

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANELISE BARRA FERREIRA**

**IMAGENS PARA ALÉM DO OLHAR:  
ESCRITAS POSSÍVEIS NA ESCOLA ESPECIAL**

PORTO ALEGRE

2004



ANELISE BARRA FERREIRA

**IMAGENS PARA ALÉM DO OLHAR:  
ESCRITAS POSSÍVEIS NA ESCOLA ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco

PORTO ALEGRE

2004



ANELISE BARRA FERREIRA

**IMAGENS PARA ALÉM DO OLHAR:  
ESCRITAS POSSÍVEIS NA ESCOLA ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco

Porto Alegre, 23 maio de 2005.

---

Prof. Darli Collares (Professora visitante)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa (Professor da FAGED)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (Professora da FAGED)

---

Prof. Dr. Ricardo Burg Ceccim (Professor da FAGED)

---

Prof. Dr. Sérgio Kieling Franco (Orientador)



## DEDICATÓRIA

**Para meus pais, que sempre me deram o direito de escolha.**

A Neca, pelo incentivo a concorrer ao curso de mestrado, amiga e parceira que me ensinou que "... é preciso aprender a brincar para manipular o tempo de espera".

A Cláudia pelo carinho, pelo apoio e pelas leituras.

Ao Ricardo Ceccim, por me permitir vivenciar "outras formas de ser".





Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

- Ao meu “doce” orientador e aos meus companheiros de orientação no curso de mestrado. De forma especial a Daniela.
- À querida Banca, que me acompanhou por vários momentos, especialmente a Neusa Hickel que tanto me ensinou nos momentos em que convivemos.
- Aos meus alunos e a minha escola.
- Ao meu namorado, pela paciência, pelo carinho, pela presença...
- Aos meus amigos, companheiros de idéias e força.
- Aos professores e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela luta na manutenção do ensino público de qualidade.
- À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre pelo espaço oferecido à pesquisa.



Eram várias vezes e sempre será ...

Um forte cordão que antes unia e alimentava é cortado de uma forma um tanto brusca.

Este pequeno pedaço é entregue cuidadosamente ao seu dono...

Filhote frágil de homem inicia busca constante para compreender tal gesto.

O cordão afina-se com o meio e pelas questões que suscitam a tal pessoa.

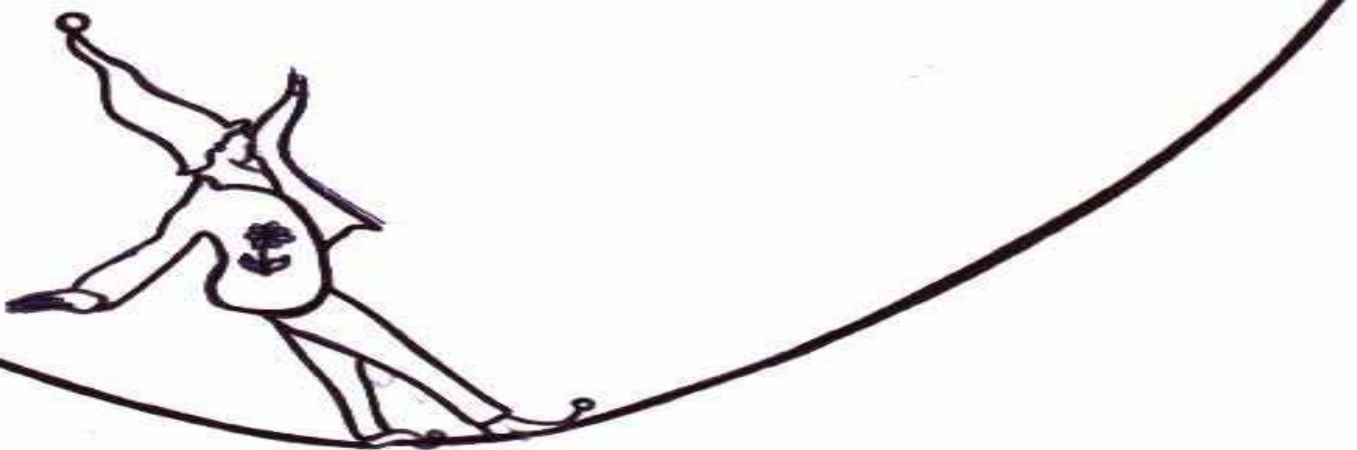
Lentamente esta tece a sua corda com o que encontra em diferentes caminhos.

Vorazmente, procura satisfazer suas necessidades de movimento e de busca.

Assim, sob a corda, inventa trilhas sem fim, que se emaranham com outras.

Este sujeito, em intenso processo descobre-se construtor da sua própria história sobre uma corda bamba.

Descobre-se, o equilibrista que somos nós.<sup>1</sup>



---

<sup>1</sup> Inspirado no livro "O Equilibrista", de Fernanda Lopes de Almeida.



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| 01- Classificação do nível pré-silábico (Emilia Ferreiro, 1992) .....                                      | 064 |
| 02- Escrita do nome próprio. Breno .....   | 167 |
| 03- Escrita do nome próprio. Breno Ranson .....  | 168 |
| 04- Escrita do nome próprio. Carlos.....   | 168 |
| 05- Escrita do nome próprio. Marcelo.....  | 169 |
| 06- Escrita do nome próprio. Kleitton.....   | 170 |
| 07- Escrita do nome próprio. Paulo .....   | 170 |
| 08- Escrita do nome próprio. Marco Aurélio .....   | 170 |
| 09- Escrita do nome próprio. Mirela .....  | 171 |
| 10- Escrita do nome próprio. Penélope .....  | 172 |
| 11- Escrita individual de palavras a partir do desenho – Breno Ranson, novembro de 2003 .....              | 178 |
| 12- Escrita individual de palavras ditadas – Breno Ranson, maio de 2004.....                               | 179 |
| 13- Escrita individual de lista de compras de produtos do supermercado – Breno Ranson, julho de 2004 ..... | 179 |
| 14- Escrita individual de palavras a partir do desenho – Carlos, março de 2004.....                        | 180 |
| 15- Escrita individual de palavras ditadas – Carlos, abril de 2004.....                                    | 181 |
| 16- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Carlos, abril de 2004 .....                      | 181 |
| 17- Escrita individual de palavras ditadas – Carlos, maio de 2004.....                                     | 182 |
| 18- Escrita individual de lista de compras de produtos do supermercado – Carlos, julho de 2004 .....       | 182 |
| 19- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Carlos, julho de 2004.....                       | 183 |
| 20- Escrita individual do nome dos desenhos realizados pelo aluno – Carlos, julho de 2004 .....            | 183 |
| 21- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Kleitton, dezembro de 2003.....                  | 184 |
| 22- Escrita individual de palavras ditadas – Kleitton, março de 2004 .....                                 | 185 |
| 23- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Kleitton, abril de 2004. ....                    | 185 |
| 24- Escrita individual de palavras a partir de desenhos, Kleitton, maio de 2004 .....                      | 186 |
| 25- Escrita de palavras a partir do desenho, Paulo, março de 2004 .....                                    | 187 |
| 26- Escrita individual de lista de compras de supermercado- Paulo, julho de 2004 .....                     | 188 |
| 27- Escrita individual de palavras a partir do desenho – Marco Aurélio, dezembro de 2003.....              | 189 |
| 28- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Marco Aurélio, março de 2004 ....                | 189 |
| 29- Escrita da palavra periquito, Marco Aurélio, março de 2004 .....                                       | 190 |
| 30- Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, março de 2004.....                             | 190 |
| 31- Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, março de 2004.....                             | 191 |
| 32- Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, abril de 2004 .....                            | 191 |

|  |     |
|--|-----|
| 33- Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, maio de 2004 .....                 | 191 |
| 34- Escrita individual de lista de compras de supermercado - Marco Aurélio, julho de 2004..... | 192 |
| 35- Escrita individual de palavras a partir do desenho – Marco Aurélio, julho de 2004.....     | 192 |
| 36- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Marco Aurélio, julho de 2004 .....   | 192 |
| 37- Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Mirela, dezembro de 2004.....        | 193 |
| 38- Escrita individual a partir de desenhos – Mirela, março de 2004.....                       | 193 |
| 39- Escrita individual de palavras a partir de desenhos - Michele, maio de 2004.....           | 193 |
| 40- Escrita individual de palavras – Penélope, maio de 2004 .....                              | 195 |
| 41- Escrita individual de palavras ditadas – Penélope, julho de 2004.....                      | 197 |
| 42- Escrita individual de lista de compras de supermercado – Penélope, julho de 2004 .....     | 197 |
| 43- Análise da organização dos caracteres na folha – escrita de palavras.....                  | 200 |
| 44- Análise dos caracteres utilizados na escrita de palavras.....                              | 207 |
| 45- Análise do desenvolvimento conceitual da escrita – nível pré-silábico .....                | 214 |
| 46- Análise das hipóteses elaboradas pelos alunos na escrita de palavras.....                  | 216 |
| 47- Interpretação (leitura) das palavras escritas pelos alunos.....                            | 222 |
| 48- Questões das entrevistas sobre diferentes suportes de texto.....                           | 230 |
| 49- Análise das respostas dos alunos quanto à identificação de diferentes suportes de texto    | 236 |
| 50- Análise das respostas dos alunos quanto à função social de diferentes suportes de texto    | 241 |
| 51- Classificação das respostas dos alunos quanto à função do suporte.....                     | 242 |
| 52- Análise das respostas dos alunos sobre predição de texto.....                              | 245 |
| 53- Produção e interpretação escrita de história – Breno Ranson.....                           | 250 |
| 54- Produção e interpretação escrita de história – Carlos .....                                | 251 |
| 55- Produção e interpretação escrita de história – Kleitton .....                              | 252 |
| 56- Produção e interpretação escrita de história – Paulo .....                                 | 253 |
| 57- Produção e interpretação escrita de história – Marco Aurélio.....                          | 254 |
| 58- Produção e interpretação escrita de história – Mirela.....                                 | 255 |
| 59- Produção e interpretação escrita de história – Penélope.....                               | 256 |
| 60- Carta escrita por Marco Aurélio .....  | 269 |
| 61- Carta escrita por Bruno Ranson.....  | 270 |
| 62- Escrita do nome próprio dos participantes da pesquisa .....                                | 279 |
| 63- Escrita de palavras pelos participantes da pesquisa.....                                   | 281 |
| 64- Escrita da palavra casa.....   | 284 |
| 65- Escrita de um conto pelos participantes da pesquisa.....                                   | 286 |
| 66- Olhares do produto e do processo.....  | 289 |

## RESUMO

A presente dissertação visa, ao mapear e analisar as concepções elaboradas pelos alunos na aquisição do sistema de escrita no contexto da escola especial, oferecer uma versão das possibilidades de aprendizagem dos alunos “com deficiência mental”.

As produções e interpretações escritas (escrita do nome, palavras, frases, textos) realizadas na dinâmica da sala de aula de uma turma coordenada pela pesquisadora apresentaram nove alunos na condição de “leitores e de escritores em processo”, construtores de variadas e particulares reflexões em interação com este objeto de conhecimento. A intervenção efetiva da professora e do contexto escolar enquanto intérpretes e informantes deste conhecimento culturalmente organizado tornou-se fundamental no sentido de oferecer uma série de vivências significativas com atos de leitura e escrita, possibilitando aos alunos um questionar-se e o desejo de apropriar-se da cultura escrita.

Observou-se uma rede (não linear) de concepções que oscilavam entre diferentes níveis de conceitualização. O olhar teórico foi determinante no sentido de possibilitar visualizar o processo de alfabetização, dando a compreender o que poderia ser entendido como “erro, imaturidade ou deficiência” como formas de pensar diferenciadas da convencional, pertinentes ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem em geral, como nos mostram os autores Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e David Olson. Reconheceu-se o sujeito inventivo da teoria piagetiana.

Este entendimento marca possibilidades de se viver novas formas de ser, diferenciadas do padrão “deficiente mental”: o de um aluno que também pode vir a ser letrado, independentemente de dominar ou não a forma oficial do sistema de escrita. Uma pessoa que assina seu nome e suas aprendizagens.

Palavra-chave: deficiência mental, alfabetização, letramento.





## ABSTRACT

The present dissertation presents the concepts students with mental deficiencies are able to build when acquiring the written code, and discusses a version of these students' learning possibilities.

Their written productions and interpretations (spelling of names and words, writing of full statements and texts) emerge as a result of a classroom dynamic work coordinated by the present researcher. The study finds out nine students as readers-and-writers-in-process – able of producing varied and private reflections in interaction with the target object. The effective intervention of the teacher and the whole school context, as interpreters and communicators of this culturally-organized-knowledge, became crucial factors to offer students a series of meaningful experiences of life along to the reading and writing tasks, so the students behaved like questioning themselves and had the wish to acquire the written code.

