mais tempo para fazer deveres de casa, enfim, de mais intensidade pedagógica.

Segundo constatação do Instituto Ayrton Senna (2008), o Brasil é a 9ª potência econômica do mundo, embora se encontre entre os países com os maiores níveis de exclusão e desigualdade social: no *ranking* de Desenvolvimento Humano, ocupa o 70º lugar. Essa diferença entre o Brasil econômico e social aponta a necessidade primordial de se trabalhar para o desenvolvimento humano das novas gerações. Conforme o Instituto, entre 10% e 35% dos alunos de 1ª a 4ª série ainda não sabem ler nem escrever. Assim, considera que o analfabetismo é o maior vilão da educação pública no Brasil porque pune as crianças com a repetência, o difícil recomeço de todos os anos, a insegurança e a baixa auto-estima.

O programa *Se Liga*, desenvolvido desde 2001 pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de cada município goiano, tem o propósito de corrigir o fluxo escolar no Ensino Fundamental do 2º ao 5º anos, considerando o problema da distorção idade-série. O programa tem como objetivo mais amplo alfabetizar crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental que apresentam essa distorção e introduzir na rede escolar pública uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados, bem como combater aqueles que são considerados os principais problemas do sistema de ensino no Brasil: os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série. O mote do Se Liga é aprendizagem significativa para instrumentalizar o aluno na aquisição de habilidades e competências para o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e compreensão. A operacionalização do programa de alfabetização segue o método *Dom Bosco de Alfabetização Base*, sob a orientação do Instituto Ayrton Senna, por meio de 42 aulas estruturadas (módulo de alfabetização) desenvolvidas no período de um ano letivo. Segundo o documento de Orientações (2006), o Programa conta com um conjunto de materiais que compreende:

- Módulo de alfabetização do aluno
- Caderno de Atividades
- Caixa de literatura para cada turma, com livros de literatura infantil e um livro do professor – *Lendo e formando Leitores*
- Sistemática de Acompanhamento
- Alfabeto Móvel
- Material Dourado

No referido documento, está previsto também que o funcionamento do Programa de Alfabetização deverá ocorrer da seguinte forma:

- Os alunos são diagnosticados através de testes. A experiência revela que entre 10 e 35% dos alunos das quatro primeiras séries não sabem ler.
- Os alunos que se revelarem como não-alfabetizados são encaminhados para um programa especial de alfabetização, em classes de, no máximo, 25 alunos.
- O Programa é ministrado ao longo de um ano, e conta com materiais próprios estruturados, além de uma caixa contendo livros de literatura infanto-juvenil e outros materiais de apoio.
- Os professores recebem instruções básicas e informações gerais no início do ano e são acompanhados durante todo o ano.
- Semanalmente o supervisor visita cada classe durante um turno de aulas, orienta o professor do ponto de vista técnico-pedagógico e toma providências junto à escola.
- Os professores participam de atividades semanais de supervisão, capacitação em serviço e planejamento.

Os supervisores se reúnem mensalmente sob a liderança do coordenador municipal para analisar os resultados e fazer o plano de trabalho para o próximo mês.

- Mensalmente são gerados relatórios de acompanhamento do programa.
- Normalmente, no final do ano, os alunos estão alfabetizados e, pelo nível alcançado, são promovidos e ainda saltam mais de uma série escolar, em média. Muitos desses alunos são encaminhados para programas de aceleração.
- Os professores que se tornam capacitados no processo depois de dois a três anos de atuação no programa devem ser destacados para cuidarem das primeiras séries, adotando metodologias eficazes de alfabetização.

Segundo o IAS, desde sua implementação, em 2001, o *Se Liga* atendeu 331.897 crianças de 403 municípios. Em 2006, 99,8% dos alunos do Programa em Goiás foram alfabetizados, sendo que todos progrediram de série. Há seis anos, a taxa de alfabetização no *Se Liga Goiás* é de praticamente 100%. Em 2006, apenas 1% dos alunos que frequentavam o Programa, em Goiás, deixaram de ir à escola (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008).

O Programa *Acelera Brasil*, criado em 1997, possui o mesmo mote (introdução na rede educacional de uma cultura de gestão eficaz focada em resultados, combate dos baixos níveis de aprendizagem, da repetência e da distorção idade/série). Esse Programa conta com a utilização de material específico para turmas de aceleração, composto de um conjunto de sete livros:

- Módulo Introdutório
- Projeto I - Quem sou eu?
- Projeto II - Escola Espaço de Convivência
- Projeto III- O Lugar Onde Vivo
- Projeto IV- Minha Cidade
- Projeto V- Brasil de Todos Nós
- Projeto VI - Operação Salva Terra
- Caixa de Material Complementar com 40 livros de literatura e outros materiais, como mapas e dicionários.
- Utilização de instrumentos de gerenciamento do processo: Orientações para o Professor / Manual de Operacionalização Sistemática de Acompanhamento

O Programa de Alfabetização, portanto, destina-se aos alunos das quatro primeiras séries que não estejam alfabetizados. Já o Programa de Aceleração da Aprendizagem se destina aos alunos das três primeiras séries, que estejam realmente alfabetizados, e que tenham dois anos ou mais de defasagem, ou seja, dois anos a mais que a idade regular para a série na qual se encontram. Hoje, ambos os Programas são adotados como políticas públicas em seis estados: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso. Na *Escola Municipal Pedro Luis Castelo* esses programas estão implantados, sendo a alfabetização desenvolvida nessa escola de acordo com as propostas dos programas do IAS.

2.3 A professora, a turma, a aula.

A primeira professora da turma de que fazem parte as crianças em situação de não-aquisição da leitura foi denominada de P1. A professora P1, tinha, à época, 36 anos e relatou que leciona desde os 14 anos em outro município, Santa Helena (GO), com carteira de trabalho assinada pela Secretaria de Educação daquele município. Assim, já contava com 22 anos de exercício do magistério. Depois de quatro anos na Secretaria Municipal de Educação de Santa Helena, passou também a coordenar uma escola particular integrante do sistema *Positivo*. Sendo concursada no município, passou a dar aulas no curso de magistério, à noite, onde permaneceu por sete anos. Depois coordenou, por três anos, dois colégios particulares de ensino médio sendo um localizado em outro município (Acreúna). Em 1993, ingressou no

curso de Pedagogia, na FESURV (Fundação de Ensino Superior de Rio Verde) na cidade de Rio Verde, o qual concluiu em 1997.

Mudou-se com a família para Rio Verde em 2003 e passou a lecionar em diversas escolas, em diversas séries, da educação infantil ao ensino médio, inclusive ocupando cargos de coordenação da educação infantil em algumas escolas. Em uma das escolas foi convidada a instalar a biblioteca, onde atuou como bibliotecária por um ano. P1 ingressou então na rede municipal de ensino de Rio Verde. No ano da coleta de dados (2007), encontrava-se lecionando na etapa II da educação infantil, no período vespertino para a turma do nível III.

O primeiro contato com P1, a professora da turma em 2007, ocorreu no dia em que cheguei à escola, quando já estava inclusive preparada para as observações da sala. Após sermos apresentadas, P1 me deixou à vontade para eu me sentar. Escolhi um lugar junto à porta para que pudesse ter uma visão ampla da sala. P1 mostrou-se muito amistosa, pois já havíamos nos encontrado em outra escola, onde realizei triagem fonoaudiológica.

P1 relatou que havia dois alunos cujo desempenho não acompanhava o ritmo dos demais: JV, um menino e J, uma menina. Esses alunos se encontravam em situação de não-aquisição da leitura. A partir daí a pesquisa passou a ter como foco principal estas crianças.

Logo no primeiro dia de observação, fui muito bem recebida por P1, que incentivou as crianças a me cumprimentarem com um “bom dia” em coro.

A sala era clara, bem ventilada, devido a uma janela tipo vitral posicionada na parede oposta à porta e um ventilador de teto, muito ruidoso. Além do ruído do ventilador, a porta permanecia o tempo todo aberta, o que contribui para aumentar o rumor no interior da sala. O próprio ambiente exigia das crianças um grande esforço para se concentrarem e, embora a grande maioria parecesse não se incomodar com os ruídos, vale lembrar que o excesso de barulho pode ser muito prejudicial para a aprendizagem das crianças e dificultar a concentração.

A organização da sala segue o modo tradicional, com as carteiras dispostas em fileira. A seguir apresento uma figura representativa do posicionamento das crianças e da professora na sala.

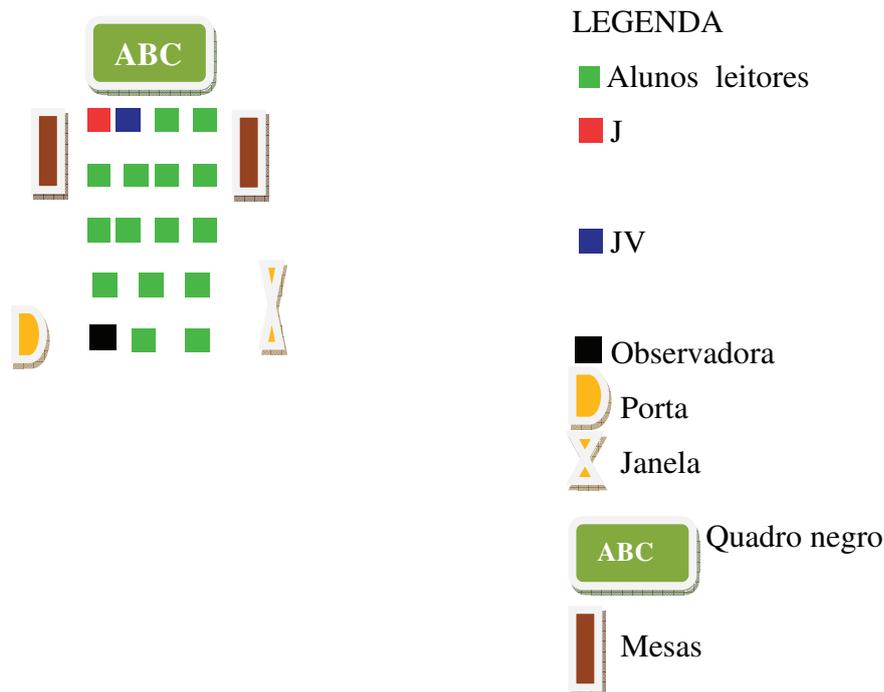


Figura 2 – Organização da sala de aula e posicionamento dos alunos em 2007

Na lousa, um quadro-negro clássico há um cartaz escrito em letras bastão, contendo o texto a ser estudado no dia. Este texto era substituído conforme a professora introduzia novo texto. Há outros cartazes nas demais paredes, todos igualmente escritos em letra bastão. Entre outros, um se referia a algumas regras da classe (combinados), outro aos nomes dos aniversariantes, outro com o nome da escola. Nota-se que os cartazes compõem uma cultura de estímulo à leitura. A professora sempre pede que as crianças leiam os cartazes e elas ficam muito interessadas em ler, chegando a se levantarem das carteiras. Alguns lêem em voz sussurrada, outras silenciosamente.

Era visível a motivação dos alunos, seu empenho e envolvimento com a leitura, gostam de ler e mostrar para a professora que terminaram a tarefa.

P1 chama individualmente os alunos para lerem e acompanha o texto com a régua. E isto é feito como “treinamento” da leitura. As crianças se mostram sempre envolvidas e com desejo de ler quando a professora as chama, participando ativamente.

P1 discute com os alunos sobre os textos lidos, as histórias, os personagens. A motivação das crianças se revela pela iniciativa de se levantarem e irem até a professora tentando explicar, num gesto de ênfase, como se quisessem demonstrar o quanto é grande seu gosto ao ler as histórias e compreendê-las.

P2 promove a leitura coletiva, coloca as crianças para lerem em grupos, mas num sentido competitivo, para ver quem lê melhor.

Nas aulas de matemática, as crianças parecem empolgadas mostrando que sabem responder o que a professora pergunta, como: o dobro de três, o dobro de cinco, duas vezes o quatro, etc.

Quando a classe está conversando, P1 mostra os *combinados* na parede do lado esquerdo e lembra que os alunos têm que ficar calados “senão vão ter que fazer a atividade no recreio”. Esta é a regra.

Aos alunos que ainda não conseguem ler, P1 promove ações paralelas, diferentes do que o restante da turma faz, sendo principalmente cópia. Ambos, JV e J são excelentes copistas. As carteiras de J e JV são mudadas de lugar de modo que fiquem voltadas para a parede onde se encontra uma grande régua com números de zero a cinquenta para serem copiados. Esta ação de P1 pode ser considerada como uma tentativa de colocar as duas crianças em atividade. Entretanto, estando as duas crianças fora da interação com as que se encontram numa zona de desenvolvimento mais ampla, permanecem privadas das possibilidades de mediação que poderiam ser promovidas.

Às vezes P1 também coloca JV e J para realizarem a mesma tarefa que os outros, como, por exemplo, pintar figuras que estão em seus cadernos e escrever embaixo a palavra correspondente à figura, caracterizando um autoditado. Embora sejam bons copistas, nota-se que JV e J têm grande dificuldade para realizar essa tarefa. Seus colegas terminam rapidamente e eles não. Além disso, o pouco que conseguem escrever o fazem de maneira inadequada. Ou seja, são crianças que sabem o desenho das letras, mas não os relacionam aos fonemas correspondentes.

JV mostrava-se uma criança muito ativa, interagia muito com os colegas, acompanhava o contexto da aula, mas não participava da atividade de aprendizagem, não conseguia realizar as tarefas. J, ao contrário, mostrava-se alheia ao contexto da aula, dormia a maior parte do tempo ou realizava algo paralelo à atividade da sala como, por exemplo, colorir alguma figura. J sempre apresentava um olhar perdido, passava a impressão de que estava completamente sem entender nada do que estava ocorrendo ao seu redor.

Enquanto JV está sempre fazendo brincadeiras com a colega do lado, J está constantemente deitada com o tórax e cabeça sobre a carteira. JV, embora não esteja aprendendo apresenta-se motivado, sempre faz tentativas de dar uma resposta, vai até a lousa, ergue a mão, mas não consegue respostas corretas por não saber ler. Houve um momento em que JV trocou a palavra que tentava ler e as crianças riram em voz alta por causa de sua troca. P1 insistiu com JV até que ele acertasse. Por sua vez, J sequer apresentou algum tipo de tentativa.

A classe mostrava-se em geral muito motivada, exceto J que sempre parecia muito cansada, parece que nada fazia sentido para ela. Permanecia com a cabeça sobre a carteira até que P1 lhe pedisse para erguer a cabeça. Mas J sempre voltava a debruçar-se sobre a carteira.

P1 mostrou uma tarefa de J e disse que é ótima desenhista, faz desenhos com um desempenho superior ao das crianças da idade dela. P1 expressou ainda sua estranheza quanto à situação de J e que achava muito peculiar que J já escrevesse em letra cursiva sendo que nem aprendera a ler. Além disto, notava também as tarefas para casa; mesmo sendo esta uma exigência correspondente ao desempenho atual, tanto de J como de JV, nunca eram feitas, eles sequer tentavam fazê-las, ao seu próprio modo. Na visão de P1, os pais de J e JV não se interessavam por suas tarefas.

