

DANIELA TARANTA MARTIN

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2005**

DANIELA TARANTA MARTIN

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS METODOLOGIAS NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. José Carlos Libâneo.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
GOIÂNIA - 2005**

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Carlos Libâneo

Dra. Raquel Aparecida Marra da M. Freitas

Dra. Lusinete Vasconcelos de Souza

Data: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Vera e José Luís, pelo incentivo constante para a realização deste, e pelo amor e solidariedade demonstrado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

À professora Eliane Silva, pela amizade incondicional e principalmente por ser meu porto seguro para ancorar, propiciando-me o privilégio de ter com quem dividir as grandes e “pequenas” coisas da vida.

Ao professor Doutor José Carlos Libâneo, orientador deste trabalho, pelo imenso estímulo intelectual, apoio, pelo exemplo de profissionalismo e pelo privilégio de ter sido sua aluna.

Às Professoras Doutoras Raquel Aparecida Marra da M. Freitas e Silvia Lucia Bigonjal Braggio, pela preciosa colaboração no momento do exame de qualificação.

Às professoras das escolas pesquisadas, pela disponibilidade e atenção dedicadas a esta pesquisa e a mim.

À professora Doutora Lusinte Vasconcelos de Souza, por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa.

Aos meus irmãos, Lú e Bruno, pelo apoio afetivo.

A Deus, por me ensinar a acreditar e a ter fé.

A André Ribeiro, por participar da minha vida.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores de Mestrado, pelo interesse em direcionar os caminhos desta pesquisa.

“ Não há necessidade de muita discussão sobre a essência da escola: é ensinar e educar para que os alunos aprendam coisas de forma duradoura”.

- José Carlos Libâneo -

SUMÁRIO

RESUMO.....	10	
ABSTRACT.....	12	
INTRODUÇÃO	14	
CAPÍTULO I		
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA		25
1. As Propostas Pedagógicas de Alfabetização Vigentes na Prática Escolar.....	25	
1.1 Modelo Clássico ou Tradicional.....	26	
1.2 Construtivismo: Teoria e Prática.....	29	
1.3 Teoria Histórico-Cultural: Ler e Escrever são Processos para Uso Social	35	
2. Vygotsky e a Alfabetização: Pressupostos e Desdobramentos.....	41	
2.1. Vygotsky e as Mediações Culturais	41	
2.2. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: Contribuição Para o Aprendizado	46	
2.2.1. Caminhos Pela Zona de Desenvolvimento Proximal	52	
3. A Proposta da SME - Goiânia: Os Ciclos de Formação e as Orientações sobre Alfabetização.....	54	
3.1. Os Ciclos de Formação	55	
3.2. As idéias de Vygotsky na Proposta dos Ciclos de Formação	62	
3.3. A proposta de Alfabetização para os Ciclos de Formação na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.....	65	
CAPÍTULO II		
ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I – DIDÁTICA E METODOLOGIA NA PRÁTICA DOCENTE EM AULA.....		69
1. A pesquisa	70	
2. O procedimentos metodológicos.....	74	
3. A Escola, os Sujeitos da Pesquisa.....	76	
4. A Organização Escolar: Cotidiano, Práticas e Rotinas	82	
5. Um Retrato do Desenvolvimento Metodológico das Aulas	91	
5.1 O Início do Ano e Suas Práticas.....	91	
5.2 Da Qualidade da Mediação	97	
CAPÍTULO III		
DELINEANDO UM NOVO HORIZONTE: UMA TEORIA NO INTERIOR DA APRENDIZAGEM		117
1. A Teoria da Atividade: Contribuições Para a Aprendizagem.....	120	
1.1 Elementos da Teoria da Atividade e sua Importância para a Aprendizagem	128	
2. Processos Pedagógicos e Ações de Aprendizagem.....	137	

2.1 A Consciência da Ação: o Papel da Reflexão	142
CONCLUSÃO	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
FONTES PRIMÁRIAS.....	167
ANEXOS	168

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01-	Relação Entre Controle e Autocontrole na ZDP	52
Figura 02-	Tipos de Exercícios Aplicados pela PA2 na Alfabetização.....	146
Quadro 01 -	Organização Dos Tempos de Aprendizagem na Escola Definidos Pela SME.....	56
Quadro 02-	Caracterização da Atual Estrutura e Organização dos Ciclos.....	60

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar como acontecem as práticas de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, tida como modelar em relação à adesão à proposta pedagógica da Secretaria da Educação, tendo em vista buscar explicações do porquê as crianças não são bem sucedidas na alfabetização. Buscam-se respostas a questões como: quais são as orientações metodológicas para a alfabetização estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Quais são as metodologias e procedimentos utilizados pelas professoras e qual efeito ela têm produzido na qualidade da aprendizagem dos alunos? A pesquisa visou saber qual a dimensão que assume o aspecto didático-metodológico na qualidade das práticas de alfabetização, uma vez que a SME de Goiânia aposta que a organização da escola por ciclos de formação, baseada nas idéias de Vygotsky, propicia melhor ensino e melhor formação aos alunos. Trata-se, assim, de fazer uma incursão nas práticas escolares de alfabetização para verificar a relação entre as metodologias de alfabetização consideradas mais avançadas e o efetivo domínio, por parte das crianças, das competências habilidades de leitura e escrita, já que a escola é conhecida por ter uma “linha” explícita de orientação pedagógica em relação à alfabetização. O estudo de caso, na abordagem histórico-cultural, foi realizado em uma escola da rede municipal, com quatro professoras, em classes de alfabetização, durante um período aproximado de quatro meses. Foram utilizados como procedimentos a observação direta da escola e da sala de aula, entrevistas, o projeto pedagógico e planos de ensino da escola, além de documentos escritos da Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados tem o propósito de verificar a consistência entre as orientações metodológicas, as práticas efetivadas e os

resultados de aprendizagem dos alunos, bem como extrair elementos de avaliação crítica dos processos observados, tendo em vista indicações de outras formas de atuação pedagógica nas práticas de alfabetização.

Palavras-chaves: metodologias de alfabetização; ciclos de formação, teoria histórico-cultural;

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the teaching paths of the first fundamental school levels at municipal public schools, had as a model in relation to the pedagogical adhesion proposed by the Education Department, with the aim of seeking explanations to the reasons why children are not successful in their basic learning. Try to answer questions such as: what are the methodological orientations for the basic level teaching established by the Municipal Department of Education? What are the methodological procedures used by teachers and what effect they have produced for the learning of students? The research aimed at knowing what dimension aspect assumes the didactic-methodology in the quality of basic level teaching practices, seen that the SME of Goiânia bets on the organization of the school by cycles of formation, based on Vygotsky's principles, to provide better teaching and formation to students. So it deals with an incursion in the basic school teaching practices to verify the relation between basic levels teaching methodologies considered more advanced and the effective domain, on children's part, of the reading and writing skills, once the school is known for having a specific "line" of pedagogical orientation for the basic level teaching. The case study, in the historical-cultural approach, was carried out at a Municipal School, with four teachers, in basic level teaching classes, over a period of approximately four months. The procedures used were direct observation of the school and class-rooms, interviews, the pedagogical project and teaching plans of the school, apart from written documents of the Municipal Education Department. The analysis of the data has the objective of verifying the consistency between the methodological orientations, the effective practice and student learning results, as well as to obtain critical evaluation elements of the processes observed, viewing at other pedagogical forms of practice in basic level teaching.

Key words: basic level teaching methodologies; cycles of formation, historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa - Práticas de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise das Metodologias na Perspectiva Histórico-Cultural - propõe investigar as práticas educativas de alfabetização nas séries iniciais, do ensino fundamental de uma escola pública, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que empreende teórico-metodologicamente essas práticas.

Em 9 anos de experiência, venho constatando grandes deficiências nas práticas de alfabetização e de leitura e escrita propriamente ditas. Essas constatações advêm, algumas, das experiências vivenciadas no próprio processo de ensino e aprendizagem, outras mais intuitivas, a partir do senso comum, ao avaliar a influência das teorias interligadas às metodologias de alfabetização, relacionadas com a sua natureza multideterminada e multifacetada. Essas questões permanecem e preocupam mais do que nunca, por isso justifica-se o objeto de estudo em questão. Uma pesquisa consiste, justamente, da busca de melhor compreensão dos fenômenos, indo à procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movidas por elas.

Em face da divulgação dos dados sobre o desempenho escolar de crianças do ensino fundamental, - os fornecidos pelo INEP (2003), os obtidos em pesquisas realizadas nas universidades, os publicados na imprensa nacional e local - surge entre os pesquisadores uma simples pergunta: que fatores estão por detrás desse baixo desempenho dos alunos? Como se sabe, boa parte das pesquisas brasileiras têm se dedicado há anos a responder a essa pergunta. Neste trabalho, a preocupação centra-se nas práticas de alfabetização e o problema investigado é justamente o seguinte: em que dimensão, parte do insucesso escolar das crianças pode ser atribuído a falhas ou dificuldades das professoras em relação à metodologia da alfabetização? Propor o problema nestes termos não significa desconhecer a complexidade de variáveis que incidem no ensino fundamental,

apenas queremos avaliar possibilidades de análise teórica, com base em dados empíricos, do peso do *aspecto didático* na eficácia das aprendizagens escolares, mormente, das práticas de alfabetização.

Acredito que toda pesquisa nasce de inquietações seja a partir da reflexão seja a partir da experiência ou, ainda, pela articulação de uma e outra. Desse modo, juntando as leituras realizadas ao longo dos cursos de pedagogia, especialização e mestrado em educação com minha própria experiência como professora de séries iniciais no ensino fundamental, especialmente nas classes de alfabetização, fui acumulando várias inquietações que acabaram por ser decisivas na definição do problema de investigação.

A primeira decorre de uma suspeita de que as professoras de alfabetização, quando supõem assimilar as orientações metodológicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, por meio de documentos ou cursos de aperfeiçoamento, traduzem-nas numa atitude espontaneísta da aprendizagem. Parece que interiorizam a idéia de que a aprendizagem das crianças pode ser deixada por conta de uma tendência natural de aprender, sem necessidade de orientação externa, por exemplo, sem necessidade de intervenção direta da professora ou de impor de fora uma metodologia de aprender. Práticas contrárias a essas mais “facilitadoras” podem ser vistas como uma coação, como constrangimento à atividade própria da criança.

É presumível que essa atitude possa encontrar respaldo na concepção de alfabetização apresentada nos documentos da SME e expressa nas orientações dadas às professoras pelos cursos de aperfeiçoamento, induzindo a práticas de condução das aulas. Com efeito, a organização curricular por ciclos de formação, introduzida em projetos pedagógicos a partir dos anos 80 em muitas localidades no Brasil, inclui uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento e uma nova maneira de ver a organização do tempo na escola. Como se aposta na construção do conhecimento pela criança, portanto, na ação da criança, ao acreditar que ela tem um modo próprio de acessar o objeto de conhecimento, então não haveria necessidade de o professor “ter um método”, ou seja, o método é aquele que a criança vier a descobrir para si própria. Segundo Pisciotta (2001), a mudança conceitual que veio dos anos 80 fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser realizado na sua interação com o objeto de conhecimento. Ao interagir com a escrita, a criança constrói o seu conhecimento e

hipóteses a respeito da escrita e, com isso, aprende a ler e a escrever numa descoberta progressiva. O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a idéia de que não seria preciso usar métodos explícitos de alfabetização.

Minha segunda inquietação vem, também, do modo como as professoras incorporam o discurso oficial e as orientações pedagógicas e de cursos de aperfeiçoamento em relação aos procedimentos de alfabetização. As formas de alfabetizar em que são orientadas implicam obviamente em mudanças não só conceituais mas também procedimentais (para não falar “metodológicas”). O que acontece, hoje em dia, é que a metodologia de alfabetização assume dimensões totalmente diferentes daquelas de um modelo tradicional. Se no modelo tradicional restringia-se aos chamados métodos (de natureza analítica, sintética ou mista), atualmente a construção das práticas pedagógicas tem como base concepções sobre cidadania; uma compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos; além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento. Assim, se no modelo tradicional as metodologias e os procedimentos eram escolhidos em função das concepções sobre o processo de aprendizagem, agora as práticas pedagógicas são elaboradas, inicialmente, a partir dos referenciais sociais e das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento, principalmente a Lingüística e a Psicologia. Todavia, esse conhecimento as professoras não têm, porque isso não lhes foi ensinado na formação inicial e, ao que parece, os cursos de formação oferecidos pela SME, também não lhes propiciam essa assimilação.

A terceira inquietação é com a constatação, nas escolas, de uma tendência ao individualismo por parte dos professores, a despeito de um discurso corrente entre as coordenadoras pedagógicas da necessidade do trabalho coletivo e, mesmo, da ocorrência de planejamento conjunto para preparação dos planos de ensino. Por mais que as professoras falem de socioconstrutivismo, de interação social, o que a experiência corrente mostra é que nas práticas de alfabetização, elas vêem a criança como indivíduo isolado. Os modelos de desenvolvimento ainda se mantêm na idéia de maturação biológica. Quando há algum avanço, recorre-se ao entendimento dos ritmos e peculiaridades da história do sujeito, mas não se põe a questão do papel do contexto histórico-cultural nas aprendizagens escolares.

A quarta inquietação decorre das outras três. Refere-se à qualidade dos resultados de aprendizagem das crianças. Esses resultados não são bons, pode-se inferir que isso ocorre, também, porque as crianças são quase abandonadas às suas

tendências naturais. O que parece acontecer nas salas de alfabetização é que, sem método, sem intervenção do adulto, sem mediação do professor, as crianças são deixadas à própria sorte, suas atividades não são direcionadas, a qualidade de suas ações e operações de aprendizagem não é devidamente verificada. Relegada ao próprio ritmo, animada quase apenas pela interação afetiva, parece não haver, por parte da criança, suficiente desafio para aprender.

Assim, o problema investigativo que orientou esse trabalho pode ser sintetizado no seguinte questionamento: por que as crianças não estão aprendendo, ou estão aprendendo mal, no processo de alfabetização nos ciclos de formação propostos pela SME de Goiânia? Em outras palavras, que fatores estão interferindo no processo de transposição das propostas de alfabetização da SME, tidas como progressistas, para as práticas de ensino das professoras?

Com efeito, a proposta de alfabetização oferecida à rede municipal de ensino destaca a importância de se considerar o mundo da criança, de respeitar os ritmos próprios, etc., e nisto está implícito que, se as professoras agirem conforme essas orientações, as aprendizagens serão sólidas e bem sucedidas. O que quer dizer: as crianças saberão ler, escrever, comunicar-se satisfatoriamente (Goiânia, SME, 2002), ou seja, estarão bem alfabetizadas.

Se as coisas na escola estão acontecendo assim, temos hipótese de que estariam ocorrendo ao menos três problemas: 1º) a proposta oficial é boa nas intenções e falha na orientação operacional, ou seja, muito “desejo” e pouca efetividade. 2º) as professoras recebem mecanicamente o discurso teórico, mas não têm pré-requisito de formação teórica para interiorizá-lo e colocá-lo em prática. 3º) dessas duas constatações, resulta a hipótese de que a dificuldade de domínio de uma metodologia de ensino e, por conseqüência, certo despreparo com relação ao “como fazer”, estaria por trás de atitudes e práticas dos professores que não favorecem plenamente o êxito dos alunos na sua alfabetização.

Mencionamos, anteriormente, algumas inquietações profissionais que movem esta pesquisa, mas ao mesmo tempo, alimentamos a crença nas possibilidades de mudança, há um espaço de possibilidades para “fazer melhor”. De um lado, há que se reconhecer que o imobilismo da escola tem um caráter não apenas didático-pedagógico, mas também, político, social e institucional. Não há como desconsiderar a situação precária da maioria das escolas públicas, em cujas salas de aulas manifestam-se os descontentamentos sociais, em parte atribuídos às

insatisfatórias políticas salariais e de formação de professores. Sabemos das limitações impostas por essas condições e pelas carências do sistema público. Os problemas, portanto, não são restritos à sala de aula, abrangem toda a escola e extrapolam seus muros, suscitando o reconhecimento de que as possibilidades de superá-los por meio do ensino, são pequenas - constatação que pode gerar a inércia nas escolas e uma relação amorfa com o conhecimento por parte de muitas professoras. Por outro lado, há que se manter a compreensão de sociedade como construção coletiva que valoriza o papel da ação humana nos rumos da história que nos faz otimistas mesmo diante das adversidades, o que nos mobiliza a oferecer alternativas metodológicas relacionadas com um trabalho coletivo nas práticas de ensino, visando a aprimorá-las em função de melhor desempenho dos alunos.

Com base na observação e análise reflexiva da ação pedagógica das professoras, são objetivos desta pesquisa:

- a) apreender os fundamentos teóricos que orientam a alfabetização nos ciclos de formação da Secretaria Municipal de Educação - SME;
- b) observar e analisar os métodos de alfabetização empregados; que teorias os subsidiam e como são operacionalizados, de modo a verificar:
 - se as práticas sociais de leitura e escrita permeiam os espaços de atuação na alfabetização;
 - se a alfabetização tem assegurada sua especificidade ou se, ao contrário, tem sido descaracterizada;
- c) buscar na produção científica da área e em outras experiências, alternativas de práticas de alfabetização propiciadoras de melhores resultados de aprendizagem para os alunos.

A SME de Goiânia adotou, em meados da década de 90 o sistema de ciclos de formação que incluem na proposta pedagógica, orientações sobre alfabetização, mencionando-se no documento a vinculação com idéias de Vygotsky. Em 2000, quando assumiu a Prefeitura um candidato do Partido dos Trabalhadores - PT, a proposta pedagógica foi mantida, todavia, introduziram-se novas idéias sobre os ciclos e novas idéias sobre alfabetização. O documento Projeto Escola para o Século XXI (1999) é que serviu de referência para a realização desta pesquisa. Cumpre esclarecer que a pesquisa foi realizada numa escola considerada modelar, no sentido de ser entre as escolas, uma das que aplicam práticas de ensino mais compatíveis com a proposta da SME.

A observação dos métodos de alfabetização, tendo em vista verificar a dimensão que eles assumem na determinação da qualidade do ensino oferecido, foi o procedimento que nos pareceu mais adequado para os fins da pesquisa. Obviamente, partimos da idéia da relevância dos aspectos metodológicos do ensino de alfabetização, por acreditarmos que eles são não apenas valorizados, mas imprescindíveis, na perspectiva teórica que assumimos, ou seja, a teoria histórico-cultural.

Com efeito, Smith (1999) argumenta que é possível, partindo da leitura das obras de Vygotsky e Leontiev, pensar em características básicas da instrução escolar: a possibilidade de desenvolvimento e da tomada de consciência e, simultaneamente, o controle voluntário dos conhecimentos pelo aluno a partir de uma perspectiva sócio-histórico-dialética e da mediação do professor, como condição para a criança auto-transformar-se.

Vygotsky recorre ao estudo da infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato dela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. Apesar de não ter alcançado plenamente suas complexas metas, a obra de Vygotsky tem particular importância à medida que foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os processos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Segundo Vygotsky, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social. Outros autores da teoria histórico-cultural, como por exemplo Goodman e Smith, no campo da lingüística, também se dedicaram ao estudo da origem da linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento.

Entendemos que a perspectiva histórico-cultural, à medida que acentua o papel das mediações culturais, inclui aí as instrumentalidades, isto é, os instrumentos mediacionais, necessários às aprendizagens.

Outra questão a assinalar, é que nos últimos anos têm sido estudados novos aspectos do fenômeno da alfabetização: social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e lingüístico que alteraram as formas de

compreendê-lo. Um dos grandes avanços teórico-pedagógicos interligados ao processo de alfabetização relaciona-se com a sua natureza multideterminada e multifacetada, em outras palavras, o seu desenvolvimento depende da contribuição dessas diversas áreas do conhecimento.

Para que o professor consiga adequar sua prática pedagógica, às modernas concepções de escrita, é necessário que tenha acesso ao conhecimento produzido pelas diversas áreas, que são auxiliares ao processo de alfabetização. Cada dimensão reconhecida dessas facetas requer a modificação de práticas pedagógicas anteriores, ou seja, entra em cena a necessidade de fortalecer, na formação profissional do professor, o aspecto didático e as metodologias de ensino.

Com essas considerações, fica claro que essa pesquisa enfoca, a problemática metodológica da alfabetização, precisamente o ponto que a, nosso ver, tem sido desprezado nas recentes propostas pedagógicas tidas como mais avançadas. Tem sido empreendida uma luta acirrada contra o direcionamento das aprendizagens - incluídos os métodos -, contra a simples decodificação, e, conseqüentemente, contra a mera memorização e as práticas mecânicas de professores alfabetizadores. Diferente das divergências em torno de inovações, em que um método se sobrepunha ao outro, estabelece-se um confronto com a própria idéia de método. É notório que não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é um único procedimento metodológico que se adequa à aprendizagem de todos os alunos. Mas o não enfrentamento da questão metodológica faz vir à tona movimentos como a volta do método fônico, no confronto, por exemplo, com a proposta sociointeracionista. Assim, faz-se necessário não apenas verificar como os professores se apropriam, ou deixam de se apropriar, de conteúdos científicos, mas também compreender determinados ordenamentos metodológicos, a partir do ofício e saberes do alfabetizador.

Chartier e Hébrad (2001) destacam que as contendas entre métodos na história da alfabetização aconteceram em debates candentes que envolveram mais conflitos de opiniões do que um exame racional das realidades e das questões. A palavra método tanto pode designar um tratado elementar, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou lingüísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los.

Os processos de apropriação desses métodos pelos professores podem sofrer diversas alterações. Também Soares (1990), ao perguntar, em seu artigo:

Alfabetização em Busca de um Método?, aborda o método, em um sentido amplo, defendendo que princípios gerais, retirados das diversas ciências contemporâneas, não seriam incompatíveis com tendências sociointeracionistas e construtivistas. Podemos ponderar, então, que nem sempre o método está ligado a uma vertente metodológica específica.

É sabido que grande parte de professores tem procurado conciliar os métodos que já conhecem, na tentativa de garantir o trabalho com a decodificação, com inovações pedagógicas emanadas do discurso científico e das recomendações pedagógicas dos órgãos oficiais. Pode-se verificar que a história da formação do professor e de sua memória pedagógica, influencia o emprego que faz de metodologias diferenciadas na sala de aula.

É no âmbito desta problemática que se inseriu esta pesquisa. A incursão nas práticas de alfabetização de uma escola possibilitou verificar a relação entre o que se propõe nos documentos oficiais e o trabalho efetivamente realizado na escola e na sala de aula. A identificação de aspectos problemáticos resultou em considerações sobre formas alternativas de se melhorar as práticas de alfabetização.

A pesquisa

Para o desenvolvimento da investigação em relação às questões postas e visando a articulação teórico-metodológica em torno do objeto de estudo com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, optou-se por trabalhar com elementos da realidade que não podem ser meramente quantificados, haja vista que, por meio dela, pode-se analisar como as práticas histórico-culturais da alfabetização afetam a realidade escolar e como os sujeitos em ação a modificam.

A pesquisa qualitativa requer que o pesquisador, no envolvimento com o problema, entre em contato direto com o campo e os sujeitos. Minayo (1999) comenta que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar como sujeitos de estudo pessoas em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados.

Esse entendimento apresenta, de pronto, alguns aspectos quanto à metodologia, que contribuem para delinear rumos em relação ao processo da

pesquisa, configurando-se como uma investigação qualitativa na intenção de apreender, com maior profundidade, a realidade estudada. Definida como uma abordagem que busca conhecer o dinamismo próprio da realidade humana, individual e coletiva, na ampla dimensão de significados que contém, utiliza-se de dados ricos em pormenores descritivos, por meio de questões formuladas com o objetivo de investigar os fatos sociais em sua complexidade e em seu contexto natural, sem se limitar a tese de hipóteses ou operacionalização de variáveis.

Esse tipo de pesquisa procura descobrir e compreender o que está além da aparência, dos dados visíveis e perceptíveis. Preocupa-se com uma dimensão da realidade que não pode ser simplesmente quantificada, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações (Minayo, 1999, p. 21).

A preocupação da pesquisa qualitativa concentra-se no processo, mais do que no resultado a ser alcançado, e, por isso, privilegiam-se os dados que possam expressar melhor a realidade estudada. Significa compreender a realidade como uma totalidade, não comportando qualquer dicotomia. Por esse motivo, não cabe pensar em oposição entre qualitativo e quantitativo - essas dimensões da realidade interagem-se dinamicamente, e, nesse movimento, completam-se. Como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 17)

O processo de conhecimento das informações sobre a realidade prezam o contato direto do pesquisador com a situação em estudo, o que certamente favorecerá a percepção do referencial que os sujeitos utilizam para fornecer significados às suas experiências, individuais ou coletivas.

O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas (...) é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente suas opiniões sobre determinados assuntos.

O estudo de caso é o procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa. Caminha-se, na análise, de maneira a enxergar o particular dentro de um contexto informativo mais amplo, triangulando as informações. Quando necessário,

os dados quantitativos não são descartados, pois permitem também qualificar o problema e estabelecer algumas relações na escola onde se desenvolve o estudo.

O estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador (Meksenas, 2002, p. 118).

Os objetivos traçados abrangem especificamente atividades docentes e discentes na sala de aula mas, pela perspectiva teórica que orienta este estudo, essas atividades são investigadas, também, com base no contexto sociocultural e institucional, incluindo, portanto, a comunidade representada pelas famílias dos alunos e outros profissionais envolvidos na unidade e as formas de organização e gestão da escola. Os procedimentos de coleta de dados foram, basicamente: observações sistemáticas e entrevistas.

Organização dos capítulos

A dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I - Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Alfabetização de Crianças - consiste de uma exposição da problemática que envolve as práticas de alfabetização nas escolas públicas, consultando pesquisas já realizadas e apresentando a proposta orientadora das práticas de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação - SME, de Goiânia, em ciclos: o que são, o que objetivam, quais são seus princípios, quais os resultados esperados. Em seguida, ao conceituar alfabetização serão ressaltadas as implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural de Vygotsky nos processos de leitura e escrita. Esses pressupostos trazem para o desenvolvimento da pesquisa empírica uma série de questões, em especial, a de traçar uma abordagem metodológica que permita não só evidenciar as características do processo em estudo, mas trabalhá-las. Um dos principais aspectos da obra de Vygotsky é a riqueza e diversidade dos assuntos que abordou, como: a inter-relação das funções psicológicas superiores, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e, principalmente, a zona de desenvolvimento proximal.

No Capítulo II - Alfabetização no Ciclo I - Didática e Metodologia na Prática Docente em Aula - busca apresentar os dados da pesquisa feita em uma escola em que a proposta de alfabetização nos ciclos esta sendo executada, especialmente nas salas de aula. Verificar-se-à quais aparecem, na realidade, das insatisfações já enunciadas: espontaneísmo, ausência de intervenção explicita do professor, falta de orientação da atividade de estudo da criança, carência de método (*laissez faire*).

No Capítulo III, intitulado Métodos: A Atividade: Uma Teoria no Interior da Aprendizagem, é feita a análise crítica dos dados. São apresentadas as implicações da teoria histórico-cultural nos processos de alfabetização, seja no que se refere ao processo de interiorização da aprendizagem, seja aos fatores socioculturais determinantes das aprendizagens. Neste capítulo, fazemos uma análise mais ampla para verificar o que dizem os documentos oficiais sobre alfabetização, o que realmente acontece na escola e nas salas de aula e, por fim, qual é efetivamente a dimensão que ocupa e que deve ocupar o aspecto didático-metodológico na melhoria das práticas de alfabetização. Consideramos, neste capítulo, a contribuição da teoria histórico-cultural para compreender melhor os dados empíricos.

CAPÍTULO I

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo.

- Antônio Nóvoa -

O presente capítulo aborda, inicialmente, os estudos e pesquisas relacionados com a teoria e a prática da alfabetização no Brasil, com destaque à contribuição da teoria histórico-cultural iniciada por Vygotsky. Em seguida, é apresentada a proposta pedagógica para a rede municipal de ensino de Goiânia - GO que introduz os ciclos de formação e a orientação para a alfabetização.

Uma leitura atenta da proposta da SME de 1999 mostra claramente que a proposta se assenta em vários autores, dando margem ao entendimento de que se trata de uma proposta eclética. Todavia, há razões para se crer que boa parte da proposta apóia-se na teoria de Vygotsky sobre ensino e alfabetização. Por essa razão, nesse estudo não serão considerados todos os autores que aparecem na proposta, mas apenas Vygotsky.

1. As Propostas Pedagógicas de Alfabetização Vigentes na Prática Escolar

... a alfabetização, como um construto radical, deveria radicar-se em um espírito de crítica e um projeto de possibilidades que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação da sociedade.

- Henry A. Giroux -

Nos últimos anos, desenvolveu-se consideravelmente a pesquisa sobre teorias e práticas de alfabetização, oriundas tanto do campo da psicologia e da pedagogia quanto dos estudos de lingüística aplicados ao campo específico da alfabetização. Boa parte das propostas mais conhecidas constituem-se em respostas a diagnósticos pouco satisfatórios acerca da alfabetização: as crianças não estariam sendo alfabetizadas a contento, o que aprenderam de leitura e de escrita não foi suficiente para continuar o processo de escolarização, compreender e interpretar textos, resolver problemas do cotidiano, sair-se bem em situações em que é requerida a leitura e escrita. Este diagnóstico está expresso, por exemplo, nos relatórios do Sistema de Avaliação do Ensino - SAEB, nas pesquisas de Soares (1990), Smith (1999), Tfouni (1998, 2002), e por outros autores. As várias propostas postas em prática partiram de diferentes concepções de processo de alfabetização, mas muitas delas tem como matriz comum a obra de Vygotsky. Dar-se-á destaque à teoria inspirada em Vygotsky, por estar inscrita na diretriz geral da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia que propõe os ciclos de formação e por ser, também opção teórica da pesquisadora.

As propostas pedagógicas de alfabetização carregam consigo as metodologias de alfabetização. É importante explicitá-las à medida que elas estão no cerne da problemática desta pesquisa. Neste tópico, serão focalizadas as concepções e procedimentos metodológicos que se fazem presentes nas práticas e representações dos alfabetizadores no cotidiano das escolas. Para cada concepção, tenta-se evidenciar a base pedagógica que a sustenta na relação com a concepção de linguagem subjacente e os procedimentos didático-metodológicos decorrentes; serão focados, também, diferentes momentos histórico-sociais, por meio dos quais, nessa pesquisa, pretende-se contribuir para o entendimento dos movimentos de alfabetização.

1.1 Modelo Clássico ou Tradicional

As práticas habituais de ensino da língua passam sempre por alguma forma de progressão e são centradas na lógica do adulto. Pode-se, por exemplo, começar pelas vogais, seguindo-se uma combinação de consoantes bilabiais com

vogais (ba, be, bi, bo, bu) e, a partir daí, chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas (boba, babá, bebê), ou então, parte-se de palavras inteiras para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra. O modelo clássico comporta basicamente duas práticas que podem ser tomadas isoladamente ou de forma mista.

A primeira é pautada pelo que se denomina método sintético, porque exige um trabalho pedagógico de associação estímulo-resposta - S-R para o ato de ler, pois desde que tenha aprendido a ler cada sinal, a criança deverá, com efeito, associar essas duas diferentes leituras (leituras de partes ou elementos mínimos) para compor uma leitura única (leitura do todo). Trata-se de induzir uma operação cuja racionalidade está em partir da associação, combinação ou somatório de pequenas partes para chegar às mais completas¹.

De modo geral, tem-se como regra que o ensino da língua deve garantir o domínio de todas as dificuldades das fases precedentes. Eis porque, em suas origens, o método sintético baseou-se na aprendizagem do alfabeto por soletração e repetição, em coro, de sílabas, havendo uma ordem sistemática e progressiva extremamente lenta para que o aprendiz seja levado ao contato com um texto completo e mais significativo. “Aqui, a criança é quem deve adaptar-se ao método, e não o método à criança” (Mendes, 1992, p. 26).

A segunda prática freqüente no mesmo modelo é denominada "analítica ou global". Neste caso, ao ler, a criança deverá partir de estruturas completas, tidas como mais significativas, para chegar, *a posteriori*, à discriminação das partes menores. Ao buscar as bases pedagógicas da prática global ou analítica, encontra-se referências a estudos sobre tendências, interesses, necessidades, motivação, envolvendo nomes como Dewey, Claparède, Decroly e outros, que, à época da Escola Nova, foram, igualmente, importantíssimos para consolidar propostas de alfabetização fundamentadas no método global.

Apesar das diferentes explicações pedagógicas, tem-se, tanto em um caso como no outro, um processo de ensino apoiado em procedimentos didáticos mecânicos, pois ambos enfatizam a aquisição mediante treino das discriminações perceptivas auditivas e visuais e das correspondências fonema-grafema. Dito de outra forma, a base, nos dois casos, permanece mecanicista. A linguagem oral e

¹ Mendes (1992, p. 25) registra que “a metodologia da marcha sintética é a mais antiga das metodologias de alfabetização. Possui cerca de 2 mil anos de história”.

escrita resume-se a um conjunto de comportamentos observáveis desencadeados após determinados estímulos. O ato de ler é mera decodificação dos sinais. O escrever tenta espelhar a fala, sendo, portanto, uma habilidade a ser adquirida mediante treinamento, repetição e imitação de modelos.

Por isso, ensinar a língua, nesses moldes, é ensinar uma convenção, pois a língua constitui-se em uma estrutura a ser adquirida (Saussure, 1999). O modelo distingue-se pela descontextualização e a falta de sentido textual, uma vez que os aspectos grafofônicos são postos os mais importantes. Também a passividade cognitiva do sujeito aprendiz é outra característica do modelo clássico, em razão de que os processos intelectivos em jogo centralizam-se na percepção e fixação da resposta correta.

É nesse horizonte de entendimento que se pode constatar o espaço privilegiado ocupado pelas cartilhas. Nelas, é comum encontrarmos exercícios psicomotores considerados "preparatórios", do tipo "vamos levar o cachorrinho até o osso" e copiar aaaaa, eeeee, mmmmm, ondinhas, curvinhas, linhas pontilhadas a serem preenchidas pela criança, cujo objetivo é o desenvolvimento psicomotor, como se esse pudesse ser alcançado pelo recurso da cartilha ou do caderno de caligrafia, mediante cópias intermináveis de segmentos de palavras ou de palavras soltas, por via de regra descontextualizadas de situações da vida social e real da criança. Desconhece-se que há inúmeras situações da vida real que auxiliam o desenvolvimento psicomotor, como separar feijões, colocar cadarços em sapatos, pregar botões numa camisa, brincadeiras e jogos que fazem parte da cultura lúdica da criança.

Além disso, o próprio exercício da escrita exerce grande influência no desenvolvimento das habilidades motoras. O problema é que, no modelo tradicional, a escrita é ensinada mais como habilidade psicomotora (principalmente óculo manual) do que como atividade cultural complexa, perdendo sua relevância em relação à vida.

Mais importante que o hábito de "mãos e dedos", diz-nos Vygotsky (1988, p. 133) "é o significado da escrita para a criança como uma nova e complexa forma de atividade cultural". Por isso, os aspectos motores da escrita não devem ser impostos de fora para dentro e reduzidos a treinamentos sem sentido. Fundamental será uma abordagem motivante que permita à criança descobrir a escrita como momento natural do seu desenvolvimento, levando-a à compreensão interior dessa

atividade culturalmente partilhada. A alfabetização, nesse sentido, estaria mais voltada à linguagem escrita e menos à escrita das letras.

No entanto, sabemos que práticas de cartilhamento ainda estão muito presentes no espaço pedagógico. Geralmente observamos que resistem mesmo em escolas que não mais adotam cartilhas no sentido formal, pois é comum encontrar o mesmo modelo nos cadernos ou em folhas de atividades distribuídas aos alunos.

Por causa do cartilhamento, o aprendiz, quando é posto numa situação de escrita livre e criativa, tem o seu texto aprisionado ao tipo de texto veiculado pela cartilha. Crianças cartilhadas, ao comporem um texto, geralmente evidenciam coesão textual por repetição de elementos, tendem a produzir textos curtos e nem sempre preocupam-se com coerência e contextualização (Cagliari, 1991). Do ponto de vista ortográfico, erram pouco, porque só se atrevem a escrever palavras conhecidas e anteriormente treinadas.