It was possible to observe a growing network of concepts (not in a linear basis), which floated among different levels of nominalization. The theoretical choice, making it clear what we should consider or should not consider as an “error”, “immaturity” or a “deficiency”. It also was decisive to best visualize the literacy process in a different approach from the ones used by conventional learning and development practices, as Emilia Ferreiro, Ana Teberosky and David Olson have pointed out. It made possible to recognize the inventive subject according to the piagetian theory.

The understanding that underlines this work sets new possibilities of living new ways of being, which differ from the mental deficient standard. We talk about a student that is also able to become lectured, and that despite acquiring or not the official written code, is a person who is able to sign his/her name and his/her productions.

Key-words: mental deficiencies, literacy.



## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| LISTA DE QUADROS .....                                      | 12  |
| RESUMO .....  | 15  |
| ABSTRACT .....  | 17  |
| INTRODUÇÃO .....  | 21  |
| <b>1 ESCRE-VER</b> .....                                    | 29  |
| 1.1 HISTÓRIAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA.....               | 30  |
| 1.2 TEORIAS: A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....     | 40  |
| <b>2 PONTO DE VISTA PIAGETIANO</b> .....                    | 75  |
| 2.1 A INTELIGÊNCIA.....                                     | 75  |
| 2.2 O DESENVOLVIMENTO .....                                 | 79  |
| 2.3 O CONHECIMENTO.....                                     | 83  |
| 2.4 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO.....                        | 88  |
| <b>3 IN(TER)VENÇÃO</b> .....                                | 103 |
| 3.1 A ESCOLA ESPECIAL (VER-SÃO) .....                       | 103 |
| 3.2 A FAMÍLIA – BREVES RELATOS.....                         | 108 |
| 3.3 A TURMA .....   | 114 |
| 3.4 OS ALUNOS .....   | 115 |
| 3.5 MARCA/DA ROTINA.....                                    | 128 |
| <b>4 AÇÕES DE PESQUISA</b> .....                            | 157 |
| 4.1 TEMA, JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E OBJETO DA PESQUISA..... | 157 |
| 4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....                         | 158 |
| 4.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS .....                              | 159 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.4 COLETA DE DADOS .....  | 160        |
| 4.5 ANÁLISE DOS DADOS .....  | 161        |
| <b>5 ANÁLISES .....</b>  | <b>165</b> |
| 5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃO ESCRITA DO NOME PRÓPRIO.....                                      | 166        |
| 5.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA DE PALAVRAS.....                                       | 175        |
| 5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM LETRAS MÓVEIS.....   | 223        |
| 5.4 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS: IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS, LETRAS, NÚMEROS E DESENHOS ..... | 227        |
| 5.5 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO DE DIFERENTES SUPORTES DE TEXTO: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA .....                 | 229        |
| 5.6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESCRITA DE HISTÓRIAS A PARTIR DA AUDIÇÃO DE UM CONTO.....            | 248        |
| 5.7 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO (LEITURA) DE LIVROS DE HISTÓRIA.....  | 261        |
| 5.6 PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE ESCRITAS ESPONTANEAS.....  | 267        |
| <br>   |            |
| <b>6 VERSÃO .....</b>  | <b>275</b> |
| <br>   |            |
| <b>7 REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>297</b> |

## INTRODUÇÃO

**Imagens para além do olhar:** O fotógrafo, revela além da aparente imagem. Capta essências, movimentos invisíveis a um olhar apressado. Imagens, representações, várias "verdades", variadas definições de contornos; composições de texturas, de linhas, de cordas, tomam forma de um texto, suporte de (re)escritas possíveis.

O texto nasce com a figura do "equilibrista" e com a imagem do "fotógrafo"<sup>2</sup>. Estes personagens ou sentimentos me acompanham: o fotógrafo com a possibilidade de dar visibilidade ao que se "vê" das mais variadas formas, e o equilibrista compondo tramas e textos. São marcos que nos lembram que um estudo acadêmico precisa estar ligado à vida e que não há separação entre razão e sentimento: "... para a educação do futuro, é necessário (...) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes..." (MORIN, 2001, p. 48)

Inicialmente peço licença para recontar uma história: Na Grécia antiga existiam personagens muito peculiares, eles eram os *theoros* [seriam fotógrafos/equilibristas?]. Eles tinham a responsabilidade de observar e relatar os acontecimentos da época. Distribuía-se pelas localidades preocupados em escolher o melhor lugar para ver e compreender tudo. Dedicavam-se à invenção de meios cada vez melhores para tal. Após longas e exaustivas coletas de informações, reuniam-se com os demais moradores para contar o que haviam visto. Cada theoro trazia o seu ponto de vista, que era compartilhado com os demais. Os moradores

---

<sup>2</sup> Utilizo estas metáforas como uma referência pessoal a situações que vivencio como fotógrafa amadora e como equilibrista nos textos enquanto pesquisadora.

ouviam atentamente, comparavam as informações com a sua própria experiência, formando sua teoria em função do ponto de vista escolhido. As teorias ordenavam e compunham as idéias desta localidade. Este ver concentrado e repetido ganhava pluralidade e suavidade ao reconhecer que há possibilidade de se ver as coisas sob diferentes óticas.

As teorias partem do que se vive, do que se estuda, são nossas formas de olhar no mundo acadêmico e pessoal. A questão do olhar que me inquieta tem relação com “teoria”, termo que na sua origem grega, significa ver.

Situando o “foco dos theoros” na “localidade escolar”, detendo-se especificamente no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, vivenciamos tradições teóricas que podem embaçar o nosso "ver" de professor e, conseqüentemente, impossibilitar que se veja os processos de aprendizagem dos alunos. A maneira que olhamos, as teorias que nos suportam, neste sentido, são determinantes. O ângulo, a nitidez, a lente podem permitir ver formas de aprendizagem diferenciadas do produto final convencional, permitem ver possibilidades de aprendizagem.

A escritura é assim um meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer o sentido (...) a leitura é aquilo que vai em busca do ponto de vista, que leva a seu questionamento, à investigação dos meios que permitam elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista, à sua relação com o instrumento que permite elaborá-los. (FOUCAMBERT, 1998, p. 50)

A necessidade de dar visibilidade às possibilidades de aprendizagens dos alunos “com deficiência mental”<sup>3</sup> no contexto da escola especial orienta para uma pesquisa acadêmica. Para tanto, optei por investigar, mapear e analisar as concepções dos alunos sobre um objeto de estudo tradicionalmente entendido como escolar: o sistema de escrita. A escrita é um tema

---

<sup>3</sup> A terminologia “com deficiência mental” será utilizada entre aspas visando a suavizar o rótulo que tal designação carrega, priorizando a pessoa que está sendo nomeada e ao mesmo tempo situando sobre quem se fala.

que mobiliza meus estudos e campo de trabalho como professora alfabetizadora [equilibrista/fotógrafa?].

Compreendo que, ao reconhecemos a existência de uma história de desenvolvimento das pessoas enquanto aprendizes deste objeto de conhecimento, podemos enxergar uma riqueza de detalhes que nos são revelados, como ao enxergar nas palavras escritas aparentemente sem nexos uma lógica particular de construção. O que pressupõe reconhecer nosso aluno como leitor e escritor em processo. Dentro deste contexto, ao definirmos a escrita num sentido mais amplo, considerando suas origens psicogenéticas (e históricas), compreendendo-a como uma forma particular de representação gráfica: todas as pessoas começam a escrever e a ler. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

Este entendimento remete para “além” das possibilidades de aprendizagem, significa possibilidades de viver novas formas de ser, diferente do padrão entendido como deficiente mental. Visualiza o aluno da escola especial como uma pessoa inventiva e, portanto, inteligente dentro do seu contexto.

Para tanto, no desenvolvimento da dissertação, levanto considerações sobre **quais são as concepções sobre o sistema de escrita elaboradas por alunos “com deficiência mental” em processo de alfabetização no contexto da escola especial.**

Destaco que busquei fundamentação teórica em autores que acreditam que o ser humano está sempre aprendendo e que o conhecimento se renova e é construído pelo sujeito em interação com os problemas que o mundo lhe coloca.

A pesquisa transcorreu em uma turma de alunos “com deficiência mental” sob a minha regência, na condição de professora referência e pesquisadora-participante. Optei por me referir aos sujeitos da pesquisa como “alunos, ou alunos participantes da pesquisa”, reforçando o contexto que proponho investigar: alunos de uma escola especial.

A dissertação está organizada em seis capítulos de modo a contextualizar e embasar os meus questionamentos. No primeiro CAPÍTULO: ESCRE-VER, destaco diferentes estudos sobre a escrita e a leitura, enfoco o contexto histórico das concepções que existem sobre este sistema e as implicações decorrentes. Esta fundamentação conta com os autores David Olson, Luis Carlos Cagliari, Emilia Ferreiro e Jean Foucambert entre outros. Apresento concepções teóricas sobre a leitura e a escrita, marcando as diferentes visões e decorrências pedagógicas, como as defendidas por José Morais, Jean Foucambert, Liliana Tolchinsky, L. Vygotsky e de forma mais detalhada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Apresento e discuto a aplicação do conceito de letramento baseada em Magda Soares, Jean Foucambert e Emilia Ferreiro. Destaco a importância da escrita do nome próprio e da vivência com diferentes suportes de texto baseada em Nadja Moreira, Ferreiro e Teberosky.

No CAPÍTULO PONTO DE VISTA PIAGETIANO, enfoco o entendimento de inteligência, desenvolvimento, deficiência mental, conhecimento, ação, representação e significação e retomo a concepção de leitura e escrita enquanto sistema de representação. Apresento algumas considerações de variados autores sobre o nível de desenvolvimento operatório e a aprendizagem da leitura e da escrita.

No CAPÍTULO IN(TER)VENÇÃO, abordo a escola especial frente à questão da deficiência mental, procurando situar a "pessoa com deficiência mental" para além do biológico e do patológico, na sua qualidade de indivíduo com uma história particular e um nome próprio. Exponho breves relatos sobre a família dos alunos e a relação em geral da família com a escola. A seguir apresento a turma e cada um dos alunos participantes da pesquisa, a rotina escolar e as implicações decorrentes desta (demanda escolar, aprendizagem significativa, etc.) e reflito sobre cenas cotidianas da sala de aula ocorridas no período da pesquisa. Refiro-me ao espaço pedagógico de sala de aula da escola especial como um lugar de invenção e de aprendizagem, na redundância do termo.



No CAPÍTULO AÇÕES DE PESQUISA, apresento a metodologia utilizada. No CAPÍTULO ANÁLISE abordo cada um dos aspectos pesquisados: produção e interpretação escrita do nome próprio, de palavras, de histórias e relação com diferentes suportes de texto escrito.

No último CAPÍTULO, "VERSÃO", apresento minhas observações gerais e encaminhamentos, lembrando que esta pesquisa é uma das visões possíveis datada em um determinado tempo histórico.

Convido os leitores a (re)escreverem esta pesquisa com seu olhar, procurando libertar-se da forma linear. Os fios condutores determinados precisam de um leitor ativo e atento para organizar as tramas que o compõem, para construir uma imagem suficientemente clara num contínuo conjunto.





**1 - escreVER**



## 1 ESCRE-VER

Pense no nascimento de uma criança, antes ainda, quando é concebida. Palavras vão dando-lhe forma, contorno, e imagina-se como deverá ser, do que irá gostar. Desenvolve-se, toma corpo no ventre, assim como toma corpo nas palavras dos que a têm. Um nome a chama. A palavra, agora escrita, é devidamente registrada em cartório, tem forma. Na forma da letra, nomeia-se uma pessoa.

Tendo o lápis e o papel na mão (a terra, a pedra, o barro,...) a criança, desde pequena, inicia suas experiências com grafismos, ela vive o processo de construção do desenho e da escrita, em conjunto com seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Desde a produção de rabiscos indiferenciados, da definição de formas elementares aos mais elaborados traços e escritas, exige-se um longo período de organização e reorganização na construção desta "história de escrever".

A escrita faz parte da vida do homem, principalmente do homem urbano, submerso em variadas imagens. Compõe seus rituais, suas leis, seus receituários, sua poesia. Cada vez mais, a escrita toma o espaço reservado aos "causos"<sup>4</sup>. A escrita dá outra consistência à oralidade e

---

<sup>4</sup> Expressão popular para conto, história.

às histórias que passavam de pai para filho. As rodas de amigos têm lugar em "salas de bate-papo" escritas via *internet*. A língua enquanto organismo vivo modifica-se.

A escrita registra histórias, é parte da vida das pessoas e é constituinte de diferentes vertentes dessa vida. É uma lente que projeta a imagem da nossa história. Talvez por esta compreensão seja tão difícil escrever, colocar-se no papel, permitir-se circular e deixar-se conhecer.

Como um ato de arte, a escrita favorece a expressão dos segredos mais bem guardados, mesmo sem sentir, algo sempre escapa ao padrão, e toma letra, palavra. Grandes autores, teóricos dos mais diversos campos expressam-se pela escrita e se constroem a partir dos seus pensamentos registrados, assim como os pintores por suas telas e os fotógrafos por suas imagens. Um pedagogo tem seu livro publicado, suas palavras são escritas.