O que percebi foi que P1 tentava interferir no desempenho dessas crianças a seu modo. Por exemplo, quando as colocava à frente da classe, voltadas para o quadro, era com o objetivo de fazer com que se concentrassem na tarefa e pudessem permanecer sem outras interferências visuais. No entanto, as tentativas de P1 visavam motivar J, embora esta se mostrasse altamente desmotivada, permanecendo sem “entrar em atividade de aprendizagem”, ficando a maior parte do tempo debruçada sobre a carteira.

P1 era muito firme e rígida quanto ao domínio da disciplina da turma, não admitia desordem e *bagunça*. Ela conseguia isso sempre lembrando os combinados e em função deles o que era permitido fazer, ou não fazer.

As regras deviam ser cumpridas também por J e JV. Por exemplo, quando não traziam tarefa pronta de casa eram advertidos de que permaneceriam durante o recreio fazendo-as. Percebia-se a imediata retração desses alunos: abaixavam os olhos e ficavam envergonhados. Pelo seu tom de voz, a professora conseguia passar a idéia do quanto estava decepcionada. Ao mesmo tempo, deixava transparecer um ar de doçura quando as crianças se dirigiam a ela.

Em suas tentativas, P1 chegou a colocar outra aluna entre JV e J, uma colega que dizia adorar ajudar J. A amiga soletrava para J, com paciência e mostrando “como se escreve”. P1 elogiava a atitude da colega. JV também tinha um amigo que “colaborava” com ele, apontava seus erros, apagava-os no caderno mostrando a maneira correta de escrever as palavras.

P1 comenta que acha ser este o melhor jeito, pois ela, P1, não *dá conta* de tudo sozinha. Mostra sentir-se impotente para ajudar mais a JV e J, não sabe mais como proceder, que tipo de tarefas apresentar a esses alunos. Não há um plano ou orientação da escola sobre como lidar especificamente com estas crianças, e a professora também não possui uma estratégia para utilizar com esses alunos. Relatou P1 que, apesar de serem assíduos, não sabia o que fazer para motivá-los, percebia-os inibidos e “fechados no mundo deles”. P1 comentou

observar que frequentemente duas crianças tinham consciência de que só elas não se desenvolveram e que era muito difícil para ela como professora trabalhar com diferentes níveis. Além disto, os colegas sempre estavam chamando a atenção para o fato de os dois não saberem ler, o que e contribuía ainda mais para a baixa auto-estima dos mesmos.

P1 acreditava que só a escola não conseguiria resolver o problema de JV e de J, e que essa situação não podia ficar só a cargo da professora. Relatou que, de sua parte, procurou dar total apoio e suporte, até aulas de reforço, mas suas ações foram em vão, pois as crianças, embora fossem bons copistas, não adquiriram a leitura e a escrita.

Ao final de 2007, JV e J não atingiram a meta de alfabetização como era esperado e como ocorreu com a maioria de sua classe. Como mostra o anexo 2, realizado em meados de setembro de 2007, o diagnóstico feito pela P1 de J e JV mostra que apenas copiam letras, sem saber ler ou escrever.

A Sala e a Turma Alfa

Em 2008 a escola foi transferida para outro prédio, em uma região mais central da cidade. O novo prédio apresentava dois pavimentos, quadra de esportes interna, e salas de aula em melhores condições, com ventilador, carteiras escolares em melhores condições de conservação.

Ao retomar as observações, procurei pelos alunos JV e J. A diretora informou que JV havia sido transferido para outra escola e J estava numa classe que fazia parte do *projeto Alfa*. Este, segundo a diretora, trata-se de um projeto para atender crianças que não conseguiram ser alfabetizadas pelo ensino vigente. O objetivo do projeto era, não o de promover a progressão dos alunos (“passar de ano”) e sim alfabetizá-los.

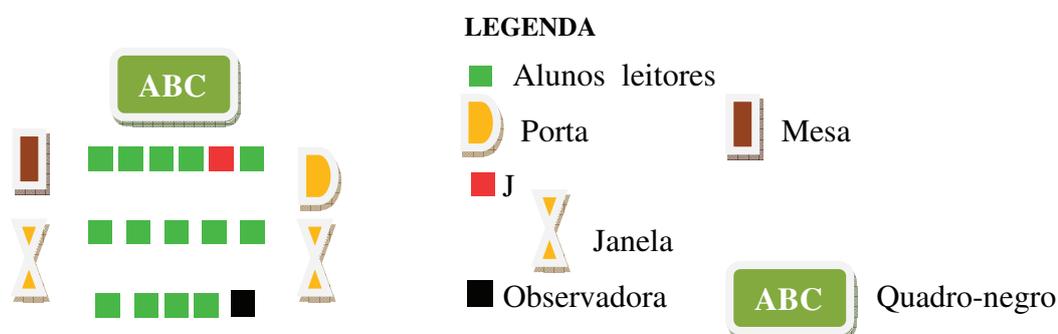


Figura 3 – Organização da sala de aula e posicionamento dos alunos em 2008.

Esse projeto tem o objetivo de alfabetizar crianças que não apresentam nenhum tipo de deficiência, não são portadores de necessidade especial, crianças consideradas “normais”, mas que não se alfabetizaram na turma regular.

A professora da turma Alfa, P2, tem 32 anos e nasceu em outro município, Itumbiara. Veio para Rio Verde aos 12 anos de idade com sua família, por motivo do trabalho do pai. Estudou em escolas públicas e formou-se em Técnico em Contabilidade. Trabalhou por cinco anos em um centro de radiologia odontológica em Rio Verde, atuando como técnica de Contabilidade. Casou-se e ingressou no curso de Pedagogia da FESURV, formando-se no ano de 2001. Simultaneamente ao curso de Pedagogia frequentou o Curso de Alfabetização da Escola da Vila, em São Paulo, entre os anos de 1998 a 2000.

No último ano da Faculdade, P2 estagiou no Colégio Almeida Rodrigues, escola particular de Rio Verde, onde trabalhou por sete anos. Fez pós-graduação em “Metodologia e Didática” em 2002, também na FESURV. Foi aprovada em concurso público da Secretaria Municipal de Educação e hoje trabalha no *Projeto de Correção de Fluxo*. Trabalhou também na *Escola Maria Dulce* em 2007. Trabalha atualmente, na *Escola Pedro Luis Castelo*, onde ensina alfabetização.

P2 mostrou-se empenhada em motivar J utilizando estratégias como “colocá-la próxima de alunos que conversam para evitar que durma”. De fato, J não estava mais dormindo na aula como antes, embora ainda acontecesse. Além disso, P2 estava sempre chamando sua atenção, mantendo-a acordada.

O modo de P2 lidar com J se diferenciava muito de P1, estava continuamente tentando motivar J, fazendo-lhe perguntas, mas percebia que muitas vezes J ainda fixava o olhar num ponto e olhava longamente para este. Apesar disso, J se apresentava mais atenta e envolvida na tarefa proposta pela professora. P2 pensa em motivá-los e realiza, ocasionalmente, *concurros* para ganharem figurinhas, de acordo com as atividades que propõe. Um exemplo deste é dado quando ela pede que os alunos formem palavras com determinadas sílabas. Aqueles que formarem mais palavras ganham as figurinhas desejadas. O objetivo da P2 é estimulá-los a pensarem no maior número possível de palavras.

P2 explicou que gosta de trabalhar com “sílabas garantidas” que são aquelas que todo texto tem e que ensina os alunos a olharem e falarem mentalmente, para depois verbalizarem. Segundo P2, desse modo há um aumento da auto-estima. Referiu ainda que utiliza o *método Dom Bosco*, que é silábico e que funciona com alunos que não conseguiram a alfabetização.

As letras expostas na sala por P2 são de diferentes estilos (os quadrinhos estão em imprensa, a data em cursiva e o quadro em bastão). Surgiu, porém, a questão se essa

diversidade seria adequada para esta fase, especialmente para essas crianças que já apresentaram dificuldades no ano anterior.

P2 tem grande capacidade de manter a classe interessada e motivada, fazendo perguntas sobre o texto em questão, e trabalhando ao mesmo tempo a interpretação do texto. Por exemplo, ao ler a frase “O que fez Fifi pular?”, explica o ponto de interrogação, tentando adotar uma linguagem compreensiva para as crianças, aumentando as pistas com vista a garantir a apropriação do símbolo: “sobe e desce o rabinho”.

Neste caso, a letra do texto era a de imprensa e a professora escrevia na lousa em letra cursiva. O mesmo ocorreu com os nomes colocados em cima da mesa, que são apresentados em imprensa de um lado e em cursiva do outro.

A P2 pediu que J lesse o texto no caderno e depois na lousa. J “lê” em voz muito baixa e sem conexão, apenas movimentando os lábios.

O que verifiquei foi que, apesar de J ter mudado de turma, de prédio, de professora e de ter ido para uma classe cujo objetivo principal era o de alfabetizar as crianças que não o conseguiram no ensino regular, J permaneceu sem conseguir aquisição da leitura, embora copiasse. Pude perceber, durante todo o período da observação, como alguns elementos que permaneceram intocados, podem ter contribuído para a não-aquisição da leitura, sendo identificados os seguintes:

- a ZDP de J não foi de fato considerada;
- houve pouca mediação da professora;
- o desejo e o motivo de J para aprender não foram alterados;
- para J a aprendizagem permaneceu sem sentido pessoal.

Estes fatores podem ter sido os principais a impedir a aquisição do processo mental da leitura e da escrita. Com esta constatação, busquei então realizar o ensino desenvolvimental da leitura em um experimento didático formativo e que está descrito no capítulo 3.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

“Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser”.
(SOARES, 2003:41)

Neste capítulo, apresento especificamente a organização e realização do ensino da leitura com base na teoria do ensino desenvolvimental. Nesta organização, procurei enfatizar o motivo da aprendizagem como um fator importante para alterar a situação de não-aquisição da leitura pela criança durante a alfabetização. Inicialmente apresento os pressupostos metodológicos e as decisões que orientaram a realização do experimento. Em seguida, descrevo os principais resultados.

3.1 Pressupostos e decisões metodológicas

Como explicitado anteriormente, a presente pesquisa foi fundamentada na teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky e na teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov, sendo se orientada também por alguns conceitos da teoria da atividade de A. N. Leontiev. Essas teorias apresentam, em seu conjunto, algumas idéias básicas comuns que explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, com base nas condições concretas de existência humana e na mediação cultural e social, bem como nas relações dos seres humanos entre si em dados contextos históricos. A pesquisa de campo caracteriza-se como uma investigação qualitativa por ter sido realizada no ambiente natural, fonte direta dos dados, e sendo esta pesquisadora o principal meio da coleta de dados. Minha presença direta e o contato prolongado no ambiente próprio dos sujeitos em questão, ocorreu desde setembro de

2007, perfazendo nove meses de observação, correspondendo a, aproximadamente, 96 horas. Para a coleta de dados recorri a anotações, filmagens e fotografias.

Durante esse período, a turma foi observada em seu conjunto quanto aos seguintes aspectos: as interações dos alunos entre si e da professora com os alunos; o método de ensino; a relação pedagógica da professora com os alunos; as ações da professora dirigidas especificamente aos alunos que não estavam adquirindo a leitura.

Nestas investigações iniciais, identifiquei duas crianças nessa situação, isto é, que não estavam adquirindo a leitura. Passei então a focar a observação nesses alunos, principalmente quanto aos seguintes aspectos: interações com os colegas, ações da professora mediante a não-aquisição da leitura; as tarefas de aprendizagem; a presença, ou não, do motivo dos alunos para aprenderem a leitura; as ações da professora que influenciavam no motivo dos alunos, o que foi feito durante o restante do semestre de 2007. Ao final do ano, uma das crianças foi reprovada sendo, no ano seguinte, encaminhada para uma turma especial, a turma *Alfa*, composta de alunos que não obtiveram êxito na alfabetização.

Assim, em 2008 passei a acompanhar essa aluna na turma *Alfa*. No início de 2008 a escola foi transferida para outro espaço físico, para onde também me desloquei. Outro dado relevante foi o fato de a professora da turma ter se mudado, o que provocou uma descontinuidade na coleta dos dados, havendo necessidade de protelar a realização do ensino desenvolvimental. Os sujeitos observados, professores e alunos são aqui descritos do seguinte modo:

P1 = Professora da primeira turma (2007)

P2 = Professora da classe Alfa (2008)

J = Aluna investigada

M = Aluno trabalhado pela pesquisadora, como modelo

O = Observadora (a pesquisadora)

As técnicas de coleta de dados no campo foram as seguintes:

- 1 Gravação de imagens no ambiente natural da aula realizada pela pesquisadora. No decorrer da coleta, além de reproduzi-las, assistir às imagens, visando à obter os dados mais significativos relacionados com a não-aquisição de leitura pelos alunos.
- 2 Registro fotográfico das aulas, também realizado por mim.

- 3 Entrevistas semi-estruturadas concedidas pela professora, pela coordenadora, pela diretora e por mães de alunos, com gravação simultânea. As entrevistas foram conduzidas mediante roteiro (Anexos 4, 6 e 5 respectivamente) e posteriormente transcritas.

A pesquisa documental consistiu na análise dos seguintes documentos: Relação de funcionários da escola, Quadro de desempenho dos alunos, Ficha de leitura e escrita, Cronograma de 2007, Proposta pedagógica, Plano anual de metas, Projeto Rede vencer, Regimento escolar, Diagnósticos dos alunos (até mês 10/2007), Planos de ensino (Professora L e Professora P), Avaliação auditiva de J, Avaliação Oftalmológica de J, Proposta pedagógica do *Programa Se Liga*, Fluxo de Aulas 2007, *Projeto Acelera Brasil*.

Após, realizei o experimento didático formativo. Este experimento consistiu na organização do ensino da leitura em etapas, segundo a teoria de Davydov. Para isto foi necessária elaboração de material didático e um período de preparação da professora quanto às idéias básicas dessa teoria, às etapas do ensino, ao papel da professora, às ações de aprendizagem que os alunos realizariam sob a orientação e condução da professora. Assim, a professora que participou da pesquisa, além de sujeito, foi também uma colaboradora. Realizei o experimento didático formativo no período de maio de 2008 a junho de 2008, com gravação simultânea de imagens.

Para a análise dos dados segui as orientações de Ludke e André (1986) e de Bogdan e Biklen (1994) para a pesquisa qualitativa em educação.

3.2 A organização do experimento didático-formativo

O termo experimento, ou estudo experimental, aparece frequentemente nos trabalhos de Vygotsky para designar as pesquisas que ele realizou. Vygotsky considerava que só por meio da análise experimental se revela a essência do processo genético da formação de conceitos e que esse tipo de investigação é a “chave para a compreensão do processo” pelo qual a formação do conceito se desenvolve na vida humana real (VYGOTSKY, 2003, p. 86). Este tipo de experimento consistia numa investigação realizada em várias etapas, sendo que o processo de execução destas etapas, assim como de obtenção dos dados, de apresentação dos objetos aos sujeitos, de registro, de análise do movimento do pensamento do sujeito, ocorriam simultaneamente. Assim, escreveu o autor:

Em nossos experimentos, o problema é apresentado ao sujeito logo de início e permanece o mesmo até o final, mas as chaves para a sua solução são introduzidas passo a passo, cada vez que um bloco é virado. Decidimo-nos por essa seqüência porque acreditamos que, para se iniciar o processo, é necessário confrontar o sujeito com a tarefa. A introdução gradual dos meios para a solução permite-nos estudar o processo total da formação de conceitos em todas as suas fases dinâmicas. A formação dos conceitos é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os blocos experimentais, e a definir o seu significado de uma forma generalizada (VYGOTSKY, 2003, p. 72).