Em face disso, as práticas pedagógicas, habitualmente, não deixam espaço para o erro do sujeito, muito menos percebem o erro como pista de processos envolvidos na cognição da criança. Este paradigma foi e ainda é considerado por alguns professores como o baluarte mais seguro para a alfabetização, mesmo que se perceba sua insuficiência para reverter o quadro de fracasso em relação ao domínio efetivo da leitura e da escrita e ao uso social desses instrumentos na qualidade de vida da população.

1.2 Construtivismo: Teoria e Prática

Mendes (1992) relata que a partir da década de 1970, surgiram críticas ferrenhas à educação escolar, encaminhadas inicialmente pelos teóricos da chamada Nova Sociologia da Educação (Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelout, entre outros). Esse novo ideário pedagógico denunciou a participação da escola na manutenção e no fortalecimento de uma sociedade injusta e discriminatória.

Em se tratando dos processos didático-metodológicos da alfabetização, até então suportados pela Pedagogia mecanicista, as práticas passaram a ser duramente criticadas porque ratificavam o que as críticas sociológicas denunciavam:

o concurso da própria educação para a produção de fenômenos maciços de fracasso escolar, particularmente evidenciados na passagem da primeira para a segunda série.

Foi justamente nesse período que pesquisadores e professores tiveram acesso aos estudos de Emília Ferreiro. Esses estudos, amparados na psicogenética piagetiana, acabaram por constituir-se, em nosso contexto, num verdadeiro "abalo sísmico", ao apontarem uma "nova criança" que deixava de ser compreendida como sujeito receptor de um conhecimento exógeno e organizado nos parâmetros da lógica do adulto. Essa criança, a partir de então, passou a ser entendida como um "sujeito cognoscente" que procura, de maneira ativa e inteligente, compreender o mundo que a rodeia, sendo capaz de formular hipóteses, suposições, idéias e teorias próprias sobre os objetos de conhecimento. A grande contribuição de Ferreiro foi mostrar o papel desse sujeito cognoscente no processo de aquisição da leitura e escrita.

Todavia, a divulgação de seus estudos caiu como que "uma luva" na arena político-partidária brasileira, sequiosa de bases científicas para dar consistência à adoção de propostas político-pedagógicas diferenciadas a serem efetivadas, principalmente, pelo sistema público de ensino.

Piaget era um estudioso das teorias de evolução e adaptação dos seres vivos diante de novas imposições de um ambiente em constante mudança. Interessado em compreender mecanismos evolutivos em termos de como é que as pessoas passam de um estado de menor complexidade para outro de maior complexidade de conhecimentos, apresentou uma questão eminentemente epistemológica: "como conhecemos o que conhecemos?" A partir de então, deslocou-se para a Psicologia, visando recolher a base empírica que sustentasse a ligação entre a Biologia e a Teoria do Conhecimento.

Piaget estagiou com Simon no Laboratório de Psicologia Experimental de Binet, em Paris, e, ao aplicar em crianças testes padronizados de inteligência, percebeu a existência de peculiaridades do pensamento infantil, pois verificara que crianças de idades aproximadas tendiam a responder de forma semelhante às questões colocadas nos testes. A partir daí, nas respostas aos testes, interessou-se mais pelas consideradas "erradas" do que pelas certas, compreendendo que aquelas indicavam a presença de uma lógica infantil qualitativamente diferente da lógica adulta.

Ao pretender conhecer melhor a construção da lógica pelo sujeito, Piaget concebeu a pesquisa psicogenética, para identificar estruturas ou formas universais de funcionamento cognitivo. O método, posto à prova, modificou-se ao longo dos estudos, mas comporta, em essência, a aplicação de provas ou tarefas acerca de noções e uma abordagem clínico-crítica. Em outras palavras, consiste em conversações apoiadas em ações concretas da criança e em contra-argumentações e sugestões de novas ações pelo pesquisador, visando a constatar as convicções da criança e rastrear o processo de pensamento e a estrutura própria de cada estágio de desenvolvimento.

Tanto a premissa da construção da inteligência em estágios estruturados, mediante a ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento, como o método clínico-crítico piagetiano nortearam as pesquisas de Ferreiro para detectar o que era universal no processo de aquisição da leitura e da escrita. Daí que os resultados da pesquisa de Ferreiro também foram obtidos a partir de situações experimentais fundamentadas nas explicações verbais das crianças ao testar e categorizar suas hipóteses sobre a escrita como representação da fala. A partir do contato com esse objeto cultural, afirmava a pesquisadora, essas hipóteses constroem-se internamente com o conflito cognitivo, ao levar em consideração o caráter construtivo do erro. Resumidamente, os princípios básicos da teoria de Ferreiro (1990) são os seguintes: 1) a escrita não é mera cópia de um modelo e 2) a leitura não é mera decifração de sinais. Dessa feita, tem-se que, se a escrita não incide na mera cópia de modelo, escrever é um ato de natureza conceitual, ou seja, necessita interpretação ativa do sujeito e não se constitui em cópia passiva de modelos oferecidos pelo mundo adulto. No processo de aquisição da escrita, identificam-se basicamente cinco níveis conceituais:

- o primeiro nível, é denominado de "garatujas";
- o segundo nível, é conhecido por "pré-silábico";
- no terceiro nível, temos o silábico;
- um quarto nível, representa a passagem da hipótese silábica para a alfabética;
- o quinto nível corresponde à escrita alfabética.

Da mesma forma, podemos afirmar que a leitura não é mera decifração de sinais. O processo construtivo da escrita ajuda a evidenciar que ler não equivale a decodificar grafias em sons. Mesmo uma criança que não saiba ler elabora idéias

bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.

Dentro da abordagem piagetiana, o desenho (uma imitação gráfica ou reprodução material de um modelo) implica função semiótica, entendida como a possibilidade de representar alguma coisa (um significado qualquer) por meio de um significante diferenciado que só serve para essa representação. Para Piaget (1991), a função semiótica aparece durante o segundo ano de vida da criança. A linguagem, o jogo simbólico, a imitação, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica. A escrita também é um objeto simbólico - um substituto (significante) que representa algo (significado). Se, por um lado, desenho e escrita são objetos simbólicos, porque são substitutos materiais de algo evocado, por outro, diferem entre si. Enquanto o desenho assemelha-se ao objeto ou situação correspondente, o mesmo não ocorre com a escrita alfabética, mas a escrita constitui um sistema com regras próprias, ao passo que o desenho não. Vemos, então, que tanto a natureza como o conteúdo de ambos são diferentes.

Contudo, nos níveis iniciais do processo de construção da leitura, a criança, mesmo sabendo que escrita e desenho não se confundem, tende a apoiar-se na imagem para antecipar a "comunicação" do texto escrito. Dito de outro modo, a criança "lê" a partir do desenho, interpretando-o e atribuindo significação ao texto.

Os modelos de alfabetização, por sua vez, estão sempre alicerçados numa concepção epistemológica de linguagem, isto é, na definição de sua natureza, de suas características formais, de suas funções e do papel que a linguagem, desempenha na construção do conhecimento. A mudança na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita requer uma revisão de postura, sobretudo com relação à linguagem, à leitura e à aprendizagem. A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, adotada pelo professor, é que vai determinar sua intervenção pedagógica.

Se a aprendizagem da leitura e da escrita for concebida como decodificação/ codificação, como um meio de transcrever unidades sonoras em unidades gráficas, colocar-se-ão em primeiro plano a discriminação perceptiva (visual e auditiva) e a habilidade motora. As atividades que propõem a aquisição da leitura e da escrita concentrar-se-ão em exercícios de discriminação perceptiva e de traçado, sem jamais questionarem a natureza da língua escrita.

As dificuldades de aprendizagem serão avaliadas de acordo com as discriminações entre formas visuais e formas auditivas próximas e do desenho destas formas gráficas. Em oposição à noção de imitação proposta pelos behavioristas, Chomsky assinala, em sua concepção sobre a linguagem, a criatividade, ou seja,

Uma vez exposta a um pequeno conjunto de dados lingüísticos a criança descobre a teoria de sua língua, desenvolvendo e testando hipóteses sobre as regularidades deste conjunto de dados (Chomsky apud Braggio, 1992, p. 18).

Assim, a criança não imita um modelo, mas dá novas interpretações às demonstrações do ambiente. Portanto a aquisição da linguagem é vista como um processo ativo de criação construtiva. Percebe-se então uma mudança de foco: o que predomina no paradigma racionalista chomskyano é o sujeito e sua atividade mental e não o objeto, como no paradigma empiricista.

Dessa feita, o foco de análise é o sujeito, todavia este sujeito e a linguagem ainda são abstraídos do contexto sócio-histórico que lhes dá origem. A linguagem é vista ainda, nesse enfoque como um sistema fechado, autônomo, abstraído de seu contexto sócio-histórico de produção podendo ser percebido como um modelo ideal/universal em que prevalece a forma em detrimento do significado.

A aquisição da linguagem é entendida, nessa postura, como um fenômeno próprio da espécie, que já nasce programada biologicamente para adquiri-la, bastando, para isso, que seja exposta a um conjunto delimitado de dados lingüísticos. Percebemos, nessa abordagem, à maioria do empirismo, uma separação distinta entre sujeito e objeto do conhecimento, mesmo considerando que o sujeito seja o foco de análise.

A sociedade e o homem são abstratos e idealisticamente concebidos nessa perspectiva. O homem, embora visto como um ser ativo, é entendido isoladamente da sociedade. Possui capacidade para criar, porém numa sociedade já estabelecida, ele não atua para transformar, mas para ajustar-se a ela, que é entendida como estática, homogênea, vazia de luta de classes e valores antagônicos. Ao contrário, se a aprendizagem da leitura e da escrita for concebida como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação,

tornar-se-á necessária a compreensão da natureza desse sistema, assim como o processo de sua aquisição pelo sujeito.

As atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita deverão permitir que a criança compreenda por que certos elementos essenciais à comunicação oral, como por exemplo a entonação, não são retidos na representação gráfica; propiciar conflitos cognitivos que permitam progressos no desenvolvimento da aprendizagem; permitir que os “erros construtivos” façam parte do processo de aquisição da língua; possibilitar a compreensão de que “a relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos e arbitrária em outros” (Lemle, 1991, p. 60).

Dessa forma, o aprendiz será percebido como sujeito de sua aprendizagem, quer se dá na interação com a leitura e escrita, “objeto sócio-cultural com o qual só pode relacionar-se através da mediação de usuários informantes” (Weiz, 1990, p. 39).

Nesse contexto, as concepções sobre leitura e escrita acenam para uma prática pedagógica que coloca a criança no centro do processo. Uma das grandes contribuições dessa abordagem é que não se podem temer os erros que fazem parte do processo construtivo, uma vez que eles permitem a compreensão de como a criança está trabalhando intelectualmente com o material escrito.

Entretanto, pensa-se que essa postura docente não elimina a exigência de um professor que planeje situações de ensino, uma vez que cabe a ele propiciar condições de interação entre o sujeito aprendiz e o objeto da escrita. O grande problema que se configurou em nossa realidade foi o equívoco do “professor espectador” que, em nome do respeito ao erro, acaba por não encaminhar o processo de aprendizagem, como se esse só pudesse ocorrer pela livre descoberta, compreensão que gera uma prática pedagógica baseada num ensaio-e-erro quase interminável, ao exigir que cada criança, para aprender, tenha sempre de *reinventar a roda*. A propósito do assunto, concordamos com Klein (1996) sobre o risco de deixar o aluno totalmente solto, à mercê das próprias descobertas, imaginando-se que, assim, ele constrói hipóteses “inteligentes” sobre o mundo escrito. A autora compara essa prática com o fato de convidar um visitante para conhecer nossa casa, negando-lhe, contudo, o endereço.

Outra questão, que não se pode desconhecer nem aceitar, é a utilização dos níveis conceituais, verificados por Ferreiro, como critério de seleção,

classificação ou rotulação de crianças ou turmas de crianças. Percebemos que o processo de aquisição da língua, bem como o educacional em geral, é construtivo e complexo, ao abranger aspectos e dimensões não exclusivamente pedagógicos.

Porém, devemos lembrar que os níveis conceituais que Ferreiro constatou circunscrevem-se aos objetivos de seus estudos, tal como Piaget, uma vez que ambos se interessavam pelo que existe de universal no processo evolutivo, dentro do recorte "funcionamento interno do sujeito" na interação com o objeto.

É preciso compreender que o funcionamento construtivo estudado por Ferreiro refere-se a um modelo "alfabético" de escrita, entendido como modelo de correspondência termo a termo entre fonema e grafema. Ora, temos certeza de que, no caso da nossa língua, não se tem um modelo puramente alfabético (fonema/grafema), pois depara-se, com muita freqüência, com convenções arbitrárias consolidadas por alguma forma de tradição, nas quais a correspondência termo a termo entre sinal e som não acontece.

Embora o Construtivismo, como teoria e como prática, represente um avanço em relação à concepção mecanicista que o precedeu, o grande desafio ainda está em explorar, no complexo cenário da sala de aula, a relação que se estabelece entre as estratégias internas do aluno e as condições externas com seus pares e com o professor: superar-se a oposição entre o paradigma, antes centrado no professor, depois voltado à criança, ao considerar as diferentes e dinâmicas variáveis que se fazem presentes na construção do processo de aprender a ler e a escrever.

1.3 Teoria Histórico-Cultural: Ler e Escrever são Processos para Uso Social

A partir de 1985, explicita Oslen (1998), que chegaram ao Brasil os primeiros estudos de Vygotsky e seus colaboradores. Esse autor erguia claramente uma teoria de ensino (de "bom ensino") a partir de seu interesse na influência das mediações histórico-culturais no processo de desenvolvimento cognitivo. A perspectiva vygotskiana, chama a atenção para uma função da linguagem - "pensamento generalizante", por meio da qual a linguagem, estabelecida

culturalmente, fornece conceitos e formas de organização intramental da realidade, ao constituir-se em mediação entre o sujeito e os objetos de conhecimento socialmente dados. Assim, a consciência humana é tecida pela linguagem, pelos significados partilhados nas diferentes culturas, base sobre a qual se edifica o próprio processo intercomunicativo e dialógico humano, que influenciará a vida consciente.

Vygotsky e seus colaboradores objetivavam explicar como é que a cultura dá certas formas à mente (Olson, 1998). Nessa perspectiva, a linguagem, em suas diferentes formas de manifestação - gesto, brincadeira, desenho, fala e escrita - que se sabe serem formas de viver cultural, é reconhecida pela teoria histórico-cultural como ferramenta de constituição e transformação intramental.

Foi mostrado por Vygotsky (1988) que o gesto, o brinquedo e o desenho são precursores da escrita, isto é, manifestações apropriadas culturalmente que evidenciam a pré-história da escrita. Os gestos, explica, são a escrita no ar, e os primeiros rabiscos, simples gestos fixados no papel.

O grande salto qualitativo se dará na passagem do chamado simbolismo de primeira ordem (que denota diretamente objetos ou ações) para o de segunda ordem (que representa símbolos falados da palavra). A descoberta importante que as crianças fazem nessa passagem é a de que a fala pode ser desenhada. Há, então, num primeiro momento, um deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

Porém, para que haja compreensão real da linguagem escrita pela criança, a fala, que a acompanha desde o início, deverá desaparecer gradativamente, ao reduzir-se, abreviar-se e interiorizar-se. Sua função transforma-se de elo intermediário com a atividade intercomunicativa para elo com a atividade intrapsíquica. Nesse processo, a escrita adquire o caráter de simbolismo direto em termos de representação do discurso que a origina, incluindo o seu contexto concreto de produção.

Com base no que foi exposto, compreendemos que a criança se apropria de formas culturais já elaboradas à medida que se relaciona com os adultos e com seus pares mais experientes. Este processo é denominado de "internalização de funções psicológicas superiores". Todavia, está bem longe de expressar simplesmente um reflexo ou uma cópia de atividades externas. Na verdade, a atividade interpessoal transforma-se em intrapessoal somente quando o sujeito

adquire consciência e tem o controle das aprendizagens que interiorizou. Somente aí passará a ser capaz de avançar por si mesmo e valer-se do aprendido em outras situações similares.

Para alcançar essa autonomia, a criança passará pela dependência da intervenção cultural por intermédio das mediações de outras pessoas. Ora, para tratar de alfabetização, não é difícil entender que será justamente nela que o professor, a escola e o ensino desempenharão papel crucial na constituição, reelaboração e autonomia intelectual dos alunos.

Portanto, para explicar as formas superiores e mais complexas da vida consciente, será imprescindível sair dos limites daquilo que, cognitivamente falando, é universal entre os seres humanos, uma vez que existem diferentes formas de organização cultural, singulares em conteúdo e funcionamento.

Eis uma importante elucidação das diferenças entre os objetos de estudo das perspectivas piagetiana e vygotskiana, que vai refletir sobre a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita. Enquanto a primeira perspectiva estudou o funcionamento universal dos sujeitos, centrando-se nos recursos existentes "em comum" entre os homens, a segunda estudou o papel dos símbolos culturais no funcionamento cognitivo, centrando-se na criação e reorganização de novos e distintos recursos de funcionamento e de conteúdos para pensar (Olson, 1998, p. 89).

Assim, de um lado, a perspectiva piagetiana de Ferreiro oferece-nos elementos para entender a leitura e a escrita como exercício e desafio dos recursos cognitivos existentes no sujeito universal, não se esperando que afetem de modo mais significativo as singularidades da cognição. Isto é, a leitura permite sondar e identificar ativamente o que está representado nos sinais gráficos, nas palavras e frases; por meio da escrita, aprende-se a registrar externamente a representação mental que se tem. De outro, a contribuição de Vygotsky permite a compreensão de que a língua que se escreve e que se lê não é apenas um sistema de signos que contém significações em si mesmos.

É bem verdade que os signos existem para representar a realidade. Mas, a representação não é a sua única função, uma vez que estes funcionam, de modo incisivo, como suporte para a memória e para a intercomunicação de idéias e conceitos no contexto histórico-cultural em que se apresentam. É isso que permite compreender a importância da dimensão "discursiva" até então desconsiderada.

Smolka (1983, p. 63) defende que o processo de alfabetização não se reduz à atividade cognitiva, embora o conflito cognitivo apontado por Piaget e Ferreiro não possa ser ignorado no processo. A autora afirma, com veemência, que a "alfabetização é processo discursivo, em que ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita".

De início, as palavras são conceitualizadas pelas crianças mais como unidades de impressão do que de discurso. Pouco a pouco, o sujeito percebe que o sistema de escrita representa apenas parte do significado, não sendo, portanto, um modelo completo daquilo que se fala (Olson, 1998).

Continuando o raciocínio, as formas gráficas, impressas ou cursivas, não conseguem determinar completamente a leitura de um texto e a situação geradora de sua produção. O texto é produto da atividade discursiva coerente, um todo significativo relacionado com o uso social da linguagem. Assim, a implicação pedagógica decorrente é que o uso social da língua define o tipo de texto e os procedimentos didático-metodológicos a serem utilizados.

Levar em conta o uso social da escrita na escola, implica valorizar os modos pelos quais diferentes tipos ou gêneros de textos circulam em nossa sociedade, mesmo porque a situação comunicativa existente em uma carta dirigida a um amigo não é a mesma utilizada num requerimento solicitando a vaga de um emprego. Um anúncio num jornal não se confunde com uma placa que sinaliza a pista escorregadia.

Dessa compreensão, decorre que a aprendizagem da leitura e da escrita exigirá, num primeiro plano, uma constante atividade epilingüística, ou seja, uma constante reflexão voltada para o uso social: a quem se destina esta escrita? o que deseja comunicar? para quem comunica? como será possível comunicar melhor a idéia contida? Vistas dessa forma, as atividades epilingüísticas são importantes recursos pedagógicos para ajudar na tomada de consciência e no controle da produção da criança. Já as atividades metalingüísticas (gramática normativa, análise sintática) poderão ser introduzidas gradativamente dentro de situações textuais concretas e significativas para a criança.

Sendo assim, enfatizam o papel da ação e reflexão do aluno no processo do conhecimento, ao se defender a intervenção pedagógica e não a omissão docente, pois julga-se que essa postura permitirá que o professor identifique as

condições de interpretação do aluno em cada momento do processo de alfabetização e planeje adequadamente suas estratégias de intervenção.

É preciso, igualmente, considerar os "erros" cometidos e/ou dificuldades encontradas pelo aluno como partes do processo, assumindo-os como pistas importantes para avaliar e guiar sua prática docente, no sentido de torná-la menos genérica e mais eficaz. Assim, o professor deverá comportar-se na sala de aula, como agente mediador, ao explorar relações que se estabelecem entre as estratégias do aluno e seus pares e aquelas de que lança mão nas relações de ensino, possibilitando aos alunos a reflexão sobre as suas próprias elaborações conceituais.

Importante, ainda, é vislumbrar a possibilidade de superar a oposição entre o paradigma centrado no professor e o paradigma centrado no aluno, ao revelar a ação/interação/co-constituição de ambos na grande complexidade do processo de alfabetização.

Outro ponto a ser discutido é que a aprendizagem da leitura e da escrita está marcada pelo processo de construção de sentidos; por isso é necessário recorrer à dimensão discursiva do ato de ler e de escrever. Toma-se o sentido como algo que é construído no processo de interlocução e que se realiza num determinado contexto, mesmo que não se limite a ele. Essa posição requer a leitura e a escrita, numa dimensão mais ampla e conseqüente, que não é a da mera preocupação com o ensino de elementos não significativos da língua - letras, sílabas ou palavras -, procedimento que dificulta o acesso à significação. As atividades culturais são inseparáveis da formação do pensamento. Por isso, como comentava Vygotsky (2001, p. 134), há de não somente ensinar "nem letras, nem palavras, mas ensinar a língua escrita".

No tocante a essa questão, aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita - os aspectos gráficos - e o funcionamento da linguagem que se utiliza para escrever - os aspectos discursivos. Isso exige que a escrita seja considerada no currículo como um conteúdo de natureza cultural, ao implicar que, para ler e escrever, seja necessário: ter acesso à diversidade de textos escritos que circulam no meio social; testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias; defrontar com as reais questões que a escrita impõe para quem se propõe a produzi-la.

Nesse entendimento, o significado é algo construído no esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas de saberes culturais prévios que esse leitor traz, inevitavelmente, para o texto, ao ler. Com essa postura, rompe-se o pressuposto de que ler é simplesmente extrair informações da escrita, ao decodificar letra por letra, palavra por palavra. Pelo contrário, a atividade de ler implica necessariamente a compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes mesmo da leitura propriamente dita.

Finalmente, compreendemos que o ensino da leitura e da escrita não se sujeita à adoção de um método determinado, refuta-se qualquer tipo de dogmatismo excludente porque acredita-se que o professor precisa ampliar seus horizontes teóricos e práticos para que possa decidir, da melhor maneira, sobre desafios que se lhe apresentam nesta tarefa. Lançando mão de propostas de trabalho que possibilitem que o aluno discrimine a função daquilo que vai aprender, tanto quanto o professor identifique a finalidade social daquilo que vai ensinar, privilegia-se a dimensão discursiva, posição que exige a aceitação da intervenção de numerosas variáveis no processo do aprendizado e do ensino.

Tornar os alunos bons leitores e bons escritores requer condições favoráveis para a sua inserção nessas práticas sociais. O professor que aceita esse desafio deverá aceitar também o enfrentamento de inúmeras dicotomias que se fazem presentes nas teorias e nas práticas referentes à alfabetização: estática/mecânica versus dinâmica, fragmentação versus totalidade, simplicidade versus complexidade, inanimado versus animado, certeza versus incerteza, técnica e tradição versus reflexão crítica, erro versus acerto.

Assumimos que a alfabetização é um processo complexo e multidimensional que não abrange apenas os processos psicológicos nem pode ser compreendido por meio de uma única contribuição teórica. Portanto, as teorias psicológicas que se evidenciam por trás dos movimentos na área da alfabetização não podem pretender-se absolutas, como modelos unívocos de direção do processo. Cada teoria carrega contribuições, tanto quanto carrega lacunas e enganos a serem superados, para que haja avanço do conhecimento.

A alfabetização é um campo aberto no qual constata-se a existência dessa dialética. Se o conflito entre teorias é fundamental para o progresso do conhecimento, importante é, da mesma forma, a compreensão sobre as visões de mundo, de homem e de sociedade que as sustentam. Isso contribuiria para que o

professor viesse a decidir, de um modo mais crítico e consciente, sobre os meios que possibilitarão a concretizar os fins de uma educação formadora da cidadania de nossos aprendizes.

Em síntese, o domínio da língua escrita condensa, para Baquero (2002), uma série de elementos centrais das proposições sobre o desenvolvimento psicológico na teoria histórico-cultural. Daí que a categoria de zona de desenvolvimento proximal - ZDP aparece como o fundo inevitável das análises dessa pesquisa, por seu lugar crucial, dos processos de interação, de interiorização e de ensino. Tratar-se-á desse assunto de forma mais detalhada a seguir.

2. Vygotsky e a Alfabetização: Pressupostos e Desdobramentos

A plasticidade do genoma humano é tal, que não existe uma forma única na qual o ser humano se desenvolve e que seja independente das oportunidades de realização proporcionadas pela cultura na qual este ser humano nasce e cresce.

- Bruner, 1984 -

2.1. Vygotsky e as Mediações Culturais

Davydov e Zinchenko (2001) pontuam que Vygotsky foi um partidário convicto do materialismo histórico e dialético. Foi um dos pesquisadores da psicologia marxista. Entretanto, para Vygotsky a filosofia marxista não era um dogma ou uma teoria em que poderiam ser encontradas as respostas para todas as questões específicas da psicologia. Essas respostas só podem ser obtidas com base no estudo psicológico cuidadoso e científico da ação e da consciência humanas.

Nessa perspectiva, Davydov e Zinchenko (2001) acrescentam que Vygotsky escreveu trabalhos geniais sobre metodologia e história da psicologia; psicologia geral, educacional e do desenvolvimento; psicologia da arte; psicologia do desenvolvimento anormal; e neurologia clínica. Entrementes, a área que mais concentrava seu interesse científico era: o desenvolvimento da consciência humana, o desenvolvimento da mente humana.

Segundo Vygotsky (2002), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Para compreender a origem e a evolução do psiquismo, Vygotsky sai dos limites da ontogenia, das características perceptíveis, que caracterizavam a psicologia até então, e encontra na história do desenvolvimento da espécie, filogênese, elementos que permitem a realização da síntese das abordagens anteriores, ao considerar o homem um ser que se constitui na interação entre o biológico e o social. Apoiando-se em pressupostos do materialismo dialético, Vygotsky procura elaborar uma teoria que compreende a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico.

Para Vygotsky (2002), o processo de hominização revela que o homem não nasce com todas as características humanas, nem é moldado por pressões externas, mas é formado na interação de suas características biológicas com o meio social. Segundo Luria (1992, p. 60), a crença de Vygotsky era a de que

... as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo Sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana.

Vygotsky destaca dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o instrumento e o signo. O instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite diretamente ampliar a ação do homem sobre a natureza e, indiretamente, sobre si mesmo. Enquanto o signo age no sentido inverso.

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (Vygotsky, 2002, p. 68).

Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização

de signos, que estimulam diferentes funções mentais. De forma diferente dos outros animais, o homem, além de poder construir com intencionalidade os instrumentos, transmite socialmente suas funções. Cada membro da espécie recebe do seu meio social um legado de desenvolvimento histórico e cultural que está plasmado nos instrumentos disponíveis. Estes permitem novas ações sobre novos objetos e a criação de novos instrumentos. Essa dinâmica, somente verificada nos seres humanos, promove o desenvolvimento de cada homem em particular e faz crer que, ao mesmo tempo, a mediação do homem com o mundo seja cada vez mais complexa.

Da mesma forma como o instrumento regula as ações sobre os objetos, o signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Vygotsky (1987) expressa que os signos são “instrumentos psicológicos” que ampliam as ações psicológicas do indivíduo, ao potencializar as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade; ou seja, a mediação por meio de signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao incorporarem os signos elaborados pelos grupos sociais como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho, as ações humanas vão se tornando mais complexas. Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito deles se apropria desde o nascimento e na sua relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas em conjunto. As interações adulto/criança, em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam "sistemas partilhados de consciência" culturalmente elaborados e em contínua transformação.

Todos os instrumentos culturais, tanto os signos como os instrumentos, são fundamentalmente meios sociais. Originam-se na história da humanidade como produto da convivência em grupos e terão de ser dominados novamente pela criança em interação social. De certa maneira, na compreensão de Vygotsky, essas técnicas são direcionadas ao controle de nosso comportamento, como instrumentos são destinados a controlar a natureza. O mais importante instrumento cultural é a linguagem e, portanto, o destino de todo o desenvolvimento cultural da criança depende de ela conseguir ou não dominar a palavra como principal instrumento psicológico (Van Der Veer e Valsiner, 2001).

A combinação por Vygotsky da idéia do domínio de instrumentos com a idéia da origem social de funções psicológicas superiores baseia-se na lei de Janet de que as funções psicológicas aparecem duas vezes na vida de um sujeito: primeiro, como função interpessoal, depois, como uma função intrapessoal. Van Der Veer e Valsiner (2001) inferem que o exemplo favorito de Vygotsky para ilustrar este entendimento era a linguagem, que primeiro serve a uma função de comunicação interpessoal e depois começa a ser usada como um instrumento de pensamento intrapessoal. Os instrumentos, podem ser chamados de sociais em dois sentidos: foram desenvolvidos na história da humanidade por grupos de pessoas em convívio, e, têm de ser dominados individualmente por toda criança, em processo de interação social. Este raciocínio levou Vygotsky a concluir que:

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.) (Vygotsky, 2001b, p. 58).

Apesar de a ação com instrumentos e signos propiciar mediações diferentes entre sujeito e objeto, é um sistema imbricado, já que a criação, utilização e transmissão de instrumentos são carregadas de signos e somente se efetivam por meio deles. Quanto maior a complexidade da mediação com instrumentos, mais complexos serão os sistemas de mediação simbólica.

Quando um instrumento é transmitido socialmente, transmitem-se com ele signos e processos mentais que acompanham sua criação e uso, em outras palavras, na interação entre as pessoas e na ação física e mental sobre o instrumento, carregado de signos, realiza-se o processo de internalização. Inúmeras são as situações que se verificam no ambiente cultural, mediante signos e instrumentos, que confere propriedade e pertinência às ações individuais, permitindo, nesse processo, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

Leontiev (1991, p. 72) explica que a experiência humana acumulada não está somente nas coisas materiais, mas é consolidada, também, “nas generalizações refletidas na linguagem, sendo essa a principal fonte de acesso ao conteúdo da experiência histórico-social, mediante a apropriação das noções e

conceitos nela plasmados”. É por essa razão que, dentre os sistemas simbólicos, Vygotsky dedica atenção especial à linguagem, considerando-a o sistema fundamental que organiza os signos em estruturas complexas e tem papel importante na formação das características humanas. Segundo ele, a linguagem forma, organiza e comunica o pensamento.

O desenvolvimento da linguagem extrapola a simples aquisição de vocabulário e constitui-se em meio de desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Ao ordenar o real, em classes e situações sob uma mesma categoria, a linguagem permite a emissão de conceitos e formas de organização do real que, mais do que criar bases comuns para a comunicação, instrumentalizam o pensamento mediante as generalizações e abstrações conceituais. Graças à linguagem, a consciência de cada indivíduo se apropria da experiência coletiva e se amplia em conteúdo e forma, sem se limitar à experiência particular.

A palavra, na qualidade de conceito, traz subjacentes abstrações e generalizações que são realizadas por meio de raciocínios lógicos. A linguagem, a princípio externa ao sujeito, vai aos poucos constituindo a forma e o conteúdo do pensamento individual.

Ao expor esse movimento, pode ficar a impressão de que ele ocorre de forma linear e de que todos os sujeitos são impulsionados naturalmente a realizar essas aquisições possibilitadas pelo acesso aos signos e instrumentos; no entanto, isso é negado pelos fatos. O processo desencadeador do desenvolvimento não é natural, nem homogêneo. Há diferentes níveis de apropriação dos signos. Por que isso ocorre?

Segundo Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento do indivíduo. São desencadeadas pelas atividades coletivas, no nível interpsíquico, repercutindo nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, no nível intrapsíquico. Vale ressaltar que “isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos” (Vygotsky, 2002, p. 75).

A apropriação do conhecimento, e, com ele, o desenvolvimento cognitivo vai da dimensão social à individual. A gênese do uso de instrumentos e dos signos atesta essa afirmação (Childe, 1978). Significa afirmar que o ambiente sociocultural

em que o indivíduo está inserido oferece, em um plano, atividades coletivas nas quais as funções psicointelectuais se fazem presentes no campo material e simbólico. Essas atividades, em um segundo plano, passam a ser orientadoras das atividades individuais. Esse processo de reconstrução interna de uma operação externa é chamado por Vygotsky (2002) de “internalização”.

A relação entre os planos interpessoal e intrapessoal, defendida por Vygotsky, reforça a posição de que a aprendizagem não ocorre *a priori*, numa apropriação que se dá, somente por processos externos ao sujeito, mas se refere a um longo processo de apropriação que ocorre também, por processos internos do sujeito. Refere-se a um processo de apropriação e transformação de conhecimentos que ocorre na atividade mediada, na relação com os outros, daí a importância da interação social. A qualidade do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança depende do tipo de interações a que ela está submetida. A forma e o conteúdo do seu pensamento, antes de serem individuais, são sociais; portanto, a qualidade de suas aquisições individuais está diretamente vinculada à forma e ao conteúdo priorizados nas interações sociais, daí decorrem as diferenças qualitativas de desenvolvimento. Para analisar esse processo, Vygotsky propôs o entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, na qual se reflete a relação interna e externa entre educação e desenvolvimento mental.

2.2. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: Contribuição Para o Aprendizado

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

- Vygotsky, 2002 -

Essa discussão parte da teoria de Vygotsky (2002), ao destacar que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Por isso é que, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

O aprendizado tal como ocorre na infância difere nitidamente do aprendizado especificamente escolar, que está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Vygotsky (2002) assevera que já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Koffka e outros admitem que a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2002, p. 110).

A zona de desenvolvimento proximal - ZDP articula uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino. Para Gallimore e Tharp (2002), o ensino consiste em dar assistência ao desempenho do aluno em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal. Podemos dizer que o ensino ocorre quando o auxílio é oferecido nos pontos de ZDP que efetivamente requerem assistência. O pressuposto que subjaz ao conceito é que o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente conectados; para entendê-los, é preciso analisar a sociedade circundante e suas relações sociais. Vygotsky (2002) o explicou do seguinte modo:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. A diferença entre o nível de tarefas resolvidas que podem ser desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente é a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2002, p. 117).

Como corolário dessas observações, a busca de compreensão do funcionamento psicológico da criança não poderia estar restrita ao âmbito dos ciclos completos de desenvolvimento, isto é, ao que pode ser denominado nível de

desenvolvimento real. No debate sobre relações entre aprendizagem e desenvolvimento², Vygotsky (2002, p. 112) formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Hedegaard (2002) reitera que Vygotsky escreveu que precisamos definir ambos os níveis no desenvolvimento da criança se quisermos saber a relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades do ensino. Sublinhou que a principal característica do ensino é propiciar o desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento. Dessa forma, a ZDP é uma ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar seus resultados:

Dessa perspectiva, o ensino não pode ser identificado como desenvolvimento, mas o ensino adequadamente organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará surgir toda uma série desses processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino. Assim, o ensino é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança - não dos traços naturais, mas dos traços históricos do ser humano (Vygotsky, 2002, p. 121).

Hedegaard (2002) aponta que a ZDP inclui os aspectos normativos do desenvolvimento. A direção do desenvolvimento pode ser orientada pelo ensino a partir de conceitos científicos considerados importantes pelos planejadores curriculares e pelo professor. Por meio do ensino, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança e se tornam espontâneos.

Leontiev (1985, p. 47) descreve do seguinte modo a relação entre conceitos científicos e corriqueiros “o grau com que a criança domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente, e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal.” Ao

² Consoante Newman e Holzman (2002), Vygotsky usou o termo russo *obuchenie*, que se refere tanto a ensinar como a aprender. Desde Vygotsky... tornou-se convenção referi-se a relação entre aprendizagem (*learning*) e desenvolvimento, em vez de instrução (ou ensino) e desenvolvimento.

mesmo tempo, essa relação descreve a conexão entre aprendizagem e desenvolvimento; os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino. No entanto, se os conceitos científicos não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado. Leontiev (1985, p. 48) cita Vygotsky para ressaltar essa relação.