As letras dão aparente credibilidade, permitem serem relidas de diferentes maneiras. Os diários dão lugar às angústias e descobertas, lacradas à chave. As cartas selam relações, constroem teorias, falam de amor, fazem um mundo escrito.

Não são só os mapas que nos colocam no papel, a nós e ao mundo. Em um sentido importante, nossa literatura, nossa ciência, nosso direito e nossa religião constituem artefatos da escrita. Vemos a nós mesmos, vemos nossas idéias e nosso mundo em termos desses artefatos. Em consequência, vivemos não tanto no mundo quanto no mundo tal como ele é representado por estes artefatos. (OLSON, 1997, p. 10)

## 1.1 HISTÓRIAS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA

O que aparentemente é uma tradição, poderia existir de outros modos. As crenças que compõe a vida das pessoas modificam-se conforme o modo e o percurso histórico em que a vinculamos. A constituição do sistema de escrita faz parte deste trajeto.

A escrita, na sua provável origem, em torno de 3000 a.C, pelos sumérios<sup>5</sup>, estava

---

<sup>5</sup> Os sumérios pertenciam a um antigo povo na Mesopotâmia (Ásia), hoje corresponde à região meridional do Iraque.

relacionada à necessidade de regulação das trocas econômicas e sociais. Somente muito tempo após tem-se registros de aproximação com a linguagem oral (800 anos depois). Este foi o sistema<sup>6</sup> de escrita completo<sup>7</sup> mais antigo, com presumível invenção independente até então encontrado. Fixava e registrava todas as mensagens, sendo composto basicamente por consoantes. As escritas antigas eram usadas por um número reduzido de pessoas. O domínio da escrita não era condição básica para o desenvolvimento, sendo que civilizações como a Inca evoluíram independentemente do aparecimento da escrita, tendo grandes avanços nos diferentes campos científicos (medicina, astrologia, matemática, etc.) pela oralidade. (OLSON, 1997)

Há registros de que a escrita propagou-se por meio do comércio, das conquistas e das religiões para outras sociedades com economias e organizações políticas semelhantes que a adaptavam as suas necessidades e cultura, organizando por longos períodos diversos sistemas de escrita. (DIAMOND, 2003; OLSON, 2001) Presume-se que a aproximação da língua semítica com o povo grego gerou a necessidade de adaptá-la para representar diferenças vocálicas pertinentes à língua grega, originando a formação de sílabas em pares de consoantes e vogais, constituindo o modelo alfabético de leitura e de escrita. (OLSON, 1997, p. 101-102)

Os primeiros escritores (escribas) organizaram princípios que compõe o sistema de escrita que tomamos como verdades até hoje. Encontram-se placas de argila feitas pelos sumérios que sinalizavam o uso de convenções, como a disposição dos traçados na folha (em colunas ou em linhas) e a direção da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo). (DIAMOND, 2003)

Em algum ponto da construção do sistema da escrita, esse passou também a preservar e fixar as formas orais no espaço e no tempo. Foi preciso inventar uma forma de registrar o

---

<sup>6</sup> Sistema: Combinação de elementos baseado em regras. “O processo de aprendizagem da escrita não passa pela aquisição de elementos isolados que progressivamente iriam se juntando” “... mas, sim pela constituição de sistemas a onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total...” (BOSCO, 2002, p. 19)

<sup>7</sup> Fixa e registra todas as mensagens.

som articulado e contínuo da fala. Em um extenso processo foram criadas unidades lingüísticas em diferentes formas de ritmo, de volume e de intensidade, considerando a constituição de textos e as características individuais da fala. Precisaram "... decidir que um sistema de escrita deveria ignorar todas essas variações. E depois tiveram que inventar modos de representar o som por símbolos". (DIAMOND, 2003, p. 216)

Conforme David Olson<sup>8</sup>, historicamente, diferentes sistemas gráficos trouxeram à consciência distintos aspectos da linguagem, tornando a linguagem falada objeto de reflexão, análise e planejamento. A escrita trouxe à consciência segmentos lingüísticos como a palavra, assim como a escrita silábica possibilitou conhecer as sílabas, e os alfabetos forneceram modelos para pensar a fala "...como uma composição de constituintes subsilábicos próximos do fonema (mas não idênticos a eles)." (1997, p. 275) Sistemas dotados de uma sintaxe<sup>9</sup>, que portanto podiam expressar proposições<sup>10</sup>. Este processo foi demorado e exigiu esforços como exige no desenvolvimento psicológico das crianças em processo de alfabetização. (1997, p. 276)

Com efeito, se tenho uma contribuição particular para dar e mostrar que os conceitos que as crianças parecem adquirir de certa forma como um ato natural, no curso do seu desenvolvimento numa sociedade com escrita, foram elaborados a princípio num contexto histórico e cultural determinado por mais de dois milênios. (OLSON, 1997, p. 15)

Ao aprender a escrever, passamos a pensar na fala em termos das entidades usadas neste sistema de representação, "... a escrita fornece uma série de modelos das propriedades léxicas, sintáticas e lógicas do que é dito, e assim se torna consciente."<sup>11</sup> (OLSON, 1997, p. 275) Se a escrita fornece um modelo, então é a escrita quem define as categorias e as

---

<sup>8</sup> David Olson é professor de Ciência Cognitiva Aplicada no Instituto para Estudos em Educação de Ontário.

<sup>9</sup> Parte da gramática que estuda as palavras enquanto elementos de uma frase (relações de concordância, de subordinação e de ordem). (FERREIRA, 1986)

<sup>10</sup> Proposição conforme a lógica é uma expressão simbólica ou verbal, suscetível de ser dita verdadeira ou falsa, sentença, para a lingüística refere-se a um assunto que vai ser discutido ou asserção que vai ser defendida. (FERREIRA, 1986)

<sup>11</sup> Sintática: parte da semiótica que trata da combinação de signos entre si.



propriedades sonoras que passarão a ser ouvidas em termos dessas categorias. "Aprender a ler qualquer escrita significa perceber aspectos da estrutura lingüística implicada que se reflete na escrita." (OLSON, 1997, p. 102) O modelo de escrita alfabético é um dentre outros.

As estruturas representadas pelo modelo tendem a ser tomadas como fatos dados objetivamente, sejam elas palavras, sílabas, sons de letras ou sentidos literais. Uma vez detectadas, tais estruturas tendem a ser vistas como presentes no texto, e a incapacidade de outrem em vê-las costuma ser interpretada - erroneamente - como uma forma de cegueira. (OLSON, 1997, p. 278)

Os sistemas de escrita criam categorias que nos permitem tomar consciência da fala. (OLSON, 1997, p. 106; CAGLIARI, 1995) A fala pode ser segmentada de diferentes formas, conforme o nível de análise, sendo que cada nível tem suas distintas unidades. "É preciso descobri-las (e são de níveis muito distintos) e decidir a maneira de concretizá-las graficamente." (FERREIRO, 2001b, p. 49)

A convivência com um sistema de escrita alfabético permite que se perceba a estrutura segmentada da língua e que se reconheça os sons das letras, o que não acontece com quem não está familiarizado. A língua pode ser dividida em diferentes segmentos, chegando à unidade menor representada pela letra. Ao aprender as relações entre sons e letras (o chamado princípio "fonético"), a criança não está aprendendo a associar duas coisas conhecidas, sons e letras, mas, ao invés disso, está aprendendo um modelo. (OLSON, 1997, p. 278-279) É uma aquisição intelectual não passível de ser treinada. (OLSON, 1997; FERREIRO, 2001a).

Para a escrita, a linguagem é objeto "em outro nível", isto supõe que as unidades da escrita não estão predeterminadas pela fala, mas devem ser redefinidas. A criança que se aproxima da escrita já é um falante e sabe (ao nível da ação) que qualquer emissão lingüística é segmentável em unidades de diversos tipos: unidades entonativas, unidades sintáticas de ordem diversa, unidades semânticas. Porém a escrita alfabética propõe outras unidades: letras e conjunto de letras separadas por espaços em branco. Não há intuições lingüísticas adequadas que correspondam às letras e há uma correspondência imperfeita entre a unidade 'palavra' do falante pré-alfabetizado e a definição palavra que a escrita propõe. (FERREIRO, 2001a, p. 51-52)

A divisão em sílabas se dá em quase todas as culturas, vivenciamos atividades que envolvem e que marcam cada sílaba, como descobrir que “som” compõe as palavras, assim como nos jogos com batidas de palmas acompanha-se cada segmentação silábica. As crianças pequenas são sensíveis ao som inicial e final das palavras e das frases, o “arranque” e a “rima”, conhecimento que pode auxiliá-las na reconstrução deste sistema. (MORAIS, 1996)

A sílaba normalmente é a unidade básica de alfabetização, o que é adequado para uma língua de ritmo silábico com a mesma duração, como a do gaúcho que mora na fronteira. A fala precisa ser alterada ao se insistir que se aprenda o português buscando que os intervalos entre uma sílaba tônica e outra sejam mantidos relativamente constantes independentemente do número de sílabas átonas entre uma e outra sílaba tônica. (CAGLIARI, 1995, p.72) Com o fonema, o mesmo não se dá, esta divisão não surge “naturalmente” como com as sílabas.

Parece haver uma relação intrínseca entre consciência fonêmica (habilidade da criança de segmentar a fala) e a aprendizagem da leitura. Questiona-se se a consciência fonêmica desenvolve a leitura ou se a leitura desenvolve a consciência fonêmica. Conforme Morais, a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético surgem simultaneamente. “Nenhuma é causa da outra. Entretanto, [...] elas se influenciam e se reforçam mutuamente. Juntas, elas contribuem para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita”. (MORAIS, 1996, p. 176) O autor informa que pesquisas constataam que crianças e adultos iletrados não têm consciência dos fonemas.

Emilia Ferreiro e Sofia Vernon<sup>12</sup> (FERREIRO, 1992) realizaram pesquisas, com a língua espanhola, estudando as relações entre os níveis de conceituação da escrita e as possibilidades de segmentação oral em crianças da educação infantil, realizadas também em 2002 por Constance Kamii e Manning, com a língua inglesa.

As autoras observaram que a consciência fonológica está relacionada ao

---

<sup>12</sup> Sofia Vernon foi aluna de Emilia Ferreiro no México, os dados apresentados fazem parte de sua tese.

desenvolvimento da escrita. O recorte silábico oral não garante o recorte silábico na escrita, a capacidade das crianças de beneficiarem-se da instrução fônica sistemática depende do seu nível de desenvolvimento da escrita. Incentivar a escrita na educação infantil e na primeira série é uma maneira importante de estimular a análise de palavras faladas ou de outras unidades significativas. “... as respostas são mais analíticas quanto mais evoluído é o nível de conceituação da escrita [...] em igual nível de conceituação, as respostas mais avançadas são obtidas quando a segmentação oral realiza-se diante de um estímulo escrito”. (FERREIRO, 2004, p. 11)

Quanto ao aprendizado da escrita, Olson (1997, p. 279) propõe dois princípios que podem parecer contraditórios, mas são complementares: o primeiro princípio entende que é a escrita quem define as categorias e as propriedades sonoras e gráficas (os sistemas de escrita não são expressões de conhecimento fonológico ou gramatical, eles propõem modelos para tal, sendo considerados secundários em relação às expressões significativas), ao mesmo tempo o segundo princípio entende que para aprender a ler habilmente e, especialmente, aprender a soletrar, é preciso que se entenda (em primeira ordem) o modelo gráfico como um modelo da fala.

A competência gramatical da criança já está desenvolvida desde muito cedo, tanto que pesquisadores como Noam Chomsky<sup>13</sup> acreditam que ela seja em boa parte inata. O aprendizado da linguagem escrita acrescenta um novo conjunto de questões a este conhecimento: é preciso tornar consciente o conhecimento sintático que já se tinha “... devem ser usados indicadores léxicos e gramaticais onde antes a informação era veiculada por indicações prosódicas e paralingüísticas.” (OLSON, 1997, p. 139)

---

<sup>13</sup> A linguagem para Chomsky é um meio para exprimir pensamentos e não um sistema social de comunicação através do uso de símbolos, ele salienta as diferenças entre as linguagens naturais e outros sistemas de símbolos. A faculdade de Linguagem é um órgão mental e é um órgão-programa. É um órgão na medida em que é "inata", pois a linguagem não se ganha ou adquire a partir do ambiente. Pressupõe o crescimento ou desenvolvimento das estruturas de linguagem até um estado estável e não aquisição por generalização indutiva a partir da experiência.