O objetivo da pesquisa nesses moldes era compreender as relações intrínsecas entre as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento, e deve considerar a formação de conceitos como uma função do crescimento social e cultural global do adolescente, que afeta não apenas o conteúdo, mas também o método de seu raciocínio (VYGOTSKY, 2003, p. 73).

Quanto ao experimento didático formativo que deu origem à presente pesquisa procurei organizá-lo levando em consideração o que destacou Davydov (1988) em relação aos motivos das ações de aprendizagem. Para Davydov, os motivos é que impulsionam os alunos a assimilar o modo pelo qual se reproduzem os procedimentos mentais ligados a um conhecimento teórico. Ao cumprirem as ações de aprendizagem propostas pelo professor, os alunos desenvolvem conhecimento novo para eles, mas desenvolvem, sobretudo, os procedimentos mentais ligados a esses conhecimentos. Enquanto a necessidade de aprender estimula o aluno a assimilar os conhecimentos teóricos, o motivo para aprender estimula-o a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos, por meio das ações presentes nas tarefas de aprendizagem (tarefa é a união do objetivo com a ação e com as condições para o seu alcance).

Na presente pesquisa, ao investigar a situação de não-aquisição da leitura por alunos em processo de alfabetização, com foco na análise do motivo do aluno, procurei adotar as premissas vygotskianas e davydovianas que podem ser assim sintetizadas:

- 1 O desenvolvimento mental humano é condicionado histórica e socialmente. A leitura e a escrita são produções socialmente construídas e historicamente desenvolvidas e modificam profundamente a comunicação dos seres humanos entre si, interferindo nas formas de relações sociais e culturais.
- 2 A atividade histórico-cultural coletiva exerce um papel na formação das funções mentais superiores e esse papel se concretiza pela mediação cultural presente no processo do conhecimento em que os conhecimentos adquiridos, mais que conhecimentos, passam a caracterizar-se também como “ferramentas mentais”

do indivíduo no processo de se relacionar e viver no mundo. O processo de aquisição da leitura, portanto, é um processo de aquisição de capacidades mentais, mediado pelo ensino.

- 3 O ensino e a aprendizagem na escola consistem numa forma privilegiada de apropriação das capacidades mentais já formadas historicamente pelas gerações humanas anteriores e tornadas objetivas nos bens e ferramentas culturais, nas formas de relações e nas ferramentas materiais (atividade externa). O processo de apropriar-se ocorre mediante a interiorização, pelo aluno, daquilo que está presente na cultura. A leitura, portanto, configura-se como um bem cultural a ser adquirido pela criança no processo de alfabetização. Ao adquirir a leitura e a escrita, a criança está interiorizando uma nova ferramenta mental que é a condição básica para todas as demais aquisições na vida escolar. Mais que isso, a criança adquire uma nova ação mental.
- 4 O ensino escolar, portanto, tem um papel muitíssimo importante na promoção do desenvolvimento das funções mentais da criança, porque promove a interiorização dos conteúdos e dos mecanismos de pensamento ligados a esses conteúdos. Assim, ao adquirir a leitura, a criança está adquirindo um importante mecanismo de pensamento, o de associar códigos de sua língua materna à linguagem verbal que, por sua vez, faz a mediação dos significados sociais de tudo que está presente em seu contexto de vida.
- 5 No seu processo de desenvolvimento, a criança apresenta um nível de desenvolvimento real (ou atual) que corresponde à capacidade de realização de tarefas e solução de problemas independentemente de ajuda alheia. Apresenta também uma zona de desenvolvimento que corresponde a uma capacidade de realização de tarefas e solução de problemas, mas de modo dependente do auxílio da outra pessoa, em colaboração com outra pessoa. Esta zona, denominada de zona de desenvolvimento proximal (ou potencial) tem, para Vygotsky uma importância maior do que o nível de desenvolvimento já adquirido. Ela se apresenta como um espaço sobre o qual o professor deve atuar para que a criança venha a se tornar capaz de realizar por si própria, o que no nível atual realiza com ajuda. A grande importância da ZDP para o ensino na escola é de servir como referência orientadora da aprendizagem da criança. Assim, em vez de se orientar para as capacidades que a criança já apresenta, o

ensino deve orientar-se para a ZDP a fim de promover a aquisição de novas aprendizagens.

- 6 As relações intersubjetivas têm grande importância no ensino e na aprendizagem, pois é por meio delas que se dá o processo de interiorização e de apropriação. A apropriação da cultura é um processo que ocorre interiormente no indivíduo, mas sua base é coletiva e social, daí o papel das relações intersubjetivas, por meio das quais as capacidades sociais, presentes na cultura, são interiorizadas e passam a ser capacidades individuais. A leitura, como capacidade social, deve ser interiorizada pela criança tendo como base um processo coletivo de interação na sala de aula, tendo na professora um sujeito importante que promove essas relações.

Portanto, a realização do experimento didático-formativo exigiu, além da organização e planejamento do ensino desenvolvimental da leitura, uma fase de preparação da professora P2 para implementar o plano, a qual é descrita a seguir.

Preparação da professora P2

Apresentei à P2 o plano de ensino desenvolvimental, explicando e mostrando-lhe as ações que J deveria realizar a seqüência apropriada, o objetivo de cada ação, como acompanhar J na realização das operações que compunham cada ação. P2 mostrou-se interessada e disposta a realizar as atividades conforme eu lhe explicava como conduziria J. Pedi a P2 que me observasse realizando o mesmo tipo de ensino a outro aluno. Este deveria se encontrar na mesma situação de J. P2 sugeriu que fosse M, pois não havia desenvolvido a leitura e a escrita. Então acatei a sugestão e expliquei que eu conduziria a atividade com M e que P2 observaria atentamente a fim de identificar dúvidas, aspectos não compreendidos etc. Em seguida seriam feitos os esclarecimentos que P2 necessitasse visando preparar-se melhor para realizar ela mesma o ensino desenvolvimental com J. P2 participou ativamente desta etapa e revelou-se ótima colaboradora da pesquisa.

Identificação da ZDP de J

Combinei com P2 uma data para a realização da avaliação de J para se determinar sua ZDP em relação à leitura. Nesse dia P2 apresentou uma atividade paralela para a classe, para que pudesse trabalhar com J. A avaliação do desempenho de J na leitura foi realizada tendo inicialmente como objeto seu próprio caderno, em que ela copiava a “matéria” dada em classe pela professora. Com a intenção de diagnosticar a leitura de J, P2 pediu que J lesse em seu caderno o que havia copiado sobre a atividade que estava executando naquele dia. J não conseguiu ler, apenas se limitou a fazer movimentos com os lábios, como se fosse uma estratégia para *fazer de conta* que estava lendo. A P2 apresentou-lhe a primeira página de um livro que ela mesma escolheu, sendo o texto escrito em letras bastão. Tomou-se o cuidado escolher este tipo de letra por ser o tipo de letra que a professora já estava utilizando na turma, assim como o que já tivera contato nas turmas de alfabetização anteriores que frequentara. As letras do livro eram do tipo “caixa – alta” e em negrito, buscando favorecer o seu processo de reconhecimento. O objetivo foi determinar o desenvolvimento real de J em relação à leitura para, com base no resultado, elaborar o plano de ensino desenvolvimental.

Observei que estava ocorrendo com J o que descreve Boruchovitch (1999): a criança com um acúmulo de fracassos desenvolve estratégias ego-defensivas, o que acaba por distanciá-la do processo de aprendizagem.

Em seguida foi apresentado a J o livro do leãozinho que ela escolhera, mas também não conseguiu ler. E além dos movimentos com os lábios, percebi que realizava um movimento intermitente com as pernas. Assim, o diagnóstico foi que J, de fato, conseguia copiar, mas não adquiriu o domínio da leitura.

Esse diagnóstico foi teoricamente estruturado; levei em consideração o conceito de ZDP de Vygotsky, a fim de identificar o que J conseguiria ler sem a ajuda de outrem, fornecendo então seu Nível de Desenvolvimento Real. Verifiquei que ela decodificou apenas vogais isoladas. Ao combinar essas vogais com consoantes, J não soube identificar as sílabas e palavras dos textos. Este seria o seu Nível de Desenvolvimento Potencial. A partir daí, foi possível perceber que sua ZDP situa-se entre estes dois níveis, o que me levou a construir um material que partisse das vogais para, paulatinamente, inserir as consoantes.

Também considerei, na elaboração desse material, a promoção da necessidade de ler em J. Para Davydov (1988), a necessidade do aluno consiste nos esforços que realiza para conhecer o objeto, por meio da experimentação (material ou mental) e da exploração do objeto. O enfrentamento do aluno com o objeto acontece na tarefa providenciada pelo

professor especialmente para exigir do aluno a obtenção do conhecimento de um objeto que, para ele, é novo. Portanto, a aprendizagem escolar é uma atividade mental humana que envolve a apropriação de um objeto de conhecimento pelo aluno. Esse objeto se realiza sob a orientação do ensino, sendo especialmente organizado sobre a base do conteúdo a ser aprendido pelo aluno. Neste momento há o envolvimento de uma tarefa que, por sua vez, coloca-o num processo de enfrentamento com o objeto. Assim, a elaboração do material de leitura, e mesmo a sugestão de que J escolhesse um livro para ler, consistia em decisões fundamentadas nessa premissa de que a criança deve entrar numa relação de enfrentamento com o objeto.

Desse modo, como destaca Lompscher (1999), a aprendizagem não é uma atividade que se desenvolve espontaneamente e sim em função de condições sociais. A condição primeira da aprendizagem é o ensino, também na qualidade de uma atividade humana. O autor considera a atividade de ensino como uma estratégia de formação. A aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se como uma atividade do aluno para realizar tarefas sob certas condições e sob determinados meios. O autor também ressalta a necessidade da presença do motivo do aluno. Mas, o motivo só aparece quando o aluno já está no processo da aprendizagem, pois não podendo ser transmitido ao aluno, ele deve emergir na própria atividade. Para isso, o ensino deve ser organizado de modo tal que inclua a experiência do aluno, os seus interesses, suas necessidades etc. Assim sendo, o ensino estimula e utiliza conflitos cognitivos, para gerar a reflexão sobre as exigências da tarefa em relação aos objetivos da aprendizagem. Ao aprender, os alunos tornam-se conscientes de seu percurso de aprendizagem, suas falhas, seus sucessos. Também com base também na ligação entre necessidade de aprender e motivo do aluno para aprender que formulei uma proposta de ensino desenvolvimental da leitura a ser viabilizada por P2 para que J se apropriasse dessa importante ferramenta cultural, a leitura.

3.3 O ensino desenvolvimental da leitura

O plano de ensino

O problema desta pesquisa, a situação de não-aquisição da leitura por crianças em processo de alfabetização, foi o foco do experimento didático formativo realizado tendo como campo uma escola pública municipal na cidade de Rio Verde, levando-se em conta as idéias de Vygotsky e de Davydov (1988), particularmente, a idéia de que a utilização do princípio

fonético na metodologia do ensino possibilita a formação do conceito de fonema no aluno, funcionando como uma linha única de raciocínio para ensinar-lhe o modo geral através do qual todos os padrões da escrita podem ser identificados e escritos. Neste tipo de ensino, o professor demonstra as relações governadas pelas regras entre a fala e sua representação escrita, sendo a letra o instrumento usado para concretizar, na escrita, a relação entre o significado de um morfema e sua forma fonêmica, que na língua falada é concretizada por meio de sons (DAVYDOV, 1988, p 109). Em síntese, como para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e indiferenciada, deve haver uma demarcação e diferenciação de seus elementos, havendo uma análise do som da palavra a fim de determinar quais sons formam as palavras e qual a função desempenhada pelo som nas palavras em questão.

Outra idéia importante de Davydov (2002) que orientou a formulação do experimento didático formativo nesta pesquisa foi a de apropriação, como processo que tem por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das propriedades, capacidades e procedimentos humanos de conduta historicamente formada em relação a um objeto, neste caso, a leitura. Considerando os procedimentos mentais que envolvem a leitura na sua relação com a escrita procurei delinear o plano de ensino a ser seguido pela professora.

A atividade de aprendizagem da leitura foi então organizada por meio de ações de aprendizagem a serem realizadas por J com a mediação da professora, iniciando-se com um desafio motivador, a leitura de um livro que J tivesse o desejo de ler e que, neste caso, consistiu também no objeto da leitura exteriormente representado. Este livro serviu, como descreve Vygotsky, como o objeto que permaneceu o mesmo do início ao fim, mudando-se, porém, a qualidade das relações estabelecidas por J com este objeto com base na formação do conceito de leitura. Tendo o livro como ponto de partida elaborei outro material para que J realizasse ações passando pelo plano externo da leitura, pelo plano verbal e finalmente interiorizasse a leitura realizando ações de leitura no plano mental. Assim, o objetivo foi que a leitura se tornasse para J uma ação mental.

Seguindo Davydov (1988), entendo que o objeto do exame da criança que começa a estudar a língua é a palavra e, portanto, o significado da palavra que empresta a si mesma uma interpretação graficamente objetivada e se torna o primeiro objeto na relação a ser examinada. Para a criança, a forma do fonema da palavra é amorfa e indiferenciada e, portanto, a demarcação e diferenciação de seus elementos (análise do som da palavra) é o primeiro passo a ser tomado na análise da relação indicada.

A análise dos sons que estão sendo usados nas palavras leva os alunos a perceberem que novas palavras se formam e, quando trocados, tornam-se palavras com significados

diferentes, ou seja, analisam a função semanticamente indicativa dos sons, estabelecendo suas propriedades fonologicamente significativas. Para o autor, a construção do modelo de uma palavra, que reflete as propriedades fonologicamente significativas dos elementos na sua forma sonora, leva as crianças a entenderem as diferentes características da escrita alfabética.

Com base nas orientações de Davydov sobre o modo de organização do ensino desenvolvimental e considerando-se também a importância do motivo da aprendizagem, sua relação com o desejo e a necessidade de aprender numa visão histórico-cultural (descrita no capítulo 1 deste texto) foi apresentada a J uma tarefa de aprendizagem formulada por mim conduzida pela professora de J. Para tanto, seguiram-se os passos descritos por Davydov (1988) para formular uma tarefa que se constitui como um problema cuja solução exige que o aluno entre em atividade de aprendizagem, realizando ações com o objeto de aprendizagem:

- 1 Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.
- 2 Modelação da relação encontrada em forma objetivada, gráfica ou literal.
- 3 Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”.
- 4 Realização de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.
- 5 Controle da realização das ações anteriores.
- 6 Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Na tarefa de aprendizagem formulada para J, essas ações envolveram o objeto “leitura” a ser adquirido, sendo que várias operações integraram cada ação. As ações e operações foram todas criadas especialmente para a atividade de aprendizagem de J. Os componentes estruturais da atividade de aprendizagem da leitura proposta a J foram: desejo, necessidade, motivo, tarefas, ações, operações, condições. A seguir descrevo os conteúdos de cada um desses componentes.