Mas quando os conceitos científicos resultam no desenvolvimento de um estágio de desenvolvimento pelo qual a criança ainda não passou... entenderemos que a mediação dos conceitos científicos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança. O único ensino bom recebido na infância é aquele que precede e orienta o desenvolvimento.

Desenvolvimento e aprendizagem que possuem uma dependência recíproca originam-se das interações sociais que a criança vivencia. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygotsky, 2002, p. 99). Nessa concepção, uma visão prospectiva de desenvolvimento é enfatizada, pois o nível potencial é tomado como o índice mais sensível da dinâmica do desenvolvimento e das possibilidades de atividade mental futura da criança. Ademais, uma visão social é fortemente afirmada: um papel essencial é atribuído aos outros, tanto na criação do desenvolvimento proximal quanto na transformação do desenvolvimento proximal em potencial.

No cenário de hoje, o reconhecimento da relevância teórica da ZDP não é consensual, havendo opiniões de que esse conceito foi formulado apenas para debates específicos sobre questões educacionais. Por exemplo, numa análise das várias formulações que Vygotsky apresentou da ZDP, Van der Veer e Valsiner (2001) sugerem que esse termo foi usado pelo teórico como um conceito meramente descritivo para propósitos retóricos em suas polêmicas com educadores (os paedologistas da época). Já outros autores atribuem ao conceito um lugar muito mais significativo, a despeito das circunstâncias de sua proposição e das supostas intenções de seu propositor. Nessa linha, Mclane (1987) expressa que se trata de uma ferramenta teórica essencial para melhor especificar a tese da gênese social dos processos individuais, ou a transformação da situação interpessoal em intrapessoal.

Góes (2001) concorda com essa segunda posição, porque o conceito pode ser configurado como parte do esforço de redefinir o desenvolvimento humano sob aspecto de um curso de transformações socialmente constituído. Vygotsky conseguiu articular duas proposições fundamentais. De um lado, incluiu a consideração do passado, do presente e do futuro, numa visão prospectiva e orientada para o movimento, para a história do processo. Nessa preocupação com o histórico, Vygotsky recusava a mera atenção a fatos passados e defendia a análise de diferentes âmbitos de transformação - história da espécie, dos grupos sociais e do indivíduo. De outro lado, estabeleceu a postulação do necessário envolvimento da situação intersubjetiva, em sua abrangência para além das interações face a face e concebido em sua natureza semiótica, já que para o autor, não era possível compreender a gênese social dos processos humanos sem o signo.

Mesmo reconhecendo a relevância conceitual da ZDP, sabe-se que as formulações originais de Vygotsky requerem maior clarificação. De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2001), as interpretações contemporâneas de ZDP são diversas e incluem releituras nas quais a “zona” é tomada como uma esfera que pode consistir de prontidão para aprender; sensibilidade para a aquisição de novas formas de ação; construção de capacidades apoiada em andaimes (*scaffolding*) sociais; atividade conjuntamente organizada; e transferência do controle do outro para o sujeito. Ainda segundo os autores, um exame dessas diferentes versões indica que algumas expansões teóricas não correspondem, de fato, à proposição de Vygotsky; isso é ilustrado por noções maturacionistas implícitas, das quais pode-se derivar a idéia de que a ação do outro contribui para realizar o potencial que, supostamente, é endógeno à criança ou que nasce como processo individual.

Para Hedegaard (2002), a despeito da diversidade de apropriações, é freqüente afirmar-se que o professor, ou um parceiro mais capaz, possibilita, favorece ou age sobre a ZDP do aluno, com base em análises geralmente baseadas na idéia de “andaime social”, de ações sincronizadas.

Deve-se levar em conta que todas as suposições orientadas a uma mediação das ações do outro no desenvolvimento da criança, podem consistir de uma denominação geral para as mais diversas iniciativas que conduzem a aprendizagens que são, institucionalmente, estabelecidas como um benefício para a criança. Nesse sentido, o que quer que conduza a um benefício - mesmo que implique tensão, oposição, negação, contradição - é uma mediação. Mas, Góes

(2001) pondera que se o termo mediação é usado em sentido tão amplo, a heterogeneidade e complexidade das relações intersubjetivas acabam por se desvanecer.

A falta de ênfase na dinâmica dessas relações pode estar acontecendo, em parte, por conta de uma certa visão idealizada e prescritiva da construção do conhecimento no contexto pedagógico. E deveríamos notar que tal matriz é também tomada como referência na investigação de situações não-escolares, nas quais a criança constrói conhecimentos com a mãe, outros adultos ou parceiros. Em conseqüência, o funcionamento intersubjetivo vinculado à ZPD é concebido como predominantemente harmonioso; e um papel quase exclusivamente pedagógico é atribuído ao outro (Goés, 2001, p. 85).

Uma outra fonte das suposições de que mediação seja ajuda e harmonia estaria ligada aos próprios argumentos que Vygotsky apresentou para conceitualizar a ZPD como um nível de desenvolvimento que consiste de funções emergentes, que são criadas no plano interpessoal. Para salientar a gênese social, ele expunha que, com a mediação de outros as crianças podem realizar mais do que quando deixadas apenas com suas capacidades consolidadas.

Desse modo, a proposição de desenvolvimento proximal, pode ser vista, sobretudo, como tendo um valor heurístico para a investigação dos processos humanos, no intuito de entender a constituição recíproca desses processos, no esforço de compreender a constituição recíproca dos processos individuais e sociais e, especificamente, de avançar na análise sobre os modos pelos quais os conhecimentos são construídos. O conceito seria menos útil se fosse tomado como estritamente ligado à prescrição de uma prototípica mediação do outro ou de uma mediação harmoniosa com um caráter pedagógico homogêneo (Goés, 2001).

O desenvolvimento de qualquer capacidade individual de desempenho representa um relacionamento mutável entre regulação social e auto-regulação. Gallimore e Tharp (2002) tipifica que, ao longo do tempo, a criança gradualmente passa a exigir menos assistência ao seu desempenho, à medida que aumenta sua capacidade de auto-regulação. “Assim, o avanço pela zona de desenvolvimento proximal - do desempenho assistido a auto-regulado - se processa gradualmente” (Gallimore e Tharp, 2002, p. 179).

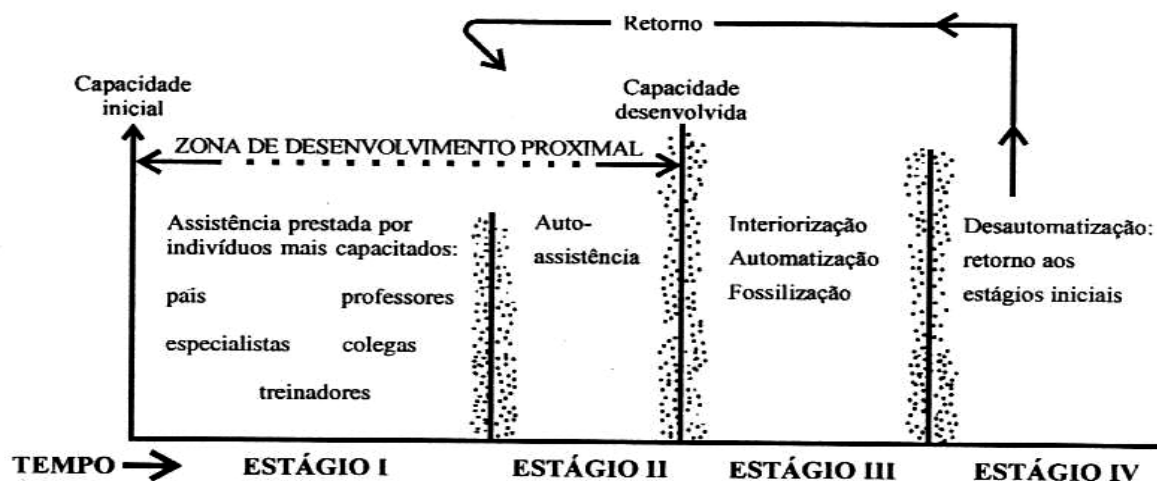
2.2.1. Caminhos Pela Zona de Desenvolvimento Proximal

A aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Ao fazê-lo, ela impede ou desperta toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal.

- Vygotsky, 1987 -

A figura 01, abaixo, ilustra como Gallimore e Tharp (2002) categorizam os estágios da ZDP, o que de forma análoga foi realizado por Baquero (2002).

Figura 01 - Relação entre Controle e Autocontrole na ZDP



Fonte: A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal (Gallimore e Tharp, 2002, p. 180).

Estágio I - O desempenho é assistido por indivíduos mais capazes

As crianças dependem dos adultos ou dos colegas mais capazes para assegurarem uma regulação externa ao desempenho de suas tarefas. A quantidade e a natureza dessa regulação externa depende da idade da criança e do tipo de tarefa a executar, da extensão e do avanço na zona de desenvolvimento proximal.

O estágio I é percorrido quando a responsabilidade pela formatação da assistência e da transferência, assim como pelo próprio

desempenho da tarefa, é efetivamente assumida pelo aluno. É claro que esse resultado é atingido aos poucos, com avanços que ocorrerem após “idas e vindas” (grifo do autor) (Gallimore e Tharp, 2002, p. 181).

Estágio II - O desempenho é auto-assistido

No estágio II, uma criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa. Entretanto, isso não significa que o desempenho esteja plenamente desenvolvido ou automatizado. A regulação pode ter passado do adulto para a criança, mas a função de controle ainda se apega à verbalização que alerta sobre a forma do discurso autodirigido.

Consoante Gallimore e Tharp (2002), o fenômeno do discurso dirigido pela criança a si mesma reflete um desenvolvimento de profunda significação. A partir do momento em que ela principia a dirigir seu comportamento com seu próprio discurso atinge um importante estágio de transição das capacidades implicadas na ZDP. O fenômeno constitui o próximo estágio na transferência do controle ou assistência do adulto à criança, do especialista ao aprendiz. Portanto, para as crianças a principal função do discurso autodirigido é a autodireção.

Vale ressaltar que os trabalhos disponíveis de Vygotsky ocupam-se principalmente com crianças, mas processos idênticos de auto-assistência e assistência externa na ZDP podem ser vistos operando no aprendizado adulto. O reconhecimento desse fato permite a criação de programas de treinamento de professores e guia o gerenciamento organizacional de sistemas de assistência ao desempenho, na escola e na sala de aula (Gallimore e Tharp, 2002, p. 181).

Estágio III - O desempenho é desenvolvido, automatizado e fossilizado

Uma vez desvanecida toda aparência, ou exteriorização, da auto-regulação, a criança emerge da ZDP. A execução de tarefas torna-se amena e integrada: ela foi interiorizada e automatizada. Não há mais necessidade de assistência do adulto, ou de auto-assistência. É nesse momento que o auxílio insistente de outras pessoas torna-se desnecessário e por isso nulo. Até mesmo a autoconsciência é limitadora da integração harmônica de todos os componentes da tarefa. “Este estágio se encontra além do autocontrole e do controle social. O

desempenho já não mais se encontra em desenvolvimento; de fato, já se desenvolveu plenamente” (Gallimore e Tharp, 2002, p.182).

Estágio IV - A desautomatização do desempenho conduz a um retorno à zona de desenvolvimento proximal

Em qualquer indivíduo, ao longo de toda a sua vida, o aprendizado segue as mesmas regras e seqüências da ZDP - da assistência externa a auto-assistência -a elas retornando reiteradas vezes para o desenvolvimento de novas capacidades. Para cada indivíduo, em momentos específicos, haverá uma mescla de regulação externa, auto-regulação e processos automatizados.

Para Gallimore e Tharp (2002), é muito importante levar em conta que a desautomatização e o retorno ocorrem tão regularmente que passam a constituir um quarto estágio do processo normal de desenvolvimento. Uma pessoa poderá deixar de fazer aquilo que antes era capaz de fazer.

Vygotsky (1988, p. 166) sintetizaria da seguinte forma a relação/evolução dos quatro estágios da ZDP:

Estes exemplos ilustram uma lei evolutiva geral para as funções mentais superiores que pode ser aplicada, em sua totalidade, aos processos de aprendizagem nas crianças. Postulamos que o que cria a ZDP é um traço essencial de aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que esses processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

3. A Proposta da SME - Goiânia: Os Ciclos de Formação e as Orientações sobre Alfabetização

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução da aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização escolar mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização.

Pretendemos nesse tópico explicitar a proposta de organização escolar nos ciclos de formação da SME, nos quais se insere o processo de alfabetização, objeto desse estudo.

Nos documentos da Secretaria Municipal de Educação - SME, os ciclos recebem a nomenclatura de ciclos de formação e desenvolvimento humano. Contudo, no Conselho Municipal de Educação - CME, que os normatiza, não se encontra essa deliberação, por isso, nesse estudo, emprega-se a terminologia oficial de Ciclos de Formação ao se referir ao trabalho empreendido pela SME na gestão 2001/2004.

3.1. Os Ciclos de Formação

Em Goiânia, a reestrutura do ensino fundamental, com a implantação dos ciclos, foi consolidada pelo projeto Escola para o Século XXI, que resultou, segundo a SME, de uma avaliação geral das escolas da rede municipal de ensino de Goiânia entre os anos de 1996 e 1997. Esta avaliação foi promovida por meio de encontros pedagógicos e avaliações bimestrais de cada escola, no intuito de levantar as dificuldades que resultavam no fracasso escolar do aluno, na defasagem, idade/série e no não ingresso de um número significativo de crianças em idade escolar no sistema de ensino.

A avaliação realizada permitiu à SME identificar os problemas mais recorrentes nas escolas do âmbito municipal de ensino, tais como altos índices de repetência, alunos que não conseguiram se alfabetizar, prática pedagógica distante do cotidiano e das reais necessidades dos alunos, alunos em defasagem idade/série falta de tempo do professor para capacitação e planejamento, problemas no processo avaliativo, falta de acompanhamento das escolas pela SME (Goiânia/SME, 1998).

Os ciclos de formação buscam contemplar uma prática educativa voltada à formação integral do ser humano e sua inclusão social, e tem o educando como centro do processo educativo. Esta forma de organização educacional vem sendo desenvolvida desde a década de oitenta em vários países do mundo, bem como em

alguns municípios do Brasil, dentre eles, Goiânia-Go, Belo Horizonte-MG, Brasília-DF, Porto Alegre-RS, São Paulo-SP e Belém-PA.

É apresentada pelos ciclos a reorganização dos tempos e formas de aprender na escola e, ao final de um ano de estudos, ocorre a progressão automática do aluno, mesmo que ele não tenha atingido, integralmente, todos os objetivos dos conteúdos de ensino daquela etapa. Nos ciclos, é entendido que o processo de aprendizagem não sofre interrupções, é contínuo.

Paro (2001) argumenta que o objetivo primordial da educação posta pelos ciclos é formar os sujeitos de modo global, buscando o desenvolvimento do educando em suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, social e emocional, dentre outras.

A organização em forma de ciclos foi implantada em Goiânia a partir de janeiro de 1998 com o objetivo principal de formar os indivíduos em todas as suas dimensões, isto é, de garantir o pleno desenvolvimento do aluno. Naquele ano, o ciclo I foi iniciado em todas as escolas da rede municipal de educação. O ciclo II foi implantado em 39 escolas e, no ano seguinte, em mais 10. O ciclo III foi implantado em 2000, em 13 escolas que já tinham o ciclo II e até o ano de 2003 os ciclos II e III estavam estabelecidos em todas as unidades escolares da rede municipal.

Os ciclos agrupam os alunos por idade, para que eles se desenvolvam num ambiente de experiências comuns, com colegas da mesma idade, ou seja, por fases de desenvolvimento: ciclo da infância, com crianças de 6 a 8 anos de idade; ciclo da pré-adolescência, com crianças de 9 a 11 anos, e ciclo da adolescência, que agrupa jovens de 12 a 14 anos. Dessa feita, o sistema nos ciclos I, II e III perfaz um total de nove anos. A citada organização pode ser observada na figura 01 abaixo:

Quadro 01- Organização dos Tempos de Aprendizagem na Escola Definidos pela SME.

Fase de Desenvolvimento	Idade	Organização Escolar	Estrutura do Ensino em Ciclos
Infância	6 a 8 anos	Ciclo I	Alfabetização, 1 ^a e 2 ^a séries
Pré-Adolescência	9 a 11 anos	Ciclo II	3 ^a e 4 ^a séries
Adolescência	12 a 14 anos	Ciclo III	5 ^a e 6 ^a séries

Fonte: Adaptação para esse estudo com base em Chavier (2005).

É um projeto, segundo a SME, que tenta superar a valorização excessiva das disciplinas, visando a formação integral e histórico-social do aluno, como uma

proposta de construção do conhecimento que deve partir da relação entre os conhecimentos trazidos por esses alunos e os novos conhecimentos. Além da função de transmitir conteúdos aos alunos, a escola, por intermédio dos professores, necessita ensinar a pensar. Enfim, a proposta tem no aluno o seu foco central de atuação.

Os ciclos acompanharão as características dos educandos em suas diferentes idades e situações sócio-cultural, não devendo ser cristalizado, pois à medida em que os educandos alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, suas vivências deverão ser enriquecidas, dando a necessária continuidade ao processo de aprendizagem (Goiânia, SME, 1999).

A SME, em suas Diretrizes (Goiânia, SME, 2003) estabeleceu diretrizes básicas, tendo como meta sua reordenação e reorganização e, como eixo orientador, a prestação de serviço, a modernização dos serviços públicos educacionais, a racionalização e descentralização dos recursos, dentro do que preceitua a LDB n. 9394/96, com priorizações e níveis de abrangência emanadas pelo do Plano Nacional de Educação. São elas:

- qualidade de ensino;
- democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar;
- gestão democrática;
- valorização e capacitação do profissional de educação.

Outro aspecto importante a ser considerado são as Diretrizes Curriculares da SME referente ao período de 2001/2004, elaboradas para orientar as escolas da rede em relação à construção e reconstrução de seus currículos, que deverão constar do projeto pedagógico da escola, que “define as ações de cunho social, político, cultural e pedagógico a serem desenvolvidas pelas Unidades Escolares” (Goiânia, SME, 2001, p. 4).

Ao seguir esse objetivo, a SME, em suas Diretrizes (Goiânia, SME, 2003), investiu na participação dos profissionais da educação, no sentido de difundir experiências positivas e discutir os obstáculos que impedem uma educação pública de qualidade, com participação da comunidade educacional no processo de construção da proposta dos ciclos de formação para o município, efetivada por ações tais como:

- grupos de professores para discutirem os rumos da SME;

- participação da comunidade em decisões educacionais por meio de ações que estabelecem a relação entre unidades educacionais e movimentos sociais;
- reativação e efetivação dos conselhos educacionais;
- reorganização dos grêmios estudantis;
- eleições para diretores, somadas a um trabalho com toda a comunidade educacional.

Ao organizar as atividades escolares, agrupando os alunos por idade, compreende que os ciclos estariam respeitando seu ritmo de desenvolvimento físico, social e emocional, em síntese, pleno (Goiânia, SME, 2002). A proposta dos ciclos de formação da SME tem como fundamento os estudos de Arroyo (1999). O autor acredita que os alunos integrantes de cada um desses ciclos partilham momentos semelhantes de suas vidas, como interesses por certos tipos de brincadeiras, jogos, além de curiosidades e possibilidades quanto a participarem de determinadas atividades físicas, esportivas, culturais, outras.

Com esse raciocínio, é suscitado o entendimento de que é importante considerar que não se deve apenas preparar, hoje, o cidadão de amanhã, mas deve-se, sem dúvida, garantir, no presente, uma condição de cidadão ao aluno. Essa cidadania começa pelo respeito à sua condição de criança, de pré-adolescente, de adolescente.

Arroyo (1999) pontua que com os ciclos, o aluno não deixa de ser avaliado, passa, sim, a ser avaliado em todos os aspectos que compõem a formação humana. Conforme afirmou-se anteriormente, a avaliação não se dá apenas no final de cada bimestre ou de cada ano, mas no dia-a-dia do trabalho escolar. Deve-se ter claro que é necessário superar a visão competitiva que destaca “o melhor”. O conteúdo é percebido como importante, mas não compõe, por si só, a formação dos seres humanos.

De acordo com Arroyo (1997), a principal mudança advinda da organização da escola em ciclos, situa-se no respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem de todos e de cada um, bem como na preocupação com todos os aspectos do desenvolvimento humano. Isso significa que a escola deverá trabalhar, partindo da realidade vivida pelo aluno em sua comunidade, de forma a ampliar suas experiências de aprendizagem de maneira significativa e prazerosa.

O trabalho, pensado e elaborado pela escola e equipes pedagógicas da SME (Goiânia, SME, 2002), também sugere que o aluno avance no seu processo de

aprendizagem sem ter que repetir, inclusive o que já havia aprendido. É desse modo que esse aluno continuará o seu processo de aprendizagem sem reprovação.

No entendimento dos estudiosos que defendem os ciclos, estes não têm sido mais uma proposta isolada de algumas escolas, a LDB n. 9394/96 os legitimou e estão sendo adotados por muitas escolas públicas. Arroyo (1999) enfatiza que a atual LDB incorporou essa modalidade de organização da educação básica no Art. 23, conseqüentemente, os ciclos tratam de uma forma de organizar os processos educativos que requer a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículo, de administradores e de formadores.

Todo processo de mudança é muito difícil no início e é envolvido pela resistência natural ao desconhecido. São complexos quaisquer rumos em educação. Ao propor uma organização escolar, pautada nos ciclos de formação, compreende-se ser de fundamental importância articular as dimensões: instrutiva (saber sistematizado) e formativa (sócio-cultural-ética-política-cidadã), uma vez que instrução e formação não se dissociam. Esta discussão assume centralidade, à medida que, para alguns docentes e críticos da educação organizada por ciclos, o conhecimento sistematizado tem perdido espaço ou mesmo tem sido secundarizado com a implantação dessa organização escolar.

Esse movimento, ao que tudo indica, tem ocorrido em função de uma lógica mais ou menos articulada na seguinte proposição do senso comum: nos ciclos não há reprovação, portanto, não há avaliação e nem conhecimento apreendido. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o papel social da escola é apenas mensurar o quanto de conhecimento sistematizado os alunos acumulam, memorizam, reproduzem e em função disso, aprová-los ou reprová-los.

Essas questões instigam a pensar que se tem vivenciado, ao longo da história da educação, a redução do papel social da escola, atribuindo-lhe apenas a função de transmissora de conhecimento/conteúdos. Em se tratando dos saberes escolares, há uma série de equívocos:

- a) - uniformidade partindo de padrões pré-estabelecidos; b) - falta de vinculação com a realidade; c) - planos e programas de estudo sobrecarregados e sem articulação entre os diferentes níveis do sistema; d) - saberes desatualizados; e) - segmentação do conhecimento em áreas e matérias isoladas; f) - o tecnicismo e a falta de vinculação com a prática; g) - predomínio da instrução sobre a formação, isso vinculada à falta de integralidade na educação, ao predomínio dos métodos de memorização, ao predomínio dos

resultados sobre os processos e do conhecimento sistematizado sobre os procedimentos (Lima, 2002, p. 28).

No entanto, criticar essa estrutura de nenhum modo significa negar os conhecimentos histórica e sistematicamente organizados pela sociedade. Ao contrário, representa o esforço de dar sentido a eles, tomando por base sua função social no contexto da formação humana.

Nos ciclos o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado também na relevância dos conhecimentos sistematizados que serão trabalhados e/ou construídos por educadores e educandos, ou seja, dar lugar e sentido àquilo que se aprende nas instituições educacionais. Fazer a transposição didática do “conhecimento científico” em “saber escolar” pressupõe muito mais do que substituir um conteúdo pelo outro em um plano ou programa de estudo e arquivá-lo na secretaria da escola, significa dar sentido àquilo que se aprende no contexto da cultura escolar e humana (grifos da proposta) (Goiânia, SME, 2004, p. 17).

Importa ressaltar que pensar a escolarização da infância, da pré-adolescência e da adolescência, pressupõe inicialmente, a compreensão do movimento histórico da constituição desses sujeitos nas práticas socioculturais. Isso requer apreender, na dinâmica social, o que é constitutivo deles, nas suas especificidades de criança, de pré-adolescente e de adolescente.

Essa compreensão se coloca como uma condição para que a escola esteja comprometida com a vida social e cultural e possa, efetivamente, contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando o momento e as possibilidades de cada um. Destaca-se o Parecer n. 070/03 que reestrutura, no Projeto Escola para o Século XXI, a organização e o trabalho da escola da forma como pode-se encontrar, a seguir na figura 02.

Quadro 02 - Caracterização da Atual Estrutura e Organização dos Ciclos

Ciclos	Duração	Fase do Desenvolvimento	Matrícula	Trabalho Pedagógico
Ciclo I	03 anos	Infância 6,7 e 8 anos	Agrupamento Por faixa etária	- Coletivo de professores: um referência, um pedagogo; um dinamizador - pedagogo, para cada quatro turmas e, um de Educação Física; - Professor coordenador escolhido pelo grupo;

				<ul style="list-style-type: none"> - O coletivo compõe-se de 1,5 professores por turma, possibilitando quatro horas semanais de estudo para cada professor; - O planejamento semanal é feito pelo coletivo de professores.
Ciclo II	03 anos	Pré-adolescência 9,10, e 11 anos	Agrupamento Por faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivo de professores: pedagogos e professores de outras áreas; - O coletivo compõe-se de 1,5 professores por turma, possibilitando quatro horas semanais de estudo para cada professor; - O planejamento semanal é feito pelo coletivo de professores.
Ciclo III	03 anos	Adolescência 12, 13 e 14 anos	Agrupamento Por faixa etária	<ul style="list-style-type: none"> - Coletivo de professores: no mínimo oito, um de cada componente curricular; - A partir de oito professores de áreas diferentes, a escola pode optar por um pedagogo; - O coletivo compõe-se de 1,5 professores por turma, possibilitando quatro horas semanais de estudo para cada professor; - O planejamento semanal é feito pelo coletivo de professores.

Fonte: Adaptação para esse estudo com base em Chavier (2005).

Percebo que a proposta de ciclos de formação da SME fundamenta-se em Vygotsky, no que diz respeito ao desenvolvimento humano que é ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais. A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominados por Vygotsky de funções psicológicas superiores que se relacionam com os processos de maturação no indivíduo. Por isso, vale a pena conferir que idéias, de Vygotsky, de fato, constam da proposta dos ciclos de formação.

3.2. As idéias de Vygotsky na Proposta dos Ciclos de Formação

Fazer opção pela organização do ensino em ciclos de formação, leva a refletir sobre as dimensões sócio-políticas da escola. Esta reflexão faz-se necessária a partir do momento em que se pretende garantir uma mediação transformadora individual e coletiva que permita a construção de sujeitos conscientes de seu papel histórico, advinda daí a necessidade de flexibilização dos tempos escolares (Goiânia, SME, 1999).

Os documentos oficiais que subsidiam os ciclos de formação vinculam a formação histórico-cultural do indivíduo, com base em um trabalho educativo capaz de produzir, direta e intencionalmente, a dimensão histórica, individual e coletiva do indivíduo, partindo de seus conhecimentos prévios. Fundamenta-se, também, na compreensão de uma escola capaz não somente de transmitir conteúdos aos alunos, mas de ensiná-los a refletir com base no que eles já sabem e na relação homem/mundo mediada pelo seu contexto cultural, social e histórico.

Ao confluir as idéias de Vygotsky e de seus seguidores na fundamentação dos ciclos de formação, deve-se levar em consideração que a tarefa principal da escola contemporânea é permitir aos alunos a assimilação plena dos conhecimentos acumulados, para que sejam capazes de levá-los para a vida, ou seja, para além de sua permanência na escola. A escola deverá não só transmitir conteúdos, mas ensinar os alunos a refletir e a se apropriar do conhecimento elaborado.

Os ciclos de formação reestruturam o sistema escolar de modo diversificado, em que o currículo é trabalhado de forma mais flexível, não implicando na ausência de áreas curriculares, mas na articulação destas com tempos de experiências e vivências individuais e coletivas o mais diferenciadamente possível.

O conhecimento não será tratado de forma fragmentada, possibilitando as aproximações sucessivas necessárias para que os educandos/as interajam de forma reflexiva, assegurando-se, assim, a continuidade do processo de aprendizagem no interior de um ciclo e na passagem inter-ciclo, permitindo aos educandos/as realizarem as mediações pedagógicas em consonância com as diferentes necessidades dos educandos/as (Goiânia, SME, 1999, p. 22).

Considerando, ainda, as idéias básicas de Vygotsky, é importante ressaltar que elas partem da relação indivíduo/sociedade e que "resultam da

interação dialética do homem e seu meio socio-cultural" (Rego, 2002, p. 41). O homem transforma o meio e a si mesmo, e a integração dos aspectos biológicos e culturais do indivíduo é que dá origem às funções psicológicas superiores do ser humano, decorrendo desta integração as funções psicológicas humanas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural, social e histórico.

Vygotsky afirma também que a relação homem/mundo não é direta, sendo mediada por sistemas de signos, que são construídos historicamente. Dentre estes signos, a linguagem é destacada por Vygotsky como mediadora de grande importância por sua ação generalizadora e elaborada da cultura humana.

O conhecimento é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem. Emerge daí o sujeito interativo. Este movimento dinâmico, vai do exterior para o interior e deste para aquele, em que o ser humano participa da construção de sua própria cultura e da história, modificando a si mesmo e aos demais com os quais interage. A linguagem tem a função de desenvolver lógicas superiores dos sujeitos, sendo que mediado pela linguagem, o ser humano internaliza conhecimentos, papéis e funções que contribuem para a formação de sua consciência.

No tocante a essa questão, na SME (Goiânia, SME, 1999) acrescenta que a linguagem deve ser entendida numa perspectiva de totalidade, relacionada à ação humana e à vida. É em um fenômeno ideológico - compreendido no fluxo dialógico e contínuo da história por meio dos diálogos, em que há uma multiplicidade de vozes que se cruzam, contrapõem, concordam ou discordam entre si, num processo de contínua comunicação -, que se realizará a possibilidade de compreensão do pensamento por meio da tendência afetiva-volitiva.

A consciência deriva da realidade social e não pode ser compreendida fora desse processo. É na relação com o outro, em uma atividade de prática comum, intermediada pela linguagem, que o indivíduo se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. Esse sujeito, à medida que vai construindo sua singularidade atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-a ou incorporando-a entre si.

O conceito de mediação, na relação homem/mundo, e o papel fundamental do contexto cultural, na construção psíquica dos indivíduos, são componentes essenciais da teoria vygotskiana, sendo que o processo de internalização da cultura advinda deste contexto histórico e das formas culturais é

um dos principais mecanismos a serem estudados, explicados e compreendidos no estudo do ser humano.

A preocupação com a qualidade e a responsabilidade do trabalho docente tem se destacado em todas as suas decisões e atividades realizadas em função do presente documento. O delineamento da concepção pedagógica que possibilite a mediação enriquecedora entre o ser humano, escola, ensino, conhecimento, currículo, efetiva-se não através de modelos, mas através de práticas que buscam motivar e preparar os docentes para o exercício de uma função libertadora (Goiânia, SME, 1999, p. 21).

Assim, dando ênfase ao desenvolvimento psicológico humano, mediante o processo de internalização, é fundamental a compreensão de que as funções psicológicas superiores, específicas ao ser humano e baseadas na operação com sistemas simbólicos, são construídas "de fora para dentro".

Para Vygotsky (2001a, p. 75), o processo de internalização, característico da psicologia humana, opera inicialmente quando uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, quando um processo interpessoal (entre pessoas) transforma-se num processo intrapessoal (interior da pessoa) e quando a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal "é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento... envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos".

As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos têm como representante fundamental da relação homem/ mundo a linguagem que, ao mesmo tempo em que proporciona a comunicação entre os indivíduos, generaliza a experiência/ conhecimento, proporcionando o compartilhamento e as representações. Nas crianças, a internalização das experiências culturais promove a construção individual de modos de ação e a organização de seus próprios processos mentais.

Assim, no cotidiano da sala de aula, o professor deve promover os valores sociais como condição para a produção do conhecimento. Dentre estes valores, estão o diálogo, a cooperação, a troca de informações, objetivando a troca de experiências, tudo isso somado à importância da sua intervenção. O papel do professor na proposta de ciclos de formação da SME pode ser revisto nas teses de Vygotsky, pois da função de agente exclusivo na transmissão de informações e na

formação dos alunos, o professor passa para a função de promoção de avanços no desenvolvimento de cada aluno, considerando também as alterações entre as próprias crianças. O professor torna-se um elemento mediador entre o conhecimento e as crianças, um desafiador do aluno na busca de construção de novos conhecimentos.

Assim, a intervenção na ZDP dos alunos, no dia-a-dia da escola, é de responsabilidade do professor devido a sua experiência e seu conhecimento que, para tal empreendimento, deve considerar o que seu grupo de alunos conhece como “o ponto de partida” (Goiânia, SME, 1999). Este ponto deve vir de estratégias criadas pelo professor, como diálogos, observação de situações que expressem o que as crianças já sabem e que ajudem-nas em avanços, reestruturação e ampliação dos conhecimentos. Nesse momento, retoma-se o problema dessa pesquisa: por que as crianças não estão aprendendo, ou aprendendo mal, no processo de alfabetização dos ciclos de formação propostos pela SME de Goiânia?

3.3. A proposta de Alfabetização para os Ciclos de Formação na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Os objetivos da ação pedagógica do ciclo I estão relacionados com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e, particularmente, ao processo de alfabetização. Para Vygotsky (2002), a interação entre pensamento e linguagem, em uma mútua transformação, é o que possibilita a constituição do significado das palavras. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de criar e desenvolver metodologias capazes de fazer com que os educandos de 6 a 8 anos de idade desenvolvam a leitura e a escrita e tenham acesso às vivências, informações e conhecimentos que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento socialmente significativo.

A alfabetização, por constituir processo sistemático de aquisição de leitura e escrita, requer da escola um tratamento especial. Trata-se de um período no qual o educando se defronta com o grande desafio de tornar formais suas habilidades comunicativas, ou seja, de adquirir domínio sobre sua língua escrita para ser capaz

de interagir com outras pessoas, seja como locutor ou como interlocutor de mensagens que circulam socialmente (Goiânia, SME, 1999).

Tendo em vista esse desafio por parte do aluno, a escola deve estar atenta para às questões que envolvem a aprendizagem. O Projeto da SME (Goiânia, SME, 1999) apresenta relevância para a alfabetização por sugerir diferente ênfase no ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o aluno passa a ser considerado sujeito da construção de seus conhecimentos e a aquisição desses conhecimentos é entendida, em sua natureza dialética, em que o sujeito passa, constantemente, por processos de reestruturação mental. Isso significa que alfabetização, é mais que um processo do qual dependem criatividade e “boa vontade” de ensinar do professor de ensinar, constitui-se em etapa de construção de conhecimento sobre a língua escrita que deve ser observada pela escola sob a perspectiva do educando, na qual ele constrói hipóteses até atingir a forma convencional.

O Projeto entende que, a escola precisa cuidar da interação entre os alunos na alfabetização. Se por alfabetizar entende-se adquirir conhecimentos sobre a forma escrita da língua, tendo em vista seus usos e funções no meio social, não se pode ignorar a contribuição da interação estabelecida entre os alunos ao se alfabetizarem, dada pela riqueza da troca de conhecimentos e de experiências.

A aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos, e sim a reestruturação desses esquemas a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais defrontam. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo (Goiânia, SME, 1998, p. 12).

Cabe ressaltar, que no Currículo do Ensino Fundamental (Goiânia, SME, 1999) está claro que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, o que justifica a importância de se aproveitar os conhecimentos sobre a linguagem que os alunos trazem consigo. Conforme entende Vygotsky, existem estreitas relações entre pensamento e linguagem, e quando o pensamento se torna verbal e a linguagem racional, a criança passa a sentir a necessidade das palavras e tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra (Freitas, 1998). Com base nestas duas conclusões, percebe-se a incoerência da alfabetização restrita ao “ensino” dos símbolos lingüísticos da língua, pois corresponde a simples transmissão

de conhecimentos, os quais dificilmente são assimilados pelos alunos. A compreensão dos símbolos lingüísticos precede a elaboração do pensamento verbal e a compreensão do valor das palavras na comunicação, o que resulta no interesse de conhecer o sistema da língua escrita.