Normalmente, a criança que frequenta a escola para aprender a ler e a escrever já é hábil ao usar sua língua materna, expressando-se fluentemente, dominando as regras de construção da fala, adequando-se a diferentes situações, “... aprendeu a falar e a compreender a linguagem sem necessitar de treinamento específico ou de prontidão para isso. [...] Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam [e lhe questionavam] e aprendeu.” (CAGLIARI, 1995, p.17) Pessoas estas que queriam que ela aprendesse e que a fizeram refletir sobre esta linguagem. Na escola especial esta realidade amplia-se, visto que alguns alunos constroem sua forma de expressão oral durante o período escolar, ou outras vezes não a constituem de forma convencional, elaborando ou não maneiras diferenciadas para expressarem-se.

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os lingüistas. Essa unidade de dupla face é o signo lingüístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente. (CAGLIARI, 1995, p.30)

Para Ferreiro<sup>14</sup>, a reflexão sobre a fala gera um modelo inicial de análise necessário à aprendizagem da escrita, visto que o domínio da fala pressupõe uma série de conhecimentos sobre a língua. (1986, 1993, 2001 e 2004) A sua hipótese consiste em supor que é necessário uma série de processos de reflexão sobre a linguagem oral para passar a uma escrita; mas, por sua vez, a escrita constituída permite novos processos de reflexão que dificilmente poderiam existir sem ela (não se conhecem exemplos de uma reflexão gramatical em povos carentes de escrita, por exemplo). (1986, p. 280) A língua escrita tem termos que lhe são próprios, expressões complexas, um uso particular dos tempos do verbo, um ritmo e continuidade singulares que a diferenciam da linguagem oral. Trata-se, então, não de confundir língua oral

---

<sup>14</sup> Emilia Ferreiro é discípula de Piaget, psicolingüista, professora do Departamento de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, no México, coordenadora do *site* <[www.chicosyescritores](http://www.chicosyescritores.com)>.

com língua escrita, mas de permitir que o aprendiz de leitor aproxime-se desta com o que é imprescindível para ambos: sua competência lingüística (o idioma do leitor).

A possibilidade de segmentar a fala permite analisá-la em partes que podem ser reordenadas entre si, comparadas, diferenciadas, classificadas por suas semelhanças e diferenças em variados níveis: considerando o seu significado (palavras inteiras, grupos nominais ou verbais) ou não considerando o seu significado (análise de sílabas e fonemas). A interação entre estes níveis centrais é relevante, envolve idas e vindas, onde "... não há uma relação direta entre uma análise da emissão sonora para a qual o termo dialética é o que melhor convém." (FERREIRO, 2004, p.10) "A sua aquisição passa a ser um processo de compreensão do modo de construção de um sistema de representação." (MONTROYA, 1996, p.168) No caso de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas, o que a diferencia da codificação.

As pesquisas de Emilia Ferreiro revelam que as crianças iniciantes na escrita não começam seu aprendizado com intenção de representar a escrita de acordo com os princípios de uma escrita alfabética (convencional). Ferreiro e Teberosky<sup>15</sup> ampliaram o conceito de escrita, entendido somente enquanto escrita alfabética, "des-cobrimo" que as crianças percorrem um longo processo de elaboração de hipóteses, através de um longo processo de reflexão e de superação de conflitos cognitivos até chegar a este nível conceitual. Este entendimento é fundamental na constituição de um diálogo teórico e na possibilidade de visualizar as aprendizagens dos alunos, principalmente alunos "ditos deficientes mentais", visto que, se definirmos a escrita num sentido mais amplo, levando em conta suas origens psicogenéticas (e históricas) como uma forma particular de representação gráfica, todos os alunos participantes da pesquisa começam a escrever. (1986, p. 275)

---

<sup>15</sup> Ana Teberosky dirige atualmente o departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona.

São as crianças que devem dirigir seu processo de aprendizagem, ensinando a si mesmas a ler em interação com os diferentes materiais de leitura e com os diferentes intérpretes (leitores e escritores convencionais). Deve-se deixá-las escrever ainda que seja num sistema que não parece lógico, para que possam descobrir que seu sistema não é da pessoa alfabetizada e para que encontrem razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pela nossa.

Na evolução dos problemas que o escrever coloca e no seu modo de resolução, há características que se sobressaem como a coerência rigorosa que as crianças exigem de si mesmas. No decorrer da análise de dados, as crianças obedecem a certas regras por elas elaboradas, sendo coerentes até as últimas conseqüências à lógica interna da progressão a ser seguida. Somente quando há um início de estabilidade em certas configurações gráficas (em termos de formas totais ou de elementos índices) pode-se expor as relações entre o todo e as partes. A escrita deixa de representar para a criança o objeto a que se refere, passando a ser o desenho sonoro deste objeto, o que implica numa mudança radical de critérios. Para a criança, ler não é decifrar, e escrever não é copiar, há construção real e inteligente desse objeto cultural que é a escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 268)

Conforme Ferreiro e Teberosky, citando Frank Smith (1986, p. 269), num ato de leitura usamos dois tipos de informação: uma informação visual (promovida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita) e outra não-visual (competência lingüística do leitor, que envolve o conhecimento do tema e a identificação do suporte material do texto). Portanto, ainda antes de começarmos a ler, já sabemos (por antecipação) algo sobre o texto em virtude da categorização que fizemos do suporte de texto<sup>16</sup>. As antecipações que o leitor realiza continuamente aparecem como um elemento essencial da atividade da leitura, é um ato

---

<sup>16</sup> Base física de qualquer material (plástico, papiro, pergaminho, papel, pedra, madeira, disco, filme, fotografia, tecido, etc.) capaz de receber e conservar a inscrição de um texto impresso ou manuscrito. (FERREIRA, 1986)

inteligente, lingüísticamente controlado, que não pode ser confundido com um simples adivinhar sem direção.

Para Olson não há sistema de escrita que mostre com clareza todos os aspectos do que falamos. A escrita alfabética representa o que foi dito, não a atitude de quem falou. A história da invenção da escrita é o subproduto de tentativas para aplicar um código escrito a uma língua para a qual ele é impróprio, pois nossa escrita representa apenas uma parte deste sentido, não temos como registrar olhares, gestos, expressões e entonações que acompanham a fala "... uma frase falada em tom irônico é escrita da mesma forma que a mesma frase dita em tom sério". (1997, p. 104) Quem escreve precisa recuperar, através de palavras, esses fatos que, na fala, aparecem representados pelas circunstâncias, pelas atitudes gestuais dos interlocutores, etc. Ler significa, em parte, lidar com o não-expresso, aprendendo a reconhecer os aspectos gráficos representados de acordo com o seu contexto inferindo sentidos para o que não é representado. As capacidades expressivas e reflexivas da fala e da escrita não são similares, são complementares.

Existem níveis concomitantes de análise construídos e em construção, níveis que não estão dados na fala, como a separação entre palavras. A unidade palavra não está dada na fala, necessariamente não estabelecemos divisão entre as palavras quando falamos, nós a estabelecemos em nível de análise. Escrever tudo junto corresponde a um certo nível de análise, a uma certa lógica, segmentá-la marcando os espaços entre elas, a outra lógica, são diferentes modos de analisar as unidades lingüísticas. (FERREIRO, 2001a) Os espaços em branco na escrita marcam a história da escrita dentro de um contexto geral de modificações políticas como a possibilidade de ampliar o acesso à leitura. A pontuação oferece um guia de interpretação para o leitor, transferindo para este a produção do texto. O leitor pode ler silenciosamente sem a necessidade de um intérprete. Passa a ser considerada leitura o ato de ler em voz baixa.

O sistema de escrita português não é somente alfabético, utiliza-se de outros caracteres de natureza ideográfica<sup>17</sup>, compondo um sistema de escrita misto. Diferentes marcadores foram utilizados durante o período histórico, marcadores que muitas vezes vemos sendo descobertos pelos alunos. Conforme Ferreiro e outros teóricos, há uma relação entre a multiplicação de usuários e uma proliferação de marcas na tentativa de controlar, de preservar a interpretação do leitor que precisam ser estudadas.

A alfabetização na cultura ocidental não é um conjunto de habilidades mentais isoladas, corresponde à evolução deste recurso em conjunto com a competência para explorá-lo. É um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito o qual não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento se não compreendeu seu modo de produção, reconstituindo-o internamente. (OLSON, 1997; FERREIRO, 2001b; TEBEROSKY, 2001; KATO, 2002) A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de sistemas de representação, ela tem vida, está em desenvolvimento, novas regras e formas estão sendo organizadas, “... parece haver pouca dúvida de que a escrita e a leitura tiveram papel crucial de levarem do pensamento sobre as coisas para o pensamento sobre a representação dessas coisas, isto é, para o pensamento sobre o pensamento”. (OLSON, 1997, p. 298)

## 1.2 TEORIAS: A ESCRITA E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A busca de entendimento de como o ser humano aprende produziu e produz diferentes teorias. Estas, muitas vezes, originam-se da oposição a outras. Questioná-las e reconhecer a diversidade de formas de “ver” é responsabilidade do professor, visto que as repercussões teóricas direcionam a visibilidade ou não de “possibilidades de aprendizagem”.

---

<sup>17</sup> Símbolo gráfico ou do sistema de escrita em que os grafemas se reportam a noções e não a porções fônicas da cadeia falada. (FERREIRO, 1986)



A importância de se considerar as funções da escrita (diferentes usos que os indivíduos fazem dela) tem sido alvo de estudo por parte de lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas, tanto no que se refere à identificação destas funções no discurso, quanto no que se refere à forma como são utilizadas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Conforme o modelo associacionista, existe, na criança, uma predisposição à imitação e, no meio social onde ela convive, existe uma tendência ao reforço e à seleção dos sons produzidos pela criança de acordo com a fala do adulto, assim, por várias associações entre a emissão sonora e o objeto, chega-se à palavra (signo). Estudos psicolingüísticos observaram que havia "erros" semelhantes cometidos pelas crianças nesta aquisição que não eram "ensinados" pelos adultos (como a regularização dos verbos irregulares), mostrando que a criança não recebe passivamente a informação, mas organiza um complexo sistema elaborando suas próprias "teorias" sobre os objetos a serem conhecidos.

A partir da década de 50, os trabalhos de Noam Chomsky deram destaque ao estudo do processo sintático, revertendo a preocupação até então centrada nos estudos do léxico (variedade e quantidade de palavras utilizadas pela criança relacionada com sua idade, sexo, rendimento escolar, etc.), o que influenciou significativamente a alfabetização, abrindo várias fontes de discussão, mostrando a necessidade de se considerar a dimensão social da língua. Assim a abordagem psicolingüística passa a assumir também essa dimensão, como nos trabalhos de Frank Smith e Kenneth Goodman. Para estes pesquisadores, leitura/escrita incluem informações sintáticas. (ALVES, 1993, p. 25)

... os aprendizes estão sempre aptos a ir além das estruturas artificiais resistindo ao ensino fragmentado da alfabetização na tentativa de aprender a linguagem escrita da mesma forma como aprenderam a oral. A chave parece ser a de que o aprendiz experiencia a necessidade funcional pela linguagem escrita. A linguagem serve às necessidades de comunicação dos indivíduos e sociedades e o desenvolvimento da linguagem, incluindo a alfabetização, não podem ser entendidos fora do contexto sócio-cultural dos alunos. (GOODMAN, 1976, p. 02 apud ALVES, 1993, p. 25)

Conforme Kato, Vygotsky (1996-1934) propunha que, para estudarmos a aquisição da escrita pela criança, precisamos revelar a pré-história dos gestos (precursor da representação gráfica na história), do jogo do faz-de-conta (capacidade simbólica que sustenta a escrita) e do desenho (fala gráfica - a criança conta através do desenho o que sabe, assim como conta uma história). Ele concebia a escrita como um simbolismo de segunda ordem [a fala, como de primeira]. (KATOS, 1997) Luria através de pesquisas, compreendia que o desenho mnemônico (auxiliar da memória) meramente representacional não é precursor da escrita. "Através de crianças retardadas constatou que desenhar bem representacionalmente é independente da capacidade de ler e escrever." (1994, p. 19)

Segundo Luria, os iniciais rabiscos indiferenciados são apenas imitação do adulto. A primeira diferenciação está no ritmo externo e no conteúdo (forma e quantidade), assim, as palavras são traços curtos e as frases traços longos e confusos, mostrando já consciência da relação entre significante (forma) e significado (conteúdo). Para Kato (1994) os estudos de Ferreiro e Teberosky mostram, por outro lado, que a relação inicialmente concebida pela criança não é entre significantes, mas entre o símbolo lingüístico e sua totalidade (significante e significado) e a sua representação escrita. "Luria estuda como a criança constrói a relação funcional com os signos, e Ferreiro e Teberosky descrevem como o sujeito constrói a compreensão do sistema simbólico convencional, que implica identificar as relações entre leitura e escrita." Ferreiro, baseada em Piaget "... coloca em primeiro plano a construção de estruturas cognitivas endógenas mobilizadas por requisitos lógicos de compatibilidade e desenvolvimento segundo modelo de equilíbrio, imanente do próprio organismo na relação com o meio..." (AZENHA, 1996, p. 66) Luria explora a "... compreensão, pela criança, da escrita enquanto instrumento de suporte para as funções mentais e a importância do registro por imagens antes do domínio dos sinais convencionais da escrita, aspecto não observado por Ferreiro." (AZENHA, 1996, p. 5)

A concepção de linguagem dos autores e sua contribuição para a organização cognitiva humana, diferenciam-se: para Luria, o ato precede a compreensão, para Ferreiro, existe uma compreensão do sistema que antecede e prepara a sua utilização. No modelo piagetiano, temos primeiro o sujeito psicológico que adquire um objeto de conhecimento, e, para Vigotsky, o sujeito opera com a cultura, constituindo-se em sujeito psicológico nesta interação. Para Vigotsky e Luria, as funções mentais superiores ou complexas são construídas nas condições sociais da vida humana historicamente situada, internalizando funções que inicialmente são interpsicológicas, para depois se tornarem intrapsicológica. A passagem do plano interno para o externo implica em transformação das funções e, portanto, dos sujeitos. Para Ferreiro e Teberosky, a lógica do sistema convencional de escrita pressupõe que as formas dos grafismos não reproduzem nem a forma dos objetos, nem seus contornos ou colocação no espaço, portanto, diferenciam-se da imagem. Neste sentido, a distinção entre desenho e escrita é fundamental na gênese da escrita.