Desejo e necessidade

Considerei, em princípio, que o desempenho intelectual de J na aprendizagem da leitura deveria estar, antes de tudo, ligado ao aspecto emocional de personalidade. J se mostrava insegura e com baixa auto-estima humana e por isso o processo da aprendizagem para ela não era significativo. Considerando-se a idéia vygotskyana de que o objeto da educação inclui tanto o intelecto quanto o sentimento, busquei promover essa ligação em J por meio da criação de um desejo. Assim, percebendo-se que J gosta de histórias infantis, foram apresentados a ela três livros que pudessem despertá-la afetivamente e que ela escolhesse entre eles um que gostaria de ler. J escolheu “O leãozinho Leo”, da coleção “Mamíferos”, dizendo ser o de que mais gostava. Perguntei, então, se tinha vontade de ler o livro, ao que J respondeu afirmativamente. O livro foi então colocado como tarefa de leitura. Obviamente J não leu, embora fizesse grande esforço, olhando para o livro apreensivamente, movimentando os lábios, mas sem conseguir emitir fonema algum, apertando os dedos sob a mesa, movimentando as pernas etc. Então, a professora propôs a J o desafio de aprender a ler utilizando primeiro outros materiais que facilitariam sua aprendizagem, para retornar ao livro. J aceitou e para ela estava criada uma necessidade de aprender a ler. Ler o livro que desejava, caracterizou-se como uma necessidade interna de J, não algo imposto externamente e sem nenhum sentido pessoal para ela. Vygotsky (1998, p.156) escreveu: “(...) a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” Parafraseando Vygotsky, acredito que a leitura surgiu para J não como um hábito simplesmente de lábios e ouvido, mas como uma forma complexa de pensamento articulado à linguagem.

Verifica-se aí a afirmação de Davydov de que a necessidade de aprender surge na própria atividade de aprendizagem. Neste caso, a necessidade de ler o livro escolhido por J neste momento. A professora propôs a tarefa de ler o livro, entendendo que a tarefa produz a motivação, uma necessidade interna. Em outras palavras, a tarefa produz a necessidade; na própria atividade, surge a necessidade como uma busca essencial para resolver a tarefa, formando o pensamento teórico da leitura.

Motivo

O motivo se refere ao objeto, ao conteúdo específico a ser aprendido que, neste caso, é a leitura. O motivo da aprendizagem da leitura deve impulsionar J a assimilar os procedimentos necessários à leitura, particularmente o procedimento mental, as operações mentais que deve realizar associando os grafemas aos fonemas na formação da palavra. O motivo para aprender a ler teve, implicitamente, atrás de si a necessidade e o desejo. A razão pela qual J entrou em atividade e passou a realizar as ações e operações foi a leitura. Portanto, J passou a ser estimulada pelo objeto leitura, sendo que este se constituiu como o próprio motivo de sua aprendizagem.

A importância da emoção na aprendizagem e no ensino não é menor que a do pensamento e disso decorre que o ensino precisa ser variado em emoções. O professor deve preocupar-se tanto com o aprendizado do conteúdo como também com o sentimento do aluno em relação ao conteúdo. Entretanto, as emoções também devem estar na base do processo educativo (VYGOTSKY, 2003c).

“Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. O restante é conhecimento morto, que mata qualquer atitude viva da relação com o mundo” (VYGOTSKY, 2003c, p. 121).

O aluno deve ter a expectativa, isto é, o desejo do conhecimento é o ponto de partida do trabalho do professor, deve ser constituído de certo grau de sensibilidade emocional.

Especificamente em relação ao ensino da linguagem escrita, Vygotsky (2003) alerta para o seguinte: o que tem de ser ensinado às crianças não é apenas a escrita das letras, é a linguagem escrita. Mas, afirma ele, geralmente não são levadas em conta as necessidades do aluno. O ensino da linguagem escrita deve fundamentar-se nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças e na sua própria atividade. Do contrário, pode tornar-se somente uma habilidade técnica, mecânica. O ensino tem de ser organizado de modo a tornar a leitura e a escrita necessárias à criança, ter para ela significado. A necessidade intrínseca deve surgir na criança, despertando-lhe. Isso deve ocorrer de modo incorporado a uma tarefa realizada pela criança, que seja necessária e relevante para sua vida. Assim, essa tarefa se desenvolverá na criança “não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 2003c, p. 156).

Sobre o motivo e sua relação com a zona de desenvolvimento proximal, Hedegaard (2002) afirma que o desenvolvimento da criança passa por três estágios (primeira infância, infância, adolescência) e está relacionado com as atividades e tradições sociais, havendo o desenvolvimento de motivos para se relacionar com o mundo. Na escola, o professor coloca as crianças na zona de desenvolvimento proximal através de tarefas e assim elas vão adquirir motivos para dominar o mundo adulto.

Davydov (1999), por sua vez, trata da importância das necessidades e do motivo, acrescenta o desejo como um componente essencial da atividade de aprendizagem. Davydov (1999) argumenta que o desejo tem que ser incluído na estrutura da atividade formulada por Leontiev, pois uma necessidade não se realiza sem o desejo. Para Davydov (1999), necessidades e desejos formam uma base sobre a qual funcionam as emoções humanas. As necessidades se apresentam nas manifestações emocionais e por isso não podem ser consideradas separadamente dos desejos. São as emoções que permitem ao ser humano colocar a si próprio as tarefas que lhe são vitais. Na teoria da atividade, uma tarefa é a união do objetivo com as condições de seu alcance e por meio de determinadas ações que o sujeito tem que realizar. As ações se efetuam de acordo com certos meios necessários à sua realização. Mas, segundo Davydov (1999), ações, motivos e meios são os elementos da estrutura da atividade, juntamente com a tarefa. Ou seja, Davydov (1999) acrescenta os motivos e a tarefa também como elementos da estrutura da atividade. Para ele, os motivos são formas específicas de necessidades e, portanto, são coerentes com ações. Ações, para Davydov (1999), baseiam-se em motivos. Além das condições para realizar a tarefa, há outro elemento que ajuda o sujeito a atingir os objetivos: a vontade. A vontade está sempre ligada à busca de alcance do objetivo.

Para Davydov (1999), os elementos da estrutura da atividade são os seguintes: emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento criativo). Todos esses elementos referem-se tanto à cognição quanto à vontade do sujeito. Como exemplo, o autor mostra que a atenção não pode ser considerada como um fenômeno cognitivo, pois atenção é um processo consciente para atingir um objetivo e relaciona-se à vontade, e não à cognição propriamente dita. Assim, ainda que existam motivos para se realizarem as ações, as tarefas do pensamento humano têm como ponto de partida as necessidades e as emoções. Nesse sentido, escreveu Davydov (1999) que o mais importante, por exemplo, na atividade científica, são as necessidades e emoções, não o pensamento e a tarefa, pois, na atividade criadora humana, as emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, são a base para qualquer tarefa humana, inclusive as

tarefas do pensamento. Portanto, a atividade humana integral, em muitos aspectos, tem sua base no desejo, na necessidade e na emoção.

A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que consiga atingir seu objetivo (DAVYDOV, 1999, p. 8).

No que se refere às crianças em situação de não-aquisição da leitura, considero a presença da necessidade de aprender como elemento inerente à própria atividade de aprendizagem. Mas, como explicam Vygotsky e Davydov, é preciso que as crianças tenham um motivo para aprender e que esse motivo seja sustentado também no desejo de aprender a ler. Por sua vez, o desejo terá que surgir ligado a uma emoção. Logo, a atividade de aprender a ler deve ser organizada pelo professor de modo a, primeiramente, provocar na criança algum tipo de emoção que influencie diretamente no *desejo de aprender*.

Também Meirieu (1998) considera importante a presença do desejo no processo da aprendizagem. Segundo o autor, só adquire um saber aquele que o considera desejável. E isso deve ser seriamente levado em conta na relação pedagógica para não se correr o risco de cair em extremos como: sacralizar o desejo submetendo a ele todo o saber ou, ignorar o desejo, como algo que seja estranho à relação pedagógica. Cabe ao ensino, tornar os objetos culturais desejáveis aos alunos, para que possam de fato se colocar em processo de aprendizagem.

Objetivo

Considerei que J deveria ter para si, como objetivo de aprendizagem, o domínio da leitura, realizando as ações mentais que lhe correspondem, sem as quais não superaria a situação e não-aquisição da leitura. O objetivo, dentro da atividade de aprendizagem, refere-se ao domínio do objeto leitura, mas para que esse domínio ocorra foi preciso antes que J dominasse as ações mentais correspondentes à leitura em relação com a escrita. Assim, a professora apresentou as ações de aprendizagem compondo os passos caracterizados por Davydov anteriormente descritos.

Ações, Operações, Condições

Conforme já descrito no capítulo 2 desta pesquisa, Davydov (1988) estabeleceu as ações que os alunos devem realizar durante a atividade de aprendizagem de um objeto. Com base nessa orientação planejei as ações a serem realizadas por J visando, especificamente, à aprendizagem da leitura. Estas ações estão descritas como se segue:

- 1 Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal, o princípio geral da leitura.

As ações da aprendizagem foram criadas inicialmente numa vinculação com o conteúdo do livro escolhido por J visando estabelecer uma relação com seu desejo de aprender e assim favorecer a apropriação da leitura na sua relação com a escrita. A tarefa apresentada a J visou articular todos os elementos da atividade de aprender, mas sempre considerando alguma forma de vinculação com seu desejo. A partir daí, criei um material específico contendo palavras escritas em formato bastão numa folha de papel A4 e uma linha inferior em branco (anexo). P2 apresentou a J e, como ainda não lia, os dados ou informações da tarefa foram apresentados verbalmente.

O elemento considerado nuclear da tarefa de ler as palavras apresentadas foi a associação entre fonema e grafema. Foi solicitado a ela que percorresse o “desenho” das sílabas com o dedo indicador e realizasse simultaneamente a emissão oral do som das sílabas. A professora realizava essa operação e pedia que J a observasse com especial atenção. J deveria observar para identificar esse princípio como o princípio geral da leitura, ou seja, a associação entre fonema e grafema. A letra foi utilizada como instrumento a ser usado para concretizar, na escrita, a relação entre o significado do morfema e sua forma fonêmica. Com esta relação, J deveria ser capaz de identificar a relação geral que se refere, como diz Vygotsky (1998, p.157), “à descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala”.

Para compor o material a ser lido considerei também o conceito de ZDP, tomando o cuidado de considerar o que J já conhecia (segundo as informações fornecidas pela professora) e chegando a vocábulos relacionados com os que a professora já trabalhava na aula, mas que J ainda não consegue ler. Para manter o desejo e sua relação com o motivo, foram introduzidas no material, gravuras coloridas e ligadas aos conceitos cotidianos de J, relacionados à sua vivência e expressos em diálogos anteriormente feitos com ela. Também

foram utilizadas letras bastão de tamanho grande por considerar que já faziam parte de sua experiência em sala de aula. As palavras, por sua vez, foram ligadas ao conteúdo do livro que J escolheu, favorecendo seu desejo.

J, uma vez tendo identificado o procedimento geral de associação entre grafema e fonema, deveria realizar a leitura das palavras, sempre com a mediação da professora, repetidas vezes, com o apoio concomitante do dedo indicador, acompanhando a oralidade. A seguir, descrevo como a primeira etapa foi realizada.

P2 mostrou, e depois entregou a J, a primeira folha com a letra A. J a pegou colocando-a a sua frente. Depois de instruída a seguir com o dedo letra por letra e verbalizar, ao mesmo tempo, J iniciou a atividade, primeiramente lendo a folha toda e P2 a auxiliava a seguir com o dedo à medida que ia verbalizando.

Como afirma Vygotsky (apud GONTIJO E LEITE, 2002), a escrita exige que as crianças comecem a tomar consciência da linguagem e para isso é necessário que tomem conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrando-a e reproduzindo-a, voluntariamente em signos. Isso significa que escrever requer do aluno uma ação analítica, exige que pense sobre a linguagem. Assim, J foi instruída a completar as letras e a verbalizar concomitantemente o correspondente ao que estivesse escrevendo. J compreendeu a instrução, realizou esta ação analítica à medida que escrevia na primeira folha e também nas demais que lhe foram entregues. A partir desse ponto de seu desenvolvimento, deu-se continuidade às demais operações.

Davydov (1988) afirma que, no começo, naturalmente, os escolares não sabem formular de maneira autônoma as tarefas de aprendizagem e executar as ações para solucioná-las. O professor os ajuda até certo momento e gradualmente os alunos adquirem as capacidades correspondentes nesse processo, forma-se neles a atividade de aprendizagem autônoma, ou seja, a capacidade de aprender.

J foi instruída a completar as letras e verbalizá-las, concomitantemente, estabelecendo assim, a correspondência escrita e fala. J compreendeu a instrução e realizou adequadamente a primeira folha, e também as demais que lhe foram entregues.

P2 orientou J a ler seguindo as palavras com o dedo e, enquanto isso, deveria ler em voz alta; depois de ler em voz alta, J deveria completar as mesmas, passando o lápis por cima e verbalizando-as ao mesmo tempo.

Quando J ficava insegura, P2 verbalizava junto e a ajudava a passar o dedo sobre as palavras. Além destas operações, J também foi orientada a percorrer com o dedo as palavras nas quase faltassem sílabas, verbalizando-as em voz alta, à medida que as fosse completando.

Lompcher (1999) entende que a aprendizagem e o auto-desenvolvimento pressupõem motivação adequada; motivos não são transmitidos, mas emergem na própria atividade, cuja organização parte das experiências, interesses e necessidades dos alunos, estimulando conflitos cognitivos, tornando os alunos conscientes de sucessos e fracassos, mantendo sua autoconfiança e autocompetência. Assim, foi possível perceber que J teve facilidade em acompanhar as tarefas propostas, mostrando-se motivada e interessada, seguindo corretamente os comandos dados por P2.

Em alguns momentos, J foi orientada a ler passando o dedo sobre as sílabas das palavras e depois copiar falando em voz alta. Posteriormente P2 pedia que fizesse um ditado das mesmas palavras, e indicava que deveria também verbalizar enquanto fosse escrevendo.

J saiu-se muito bem nesta etapa, demonstrou estar se apropriando das letras propostas, pois leu as palavras, necessitando de ajuda da P2 algumas vezes, principalmente no início da palavra, em que P2 iniciava lendo lentamente a palavra e depois J continuava a leitura. Quando J apresentava dificuldade em escrever palavras ditadas, P2 perguntava se estava correto e pedia para que lesse novamente e corrigisse o que estava errado. J, então, executava de novo a atividade, da maneira correta.

Em todas as operações, P2 chamava a atenção de J para que se mantivesse atenta e pensasse sobre o que estava fazendo, o que consistia em monitoração do processo. Para Davydov (1988), as ações de controle e avaliação exercem um grande papel na assimilação dos conhecimentos pelos alunos. O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem, permitindo ao aluno descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento, para o autor, assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução. Para ações de monitoramento organizadas desta forma, tomei por base as orientações de Davydov, ao afirmar que, para executar as ações de monitoramento e avaliação, a atenção das crianças deve ser dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame de seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa.

Este exame dos fundamentos das próprias ações é chamado de “reflexão” e é a condição essencial para que as ações de aprendizagem se estruturem e se modifiquem corretamente. Nas aulas seguintes, J conseguiu realizar o ditado, falando em voz alta e escrevendo corretamente.