O Projeto em questão propõe para a escola a revisão do tratamento dado ao ensino-aprendizagem da alfabetização, de modo a considerar os conhecimentos trazidos pela criança sobre a linguagem que os alunos trazem (ouvida e falada) para que, a partir deste conhecimento prévio, ela possa construir conceitos e fazer relações com a forma escrita. A escrita representa mais uma forma - nova e complexa - de organizar ações e ter acesso ao patrimônio cultural, mas que, até hoje,

... ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler e escrever o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 2002, p. 139).

Mas, a escrita acaba sendo uma habilidade motora e não como uma linguagem, isto é, como “um sistema particular de símbolos e signos cuja denominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 2002, p. 140). Para ir além da idéia da escrita ser uma habilidade motora, evidencia-se a necessidade de se compreender o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, isto é, compreender toda a história do desenvolvimento de signos na criança - revelar a pré-história da linguagem escrita e seus pontos mais importantes, entender o que leva as crianças a escreverem, e também sua relação com o aprendizado escolar.

A necessidade de se garantir, na escola, o desejo e o gosto em aprender também são abordados pelo Projeto. Se o aluno não sente desejo em aprender significa que algo não vai bem com a proposta pedagógica da escola. Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento é, gradativamente, construído pelo aluno à medida que o objeto de seu estudo consegue funcionar como estímulo, ao despertar o interesse e o gosto pela pesquisa. Desta forma, alfabetizar requer do professor sua atenção para tudo o que tem significados para seus alunos, a fim de que a leitura e a escrita sejam adquiridas por eles com bases sólidas de

compreensão. Torna-se, então, fundamental o uso de textos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos alfabetizando, porque constituem referência inicial para a “descoberta” da forma escrita.

Na alfabetização é preciso, enfim, garantir o prazer e a alegria de se estar na escola, sendo vista, não como clausura dos sonhos e desejos do educando, mas como extensão de sua vida, na qual aprender representa possibilidades de contínua auto-superação, e por que não dizer, possibilidades de crescer e ser feliz (Goiânia, SME, 1999, p. 43).

Com a ocorrência dessa proposta percebe-se que não mais se considera suficiente a aprendizagem da leitura e da escrita como mera percepção e memorização de códigos. Alfabetização passa a ser vista como um sistema de signos centrado no significado, ou seja, na dimensão simbólica da escrita. Além disso, é importante encarar esse sistema de signos como algo construído e utilizado socialmente. É justamente essa mudança na concepção de escrita que impõe novos objetivos ao processo de alfabetização escolar. Nesta perspectiva, há que se habilitar o aluno nos diversos saberes e usos lingüísticos, ou seja, o uso da linguagem e da escrita nos mais diversos gêneros, para que estes conhecimentos possam ser utilizados nos diversos contextos sociais. Este processo passa pelo domínio do código, sem dúvida, mas não mais se reduz a ele.

Essas visões trouxeram a necessidade de um conceito de alfabetização, pois “dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio dessa tecnologia” (Soares, 2003, p. 7). As idéias discutidas até o momento suscitam ressaltar que a alfabetização proposta nos ciclos de formação da SME advoga a autonomia do professor, contudo na prática observa-se o espontaneísmo das metodologias de alfabetização.

CAPITULO II

ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I – DIDÁTICA E METODOLOGIA NA PRÁTICA DOCENTE EM AULA

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (grifos do autor).

- Leontiev, 1991 -

A tese central de Vygotsky de que o homem se transforma de ser biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é a parte essencial da constituição da natureza humana encantou-me. Seus princípios explicativos - de que o homem é um ser cultural e histórico, nasce num mundo humano e se humaniza à medida que se apropria dos conhecimentos das gerações que o precederam em atividades que são sempre mediadas pelo outro e pela linguagem e que se realizam em condições sociais de produção específicas - dirigiram meu olhar e minha escuta de professora para as interações produzidas na sala de aula, possibilitando-me uma nova leitura daquelas relações sociais.

Ao vivenciar a sala de aula como palco de uma dinâmica interativa infindável, comecei a compreendê-la como coreografia. E uso aqui, deliberadamente, a imagem da coreografia à medida que remete ao movimento, pleno de significados e sentidos (mesmo quando silenciados), que compõem as relações interpessoais, produzidas pelas expressões, pelas palavras, pelos silêncios,

pelos temores compartilhados. Relações que têm significados nas suas condições de produção imediatas e estruturais e materializam-se na linguagem.

Vygotsky produziu em mim a sensação de que eu tinha algo a fazer no trabalho com o que aprendi de suas idéias. E o que aprendi não consistiu em instrumentos metodológicos de aplicabilidade imediata à minha prática, mas um modo de compreender o ser humano e seu desenvolvimento, que repercutiu em meu modo de ser professora e de entender a escola.

Peculiar a esse trabalho de investigação é a forma de se conceber os processos dessa elaboração, configurada no movimento histórico-cultural. Peculiar também é o decorrente esforço de se analisar aspectos e instâncias na produção de conhecimentos, como inseparáveis das condições concretas em que essa produção acontece em um contexto da educação formal.

Neste capítulo são apresentados o desenvolvimento e os resultados da pesquisa, com base nas questões de pesquisa propostas. Após breve focalização do problema, da abordagem metodológica e procedimentos e das etapas da pesquisa, são apresentados os dados, acompanhados de uma análise inicial.

1. A pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar e analisar como acontecem as práticas de alfabetização em salas de aula do ensino fundamental, considerando os procedimentos didático-metodológicos utilizados pelas professoras. O problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: qual é a relação entre os procedimentos didático-metodológicos e as práticas de alfabetização, tendo em vista o objetivo dessas práticas, a aprendizagem pelos alunos das competências do ler e escrever.

O que se pretendeu ao investigar as metodologias de ensino das professoras foi chegar a uma análise do grau em que esse fator afeta a qualidade do trabalho das professoras e, por extensão, da aprendizagem dos alunos, com base na perspectiva da teoria histórico-cultural. A razão de ter essa teoria como referência é muito simples: nas orientações metodológicas emanadas da SME de Goiânia se

mencionam explicitamente as idéias de Vygotsky para dar fundamento à introdução dos ciclos de formação e à adoção de metodologias de alfabetização. Além do mais, a escola escolhida para pesquisa é tida como modelar, no sentido de corresponder melhor aos objetivos pedagógicos e curriculares da SME. Adicionalmente, a pesquisa busca, com base em seus resultados e na produção científica da área e em outras experiências, alternativas de práticas de alfabetização propiciadoras de melhores resultados de aprendizagem para os alunos.

As questões de estudo que orientaram a pesquisa foram, basicamente, estas: quais são as bases teóricas e as orientações metodológicas para a alfabetização estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Quais são as metodologias e procedimentos utilizados pelas professoras e qual efeito ela têm produzido na qualidade da aprendizagem dos alunos, em relação ao desenvolvimento de competências de ler escrever?

Os subsídios teóricos foram buscados no campo da pedagogia, da psicologia histórico-cultural e da alfabetização, onde autores como Vygotsky, Leontiev, Davydov, Libâneo, Wragg, Soares, Smolka, entre outros, auxiliaram na compreensão do papel da escola, dos elementos psicopedagógicos do ensino e do processo de alfabetização. A abordagem metodológica baseia-se na concepção histórico-cultural. Em termos gerais, ao servir de diretriz para pesquisas, esta concepção tem como características:

- a) situar o objeto de investigação numa totalidade, isto é, em contextos sócio-culturais;
- b) observar a escola como mediação cultural
- c) notar o papel dos instrumentos mediacionais
- d) atentar à zona de desenvolvimento proximal

Do ponto de vista metodológico, na orientação da pesquisa propriamente dita, esta concepção nas ciências humanas, tem como o objeto de estudo o homem, “ser expressivo e falante” (Freitas, 2002). Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos.

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é “a compreensão dos

comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 16). Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

Assim, a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento na suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, é que começam a emergir claras relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes (Freitas, 2002, p. 28).

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica. Consoante Freitas (2002), os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes especiais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado.

Conforme anunciamos anteriormente, o problema que move esta pesquisa é o de saber por quê as crianças não são adequadamente alfabetizadas, se a proposta pedagógica parece ser tão clara e com uma certeza tão grande de que, partindo de certos princípios, não haveria como ter falhas nas práticas de alfabetização.

Se a questão é saber por que as práticas de alfabetização estão falhando e, por conseqüência, os alunos não estão aprendendo, nosso ponto de partida para a investigação foi o de verificar a ocorrência de dificuldades ou falhas das professoras no aspecto didático-metodológico.

Nesse sentido, as questões a serem investigadas foram:

- a) as práticas de alfabetização efetivadas na escola e na sala de aula correspondem, de fato, ao que está na proposta da SME?;
- b) os princípios e orientações da proposta têm força teórica e prática suficiente para produzir mudanças positivas nas práticas de alfabetização (isto é, que levem a níveis elevados de alfabetização das crianças?);
- c) as professoras conseguem romper com o modelo tradicional de alfabetização, por força de uma teoria mais inovadora e supostamente mais eficaz, em termos de garantir melhor aprendizagem?

Com base na experiência pessoal, na intuição e nos conhecimentos sistematizados acumulados na trajetória acadêmica e profissional, a pesquisa parte de algumas suposições:

- a orientação em alfabetização nos ciclos de formação adotada pela SME está em conformidade com os avanços nas pesquisas, mas assume apenas parte da teoria histórico-cultural;
- é inevitável que, por mais que as práticas sejam fundamentadas em Vygotsky ou outro autor, as professoras recaem nas práticas tradicionais convencionais.
- a linha teórica adotada na proposta da SME é uma determinada interpretação da posição de Vygotsky em que se privilegia a interação social, a relação afetiva, o respeito ao ritmo da criança, a construção pessoal do conhecimento, os processos subjetivos de lidar com o objeto, isso mostra um vínculo muito maior com outras orientações e não propriamente com Vygotsky, o que resulta nas seguintes consequências:
 - demasiado espontaneísmo;
 - afastamento de formas de intervenção explícita do adulto;
 - falta de um método, de uma metodologia de condução da aprendizagem;
 - não se leva em conta o impacto das práticas histórico-culturais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, a eficácia da proposta de alfabetização nos ciclos de formação da SME fica prejudicada. Faltam: orientação explícita da atividade da criança; método; intervenção do adulto; atuação mais decisiva na zona de desenvolvimento proximal.

2. Os procedimentos metodológicos

Etapas do desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida em três etapas articulando-se as pesquisas bibliográfica, de campo e documental. Na primeira etapa, realizou-se o estado da arte referente às obras mais atuais afins ao tema, a partir do levantamento bibliográfico e revisão da literatura. A segunda se deu com a escolha do campo de pesquisa. Foi sorteada uma escola entre várias de uma lista fornecida pela SME que estivesse acompanhando o ciclo I desde a sua implantação. Coincidentemente, a escola sorteada é vista, entre funcionários da SME e da própria escola, como uma das que apresentam melhores índices estatísticos de qualidade nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Nessa escola, foram pesquisadas quatro professoras de quatro salas de aula do ciclo I, sendo duas que desenvolvem práticas alfabetizadoras e de leitura e escrita com crianças na faixa etária de 6 anos e duas com crianças de 7 anos de idade. Esse agrupamento ocorre devido ao fato de que duas salas do ciclo I são voltadas para as práticas de alfabetização e as outras duas destinam-se às práticas de leitura e escrita propriamente ditas. Também integrou a pesquisa uma coordenadora pedagógica que atua diretamente com os professores e os alunos selecionados. Outras pessoas estiveram envolvidas na pesquisa entre as que atuavam na escola, como a diretora, outras coordenadoras e funcionários - com os quais, no entanto, não houve interação direta da pesquisadora - que aparecem enquanto sujeitos analisados no contexto sociocultural e institucional da escola.

A terceira etapa consistiu da realização da pesquisa propriamente dita, envolvendo a observação, as entrevistas e o estudo dos documentos escritos.

Sujeitos e Contexto

Os sujeitos da pesquisa foram 4 professores e 1 coordenador do ciclo I, e a escola como um todo.

Instrumentos de Coleta de Dados

Utilizamos como instrumentos para coleta de dados: observações, entrevistas e documentos da SME de Goiânia.

A observação direta não participante define o papel do pesquisador como espectador das situações existentes *in loco*. Sobre esse método, Ludke e André (1986, p. 78) ressaltam que “o processo básico pelo qual o homem pode identificar fenômenos e descobrir relações entre os fenômenos é observar os fenômenos na sua produção concreta, espacial e temporal”. A respeito desse assunto, Ludke e André (1986, p. 26), acrescentam que

... a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno ... a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos ... na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e às próprias ações.

De posse de um roteiro pré-estabelecido (Anexo 01), foram observadas 15 horas-aula em cada uma das 4 salas de ciclo I, num total de 60 horas-aula. A observação pautou-se na verificação das mediações que envolvem professores e alunos, na cultura da escola quanto à organização, gestão, métodos de alfabetização, ZDP e linguagem.

A investigação do objeto ocorreu por meio da observação direta, da atitude das professoras diante das situações de ensino, especificamente do conteúdo e da metodologia, no sentido de saber como elas respondiam e lidavam com as dúvidas e questionamentos dos alunos durante as atividades. Na observação, atentou-se em saber se havia traços da escolarização inicial dessas professoras na forma como conduziam suas práticas.

Na segunda etapa, do quarto momento, empregou-se a técnica de entrevista, que teve um roteiro previamente estruturado (Anexo 02). As entrevistas foram marcadas com antecedência (local, horário e duração). Todas aconteceram na escola. Cada entrevista teve a duração de, aproximadamente, uma hora e meia, procurou-se não interromper a fala das professoras, a não ser quando concluíam o relato de cada tópico do roteiro. As entrevistas foram gravadas, transcritas e

analisadas. Sobre a vantagem dessa técnica para coleta de dados, Ludke e Andre (1986, p. 36) indicam que:

A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm o seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e entrevistado.

Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, procedeu-se à sua organização, tendo como parâmetro os conteúdos tratados tanto nas observações quanto nas entrevistas, os quais serão dispostos de forma interligada ao se recorrer à fundamentação teórica que os informa, são eles: cultura da escola; salas de aula; espaço físico e mobiliário da escola.

Assim, intenciona-se trazer para o interior das reflexões desse estudo elementos empíricos que dialoguem com os elementos teóricos que norteiam a pesquisa, ao conferir maior propriedade à análise empreendida e às conclusões delas inferidas. Esse diálogo entre dados empíricos e os pressupostos teóricos elucida, amplia, reforça, redefine os saberes, trazendo luz à própria dinâmica de produção de conhecimento.

3. A Escola, os Sujeitos da Pesquisa

A Escola

A escola possui uma área de 6.143m², sendo 2.478,90m² já edificadas. Dispõe de acervo bibliográfico e documentos congêneres, organizados para consulta, leitura e estudo. O acervo bibliográfico foi adquirido por intermédio da SME, por iniciativa da própria escola, e por doação de outras instituições. Como a biblioteca dispõe de autorização do Departamento Pedagógico, conta com um auxiliar de biblioteca. No Regimento Escolar (Goiânia, SME, 2000) consta que o auxiliar de biblioteca será responsável pela manutenção do funcionamento da biblioteca e deverá participar do planejamento anual e semanal da instituição

escolar. Contudo, isso não ocorre, é o que se pode comprovar com a fala da coordenadora pedagógica:

A biblioteca deveria ficar à disposição de toda comunidade, durante o horário de funcionamento, mas nossa bibliotecária não dá conta, ela falta muito. Ela foi lotada por remoção de cargo. Os livros também deveriam ser catalogados conforme normas oficiais, mas isso não acontece. Muitas vezes somem livros e nós não temos, ainda, nenhum controle. Várias pessoas entram e saem o tempo todo, já que lá também é a nossa sala de vídeo.

As salas que abrigam os alunos ficam no corredor principal da escola, são amplas, arejadas, com três vidraças grandes no fundo, e uma porta à direita de quem entra. O piso é de cerâmica branca, as paredes são brancas barradas de azul. O teto é de lambril. A iluminação elétrica é adequada.

À frente das carteiras (tipo universitário), está o quadro-de-giz, em boa condição de uso, a mesa da professora e o filtro com água para beber. No fundo das salas, estão armários de aço em bom estado de conservação, que servem para guardar o material pedagógico das professoras e os cadernos dos alunos.

A sala dos professores, onde esses se reúnem é um lugar amplo e aconchegante. As professoras combinam entre si as melhorias necessárias à sala e se responsabilizam pelos custos. O fato de os professores se reunirem constantemente possibilita a troca de experiências, a realização de atividades conjuntas, a oportunidade de auxílio nas dificuldades e nas dúvidas, o engajamento político e a participação sindical. Quanto a isso Libâneo (2002, p. 85) acentua que: a partir da “interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas”.

Sabe-se que o ensino fundamental é atribuição, em Goiânia, da Secretaria Municipal de Educação - SME. As várias escolas pertencentes a essa Secretaria são agrupadas em 5 Unidades Regionais de Ensino - URE. A escola campo desse estudo situa-se na Unidade Regional Brasil di Ramos.

A escola tem capacidade de trabalhar com 300 alunos no ensino fundamental, divididos em dois turnos: matutino e vespertino; essa investigação se

deu no turno vespertino porque é nele que ocorre o ciclo I. Para a sua manutenção, bem como para a efetivação de programações, a escola conta com a SME, por meio da qual recebe recursos e pessoal qualificado, dispõe também das promoções realizadas pelo conselho escolar. Recebe ainda, os recursos do Tesouro Municipal e a verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento em educação - FNDE. Esses recursos são geridos pela direção e conselho escolar, conforme prioridades estabelecidas pela comunidade. A prestação de contas é comunicada a todos, por meio de reuniões, cartazes e circulares.

Percebemos que a escola pauta-se por um trabalho participativo. A comunidade tem a oportunidade de se envolver, por meio de reuniões, debates, questionários de avaliação e outros instrumentos. Essa participação se dá mais efetivamente, por meio do conselho escolar que representa todos os segmentos da comunidade.

As reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente, as sextas-feiras após o horário de aula. Nessas reuniões há momentos para estudo de textos; discussão de metodologias e elaboração de projetos.

A clientela é, na maioria, filhos de trabalhadores de classes populares, oriundos do próprio bairro e de bairros adjacentes. Muitas vezes, esses alunos encontram dificuldades de se manter na escola devido às despesas com o transporte. Nesse sentido, o contato com algumas famílias para troca de experiências e apoio às tarefas escolares incorre na distância e na falta de tempo. Um grupo menor de alunos, cujos pais possuem melhor renda financeira, têm acesso aos meios de comunicação como: telefone, televisão, jornais, revistas, etc. Isto faz com que a escola tenha uma clientela de classe sócio-econômica e cultural diversificada. Trabalha também com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, sente dificuldades por falta de condições adequadas.

A matrícula se efetiva, em qualquer época do ano, além do prazo estabelecido, conforme Regimento Escolar (Goiânia, SME, 2000) da SME (Anexo

03). Esse é considerado, pelas professoras, sujeitos³ da pesquisa, como um grande problema, o que pode ser conferido nos seguintes depoimentos:

Um problema grande é que chega no meio do ano ou durante o ano, alunos que vêm de outros colégios... uma coisa que eu sempre falo é que a estatística engana muito porque assim a gente tem uma estatística que vai alfabetizar um número x de alunos... só que a rotatividade muitas vezes faz com que saem os alunos que estão alfabetizados e entra alunos que vêm de outras escolas... que não estão alfabetizados... e você precisa começar todo esse processo de novo com esses alunos paralelamente aos outros (PA1).

Quando chegam os alunos novatos no meio do ano, de outras escolas, que não sabem nem ler e escrever... nós temos que aceitar e dar conta daquilo e não tem como a gente reclamar, porque ninguém entende o que acontece, o nosso ponto de vista não é compreendido... essas mudanças a gente teve que aceitar. E depois nós ficamos prejudicadas pelos alunos que não aprenderam e vão para outra série (PB2).

Os Sujeitos da Pesquisa

Professora Coordenadora Pedagógica - Coord.

A professora coordenadora pedagógica tem 33 anos. cursou Pedagogia na Universidade Federal de Goiás - UFG, fez Pós-Graduação *Lato Sensu* em Alfabetização na Universidade Católica de Goiás - UCG e Gestão Escolar na Faculdade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, ambas em Goiânia. Participa dos cursos de formação continuada, promovidos pela SME, pelo menos uma vez por ano. Faz pelo menos um curso por ano que a SME e tenta manter-se informada por meio de leituras atualizadas. Possui uma carga horária de 60 horas semanais, sendo 30 horas na escola pesquisada e 30 horas em outro local como alfabetizadora. Trabalha na escola há 5 anos, sendo 3 anos como professora do ciclo I e 2 anos como coordenadora pedagógica. Seu tempo total de magistério é de 9 anos.

³ As professoras sujeitos da pesquisa serão designadas conforme a sala de aula pela qual são responsáveis. As professoras das duas salas de alfabetização serão PA1 e PA2 e as duas professoras das séries de leitura e escrita propriamente dita PB1 e PB2. A coordenadora, também sujeito dessa pesquisa, será denominada de Coord.

Professora da Turma de Alfabetização - PA1

A PA1 tem 35 anos. cursou Pedagogia e fez Pós-Graduação em Planejamento Educacional na UCG; participa de outros cursos, como exemplo o PROFA, oferecido pela SME. Possui uma carga horária de 60 horas semanais, ministra aula em outra escola municipal. Trabalha na escola há 7 anos e há 5 anos leciona na alfabetização. Seu tempo total de magistério é de 10 anos. Para ela, alfabetização é “a criança saber ler, saber escrever, e ter capacidade de raciocínio de conhecimento lógico, de ser uma criança que consegue sair de situações e entrar em situações da melhor maneira possível”. E acrescenta que uma criança alfabetizada

... tem que saber ler e escrever, mas ela tem que ter uma visão geral, uma visão do mundo, ela tem que identificar toda a questão do viver dela, do dia-a-dia, ela tem que saber o porquê, qual é o processo, ela tem que identificar o que ela está vendo com o que ela está lendo e tentar trazer isso para o mundo dela.

A PA1 lembra do seu processo de alfabetização, era adotada uma cartilha da qual não recorda o nome: “lembro que o método era tradicional e a gente aprendia o Beabá. Segundo a PA1 as professoras eram competentes e a escola, grande, era privada. Da rotina escolar, o fato mais marcante foi a tradicional fila em que, por ser de estatura alta, ocupava-se sempre o último lugar.

Professora da turma de alfabetização - PA2

A PA2 tem 29 anos. É casada. cursou Pedagogia na UFG. Possui uma carga horária de 30 horas semanais; não possui outro emprego. Trabalha na escola há 3 anos e sempre lecionou na alfabetização. Seu tempo total de magistério é de 6 anos.

O processo de alfabetização da PA2 foi pelo método tradicional. Recorda que sua professora era muito rígida e insistia no A B C, com as famílias silábicas, a escola era privada. Começou sua experiência em alfabetização, segundo ela de forma não muito positiva, em casa. Narra que

... meu pai começou pelo alfabeto e eu tinha que repetir a seqüência e toda vez que eu errava ele me dava uma *lapisada* na cabeça, aí eu

tinha que voltar naquela letra e saber, eu tinha que voltar várias vezes o alfabeto na seqüência e saber qual a letra que eu errei. Quando fui alfabetizada, na época, tinha o livro didático. E tinha também, além do livro, a cartilha e o caderno de caligrafia, que a professora passava, a família silábica e tínhamos que copiar várias vezes seguidas.

Conforme a PA2, uma criança alfabetizada precisa não só aprender a ler e a escrever, mas, a conhecer o mundo letrado, as informações nos meios de comunicação. Essa professora conceitua alfabetização no depoimento abaixo.

... a alfabetização é um processo de leitura e escrita. Que isso eu vi durante a faculdade, mas eu vejo que é mais do que isso, que a alfabetização não é só ler e escrever, aprender as letras, a conhecer as famílias silábicas, mas é a leitura em volta do mundo, a criança tem que se identificar não só na sala de aula, ela vai precisar muito da leitura e da escrita, acho que esse é o maior processo de como alfabetizar.

Professora da Turma de 1ª série - PB1

A PB1 tem 48 anos. Fez o curso técnico de contabilidade e depois o Projeto Lúmen. Iniciou sua carreira de magistério, no âmbito estadual, no ano de 1980 como alfabetizadora. Na SME, ingressou, em 1988, na mesma função. Trabalha nessa escola há 10 anos, sendo esses últimos 5 anos como professora de 1ª série. O processo de alfabetização por que passou se deu pelo método tradicional, por meio da cartilha Sodré. Não teve acesso a outros livros didáticos, nem literários, como também a nenhum outro tipo de material escrito. Contou que, durante sua escolarização, sempre teve facilidade no aprendizado da leitura e escrita. Mas, explicou que o gosto pela leitura ocorreu quando iniciou a sua carreira como alfabetizadora. Relatou que, antes,

... tinha pavor de leitura: mesmo quando eu fazia o segundo grau, eu lia os livros literários porque era obrigada, mas eu não sentia o gosto pela leitura. Hoje, não, eu viajo com a leitura, principalmente com a infanto-juvenil, porque os livros destinados aos adolescentes fala muito sobre problemas da anormalidade, são muito importantes.

Professora da Turma de 1ª série - PB2

A PB2 tem 44 anos de idade. cursou Pedagogia na UCG. Possui uma carga horária de 40 horas semanais; não possui outro emprego. Trabalha na escola há 4 anos, sendo 2 anos professora de alfabetização e 2 anos professora de 1ª série. Seu tempo total de magistério é de 13 anos. Indica seu compromisso com os alunos o que pode ser notado no seu depoimento a seguir.

Quando identifico que uma criança está com dificuldade na aprendizagem, procuro mudar aquele método que estou aplicando para aquela criança, se eu vejo que não está dando certo, eu tento voltar para o método que eu estava trabalhando anteriormente.

4. A Organização Escolar: Cotidiano, Práticas e Rotinas

A organização da escola em ciclos, para cada 4 turmas de alunos, acrescenta mais um profissional da educação no coletivo de professores do ciclo I, com o objetivo de dinamizar o trabalho e proporcionar maiores alternativas de organização dos tempos e dos espaços escolares. Dessa forma, o professor dinamizador⁴ responsabiliza-se pela condução do processo de ensino-aprendizagem dos educandos do ciclo I do ensino fundamental. Como elemento aglutinador, sua atuação depende do planejamento conjunto, na possibilidade de mediar diferentes olhares na intervenção e avaliação junto ao educando.

A coordenação pedagógica é exercida por um professor, componente do coletivo de professores, visando a articular o trabalho pedagógico com maior legitimidade e confiança por parte do grupo coordenado.

O processo de escolha possibilita uma melhor articulação entre o grupo, fortalece as relações democráticas dentro da escola e também acho que não restringe essa função aos pedagogos, pois os professores de área, também podem ser escolhidos para serem coordenadores pedagógicos (Coord.)

⁴ A figura do professor dinamizador no ciclo I resulta da reivindicação dos profissionais da SME, visando a uma melhor qualidade do trabalho pedagógico nesse ciclo. A função desse professor é atender as necessidades de dinamização e articulação que o trabalho pedagógico na organização em ciclos requer.

A estruturação do ensino em ciclos, da mesma forma, propicia 4 horas semanais de estudo, ao professor regente. Essas horas são utilizadas para planejamento e atividades corriqueiras (preenchimento de diários, correção de cadernos de alunos). O trabalho pedagógico conta com alternativas de organização como o reagrupamento, este é parte integrante do ambiente de ensino-aprendizagem a que todos têm o direito e cabe ao coletivo de profissionais da escola identificar os focos de interesses dos educandos. Na prática, o que acontece é o reagrupamento⁵ de alunos centrado nas dificuldades de aprendizagem.

A avaliação do desempenho dos professores é feita pela coordenadora pedagógica da seguinte forma:

... avalio o trabalho das professoras chamando os alunos e conversando com eles... olhando os cadernos na sala de aula, vendo os textos que os alunos escrevem e através de conversas com as professoras nos dias de planejamento. Nós também fazemos a auto-avaliação e uma avaliação em grupo (Coord.).

Os alunos chegam entre doze horas e quarenta minutos e doze horas e cinquenta minutos, acompanhados pelas mães, avós, irmãos mais velhos; poucos vêm sozinhos, naturalmente os maiores. Colocam seus materiais dentro da sala, ao lado ou em cima das carteiras, e, em seguida, fazem filas na quadra para a acolhida.

Às treze horas bate o sino. Nesse momento de acolhida, sem especificar nenhuma religião, cantam músicas religiosas, fazem uma oração, usualmente o Pai-Nosso, em seguida vão para as salas de aula. Nas segundas feiras, tornou-se rotina da escola, após a oração, cantarem o Hino Nacional. Vale ressaltar que os alunos que não se comportam adequadamente nesses momentos ficam na quadra e fazem tudo novamente com a coordenadora. Nas salas entra primeiro quem estiver mais comportado. Segundo os alunos, a fila das meninas sempre entra primeiro.

⁵ Reagrupamento é uma proposta de trabalho, no interior da organização escolar de ciclos que objetiva com tempos e espaços rígidos que, historicamente, impediam tanto o movimento do ensino-aprendizagem como, também, mantinham um futuro sem horizonte para aqueles que iam ficando para trás, ao longo de sua trajetória, por causa da reprovação/retenção. Dessa forma, é parte integrante do ambiente de ensino-aprendizagem a que todos têm direito e cabe ao coletivo de profissionais da escola identificar os focos de interesses dos educandos, que mais se aproximem de superar seus limites/dificuldades, a partir de metodologias alternativas às costumeiras utilizadas, lançando-se em todos os espaços da instituição para proporcionar experiências significativas (SME, 2000).

As meninas devem entrar primeiro, pois vocês meninos devem ser cavalheiros. Cavalheiro é um homem bem educado, com bons sentimentos. O cavalheiro deixa a mulher entrar primeiro tanto na sala quanto em qualquer outro lugar, abre a porta do carro para mulher entrar, carrega algo pesado e outras coisas. Vocês querem ser cavalheiros? Ah, isso também se chama cavalherismo! (PA1)

Após essa explicação, os meninos afirmaram que queriam ser cavalheiros. Nesse caso, entende-se que esse tipo de prática, com explicação e participação dos alunos, enfatizando o que seria melhor, pode propiciar futuras transformações de atitudes e condutas positivas.

A merenda escolar ocorre no refeitório das 14 horas e 20 minutos às 15 horas e vinte minutos, sendo que cada turma tem 20 minutos para tomar a refeição. A merenda é insuficiente, pois muitas crianças pedem repetição e não são atendidas. A função da merendeira é exercida por profissional ocupante do cargo de auxiliar de serviços de higiene e alimentação ou de auxiliar de apoio administrativo.

Na metade do período escolar, ocorre o recreio, com duração de vinte minutos. Durante o recreio, os alunos brincam de correr, compram pipoca e picolé através das frestas do portão, conversam sentados no banco do corredor ou sob as sombras das árvores do pátio, brincam nos brinquedos fixos, fazendo algazaras. A coordenadora permanece no pátio durante todo o recreio, porém não há, nesse período, brincadeira dirigida. Terminado o recreio, os alunos tomam água, lavam as mãos e retornam à sala de aula sem formar fila.

Enfim, as aulas terminam às dezessete horas e vinte minutos. Não é raro os alunos ficarem retidos nas salas de aula por mais cinco ou dez minutos (saindo primeiro os alunos que já terminaram as atividades e que melhor se comportaram), enquanto os responsáveis aguardam na porta. Outro motivo do atraso na saída decorre do desaparecimento de objetos (lápiz, borracha, apontador, caixa de lápis de cor, camiseta), que não aparecem apesar das punições e das "revistas" feitas pela professora nas pastas dos alunos.

Desde o início da coleta de dados, constatamos que, na escola, procura-se ter coerência entre a proposta e a prática da implantação dos ciclos. A coordenadora pedagógica apresenta ter informações sobre essa proposta porque, acompanha os ciclos desde sua implantação. As quatro professoras e a coordenadora pedagógica entrevistadas são unânimes em dizer que acreditam na proposta do ciclo. Segundo a coordenadora, “esta proposta é boa, o que falta é um

maior preparo dos professores para executá-la. Isso também demanda tempo e ainda não tivemos tempo suficiente”.

Para a coordenadora pedagógica, se os ciclos não funcionam, a responsabilidade é da SME e de alguns professores que não se entrosaram com a proposta ou não tiveram treinamento. Após estudo avaliativo dos ciclos, a coordenadora conclui que esses constituem-se em:

...um trabalho de equipe bem estruturado, liderança, compromisso e competência do diretor e do coordenador pedagógico, um corpo docente disposto a se formar e a rever suas concepções e prática, um processo contínuo de formação são fundamentais para o sucesso do ciclo.

A equipe da escola, sempre que possível, se organiza para participar de cursos de formação continuada, palestras e seminários. Estes são oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação - CEFPE da SME e acontecem fora do horário de trabalho sem dispensa do educando. As trocas de vivências pedagógicas são realizadas pelas Unidades Regionais de Ensino - URE, juntamente com a SME. Nesse entendimento, Libâneo (2002, p. 189) pontua que

... de modo especial para os professores, a formação continuada é condição para aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais

No caso da escola em questão, o auxílio mais próximo e imediato para as professoras seria o da coordenadora pedagógica. De acordo com Torres (1997, p. 68), “a percepção da inadequação do próprio trabalho, aliada à frustração que atinge o professor com o fracasso de seus alunos, criam predisposição para a mudança, mas não as condições para levá-la a efeito”.

Assume-se com Libâneo (2002) que, para se conseguir êxito numa proposta educacional, além da adesão de todos os segmentos da sociedade (organismos governamentais, sociedade civil e comunidade escolar), é fundamental investir na formação e aperfeiçoamento do profissional, não se restringindo a cursos esporádicos e sem continuidade como os que têm sido realizados pela SME.

Nesse sentido, são necessárias intervenções sistematicamente planejadas, que possibilitem a formação permanente e a constante reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, bem como sobre a teoria que a sustenta. É imprescindível também considerar certas condições como jornada de trabalho, salário do professor e situação de vida dos alunos; situação esta que, mesmo fora da esfera interna da escola, reflete diretamente nela.

Percebe-se o envolvimento da escola, como um todo, no processo educativo. Este fato pode auxiliar o trabalho tanto da professora quanto dos alunos, pois, completado o ciclo I, os alunos continuarão o processo de aprendizagem com as professoras dos ciclos seguintes, que, conhecendo o caminho pelo qual vinha sendo desenvolvido o aprendizado, propiciarão, em melhores condições, o processo ensino-aprendizagem.

No início do ano, na escola, foi feita uma avaliação geral das metas e ações pedagógicas para 2004. Ao avaliar-se o dia-a-dia da sala de aula, chegou-se a consensos como a necessária padronização da forma de fazer o cabeçalho, a chamada, a cobrança de uniforme, o controle da assiduidade das crianças, dentre outras. Libâneo (2002, p. 85) assevera essas iniciativas da seguinte forma:

A escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente.

Assim, nem sempre a chamada é feita no início da aula e em voz alta. As professoras, no entanto, perguntam aos alunos que faltam muito às aulas o porquê de sua ausência, e explicam a importância de serem assíduos. Envia bilhetes, tornando os pais cientes da ausência dos alunos. Contudo, as professoras ressaltaram que os bilhetes, geralmente, voltam sem assinatura ou assinados pelos irmãos dos alunos, tentando imitar a assinatura dos pais. Os alunos justificam sua ausência por motivos de saúde e problemas domésticos. Na figura 5 abaixo pode-se verificar a frequência dos alunos que concluíram o ano letivo de 2004.

No processo da aula, as professoras corrigem as tarefas de casa, distribuem os cadernos chamando o nome de cada aluno, e colocam no quadro-giz o cabeçalho (nome da escola, data, nome da professora, nome do aluno) e as atividades a serem realizadas. Os cadernos de uso diário dos alunos são guardados

nas próprias salas de aula pelas professoras, que os recolhem e distribuem conforme as disciplinas a serem ministradas. Há, com isso, por um lado, atraso no início da aula, mas, por outro, impede-se o esquecimento do caderno em casa. Os lápis ficam com os alunos e causam problemas, pois muitas vezes não estão nas pastas, o que serve isso de pretexto para não fazerem os exercícios. As reclamações: “tia, não tenho lápis”, deixam todas as professoras impacientes, porque emprestam praticamente todos os lápis disponíveis e não os têm de volta.