No ponto de vista de Foucambert<sup>18</sup>, ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos, sendo assim, ler não consiste em encontrar o oral no escrito, a escrita tem plena autonomia. A leitura para o autor é atribuição de um significado ao texto escrito, resumindo-se a 20% de informações visuais provenientes do texto; 80% de informações oriundas do leitor, sendo somente o que sobra informação sonora. (FOUCAMBERT, 1994, p. 8) Para um texto adquirir sentido, é preciso que o autor antecipe a atuação do leitor fornecendo-lhe indícios para a interpretados, resultado de “... uma singular colaboração entre o autor e o leitor...” (FOUCAMBERT, 1998, p. 95-96) Só é possível entender um texto quando previamente temos informações sobre ele, precisamos conhecer os diferentes suportes de texto. A exploração destes materiais possibilita sabermos diferenciar uma nota de uma receita médica e de uma carta. (FOUCAMBERT, 1994, p. 15) É preciso dominar um livro,

---

<sup>18</sup> Foucambert é membro da Associação Francesa pela Leitura (AFL), militantes de uma pedagogia crítica da leitura.

conhecendo-o, aprendendo a analisá-lo, a criticá-lo, a escolher as melhores leituras, é preciso estudar os diferentes suportes de leitura, convivendo com textos de qualidade literária, jornalística, etc.

Conforme Foucambert,

... cabe abandonar as práticas que visam levar as crianças a adquirirem o comportamento alfabético, por meio da análise das características formais do sistema de escrita. Para o autor, é essa perspectiva que fixa o hábito da oralização que, por sua vez, freia o ato da leitura: a alfabetização é antagônica à leitura. O aprendizado deve concentrar-se no desenvolvimento das estratégias de leitura e não mais na aquisição das regras de funcionamento do sistema alfabético, supostamente a única via de acesso à escrita. (1994, p. ix)

Propondo uma visão diferenciada, encontra-se José Morais<sup>19</sup> (1996), estudioso do método fônico<sup>20</sup>. Ele entende que ler é aprender a utilizar o código alfabético e, ao mesmo tempo, aprender a encontrar os correspondentes fonéticos da letra, o que implica em poder analisar coincidentemente a fala em fonemas e aprender a fundir os fonemas sucessivos. É ativar automaticamente representações ortográficas e representações fonológicas de unidades mais amplas que a letra. O domínio do princípio alfabético é necessário para conseguir identificar a grande maioria das palavras conhecidas, sendo indispensável para a identificação das palavras novas. “Aprendendo a ler, a criança aprende a associar uma forma ortográfica a cada palavra, portanto, a sua forma fonológica. A forma ortográfica de uma palavra pode ser definida como uma seqüência ordenada de grafemas.” (1996, p.113)

A aprendizagem inicia-se com o domínio da mecânica da leitura, visto que, para chegar ao sentido, é preciso que se esqueça da leitura, dominando a técnica. O reconhecimento de palavras escritas é uma capacidade específica da leitura. A compreensão

---

<sup>19</sup> Professor da Faculdade de Ciências Psicológicas e da Universidade Livre de Bruxelas. José Morais tem origem portuguesa.

<sup>20</sup> O método que prevê a correspondência letra-som não se trata de uma proposta inovadora, surgiu no século XVI, sendo adotado por diferentes países, inclusive o Brasil.

abrange a fala, não sendo específica da leitura. Como todas as artes cognitivas<sup>21</sup>, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata e não demanda esforço aparente. “A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, relegada às operações automatizadas nas redes de neurônios inacessíveis. Felizmente! Se tivéssemos que pensar não poderíamos ler.” (MORAIS, 1996, p. 12)

O autor apresenta pesquisas estatísticas que mostram que adultos e crianças iletrados não têm consciência dos fonemas, essas pesquisas concluem que programas de ensino compreendendo a instrução direta e explícita do alfabeto têm melhores resultados. Os trabalhos indicam que a aquisição da consciência fonêmica<sup>22</sup> depende da instrução explícita do código alfabético, portanto, só surgiria com a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa instrução pode ser tanto formal (ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, treinamento) ou informal (brincadeiras que relacionem o fonema com o grafema).

José Morais revela que a maioria das crianças com quatro anos de idade com um desenvolvimento normal, do ponto de vista lingüístico e psicológico, poderia vir a ler. O interesse precoce pela leitura, pela vivência com materiais de leitura, a qualidade das relações afetivas entre os pais e os seus filhos e “(...) a capacidade dos pais de fazerem a criança viver experiências agradáveis de leitura constitui um factor muito importante de motivação.” (MORAIS, 1999, p.73)

Os defensores do método fônico, conforme Ferreiro, não levam em conta os níveis de conscientização da criança sobre a escrita, desconhecem que ela, desde muito cedo, pensa e tem condições de escrever. A defesa da adoção do método fônico se baseia no óbvio, ou seja, por não se pode negar que há relação entre letras e fonemas.

---

<sup>21</sup> "A psicologia cognitiva é a ciência que procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas (em outras palavras, as capacidades mentais de *tratamento da informação*) de que dispõem os animais e, em particular, os seres humanos. Para tanto, ela examina comportamentos, mas estes constituem o objeto do estudo, tanto quanto as gotas de chuva e os raios de sol não constituem o objeto da meteorologia." (Morais, 1996, p.38)

<sup>22</sup> Consciência fonêmica ou fonológica é a habilidade de uma pessoa segmentar a fala.

Já Lílian Tolchinsky entende a escrita como um sistema de notação, segundo suas propriedades formais, e como meio de comunicação, segundo suas propriedades instrumentais. “As primeiras respondem o que é a escrita; as segundas, para que é utilizada a escrita”. (TOLCHINSKY, 1998, p. 43) As propriedades instrumentais dizem respeito ao uso da escrita com propósitos e objetivos. Em situações específicas, tentam explicar a escrita através de sua contribuição a outros sistemas, o da cultura, o da cognição, o o sistema cognitivo, etc. Um sujeito que aprende a ler deve dominar as duas propriedades. O escrever, para a autora, é um conhecimento complexo que envolve mais que uma habilidade motora (traçar letras), é incluída entre outras classes e níveis de conhecimento, abarcando múltiplas situações nas quais o escrever é necessário. A forma das letras e o escrever corretamente fazem parte do contexto, a preocupação centra-se no conteúdo, na informação a ser transmitida ou produzida por escrito.

Tolschinsky compreende que a exploração anterior ao uso instrumental da escrita faz parte do desenvolvimento da mesma e que a criança a compreende como um objeto de conhecimento ou espaço de problema. Neste ponto, discorda de Vigotsky e Luria, que compreendem um período inicial anterior. A autora diverge de Ferreiro, que entende que este período inicial é um período não simbólico, visto que a escrita não constitui um objeto substituto. (TOLSCHISNKY, 1998, p. 180).

Também afirmo, desta vez em contraste com Ferreiro, que já nesse momento, para a criança a escrita é um objeto simbólico (e não físico) e que nunca poderá ser um objeto substituto, porque a maneira de simbolização da escrita não é por substituição, mas por possibilitar a reprodução. Nessa etapa, as crianças *simbolizam* o escrever, a aparência externa da maneira como supõem (ou viram) que os adultos escrevem, em vez de simbolizar enunciados – mas nem por isso o que as crianças fazem deixa de ser uma simbolização. (TOLCHINSKY, 1998, p. 180)

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, desde os anos oitenta, ampliaram o conceito de escrita entendido somente enquanto escrita alfabética, "des-cobrimdo" que

percorre-se um longo processo de elaboração de hipóteses, através de um longo processo de reflexão e superação de conflitos cognitivos até chegar a este nível conceitual convencional. As autoras entendem que aprender a ler e escrever é um processo de apropriação da cultura escrita com uma longa história social. Dentro do marco da epistemologia genética piagetiana, elas a compreendem como um sistema<sup>23</sup> de representações da linguagem, como um objeto de conhecimento de natureza simbólica. A apropriação do sistema apresenta-se então como reinvenção de um objeto de conhecimento em que nem os elementos e nem as relações estão determinados, "...estar-se-ia respeitando o que é fundamental em todo sistema de representação: a indissolubilidade e diferenciação do significante e do significado. (MONTROYA, 1996, p. 168)

As autoras e seus colaboradores<sup>24</sup> forneceram novas ferramentas teóricas para a construção didática. Ampliaram as “possibilidades de aprendizagem” no sentido de fornecer caminhos para se visualizar o processo de aprendizagem do aluno, questionando a rotina secular que direciona o ensino da escrita. Conhecimento que se torna fundamental quando se referem a alunos “deficientes mentais” que se deparam com a aprendizagem do sistema de escrita no contexto escolar.

Conforme o direcionamento teórico da proposta didática de alfabetização, pode-se entender as concepções dos alunos alfabetizados como sendo parte do processo de aprendizagem, como nos mostrou Ferreiro e outros autores, ou como uma patologia, como uma “doença” dos alunos. O que fica mais exacerbado no contexto da escola especial, visto que o senso comum entende que a escola especial é uma escola para doentes, onde deficiência e doença se confundem. O que poderia levar ao entendimento de que a não aprendizagem do

---

<sup>23</sup> Entender a escrita como sistema conforme Ferreiro é fazer o inventário dos elementos e eventuais contextos de substituição entre os elementos (A/a, por exemplo); descobrir as regras de combinação entre os elementos e caracterizar o que representam e de que maneira representam (o que os singulariza enquanto elementos simbólicos). (2001a. p. 49)

<sup>24</sup> No Brasil, Telma Weisz (São Paulo), Esther Pillar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife), nos apontam que os processos de conceitualização da escrita seguem linha evolutiva também similar as pesquisadas por Ferreiro e Teberosky.

sistema de escrita em determinado período tradicionalmente instituído, indicaria a existência de patologias de aprendizagem. O domínio da linguagem ao longo da história teve estreita relação com o entendimento de deficiência. (PESSOTTI, 1984) Como ilustra o pensamento de Alfred Binet<sup>25</sup> (1857-1911) que entendia a defasagem de dois anos escolares das crianças para se comunicarem verbalmente, ou por escrito, como indicativo de debilidade mental.

A criança sempre aprende algo, mesmo quando o que aprende não seja suficiente. (...) Atenção com este tempo inicial que damos às crianças, porque, se a rotulamos muito rapidamente, depois, não poderemos lhes tirar o rótulo. Pode acontecer que dê mais trabalho 'destravar' uma criança, recuperar sua capacidade de aprendizagem, que lhe dar um pouco mais de tempo no início. (...) 'rótulos de burro' (...) Se nos comportássemos frente à aquisição da língua oral como o fazemos escolarmente com a escrita, os consultórios estariam cheios de crianças com dislalias. (FERREIRO, 2001 b, p.150)

Emilio Sanchez<sup>26</sup> nos alerta que o ser humano diferencia-se na sua capacidade de dominar diferentes âmbitos e que aprender a ler e a escrever coloca-se como um desafio singular. Todos temos que dominar este conhecimento com um bom grau de desempenho, assim, os que teriam dificuldades para reconhecer as palavras com rapidez, com adequação e economia de recursos seriam considerados "anormais" (disléticos), sendo "normais" para tudo, menos para o aprendizado da leitura. O autor refere-se ao fato de normalmente não se esperar que toda uma população domine o solfejo com perfeição, questionando o motivo de se esperar que todos dominem a escrita com perfeição. Continuando sua metáfora pode-se acrescentar que o normal seria todos conhecerem e apreciarem a música. (2004)

A aprendizagem compreendida do ponto de vista do adulto pode desconhecer o processo de aprendizagem do aluno, detendo-se na valorização do produto final. (FERREIRO, 2001a) Ou pode-se apressadamente diagnosticar uma patologia, considerando um aluno como dislético. A suposta falta de letras em palavra pode ser entendida como um processo normal em seu desenvolvimento, em que o aluno teria elaborado uma interpretação

---

<sup>25</sup> Diretor do Departamento de Psicologia da Universidade de Sourbone.