A modelação consiste na expressão, pelo aluno, na forma externa, verbal, gráfica ou literal de como compreendeu o princípio geral, a relação geral encontrada na tarefa. No caso de J, foi solicitado que ela verbalizasse como estava percebendo o fato de percorrer com o dedo indicador o desenho da palavra ao mesmo tempo em que emitia o som e prestava atenção nessa emissão oral, ou seja, a operação de ligar o som ao desenho do som, caracterizando a modelação da relação encontrada. Assim, a P2 perguntou a J: “o que é preciso fazer para se ler uma palavra?” A finalidade da pergunta foi a de levar J a fazer a modelação verbalmente. A resposta de J foi: “passar o dedinho e falar a letra”.

3 Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”

A transformação do modelo consistiu em introduzir um grau de dificuldade a mais para J, visando fazer com que realizasse operações mentais com base no princípio geral da leitura, de modo a perceber as propriedades da associação entre grafema e fonema, agora de forma mais pura. A dificuldade constituiu-se em substituir as letras por marcas d'água, ou seja, houve uma alteração visual que dificultou seu apoio para associar grafema e fonema.

4 Realização de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral

As tarefas particulares apresentadas a J para que resolvesse foram de três tipos de ações. A primeira constou da leitura, onde J deveria ler, com a ajuda da professora quando necessário, as palavras escritas numa primeira linha da folha de papel; em seguida, deveria escrever as mesmas palavras na linha inferior, pronunciando as sílabas ao mesmo tempo em que escrevia. Foram introduzidas palavras diferentes e as figuras ilustrativas já não estavam mais presentes na folha de papel. A segunda tarefa consistiu em copiar as palavras da folha, também falando em voz alta ao mesmo tempo em que as escrevia. Na terceira tarefa J deveria escrever ao mesmo tempo em que falava em voz alta, as palavras ditadas pela P2.

5 Controle da realização das ações anteriores;

O controle das ações anteriores significa, na verdade, o monitoramento e avaliação das ações do aluno pelo professor, bem como o autocontrole pelo aluno de suas próprias ações. Assim, durante todas as ações, J era estimulada a pensar sobre cada operação, identificar as

falhas e corrigi-las imediatamente no decorrer mesmo da operação. Esta ação vai formando no aluno o hábito de auto-avaliar seu desempenho tendo em vista melhorá-lo tanto na ação presente como nas ações posteriores.

6 Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada

Para esta avaliação, P2 apresentou a J frases curtas, semelhantes às do livro “O leãozinho Leo”, e a professora solicitava-lhe que as lesse. Enquanto isso observava se estava adotando, ao ler, o princípio geral de associar grafema e fonema. A próxima etapa da avaliação consistiu na leitura do livro escolhido por J para identificar seu ganho de autonomia na leitura.

Inicialmente P2 apresentou a J o livro do leãozinho e perguntou-lhe se lembrava dele quando a aluna respondeu afirmativamente. Expressou, então a aquisição de leitura e o ganho de autonomia na leitura do livro que escolheu quando, após a apresentação do mesmo, ela começou a ler em voz alta, seguindo com o dedo indicador na medida em que ia lendo as palavras. J apresentou alguma dificuldade em decodificar as letras que ainda não foram apresentadas, o que era de se esperar.

Assim, cada ação se compôs de diversas operações que J teve que realizar, considerando-se as condições dadas e o objetivo a ser alcançado, a leitura. Segundo Davydov (1988), o conhecimento não é transmitido aos alunos de maneira pré-formada, mas é adquirido por eles no processo da atividade cognoscitiva autônoma, na presença da situação baseada em problema. No caso de J, considerei que o problema, o desafio, foi a leitura do livro escolhido por ela. Esse problema serviu como propulsor do motivo da atividade de aprender a ler e associou-se também à sua necessidade interna de adquirir o domínio da leitura.

A execução do plano de ensino desenvolvimental por P2

P2 orientou J “ler com o dedo”, contornando as letras e acompanhando em voz alta, para depois completar as palavras mais claras. J não teve dificuldade nas primeiras palavras, e P2 teve que acompanhar o dedo de J realizando o movimento pelas palavras.

P2 fala: - Cantando olha, FE e ajusta a mão de J na palavra ao mesmo tempo em que J também verbaliza FERRO, olhando para P2, como se buscasse aprovação; passa para a palavra “FITA” onde J identifica FI depois a P2 passa a apontar o TA e assim o faz J, ao mesmo tempo verbalizando TA;

P2 muitas vezes pega na mão de J e, junto com ela, refaz o movimento enfatizando o que está lendo e lentamente ajuda-a a passar o dedo no caminho da letra em questão.

Percebi que, apesar de encontrar alguma dificuldade em algumas palavras, J passa a ter mais e mais segurança, à medida que executa as operações da tarefa.

J também demonstra satisfação e quando foi completar a marca d'água de uma atividade, completou-a, falando junto corretamente. P2 elogiou:

– Viu J, como você está lendo? Você está feliz? ao que J responde:

– “Estou”.

P2 apresentou a J a página 17 do material, onde não há figuras, apenas palavras escritas em marca d'água na linha de baixo. P2 instruiu J a “ler com o dedo”. Ao mesmo tempo que J lia P2 percorria as letras com o lápis, seguindo e contornando-as pelo lado superior da palavra. J fazia o mesmo com o dedo indicador, pelo lado inferior da palavra, verbalizando ao mesmo tempo.

Verifiquei que a retirada das figuras correspondentes não diminuiu a eficiência para ler que J tinha atingido.

P2 segue com o dedo, J ainda lê pausadamente, porém corretamente, seguindo com o dedo indicador por baixo das palavras.

Introduziu-se, a seguir, então agora a cópia das palavras. J deveria copiar e, ao mesmo tempo, emitir em voz alta a palavra. J apresentou bom desempenho nesta operação.

Verificou-se que a mediação da P2 foi fundamental, introduzindo agora, a atividade de “cantar”, ou seja, esticar a vogal, enquanto escreve:

P2 diz, apontando para o F: “Agora aqui, FEEEEEE, você sabe, olha na ponta do lápis feeeeeeeeeee, o que a boca está falando, é o que você escreve: feeeeeeeeeee, J, Fe.”

P2 está sempre chamando a atenção de J, que algumas vezes tende a desviar o olhar:

- Olha bem!

J diz: - FA.

P2 imediatamente diz: “Opa, olha bem o que está aqui do lado, passando o lápis no contorno da marca d'água da letra E. Então J lê corretamente: “FE!”.

Percebi que J já lê muito bem, com certa fluência, passando o dedo sobre as letras e falando ao mesmo tempo, mas quando hesita P2 está pronta a ajudá-la no contorno da letra e a lembrar-lhe de falar em voz alta.

Muitas vezes, quando J hesita, P2 lhe dá pistas visuais e auditivas, por exemplo:

“Aqui, agora J... Como faz este que eu te falei? Olha para mim (diz ao mesmo tempo que posiciona a língua entre os dentes) olha o dente: NNNN ...como faz? Olha prá mim J.... NOI VA... De novo, de novo. J diz: NO, P2 pergunta: - Oi, OI?... Olha pra’ mim J! Como faz a língua? Olha prá mim. J realiza o movimento entre os dentes e a P2 diz: “Então vamos lá...” consegue falar NO ao mesmo tempo que lê. Depois emite corretamente, ao mesmo tempo em que acompanha com o dedo: IIII...VA... P2 diz: - “de novo, sozinha”, e J diz: NO...I...VE...

P2 diz: - Opa! Aqui... diz apontando para o A, e J emite: VA; a P2 diz: - “NOIVA” ao mesmo tempo que guia o dedo de J.

Na palavra seguinte NENE, J hesita por um momento ao iniciar, e a P2 fala junto:

“Olha bem... lembra como faz a língua..nnnnnn...vamos de novo..começa...nnnn... pode ir indo...” J diz: NE...NE....

P2 sempre faz um comentário quando J é bem sucedida, elogiando-a. Este é um fator muito importante, pois interfere no desejo de J e em sua motivação para continuar aprendendo. Quando J diz VE, P2 emite concomitantemente “VEM”, e depois pede que leia novamente, sendo atendida por J, que lê corretamente. Na próxima palavra, J lê perfeitamente, sem ajuda de P2: “NAVIO”, ao que a P2 exclama: “Agora, sim, agora sim!!”

A palavra VUVU também é lida perfeitamente e, ao final, P2 parabeniza J dizendo: “Muito bem!!”

Muitas vezes, após ser instruída, J completa a marca d'água, sem ajuda, só com a orientação de falar junto e também de descansar a perna. Percebemos que também o movimento de balançar as pernas diminui à medida que J se envolve mais nas atividades.

Neste ponto, foram introduzidas palavras da página 23 do material: “VILA, VUVU, ZICO, ZIZI, ZAZA, ZEZE, ZIZI, ZOZO, ZUZU, MALA, E MEIO.” São palavras com novas letras que apresentavam nova dificuldade para J. Mas como a aluna já adquiriu o princípio geral, observei que o utiliza e consegue ler, embora hesitando em alguns momentos

J inicia a leitura contornando com o dedo lendo: “VU” ao que a P2 logo a ajuda falando: “VI” e J a acompanha dizendo “VILA”. Em seguida lê “VUVU” em voz alta sem colaboração. Passa para a linha seguinte onde estão os mesmos vocábulos em marca d'água. Lê sem dificuldade ambos os vocábulos. Quando passa para a linha seguinte, hesita na palavra ZICO, quando a P2 identifica dizendo: “ZZZZZZZ...esse é o ZI”. J em seguida diz:

“ZICO”, e já passa para o outro vocábulo: ZIZI, mostrando certa dificuldade, pois hesita, e a P2 diz: “ZZZZ...esse faz o dente assim...olha aqui, J... Assim, olha...ZZZZI” . J emite o som junto com a P2 e esta pede: “Vamos fazer este de novo?” J acata e relê: “ZICO, ZIZI”. A P2 demonstra contentamento, dizendo: “Ótimo!”.

Percebi, no entanto, que muitas vezes ainda é preciso P2 ajudar J, principalmente a focalizar a atenção, pois algumas vezes chega a pular linha na leitura. Embora já tenha adquirido o princípio geral da leitura, ainda não consegue fazer a generalização. Quando vai ler ZUZU, pula a linha e vai para “MALA”. A P2 mostra: “Aqui, olha J... e aponta para ZUZU”. J lê “ZA”. P2 dá toques perto da sílaba ZU, ao mesmo tempo em que pede que J olhe bem. J lê corretamente ZUZU, passando em seguida para MALA, lendo corretamente.

As pistas de P2, intencionalmente, começam a diminuir, por exemplo, em vez de dar pequenos toques com o dedo indicador, ou emitir o som, P2 apenas fica com a mão ao lado do vocábulo. J parece responder bem à simplificação das pistas anteriores, não diminuindo sua eficiência na leitura.

Para Lompcher (1999), a resolução de problemas funciona como fonte importante da ativação motivacional e cognitiva. As estratégias da resolução de problemas são necessárias para o desenvolvimento da atividade de aprendizagem.

Quando P2 passa à página 25, na primeira parte, as palavras (VILA – VUVU- ZICO-ZIZI) têm a figura correspondente ao lado, mas são apenas escritas com marca d'água. J inicia a palavra VILA, lendo corretamente, o mesmo ocorrendo com VUVU. Quando começa a leitura de ZICO, J troca ZI por ZE.

A segunda parte da mesma página é constituída por palavras menores, sem ilustração correspondente ao lado, escritas em cor preta e com a marca d'água imediatamente abaixo.

J inicia a leitura das palavras: MATA, MURO, MOTO, MOLE, NATA, NETO, NOTA, VILA, LAVA, VELA, VOTA, e, pela primeira vez, são introduzidas algumas frases: “A VACA VAI LÁ” e “A NATA É MOLE”. J lê a primeira linha com fluência, e assim ocorre com as demais.

P2 sempre lembra a J para “escutar o que a boca fala” buscando estimular os aspectos de consciência fonológica, associando grafema e fonema. P2 tem o cuidado de não falar antes que J, permitindo que a mesma reflita e tenha a chance de buscar o que já apropriara.

P2 dá pistas estratégicas também quando muda para letras com vários sons, como é o caso de C (CA CO CU – representando o fonema /K/ e CE, CI – representando o fonema /S/). Neste caso, P2 mostra a mudança do som de acordo com a vogal que acompanha a letra.

Lompcher (1999) considera que o ponto de partida seja conhecer e analisar ações reais dos alunos. As estratégias de aprendizagem são dirigidas para dominar tarefas de aprendizagem e por isso têm de ser estudadas no contexto das tarefas de aprendizagem concretas (resolver problemas, entender texto, memorizar) em diferentes domínios de aprendizagem (áreas de matérias específicas) e contextos (sala de aula, tarefa de casa, aprendizado individual ou cooperativo).

Nesse contexto, uma preocupação constante de P2 é a de conduzir J a refletir sobre o significado do que está lendo, evitando uma leitura mecânica. Quando J leu “CAFÉ”, P2 lhe pergunta: O que é isto? J responde, olhando para a P2 e diz: “café!”. P2: Muito bem, J!

Verifiquei, portanto, que estava ocorrendo aí o envolvimento de P2 num processo fundamental: o da mediação ou conjuntos de mediações. A aprendizagem da linguagem escrita e da leitura requer o movimento de conversão de tipos de simbolismos, ou seja, um conjunto de movimentos de mediação. Esse movimento pode ser ilustrado pela idéia de Cole, (apud DANIELS, 2003) que descreveu as mediações que ocorrem quando um aluno está aprendendo a leitura com uma pessoa que já domina essa ferramenta. Ressalta o autor que a importância da lei genética geral do desenvolvimento cultural formulada por Vygotsky, e assim explicada: no curso do desenvolvimento toda função aparece duas vezes, primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois individualmente (intrapicológica). Então, a leitura é aprendida por meio de um sistema de mediações envolvendo a experiência da pessoa que já domina a leitura (mediação A), o próprio texto (mediação B), a mediação cognitiva (mediação C).

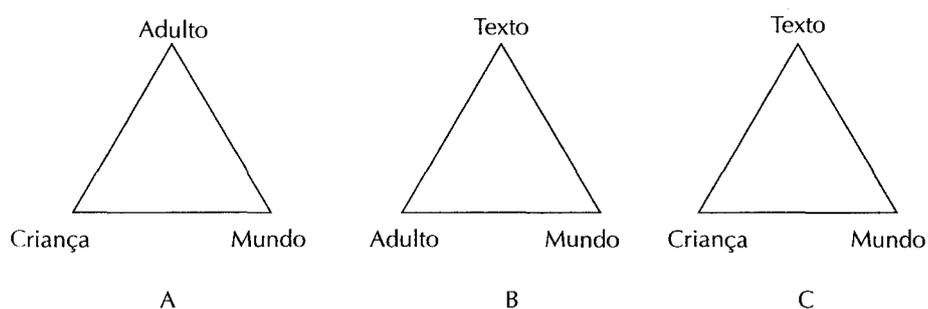


Figura 4: Movimentos de mediação na aprendizagem da escrita e da leitura (COLE apud DANIELS, 2003)

No caso desta pesquisa, P2 exerceu a mediação A e a mediação C, enquanto o material de leitura apresentado a J exerceu a mediação B. Assim, antes de ler sozinha, J participou na atividade da leitura criada pela pesquisadora e desenvolvida pela professora como meio para aprender a ler, caracterizando uma atividade social de leitura. Seguindo este conjunto de

mediações, a atividade de leitura foi criada para promover a transferência do controle da leitura de P2 para J. A leitura aconteceu como ato de cooperação, num cenário criado para favorecer o desenvolvimento gradual da leitura do social para o individual. Desse modo, fica ilustrada a lei genética geral, aparecendo a leitura para a J primeiro no nível social (professora e colegas) e depois no nível individual. Ao organizar o ensino da leitura, procurei criar um cenário que favorecesse a ocorrência, em J, desta lei, tendo a professora desempenhado o papel essencial de por em prática o plano do ensino desenvolvimental.