As aulas são iniciadas, quase sempre, com uma conversa prévia entre a professora e os alunos. Frequentemente, o primeiro conteúdo estudado é Português, que costuma ocupar todo o período anterior ao recreio. No segundo período, os alunos estudam Matemática. Os alunos do ciclo I alfabetização contam com um livro de português, já os alunos da 1ª série dispõem de cinco livros das diversas áreas do conhecimento. Os livros são encaminhados pelo Governo Federal para todas as escolas públicas e muitas vezes não são acessíveis ao nível de aprendizagem dos alunos. Essa realidade pode ser verificada no depoimento a seguir:

...eu tenho uma rotina dentro da sala de aula com os alunos, eles chegam, a gente conversa como foi o dia, o que eles fizeram, eles sempre têm muitas novidades para contar. Aí a gente vai trabalhar sempre a questão da correção da tarefa de casa, eu percebi que ao longo dos anos devemos dar valor no que eles fazem em casa. Eles já até sabem, eles abrem o caderno, a gente faz a correção coletiva dessa tarefa de casa e aí a gente começa o dia. A gente trabalha a questão do calendário para eles se situarem no espaço-tempo, aí eu começo as atividades. Eu tento trabalhar com atividade de leitura e escrita e a gente tem que trabalhar com o livro didático também que é adotado pela escola e aí a gente trabalha a matemática também, só que tudo dividido semanal. A gente divide quantas atividades nós vamos fazer no dia, eu trabalho duas vezes por semana a matemática, duas vezes na semana o projeto e quatro vezes na semana a alfabetização em si com atividades de leitura, de escrita, com produção de texto e outras atividades (PA1).

Apesar de ser utilizado o livro didático durante o ano letivo, este não foi a única fonte de atividades, mas a base para parte das atividades realizadas durante o período de observação. Trazer para sala de aula outros materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada, como os livros, filmes, músicas, revistas, jornais, etc, é um bom exemplo de atividades de alfabetização que reflete os usos sociais da escrita.

Compreende-se que o livro didático é um instrumento pedagógico extremamente difundido e continua sendo o principal portador dos conhecimentos básicos das disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber no interior das escolas, apesar das enfáticas e insistentes críticas que têm recebido nas últimas décadas. É a principal fonte de estudo e consulta para estudantes e professores, utilizado como instrumento de escolarização. De maneira geral, ainda é referência de docentes e discentes para a inclusão dos últimos no mundo da escrita.

Quase todos os dias são exigidas tarefas de casa exceto na sexta-feira para se respeitar o descanso dos alunos. Contudo, no meio da semana as crianças, freqüentemente, não levam as tarefas feitas, a maioria por motivo de falta de auxílio em casa. Todas as reflexões apontam para a necessidade de a tarefa de casa ser repensada pelos professores a partir das necessidades dos alunos e de seus pais e à luz de princípios de didática que permitam sistematizar o saber e o fazer. Nogueira (2002, p.119) infere que “a tarefa de casa deve estar a serviço do aluno, nunca contra ele, como parte do processo de ensino-aprendizagem, não como fim em si mesmo”.

O contato com a escola permitiu identificar a preocupação das professoras alfabetizadoras com a opinião das professoras das séries posteriores, é comum que se atribuam às dificuldades encontradas pelos alunos a “problemas de alfabetização” (principalmente no que se refere à leitura e à escrita), como se esse processo estivesse pronto e acabado ao término da alfabetização e não fosse responsabilidade dos demais professores o aperfeiçoamento do leitor-escritor nas séries seguintes.

... eu realmente não entendo o que acontece. Antigamente, as professoras que alfabetizavam, tinham um jeito certo, agora elas fazem um tanto de curso para melhorarem o ensino e parece que está piorando. Também não sei se são as professoras as culpadas sozinhas, os ciclos não dão uma proposta certa. Cada um faz de um jeito. O caderno de caligrafia quase não é mais utilizado, e os alunos chegam para a gente com letras horríveis. Precisamos reavaliar o que está acontecendo. Fui alfabetizadora e sei como é difícil! (PB2).

As professoras alfabetizadoras não realizam, do ponto de vista das professoras PB1 e PB2, um trabalho mais “preparatório” para a leitura e a escrita, desencadeado o enraizamento de vícios de aprendizagem.

Este ano está bem mais difícil... a gente precisa começar bem do básico... há crianças que estão bem diferentes das demais... preciso mudar meu jeito de trabalhar para conseguir alfabetizá-las (PB1).

Ao apontar a necessidade de mudança, a PB1, deixa claro que não quer retomar “velhas” práticas de alfabetização que enfatizam a codificação e decodificação de unidades gráficas menores como pré-requisito para o ler e escrever.

Preciso mudar meu jeito, envolvendo as teorias mais modernas como as de Piaget e Vygotsky. Ainda não sei bem como fazer isso, mas preciso de formação, pois como está não está dando certo e me sinto frustrada. Adoro fazer produções de texto, escrever histórias coletivas, só que muitas vezes os alunos que possuem dificuldade se dispersam com facilidade. Estou tentando, vamos ver o que vai dar! (PB1).

Essas professoras, ainda apresentam a concepção de que a alfabetização deveria englobar o desenvolvimento de habilidades relacionadas com o ato de ler mais intensivamente, ou seja, as crianças deveriam entrar no ensino fundamental, lendo e escrevendo. Mas, não é o que acontece, como pode-se constatar no depoimento a seguir.

A sua tia da alfabetização não te ensinou a apagar direito o caderno? Menino... você já está fazendo o traçado das letras errado... que letra feia! Você não aprendeu isso no prezinho? Aonde você estudava? Você fez o que no ano passado inteiro? (PB2).

Diante dessa atitude, pode-se inferir que as dificuldades encontradas pelos alunos decorrem do fato de não terem, ainda, compreendido o processo da leitura e escrita. Esta situação nos leva, propositadamente, a lembrar que na escola, o professor é um dos mediadores na interação sujeito-objeto. Nesse espaço interativo, acontecem as transformações: as ações são partilhadas, e a construção do conhecimento dá-se de forma conjunta.

De acordo com as professoras da primeira série, as crianças deveriam, realmente, aprender, no ensino da alfabetização, a codificar e decodificar palavras simples e complexas. Como consequência, os alunos não apresentariam tanto problema de aprendizagem. Para que isso aconteça, há necessidade de que a organização escolar se estruture de maneira que o ensino da leitura e da escrita não

ocorra somente na primeira série do ensino fundamental, mas, ao contrário, abranja todas as séries, acompanhando toda trajetória escolar do aluno. Destaca-se, nesse contexto, a concepção de leitura e escrita para estas professoras. A PB1 assevera que “a leitura e a escrita devem ser trabalhadas como meios de comunicação significativos para a criança, enfatizando-se seus diferentes usos e funções, por meio de temas que façam parte do universo infantil”. A PB2 entende que “a elaboração da leitura e escrita deve estar fundamentada na busca do sentido das palavras, por meio de atividades que trabalhem: texto/palavras, palavra/letras, palavra/sílabas, texto/frases”.

... há um tempo atrás, antes do ciclo, a gente tinha uma classe bem selecionada... e as crianças sabiam ler e escrever e então a gente dava o conteúdo da primeira série e ia para frente... agora não. A 1ª série virou outra alfabetização. Não está fácil não. Tem crianças que nem sabem abrir os livros. Os livros também são de níveis bem mais difíceis do que as crianças dão conta (PB1).

A escola pesquisada evidencia, portanto, a presença de crianças em diferentes condições de aprendizagem. É claro que uns alunos aprendem com mais facilidade e outros não. Esses resultados confirmam, em nossa realidade, mais uma vez, conclusões como as de Braslavsky (1993, p. 108):

... estes resultados comprovam uma vez mais a heterogeneidade que domina a escola real e que contradiz o conceito de igualdade implicados em teorias escolares e estatísticas... existem diferenças nas aprendizagens socialmente adquiridas.

É preciso aprender a trabalhar com essas diferenças e a buscar melhores condições para a aprendizagem das crianças. Os desempenhos dos alunos indicam a presença de diversos níveis de desenvolvimento, mas esses não oferecem informações a respeito do trabalho concretizado na sala de aula.

Parece importante, no entanto, a assertiva de Prigogine (1996), com base em Vygotsky, ao afirmar que a construção do saber pelas interações entre indivíduos se efetua tanto nas relações entre parceiros de níveis diferentes (adulto-criança, ou entre crianças de níveis diferentes). Para esses autores duas formas de interação são importantes, e é preciso ter-se claro que cada uma delas favorece modalidades de aquisições diferentes: cooperação, conflito sócio-cognitivo, imitação, transmissão social etc.

Essas questões levam a refletir sobre a necessidade de se pensar não só nos objetivos que se pretende alcançar com a interação desenvolvida em sala de aula, como também nos mecanismos cognitivos que estão implícitos nessa interação. Portanto é fundamental que o professor tenha consciência de suas metas, organizando a classe de modo a privilegiar um tipo de interação que atinja os objetivos delineados. Assim, cabe ao professor garantir um espaço para que haja uma real troca de pontos de vista e experiências, possibilitando às crianças testarem suas hipóteses, darem suas opiniões e confrontarem suas idéias.

5. Um Retrato do Desenvolvimento Metodológico das Aulas

5.1 O Início do Ano e Suas Práticas

Organizou-se esse momento para abordar as práticas de início do ano, visando à caracterização dos primeiros dias letivos. Verificou-se uma excitação expressiva durante as primeiras semanas do ano escolar. Logo após as professoras realizaram reuniões que proporcionaram apresentação e interação social entre alunos.

De acordo com Lompscher (2002), o termo interação social está intimamente ligado à proposta de Vygotsky, à mediada que este autor adota uma visão de homem que é essencialmente social: é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver enquanto sujeito. Desta maneira, Vygotsky acredita que o ser humano, diferentemente do animal, não se encontra limitado a sua própria reflexão. Ao contrário, a experiência individual alimenta-se, expande-se e aprofunda-se, em especial, graças à apropriação da experiência social que é veiculada pela linguagem.

Continuando o raciocínio, Wragg (1998) ressalta que o primeiro dia da criança na sala de aula deve ser constituído por "palavras de abertura do professor", facilitando a adaptação e o entrosamento. Dependendo do contexto dos seus

primeiros dias na escola, a criança estabelece uma imagem positiva ou negativa do professor, por isso, os primeiros contatos são muito importante para todos.

O que Wragg ressaltou pode ser encontrado em uma situação específica na prática desenvolvida pela PA1 quando as crianças entraram na sala de aula agitadas e ansiosas, provocando um pouco de tumulto entre as carteiras. A professora pediu para que as crianças se acalmassem e se sentassem, em qualquer lugar. Em seguida, ao trocar as crianças de lugar, justificou para os alunos que essa organização facilitaria a aprendizagem. A preocupação da professora em informar às crianças, a respeito do significado das suas ações, fez com que os alunos se apropriassem da idéia, o que os incentivou a adaptação consciente.

Nas primeiras semanas, foi observado que as professoras iniciaram as aulas com conversas informais com a finalidade de obterem algumas informações para caracterizarem um pouco a nova turma. A partir desses diálogos, as professoras mapearam na reunião pedagógica, juntamente com a Coordenadora um diagnóstico rápido a respeito das características identificadas dos alunos. Ressalta-se abaixo, algumas perguntas que as professoras fizeram às crianças para esse diagnóstico:

PA1 "quem já estudou? Onde vocês estudaram? "

PA2 "vocês sabem escrever o nome? Alguém conhece alguma letrinha?"

PB1 "quem já sabe fazer o cabeçalho sozinho? Quem sabe escrever o nome completo? Vocês já sabem escrever letrinhas com as mãozinhas dadas" (letra cursiva) ?

PB2 "quem já sabe ler alguma palavrinha? Vou escrever no quadro palavras bem fáceis e vamos tentar ler: bola, bolo e bala".

Ao observar a verificação das professoras, identificando os alunos que sabiam escrever o próprio nome e os que conheciam algumas letras, foi possível perceber que a maioria reconheceu certas letras e palavras, simplesmente porque as tinham memorizado. O processo de alfabetização podia já ter sido iniciado no ensino das séries anteriores, mas a apropriação das letras deve ter ocorrido de maneira descontextualizada, ao revelarem, na maioria desses momentos, falta de compreensão do mecanismo da escrita. Smolka (1996) identificou que as crianças em idade pré-escolar interagem e aprendem as funções e as configurações da escrita, mas o ensino não dá conta do processo de alfabetização

... a pré-escola tem transmitido alguma informação sobre letras e números para as crianças. Isso não quer dizer que estas informações sejam sempre claras e adequadas, no que diz respeito à função e ao mecanismo da leitura. Pelo contrário, vemos crianças com informações ambíguas e inadequadas (Smolka, 1996, p. 26).

Para as professoras PA1 e PB1, essa iniciativa de realizarem uma avaliação diagnóstica perdurou todo o primeiro mês de aula. Já para PA2 e PB2, esses momentos foram bem mais rápidos. Acredita-se que poderia ter sido melhor aproveitado, se tivesse havido um interesse em obter dados relacionados com as concepções das crianças a respeito da leitura e da escrita. Segundo o estudo realizado por Mayrink-Sabinson (1985) sobre a alfabetização, os alunos possuem concepções diferentes a respeito da escrita. Por causa disso, cabe à escola considerar a história de vida dos seus alunos, suas experiências prévias a respeito da leitura e escrita e preocupar-se em mostrar a importância e a finalidade do processo de alfabetização.

Segundo Braslavsky (1991), é importante que a professora prepare sua prática, ao oferecer oportunidade para ocorrer a compreensão interna da língua escrita dos alunos. Sem essa dimensão interna compreendida, cujo aspecto engloba o significado e a semântica, a compreensão externa ou fonética da linguagem escrita torna-se impossível.

A partir do momento em que tem o conhecimento da concepção dos seus alunos a respeito da leitura e da escrita, o professor torna-se capaz de oferecer-lhes informações e esclarecimentos para desmistificar preconceitos e para responder às perguntas desencadeadas por suas necessidades. Como consequência, as crianças se apropriam dessa dimensão interna da escrita sem maiores problemas.

As quatro professoras colocaram crachás nas crianças, pronunciando, o nome dos alunos em voz alta, sempre que possível, para que todos pudessem se familiarizar com os nomes dos colegas. A coordenadora na primeira reunião pedagógica enfatizou a importância de as professoras planejarem uma “visita” às dependências da escola e a apresentação dos funcionários. Foi organizada essa visita de maneira que as crianças puderam se localizar no ambiente e conhecer as funções da equipe técnica e administrativa da escola. Essa iniciativa desencadeou nos alunos, uma maior adaptação, segurança e respeito para com o ambiente escolar. Essas atitudes contribuíram para o estabelecimento de um clima positivo, favorável para a obtenção de resultados escolares bem sucedidos.

Apesar da PA1 e PA2 planejarem em conjunto as atividades semanais, notou-se atitudes e concepções metodológicas bem diferentes em relação às práticas de alfabetização. A PA2 distribuiu papel sulfite em branco, lápis preto, lápis de cor e borracha para as crianças que não tinham ainda esse material básico. Escreveu alguns exercícios na lousa para verificar a coordenação motora das crianças. Fazia no quadro traçado das letras e, enquanto esperava a sua reprodução, realização, andava pelas carteiras para verificar a proficiência dos alunos. Esse procedimento foi repetido durante duas semanas seguidas com exercícios de diferentes tipos de traçado. A coordenação motora não foi relacionada com nenhum significado, apenas foi registrada na lousa: “UUUUU/ eeeee/ oooooo/ AAAAAA”.

A atividade organizada favoreceu, em parte, outro aspecto importante do diagnóstico para planificação de práticas futuras mais voltadas às lacunas existentes nas habilidades motoras do aluno. As informações obtidas por meio dessa atividade, ainda que mecânica, ofereceram uma contribuição específica, ao exercício da percepção visual, coordenação motora, lateralidade e outras. A iniciativa da PA2 de escrever na lousa, chamando a atenção dos alunos a respeito do sentido correto da escrita, por meio de muito diálogo, fez com que as crianças se conscientizassem dessa postura. No registro seguinte, é possível perceber esse processo:

PA2 “prestem atenção no lado em que vou fazer o exercício... tem que ser bem lá em cima e deste lado ... ” (A professora bateu com a mão na lousa para mostrar o lado correto) "... vocês têm que fazer até chegar neste outro lado da lousa ...” (Fez o exercício de coordenação motora até a margem direita.) "... só depois é que vocês vão mudar de linha ...” (No decorrer desse processo, que foi repetido duas vezes, a professora explicou, em voz alta, o exercício para os alunos).

Já a PA1 teve atitudes de proporcionar, desde os primeiros dias de aula, o contato com lápis, caderno, folha, rótulos e figuras para auxiliar as crianças a se familiarizarem com o processo de alfabetização. É importante ressaltar que a PA1, ao visar essa familiarização, organizava ainda muitas atividades relacionadas com desenho livre. Conforme os estudos realizados por Braslavsky (1993, p. 85), esse período de iniciação escolar é uma fase difícil para a criança, havendo, pois, a necessidade de oferecer aos alunos situações de ensino que lhes permitam compreender que "por escrito pode expressar o mesmo que diz, oralmente". Por causa disso, segundo a autora, a presença do desenho, juntamente com a escrita,

facilitará a compreensão do processo, permitindo à criança trabalhar com idéias e não com palavras isoladas, apropriar-se da utilidade da linguagem e superar o "mistério da escrita".

Essa professora preocupou-se em juntar quatro em quatro carteiras dispostas pela sala para as crianças se sentarem. Optou por essa organização a fim de deixar o ambiente parecido com o da educação infantil. De acordo com a professora, facilita a adaptação dos alunos. Distribuiu, diversas vezes, massa de modelar para descontrair e proporcionar entrosamento entre os alunos. Durante a observação, verificou-se que os comportamentos registrados acima provinham da preocupação da professora em proporcionar situações de ensino que desenvolvessem certos hábitos de estudo.

Já a PA2, deixou os alunos em filas, relatando que quando se juntam conversam muito e, conseqüentemente, se dispersam mais. Ao comparar as observações acima, percebeu-se, na prática pedagógica da PA1, uma preocupação mais voltada ao entrosamento e à familiarização entre os alunos do que com o conteúdo da alfabetização. A preocupação manifestada, de acordo com Wragg (1998, p. 31), é uma característica de professores experientes, porque tendem a gastar "mais tempo e esforço para estabelecer um bom clima". Na prática da PA2, notou-se mais preocupação com conteúdos e disciplina, além da exigência com o silêncio. Essa preocupação foi detectada quando utilizava algumas expressões para se comunicar com os alunos, tais como

PA2 "Nossa, como vocês falam ...vocês têm que aprender a ficar em silêncio quando a tia fala e quando estão trabalhando ...não pode ficar falando ...na classe vocês têm que ficar com a boquinha fechada ...".

Pode-se dizer que essas expressões foram veiculadas como regras iniciais a serem estabelecidas, pois surgiram da necessidade de um controle. Houve, ainda, em vários momentos da aula, circunstâncias em que a PA2, de modo não planejado, enunciou algumas regras que deveriam ser apropriadas pelas crianças, porque faziam parte da organização da sala de aula e da escola.

PA2 "... não pode comer na classe ... porque dá vontade nas outras crianças ... procure usar o banheiro só na hora do recreio ... porque assim não atrapalha as outras classes ...não pode ficar andando pela classe ... só pode quando eu pedir para ver o caderninho ...não pode ficar levantando toda hora para apontar lápis ... quando um se

levanta, o outro tem de esperar ...quando aparecer alguma pessoa na porta é para dizer boa tarde ".

Muitas vezes, as regras são estabelecidas de modo arbitrário e imposto, não permitindo a participação dos envolvidos e o questionamento na sua definição. Ao se analisar essa circunstância, é possível afirmar que essa professora precisava ter instituído normas, mas o processo assumiu características autoritárias, porque não foram negociadas com as crianças, que fazem parte desse contexto. Se tivesse havido um esclarecimento aos alunos a respeito do significado da existência e da necessidade da aplicação de determinadas regras, ter-se-ia encontrado, com mais facilidade, a solução para os problemas referentes à organização do ensino e à disciplina. Foram igualmente identificadas as regras peculiares à excursões fora do ambiente escolar e mesmo essas poderiam ter sido fruto do diálogo.

Além disso, são utilizadas como recursos, encontrados pelas professoras, para conseguirem controlar os alunos e fazerem com que se conduzam conforme o esperado. Há regras de organização e funcionamento e em qualquer grupo social precisam ser apropriadas e praticadas por todos, facilitando a convivência e o processo de socialização. "Existem diferentes tipos de regras no ambiente escolar, como as regras de autoridade local, regras da escola e regras dos professores" (Wragg, 1998, p. 34).

As regras da escola dependem da cultura organizacional de cada unidade escolar, porque se referem às normas relacionadas à vestimenta, ao funcionamento das dependências, do recreio e outras. Já as regras dos professores incluem aspectos ligados à organização do trabalho docente, ao comportamento permitido e desejado dentro da sala de aula.

Buscou-se, então, na descrição dos dados sobre as práticas de início do ano, identificar situações de ensino que contribuíram para a adaptação e para alguns aspectos da aprendizagem dos alunos. Esse processo envolveu, basicamente, a transformação de atitudes. Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1998, p. 113), na escola, quaisquer intervenções pedagógicas propiciam avanços aos alunos que não ocorreriam espontaneamente. É o que denominaremos de qualidade da mediação.

5.2 Da Qualidade da Mediação

Existem muitos aspectos que precisam ser mais bem compreendidos sobre o processo de alfabetização e, por isso, o professor que atua diretamente com as crianças deve estar atento aos esforços delas na busca da apropriação da linguagem escrita, sem querer que passem por etapas determinadas *a priori*. O modo como as crianças se apropriam da linguagem escrita depende da intervenção do professor. Luria (1992) e Vygotsky (2001b) acreditam que a criança, por nascer imersa num meio em que a linguagem escrita é parte integrante do contexto social, elabora certos conhecimentos acerca de seus usos e das funções antes de ingressar na escola. Assim, com base nesses conhecimentos, elaborados anteriormente ao processo de escolarização, o professor poderá ampliar as possibilidades de a criança vir a utilizar a escrita como instrumento que lhe permite alargar determinadas possibilidades humanas, como as de registro, de transmissão e de recuperação de idéias, informações, conceitos etc.

Partir do conhecimento que a criança traz do seu cotidiano, do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores, significa antecipar-se ao seu desenvolvimento, desafiando-a a construir novos conhecimentos, o que, na linguagem vygotskiana, acarreta incidir na zona de desenvolvimento proximal - ZPD dos educandos, por meio da intervenção e da colaboração de pessoas mais experientes (da cultura) - mediação - que no caso da escola, inclui os professores e os alunos. "Vygotsky defendeu que o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir por si só" (Duarte, 2001, p. 94). O ensino que trabalha com a ZPD é aquele em que a criança realiza algo que a obriga a superar-se.

Acredita-se que a mediação de alguém já inserido no meio cultural da criança é fundamental. É também pela mediação que ocorre a inserção da criança na cultura, por meio da apropriação, em nível individual, do que foi historicamente construído por seu grupo social. Entende-se que a mediação pode, desde que bem realizada, antecipar o desenvolvimento e abrir novas zonas de desenvolvimento proximal. Sob essa perspectiva, até a imitação ganha novo *status*, pois "uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento" (Vygotsky, 1998, p. 114). A atuação na ZPD é, uma das funções da escola, em que o professor

é o grande mediador. Outra relação entre desenvolvimento e aprendizado é a defendida por Vygotsky (1998, p. 118), segundo o qual o aprendizado gera desenvolvimento. Nas próprias palavras do autor,

... o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram.

Faz-se necessário também, nesse contexto, conceituar internalização, pois está intimamente relacionada ao conceito de ZPD. Propor que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. “Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (Vygotsky, 1998, p. 118).

Internalização é, portanto, uma reconstrução interna de uma operação que já foi externa; é o que garante o caráter ativo dos sujeitos na mediação, porque o que foi interpessoal torna-se intrapessoal. É um processo de individualização da criança, numa longa série de eventos que garantem seu desenvolvimento real e autônomo.

Assim, considera-se o erro uma conseqüência da atividade que não é realizada de forma autônoma, mas que necessita do auxílio de quem já a domine adequadamente. Nesse caso, o erro não é o fim nem o ponto de partida para a aprendizagem, mas parte do caminho a ser percorrido no aprendizado, um caminho mediado, no qual as funções, ao se tornarem autônomas e internalizadas, passam a gerar desenvolvimento. É exatamente esse o tipo de caminho, o mediado, que se faz pela ZPD: um caminho incerto, que depende da qualidade da mediação, do desenvolvimento real dos sujeitos. O erro, então, está localizado em plena zona de desenvolvimento proximal, e pode relacionar com a qualidade da mediação desenvolvida pelo outro.

A partir das observações, agrupam-se, nesse momento, situações funcionalmente semelhantes. Esses casos serão exemplificados e comentados, divididos em dois grupos de categorias: as mediações consideradas adequadas e as mediações consideradas inadequadas.

Mediações adequadas

As mediações foram consideradas adequadas quando cumpriram satisfatoriamente sua função no que se refere ao comportamento e à produção do aluno observado ou da classe como um todo. Destacaremos duas situações de intervenção motivacional adequadas, que cumpriram a função de mediação, ao fazer uso de ações variadas, que vão desde a proposição de um tipo de atividade até o dado verbal de incentivo escrito ou oral.

Situação I - A PB1 solicitou que os alunos respondessem às questões de interpretação de um texto lido em classe. Logo depois, entregou a alguns alunos, que haviam faltado, uma atividade aplicada no dia anterior, como tarefa de casa. Essa atividade, baseada no livro de português, consistia em decifrar uma frase escrita em código, na qual o aluno teria que trocar símbolos por letras para formar as frases (carta enigmática). O aluno observado, aparentemente disperso, que brincava, começou a decifrar a frase.

- Comportamento do aluno

Concentrado, decifrando (lendo e escrevendo) a tarefa que seria para casa.

- Comportamento da professora

Verifica o aluno em atividade e fala com tom de voz inalterado: "a atividade é para casa e as questões são para agora! Página 16".

- Comportamento do aluno

Para de fazer a atividade e olha a página 16, distraidamente. Estava disperso durante a realização de atividades mais simples, já dominadas por ele. A atividade proposta para casa conseguiu motivá-lo, por representar, possivelmente, um desafio.

- Comportamento da professora

A professora permanece com a ordem anterior, mas abre-lhe concessão para realização da tarefa de casa, posteriormente em sala.

- Comportamento do aluno

Realiza a atividade proposta com facilidade e volta a fazer a carta enigmática concentrado e satisfeito.

Toda atividade diferenciada ou com maior grau de dificuldade pode apresentar um bom nível de motivação para os alunos que já tenham domínio da linguagem escrita. Quando o professor só propõe atividades que os alunos já dominam pode estar cerceando suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, o professor estaria trabalhando apenas com o desenvolvimento real dos alunos e não com a ZDP, o que seria compatível com o trabalho que ele e a escola devem fazer.

De um modo geral, ao analisar a natureza das atividades propostas pelas professoras PA1 e PB1, encontraram-se, em sua maior parte, atividades de cunho escolar, não tradicional, ou seja, mais voltadas para a produção de textos. Apesar de ser utilizada cartilha/livro durante o ano letivo, esta não é a única fonte de atividades, mas a base para parte das atividades realizadas durante o período de observação. Este ponto pode ser considerado positivo porque, trazer para a sala de aula outros materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada, como livros, filmes, música, revistas, jornais etc., é um bom exemplo de atividade de alfabetização que reflete os usos sociais da escrita. As professoras PA1, PB1 e PB2 justificaram esses materiais diferenciados como um incentivo ao aluno; provavelmente isso acaba ocorrendo porque "desartificializa" a escrita. Nesse sentido, a escolha das atividades pelas professoras podem representar uma forma de mediação adequada.

A aprendizagem está associada a fatores que interagem mutuamente com a atenção, a percepção, o pensamento e a imaginação, denominadas por Vygotsky de funções psicológicas superiores que se relacionam com os processos de maturação no indivíduo. Ao discutir a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento humano, Vygotsky (2002, p. 101) afirma que

... aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, 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 de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Esta visão mais adequada da relação entre aprendizado/desenvolvimento constitui-se da relação geral entre ambos e de aspectos específicos de quando a criança chega à escola. Sua chegada não determina o marco inicial da aprendizagem, pois a criança traz consigo uma “história prévia”. Neste sentido, a escola desempenhará seu papel de forma satisfatória se partir da história prévia da criança, para poder ampliá-la e desafiar na construção de novos conhecimentos.

Na prática, a escrita e a leitura devem ser ensinadas como atividades culturais complexas, das quais a criança necessita, que tem significado para ela, sendo ensinadas de forma compatível com seu desenvolvimento. “O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 2002, p. 157).

Situação 2 - A PB1 corrigia cinco questões de interpretação de texto e chamou alguns alunos para lerem suas respostas, que ela comentou logo em seguida. O aluno observado pediu para ser chamado e respondeu corretamente.

- Comportamento da professora

Aprova, com a expressão facial de satisfação, e pergunta: "quem respondeu outra coisa?"

- Comportamento dos alunos

Muitos alunos levantam a mão e falam o que responderam.

Ler e comentar a produção dos alunos foi atitude bastante comum durante a mediação desencadeada pelas PA1 e pela PB1. Essas intervenções foram, potencialmente, motivadoras de outras produções desses alunos que tiveram seus textos comentados. A socialização da produção textual em toda classe, pode ampliar a modalidade de textos e temas a serem abordados em outras criações, fez as idéias circularem e revelarem-se diferentes - deixar aflorar e gerenciar a

multiplicidade de idéias que surgem em sala de aula é um ótimo exercício para professores e alunos. Muitas vezes, os alunos produzem materiais, aos quais apenas os professores têm acesso. Intensificar a divulgação dessas produções promove a discussão de novas e diferentes idéias. Esse tipo de intervenção remete, ainda, à importante questão da valorização das produções do aluno, ao gerar confiança em sua capacidade de produzir. Papel fundamental a ser desenvolvido pela escola no estímulo do desenvolvimento dos alunos.

Ressaltaremos, também as intervenções adequadas de correções. Consideramos adequadas, as situações que resultaram na compreensão e reelaboração do erro por parte dos alunos.

Situação 3 - A PB1 corrigia questões de interpretação de um texto na lousa, chamando vários alunos para respondê-las. Um aluno levanta sem o livro, ela pede que volte para buscá-lo. Na lousa, ele olha o texto, olha a pergunta e escreve a resposta (até então ele não havia escrito a resposta no livro, pois brincava com seus materiais).

- Comportamento do aluno

Na lousa, ele escreve: "na praia muito *lonje*", e senta-se.

- Comportamento da professora

Vê a palavra "longe" escrita com j, apaga-a e substitui pelo g, sem dizer nada. Completa a frase com a palavra "daqui".

- Comportamento do aluno

Olha para a lousa e escreve em seu livro: "na praia muito longe daqui".

Para o aluno observado, este tipo de correção foi adequada porque, ao escrever sua resposta no livro, ele o fez corretamente, tanto em relação à ortografia quanto ao complemento da resposta. Isso ocorreu porque, ao considerar o nível de compreensão do aluno observado, a professora não precisou lhe falar diretamente onde estava o erro, nem insistir nas correções. Ele mesmo identificou as inadequações e fez as alterações necessárias.

Situação 4 - A PA1 chamava os alunos para lerem em voz alta um texto sobre o Carnaval. Dirige-se ao aluno observado, que é quem mais se destaca quando se discutem temas de estudos sociais e ciências, para continuar a leitura.

- Comportamento do aluno

Segue com a leitura silabada em várias palavras.

- Comportamento da professora

Repete o início dessas palavras, em seguida à leitura do aluno, como sinalizador de que quer que ele repita corretamente.

- Comportamento do aluno

Repete as palavras, assim que ela sinaliza e continua a ler, até o final do texto.

- Comportamento da professora

Lê todo o texto novamente.

Observamos, neste exemplo, um aluno com bom desempenho em outros tipos de atividade que, na leitura em voz alta, atrapalhou-se. No entanto, mesmo sem a PA1 dizer, claramente, que ele deveria repetir as palavras, o aluno as repetiu de maneira correta. Fazer o aluno repetir as palavras com as quais teve dificuldade, e depois ler todo o texto como exemplo de leitura fluente, foram intervenções adequadas: aprende-se a ler, lendo e ouvindo a leitura do outro. Esta é uma questão fundamental: o professor, como mediador, é um modelo a ser seguido pelo aluno. É preciso lembrar que, de acordo com a proposta histórico-cultural, a criança aprende e se desenvolve a partir da interação com um mediador que já domine determinada atividade. Quanto mais e melhor o professor ler e escrever, quanto maior for o prazer por ele demonstrado nessas atividades, melhor será a sua mediação, podendo até contribuir, efetivamente, para a formação de um bom leitor/escritor.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, Rego (2002) pontua que isto é uma contradição, já que os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Em outras palavras, só amadurecerá, se aprender. Assim, no caso do exemplo citado, a criança só poderá aprender a ler e escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas

de leitura e escrita. Portanto, não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que só então seja permitido que a criança aprenda. Esta intervenção, que parece apenas um jogo de palavras, sugere, na verdade, uma mudança significativa no modo de entender (e praticar) o ensino.

Uma outra questão derivada da situação 4 descrita é a existência das diferentes habilidades e talentos que afloram em sala de aula. O aluno observado tinha um bom desempenho em pesquisas, mas, nos momentos em que a PA1 perguntava sobre os temas de ciências e estudos sociais, ele manifestava dificuldade para ler o texto em voz alta. Foi precisamente sobre essa dificuldade que a professora atuou. Pode parecer redundante, mas, muitas vezes, na escola, trabalham-se temas e habilidades que os alunos já dominam, em vez de se tentar desenvolver os que eles ainda não conseguem dominar. É necessário ampliar os horizontes culturais dos nossos alunos, ao tentar desenvolver neles capacidades que ainda não têm, e aprimorar as que já têm. A escola deve ser um espaço em que o aluno entre em contato com o maior número possível de formas de produção cultural da sociedade.

Situação 5 - A PA1 fazia a correção oral de uma atividade que, a partir de pequenas notícias lidas na cartilha, consistia em escrever uma notícia sobre o bairro em que os alunos moravam. Ela chamava alguns alunos, que liam seus textos feitos em casa. Discutia com a classe se os textos eram cópias de jornais/revistas ou produções próprias.

- Comportamento da professora

Solicita à classe que escreva uma reportagem, e não para copiá-la do jornal. E diz que sabe quando foi copiada.

- Comportamento do aluno

Ao se perceber no “flagrante”, sente-se envergonhado.

- Comportamento da professora

Passa pela carteira do aluno, pega seu livro, lê e diz: "você também copiou do jornal. Vamos apagar e fazer sozinho".

Observamos que os alunos com maior grau de autonomia conseguem corrigir a si mesmos a partir de comentários gerais. Mas, para o aluno observado, que já apresentava dificuldades com a escrita, esse tipo de correção não foi eficiente: se a professora não tivesse visto o seu livro, a notícia copiada permaneceria. Esse episódio sugere que a correção feita, coletivamente, pode não ser eficiente, por não atingir todos os alunos com dificuldades.

Esse tipo de intervenção em que o professor avalia, durante a atividade em desenvolvimento, a adequação das estratégias, inicialmente propostas, e opta por mudá-las em função de problemas detectados, é fundamental na condução dos trabalhos em sala de aula. Fazer uma avaliação permanente do seu próprio papel de mediador é uma necessidade constante no trabalho diário do professor. Redirecionar sua prática a partir do diagnóstico dessa avaliação, mesmo que seja no decorrer de alguma atividade, é uma forma adequada de resolver os problemas detectados. Ao retomar a alguns exemplos anteriores, notamos que conseguir enxergar as características pessoais de cada aluno é um dos grandes desafios do dia-a-dia na sala de aula. E, é condição indispensável para que o ato de ensinar seja eficaz, pois os conteúdos só fazem sentido quando estão ligados aos interesses dos alunos.