<sup>26</sup> Emilio Sanchez é um educador espanhol, professor de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Salamanca.



diferenciada da convencional, ou pode ser entendida a partir de um ponto final (escrita alfabética convencional) em detrimento do processo, tanto de aprendizagem, quanto de ensino. A observação de Ferreiro e Teberosky se torna fundamental nesta análise: "Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido". (1986, p. 272)

Uma proposta pedagógica centrada no decifrado, para Foucambert (1994, 1998), pode ser a chave de todos os “males” da iniciação escolar da leitura. Para o autor, decifrar é fácil quando se sabe ler, porém, ao decifrar, a criança afasta-se da compreensão do texto. Os alunos fazem ruído com a boca em função dos sinais que vêm com os olhos, mas não compreendem absolutamente nada, a leitura, conforme o autor, é uma atividade para o olhar. Desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. No entendimento de Foucambert, o que poderia ser diagnosticado como uma patologia, como dislexia, seriam perturbações do decifrado e não da leitura, e o decifrado em si mesmo não é uma atividade de leitura.

O usuário que processa a escrita como uma linguagem para os olhos procede por fixações muito mais amplas (equivalentes a um grupo de palavras) e a unidade básica apreendida, diferentemente da sílaba, remete diretamente a um significado. O primeiro procura na escrita os índices gráficos que correspondem a unidades fônicas; deve apreendê-las na seqüência correta para construir o significante oral (aliás, é através dessa dificuldade que se identificam os disléxicos) e trabalha sobre o sentido, um pouco como alguém que escuta outra pessoa falar. O segundo antecipa o sentido que vai encontrar. Formula, portanto, hipóteses sobre as formas de escritas que aparecerão e vai em busca de um mínimo de índices para verificá-las. O primeiro constrói outro significante a partir do texto; o segundo simplesmente confere se o significado que antecipou está de fato no texto. (FOUCAMBERT, 1994, p. 29)

Para Olson, temos como aspectos importantes da discussão contemporânea dos problemas de dislexia e do aprendizado da leitura dois pólos distantes e equivocados: os que presumem que a fonologia está disponível à consciência, sendo a leitura uma codificação, e os que entendem que estabelecer correspondências entre sons e símbolo é irrelevante ou mesmo

impossível, pressupondo que a leitura é detecção de significados (sentidos). O autor propõe um meio-termo “... consiste em observar que as escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente apreender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é ouvir o que é dito de maneira diferente!”. (1997, p. 100)

Saber ler e escrever tem sido considerado como uma forma particular de transcrever a linguagem e não como um ato de interpretação, tudo muda se supomos que o sujeito que entra em contato com a escrita já possui um notável conhecimento da sua língua materna ou se supomos que não o possui. (MONTROYA, 1996, p.160)

A criança constrói seu conhecimento do sistema de escrita em situações de letramento, por meio de interações contextualizadas com o material escrito, com a vivência em situações que envolvam tal conhecimento, não é um conhecimento artificialmente construído, ele depende da aquisição do processo alfabético e ortográfico da escrita. “A tal ponto a dislexia está implicada no conceito de alfabetização escolar que, se pensarmos no letramento, a dislexia perde seu sentido, como alerta Stanovich (1994).” (MARASCHIN, 1995, p. 34)

É necessário reconhecermos a complexidade do sistema de escrita e o abordarmos como tal, articulando os conhecimentos e metodologias baseados em diversos campos de pesquisa, traduzindo-os para a prática escolar. Magda Soares<sup>27</sup> enfatiza que é necessário articular o processo de alfabetização “...o ensino direto, explícito e ordenado...”, com o processo de letramento “...desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita...”. (SOARES, 2004, p. 22).

Parece bastante claro que há diferenças culturais, históricas e evolutivas nas formas como as pessoas pensam sobre si mesmas e sobre o mundo. Não só existem diferenças no que as pessoas sabem, mas ainda, o que é mais importante, elas pensam de modos muito diferentes sobre o que sabem e sobre o modo como vieram a saber. (OLSON, 1997, p. 273)

---

<sup>27</sup> Magda Soares é doutora e livre-docente em Educação e professora titular emérita da Universidade Federal de Minas Gerais.

### 1.2.1 Alfabetização/letramento

... o que se lê tem a ver com o que se vê: ouve-se o que se diz, vê-se o que se lê: sinal de distinção entre letrados e alfabetizados. Séculos de cultura escrita fizeram com que a Europa elaborasse e exportasse abecedários: a generalização da alfabetização ocidentalizou parte do mundo.(..) No final tudo acabou no be-a-ba. (...) No Brasil, o confronto entre as linhas da página e as ondas do rádio deu samba - que, como Noel Rosa já dizia, não se aprende na escola. (FOUCAMBERT, 1994, p. xii)

As palavras marcam idéias, culturas, estéticas e políticas diferenciadas. A busca pela compreensão do que nos envolve organiza-se em diferentes discursos. A cada novo "conjunto de palavras", novas concepções tentam se fazer entender e nova linguagem precisa ser aprendida.

O termo letramento, pela importância e abrangência que a escrita tem nos tempos atuais, conquista espaço na escola e nas discussões teóricas como uma necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Alfabetização e letramento, conforme o ponto de vista teórico, distinguem-se quanto aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem como em relação aos objetos de conhecimento. O termo letramento origina-se da palavra inglesa literacy, do latim, littera (letra) adicionando o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado daquele que aprende a ler e a escrever envolvendo-se nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita e fazendo uso da sua condição de alfabetizado. Letramento denota o resultado de uma ação. (SOARES, 1998, p. 84)

Magda Soares entende que o termo alfabetizado "... nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.". (SOARES, 1998, p. 86) O termo letramento viria juntar-se ao termo alfabetizado enfatizando este sentido. Alfabetização seria a aquisição do sistema convencional de escrita, e letramento

o desenvolvimento de habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, fatores interdependentes que só têm sentido em função um do outro. (SOARES, 2004) Durante muito tempo considerou-se alfabetizado quem sabe escrever o nome e ler ou escrever um "bilhete simples" (critério utilizado pelo Censo Brasileiro), o que denotava uma preocupação inicial com o letramento. (SOARES, 1998, p. 87)

Conforme a UNESCO<sup>28</sup>, uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de participar de toda e qualquer atividade na sua comunidade na qual seja preciso ler e escrever para exercê-la. Ela deve saber escrever o nome próprio e ler e escrever uma frase simples sobre atividades habituais, utilizando o a sua forma de pensamento (o seu conhecimento); que seja capaz de fazer um teste escrito e compreender a leitura, de acordo com o nível compatível com a terceira série do ensino fundamental.”

A partir da década de 90, ficou determinado que o término do processo de alfabetização se daria na quarta série do Ensino Fundamental, considerando o alto grau de regressão ao analfabetismo dos que não concluem este período.<sup>29</sup> A UNESCO reconhece como analfabeto funcional, terminologia dos anos 70, acolhida pelo Brasil em 1990, a pessoa que sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita.

Conforme Magda Soares, nos países desenvolvidos, normalmente relaciona-se o nível de letramento com o período de escolaridade, quanto maior este for, mais condições de apropriar-se do uso social da escrita se teria. O censo nestes países trabalha por amostragem, por meio de numerosas e variadas questões, avaliando as habilidades de ler, de compreender, de retirar informações e de usar diferentes tipos de textos: reportagens, poesia, prosa, tabelas, quadros informativos,... Os Estados Unidos, a Grã-Bretanha, a Austrália e a França têm se deparado com índices alarmantes de "illiteracy" (inglês) ou "illettrisme" (francês). Denunciam

---

<sup>28</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>29</sup> Versão para imprensa, divulgada em setembro de 2004, no jornal Correio do Povo e no site do MEC.

um alto número de pessoas que, embora dominando a "técnica" de ler e escrever, não vivem em condição ou estado de quem o sabe.<sup>30</sup>

Para Foucambert (1994), hoje pode-se falar que há um conhecimento das técnicas de utilização da escrita (alfabetismo) e falta familiaridade com o mundo da escrita, pode-se falar em iletrismo, já que um percentual significativo de "leitores" não consegue compreender um texto aparentemente simples.

Emilia Ferreiro (2001b) entende que a melhor tradução atualmente para literacy é "cultura escrita"<sup>31</sup>, desenvolvida desde que as crianças têm acesso ao material escrito. Para a autora, não pode haver alfabetização sem letramento e vice-versa. Considerando estes processos como indissociáveis e interdependentes, propõe que se opte por um dos termos, pois corre-se o risco de se retroceder, entendendo alfabetização como sinônimo de decodificação, e letramento como sinônimo de compreensão do que se lê. A autora nega-se a aceitar um período de decodificação prévio à percepção da função social do texto, como pressupõe os defensores do método fônico.

Alfabetização, para Ferreiro, não é um estado, é um processo que inicia cedo e nunca termina por precisar-se aprender a interagir com diferentes tipos de textos e de contextos vinculados às diferentes culturas e épocas, relacionados ao uso da tecnologia. A relação que se tem com a leitura de um romance é diferenciada da leitura de um manual de instruções. Podemos ser hábeis leitores em um e noutro não. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização.

---

<sup>30</sup> No Brasil, país agrário, a difusão da escrita não se deu com tanta intensidade como em outros países industrializados, cuja demanda social econômica exigia o domínio da escrita.

<sup>31</sup> Conforme Ferreiro o campo de estudo da cultura escrita não está constituído (2001, p. 72), não tendo alguém que normatize os termos, exigindo adequação às expressões em uso. O termo literacy, tem sido aplicado a um campo vasto para além da relação com a cultura escrita, o que não o torna tão adequado, aliado a ênfase na idéia de "letra" que o próprio nome sugere, como o termo alfabetização que remete a idéia de alfabeto.

As cenas de leitura e escrita estão presentes no nosso mundo urbano, nas atividades culturais. Dirigindo-se ao cinema vemos no filme "Central do Brasil", de Walter Sales, uma senhora que escreve cartas como forma de trabalho. Quem a procura não sabe escrever de forma convencional, mas tem conhecimento deste suporte de texto e das convenções que o caracterizam: ditam as cartas de uma forma diferenciada da linguagem coloquial, sabem expressar-se através dela, sua postura corporal adota uma forma mais solene, marcando a importância de tal gesto. Compreendem seu sentido de comunicação, expresso em cartas. [Poderia-se pensar que são pessoas letradas?]

Em outro filme do mesmo diretor, "Abril despedaçado", um menino que vive no sertão da Bahia, sem contato com material escrito, ganha de uma artista de teatro ambulante um livro de histórias de "mar e de sereias". Sonha pelas páginas de um livro (único livro), as gravuras ganham texto, viaja nas imagens e dá conteúdo para as letras, demonstra ter conhecimentos de como manuseá-lo e do que ele pode conter. [Pode-se considerá-lo uma pessoa letrada?]

A distinção entre letramento e alfabetização pode ser considerada pertinente do ponto de vista da educação especial por deparar-se com alunos que dominam o código alfabético de escrita, mas não o utilizam nas práticas sociais. Neste sentido, ler e escrever, para eles, não tem significado de representação simbólica, como para alguns alunos que têm estruturação psíquica diferenciada da neurótica.<sup>32</sup> Assim como alguns alunos que não têm acesso ao código gráfico dominam as convenções sociais da escrita: diferenciam suportes de texto, reconhecem sua estrutura, sabem ditar uma carta, construir oralmente uma poesia, etc., distinção que deve ser entendida levando em consideração as observações anteriormente citadas por Ferreiro quanto à compreensão destes conceitos. Pode-se entender que esta diferenciação ainda se faz necessária pela necessidade de construção de novas representações, retomando o aspecto cultural da escrita.

---

<sup>32</sup> Observação baseada na vivência escolar da pesquisadora responsável pela presente dissertação.

Como nos fala Soares, uma pessoa pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrada (adjetivo para letramento):

.... se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas para que outros leiam para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, este analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe sua função, essa criança é ainda 'analfabeta', porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos alfabetização, e apontam a importância e necessidade de se partir nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 89)

Letramento é sinônimo de informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertir-se com as histórias em quadrinhos ou seguir receita de bolo. Letramento é ler histórias e emocionar-se com as histórias lidas.

Conforme Olson, a condição de ser ou não letrado ou alfabetizado depende do que convencionou o contexto cultural e histórico do qual participamos. “Todo pensamento consiste na formação, atualização e revisão de crenças. Vemos o mundo e refletimos sobre ele em termos das nossas crenças”. (1997, p. 293) A cultura escrita não pára na escrita.