J evidenciava cada vez mais que as pistas (mediação) fornecidas por P2 estavam sendo muito úteis, ou seja, estavam funcionando como mediadores. Por exemplo, quando ia ler “DEDO”, hesitou. P2 lhe deu a pista de “colocar a língua entre os dentes”, com a qual J leu prontamente.

No entanto, percebi que J ainda apresentava dificuldade em analisar as partes da palavra, por exemplo, na palavra “JULIA”:

J: -JU...

P2: isso, agora aqui (diz apontando para o LI)

J: -LI ...A

P2: Muito bem! Agora vamos ler tudo!

J: -LIA!

P2: Vamos ler desde aqui (diz apontando para o JU)

J: JU...LI...A!

P2: Então, vamos ler rapidinho. E lê junto com J, explicando depois: -JULIA!

P2 agora introduz operação para fazer J lembrar o que já fora trabalhado, como: BICO, PANELA, PEIXE, PIA, PEPINO, PULO, PICA (estas com figuras associadas às letras estudadas) E PACA, PEPE, POTE, PUPO (sem figuras, apenas as palavras).

As palavras sem figura eram apresentadas a J pela primeira vez e, além disso, estavam em marca d'água, no entanto J as leu corretamente. No rodapé havia palavras de tamanho menor e também em marca d'água, como: PIPO, PANELA, PELO, PULA. Também essas foram lidas corretamente por J.

A mediação de P2 é permanente, orientando, corrigindo, ou pondo *andaimes* para J, como por exemplo: Ao ler CABIDE, J troca DE por DA, mas logo que P2 questiona, apontando para o DE, “O que é isto?”, J responde: DE. P2 pergunta: Então como fica? J responde: CABIDE! P2: Isso!

Correspondendo ao quarto passo do ensino desenvolvimental (realização de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral), foi apresentada a J uma lista de frases, com letras em caixas menores (n. 28) e sem figuras associadas, porém contendo as letras já estudadas e palavras que faziam parte do cotidiano de J. Percebi que, apesar de P2 acompanhar com o lápis o contorno das letras, J as identificava corretamente, na grande maioria. P2 também sempre levava J a buscar o significado da frase toda, logo após ter lido:

PIPO PULOU NA CAMA.

JANE É UMA MENINA.

A MENINA PULA DE BOTA.

JANE PULA NA MATA.

O BODE COME A UVA.

Após a leitura, J realizou cópia das frases. Em seguida, P2 ditou as frases. No ditado, J também falava em voz alta conforme ia escrevendo, ou seja, utilizando-se do apoio na fala, associando a escrita à fala. Ao ditar, P2 primeiramente disse a frase toda. Depois ajudou J a fragmentar a frase em palavras, com o objetivo de mostrar a J que a frase compõe-se de palavras.

Aqui pude verificar em J a ocorrência da internalização. Como lembra Hedegaard (2001)¹¹: ao falar sobre a internalização, Vygotsky referiu-se à transformação de uma interação externa em uma nova forma de interação, interna, que passa a servir como guia das ações da criança. A autora lembra ainda que, em seus trabalhos, Luria também mostrou que criança adquire interações e estas passam a funcionar gradualmente como um mecanismo interno de regulação da sua própria atividade.

Em outras palavras, J internalizou as interações promovidas por P2, tornando-as agora mecanismos internos de regulação de sua própria atividade de ler. P2 fornecia o modelo de *falar cantando*, ao mesmo tempo em que se escreve, levando J a refletir sobre suas ações e operações, para que as tornasse conscientes. Da mesma forma, assim fazia quando J escrevia de modo errado uma palavra ditada: P2 pedia a J para ler o que escreveu, assim J mesma percebia e corrigia seu erro.

É também notório o apoio auditivo que J foi utilizando para escrever o ditado. Ficou extremamente visível quando repetia várias vezes o que queria escrever, enquanto escrevia.

¹¹Hedegaard (2001) Tradução livre da autora deste trabalho.

Por exemplo:

J: - NAAAAAAAAAAAAA MAAAAAAA, MAAAAAAAAAAAA, TA, enquanto escreve “NA MATA”.

Observei, nestas operações, que J desenvolveu uma orientação geral e a estava aplicando às atividades propostas, apesar de ainda se deparar com algumas dificuldades. Assim, ousou dizer que, nessa etapa, J já estava “generalizando” o uso do procedimento mental da leitura.

Considero pertinente afirmar que J internalizou o procedimento geral da leitura, passando primeiramente pela sua descoberta, pela modelação desse procedimento geral, pela transformação do modelo, ou seja, a introdução de distintos graus de dificuldades no modelo inicial construído, pela generalização do uso do procedimento geral na realização de operações de leitura envolvendo vários casos particulares.

Seguindo a proposta de Davydov, o que se busquei com o ensino desenvolvimental da leitura foi promover ensino e aprendizagem como dois processos interligados incidindo sobre o pensamento de J e promovendo o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, que J percebesse a leitura em sua relação com a escrita, tomando por base os traços externos dos grafemas, mais imediatos, mas em sua relação com os fonemas. J foi se apropriando dos grafemas e fonemas e percebendo o significado de cada um na composição da palavra. O que para ela não passava de sinais gráficos sem significado e sem sentido tornou-se objeto de seu pensamento num movimento de abstração e generalização. J formou o procedimento mental da leitura, por meio do qual agora capta o movimento que está na base da utilização dos grafemas em sua conexão essencial com os fonemas e produção de palavras com significados, frases, textos e assim por diante. Para J, o que era abstrato tornou-se concreto: o domínio da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que norteou esta pesquisa foi um problema muito comum na realidade escolar brasileira: a situação de não-aprendizagem da leitura e escrita por crianças em fase de alfabetização. Sendo privadas da leitura como ferramenta fundamental para o desempenho das demais atividades escolares, bem como para o seu desenvolvimento cultural mais amplo que ocorre na vida fora da escola, as crianças não-leitoras ficam tolhidas de entrar em atividade de aprendizagem, de participar de situações escolares junto aos demais colegas de sala, chegando ao ponto de sentirem-se inferiorizadas, com baixa auto-estima e profunda tristeza pela incapacidade que acreditam ser só sua.

Pela existência de inúmeros fatores que interferem neste processo, busquei direcionar, neste estudo, o motivo da aprendizagem da leitura como uma disposição interna da criança, mas que só surge em dadas condições externas, sobretudo condições presentes na organização da sua atividade de aprendizagem e em relação à necessidade de aprender. Procurei fundamentar o desenvolvimento do foco no motivo, assim como toda a pesquisa em premissas da teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental. Por meio de um experimento didático-formativo organizei o ensino de leitura como uma atuação diferenciada da professora partindo das experiências, contextos e interesses pessoais da criança como base para o surgimento da necessidade e do motivo na aprendizagem da leitura. Nesta pesquisa preocupei-me, portanto, em oferecer à professora meios e instrumentos que pudessem subsidiá-la no sentido de auxiliar a criança que, embora soubesse o “desenho” das letras, se encontrasse em situação de não-aprendizagem da leitura. E nesse processo de aprendizagem, pudesse entrar em atividade de leitura e escrita, a partir do “motivo” e do seu nível de desenvolvimento real.

Juntamente com as premissas teóricas da abordagem histórico-cultural, desenvolvi uma compreensão distinta daquela que mais comumente se observa em relação às crianças que não adquirem a leitura durante a alfabetização: a de tratá-las como crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para além de um enfoque cognitivista, biologicista, psicologizante, que atribui o problema à criança e a sua família, objetivei mostrar que o papel

da escola e do professor, sobretudo em relação ao tipo de ensino e à consideração do motivo da criança para aprender, são fatores socioculturais que podem ser decisivos.

Constatei com esta pesquisa, nos limites do contexto em que foi realizada, que o ensino da leitura pode ser desenvolvido para alunos não-leitores na sala de aula de alfabetização, na turma de que o aluno já faz parte, de modo mais *proveitoso* do que se forem encaminhados aos diversos tipos de atividades realizadas em separado da turma e que recebem geralmente a denominação de “reforço”. O que verifiquei foi que, no “reforço”, repetem-se os mesmos procedimentos de ensino já utilizados sem sucesso, levando as crianças a apenas “copiarem palavras” e não as conduzindo a um processo de aprendizagem. Mas, para que a aprendizagem ocorra é necessária a mudança na organização do ensino. Aliás, mais que mudar a organização do ensino, é preciso adotar uma perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e do ensino, o que já foi amplamente estudado e formulado na teoria do ensino desenvolvimental. Nesse tipo de ensino, a mediação da professora, assim como a mediação cultural do objeto da aprendizagem assumem uma relevância muito distinta do que comumente se observa no cotidiano da escola.

É preciso, portanto, uma consideração mais cuidadosa acerca das crianças que estão sendo *classificadas* como “alunos com dificuldade de aprendizagem”; nem sempre a dificuldade é da criança. No caso desta pesquisa, promoveu-se uma mudança no ensino com foco no “motivo” para aprender e com base na ZDP da criança, buscando fazer com que ela de fato entrasse em atividade de aprendizagem. Constatei que a mediação da professora levando o aluno a se apropriar do núcleo do processo da leitura e escrita, com base em de seu nível de desenvolvimento real, resultou na aquisição da leitura.

A pesquisa mostrou também que, se a professora simplesmente prossegue com o restante da turma sem considerar a aprendizagem que os não-leitores deixam de ter, isto constitui um fator a mais na permanência do problema, pois vai distanciando-os cada vez mais de seus colegas em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Na organização da atividade de aprendizagem desenvolvida segundo o ensino desenvolvimental, houve a formação do pensamento teórico da leitura, ou seja, a criança formou a idéia geral de leitura, identificou a relação geral principal que governa esta ferramenta mental chamada leitura. A criança descobre que a relação geral se manifesta em todas as relações particulares (diversas composições grafema / fonema, diversas palavras, textos etc.). Assim, ao adquirir o procedimento mental básico utilizado para a leitura em todos os casos particulares, passa a utilizá-lo em outros materiais e situações. Em outras palavras, com a mediação da professora houve um processo de interiorização da relação geral da leitura. A criança converteu

uma ferramenta social, intersubjetiva, em uma ferramenta individual. Em quinze encontros de aproximadamente, trinta minutos, a aluna J se apropriou do processo de leitura e escrita, tendo inclusive, mudado de feição durante as aulas, evidenciando certo ar de vitória. Como foram apenas quinze encontros, percebi que os grafemas / fonemas não trabalhados (encontros consonantais, por exemplo) ainda permaneceram para a aluna como algo abstrato. Todavia, pressuponho que a continuidade do processo conduzirá à aquisição das variações mais particulares da relação grafema / fonema.

A aposta desta pesquisa desde o início foi a de que, na grande maioria dos casos, é na escola, e não em clínicas específicas, que se deve buscar a solução do problema de crianças que não adquirem a leitura. O pressuposto básico foi o de que muitas crianças são equivocadamente consideradas com dificuldade de aprendizagem de leitura. Conseqüentemente, a leitura, em vez de se tornar agradável, torna-se um peso para a maioria dos alunos que não conseguem apropriar-se dela.

O fato de que a leitura e a escrita são essenciais na aquisição dos demais objetos culturais e científicos durante a vida escolar mereceria uma consideração pedagógico-didática mais apropriada por parte da escola e dos professores, principalmente no processo de alfabetização. A leitura e a escrita estão na base do desenvolvimento cognitivo que a escola deve promover às crianças e aos jovens. Mas o processo da aprendizagem não se dá como uma dimensão meramente cognitiva, implica também o desejo, como componente ligado à necessidade de ler e, portanto, envolvendo um movimento dialético de interiorização do objeto de aprendizagem que existe como algo externo no domínio cognitivo dos outros (a professora, os colegas que já dominam o objeto). A atuação da professora, no caso desta pesquisa foi essencial para a aprendizagem da leitura e escrita.

Verifiquei que o processo de apropriação da leitura pela aluna que participou como sujeito da pesquisa propiciou-lhe mudanças subjetivas cognitivas, na sua relação com os livros e na sua relação com os colegas, devido à mudança de sua situação de não-leitora para a de leitora.

Outro aspecto revelado por esta pesquisa foi que, apesar de haver um método (Dom Bosco) explicitado no projeto não governamental que orienta a alfabetização na escola, o processo do ensino da leitura e escrita estava ocorrendo predominantemente na metodologia tradicional. Este aspecto revela o quão complexa é a mudança concreta na escola.

Constatei também que, como afirma a teoria do ensino desenvolvimental, a necessidade e o motivo do aluno para se por em atividade de aprendizagem dificilmente emergem apenas com ele, ou seja, não nascem como disposições unicamente internas do aluno. Ao contrário, requerem a influência do professor, que pode criar formas de interferir e

alterar o motivo do aluno, considerando minimamente sua dimensão histórico-cultural de sujeito da aprendizagem.

A análise das ações da professora em relação às crianças que não adquirem o processo de leitura e escrita revelou que, em geral, o que ocorre é o cumprimento de determinações contidas no projeto não governamental adotado pela escola, mesmo quando há, na turma, alunos que não adquirem a leitura. A aula de reforço é o principal recurso que a escola e a professora adotam como apoio a essas crianças e, no caso da aluna pesquisada, a ação anteriormente adotada não produziu nenhuma alteração na sua aprendizagem. Todavia, com a mudança do método houve uma aquisição significativa de domínio da leitura.

Por fim, nos limites concretos da pesquisa aqui desenvolvida, entendo ser possível afirmar que o ensino desenvolvimental com foco no motivo da aprendizagem pode ajudar a escola, a professora, os alunos, nos casos em que ocorre a situação de não-aquisição da leitura. Este tipo de ensino não apresenta nenhuma exigência especial em termos de estrutura física, no entanto requer uma profunda mudança na concepção de ser humano, de desenvolvimento, de aprendizagem, do papel da escola, do papel do ensino, do modo de organização do ensino e da aprendizagem escolar, tendo-se por base os fundamentos histórico-culturais. Isto, sem dúvida, requer uma posição mais ousada por parte das escolas e uma preparação teórica bem fundamentada por parte dos professores, além de um profundo compromisso com a promoção do desenvolvimento integral das crianças que se encontram em processo de alfabetização nas escolas públicas de nosso país.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.H. ; LUZIO, N.: *Para superar o fracasso escolar*. Artigo publicado no Jornal de Brasília, 03/10/2005. Disponível em:

http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/para_superar_fracasso_escolar.htm.

ASBAHR, F. S. F. *A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade*. Revista Brasileira de Educação, No 29, Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

BAHKTIN, M. (Volochinov): *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERBERIAN, A. P. Linguagem Escrita no Contexto da Clínica Fonoaudiológica. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa aplicada em educação: avaliação, pedagogia e ação. In: BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução á teoria e métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994, p. 283 – 289.