Mediações inadequadas

As mediações consideradas inadequadas foram as que não cumpriram as funções a que se propunham. Primeiramente, abordaremos duas situações de intervenções não facilitadoras de cooperação entre alunos. Essas intervenções não facilitadoras de cooperação entre alunos foram consideradas inadequadas porque, apesar da PA2 tentar colocar os alunos sentados em duplas, na maior parte do tempo não ocorreu à cooperação, provavelmente por falta de intervenções incentivadoras por parte da professora que facilitassem esse tipo de mediação. Além de formar duplas de alunos, em que um deles tinha mais facilidade com a escrita que o outro, não foi detectada nenhuma outra ação da professora no sentido de facilitar o trabalho dessas duplas. Por exemplo, numa dupla formada por uma aluna com muita dificuldade com a escrita e um aluno com muita facilidade, em nenhum momento das sessões de observação a professora e as atividades propostas criaram oportunidades para que houvesse alguma interação entre os dois alunos.

Uma boa condição de mediação na alfabetização pode ocorrer entre um sujeito com mais autonomia diante da linguagem escrita e outro com menos. Sob esse ponto de vista, a formação de duplas, tendo por base este critério, pode ser bastante proveitosa. A questão emocional é outro ponto importante na formação das duplas. Sendo uma dimensão fundamental para o desenvolvimento cognitivo, a mediação aluno-aluno deve ser mais tranqüila, para gerar menos ansiedade e medo de errar no aluno com mais dificuldade e facilitar sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda segundo sua concepção de trabalho em dupla, a PA2 demonstrou uma preocupação louvável: possibilitar a ocorrência de uma relação de troca entre os alunos, em que todos pudessem ajudar e receber ajuda dos colegas, simultaneamente. Quando, numa relação, cada aluno tem uma função e participa dela com sua habilidade específica, a mediação ganha muito em qualidade porque deixa de ser assistencialista para ser mutualista: os dois sujeitos beneficiam-se da relação.

Entretanto, para que a relação de mediação seja bem-sucedida, é preciso que o professor crie condições para que o auxílio mútuo, ou mesmo unilateral, aconteça. Durante as sessões de observação das práticas pedagógicas com toda a classe, constataram-se apenas duas explicitações de sugestão, por parte da professora PA2, de mediação unilateral, uma delas, porém, condicionada ao término do trabalho individual.

Situação 6 - Os alunos estavam trabalhando numa folha de atividades de junção e separação de sílabas; os que terminavam recebiam outra folha de atividades com mais tarefas: ler, sublinhar palavras, fazer e pintar um desenho sobre um pequeno texto dado pela professora. Quem acabasse as duas atividades podia escolher um livro, dentre os expostos pela professora na lousa, para ler. Em seguida, a professora percebeu que ainda havia muitas atividades até o intervalo e que alguns alunos estavam atrasados.

- Comportamento da professora

Diz que o vizinho mais rápido pode auxiliar o colega na primeira atividade, mas só quando já tiver terminado. Anuncia também que, após o recreio, recolherá a primeira folha.

- Comportamento dos alunos

Não se ajudaram efetivamente, e os que tinham mais dificuldade perderam parte do recreio e ficaram, "espontaneamente", para terminar a atividade, que seria recolhida.

De um modo geral, o grande número de atividades não proporcionou a mediação entre alunos, mesmo assim eles "burlaram" essa estrutura de trabalho e, às vezes, conseguiram criar um espaço de mediação entre si. Por exemplo, quando a professora pediu que cada um fizesse sua própria folha de exercícios e, logo em seguida, presenciou um colega auxiliando o outro. Mesmo indo contra suas instruções, a PA2 percebeu um ajudando o outro, mas limitou-se e disse à pesquisadora: "Não tem jeito, ele sempre ajuda o outro". Como se vê, a mediação aluno-aluno muitas vezes acontece à revelia do professor.

Nesta próxima situação ocorreu um momento de cooperação entre dois alunos que formavam uma dupla; mas foi uma ação espontânea, não derivada da ação da professora.

Situação 7 - A PA2 pediu uma pesquisa, como tarefa de casa, sobre a bandeira brasileira. Mostra para a classe as informações trazidas, escreve na lousa uma poesia em homenagem à bandeira e dá as instruções sobre a próxima atividade: os alunos deverão desenhar, pintar e escrever um poema sobre a bandeira brasileira. O aluno que tinha mais dificuldade com a escrita escreveu seu poema e mostrou-o ao colega, de quem recebeu uma sugestão sobre o que mais poderia escrever.

- Comportamento do aluno observado

Comenta com o colega sobre o que está escrevendo, em azul.

- Comportamento do colega

Ele fala "azul e branco" (dando um palpite?) e põe uma bandeira sobre o caderno do outro.

- Comportamento do aluno observado

Afasta a bandeira com a mão, mas posteriormente o "branco" também é incorporado ao seu texto.

Notamos que esta situação não traz a descrição do comportamento da professora, pois ela nada fez para possibilitar a cooperação entre os alunos envolvidos. Essa situação repetiu-se várias outras vezes.

O fato de que a atividade se resolve colaborativamente, tendo início um controle maior dela, ou quase total, o sujeito especializado, mas delegando-o gradualmente ao novato. A estrutura de suporte alude a um tipo de ajuda que deve ter como requisito sua própria desmontagem progressiva (Baquero, 2002, p. 104).

Necessário se faz acrescentar as situações de intervenções de correções inadequadas, sendo aquelas em que as correções feitas pelas professoras não foram eficientes e resultaram na manutenção dos erros cometidos pelos alunos.

Situação 8 - A partir da leitura de um texto simples intitulado "Jornal ecológico", os alunos criaram pequenas frases sobre o bairro em que moravam. A PA2 percebeu que alguns alunos tinham copiado uns dos outros e pediu que refizessem. Eles foram terminando, e a PA2 chamou cada um à sua mesa para corrigir as frases. O aluno observado, que tem dificuldade com a escrita, termina de escrever e se levanta da carteira.

- Comportamento do aluno

Pega o livro e leva para a professora.

- Comportamento da professora

Corrige, pedindo a ele que apague várias palavras erradas. A PA2 solicitou que o aluno escrevesse cinco vezes cada palavra que errou.

- Comportamento do aluno

Volta para seu lugar de cabeça baixa, aparentemente desmotivado e copia cinco vezes as palavras que errou.

Essa correção feita em sala de aula, na mesa da professora, pode ser considerada superficial, muito rápida, e deixou passar muitos erros, sem que o aluno pudesse identificá-los, entendê-los ou mesmo percebê-los. Com os dados de observação afirmamos que, na maior parte das ocorrências, ela realmente identificava o erro para o aluno, dizia onde ele tinha errado, mas acabava fornecendo a resposta certa. No entanto, acreditamos que o problema de se

fornecer a resposta certa é impedir que o próprio aluno reflita sobre sua produção, sobre o que é adequado e inadequado, buscando corrigir o seu erro.

A PA2, também pediu a um aluno que comparasse duas grafias diferentes de uma mesma palavra escrita por ele mesmo. Ela não disse qual era a errada, mas esperava que ele apontasse e corrigisse o erro. E ela não disse se ele conseguiu, ou não, corrigir-se.

Muitas vezes, o professor não quer apontar o erro e recorre a eufemismos para indicar algo não desejado. Ao agir assim, talvez crie outro problema: o aluno pode não perceber o que errou, ou percebe, mas não consegue identificar o erro sozinho. Para o aluno, identificar o erro e localizá-lo especificamente; portanto, é essencial que ele compreenda o seu desempenho e possa revê-lo, para tomar outro caminho e selecionar outra hipótese de solução para o problema. Por outro lado, limitar a intervenção, dizendo simplesmente que está errado, ou recorrer a eufemismos como "não está bom", é fazer uma mediação sem relevância e desperdiçar tempo e espaço que poderiam ser utilizados para corrigir o erro e atuar na ZDP dos alunos.

A grande questão, no entanto, é o que o professor faz em relação ao aluno, ao perceber e identificar o erro. Há duas possibilidades: ou ele dá a resposta pronta ao aluno ou questiona a resposta dele, para entendê-la melhor e ajudá-lo a corrigir seu erro, atuando em sua ZDP. Preferencialmente, sugere-se a segunda alternativa.

Os dados obtidos na observação da prática pedagógica da PA2, levantam duas importantes questões a serem discutidas. A primeira delas está ligada às diferentes formas de se fornecer uma resposta. Uma dessas formas pode ser uma comparação entre o que está errado e o que se considera certo - a comparação pode ser uma importante atividade cognitiva. No entanto, esse tipo de intervenção pode se transformar num jogo de "descubra-o-erro", em que o aluno pode até corrigi-lo, mas o fará por meio de cópia, sem nenhuma elaboração. Em outras palavras, é apenas uma forma de ocultar o ato de fornecer, verbalmente ou por escrito, a resposta certa.

A segunda questão que se destaca é que a intervenção que se propõe a questionar o erro do aluno nem sempre é bem-sucedida. Talvez isso ocorra porque questionar não é o mesmo que perguntar meramente o que o aluno fez, mas construir perguntas que tenham por base o erro cometido e seguir o raciocínio do

aluno para poder auxiliá-lo até um ponto em que ele possa prosseguir sozinho. Observamos, nas práticas da PA2, questionamentos mais elaborados, porém inadequados àquela situação de erro. Por exemplo:

Situação 9 - A PA2 distribui folhas de papel com o nome de cada aluno escrito em letras grandes e pede que cada um escreva uma palavra para cada letra de seu nome. Segundo a PA2, eles já haviam feito uma atividade assim antes. Todos fazem. Ela repete as instruções e anda por entre as carteiras, lendo alguns trabalhos. Chega à carteira do aluno que está sendo observado.

- Comportamento da professora

Lê algumas palavras, vê que ele escreveu "Nelson" em uma das linhas e pergunta: "o que significa isso?"

- Comportamento do aluno

Diz que é o nome do seu pai.

- Comportamento da professora

Impaciente diz, que pediu para escrever nomes de coisas e não de pessoas, e avisa com voz alterada que a mãe dele terá uma surpresa (na reunião do dia seguinte).

- Comportamento do aluno

Fica bravo e xinga (em voz baixa) a professora.

- Comportamento da professora

Ela não ouve.

Antes de prosseguir a análise desse tipo de mediação, em que a professora fica brava e encerra a intervenção, é preciso comentar que a relação entre ela e esse aluno específico era permeada de conflitos. Podemos perceber na observação feita que tratava-se de um aluno inquieto e rebelde, com o qual a professora se impacientava. Esse tipo de situação extrema, provavelmente, não se repetiria com outro aluno. Mas, a sala de aula também pode ser um espaço de muitos conflitos. Para Cagliari (1991, p. 31), a escola muitas vezes procura a causa do insucesso do aluno em lugares errados. "Em vez de atribuir-lhe uma deficiência,

por que não investiga melhor, antes, que tipo de reflexão a criança está fazendo quando comete seus erros?"

Para que a mediação seja revestida desse cunho investigativo, é necessário que o professor tenha um bom nível de conhecimento do processo de desenvolvimento cognitivo e da aquisição da escrita. A deficiência, então, vai se deslocando: deixa de recair somente sobre o aluno ou a escola e recai, também, sobre a formação, muitas vezes deficitária, do professor. É importante nesse caso, ponderar o lugar atribuído a ZDP.

... os processos de ensino-aprendizagem cumprem na opinião de Vygotsky, um papel crucial na apropriação dos sistemas conceituais, ao ponto que os processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores só parecem ser explicados por um movimento recíproco de processo intra e interpsicológicos, no sentido de que as construções subjetivas tomam, como objeto e ferramenta de construções e impõem restrições (Bruner, 1998, p. 27)

As diferentes intervenções não dependem apenas da formação do professor, mas da sua concepção de mediação. Durante a alfabetização, a mediação é o processo pelo qual um sujeito que tenha bom domínio da linguagem escrita auxilia outro a dominá-la também. Detectar um erro é, portanto, sinal de que o sujeito está sendo inserido no mundo da escrita e precisa ser acompanhado até conseguir resolver o aspecto que gerou o erro, isto é, até internalizar a operação antes mediada pelo outro. Se o caminho de aquisição da escrita for mediado principalmente pelo professor, não há por que assumir que o aluno deva compreender e "consertar" seu erro sempre sozinho. A aprendizagem não é um processo solitário: o processo de internalização pelo qual o sujeito passa só acontece a partir da mediação entre ele o sujeito que já aprendeu, mesmo que este último seja representado por um livro, um objeto produzido culturalmente.

Outra questão derivada da correção das atividades realizadas pelos alunos é a valorização, ou não, do desempenho deles na execução dessas atividades. Considerando-se os dados da entrevista, observa-se que a professora parecia pôr no mesmo patamar cognitivo os alunos que já escreviam, mesmo com erros, e os que nem conheciam as letras. Essa colocação pode representar uma simples força de expressão ou refletir a não-valorização do desempenho e do conhecimento dos alunos que ainda não dominavam a escrita. Nesse caso, estariam

ratificados os resultados obtidos a partir da análise dos dados de observação, que apontaram uma prática pedagógica que, após detectar o erro, não valorizava o desempenho anterior do aluno.

Entretanto, noutro trecho da entrevista, ao falar sobre o desempenho de um aluno, a professora refez a trajetória dele ao longo do processo de apreensão da escrita e considerou-a altamente evolutiva. Nesse mesmo trecho, ela parecia identificar as hipóteses do aluno e valorizar seu desempenho no processo de alfabetização.

Essa valorização, mesmo que o desempenho do aluno tenha resultado em erro, incentiva-o a continuar produzindo. Não se deve aceitar tudo o que for produzido como sendo certo, segundo dizem alguns professores ao se referirem às novas concepções e práticas de alfabetização, mas não se deve desconsiderar toda a produção em função de um erro. Essa valorização pode se expressar no entendimento e na contextualização do erro, quando o estágio de alfabetização já está mais adiantado; ou pelo resgate e questionamento das hipóteses utilizadas pelo aluno no início da alfabetização, quando é cedo para falar em erro, mas já se sentem os efeitos benéficos do processo de mediação. O aluno passa por uma série de elaborações mentais para chegar a uma resposta, mesmo que erre, e essas idéias têm de ser resgatadas, e não expurgadas, pois são a base do processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento cognitivo do aluno. Por outro lado, retomando-se a questão afetiva, a não-valorização ou desvalorização constante do desempenho do aluno pode gerar insegurança e tolher sua criatividade e autonomia. A valorização do desempenho do aluno é, neste caso, um ponto de conflito, no âmbito das idéias a respeito da prática pedagógica e também em relação à própria prática dessa professora. Suas idéias alternam valorização e não-valorização do desempenho dos alunos, ao passo que em sua prática predominam os momentos de não valorização.

Um último tipo de mediação inadequada são as intervenções com problemas de orientação da atividade, que representam alguma dificuldade da professora no controle do desenvolvimento da atividade realizada pelo aluno, prejudicando sua aprendizagem. Reconhece-se, no entanto, que é praticamente impossível para o professor ter controle total de todas as situações ocorridas em sala de aula.

Situação 10 - A PA2 pediu que os alunos fizessem um exercício, na cartilha, em que deveriam observar quatro imagens dispostas num quadro, que seria completado com as palavras que representassem as imagens, além do número de letras e sílabas dessas palavras, destacando aquelas que fizessem parte do nome do aluno. A professora fica na frente da sala observando os alunos trabalharem. A aluna observada é, talvez, a que tem mais dificuldade com a escrita de toda a classe.

- Comportamento da aluna

Preenche todos os brancos do livro com rapidez, sem parar para ler e pensar na resposta. Termina logo em seguida.

- Comportamento da professora

De longe, diz pra ela: "Eu vou chamar na lousa. Vai dona, vamos!" (apressando-a no trabalho). A professora chama outros três alunos para a correção na lousa.

- Comportamento da aluna

Se distrai com o livro, com o lápis e com os colegas que estão na lousa. Ela olha para a lousa, apaga o que estava escrito e depois copia (a versão final do seu exercício ainda tem muitos erros).

Duas questões destacam-se nesta situação: muitas vezes o professor mobiliza o aluno para alguma atividade que acaba não ocorrendo, o que põe em risco sua credibilidade, além de fazer com que o aluno se prepare desnecessariamente. Numa outra aula, a inadequação deu-se pela falta de controle de tempo para o desenvolvimento de uma atividade dupla.

Situação 11 - A PA2 pede que os alunos desenhem a bandeira brasileira e depois escrevam uma homenagem à bandeira. Eles terminam e levam até a mesa da professora para que ela leia e corrija. Neste momento, as correções já começaram, mas ela observa também o movimento da classe como um todo. O aluno observado está pintando a bandeira e mostrando/conversando com o colega.

- Comportamento da professora

Diz: "Jô, o que você escreveu na homenagem?"

- Comportamento do aluno

Responde (meio sem graça): "vou fazer".

- Comportamento da professora

Lembra: "depois vocês não vão reclamar de ficar fora do recreio". Ela se levanta e passa perto da carteira dele.

- Comportamento do aluno

Ele pergunta: "tia, qual é o 'são'?" (referindo-se à letra com que é escrita essa sílaba).

- Comportamento da professora

Responde: "vai olhar lá atrás!" (referindo-se às pranchas de papel com palavras e sílabas de maior dificuldade que estavam penduradas na parede). A professora volta para a sua mesa.

- Comportamento do aluno

Ele não vai e volta a escrever. Pouco depois, ele se levanta para mostrar o "poema" para a professora.

- Comportamento da professora

Diz: "vai sentar e pensar melhor, que não deu tempo!"

- Comportamento do aluno

Volta para o seu lugar, olha o que escreveu, apaga, reescreve e também conversa com os colegas.

- Comportamento da professora

Pergunta: "Jô, terminou?!" (quase oito minutos depois). Ela completa: "está demorando demais, Jô, é muita brincadeira!!!"

- Comportamento do aluno

Diz : "estou terminando".

Este trecho de relato de observação traz outras duas questões para a discussão: a primeira delas é a forma pouco adequada de a professora tratar a falta de controle do aluno em relação ao tempo disponível para realizar a atividade. Ela

não priorizou nenhuma atividade nem estipulou tempo para a realização - tarefa dela, uma vez que as crianças ainda não têm condições de fazer esse planejamento.

No entanto, ao perceber que o aluno não havia terminado o texto, ela ameaça puni-lo, diminuindo seu horário de recreio. Também há incoerência quando manda o aluno se sentar outra vez, porque ainda não dera tempo para terminar. Alguns minutos depois, volta a dizer que ele está demorando. Como consequência desse descontrole e do desenvolvimento da atividade, entre uma e outra intervenção, o aluno senta-se, apaga o que havia feito, sem que a professora tenha lido e avaliado sua qualidade, e o refaz.

Ainda no exemplo anterior, surge outra questão sobre a intervenção da professora quando o aluno pergunta como se escreve "são", e ela sugere que ele vá olhar nas pranchas no fundo da classe. Provavelmente, sua intenção era não fornecer a resposta, mas deixar que ele descobrisse sozinho. No entanto, ele não foi e voltou a escrever seu texto - esse fato passou despercebido pela professora. Ao observar o produto final do aluno, constatou-se que não constava nenhuma palavra com a sílaba "são", ou seja, é possível que ele tenha deixado de escrever a palavra para não perder tempo e não ficar sem recreio. Nesse caso, a professora perdeu uma oportunidade de ajudar o aluno a escrever uma palavra ou sílaba com a qual ele tinha dificuldade.

Enfim, a mediação adequada parece ser uma condição fundamental para aumentar as chances de sucesso na alfabetização. Isso pode significar propor atividades que correspondam ao uso social da escrita; incluir uma instrução clara, completa, em função do tempo que se tem e da adequação de sua formulação, ao utilizar informações escritas e orais, de modo que os alunos não se sintam perdidos. A clareza da instrução, além de contribuir para evitar o erro do aluno, contribui para que a intervenção do professor não se torne ríspida e inadequada, fato geralmente observado quando se tem de repetir a instrução várias vezes. Em resumo, muitas vezes a qualidade da intervenção do professor poderia evitar o aparecimento de consequências indesejáveis.

Levar em consideração o contexto cognitivo dos alunos e acompanhar o desenvolvimento de suas atividades (sobretudo dos que apresentam mais dificuldade), tendo controle do tempo necessário para que os alunos priorizem e desenvolvam suas tarefas e evitando que alguns estejam sempre muito atrasados,

podem alterar a quantidade e a qualidade das situações que envolvem algum aspecto da mediação.

Se, contudo, o aluno precisar da intervenção do professor, é novamente na qualidade da mediação que se encontram as diretrizes dessa questão:

- o professor deve ajudar o aluno a identificar o erro com precisão e não dar, de imediato, a resposta certa;
- deve ajudar o aluno a analisar e refletir sobre sua produção, atuando como interlocutor;
- não se pode invalidar o esforço do aluno cujo resultado parcial foi insatisfatório; cabe ao professor auxiliá-lo na orientação do processo;
- por fim, permitir que o aluno reflita sobre seu desempenho e sobre suas dificuldades, aos poucos, pode gerar uma condição de independência em relação ao professor. Trata-se de uma independência desejada, uma vez que o processo de mediação visa à autonomia do sujeito quanto ao domínio do código escrito, ao possibilitar o desenvolvimento real do aluno.

Entendemos, então, que as questões aqui abordadas não se restringem à relação professor-aluno. Os espaços institucionais voltados à reflexão das práticas pedagógicas deveriam possibilitar mediações de boa qualidade entre o professor e outro professor/coordenador/ diretor, para que a qualidade também se estenda à sala de aula, em que refletir e repensar a própria prática pedagógica, a partir de um viés teórico, seja um importante exercício para o professor, de modo que ele mesmo tire outras e melhores conclusões.

CAPÍTULO III

DELINEANDO UM NOVO HORIZONTE: UMA TEORIA NO INTERIOR DA APRENDIZAGEM

Mesmo os instrumentos ou utensílios da vida cotidiana mais elementares têm de ser descobertos ativamente na sua qualidade específica pela criança, quando esta os encontra pela primeira vez. Por outras palavras, a criança tem de efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira adequada (o que não quer dizer de maneira forçosamente idêntica) à atividade humana que eles encarnam.

- Leontiev, s.d., p. 178 -

Neste capítulo pretende-se dividir com o leitor algumas idéias sobre as implicações pedagógicas da psicologia histórico-cultural nos processos de leitura e escrita que justificam a realização deste estudo. A teoria histórico-cultural, por sua vez, apresenta uma contribuição mais efetiva com relação ao desenvolvimento do caráter simbólico da escrita, ou seja, o processo pelo qual a criança passa a atribuir significado à grafia (Luria, 1988; Baquero, 2002; Vygotsky, 2002). Esses estudos enfatizam os chamados precursores da escrita, a partir do gesto, passando pelo desenho e pela brincadeira, até a escrita formal, cuja apropriação geralmente ocorre na escola. Além disso, a abordagem histórico-cultural, pelas suas premissas, atribui à mediação um papel muito mais determinante na relação entre aluno e escrita, concedendo ao professor um papel fundamental no processo de internalização. Ainda nesse capítulo, procuraremos apresentar contribuições metodológicas de teóricos da psicologia soviética (Vygotsky, Leontiev, Davydov), que se ocuparam de investigar o fenômeno da aprendizagem e do desenvolvimento, fundamentados na lógica do materialismo histórico-dialético.

Conforme Moura (1992), assumir um posicionamento teórico-metodológico em uma pesquisa significa definir o lugar a partir do qual apresentamos nossos pensamentos. Significa defender uma posição teórica que, por opção política, ideológica e ética, elege determinados conceitos em detrimento dos outros. Nesse estudo, fez-se clara a opção por um posicionamento teórico que ao compreender o conhecimento como produto sócio-histórico, também defende-o como patrimônio de todos que buscam a compreensão dos fenômenos que presenciam e realizam. Desse modo, procuramos defender uma proposta teórico-metodológica fundamentada nos postulados da teoria histórico-cultural.

Tornar claro a nós mesmos referenciais que guiam a nossa prática é a primeira condição para começarmos a assumir com profissionalismo a condução de nossa ação docente. A única forma de superar o problema reside, sob a minha ótica de análise, em uma melhor preparação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Isso porque esta fase constitui o alicerce, o ponto de partida para o ensino formal de leitura/escrita: quaisquer deslizes podem levar a estigmatizações que, no mais das vezes, acompanham as crianças pela vida afora. Daí acredita-se que o processo de alfabetização deve aparecer como tópico prioritário do projeto pedagógico de toda escola que possui as primeiras séries do ensino fundamental, para fazer convergir as decisões do coletivo de professores.

A questão do processo de alfabetização, como foi relatado nos capítulos anteriores, continua sendo um tema desafiador para os pesquisadores e profissionais da área da educação. Embora, nas últimas duas décadas, tenha-se observado grandes progressos teórico-metodológicos na área, a formação do aluno como um competente leitor e produtor de texto, ainda se coloca como um dos grandes objetivos a serem alcançados.

A importância de tal questão pode ser parcialmente explicada pelo crescente reconhecimento, por parte da sociedade em geral e pelos educadores em particular, de que o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. Além disso, reconhece-se também que família e escola têm um papel fundamental nesse quadro, por constituírem-se como espaços privilegiados para a ocorrência do processo de mediação da escrita junto à criança e ao jovem.

Diante da complexidade da temática alfabetização, optou-se por tomar as metodologias de alfabetização como eixo condutor de análise das práticas de alfabetização. Direcionamos o olhar para o processo de alfabetização que precisa ocorrer na escola, de forma planejada e sistematizada. Tem-se como objetivo apontar e discutir aspectos relacionados com as várias facetas que tal processo assume na escola campo ao pesquisar quais são os fatores que estão interferindo no processo de transposição das propostas de alfabetização da SME, tidas como progressistas, para as práticas de ensino das professoras.

Conforme Zinchenko (1998) e Kozulin (2001), os relatos de Vygotsky sobre a psicologia histórico-cultural emergiram somente quando a era da prata ou renascença russa estava em declínio. Ressalta-se, nesse período, a ausência de fronteiras epistemológicas estanques entre ciência, arte, estética, filosofia e teologia.

Leontiev, provavelmente, considerando as críticas dirigidas a Vygotsky, desenvolve suas idéias - sobre a natureza da mente e da consciência - diretamente extraídas da Ideologia Alemã e das teses sobre Feuerbach, Marx e Engels. Vygotsky atentava-se às questões da atividade e da ação, porém seu foco estava na consciência dos problemas mentais superiores. Foi a partir daí que Leontiev iniciou um novo conceito de atividade, ao manter, contudo, sua ótica na ação, enquanto o enfoque de Vygotsky permaneceu no significado. Todavia, Zinchenko (1998) assevera que a ação mostrou-se eficiente: como unidade para analisar a mente, de acordo com as necessidades dispostas por Vygotsky; aparece nos estudos de Zaporozhets, sobre percepção, intelecto, sensação, emoções; na pesquisa de Zinchenko, sobre a memória; e outros, além de Vasili Davydov, na análise de formação de generalizações.

Leontiev, ao centrar sua proposta na ação, foi acusado de simplificar o mundo espiritual dos homens porque ao considerar a atividade orientada a objetos, ignora qualquer dimensão espiritual da vida humana.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que a psicologia histórico-cultural reconhecia os mediadores ideais que existem entre os seres humanos e entre estes e o mundo. Vygotsky denominou-os de instrumentos psicológicos. Em Leontiev, fica explícito que a centralidade do instrumento resulta do contexto, visto que a teoria da atividade foi proposta na União Soviética. Zinchenko (1998, p. 48) assinala que Leontiev desenvolveu a teoria da atividade “e seus seguidores utilizaram a

psicologia histórico-cultural em seus trabalhos, sem essa ligação, é possível que a teoria da atividade pudesse ainda ter surgido, mas teria sido diferente”.

Davydov (1999) afirma que as teorias da atividade têm permanecido em processo de desenvolvimento há um bom tempo. Estava no foco de estudos filosóficos e sociológicos no século XIX e, no início do século XX, aspectos psicológicos da atividade foram expostos por meio dos esforços de nossos brilhantes professores universitários Sergei Ledonidovich Rubinstein e Alexei Nikolaevich Leontiev. As teorias da atividade expostas por estes dois investigadores são semelhantes em alguns aspectos e diferentes em outros, mas no momento, estas teorias da atividade podem ser consideradas clássicas.

1. A Teoria da Atividade: Contribuições Para a Aprendizagem

O conceito de atividade desenvolvido pela dialética materialista é importante na psicologia vygotskyana e de seus seguidores, de modo central na produção teórica de Leontiev. Esse conceito tem sido utilizado por educadores e psicólogos para compreenderem e organizarem o ensino em situação específica de sala de aula (Davydov, 1982, 1988; Lompscher, Markova e Davydov, 1987; Garnier, Berdnarz e Ulanovskaya, 1996; Rubstov, 1996).

O avanço teórico do conceito de atividade foi desenvolvido por Leontiev. Contudo, existem controvérsias em torno da relação entre a produção teórica de Vygotsky e a de Leontiev. Segundo Wertsch (1985), havia um debate aberto na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS acerca de até que ponto a teoria da atividade de Leontiev estende ou distorce as idéias básicas de Vygotsky. Para Zinchenko (1998), a psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade são dois paradigmas científicos, duas linhas de pesquisa dentro de uma mesma escola, uma tendo como unidade de análise o signo, outra a atividade.

Colegas de Vygotsky insistem em que a maioria das raízes essenciais da teoria da atividade pode ser encontrada nos próprios escritos de Vygotsky, e que, possivelmente, ele mesmo chegaria a formulá-la se tivesse vivido por mais anos. Segundo Sforni (2003), essa é a defesa de Davydov e Radzikhovskie (1988); para

esses autores, Vygotsky é o fundador de uma teoria psicológica baseada no conceito de atividade que foi posteriormente desenvolvida por seus colegas, principalmente por Leontiev. Afirmam Davydov e Zinchenko (2001, p. 165) que "a teoria psicológica da atividade é um novo e legítimo estágio no desenvolvimento da teoria histórico-cultural".

Conforme Shuare (1990), Leontiev formulou o conceito de "atividade dominante", pautando-se nas idéias de Vygotsky e Elkonin, que aparece pela primeira vez na obra *Bases Psicológicas do Jogo Pré-escolar* em 1944. Em *Questões Psicológicas do Estudo Consciente*, publicado em 1947, Leontiev expôs sua concepção sobre os níveis de tomada de consciência e do sentido pessoal com relação ao significado. Esses trabalhos constituíram-se em uma importante direção para os estudos em pedagogia e psicologia da educação. Sforini (2003) acrescenta que as investigações de Leontiev voltaram-se para o estudo da estrutura da atividade externa e do seu vínculo com os processos psíquicos. Seus estudos revelaram que as atividades externa e interna têm estruturas idênticas, e mais, que a atividade psíquica interna representa uma atividade material e externa transformada, o que evidencia a unidade da atividade e do psiquismo.

Ao tomar por base os pressupostos do materialismo histórico-dialético, considera-se que o homem que nasce hoje em quase nada se diferencia de seus antepassados. Não herda biologicamente de seus antepassados o desenvolvimento intelectual produzido ao longo da história. Sua herança é social, herda uma forma de ser consubstanciada nos instrumentos, na linguagem, nos costumes, enfim tem em seu entorno uma cultura. Como assegura Leontiev (s.d, p. 285), "cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá ao nascer não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana".

Cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz, em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade em que aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Por meio do processo de interiorização, a realização da atividade, que era coletiva e externa, converte-se em individual, e os meios de sua organização, em internos. Assim, a atividade tanto externa quanto interna tem uma base material e um caráter sócioindividual.

O indivíduo, desde o nascimento, inclui-se em uma atividade social que se realiza com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos, ou seja, está imerso em processos intersíquicos de relação com o meio. A assimilação de procedimentos de realização dessa atividade e o domínio na utilização dos meios que permitem dirigir o comportamento próprio estruturam-se no indivíduo nos processos intrapsíquicos. Inicialmente são assimilados em sua forma externa e, posteriormente, passam a ser o regulador interno do indivíduo.

No processo de apropriação, o indivíduo reproduz em sua própria atividade as capacidades humanas formadas historicamente. Por isso, para Leontiev, a apropriação ou reprodução (adequada, mas não idêntica) pelo indivíduo, das capacidades sociais, é um tipo especial de atividade. Na criança formam-se, por um lado, uma "atividade reprodutiva" e, por outro, a reprodução de diferentes capacidades concretas. Esses dois processos constituem a forma universal de desenvolvimento psíquico da criança. O desenvolvimento se expressa em avanços qualitativos que ocorrem dentro da atividade reprodutiva e na composição das capacidades assimiladas. O desenvolvimento psíquico, portanto, somente ocorre na vida conjunta com os adultos, com um meio que se organiza a partir de determinadas aquisições psíquicas, as quais são compartilhadas nas ações e comunicações entre seus membros. Esse é, enfim, o processo educativo em sentido amplo - "reprodução", "apropriação" pelos menos experientes das capacidades dadas histórica e socialmente, cujo movimento promove o desenvolvimento.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (grifos do autor) (Leontiev, s.d., p. 290).

O desenvolvimento psíquico da criança ocorre, portanto, no processo de apropriação das formas de cultura historicamente elaboradas. Opondo-se a todos os tipos de teorias condutivistas, Leontiev destaca que "esse processo é sempre ativo" (s.d., p. 179). Na atividade do sujeito incluem-se "fins, meios e condições que

operam sobre ele” (Cole, 1984, p. 08). Para Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p. 38), isso significa negar o papel passivo atribuído à criança e entendê-la não apenas como objeto, mas, também, como sujeito do desenvolvimento.

Ao falar do processo educativo, Vygotsky enfatiza a interiorização, referindo-se à passagem da função psíquica superior do plano social externo ao plano interno de sua realização. Esse processo está longe de ser mecânico. Conforme expõe Wertsch (1985, p. 188):

Um aspecto crucial da concepção de Vygotsky da consciência humana é que os seres humanos são concebidos como construtores permanentes de seu entorno e das representações deste através de sua implicação em formas diferentes de atividade. O processo reflexo se acha tão relacionado com a transformação ativa da realidade e sua representação pelo organismo como a recepção de informação.

Wertsch (1988), esboçando os mecanismos comunicativos que permitem a passagem do funcionamento interpsicológico ao intrapsicológico, faz uso de dois mecanismos semióticos: a perspectiva referencial e a abreviação. Perspectiva referencial implica em um ato referencial, é um mecanismo semiótico utilizado pelo falante para identificar um referente; são algumas expressões que minimizam e maximizam a informação. As expressões que minimizam são as dêiticas (este, aquele) e as expressões comunes (nome mais comum de um objeto); as expressões que maximizam a quantidade de informações são as expressões informativas do contexto.

O outro mecanismo semiótico é a abreviação, que é a redução da representação lingüística explícita. Wertsch (1988) menciona que Vygotsky analisou este mecanismo da fala interna, porém observa que ele utilizou a abreviação somente no funcionamento intrapsicológico. Wertsch (1988) estende o emprego deste mecanismo semiótico no funcionamento interpsicológico, reconhecendo a relação entre a representação lingüística e a definição da situação, ou seja, os aspectos envolvidos na definição da situação aparecem representados na fala em diferentes graus; quanto menos aspectos representados maior será o nível de abreviação. Por meio deste mecanismo semiótico, estabelece diferentes níveis de intersubjetividade.

Desta forma, as problemáticas do sujeito e da subjetividade permanecem não resolvidas. Moll (1996) acrescenta que a análise da constituição do sujeito é operacionalizada com reduções, ora do funcionamento interpsicológico, ora do funcionamento intrapsicológico, e em uma perspectiva harmônica de interações diádicas.

Nessa perspectiva, Leontiev destaca que o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais muda, e essas mudanças acabam por se constituir em forças motoras do desenvolvimento psíquico. No convívio, as pessoas se organizam de forma diferenciada diante das ações da criança, dependendo de sua idade. Esse meio social próximo à criança - família e escola - confere sentido aos seus atos. E na realização destes, internaliza motivos e modos de ação presentes na coletividade, os quais a tornam cada vez mais inserida no mundo e exigem dela constantes reorganizações psíquicas.

A mudança do lugar que a criança ocupa pode ser verificada ao longo do seu desenvolvimento, uma vez que na relação com a realidade existem momentos em que determinado tipo de atividade é mais significativo que outros. Esse tipo de atividade que marca diferentes etapas de desenvolvimento é chamado por Leontiev de atividade dominante ou principal.

A atividade dominante é ... aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, s.d., p. 312).

Alguns traços caracterizam a atividade principal:

1) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados ...; 2) ... é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados ...; 3) ... é atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento (Leontiev, 1998, p. 64).