### **1.2.2 Diferentes suportes de texto: a função social da escrita**

A identificação de diferentes suportes de texto e de suas funções, os indicativos (atributos) e critérios utilizados para descobri-los, a relação com o texto e os demais aspectos gráficos, nos revelam conhecimentos que as pessoas têm sobre o que serve ou não para ler, e sobre os diferentes modelos de escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986)

Ferreiro e Teberosky, em suas pesquisas, observaram que, desde os dois ou três anos, as crianças demonstram tendência a definir objetos "portadores de texto" (livros, bilhetes, bulas de remédio, listas, cartas, etc.) por sua função específica, elas classificam o que serve ou não "para ler". As autoras identificaram imitações de atos de leitura, próximos de uma forma social convencional como segurar, olhar e "ler", exercidas sobre objetos pertinentes, normalmente livros com imagens. As crianças (os alunos) "... constroem noções de que para ler é necessário 'olhar', e algo mais que não está definido senão pelo ler em si, como direção ou tempo de fixação do olhar. Posteriormente diferenciam as partes do texto, conta-se sobre a imagem e lê-se sobre o texto." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 264) Conhecimentos que muitas vezes passam despercebidos por um observador desavisado e que podem ser fundamentais na construção do leitor e do escritor, no seu reconhecimento como uma pessoa letrada. (MOREIRA, 2002; SOARES, 1996)

As escritas se apresentam dentro de um contexto gráfico ou material variado e distinto (diferentes imagens, diferentes suportes) em conjunto com um contexto verbal fornecido por um adulto "informante/intérprete". O aluno precisa de ajuda externa, da intervenção de um intérprete para explorar as propriedades que definem os objetos simbólicos de uso social, para saber qual o seu valor social. (FERREIRO, 2001a) O leitor deverá coordenar os dados gráficos, com o contexto em que o objeto se encontra, com suas vivência, com o material e com todas as informações que consegue dispor. Existem características, princípios e convenções específicas do ato de ler e escrever, diversas maneiras de nos dirigirmos, de nos relacionarmos com o objeto a ser lido ou escrito, que precisam ser informadas. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986)

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das idéias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto, etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, (...) cada texto tem a sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola. (CAGLIARI, 1994, p.122)



As pessoas podem antecipar o tipo de característica de um texto em função do seu aspecto exterior, podem levar em conta os aspectos gráficos. A forma de um texto, o suporte onde se apresenta nos dá indicativos do que ele pode conter, faz parte da sua leitura, da identificação do seu conteúdo. A estrutura, a cor, a tipografia, o tipo de papel, o tamanho, a maneira como são dobrados ou não, como são armazenados, onde são expostos, dão visibilidade às diversas escritas. (FOUCAMBERT, 1994; OLSON, 1997)

A previsão relaciona-se com a familiaridade que se tem com os diferentes textos impressos. Cada conteúdo pressupõe um contexto, nos remete a alguma vivência que tenhamos com cada suporte de texto ou com algo parecido com estes, nos remete à relação com o seu uso. Cada suporte carrega a sua história em (de) relação ao (com o) leitor, de interação com o leitor, onde este dá significado ao objeto no seu contexto de uso. Uma pessoa alfabetizada pode ser hábil na leitura de determinado texto e em outro não, variando a relação do suporte (continente) e do texto (conteúdo).

O objeto de leitura se constrói junto com o leitor, é este que lhe confere significado. O que para uma pessoa letrada parece importante pode ter diferentes interpretações para outra não letrada, uma caixa de remédios pode ser mais significativa para uma criança que não sabe ler por ela poder guardar o remédio do que o texto. (MOREIRA, 2002, p. 31) As primeiras atribuições de significado não dependem das características gráficas do texto, mas do contexto, das suas intenções, não há preocupação com o escrito. O entendimento de que um livro serve para ler não é óbvio como parece. Podemos encontrar pessoas que brincam como se eles fossem blocos de empilhar, ou como se fossem barracas. Para o aluno na fase inicial da escrita, o suporte de texto é um objeto em si, objeto que muitas vezes acompanha um desenho, uma imagem que não tem ainda caractere simbólico. Um jornal pode servir para embrulhar uma compra, para atizar o fogo, pode ser visto como um objeto independente do seu texto.

A relação com os textos, com os seus suportes vai depender da convivência significativa com atos que envolvam este material, atos que o identifiquem como algo passível de ser lido e com a possibilidade do leitor de identificá-lo como tal. Há uma série de conhecimentos a serem construídos nesta relação. Enquanto, por exemplo, a caixa do remédio for o próprio remédio, ela não terá significado simbólico. É preciso que o objeto com o qual o leitor interage seja identificado como algo que serve para ler ou algo que pode ser lido. (MOREIRA, 2002, p.15)

A interação com os diferentes suportes de texto mostra como esta relação influencia na construção da pessoa enquanto leitor. Podem existir diferentes graus de dependência entre o texto e o objeto e diferentes graus de percepção dos usos ou funções de um suporte que constituem seu conhecimento sobre o tema, que constroem a sua competência lingüística e cognitiva enquanto leitor e escritor. (MOREIRA, 2002, p. 31)

Nadja Moreira (2002) pesquisou um grupo de 16 crianças da educação infantil e do segundo ano do Ensino Fundamental, quanto a sua relação com diferentes suportes de texto representativos do contexto social, familiar e escolar (receita de bolo, nota, bula de remédio, mapa, jornal,etc.) e a influência da escola nesta relação. Baseou-se nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Vygotsky. Moreira solicitou que, individualmente, os alunos identificassem cada portador, que indicassem as pistas que utilizaram para identificá-los, que especificassem a sua função e que lhe predissessem o conteúdo. Os alunos, conforme a autora, identificaram de modo geral os suportes que faziam parte do dia-a-dia extra-escolar, enfatizando a influência familiar, conhecimentos que eram desconsiderados pelas escolas nas quais estes estudavam. O uso social se dava na família, enquanto a escola trabalhava a escrita como um objeto, transformando a escrita em uma técnica.

Moreira classificou as respostas dos alunos quanto às pistas utilizadas para identificá-los em dez tipos, divididos em dois grupos. O primeiro grupo, quanto às respostas

consideradas menos evoluídas, incluía a presença em casa do portador, o uso por familiares, a produção do portador (confeção) e o seu consumo individual. O segundo grupo, respostas consideradas mais evoluídas, incluía respostas quanto a elementos figurativos no portador, formato do portador, números do portador, cores no portador e a leitura. Acrescentava ainda as respostas genéricas.

Quanto à especificação da função social do suporte de texto pelos alunos, a pesquisadora classificou dois grupos. Uma primeira concepção, considerada menos evoluída, compreende a função do suporte de modo contextualizado, o objeto (portador) torna-se funcional, sendo visto como um todo, anulando o texto. A leitura é um fim em si. O aluno identifica o portador mediante referência a um traço da situação de uso do objeto, refere-se a algum tipo de contato particular com o objeto ou ainda refere-se a um possível conteúdo do portador, ou objeto a ele contíguo. Uma segunda concepção, considerada mais evoluída, compreende a relação entre o texto e o suporte, abrange respostas orientadas para a função comunicativo-social do portador, incluindo ou não traços da situação, do uso e do conteúdo. A leitura é considerada um meio para obter informação, para atingir determinado objetivo. Entende que o texto é um instrumento auxiliar e funcional.

Nadja Moreira questionava-se sobre até que ponto o conhecimento da função social de um texto favorece a antecipação adequada do seu conteúdo, o quanto a informação gráfica orienta a criança, mesmo que ela não leia. As crianças por ela investigadas compreendiam que o que está escrito no suporte é o seu nome (nome do objeto), embora conhecessem suas funções sociais, concluindo que este conhecimento não evita que as crianças mantenham a hipótese de que se escreve com nomes (hipótese do nome). A autora observou que, nas interpretações orientadas pela hipótese do nome, os alunos referiam-se, na leitura, ao nome do portador mencionado (repetição do nome) ou faziam referência na leitura a elementos que

pertenciam ao contexto social do portador. Considerou mais avançada a resposta que indica o uso social do portador de texto.

Para Moreira, conhecer o suporte, facilita a percepção da sua função, saber para que este serve auxilia na percepção de sua estrutura, assim como pressupor a sua estrutura colabora na antecipação de seu conteúdo. A possibilidade de antecipar o conteúdo facilita uma leitura mais compreensiva. (2002, p.16)

Os conhecimentos que as crianças constroem sobre os suportes de escrita orientam a sua compreensão sobre as funções da escrita. (FOUCAMBERT, 1994) Conhecer como a linguagem escrita apresenta-se, que formas tem, qual o seu uso é um processo intenso de aprendizagem e desenvolvimento.

### 1.2.3 Teoria psicogenética

A evidência empírica acumulada parece indicar que a ordem de sucessão das conceptualizações das crianças não é aleatória e que algumas das construções são prévias a outras, porque são constitutivas das construções subseqüentes. (...) O mais importante não é discutir sobre as etiquetas, nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram umas às outras automaticamente. (FERREIRO, 1993, p. 86-87)

Os esforços de compreensão do sistema de escrita pela criança resultam em uma série de construções conceituais que, conforme Ferreiro e Teberosky, sucedem uma ordem não aleatória em grandes períodos de conceitualização, compreendendo, de forma geral, a busca de parâmetros para distinguir entre: marcas figurativas (imagem) e não figurativas (nível pré-silábico 1)<sup>33</sup>, a construção de formas de diferenciação, controle progressivo sobre os eixos qualitativo e quantitativo (nível pré-silábico 2) e a fonetização da escrita (iniciando no nível silábico e culminando no nível alfabético, sendo seguida do nível ortográfico). (FERREIRO, 1991, p. 19)

---

<sup>33</sup> A autora alerta quanto a não confundir o uso da terminologia pré-silábico, pelo prejulgamento que o sentido de “pré” pode gerar quanto a algo inferior, destacando não ter ainda conseguido uma designação melhor para este importante período de construção do sistema de escrita, que antecede o período silábico. (FERREIRO, 2001)

As autoras nos mostraram que em um nível de conceitualização considerado inicial - **pré-silábico**, o que era entendido como puro jogo de tentar imitar atos de escrita, como os traços ondulados contínuos, os zig-zags (letra cursiva) e os círculos e linhas pela folha (letra de imprensa), passam a ter sentido quando olhamos cuidadosamente e reconhecemos que a criança inicia o seu processo de compreensão do sistema de escrita. A criança questiona-se sobre este objeto cultural de conhecimento levantando hipóteses<sup>34</sup> através de um longo processo de esforços de reflexão e de superação de conflitos cognitivos.

A criança que tem contato com material escrito desde pequena compreende a escrita como uma representação de algo externo. Os simples rabiscos relacionam-se com atos formais de escrita, embora ainda sem relação com a transmissão de informações, visto que cada um pode somente interpretar a sua própria escrita. As primeiras atribuições de significado dependem do contexto e da intenção da criança. Não há preocupação direta com o que é grafado. Ela adapta a sua interpretação à figura próxima. A modificação da imagem pode implicar em nova interpretação do mesmo texto escrito. Há uma assimilação na atribuição de significados. Essa assimilação deve ser entendida como a expressão simbólica (representação gráfica: desenho e escrita) do conteúdo de uma mensagem e não de seus elementos lingüísticos. Prevalece a preocupação com o significado.

Procurando estabelecer propriedades que tornem o texto "interpretável" (expressão utilizada por Ferreiro e Teberosky, 1986), ao elaborar um texto a criança espera que a escrita conserve algumas das propriedades do objeto que substitui. Podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, como representação próxima, ainda que diferente do desenho. Nesta perspectiva, ela supõe que a escrita dos nomes seja proporcional ao tamanho, à idade ou ao afeto que ela dá ao objeto. Assim, coisas grandes,

---

<sup>34</sup> Ferreiro propõe a utilização do termo hipóteses em um sentido amplo, para se referir "... a idéias ou a sistemas de idéias elaborados pela criança a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto conhecido...", ressalta que "...naturalmente as crianças pequenas não utilizam estas idéias no sentido exato do termo". (1993a, p. 24)

objetos, pessoas amadas teriam nomes grandes e vice-versa. Os traços gráficos iniciais (que para a criança são escritas) diferenciam-se do desenho, aproximando-se da forma convencional oficial de escrita. É comum ver-se desenhos acompanhados de rabiscos: nomeando-os, relacionando o número dos traçados ao objeto, caracterizando-se pela arbitrariedade das formas e pela ordenação linear na escrita.

Os sinais gráficos passam a representar o nome dos objetos, designando tanto a forma como o conteúdo do que está escrito, relacionando expressões lingüísticas com fatos do seu mundo real. (TEBEROSKY, 1991, p. 32) "O texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto (ou objetos) que aparece na imagem, e deixa de lado outros elementos que possam predicar-se dele." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 262) A escrita vai se constituindo como um registro de nomes. Elabora-se a **hipótese do nome**. A escrita passa a ser uma maneira particular de representar objetos, já que o que é escrito não são os elementos figurais do objeto, mas sim seu nome. Torna-se necessário distinguir o que pode e o que não pode ser lido.