BOLAFFI, C. Leitura e Escrita: Uma Prática Clínica. In: MARCHESAN, I. Q. et all. *Tópicos em Fonoaudiologia 1995 Volume II*. São Paulo: Lovise, 1995.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], vol. 12, no. 2, p. 361-376, 1999.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-7972.

BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. SAEB, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf

CAMPOS, L.M. L. *A Rotulação de Alunos Como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem": Uma Questão a ser Refletida*. Série Idéias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

p. 125-140. Disponível em:

www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf

CAPELLINI, S. Distúrbios de Aprendizagem *versus* Dislexia. In: FERREIRA, L.P., BEFI-LOPES, D.M., LIMONGI, S. C. O. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

CÁRNIO, M. S.; SANTOS, D. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri (SP), v. 17, n. 2, p. 195-200, maio-ago. 2005.

CHAIKLIN, S. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (org.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

CIASCA, S.M. *Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CREDENDIO, J.E.; TÓFOLI, D. 37% dos aprovados na 1ª série não sabem ler . *Folha de São Paulo*, São Paulo, sexta-feira, 12 de outubro de 2007. Acessado em 12/07/2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1210200719.htm>

DANIELS, H. Vygostky e a pedagogia. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

DAVYDOV, V.V. O que a real atividade de aprendizagem? In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

_____ Problems of developmental teaching. *Soviet Education*, agosto, vol. XXX, Nº 8, Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

_____ Activity, the Mind, and Consciousness. In: *Problems of Development Teaching*. Armonk: M.E. Sharpe, 1988.

_____ What is learning activity? Trad. In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999a.

_____ Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In.: Chaiklin, S.; Hedegaard, M. *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999b.

_____; MARKOVA, A. K.; A Concept of Educational Activity for Schoolchildren. *Soviet Psychology*, Vol. XXI, No. 2. p. 50-76 M. E. Sharpe, Inc., 1983.

_____; ZINCHENKO, V.P.; A Contribuição de Vygotsky para o Desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 2003.

DAUDEN, A.T.B.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; O sujeito por trás do copista. In: Junqueira, P., Dauden, A.T.B. *Aspectos Atuais em Terapia Fonoaudiológica II*. São Paulo: Pancast, 2002.

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual: A Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S.; A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico- cultural: *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril, 2002.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: Daniels, H.: *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____ : "A New Approach to Learning in Classrooms". Working Paper no. 96-01, Centre for Cultural Research, University of Aarhus. ISBN 87-7725-312-4. Electronically published: 15 October 2001.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Educacionais Anísio Teixeira. Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. Abril, 2003. Disponível em : <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3487>

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível eletronicamente em <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>. Acessado em 04/07/2008.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. Rio de Janeiro: Livraria Fala Rabino, 1982.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n.24, p.113-147, dez.2004.

_____ A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Set./Out./Nov./Dez., 2004.

LOMPSCHER, J.A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: Hedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANDRÁ, P. P. *Da ação à representação: os pressupostos piagetianos sobre linguagem*. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*; v.5, n.21, 167-71, ago/out, 2004.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RS. *Programa Acelera Brasil*. Disponível eletronicamente em <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/pgn/id84.htm>. Acessado em 04/06/2008.

MOYSÉS, S. M. A. Histórias de Leitura. In: MARCHESAN, I. Q. et all. *Tópicos em Fonoaudiologia 1995 Volume II*. São Paulo: Lovise, 1995.

MORATO, E.M. *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MORTATTI, M. R. L. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, J. B. *Reprovação Federal*. Educacional: Internet na Educação. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0074.asp>. Acessado em 04/06/2008.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. IN: PAIVA, Vanilda (org.). *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas: Papyrus, 1994.

REGO, L. L. B. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. MEC: UFPE / CEEL, 2005.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, pp. 83-90, jan./abr. 2006

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Iglú, 2004.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

RADFORD, L. On Signs and Representations: A Cultural Account. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis*, Vol. 35 (1), 277-302: Université Laurentienne, Ontario (Canada), 1998.

RUBTSOV, V. A atividade do aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escola Russa e Ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, p.129-137.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista. Escola Russa e Ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, p.160-1168.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Jan./Fev./Mar./Abr., 2004.

SOUZA, L. M. T. M. O conflito de vozes na sala de aula: Língua Materna e Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

TERZI, S. B. *A Construção da Leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A Formação Social da Mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2003c.

ANEXOS

ANEXO A : ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LEITURA – CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM

PESQUISADOR(A): FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

DATA DA ENTREVISTA: 29/05/08

CODINOME DA PESSOA ENTREVISTADA: L

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 15 MINUTOS

TIPO DE REGISTRO: () ESCRITO (x) FILMAGEM

1- Como e quando foi criada esta escola?

2 - Como a escola lida com os alunos que se encontram defasados, em relação á alfabetização?

3- E com relação à escola, como era e agora?

4- Como foi criada a escola, porque era uma escola nova, praticamente...

5- E a classe da Ráucia?

6- E tem algum projeto especial para estas classes?

7- Como funciona?

8- No caso destas classes o método é o Dom Bosco?

ANEXO B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A MÃE

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PESQUISA: AQUISIÇÃO DA LEITURA – CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM

PESQUISADOR(A): FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

DATA DA ENTREVISTA: 16/03/08

CODINOME DA PESSOA ENTREVISTADA: M

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 15 MINUTOS

TIPO DE REGISTRO: () ESCRITO (x) FILMAGEM

1. Quantos filhos você tem?
2. Quantos anos tem seu outro filho?
3. Ele teve dificuldade em aprender?
4. O seu marido e a senhora sabem ler?
5. Vocês tiveram chance de aprender?
6. Como é o pai na educação dos filhos? Ele os ajuda a estudar?
7. Estão nesta cidade há quanto tempo?
8. O que sua filha faz quando não está na escola?
9. E o que ela faz á noite?
10. Como acha que ela está na escola? Acha que ela está acompanhando a turma?
11. Como ela faz as tarefas de casa? Ela faz sozinha?
12. Como ela brinca em casa? Ela tem amigas na vizinhança?
13. De que elas brincam?
14. Qual a frequência que ela brinca com as amigas e do que brincam?
15. O que ela mais gosta de fazer?
16. E na escola, o que você acha que ela mais gosta de fazer, que ela é mais animada?
17. Ela vai animada para a escola? Ela gosta de ir à escola?
18. Tem algum dia que você tem que forçar ela a ir ou ela vai sozinha?
19. O que você acha que ela mais tem vontade de aprender?
20. E em casa, você lhes dá livros de historias ou é mais a tarefa?

ANEXO C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM P1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PESQUISA: “AQUISIÇÃO DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM FOCO NO MOTIVO DA APRENDIZAGEM”

PESQUISADOR(A): FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

DATA DA ENTREVISTA: 14/09/07

CODINOME DA PESSOA ENTREVISTADA: P1

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 30 MINUTOS

TIPO DE REGISTRO: () ESCRITO (x) FILMAGEM

QUESTÕES-GUIA

- 1- Qual o método de leitura e escrita é utilizado na escola?
- 2- Estando a maioria das crianças aprendendo a leitura, como as que não estão se envolvem na aprendizagem do conteúdo?
- 3- Como elas se envolvem com a aprendizagem da leitura?
- 4- Como eles se comportam na aula?
- 5- O envolvimento deles é diferenciado dos demais alunos?
- 6- Como você organiza a tarefa para estes que não aprenderam a leitura?
- 7- Eles conseguem realizar estas tarefas na escola? E em casa?
- 8- E quando não conseguem cumprir o que é feito?
- 9- Como é a interação destas crianças com as demais?
- 10- Como se dá a motivação destas crianças?
- 11- Como a escola lida com as crianças que não aprendem?
- 12- E a motivação deles em geral, você acredita que sejam crianças motivadas?
- 13- E você, particularmente, o que acha que pode fazer para que eles desejem aprender a ler?
- 14- Como você vê a valorização da leitura, no cotidiano desta escola em particular? É valorizada?
- 15- Além das aulas, tem alguma outra maneira que a escola promove a leitura?
- 16- Os espaços como o cantinho da leitura são utilizados por seus alunos?
- 17- E pelos que não lêem?
- 18- Como atuam as famílias dos leitores?
- 19- E dos não-leitores?

ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

PESQUISA: “O ENSINO DESENVOLVIMENTAL E ALUNOS QUE NÃO ADQUIRIRAM O PROCESSO DE LEITURA”

PESQUISADOR(A): FERNANDA CASTELFRANCHI DE BARROS

DATA DA ENTREVISTA: 14/03/08

CODINOME DA PESSOA ENTREVISTADA: P2

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 30 MINUTOS

TIPO DE REGISTRO: () ESCRITO (x) FILMAGEM

QUESTÕES-GUIA

- 1-As crianças que não estão adquirindo leitura, nesta fase, se envolvem como sujeitos aprendentes?
- 2-Como elas se envolvem com a aprendizagem da leitura?
- 3- E a J, especificamente, como é na sala de aula?
- 4- Ela dorme na aula?
- 5- Ela consegue realizar as tarefas que você organizou para a classe?
- 6- O que é feito para as crianças que não conseguem cumprir o que é solicitado?
- 7- Qual é o método de ensino da leitura e escrita utilizado nesta escola?
- 8-Como está a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita em sua sala?
- 9- Estas crianças moram no mesmo bairro?
- 10- Como é a interação das crianças que não aprenderam a leitura e escrita com as demais crianças?
- 11- Como você organiza sua sala?
- 12- Como se dá a motivação destas crianças?
- 13- E como você faz com a motivação das crianças que não lêem?
- 14-Como a escola lida com as crianças que não aprendem?
- 15-Como você vê a valorização da leitura na escola? E em sua classe?
- 16- Além das aulas, tem alguma outra maneira que a escola coloca a leitura?
- 17-Os espaços dos cantinhos da leitura são utilizados por seus alunos?
- 18-Como é o envolvimento das crianças que não desenvolveram a leitura em comparação com as demais?
- 19- O que você faz para que eles desejem ler? Tem alguma atividade que você proporciona para que venha de dentro deles o desejo de querer ler?
- 20- E a motivação deles para aprendizagem da leitura? São motivados?
- 21-Qual a proposta pedagógica que a escola desenvolve para estas crianças?

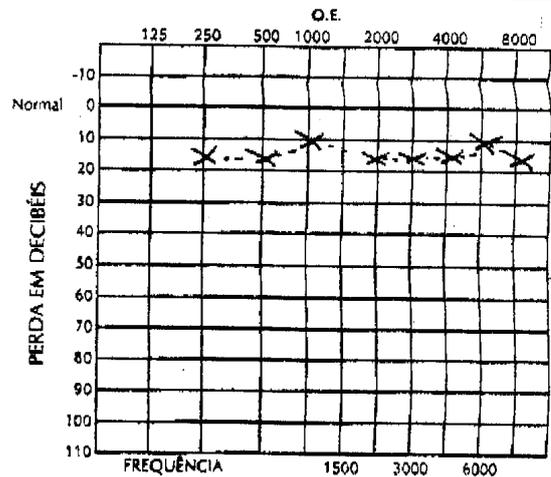
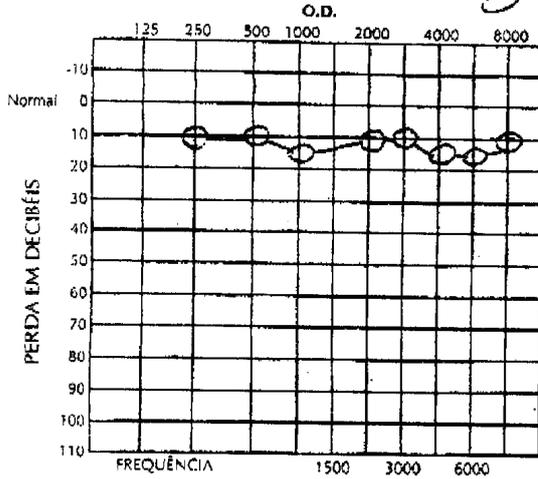
ANEXO E: EXAMES AUDIO E OFTÁLMICO DE J



Centro de Diagnóstico em Otorrinolaringologia
(64) 3612-3181

PROPEDEÚTICA OTORRINOLARINGOLÓGICA
OTOLOGIA
AUDIOGRAMA

A pedido do Dr. Fernando Oliveira Silva Idade 09 anos Sexo Masculino Data 04/05/04
Fernanda C. da G. Pereira RC



AUDIÔMETRO MA 52

	O.D.	O.E.
V. Aérea	0	X
V. Óssea	<	>
Algiausia	△	△
Não respondeu	↓	↓

	O.D.	O.E.
Rinne		
Weber		
Schwabach		

SRT	
OD	15 dB
OE	15 dB

IRP			
OD	50 dB	100%	— %
OE	50 dB	100%	— %
	Minn	gl	

Resultado O.D. } diminuição auditiva dentro dos padrões da normalidade lateralizada
 O.E.

Obs:

[Handwritten signature and stamp]
Fonaudióloga

Jane Alves de Sá.

AO exame:

Acuidade visual OD: 40
OE: 40

· Refracção: Sem alterações

· Motricidade: Sem alterações

· Fundo de olho: Sem alterações

- Não apresentar alterações visuais
em ambos

Rio Verde, 13, 05, 08

Dr. Elton Nunes de Souza Jr.
Oftalmologista
CRM-9079

Médico CRM

ANEXO F: TERMOS DE CONSENTIMENTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Marta Oliveira Filho, R.G: 007076- SSP-BA, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado "CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL AOS ALUNOS QUE NÃO ADQUIRIRAM O PROCESSO DA LEITURA" desenvolvida pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Goiás. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Dra. Raquel A. M. M. Freitas, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº62 8111 9723.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é voltado às crianças que não adquiriram o processo de leitura e escrita.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada e observação, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou por sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável, ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Da Universidade Católica de Goiás (UCG).

A pesquisadora principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Verde, 01 de março de 2007.

Assinatura da participante- Maria Marta Oliveira Filho

Maria Marta Oliveira Filho

Assinatura da pesquisadora:

Fernanda Castelfranchi de Barros

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luciana Ferreira de Araújo, R.G: 2010982SSP-GO, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado "CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL AOS ALUNOS QUE NÃO ADQUIRIRAM O PROCESSO DA LEITURA" desenvolvida pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Goiás. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Dra. Raquel A. M. M. Freitas, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº62 8111 9723.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é voltado às crianças que não adquiriram o processo de leitura e escrita.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada e observação, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou por sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável, ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Da Universidade Católica de Goiás (UCG).

A pesquisadora principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Verde, 01 de setembro de 2007.

Assinatura da participante-



Luciana Ferreira de Araújo

Assinatura da pesquisadora:



Fernanda Castelfranchi de Barros

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Frankrauchia Borges de Almeida, R.G: 2.298.816, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado "CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL AOS ALUNOS QUE NÃO ADQUIRIRAM O PROCESSO DA LEITURA" desenvolvida pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Goiás. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Dra. Raquel A. M. M. Freitas, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº62 8111 9723.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é voltado às crianças que não adquiriram o processo de leitura e escrita.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada e observação, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou por sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável, ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Da Universidade Católica de Goiás (UCG).

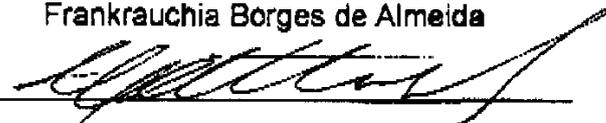
A pesquisadora principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Verde, 01 de março de 2007.