O que caracteriza a atividade dominante não é a quantidade do que aparece em determinada etapa, mas o grau em que influencia os processos psíquicos e psicológicos. Leontiev cita o exemplo do jogo como atividade dominante no período de 3 a 6 anos. É na realização dessa atividade que a criança põe em

desenvolvimento tanto processos cognitivos de imaginação ativa e raciocínios abstratos como a formação da sua personalidade. Esses processos de formação ocorrem na atividade lúdica, mediante a observação das funções sociais e normas de comportamento do seu meio que são reproduzidas no "faz-de-conta".

Pelo mesmo motivo o autor compreende que a atividade dominante entre 6 e 10 anos é a atividade de estudo. Nela surgem os primeiros elementos da consciência e do pensamento teórico, desenvolvem-se as capacidades correspondentes (reflexão, análise e planejamento) e também as necessidades e motivos de estudo. Isso, porém, não significa uma divisão estanque; há atividade de estudo antes dos 6 anos, como existe a atividade lúdica após os 6 anos, mas uma e outra não constituem, em regra, a atividade principal fora de sua faixa etária específica.

Na definição dessas etapas de desenvolvimento há certa regularidade determinada pelo tempo, ou seja, pela idade da criança. Porém essas etapas não são imutáveis e o seu conteúdo é determinado historicamente. A história da infância e da adolescência demonstra o quanto essas etapas e conteúdos são modificáveis. Atento a isso, conclui Leontiev (s.d., p. 312):

... não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas.

A necessidade de interagir de forma mais intensa com seus pares, de pertencer à coletividade, faz com que a criança busque superar a contradição que em alguns momentos surge entre o seu modo de vida e as suas necessidades. Isso faz com que ela reorganize sua atividade e se dirija a um novo estágio de desenvolvimento. A antiga atividade, estando totalmente dominada, perde o sentido e a criança busca nas interações sociais um novo conteúdo para as suas ações. Ao utilizar os objetos como instrumento, Sforni (2003) explica que a criança elabora a sua significação cultural. Não se trata apenas de uma relação dela com o objeto, mas de uma imersão nas relações interindividuais, que já conferiram ao objeto um significado cultural. O mesmo ocorre em relação a várias outras aprendizagens em que a criança insiste em dizer ou demonstrar: "eu sei fazer sozinha...", "deixa que eu faço...", "eu consigo...".

Essa antecipação da criança em relação às coordenadas de quem lhe confere cuidados não significa que ocorre um desenvolvimento natural, que ela aprende mesmo sem ser ensinada, mas que a sua referência não é apenas um adulto específico, e, sim, toda uma coletividade, e, no convívio social, seus conhecimentos vão sendo ampliados e seus esforços canalizados para a aquisição de novas capacidades. Mediante a negação à ajuda do adulto, a criança vai demonstrando que há uma contradição entre o seu modo de vida e seus anseios e possibilidades.

Da mesma forma, na atualidade, a maioria das crianças que vivem em um ambiente letrado têm-se antecipado ao ensino escolar com relação à leitura, escrita e contagem. Já nos primeiros anos de vida elas interagem com um universo social muito maior do que aquele a que há algumas décadas estavam expostas as crianças até a entrada na primeira série. Ao assumir a escrita pela sua dimensão simbólica e enfatizar os seus usos sociais, entendemos que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização. Por intermédio, principalmente, da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmo e excelência são determinados pela quantidade e qualidade das interações do sujeito com a escrita. Em outras palavras, a qualidade das mediações interativas vai determinar as concepções que uma criança apresenta sobre a escrita; desta forma, entendem-se as diferenças que as crianças apresentam com relação às concepções de escrita, no período de início da escolarização.

As letras e os números as cercam por todos os lados, a função social desses signos é percebida, da mesma forma por elas antes mesmo que consigam utilizá-los compreensivamente. Começam a usá-los para contar figurinhas, memorizar o telefone dos amigos, ler rótulos e placas sinalizadoras. Enfim, envolvem-se em ações que cada vez mais exigem delas uma relação com a realidade mediada por esses signos. A mobilização, o desejo, canalizam-se também para o mesmo fim. Isso ocorre simplesmente porque, na qualidade de novos membros da espécie, necessitam e anseiam participar da atividade coletiva que utiliza essa forma de comunicação, e assim realizam "uma atividade prática ou cognitiva, que responda de maneira adequada à atividade humana encarnada neles" (Leontiev, s.d., p. 178).

Isso tem demonstrado, dentre outras coisas, que a idade considerada ideal para a criança ser alfabetizada é um limite - como tantos outros em que se insiste em colocar no ensino - que não pode ser rigidamente fixado, sob o risco de a escola ficar à margem do próprio processo de desenvolvimento do indivíduo, perdendo o seu significado como instituição educativa.

Leontiev infere que é nos momentos de contradição entre o modo de vida da criança e as suas necessidades e possibilidades que a atividade se reorganiza, efetuando a passagem para um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica. Em outras palavras, esses momentos são de ruptura e provocam saltos qualitativos no desenvolvimento:

... a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência (Leontiev, s.d., p. 315).

Entendemos que as conseqüências da teoria da atividade de Leontiev sobre o ensino são de extrema relevância. Infere-se, assim, que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estanca quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo. Isso reforça a afirmação de que a criança apropria-se da cultura como ser ativo. Nesse processo, como abordam Núñez e Pacheco (1997, p. 09), “a atividade é expressão da unidade que se dá entre os componentes cognitivos, afetivos e da vontade”.

A mobilização eficiente para a aprendizagem é resultado de um "desejo de pertencer" à coletividade. Nesse sentido, Sforni (2003) acrescenta que as atividades realizadas no ambiente sociocultural são mobilizadores da aprendizagem. Elas desencadeiam necessidades e motivos para a consecução de novas ações que, por sua vez, exigem da criança a realização de novas operações mentais, as quais acabam por promover o desenvolvimento das funções psíquicas.

Além dessas considerações, faz-se necessário discorrer sobre os processos de desenvolvimento psíquico em duas situações que Leontiev contempla:

- a primeira decorre da mudança da atividade dominante da criança; ações, operações e funções - enfim, toda a atividade é modificada em decorrência do surgimento de novos motivos. Esses momentos são percebidos objetivamente em pontos específicos no desenvolvimento da criança. Destaca-se dois momentos dentre os citados por Leontiev: um entre os 6 e os 7 anos, quando a criança deixa de ser uma criança, quase bebê, para ser um menino ou menina já com certa identidade; outro entre os 10 e os 11 anos, quando vai deixando de ser criança para ser um jovem que ensaia entrar para a vida adulta;
- a segunda situação de desenvolvimento refere-se a mudanças no interior de uma mesma atividade dominante, principalmente o surgimento das ações e a transformação destas em operações e funções.

A compreensão desse processo interessa de forma mais específica aos propósitos de nossa pesquisa, pois ele envolve momentos mais pontuais de desenvolvimento que podem ser verificados no interior da atividade de estudo. É o que se pretende tratar a seguir.

1.1 Elementos da Teoria da Atividade e sua Importância para a Aprendizagem

Percebemos que a teoria da atividade contém alguns elementos que formam uma estrutura. Apresenta os seguintes componentes: necessidade - motivo - finalidade - condições para obter a finalidade (a unidade da finalidade e das condições conformam a tarefa) e os componentes, correlacionáveis com aqueles: atividade - ação - operação. A necessidade é o fator desencadeador da atividade; motiva o sujeito a ter objetivos e a realizar ações para supri-la. Ao considerar essa definição de atividade, pode-se inferir que nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade. Esclarece Leontiev (s.d, p. 315):

Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo.

Para deixar mais explícita a relação motivo-atividade, utiliza-se o próprio exemplo citado por Leontiev (1998). Um aluno preparando-se para uma prova lê um livro de história: nesse caso, pode-se chamar a leitura de atividade? Leontiev afirma que sem saber o que ela representa para o próprio sujeito não é possível qualificá-la como tal. Para isso, é preciso uma análise psicológica do processo, ou seja, é fundamental procurar identificar os motivos da ação. Ao supor que o aluno saiba que o conteúdo do livro não será exigido na prova, ele pode ter algumas reações: continuar a ler o livro; dedicar-se a outro estudo, mas insatisfeito por ter de abandonar a leitura, ou deixar de ler imediatamente, aliviado por livrar-se do encargo.

No último caso, o abandono da leitura revela que o motivo não era o conteúdo do livro, mas a necessidade de passar no exame. "O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler" (Leontiev, s.d, p. 316). A leitura era, nesse caso, uma ação, e a preparação para o exame era efetivamente a atividade, pois a necessidade de obter bom resultado na prova era o que mobilizava a ação de ler. Já os dois primeiros casos - continuidade da leitura ou o abandono a contragosto - demonstram que a leitura pode ser qualificada como atividade, pois o conteúdo do livro estava sendo o motivo que mobilizava a ação do aluno, ou seja, a necessidade, ou motivo, correspondia à ação imediata.

Destaca-se, nesse exemplo de atividade, um de seus componentes: a ação. No último caso, a leitura era uma ação. A ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objeto, mas pertence à atividade, esta, sim, vinculada diretamente ao motivo. Para que se constitua como ação, é preciso que ela seja percebida na relação com o motivo da atividade. No exemplo citado, a leitura tinha significado porque o aluno tinha consciência do motivo da atividade da qual aquela ação fazia parte.

A ação pode ser realizada de diferentes modos, os quais são chamados por Leontiev de operações: "denominarei operações os meios mediante os quais uma ação se leva a cabo" (Leontiev, 1981, p.61). No caso da apropriação do conteúdo do livro, o aluno pode realizá-la mediante as seguintes operações: leitura corrente, registro do assunto principal, fichamento; enfim, da forma que as condições materiais, intelectuais ou psicológicas o permitam.

A estrutura atividade - ação - operação não é estanque. A ação pode transformar-se em atividade, nesse sentido, uma ação que em princípio era

realizada apenas como parte de uma atividade passa a ter para o sujeito um motivo em si. A idéia de seu movimento é uma grande contribuição de Leontiev para o ensino.

Para explicar esse processo, Leontiev distingue dois tipos de motivos: "motivos apenas compreensíveis" e "motivos realmente eficazes". Continuando ainda com o exemplo da leitura do livro, pontua-se que a apropriação de conhecimentos pode ser considerada importante pelo sujeito, a leitura pode ter um "motivo compreensível" para o aluno, mas o "motivo realmente eficaz" é o êxito no exame. Entretanto, conforme realiza a leitura, o conteúdo do livro pode despertar-lhe o interesse e a ação o vai envolvendo. Aos poucos o motivo da leitura desloca-se da aprovação no exame e passa a centrar-se na própria apropriação do conteúdo da obra. Ao incorporar o motivo, a leitura deixa de ser uma ação e se transforma em atividade para o sujeito. Segundo Leontiev, "só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade" (Leontiev, 1998, p. 70). No caso da leitura, o motivo foi modificado porque a apropriação do conteúdo acabou sendo mais significativa ao sujeito do que o motivo inicial que desencadeou a atividade. Produziu-se uma "nova objetivação" das suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais elevado (Leontiev, 1998, p. 71).

A respeito desse processo, Leontiev explicita em uma modesta nota uma questão que merece destaque quando trata-se de ensino:

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos "compreensíveis" e "realmente eficazes" e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo? (Leontiev, 1998, p. 83).

Como já afirmamos, uma ação pode ser executada de diversas formas, por meio de diferentes operações. Na ação de memorizar um poema, por exemplo, o aluno pode repeti-lo em voz alta, escrevê-lo repetidas vezes, gravá-lo e ouvi-lo em vários momentos. Todas essas formas de execução da ação são operações. As operações são diferentes, mas estão no interior de uma mesma ação: memorizar.

Mas essa configuração também não é estável, e é na sua mudança que o desenvolvimento do psiquismo numa mesma atividade pode ser entendido.

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico ... que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático (Leontiev, 1998, p.74-5).

Essa afirmação de Leontiev deixa claro que as ações transformam-se em operações e estas, mais tarde, em hábitos ou habilidades. Para que isso ocorra,

... é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito (Leontiev, 1998, p. 75).

A transformação da ação em operação é facilmente evidenciada na aprendizagem de operações motoras. Sforini (2003) cita um exemplo: quando uma pessoa está aprendendo a dirigir, cada movimento é uma ação separada em sua consciência. Dar partida no carro é uma das ações na atividade de aprender a dirigir. Essa ação, por sua vez, envolve várias operações independentes, que devem ser coordenadas, para que ela possa ser realizada. Ao ligar o carro, a atenção volta-se para a posição correta dos pés, para a adequação da marcha, para a pressão necessária sobre o acelerador e a descompressão sobre a embreagem. Assim que o aprendiz consegue controlar adequadamente essas diversas operações, domina completamente a ação de dar partida no carro, passa a ser uma operação dentro de outras ações com maiores níveis de complexidade.

Num próximo passo, como dirigir o carro em uma rodovia movimentada, dar partida é uma operação, dentre outras, cuja realização não exige a atenção deliberada do motorista. Nesse momento a atenção se volta para a ação - dirigir com eficiência em local com muito trânsito. O fato de a operação não estar no primeiro plano da consciência do sujeito não significa que não a perceba. A percepção de todos os momentos continua comandando seus movimentos (posição dos pés, câmbio, embreagem, etc.). E, caso seja necessário, todos os movimentos podem ser

conscientizados por ele. Todavia, esse processo só é possível porque a operação apareceu inicialmente como ação, e é por isso que Leontiev afirma ser somente esse o caminho de surgimento das operações conscientes (Sforni, 2003).

Cabe reforçar que uma operação não é simplesmente um ato mecânico que é aprendido como tal. Para que a operação possa ser trazida à consciência, quando diante de uma situação-problema, é fundamental que tenha se formado inicialmente como ação, processo em que cada movimento é consciente para o aluno, e somente depois transformado em prática automatizada. Caso a operação não tenha percorrido esse processo, não sendo consciente, permanece estante, vinculada apenas à situação na qual foi aprendida. Não é efetivamente de domínio do sujeito, pois não pode ser acionada conscientemente diante de outra situação. Outro aspecto relevante na relação entre ação e operação, destacado por Leontiev, é que na transformação de uma ação em operação fica explícita a idéia de desenvolvimento:

Um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a passagem à execução de ações mais complexas que podem por sua vez fazer aparecer novas operações suscetíveis de levar a novas ações (Leontiev, s.d, p. 325).

Isso significa que quando uma ação torna-se uma operação, essa ocupa lugar inferior na estrutura da atividade; mas, como alerta Leontiev, isso não quer dizer que ela seja simplificada (s.d, p. 330), “apenas sai da esfera dos processos conscientes, conservando seus traços fundamentais”. Vygotsky também comenta da importância do automatismo psíquico:

Pode parecer que a automatização diminui o caráter da reação humana, que a reduz a um tipo inferior e a mecaniza, sendo, em linhas gerais, um passo atrás e para baixo em comparação com a reação consciente de tipo racional. Contudo, não é bem assim. É fácil mostrar que a automatização dos nossos movimentos é uma condição psicológica não livre precisamente para o surgimento dos tipos superiores de atividade (Vygotsky, 2001b, p. 83).

Segundo Vygotsky, a automatização permite que o pensamento se desincumba de algumas ações e ocupe-se de outras de caráter mais elevado.

Se o caminhar não se realizasse automaticamente, mas sempre exigisse a consciência dos movimentos, ele absorveria uma quantidade tão gigantesca de energia nervosa que não deixaria nenhum lugar para outros atos (Vygotsky, 2001 b, p. 84).

É importante lembrar que em determinado momento na história do sujeito, caminhar foi uma ação que exigiu atenção com relação ao equilíbrio, o movimento dos passos, etc. Ao ser dominada essa ação e com o aparecimento de novas necessidades ela passou à condição de uma operação para o sujeito.

Em outro exemplo citado por Vygotsky, fica ainda mais clara a relação entre ação, operação e automatismo: um orador pode ocupar-se da composição do sentido de seu discurso porque a emissão das palavras e a pronúncia já estão dominadas, não exigem dele nem atenção nem pensamento, porém o mesmo não ocorre quando tem que se expressar em uma língua pouco habitual, na qual a pronúncia, a estrutura, os tempos verbais não estão suficiente automatizadas. Cada frase exige que o pensamento esteja voltado a cada um desses aspectos, comprometendo a elaboração do sentido do discurso, pois, na verdade, o domínio da língua ainda está no nível da ação e não da operação.

A operação não exige a atenção deliberada do sujeito. O centro da atenção está na nova ação da qual a operação faz parte, está no desenvolvimento de um processo novo vinculado a motivos superiores. Enquanto a ação não se transforma em operação há um longo período de transição marcado por avanços e recuos, até que finalmente passa a ser de domínio voluntário do sujeito, acionado para realizar outras ações de caráter mais complexo.

Esse movimento revela o processo contínuo de desenvolvimento do sujeito. É contínuo, porém não é natural, por isso é importante destacar os seguintes aspectos, abordados por Sforni (2003, p. 89)

1. para que uma ação tenha significado para o sujeito, é necessário que ela seja produzida por um motivo;
2. para que as ações passem para um lugar inferior na estrutura da atividade. tornando-se operações, é preciso que novas necessidades ou motivos exijam ações mais complexas;
3. para que, subjetivamente, o sujeito sinta novas necessidades ou motivos que o estimulem a agir em um nível superior, é preciso que esteja inserido em um contexto que produza, objetivamente, a necessidade de novas ações;

4. para que uma operação seja automatizada de forma consciente, é necessário que ela se estruture inicialmente na condição de ação.

No quadro teórico traçado por Davydov com base nas contribuições de Vygotsky e Leontiev, aprendizagem escolar vai além da aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, e consiste essencialmente em uma via de desenvolvimento psíquico. É mediante a educação escolar que a criança começa a receber, de maneira sistematizada, as formas mais desenvolvidas da consciência social, consubstanciadas nas várias ciências, na arte e na moral. Consoante Davydov, nesse processo educativo a criança não assimila apenas os conhecimentos dessas formas de consciência, mas também as "capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: a reflexão, a análise, o experimento mental" (Davydov, 1988, p. 158). A atividade de aprendizagem é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, análise e planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico da criança. Enfatiza Davydov (1988, p. 176)

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neo-estrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento).

Esse postulado de Davydov corrobora a afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento psíquico e intelectual é fruto de um lento e longo trabalho de aquisição de procedimentos e modos de ação constituído no decorrer da história. Os conceitos científicos - matéria-prima da escola - trazem em sua formulação as ações mais complexas do pensamento humano. A possibilidade de desenvolvimento via educação escolar está na aquisição dos conhecimentos, mas não como acúmulo de informações.

A consciência da necessidade dessa formação, que impulsiona a realização da nossa pesquisa, é reforçada por Vygotsky ao falar da influência dos signos na atividade do homem. Ao expor o diferencial provocado pelo domínio das operações simbólicas na consciência humana, justifica a necessidade social da formação intelectual. O homem realiza com os signos determinadas ações e operações.

Diferentemente do que ocorre em outras situações de aprendizagem, na educação escolar a atividade dominante é a própria aprendizagem; é para ela que a atenção está voltada. Nas demais situações, a aprendizagem está inserida como uma ação de outra atividade. Por exemplo, para conseguir jogar um jogo eletrônico a criança precisa saber alguns comandos, contar pontos; e, mesmo que não esteja alfabetizada, consegue realizar essas ações, mas somente na medida necessária exigida pelo jogo. A atividade principal é o jogo, ele é o motivo para aprender aquelas ações. A atenção não está, especificamente, no ato de aprender, mas no ato de jogar. Como o motivo da atividade não é a aprendizagem, esses conhecimentos são adquiridos nos limites postos pela situação específica. A criança adquire esquemas práticos que lhe permitem realizar seu intento. Enfim, ela sabe realizar a ação, mas não tem consciência dela.

Como a criança adquire condições para jogar nessa situação? Duas formas são comuns. Ela pode aprender por tentativa e erro, mediante sucessivas ações, conforme as particularidades concretas da configuração do jogo; ou pode ser instruída por um adulto ou por outra criança mais experiente que lhe ensine as ações já como operações, mediante comandos que visam apenas ao resultado.

A atividade de aprendizagem na escola diferencia-se exatamente por ter no processo de aquisição do conhecimento o seu motivo. E, por ser o motivo, é sobre esse processo que a atenção deve estar focada. Nesse sentido, o objetivo maior do ensino é a formação de um "modo generalizado de ação" (Davydov, 1982; Garnier, Berdnarz e Ulanovskaya, 1996), ou seja, a aquisição de uma forma geral que permite ao aluno compreender o maior número de casos particulares ou resolver vários problemas concretos; enfim, "conhecer o singular como universal" (Vygotsky, apud Davydov, 1988, p. 249).

Leontiev (1991) destaca os estudos de Galperin, que estudou o processo de interiorização das ações externas em internas e concluiu que alguns momentos são fundamentais quando se estrutura uma ação completamente nova, sendo: formação da ação no plano material ou materializado; formação da ação no plano da linguagem externa e etapa mental.

Na primeira etapa - ação no plano material ou materializado - o aluno realiza ações com objetos ou modelos (esquemas, gráficos,...). No plano da linguagem - segunda etapa - o aluno orienta-se também para a expressão verbal, mas, sem preceder da ação para evitar o formalismo das ações verbais, a ação vai

aos poucos se convertendo numa ação teórica, baseada em palavras e conceitos, sendo responsável pela interiorização. Na etapa mental, a linguagem transforma-se numa forma de linguagem interna (imagens, representações mentais, etc.). A ação se reduz e se automatiza, passa a constituir um fato do pensamento. Leontiev enfatiza que o processo não passa sempre pelas três etapas indicadas, mas é indiscutível o seu valor como orientador na organização do ensino.

O estudo de Galperin permite reconhecer as ações necessárias à atividade psíquica na passagem do plano intersíquico para o intrapsíquico, mas isso não é suficiente para que a aprendizagem transforme-se em uma atividade para o aluno. Sabemos que não há uma correspondência absoluta entre o que é ensinado e o que é aprendido pelo aluno, ou seja, o conteúdo escolar não ocupa automaticamente o lugar dos conhecimentos espontâneos. As tarefas propostas pelo professor, bem como novos conhecimentos podem ser aceitos, ignorados, modificados ou negados. A análise da atividade psicológica do sujeito cumpre a função de explicitar as singularidades desse processo do ponto de vista pedagógico.

Como uma atividade humana, as relações de ensino e aprendizagem envolvem motivos, desejos, necessidades e emoções. A relação entre pensamento e emoção foi tratada rapidamente por Vygotsky, que, em uma das suas últimas produções, reitera:

O pensamento não nasce de si mesmo, nem de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que abarca nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta ao último "por que?" na análise do processo de pensar (Vygotsky, 1987, p. 342).

Sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno. Para Davydov e Markova (1987, p. 320), no estabelecimento da relação da criança com a aprendizagem escolar, "... há que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte do autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento mútilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social. Conseguir enxergar as características pessoais de cada aluno é um dos grandes

desafios do dia-a-dia na sala de aula. Mas é condição indispensável para que o ato de ensinar seja eficaz, pois os conteúdos só fazem sentido quando estão ligados aos interesses dos estudantes.

2. Processos Pedagógicos e Ações de Aprendizagem

Para Vygotsky, a educação era uma continuação do diálogo pelo qual se constrói um mundo social de realidades constituintes. A consciência do professor, e sua capacidade para fazer que esta consciência seja acessível a outros como ajuda para alcançar conhecimentos e habilidades, é um ponto crucial em sua teoria. É muito interessante que esta forma de diálogo seja o mesmo processo que cria a realidade historicamente condicionada à cultura. Assim, nesta organização, a educação levada a cabo pelo professor, é uma continuação do processo que cria a cultura. A educação “sem professor”, em sua concepção, é impossível.

Vygotsky (2002, p. 119) faz importantes críticas à visão, presente tanto na Psicologia como na Pedagogia, que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora: “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler⁶ o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

A aprendizagem é uma história que coloca diante de um “já existente”, uma interação externa; uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade, interioridade e exterioridade, aluno e professor, estruturas cognitivas existentes e novos aportes (grifos do autor) (Meirieu, 1998, p. 39).

O aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, é entendido por Vygotsky como um processo bastante complexo, que é iniciado para a criança “muito antes da primeira vez que o professor

⁶“Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. As crianças precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda, especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os autores, mas também são importantes as placas, os rótulos e os outros casos de escrita que a cerca em seus ambientes” (Smith, 1999, p. 125).

coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (Vygotsky, 1988, p. 143). A complexidade desse processo está associada ao fato de a escrita ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que se constrói num conjunto de

... símbolos 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 (Vygotsky, 2002, p. 131).

Assim, o aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, em que signos representam significados, e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita.

Ao considerar a importância do domínio da linguagem escrita para o indivíduo, Vygotsky (1998) enfatiza a necessidade de investigações que procurem desvendar a gênese da escrita, o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever⁷, particularmente antes que se submeta ao ensino sistemático desta linguagem na escola:

A primeira tarefa de investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita, mostrar o que leva as crianças a escrever, mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (Vygotsky, 2002, p.121).

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento psico-sócio-cultural infantil, não podendo ser simplesmente entendida como resultado de um

⁷ Os professores devem garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas, onde elas podem ver a linguagem escrita empregada de maneiras úteis e significativas. A precisão e os exercícios não devem ser enfatizados às custas de significação para o aluno; eles são uma conseqüência e não um pré-requisito da experiência de leitura. Os professores devem proteger os seus alunos dos efeitos de programas e testes que podem convencê-los de que ler é algo sem sentido e inútil, ao invés de ser algo satisfatório, útil e freqüentemente divertido (Smith, 1999, p. 139).

desenhar de letras e construção de palavras. Equivale dizer que o ensino da linguagem escrita não depende apenas de treinamento superficial, imposto como mera habilidade técnica ou motora.

A escrita implica uma função psicológica mediada, organizada pela cultura. Para ser capaz de anotar algum conceito ou noção e mesmo uma frase, a criança precisa utilizar-se de uma linha, uma mancha, um ponto, um desenho dentre outros; como signos funcionais auxiliares. Ao perceber o signo auxiliar, a criança pode recordar-se da idéia, da noção ou do conceito a que aquele faz referência, ao utilizá-lo para organizar seu pensamento, sua memória, atenção, percepção, enfim, todo o seu processo de consciência.

Partindo dessas premissas, infere-se que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas desde a educação infantil. Entretanto, é preciso que a leitura e a escrita sejam consideradas no bojo das necessidades e atividades da criança e se mostrem relevantes na sua formação crítica diante de suas condições de existência social e cultural.

Se escrever é estabelecer a reflexão interior, ler é desdobrar em si mesmo a reflexão de outro que significa o escrito, seguindo um processo em que entrelaçam os argumentos próprios com os dos outros, criando a trama mental ao relacionar significados, isto é, as leituras (Sacristán, 2000, p. 47).

Nesse sentido, entende-se que as palavras de Meirieu (1998, p. 61) podem referendar as idéias aqui expostas:

A aprendizagem é produção de sentido por interação de informações e de um projeto, estabilização de representação, e introdução de uma situação de disfunção em que a inadequação do projeto às informações, ou das informações ao projeto, obriga a passar a um grau superior de compreensão.

Para que as mudanças ocorram, o professor deve conscientizar-se da importância da sua formação continuada, da importância de ouvir a voz dos que, também, optaram por trabalhar com as questões relacionadas à alfabetização, isto é, optaram por uma geração de homens e mulheres capazes de se expressarem adequadamente em qualquer situação de linguagem oral ou escrita, tanto na escola, quanto fora dela.

Pode-se, assim, entender que o trabalho do professor somente logrará êxito quando ele entender que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

Escrevendo, lendo e discutindo a linguagem, os alunos compreendem melhor a relação entre a linguagem e a sociedade e descobrem que com o uso da palavra podem interagir, impor regras, registrar informações, transmitir conhecimentos e, ainda, expressar sentimentos e idéias (Pisciotta, 2001, p. 197).

Postula-se, ainda, que ao professor compete propor as estruturas dentro da modalidade padrão da língua, ensinando aos alunos que o domínio da língua padrão é necessário para que compreendam um mundo em que a totalidade de informações (jornais, revistas, livros, leis, contratos, receitas, manuais, etc.) vem escrita nessa forma de língua. Por isso o domínio dessa modalidade é uma questão de cidadania.

Trata-se de uma prática que deve ser constantemente incentivada na escola: a prática de levar os alunos a se manifestarem, sem que sejam tolhidos em sua liberdade de expressão. O importante é viabilizar condições para que os alunos percam o medo de se expor, de falar o que sentem. É fornecer a vez e a voz a quem não tem.

O importante é que os alunos possam sistematizar as estruturas e dizê-las/ escrevê-las dentro da modalidade padrão. Se, desde o início, o aluno desfrutar de uma familiaridade com determinadas expressões, estas passam a constituir um patrimônio lingüístico usual, em que não haverá assombros. A tarefa do professor, como se vê, é imprescindível.

Atualmente, um grande número de obras aponta para novas práticas na área da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, o dia-a-dia das escolas ainda demonstra o uso constante de abordagens conservadoras e tradicionais no ensino da língua materna, principalmente no que se refere à produção textual. Esta situação nos leva propositadamente a retomar o problema central dessa pesquisa: por que as crianças não estão aprendendo, ou aprendendo

mal, no processo de alfabetização dos ciclos de formação propostos pela SME de Goiânia?

Com efeito, é preciso que nosso aluno descubra a escrita como uma das formas de comunicação, de expressão de idéias. No momento em que dominam as palavras com segurança, as crianças não precisam parar a toda hora para verificar a grafia e podem voltar toda a atenção para o desenvolvimento da história. E isso vale desde os primeiros anos.

O ensino da ortografia deve ter início assim que o estudante começa a entender o sistema de escrita alfabética - de preferência ainda na 1ª série. Isto é, quando tiver aprendido o valor sonoro das letras e já puder ler e escrever pequenos textos. É preciso deixar bem claro para os alunos que todas as regras ortográficas são fruto de uma convenção social, de um acordo estabelecido pelos especialistas cujo objetivo é padronizar a escrita. - e que, no mundo em que vivemos, quem não domina essa convenção corretamente é discriminado.

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida em que aumenta a capacidade da memória, registro de informações dentre outros), propicia diferentes formas de organizar a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de textos). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e conhecimento (Vygotsky, 1998, p. 116).

Apesar de inegáveis avanços teóricos na área da alfabetização, as práticas docentes, na grande maioria das escolas de séries iniciais do ensino fundamental, continuam a reproduzir esquemas ultrapassados e obsoletos, quando não perniciosos e prejudiciais à aprendizagem significativa. “Em alguns casos, os esquemas de ensino de tão improvisados e artificiais, geram a morte paulatina do potencial que as crianças trazem consigo quando iniciam sua trajetória escolar. Daí a frustração, o fracasso, a repetência e a própria exclusão” (Leite, 2003, p. 15).

2.1 A consciência da ação: o papel da reflexão

Assim torna-se essencial enfatizar algumas observações feitas na escola-campo. A PB2 e os alunos lêem uma poesia escrita no quadro várias vezes em conjunto, em seguida ela pede a um dos alunos que leia individualmente; ele não consegue. Pede a uma aluna, ela lê a primeira estrofe e não consegue continuar, demonstrando não ter memorizado o restante do texto. A professora pede, então, a um terceiro aluno que leia; ele lê também a primeira parte e é interrompido por um auxiliar da secretaria que vem trazer o diário de classe. A leitura do aluno é esquecida. A professora continua mostrando no quadro as palavras que fazem rima.

Ao contrário do que acontece na resolução dos exercícios, na leitura, a ênfase é dada às atividades coletivas, não permitindo à professora perceber, com clareza, o grau de compreensão e de dificuldades dos alunos quando lêem. O contato com os livros, como portadores de texto, é tão pequeno que eles pedem à professora o livro de matemática para ser lido em casa.

Durante o período de observação, verificamos que os alunos manusearam livros de literatura infantil somente quatro vezes, sendo que, em uma delas, estavam na classe apenas os alunos que não participariam da quadrilha na festa junina. Isto significa que, durante o período observado, apenas três vezes todos os alunos fizeram leitura de livros infantis.

Na aula em que se trabalhou com livros de histórias infantis, a PB2 agregou os alunos em grupos de dois ou três, distribuiu os livros, que não eram muitos, e pediu leitura silenciosa por alguns minutos. Em uma das aulas, acompanhou a leitura nos grupos, determinando o trecho que cada um deveria ler. Na outra aula, sorteou alguns alunos para lerem individualmente, para os colegas em voz alta, um trecho da história. Eles gostaram da atividade e queriam continuar lendo, o que pode ser demonstrado pelas falas dos alunos: “tia deixa eu; tia eu não li; tia eu também quero ler”.

No entanto, somente quatro alunos foram chamados para ler e a PB2 encerrou a aula de leitura, dizendo que estavam bagunçando demais (a duração dessa atividade foi de uma hora e meia). Em seguida, passou o texto, A Banda, no quadro para os alunos lerem e copiarem. Logo depois, copiaram palavras soltas fora do contexto que estava sendo estudado.

Diante desta atitude, pode-se inferir que a PB2 não considera o contato dos alunos com os livros de história infantil como um ato de leitura. Para assegurar este momento de aprendizagem, escreveu no quadro um outro texto, que nada tinha a ver com a leitura anterior e trazia consigo o objetivo de copiar com mais agilidade. Isso demonstra que a PB2 não conseguiu, ainda, modificar sua concepção sobre a natureza da linguagem e aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessas oportunidades de contato com os livros de histórias, observamos nos alunos interesse pela leitura, curiosidade por saber o que está escrito nos livros e vontade de aprender a ler. Solicitavam ajuda a PB2; tentavam modificar palavras, ler gravuras, juntar letras; observavam os colegas que conseguiam ler perto deles, e até solicitam a pesquisadora: “tia, no recreio você me ensina a ler...” Entre os alunos dessa classe, vários demonstram ansiedade por dominar a leitura, dizendo: “eu queria era aprender a ler”.

A motivação dos alunos em relação à leitura é percebida, também, na leitura individual, atividade raramente realizada. O relato a seguir exemplifica essa afirmação: em uma das aulas, a PB2 sorteou oito alunos para lerem um texto escrito no quadro. Entre os que não foram sorteados alguns, insistem em ler também. A PB2 responde: “na próxima vez, vocês vão ler. Peguem os cadernos e copiem o texto”.

Verificamos que, a despeito do interesse demonstrado, os alunos não conseguem sensibilizar a PB2 para que esse tipo de atividades seja realizada com mais frequência, envolvendo toda a turma. A ausência de significado dos textos lidos em sala de aula dificulta possíveis interpretações, o que pode ser constatado que quanto à leitura, os problemas mais comuns detectados nesses alunos referem-se à entonação inadequada e artificial e, ao lerem em voz alta, muitas vezes, não sabem o que lêem, o que demonstra que o tipo de leitura a que foram introduzidas não leva à construção de uma significação, mas à mera decodificação.

Acreditamos que boa parte desses problemas são originados na fase de alfabetização, devido ao uso de métodos de alfabetização que utilizam uma concepção de linguagem e de aquisição da linguagem escrita inadequada. Isso ocorre já nos primeiros contatos da criança com seu primeiro livro escolar - a cartilha - mas, como se sabe, perpassa todo o período escolar.

Pensamos mesmo que uma das causas dessas incoerências seja a falta de fundamentos teóricos. As cartilhas apóiam-se na teoria behaviorista da

aprendizagem. Portanto, compreendemos que o período inicial do processo de alfabetização pode parecer para muitos, aquele que exige menos do professor, da escola e do aluno. Contudo, na realidade, ele é o alicerce que sustentará o edifício do saber individual e social de cada futuro leitor-escritor.

A alfabetização, na sala de aula da PA2 acontece a partir da decomposição dos elementos lingüísticos maiores. Assim, sua teoria valoriza os conceitos de morfema e fonema e não considera o significado, que será observado após a aquisição da habilidade de decodificar graficamente a escrita. Nessa ótica, que é mecanicista, o alfabetizado deverá, portanto, conhecer todas as letras do alfabeto, palavras isoladas e identificar os seus sons próprios, como se houvesse real correspondência entre todos os sons e letras de uma dada língua.