Assinatura da participante-


Frankrauchia Borges de Almeida

Assinatura da pesquisadora:


Fernanda Castelfranchi de Barros

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lélia Rute Ribeiro do Prado, R.G:1288397, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado "CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL AOS ALUNOS QUE NÃO ADQUIRIRAM O PROCESSO DA LEITURA" desenvolvida pelo Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, Goiás. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Dra. Raquel A. M. M. Freitas, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº62 8111 9723.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é voltado às crianças que não adquiriram o processo de leitura e escrita.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada e observação, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou por sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar a pesquisadora responsável, ou ainda o Comitê de Ética em Pesquisa Da Universidade Católica de Goiás (UCG).

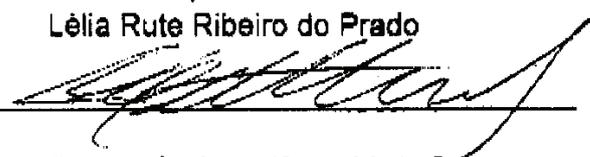
A pesquisadora principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Rio Verde, 01 de março de 2007.

Assinatura da participante- _____


Lélia Rute Ribeiro do Prado

Assinatura da pesquisadora: _____


Fernanda Castelfranchi de Barros

ANEXO G: EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO



AVE

A A

A A A A

A A A A A A A A

A A A A A A A A

A VE A **VE** A **VE**

A A A A A A A A A A A A _ _



EI

EI

E

E

E

E

E

E

E

E

E

EI

EI

EI

EI

EI

EI

E

E E E E E E E E



IGREJA

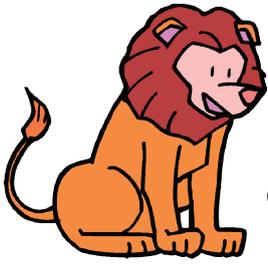
IGREJA IGREJA | | | |

| I _ | | | | | |

| | | | | | | | |

| | | | | | | | |

| | | | | | | | | _ _ _ _



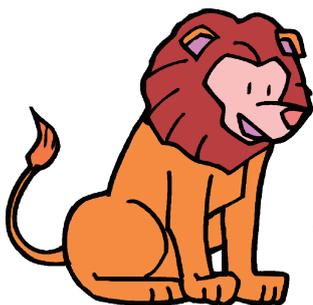
OVO OVO

O O OVO OVO

OVO O O O O

O O O O O O

O O O O O O O _ _ _ _



UVA _VA

U U U U U U U

U U U U U U U

U U U U U U U

__VA __V__

UV__ __V__

UI__ UI UI UI UI

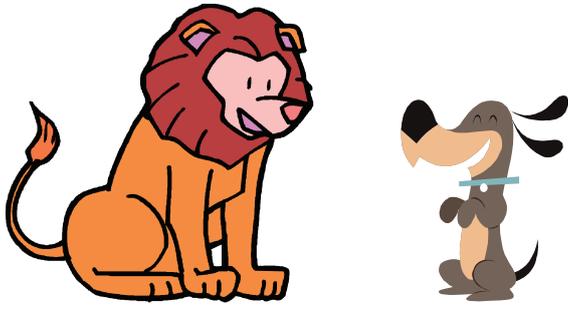
UI UI

AI EI OI UI



IA OI AI UI EI

IA OI AI UI EI



AU AU _____

OI AUAU.

OI AUAU.

EU IA ALI.

EU IA ALI.



AVE AVE



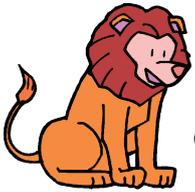
EI

EI



IGREJA

IGREJA



OVO

OVO



UVA

UVA



LUA

LUA

LUA



LIA

LIA

LEI

LEI



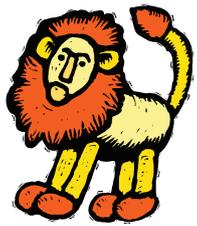
LALA _____



LILI _____



LIA _____ LIA _____



LEO _____ LEO _____

LA LE LI LO LU

LOLÓ ALI ELA

ELE OLÁ

ALO LUA

LUVA LEVA LEO

AI EI OI UI



TATO

TATO

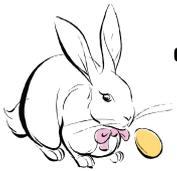


TEIA

TEIA

TATO

TEIA



TINA



TOPETE

TINA

TOPETE

TINA

TOPETE



TUCA

TUCA

TUCA TUCA TUC
TUTU TATO TEIA
TINA TOPETE
TUCA TATA

TA TA

TETE

T__T__

TOTO

TU TU

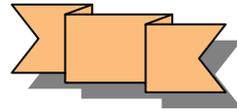
TETE LELE

LALA TATA

LILI TITI LOLO TOTO



FERRO



FITA

FERRO

FITA

FERRO

FITA



FOCA



FOLHA

FOCA

FOLHA

FOCA

FOLHA



FUNIL

FUNIL

FUNIL FUFU FACA

FERRO FITA FOTO

FUNIL FAFA FEFE

FIFI FOFO FUFU

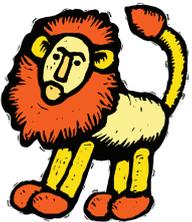
FUI FOFA FIO



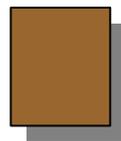
LUA



LIA



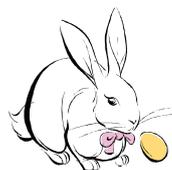
LEO



LATA



TATO



TINA



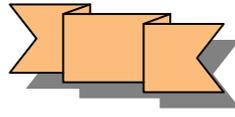
TOPETE



TUCA



FERRO



FITA



FOCA



FOLHA



FUNIL

AFIOU

ATO OLÁ ELO ELA

ATO OLÁ ELO ELA

ALI LEI LEO LEIO

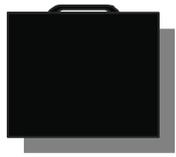
ALI LEI LEO LEIO

LUA LATE FATO TÁ

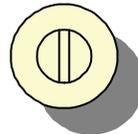
LUA LATE FATO TA

TETO TALO FETO

TETO TALO FETO



MALA



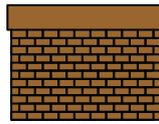
MEIO

MALA

MEIO



MICO



MURO

MICO

MURO



MOTO



MILA

MOTO

MILA

MA MA

MEME

MIMI

MOMO

MUMU

MILA

LALA

TATA

MAMA

LELE

TETE

MEME

LOLO

LULU

TOTO

TUTU

MOMO

MUMU



NATAL NENÊ

NATAL NENÊ



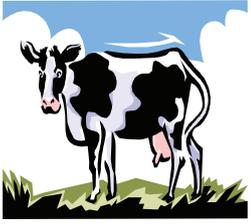
NINHO NOIVA

NINHO NOIVA



NUVEM NAVIO

NUVEM NAVIO



VACA



VELA

VACA

VELA

VAVA VEVE VUVU



VILA



VUVU

VILA

VUVU



ZICO

ZI ZI

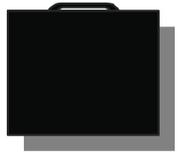
ZA ZA

ZE ZE

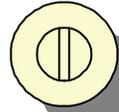
ZI ZI

ZOZO

ZU ZU



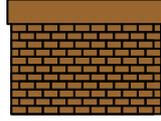
MALA



MEIO



MICO



MURO



MOTO



MILA



NATAL



NENÊ

NINHO



NOIVA



NUVEM



NAVIO



VACA



VELA



VILA



VUVU



ZICO

ZI ZI

MATA MURO MOTO MOLE

MATA MURO MOTO MOLE

NATA NETO NETA NOTA

NATA NETO NETA NOTA

VILA LAVA VELA VOTA

VILA LAVA VELA VOTA

A VACA VAI LÁ.

A VACA VAI LÁ.

A NATA É MOLE.

A NATA É MOLE.

LEME LINA LUMA

LEME LINA LUMA

ZINEA NEMO NATA

ZINEA NEMO NATA

NAVE VIVO NOVA

NAVE VIVO NOVA

VEIA FAMA LATA

VEIA

FAMA

LATA

ZAMBO

ZECA

ZIZI

ZAMBO

ZECA

ZIZI

ZIZI TOMOU LEITE NA LATA.

ZIZI TOMOU LEITE NA LATA.

TOMEI NATA.

TOMEI NATA.



DANÇA DENTE



DANÇA DENTE



DUCHA COMIDA



DUCHA COMIDA



COLO



CORRE

COLO

CORRE

5 CINCO

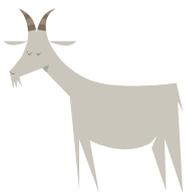


CEIA

CINCO CEIA

DADA DEDE DODO

CACA CECE CICI

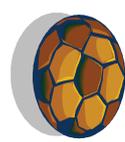


BODE  BALEIA

BODE BALEIA



BICO BICO BOBO BOBO

 BOLA

BOBO

BOLA

BABA



BICHO 

BOLO



CAFÉ

CACA

CUCA

CECE

CICI

DUDA

DEDO

DA

DEDE

DIDI

DODO

DUDU



JATO

JATO



TIJOLO

TIJOLO

JAJA

JAJA

JEJE

JIFI

JOJO

JOJO

JUJU

JANE

JULIA

JANE

JULIA

JECA

JOCA

JECA

JOCA



BICO



CABIDE



PANELA



PEIXE



PIA



PEPINO



PULO



PICA

PACA

PEPE

PIO

POTE

PUPA

PIPO

PANELA

PELO

PULA

PULO

PICA

PIPO PULOU NA CAMA.

JANE É UMA MENINA.

A MENINA PULA DE BOTA.

JANE PULA NA MATA.

O BODE COME A UVA.



GARI  **GATO**

GARI GATO



GUGU GALHO

GUGU GALHO

GAGO GUGA

GAGO GUGA

GA GO GU GAGA GOGO GUGU

GA GO GU GAGA GOGO GUGU

GUGA VIU O GAGO.

JUCA VIU O GATO.

O GAGO COME JACA.

O GAGO LIGA AO GUGA.

ELE JOGA BOLA.

ELE VAI À CAVALO.

GUGA TOMA CAFÉ.

PATA COPO CUCA MELA MOLA



GENTE  **GIZ**

GENTE GIZ

GUGA GEGE GIGI

GEMADA GEMADA



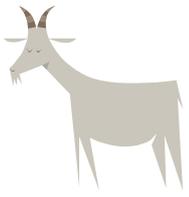
CANETA



COPIA  JANELA



COLA  CAVALO



BODE



BALEI

A



BICO



MICO



CAVALO



CESTA



PIPA



PENA



BOLO



BOLA



LEITE  LATA

A BOLA É DE GUTO.

GUTO JOGA BOLA.

GUTO TOMA GELADO.

GUTO VIU O GATO.

O GATO CAIU NA BOLA.

GEMA JANE JOGADA PANELA

CABIDE GOIABA PATO BOLADA



RÉGUA



RINDO

RÉGUA

RINDO



REGA



RELÓGIO

REGA

RELÓGIO



RODA



RUA

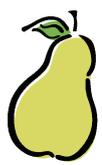


FERRO

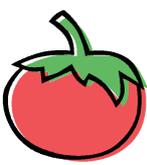
CARRO



CADEIRA



PÊRA



ABÓBORA

PÊRA

ABÓBORA



FAROL



XÍCARA



TORNEIRA

SAPO

SAPO



SUCO

SUCO



SABONETE



SAPATO



SERROTE

SA SE SI SO SU

SA SE SI SO SU

SA SA SE SE SI SI

SA SA SE SE SI SI

QUEQUE QUIQUI



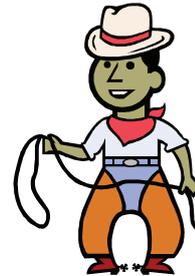
QUIMONO



QUICA



QUERIDO



VAQUEIRO



MÁQUINA

TANQUE

A MÁQUINA É BOA.

QUICA TEM UMA MÁQUINA.

ELA ARRUMA A MÁQUINA.

QUICA TOCA PIANO.

QUICA FUGIU DO SAPO.



LIXA

LIXA



ROXO

ROXO



LIXO

LIXEIRO



FAXINA

FAXINEIRA

XAXA XEXE XIXI XOXO

XU LUXO XÁ

XUXA AXÉ

QUIXOTE XUCA

ENXUGA LIXEIRO

CAIXA CAIXINHA

A CAIXA É DE XUXA.

ELA É BAIXA.

ELA ENXUGA A CAIXA.

XUXA PUXA O PEIXE.

ELE COMEU ABACAXI.

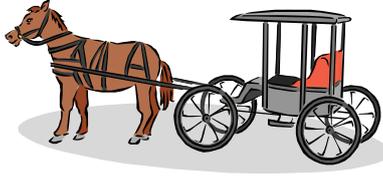
DITADO PAG.48



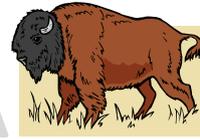
CORREIO



GIRAFA



CARROÇA



TOUR

O



ARANHA



AQUÁRIO



CARACOL



CORUJA



RELÓGIO



CARANGUEJ

O



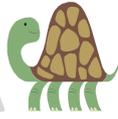
RATO



CARNEIRO



GORILA



TARTARUGA

CANECA

CARETA

CANECA

CARETA

DIVA

JURADO

DIVA

JURADO

RATO

SAPO

RATO

SAPO

QUEIJO QUIMONO

QUEIJO QUIMONO

QUICO

QUEIXO

QUICO

QUEIXO



AVE



FOCA



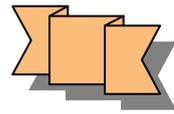
EI



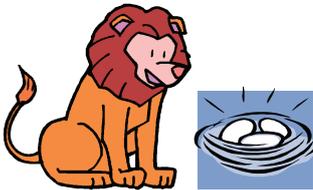
FOLHA



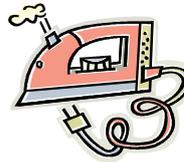
IGREJA



FITA



OVO



FERRO



UVA



FUNIL

leite	quente	óleo
tenta	quinta	amarelo
luta	luto	leito
latão	lento	linda
vaso	vela	violão
viola	vogal	vovó
xadrez	zazá	zero
zica	bala	lixo
sapo	sino	selo
cavalo	côco	cuia
cesta	cinema	cena



gato ga go gu ga go gu ga go

Gogo gugu guga gago

Gue gue gue ge ge ge ge

Gui gui gui gi gi gi gi

gue gue gue gue gue gue gue

ge ge ge ge ge ge ge ge ge ge

gui gui gui gui gui gui gui

gi gi gi gi gi gi gi gi gi gi

gue gegue gegue gegue ge

gui gi gui gi gui gi gui gi gui

Gui gi gui gi gui gi gui gi

Guigo Guga gema Ginogemido

Ginga guerra guiar girino giro

CANETA VIOLÃO LINA PIPA
CANELA GAIATO OCO NOTA
CADEADO CADEIRA SODA JACARÉ

A MENINA COMEU BALA.

ELA É BONITA.

O SEU NOME É JANE.

JANE TEM NOVE ANOS.

ELA TOMA SODA COM GELO.

ELA CUIDA DO BEBÊ.

O BEBÊ É DE VERA.

VERA PENTEOU O BEBÊ.