O aprendizado ocorre num processo em que a memorização e a repetição são pontos fundamentais para se atingir o objetivo final, que é esperado a partir de uma programação feita pela PA2, que ignora a capacidade criativa da criança e o conhecimento de seu mundo extra-escolar, trazido por ela para a sala de aula. Nessa perspectiva, verifica-se, então, que a aprendizagem é controlada, isoladamente pela PA2 e sem discussão com os parâmetros da escola e do sistema de ensino da SME, pois é a professora que determina o que, quando e de que forma a criança deve aprender nos ciclos de formação. Dessa maneira, o ensino acontece a partir das unidades menores da língua - os fonemas - , observado o grau de dificuldades que eles apresentam, inicia-se pelos mais simples, para depois serem ensinados os mais complexos.

Esse grau de dificuldade é medido pela correspondência, biunívoca ou não, existente entre a letra e fonema. Assim, são introduzidas, primeiro as vogais e, depois, as consoantes que apresentam correspondência entre cada uma delas e seu fonema. Em seguida, é que as outras consoantes são sendo ensinadas, mas, nem sempre, as regras fonológicas são perceptíveis para as crianças. Ao seccionar o elenco de vogais e consoantes, impede-se uma visão de conjunto e a possibilidade de a criança elaborar suas hipóteses a partir das inúmeras relações significativas que possui esse conjunto.

Dessa forma, o ensino ocorre sempre das unidades menores da língua para as maiores. Então, a criança aprende todas as letras do alfabeto para, depois, passar à formação de sílabas, palavras descontextualizadas e orações muitas vezes sem sentido. Além disso, alguns pré-requisitos são exigidos da criança para que ela

possa ser alfabetizada. Dentre eles são citadas as noções de lateralidade - direita e esquerda-, espaço, discriminação perceptivo-visual e idade, uma vez que nesse ciclo a criança deverá ter seis e sete anos na proposta de ciclos de formação da SME.

Todas essas noções são consideradas pela PA2 como condições *sine qua non* para que a criança esteja habilitada a aprender ler e escrever, ou seja, se a criança não sabe discriminar direita-esquerda, ela não estará apta a aprender. No que se refere à repetição das unidades para a discriminação de palavras, a PA2 demonstra que o aprendizado ocorre pela memorização, pelo condicionamento e não pelo conhecimento que a criança vai acumulando sobre a linguagem escrita.

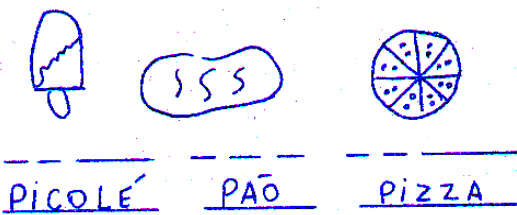
A cartilha que a escola recebe, obedece ao critério de ir do suposto mais simples para o mais complexo, inicia o ensino pelas vogais, prosseguindo pelos encontros vocálicos e, depois, pelas famílias (conjuntos) silábicas retiradas de palavras-chave. Isto caracteriza uma aprendizagem controlada, pois a criança recebe o direcionamento dosado do caminho a ser seguido, como se ela não tivesse chegado à escola com um passado que lhe deu algum conhecimento e nem fosse um ser capaz de criar.

Dessa forma, leitura e exercícios do tipo que a PA2 aplica, apenas criam situações de repetição e cópia que servem somente para a memorização do valor sonoro e convencional das letras. Além disso, a criança poderá ficar desinteressada pela leitura; e por esse motivo, muitas vezes, ocorre devido à falta de sentido do material que lhe é oferecido. Isso dificulta a aprendizagem e gera confusão no pensamento da criança.

O ideal seria que todas as ocorrências aparecessem, naturalmente, no processo de aquisição da escrita, assim como acontece no da fala, na forma de discurso escrito. O que a PA2 deixa perceber é que para ela o aluno aprende tudo dividido em blocos. Contudo, se os conteúdos fossem trabalhados, a partir da realidade da criança e no momento de sua alfabetização, ela teria a oportunidade de construir suas hipóteses com relação à alfabetização. Alguns exercícios para a alfabetização, aplicados pela PA2 podem ser vistos na ilustração 01.

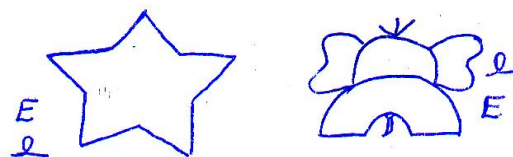
Figura 02: Tipos de Exercícios Aplicados pela PA2 na Alfabetização

* COMPLETE OS NOMES DOS DESENHOS ABAIXO:



VAMOS COMPLETAR A PALAVRINHA COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO?

E	S	C	O	L	A
	S	C		L	
E			O		A
E		C		L	
E	S		O		A



ATIVIDADE

JUNTE AS VOGAIS, FORMANDO PALAVRAS.

a + i = ai	li = l + i
— + — = —	li = — + —
— + — = —	li = — + —
— + — = —	li = — + —
— + — = —	li = — + —
— + — = —	li = — + —
— + — = —	li = — + —

GRACINHA, VAMOS COPIAR A VOGAL.

e - - - - -

e - - - - -

f - - - - -

i - - - - -

u - - - - -

u - - - - -

o - - - - -

o - - - - -

a - - - - -

a - - - - -

Fonte: Atividades selecionadas para essa pesquisa.

A PA2 demonstra acreditar que a aprendizagem é um processo mecânico em que a criança fala quando é estimulada. Ela repete sons somente se há um estímulo do ambiente. Concluímos que, para a PA2, a aquisição da linguagem

escrita é uma questão de condicionamento apenas pela imitação de um modelo, ou seja, pelo modelo que lhe é oferecido.

Na aquisição da linguagem oral, a criança experimenta suas hipóteses ou, as despreza, até certificar-se de que são boas. Também, na aquisição da linguagem escrita, se forem colocados a sua disposição textos que lhe dêem margem para levantar e testar hipóteses sobre a língua, ela adquirirá esse tipo de linguagem de forma natural. Por outro lado, o ideal é que a alfabetização aconteça com textos elaborados pelas crianças e com todo tipo de textos que apresentem a escrita na sua forma real, sem a preocupação com o controle das ocorrências de fonemas. Dessa forma, as ocorrências que surgirem dão à criança a possibilidade de formular suas hipóteses e lhe permitem tirar conclusões sobre a linguagem escrita.

Raras são as atividades da PA2 que não apresentam a família silábica com cinco vogais orais e, como se não bastasse a leitura delas, a criança tem de copiá-las (como demonstrado na ilustração 01). Isso faz com que a aquisição da linguagem escrita torne-se um processo destituído de significados, pois a menor unidade lingüística que o alfabetizando, adulto ou criança, reconhece é o vocábulo. Tentar impor uma divisão da palavra em partes menores é contraproducente para o rendimento da aprendizagem, haja vista que constitui uma abstração.

Constatamos que a PA2 desconhece os fundamentos lingüísticos, principalmente aqueles que se referem à fonética e à fonologia. Além disso, ao propor uma alfabetização que só considera um tipo de atividade, desconsidera as variedades lingüísticas da fala do aprendiz e não atina para as conseqüências dessa falha teórica, no processo da alfabetização. Em contrapartida, reforçamos que a alfabetização precisa ser desenvolvida mediante textos elaborados a partir da realidade da criança, no momento em que o processo de alfabetização ocorre.

A PA2 dá uma especial ênfase ao ensino das letras do alfabeto, de palavras isoladas e de frases descontextualizadas em detrimento da busca do significado do texto. Seria melhor que a alfabetização fosse conduzida pelo professor, a partir do conhecimento e usos lingüísticos que a criança traz para a escola, pois, a partir de sua fala, das histórias que conta e sabe, poderão ser produzidos textos muito mais significativos para ela. Além disso, histórias fazem parte do mundo da criança e livros de histórias devem ser materiais essenciais no processo de aquisição da linguagem escrita.

O que tem acontecido, por parte das professoras PA2 e PB2, no que se refere à aquisição da linguagem escrita, é o fato de adotarem métodos e estratégias de ensino que desconsideram a individualidade da criança e subestimam sua inteligência, pois apenas impõem a aprendizagem da língua.

Ao agirem assim, criam alguns conflitos teóricos elas e as outras duas professoras, bem como com a coordenadora, pois a escola aparentemente se preocupa com a criança, sua competência lingüística e a sua capacidade cognitiva para o sucesso da aprendizagem.

Libâneo (2002) entende que a metodologia entendida de forma ampla, inclui instrumentos e técnicas necessárias para à ação pedagógica do professor, compreende a forma como ocorre a aquisição de conhecimento, tendo em vista a criação de condições e modos que dêem sentido ao conhecimento transmitido pela escola, afim de que o aluno possa desenvolver a capacidade de atuar e pensar a realidade. Os conteúdos são os conhecimentos produzidos pelos diversos campos científicos e que, por meio da transposição didática, são transformados no conhecimento escolar.

O que vem acontecendo na prática, dos ciclos de formação é o demasiado espontaneísmo, sem que professor e aluno possam trabalhar a alfabetização pensando ser essa um processo em que o sujeito seja o aluno, e o professor, um mediador desse aluno, que vive numa sociedade e precisa da linguagem escrita para firmar-se como sujeito ativo nas várias esferas em que for atuar.

Nas observações realizadas nessa pesquisa percebemos que a PB2 preocupava-se com o que achava saber - a ortografia - e descuidava da construção e das características dos vários tipos de textos. Pareceu, então, que a PB2 não possuía o domínio da língua em suas várias manifestações sociais. As sugestões de procedimentos metodológicos para atuação em sala de aula, feitos pela coordenadora e pela PB1, não eram aceitos.

É evidente que nem toda atividade de ajuda desenvolvida pelo professor atua na ZDP e, menos ainda, que a atividade desenvolvida por alguns surtam o mesmo efeito em outros. Onrubia (1998) acrescenta que os procedimentos que se sugere são efetivamente meios de intervenção na ZDP de muitos, ainda que não os ajude a todos com igual intensidade. Ao considerar que a ZDP não é uma propriedade estável e estática, o papel do professor ao oferecer sua ajuda ao aluno

supõe atuar em diferentes e freqüentes ZDP, ao permitir que o pensamento do aluno vá progressivamente se modificando, em direção a tarefas mais complexas. Mas, a atuação na ZDP por parte do professor, para Onrubia (1998), enfrenta alguns obstáculos que necessitam ser contornados. Entre estes, cabe destacar:

- não existe, é evidente, uma ZDP para toda classe, igual em todos os alunos. Como toda aula é sempre coletiva, o trabalho do professor enfrenta dificuldades com a heterogeneidade. Nesse caso, a solução mais viável parece se trabalhar nas ZDP mais amplas, mais distantes, mais expressivas. Nesse sentido, a aula, o desafio trazido não pode ser encarado como uma atividade a ser desenvolvida para alunos "fracos" ou "fortes" e sim para todos, com níveis diferentes de complexidade. Um mesmo exercício, pode ser escalonado em diferentes níveis de dificuldades de tal forma que possa abrigar espaços diferenciados em diferentes ZDP de cada um.
- não se pode acreditar que a ZDP de cada aluno será sempre a mesma para cada conteúdo que se trabalha e, menos ainda, estável ao longo de todo ano. Desta maneira, alunos com uma expressiva ZDP em determinado tema podem apresentar uma ZDP relativamente pequena em outros. O universo de saberes de uma criança que chega ao ensino fundamental é, na maior parte das vezes, extremamente restrito em relação a esse mesmo universo, meses depois.

Apesar do progresso teórico-metodológico observado na área da alfabetização, fundamentado pelas contribuições de diversas áreas de conhecimento, especialmente a Lingüística e a Psicologia, vários autores têm denunciado que as chamadas propostas modernas têm se caracterizado por uma diretriz marcadamente conservadora, estando longe de uma proposta de alfabetização escolar que possa ser considerada crítica.

Soares (1995) tem analisado a chamada concepção funcional de alfabetização, alertando que, apesar da aparência progressista, trata-se de uma resposta às demandas dos setores da produção capitalista e do avanço tecnológico, que passaram a exigir um trabalhador mais qualificado, o que significa, também, melhor alfabetizado; ou seja, a alfabetização, nesse sentido, estaria caracterizada pela necessidade de adaptação do indivíduo às novas condições sociais, principalmente às condições de produção. Defende a autora uma proposta crítico-radical de alfabetização, visando à formação do cidadão crítico, que atue na

sociedade numa perspectiva de transformação e de superação das estruturas injustas e desumanizantes.

É função da escola dar continuidade, de forma sistematizada, a esse processo que vem se realizando "naturalmente", por meio do qual a criança mantém contato com a escrita, pelas diversas práticas sociais de que participa.

Neste sentido, uma das críticas ao modelo tradicional é que ele representa uma ruptura nesse processo: a escola passa a apresentar para a criança a escrita por meio de textos totalmente descontextualizados, ao enfatizar somente o código, em detrimento do significado. Além disso, utilizam-se textos que não correspondem aos usos sociais da escrita. O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, que forme o leitor e o produtor de textos, tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania.

Enquanto no modelo tradicional de alfabetização entendia-se que o eixo principal era aquele estabelecido entre o professor (que tem o domínio do conhecimento) e o aluno (que não sabe), numa relação vertical, de cima para baixo, na concepção atual entende-se que o eixo principal do processo de alfabetização escolar é o que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (no caso, a escrita), numa relação horizontal, com fluxo em ambas as direções. Entretanto, tal relação é sempre mediada, e na escola o principal (mas não único) mediador é o professor.

Defendemos que a base do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, à medida que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc., dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo. No entanto, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é necessário também o acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas auxiliares, principalmente a Linguística e áreas afins, que têm produzido um importante conhecimento sobre seu objeto, a escrita, e a Psicologia, à proporção que tem produzido um conhecimento relevante sobre o sujeito - no caso, a criança na relação com a escrita.

Do ponto de vista pedagógico, entendemos que o método e o conteúdo da PA2 anteriormente expostos, não propiciam o aluno a pensar, mas marcam

significamente seu desenvolvimento. Entretanto, observamos que as orientações do ensino, pautadas nesse método e conteúdo são incompatíveis com a interpretação da atividade objetiva como base do pensamento humano e com o reconhecimento do conteúdo específico das generalizações e dos conceitos teóricos. Como Vygotsky, também seus continuadores entendem que a educação escolar é promotora do desenvolvimento. É nesse sentido que organizar o ensino com base nessa perspectiva exige uma reestruturação de método e conteúdo do conhecimento escolar.

A teoria da atividade de Leontiev deixa implícito que tão importante quanto a ação é a consciência da própria ação. Posição encontrada também em Vygotsky (2001a, p. 320) em que fora de uma determinada estrutura

... a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela está limitada, é limitada para aplicar as suas habilidades. A não-consciência e a não-arbitrariedade são duas partes de um todo único.

Para Vygotsky, a tomada de consciência e a apreensão são formações essenciais na idade escolar, sob as quais giram todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem. Também Bruner (1998) considera que a consciência da ação é fundamental para a aprendizagem de qualquer habilidade, seja psíquica ou motora. Essa é uma capacidade que parece influir decisivamente na realização da generalização. Comenta Bruner (1998, p. 130) que “a transferência direta de uma estratégia parece depender da compreensão e do reconhecimento dos requisitos da tarefa”. Alguns exemplos apresentados pelo autor esclarecem essa relação entre a consciência e o domínio da ação:

... desde o momento em que uma regra para formar uma seqüência gramatical forma já parte da competência de uma pessoa, pode generalizar-se um extenso número de orações ou seqüências regulares sem necessidade de aprendizagem posterior. O mesmo ocorre quando uma vez dominados os elementos do xadrez, se podem jogar muitas partidas distintas. Isto ocorre também com as habilidades sensório-motoras: ao aprender a montar em uma bicicleta, aprendemos a montar em todas (Bruner, 1984, p. 130).

A consciência da ação é o que permite ao sujeito o domínio e a mobilidade da atividade. Domínio porque a ação, quando consciente, passa para o

nível das operações também conscientes, ao permitir ser automatizada e ao mesmo tempo controlada pelo sujeito. Mobilidade por ser requisitada ou modificada conforme a composição operacional de uma nova ação de acordo com as condições de sua realização. Por exemplo, uma vez dominada a multiplicação, na qualidade de ação mais rápida de soma, ela passa a ser utilizada como operação consciente na resolução de problemas específicos, podendo ser retomada passo a passo quando a situação exigir. Essa mobilidade não ocorreria se a multiplicação fosse apenas memorizada mecanicamente como uma nova operação.

Com esse raciocínio, o educador precisa não só conhecer como relacionar teorias sobre como cada criança manifesta suas formas de sentir, pensar, falar e construir coisas, modifica-as e a elas reage. O potencial de aprendizagem, presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil, também deve ser entendida pelo professor. Há ainda que se refletir sobre o valor dessa experiência como recurso necessário ao domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

A falta de compreensão desses conceitos tem levado a alguns equívocos na interpretação das decorrências práticas para o ensino com base no referencial vygotskyano, associando-o aos pressupostos do ensino tradicional. Tomando por base a clássica afirmação de que o ensino precede o desenvolvimento e a ênfase na importância da sistematização dos conceitos, abstrai-se o ensino de quaisquer condições psicológicas para sua realização e corre-se o risco da realização de um ensino mecânico para a transmissão de conteúdos e treinamento de habilidades cognitivas. Isso estaria demasiadamente distante do que Vygotsky e seus colaboradores afirmaram sobre as possibilidades do ensino no desenvolvimento cognitivo. Clarear os conceitos de atividade e consciência é necessário para elucidar a afirmação acima e evidenciar a diferença dos pressupostos vygotskyanos com a suposição de que o mero uso de seus conhecimentos impede a predominância da escola tradicional.

CONCLUSÃO

A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita/mundo, escrita/contexto.

- Daniela Taranta Martin -

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas. Acredito que na sociedade neoliberal, necessário se faz um professor que consiga formar crianças leitoras e produtoras de textos. E este professor deverá ser formado também, historicamente, para satisfazer um novo projeto social.

As pesquisas estão apontando para a realfabetização do professor. Colocada como alfabetização ampla e total, que exige o domínio da leitura, da escrita e da construção de diferentes e múltiplos tipos de textos existentes. Para tanto, o professor deve possuir um conhecimento globalizante a respeito do objeto que ensina. Ao ensinar esse objeto, o professor enfrenta, ao mesmo tempo, todas as suas dimensões, que se inserem na aprendizagem do aluno. No caso do ensino da leitura e escrita, instanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto. A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto, na sala de aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento sobre as várias dimensões do objeto que visa a ensinar. Não se supõe aqui, no entanto, que este seja o único aspecto definidor da qualificação dos professores. Há muitos outros aspectos a serem considerados. Um conhecimento globalizante a respeito do que ensina, porém, é aspecto fundamental, ao lado de outros.

O sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, permitam compreender o funcionamento da língua escrita, possibilitem a apropriação de seu uso social e forneçam elementos que desafiam o sujeito a pensar sobre a língua escrita. O trabalho de alfabetização inicia-se com um diagnóstico destes conhecimentos, que serão referenciais para as atividades a serem propostas. Respeita-se, assim, a criança enquanto ser inteligente, ativo e criador, que pensa sobre o que a escrita representa e como funciona.

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema alfabético. Desse modo, acredita-se contribuir para a compreensão de que os sistemas escritos, além de representarem a transcrição de um discurso, criam e recriam modos de funcionamento e de conteúdos mentais porque tornam-nos muito mais conscientes do mundo à nossa volta.

A crença de que o conhecimento é um processo de construção daquele que aprende exige uma profunda revisão das concepções ingênuas que interpretam esse processo de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente pelo fato de estes lhes serem expostos.

Na alfabetização, é também de fundamental importância a intervenção do professor. Ele é o responsável pela permanente observação do desenvolvimento cognitivo do aluno, com o qual deve contribuir perante dúvidas e indagações. Nesta postura de observador, o professor deve ser cauteloso no sentido de resguardar a gradação por que passa a construção do conhecimento de seus alunos, pois assim como o homem passou por várias etapas na intervenção da escrita - como garante a história da humanidade - o alfabetizando, em processo semelhante, descobre o sistema escrito da língua. A intervenção do professor não deve antecipar o conhecimento, mas propiciar chances para o aluno chegar até ele. Com base nessas idéias, os erros ortográficos inevitáveis na alfabetização, antes de serem tidos como distúrbios de aprendizagem, necessitam ser vistos como indicadores da evolução da escrita pelo educando, funcionando, portanto, como diagnóstico para a redefinição da prática pedagógica do professor.

Nas concepções anteriores as alfabetizadoras tinham um método - fosse esse ou aquele - que vinha concretizado na chamada cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora), dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer. Como era tudo o que tinham, se adotassem o método silábico, mantinham-se nele, pois não tinham teoria lingüística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor seqüência de aprendizagem. A verdade estava exclusivamente no que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos *têm* uma teoria da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Considero que estamos vivendo um momento grave na alfabetização, primeiro por causa do fracasso que aí está, gritante, segundo porque estão aparecendo tentativas de recuperar a especificidade da alfabetização sem saber que caminho vão tomar. Existe um risco em reinventar a alfabetização, embora ela esteja mesmo precisando ser reinventada e haja necessidade de se recuperar a sua especificidade, não podemos voltar ao que já foi superado. A mudança deve ser um avanço e não um retrocesso.

Temos hoje novos problemas e tempo razoável para analisar as nossas alterações nos processos de alfabetização. Acredito que lutamos e continuaremos lutando por práticas inclusivas (como o respeito às diversidades e aos ciclos de formação), mas não podemos fazer uma relação direta entre as políticas mais amplas e algumas praticas específicas e necessárias, como a da alfabetização. Isso porque já podemos constatar que estas mudanças, por si, conseguem alterar diferentes aspectos da formação humana e são imprescindíveis, do ponto de vista político, mas concomitantemente tem-se problemas permanentes na alfabetização.

Defendo a idéia de que precisamos recortar e descrever, no conjunto de praticas de alfabetização, aspectos específicos que provocam um certo sucesso no trabalho com decodificação, para torná-los públicos, sem receio de que uma discussão metodológica seja considerada um retrocesso.

Estaremos somando - e não subtraindo - a uma perspectiva importante na formação e no ofício de professor: o como fazer. Quando alguns professores insistem em permanecer com determinados procedimentos não privilegiados nos discursos científicos e pedagógicos de inovação, seriam desinformados ou estariam

nos mostrando a força e a permanência de uma cultura pedagógica possível de ser praticada. Quando os professores argumentam, contra ou a favor, em torno de alguma mudança pedagógica, não expressam somente posições pessoais, mas um conjunto de saberes que herdaram e modificam, em função de resultados pedagógicos. Felizes os que semearam ou passam por situações em que a memória pedagógica da alfabetização possa ser cultivada.

O fato é que nenhuma possibilidade de melhoria no ensino se concretizará se, no início e ao longo do desenvolvimento profissional, os professores habituarem-se a que outros profissionais decidam e apontem o que é melhor para a sua prática. Nesse sentido, a prática da pesquisa pedagógica dentro da escola torna-se um excelente instrumento a serviço da mudança qualitativa.

Uma constatação possível pelo exame da história e da realidade atual da educação: quando as reformulações teórico-metodológicas chegam aos professores de modo imposto ou pretendendo-se "redentoras", só ocorrem mudanças periféricas e pouco significativas na prática.

A obra de Vygotsky permite o diálogo entre as teorias e a prática pedagógica, não sendo possível, mesmo assim, encontrar em suas obras soluções práticas imediatas para os problemas do dia-a-dia escolar. Suas idéias levam a uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento durante toda a vida do indivíduo. Dessa forma, a mediação adequada parece ser uma condição fundamental para diminuir as chances de ocorrência do erro. Isso pode significar propor atividades que correspondam ao uso social da escrita; incluir uma instrução clara, completa, em função do tempo que se tem e da adequação de sua formulação, utilizando informações escritas e orais, de modo que os alunos não se sintam perdidos.

De modo geral, nos meios educacionais, ainda parece prevalecer a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado. Um bom exemplo disso são os difundidos trabalhos de prontidão, normalmente desenvolvidos no período da educação infantil, que têm a intenção explícita de desenvolver na criança, determinadas habilidades (tais como discriminação audio-viso-motora, noções de lateralidade e orientação espacial) com o objetivo de prepará-las para o futuro aprendizado da língua escrita. A difusão dessa abordagem teve aceitação tanto na academia, como nos órgãos governamentais e também, na prática escolar, o que aconteceu alguns equívocos. Na Psicologia da Educação, por exemplo, se

Piaget não teve por objeto principal as questões de ensino e educação, pois seu interesse de pesquisa foi eminentemente epistemológico, em Vygotsky percebia-se o contrário.

Os órgãos governamentais tiveram a idéia de impor os ensinamentos de Vygotsky no âmbito da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como se a mera adoção de uma proposta teórica fosse suficiente para resolver os problemas que assolam esse nível educacional. No contexto da prática escolar o que passou a ocorrer? Um ensino tradicional e cartilhesco, em nome da defesa da "boa escola" de nossos avós, ou um ensino *laisse-faire*, justificado na livre descoberta, baseando-se no Construtivismo.

Desnecessária se faria uma recomendação de prudência, pois a simples substituição apressada de um referencial por outro jamais garantirá os saltos qualitativos que se deseja na construção ação-reflexão-ação que se pretende viva na teoria e na prática pedagógica. Sabe-se que a função de intercâmbio ou comunicação com as outras pessoas impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Para que isso aconteça, será necessária a utilização de signos culturalmente estabelecidos de modo que a pessoa possa compreender e ser compreendida pelos semelhantes, em termos de idéias, sentimentos, vontades etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: Educação e Sociedade, Ano XX, n. 68, Dezembro, 1999.

_____. Fracasso/ sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 17, n 71, Brasília- DF, Janeiro, 1997.

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASLAVSKY, B. Problemas e métodos no ensino da leitura. Tradução: Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. Escola e alfabetização. Tradução: Vera Marzagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BRUNER, Jerome. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1984.

_____. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata, Compilación de J. Palacios, 1998.

CAGLIARI, G. Produção de textos na alfabetização: coesão e coerência. Campinas, IEL - UNICAMP, 1991. Mimeo.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. Pelotas: UFPel, 2001.

CHAVIER, Mércia Rosana. Necessidades formativas dos professores para a inclusão, no ciclo I, do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Goiânia. Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Extremadura - Espanha, 2005.

CHILDE, Gordon. A evolução cultural do homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

COLE, Michael. La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. Infância y aprendizaje. Madrid, 1984.

DAVYDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, L. A. Vygotsky theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERSTCH, James. (Org.). Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1988.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A contribuição de vygotky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, Harry (Org.). Vygotky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 2001.

DAVYDOV, Vasili V. Tipos de generalización em la enseñanza. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Trad. José Carlos Libâneo, a partir do texto: A new approach to the

interpretation of activity structure and content. In: HEDEGARD, Mariana e JENSEN Uffe Juul. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.116, julho. 2002.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte-ciência de pesquisar com o cotidiano. In: Garcia, Regina Leite (org.). Método, métodos e contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escolas russa e ocidental. Tradução: Eunice Grupman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER; SMOLKA (Orgs.). Linguagem, cultura e cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GOODMAN, Y. O Processo da leitura: considerações a respeito das línguas do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALÁCIO, M. G. (Orgs.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola,

2002. p.199 - 227.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez, 1996.

KOZULIN, Alex. La psicología de vygotski: biografia de umas ideas. Madrid: Alianza editorial, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In:_____. (Org.). Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2003.

LEMLE, M. L. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1991.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s./d.

_____. The problem of activity in psychology. In: WERSTCH, James. (Org.). The concept of activity in soviet psychology. New York: M. E. Sharp, Inc, 1981.

_____. Actividad, conciencia, personalidad. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

_____.Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et al. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubéns Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 2002.

LIMA, Elvira Sousa. Ciclos de formação: uma organização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LOMPSCHER, Joachim. Aprendizagem, estratégias e ensino. In: Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: proposta curricular de Santa Catarina.

Psicologia histórico-cultural: Vygotsky - 100 anos. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

LOMPSCHER, J. ; MARKOVA, A. K.; DAVYDOV, V. V. Formación de la actividad docente de los escolares. Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1987.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Edusp, Ícone, 1988.

LURIA, A.R. A construção da mente. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MAYRINK-SABINSON, T. Algumas considerações sobre a alfabetização. Cadernos Cedes. nº. 14, 1985.

MCLANE, J. B. Interaction, context, and the zone of proximal development. In: HICKMANN, M. (Org.). Social and functional approaches to language and thought. Orlando: Academic Press, 1987.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

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

MENDES, M. B. E. Alfabetização: a revelação do processo. Dissertação de mestrado. UFSCAR, CECH, PPGE. São Carlos, 1992

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOLL, Luis C. Vygotsku e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A construção do signo numérico em situação de ensino. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. Tarefa de casa: uma violência consentida?. São Paulo: Loyola, 2002.

NOVÓA, Antônio. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara Gonzáles. La foemación de conceptos científicos uma perspectiva desde la teoria de la actividad. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 1997.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. O construtivismo em sala de aula. 5a edição. São Paulo, Ática, 1998.

OSLON, D. R. A escrita e a mente. In: WERSTVH et al. Estudos Socioculturais da mente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Reprovação escolar: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 18 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PISCIOTTA, Harumi. Análise lingüística: do uso para a reflexão. In: BRITO, Eliana Vianna; MATOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi. PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

PRIGOGINE, I. El fin de lãs certidumbres. Chile: Andres Bello, 1996.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RUBSTOV, Vitaly. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAUSSURE, F. de. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix, 1999.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organizações de ensino: contribuições da teoria da atividade. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2003

SHUARE, Marta. La psicologia soviética tal como y ola veo. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SMITH, Frank Compreendendo a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Visão de mundo e alfabetização: relato de uma experiência. In: Anais do 4º Congresso de Leitura no Brasil. Campinas, SP: 1983.

_____. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? In: EDUCAÇÃO EM REVISTA. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n.12, dez. 1990.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

_____. A reivenção da alfabetização. In: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. V, 9, n. 52, jul/ago, 2003.

SMITH, Frank. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1998.

_____. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, L. L. Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Brasil, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 6 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. The collected Works of L.S. Vygotsky. Vol.1. New York: Plenum, 1987.

_____. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo,. Trad. De la versión inglesa: Mindy in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. Psicologia pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martinz Fontes, 2002.

WEIZ, T. E na prática, a teoria é outra? In: Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1990.

WERTSCH, James. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: Massachusetts, London: England, 1985.

_____. Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. New York: Cambridge University Press, 1988.

WRAGG, E. C. Manejo em sala de aula. Tradução: Fani Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZINCHENKO, Vladimir P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERSTCH, James V; Rio, Pablo Del; Álvares, Amélia. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FONTES PRIMÁRIAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Estudo do Inep mostra que 41% dos estudantes não terminaram o ensino fundamental. Disponível em: <// www.inep.gov.br. >. Acesso em 13 mar 2003.

GOIÂNIA, SME. Escola para o século XXI: relatório 1º semestre/ 98. Goiânia, 1998.

_____. Relatório - 1998/ 1999. Projeto escola para o século XXI. Goiânia, 1999.

_____. Regimento escolar. Goiânia, 2000.

_____. A organização da educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. Goiânia, 2001.

_____. Ações e concepções 2001 - 2004. Goiânia, 2002.

_____. Diretrizes 2004: organização do ano letivo. Goiânia, 2003.

_____. Conselho de ciclo. Goiânia, 2004.

ANEXOS

ANEXO 01

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DA ESCOLA CAMPO

Título da dissertação

Práticas de Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise das Metodologias na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Mediações

Cultura da escola, organização, gestão, métodos, alfabetização, ZDP, linguagem, professor/aluno

1. Cultura da Escola

- 1.1. As funções constitutivas do sistema de organização e de gestão da escola: planejamento escolar e projeto pedagógico-curricular; organização geral do trabalho; direção e coordenação; avaliação da organização e gestão da escola.
- 1.2. Organização interna: características organizacionais.
- 1.3. Cultura organizacional.
- 1.4. Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar.
- 1.5. Práticas de gestão.
- 1.6. Os métodos de ensino.
- 1.7. Envolvimento da comunidade no processo escolar.
- 1.8. Planejamento das atividades / Dinamização/ Reforço/ Reagrupamento.

2. Salas de aula

- 2.1. Espaços sistematizados para alfabetização e letramento, permeados pelas práticas sociais de leitura e escrita.
- 2.2. Alfabetização: perda da especificidade; prováveis causas de sua descaracterização.

- 2.3. Métodos empregados: sua operacionalização; teorias de sustentação; resultados na alfabetização; comparação com métodos empregados que visam a aprendizagem dos alunos.
- 2.4. Planejamento do ensino e elaboração de tarefas aplicadas junto aos alunos em relação à zona de desenvolvimento proximal da criança.
- 2.5. Tarefa de casa: contextualização; realização; correção.
- 2.6. Livro didático: referências; oferecimento; tempo de adoção; emprego pedagógico; como as crianças lidam com esta ferramenta.
- 2.7. Disciplina e relacionamento: entre professores; dos alunos entre si em sala de aula.
- 2.8. Atenção/ Interesse.
- 2.9. Linguagem: instrumento; signo e sua utilização.
- 2.10. Alunos: quantidade; sexo; faixa etária.

3. Espaço físico e mobiliário da escola (este item fará parte da observação caso seja necessário à dissertação)

- 3.1. Área administrativa e pedagógica: diretoria; coordenação; sala para professores; secretaria; mobiliários; outros.
- 3.2. Sala de aula: espaço físico; iluminação; ventilação; condições de uso; mobiliário; material de uso do professor.
- 3.3. Biblioteca: acervo; organização sistemática de funcionamento; profissionais qualificados; frequência dos alunos.
- 3.4. Área de recreação: arborização; equipamentos; condições de uso; frequência de uso.
- 3.5. Outros espaços de uso pedagógico: para atividades culturais; sala de vídeo.

ANEXO 02

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES - ALFABETIZADORES

Mediações: escola, alfabetização, método, desenvolvimento cognitivo

1. Identificação da Professora:

1.1. idade

1.2. tempo de trabalho na escola

1.3. trabalho em outros locais / carga horária

1.4. tempo de magistério

1.5. tempo de experiência como alfabetizadora

1.6. cursos realizados: formação acadêmica e continuada

2. Você se lembra de como foi o seu processo de alfabetização: métodos; como era sua professora; a escola; a sala de aula. Quanto às experiências positivas e negativas, quais foram marcantes?
3. Diga-me com o maior grau de detalhe que puder: para você, o que deve ser uma criança alfabetizada. Esclarecendo: que capacidades, que competências, que habilidades tem uma criança alfabetizada.
4. Como professora alfabetizadora, para você, o que é alfabetização?
5. Conte como é que você alfabetiza. Conte tudo o que faz, onde começa, que atividade dá para as crianças... (No final:) Você se sente realizada com esse sistema que está adotando?
6. Conte como você faz o planejamento para esse trabalho? Tem um plano de ensino, um plano de aula...

7. Quando sente que uma criança está com alguma dificuldade de aprendizagem, o que você faz?
8. Você acha importante ter um método de alfabetização? Ou acha que podem juntar vários métodos? Na sua maneira de ver, quais seriam os mais adequados, mesmo que você não esteja utilizando todos?
9. A escola adota alguma proposta de alfabetização? Como essa proposta é passada para as professoras? Tem uma assistência, um acompanhamento, alguém que te diga: a melhor assim, isto não é bom fazer com as crianças... (método)
10. Que dificuldades você encontra no seu trabalho de sala de aula? (Depois): quem te ajuda? Você fez algum curso de orientação? Acha que a forma como a escola está organizada te ajuda, tipo projeto pedagógico, coordenação pedagógica, reunião de professores... (relação entre teoria e prática)

ANEXO 03

CAPÍTULO III DA MATRÍCULA

Art. 88 - A matrícula é o ato formal de ingresso do aluno na escola.

Art. 89 - Para o início do ano letivo a matrícula ou sua renovação é requerida, conforme o previsto no calendário escolar.

§ 1º - A matrícula inicial é efetivada mediante requerimento do próprio aluno, com 18 (dezoito) anos ou mais de idade ou pelo pai ou responsável legal, se menor.

§ 2º - É garantida a matrícula aos aluno veteranos, independente de sua renovação .

§ 3º Havendo vagas, é garantido a matrícula ao interessado, independentemente da apresentação de documentos de identificação de escolaridade, em qualquer momento do ano letivo.