Estudos como os realizados por Terezinha Nunes e Lúcia Lins Browne Rego (1981, 1984) indicam que, para que as crianças percebam as palavras como unidades lingüísticas é preciso superar o realismo nominal<sup>35</sup>, possibilitando reconhecer o seu caráter convencional e arbitrário, a relação entre os significantes e os significados. A criança passa a tomar a palavra como objeto de reflexão, reconhecendo a relação com os aspectos sonoros.

As variações quantitativas (quantidade de linhas, comprimento, quantidades de partes ou fragmentos numa mesma linha) são as primeiras propriedades observadas no texto - **hipótese de quantidade**. Para a criança, em geral, não se pode ler com poucas letras, sendo necessário um número mínimo de três sinais gráficos. (1986, p. 263) Estudos como o de Marie Clay observaram que as crianças relacionam a extensão da linguagem escrita

---

<sup>35</sup> Conceito desenvolvido por Piaget em 1926.

espacialmente distribuída na página com a duração temporal da emissão oral, o que ela denomina de “assinalamento de voz”. (GOODMAN, 1994, p. 98)

A hipótese de quantidade serve para definir as propriedades exigidas ao objeto; e a hipótese do nome é relativa à natureza da escrita enquanto objeto simbólico e se elabora em função do ato de atribuir significado ao escrito. "Ambas hipóteses são totalmente compatíveis e coexistem no espírito da criança durante longos períodos da evolução." (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 264)

A necessidade de distinguir os significados dá lugar à **hipótese da variedade** (significantes). Diferentes caracteres precisam ser usados para que o texto seja considerado escrito e próprio para ler, assim como a variação das grafias na ordem linear ou a oposição entre letra cursiva e imprensa. Evita-se a repetição de um mesmo sinal gráfico mais de duas vezes para representar uma palavra e para a escrita de textos. O mesmo ocorre quanto a um conjunto de letras. A criança conclui que não se pode ler coisas diferentes com séries iguais de grafias, o que leva crianças que possuem um conjunto restrito de letras a enfrentar questões de combinatória pertinentes ao período de desenvolvimento formal, resolvendo problemas além do esperado pelo seu nível de desenvolvimento.

Abrangendo as hipóteses apresentadas, Emilia Ferreiro (1982)<sup>36</sup>, conforme Contini Junior (2002), divide o nível evolutivo pré-silábico em quatro categorias: A, B, C, e D. Em cada categoria, ela identifica sub-categorias, conforme o quadro n.º1.

As diferentes hipóteses compreendem a distinção de totalidades e elementos e a definição de regras de composição que levam a obter totalidades potencialmente interpretáveis (série de letras que podem dizer letras). (FERREIRO, 2001a, p. 12)

Em uma pesquisa, Ferreiro propôs para crianças em processo de alfabetização que identificassem um nome (palavra), fornecendo como pista uma ou mais das sílabas da palavra

---

<sup>36</sup> Contini foi citado como referência por não localizar esta pesquisa no original, e por julgar pertinente a sua abordagem ao tema da presente dissertação de mestrado.

apresentada. Ela observou quatro níveis distintos de variação do status psicológico de sílaba. Primeiramente o sujeito não compreende o sentido de sílaba, num segundo nível, a sílaba começa a atuar como um indicador entre duas sílabas, relacionadas com duas palavras. Num terceiro nível, a sílaba é uma parte não ordenada do nome. No quarto nível, a criança compreende que a sílaba é uma parte ordenada do nome, e que qualquer nome é composto por sílabas não intercambiáveis.

As informações sobre a ordem das partes com referência ao todo, como “começa com...” ou “termina com ...”, eram compreendidas. A criança levava em conta a ordem serial e as relações da parte com o todo. Este processo evolutivo “... é alheio à tematização da sílaba como tal, ao ‘conhecimento sobre’ este objeto específico. Mas todo esse desenvolvimento ocorre aproximadamente no mesmo período de constituição do sistema de escrita enquanto objeto de conhecimento”. (1991, p.15)

Quadro 1 - Classificação do nível pré-silábico (Emilia Ferreiro, 1992)

|   |  |   |
|---|--|---|
| A | grafismo primitivo                             | No “grafismo primitivo”, a escrita é representada predominantemente por rabiscos e pseudo-letras, tendo como procedimentos de diferenciação a variação do tamanho e da quantidade destes rabiscos.  |
|   | escrita unigráfica                             | Na “escrita “unigráfica”, é usada uma só grafia para cada nome, obedecendo uma quantidade constante, podendo variar ou não a grafia. Quando uma sucessão de grafias se estende, alcançando o limite da folha, temos a “escrita sem controle de quantidades.   |
| B | escritas fixas                                 | Representam nomes diferentes por uma mesma série de letras, na mesma ordem, utilizando-se predominantemente de grafias convencionais e com controle da quantidade de grafias.   |
| C | escritas dif. (diferenciadas)                  | Utilizam predominantemente a escrita convencional, representando a escrita segundo as seguintes sub-categorias: “repertório fixo com quantidade variável”, ou seja, diferentes quantidades para a mesma série de grafias. “Quantidade constante com repertório fixo parcial”, ou seja, as grafias aparecem com quantidades diferentes mas na mesma ordem. “Quantidade variável com repertório fixo parcial, ou seja, mantém a mesma organização anterior, variando quanto à quantidade de traçados. “Quantidade constante com repertório variável”, ou seja, as letras mudam de uma grafia para a outra (critério qualitativo) mantendo a mesma quantidade de caracteres. E “quantidade variável com repertório variável”, limite máximo de diferenciação controlada. |
| D | escritas dif. quantidade e repertório variados | Há presença de letras correspondentes à sonoridade da palavra, tendo destaque para o valor sonoro inicial da palavra representada. A letra que inicia cada representação corresponde ao valor sonoro da primeira sílaba, anunciando o nível evolutivo silábico. Inicia-se a construção de um novo nível de conceitualização.  |



Procurando compreender este processo, a criança conclui que, para cada parte da palavra escrita, pode-se ter um correspondente da palavra falada. Evoluindo do registro de uma parte incompleta da palavra falada para uma parte incompleta da palavra escrita, registra-se uma parte da palavra falada para uma parte da palavra escrita. “É então que ocorrem as condições para um novo tipo de coordenação; a relação entre as partes e o todo com referência ao texto escrito não se resolve até que ocorra um novo tipo de equilibração”. (FERREIRO, 1991, p. 16)

A criança, ao tentar dar um valor sonoro a cada um dos sinais gráficos que compõe a escrita, passa por um período de grande importância evolutiva ao elaborar a "**hipótese silábica**". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 192) No nível de conceitualização silábica, supera-se a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral, mas, além disso, pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (recorte silábico do nome). Dá-se um salto qualitativo: a escrita passa a estar diretamente ligada à linguagem enquanto pauta sonora com propriedades específicas, diferentes do objeto referido. Trata-se de uma divisão em sílabas como um recorte possível de emissão. A escrita silábica pode ter valor sonoro, vinculada às vogais ou às consoantes, ou utilizar quaisquer sinais gráficos aleatórios. Passa da correspondência verbal para a correspondência termo a termo, o que a leva a atribuir valor silábico a cada letra.

As buscas de correspondência termo-a termo, do domínio da leitura e da escrita, têm propriedades semelhantes às envolvidas na correspondência numérica. Ferreiro encontrou correspondência no processo de elaboração da hipótese silábica, e mais adiante, quando as crianças procuram dar uma razão para as narrações quantitativas que encontram no texto (idéias de grupo de letras). A correspondência um a um segue, no texto escrito, os mesmos passos no caso de uma numeração de uma série de objetos. Inicialmente uma letra pode representar uma sílaba, independente do seu valor sonoro. É seu valor posicional que

determina a interpretação dada, como ao numerar determinados objetos, qualquer um pode ser considerado o primeiro, o que determina é a posição. A criança procura utilizar os instrumentos que já possui para dominar conceitualmente a realidade, no caso, as formas de escrita que se apresentam, não sendo satisfatório, terá que construir novos instrumentos inicialmente sem ter consciência da generalização das estruturas em construção. O que não significa que uma criança precise ser capaz de estabelecer equivalência numérica para chegar à hipótese silábica. (1991, p. 16)

A hipótese silábica entrará em conflito quando a criança não conseguir absorver as perturbações que lhe aparecem, seja por “letras que sobram” (devido a modelos externos) ou por letras que faltam (segundo critérios internos). “Quando se trata de formas globais oferecidas apreendidas por influência do meio, a criança se defronta com elementos 'sobrantes', dificilmente interpretáveis.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 267) As letras podem adquirir valor sonoro relativamente estável, o que pode gerar conflitos, já que palavras com significados diferentes apresentam-se com a mesma forma de escrita. As crianças tentam adaptar a sua estratégia de leitura à escrita, e, após, tentam adaptar a sua escrita à estratégia de leitura. Uma construção pode ser complementar a outra, auxiliando na reflexão, na análise do sistema de escrita. Destas possibilidades de conflito surge a razão de superação da hipótese silábica, já que buscando uma divisão que vá mais além da sílaba é possível superá-la.

A criança no nível de conceitualização silábico compreende o que faz, mas não compreende o que os outros fazem, as informações do ambiente podem ser bastante perturbadoras neste período, quando nem toda informação era perturbadora antes. Conforme Ferreiro, ela pode não considerá-la, “pode compensá-la localmente”, ou pode assimilá-la, “compensá-la inteiramente através da modificação do esquema assimilatório, alcançando assim um novo nível de equilíbrio”. (1993, p. 20)

Pode ocorrer um longo período de oscilações entre a escrita silábica e a escrita alfabética, dando lugar a produções que, na maioria dos casos, começam “silabicamente” e terminam “alfabeticamente”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 267) “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.”<sup>37</sup> (FERREIRO, 1991, p. 27) A criança ingressa no sistema socialmente constituído (alfabético), quando descobrir que a sílaba não é uma unidade, e sim, que é reanalisável em elementos menores, compreendendo as razões para abandonar a hipótese silábica, sistematizando a análise sonora dos elementos que escreve. O aluno estando alfabetizado começa a “ouvir” coisas que somente as pessoas alfabetizadas escutam. (FERREIRO, 2001b, p. 139) A escrita alfabética exige que se segmente a fala em níveis não pronunciáveis, mais abstratos que a sílaba e os fonemas. Novos conflitos surgirão agora em relação aos aspectos ortográficos.

### 1.2.3.1 Relação entre desenho e escrita

**Desenho e escrita** são substitutos de algo evocado (são sistemas de simbolização), sendo que o desenho mantém uma relação de semelhança com o objeto ou situação a qual se remete e a escrita não. A escrita se diferencia do desenho por constituir um sistema de regras próprias baseado em convenções culturalmente construídas (signos). “No nível psicogenético, a escrita mantém relações muito estreitas com o desenho e com a linguagem, mas não é nem a transcrição da linguagem, nem um derivado do desenho.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 64)

Ferreiro e Teberosky consideraram quatro níveis de progressão no processo de indiferenciação entre desenho e texto. O significado do texto é previsto em todos os níveis

---

<sup>37</sup> Ferreiro refere-se a pesquisas que estão sendo feitas quanto ao período silábico-alfabético ser uma fase de transição ou caracterizar-se como um nível em si com organizações gerais pertinentes (2001).

pela imagem, sendo que inicialmente a predição é total e no final baseia-se em índices para verificar a antecipação. Primeiramente desenho e texto constituem uma unidade indissociável, posteriormente o texto é interpretado como unidade, a escrita representa o nome do objeto desenhado, ou uma associação relacionada à imagem. No terceiro nível, inicia-se a considerar algumas das propriedades gráficas do texto partindo da imagem e no quarto nível a criança procura correspondência entre os fragmentos gráficos e a segmentação sonora (relação termo a termo). (1985, p. 75)

#### **1.2.4 A escrita do nome próprio**

O nome permite o voto, a assinatura na carteira de motorista, na carteira de trabalho. Por muito tempo, ser alfabetizado foi sinônimo de escrever o nome. Traçá-lo é motivo de orgulho para um adulto que inicia a aprendizagem da escrita, para o pai que vê as primeiras letras do seu filho. Para os pais da escola especial, é uma referência: “Meu filho escreve o nome” .

A criança é chamada pelo seu nome, escuta-o desde que nasce e o constrói como parte dela. É uma apresentação: quando alguém se aproxima, normalmente pergunta-se qual é o seu nome. O nome sempre contém uma história. Ele pode ter sido escolhido pelo pai, pela indicação de uma revista, por uma homenagem aos avós. O sobrenome também carrega uma longa história. A sua pronúncia de uma forma suave pode indicar carinho, um chamado mais forte pode ser perigo ou repreensão, etc. A sua pronúncia cadenciada marca as sílabas. O nome é uma palavra, um significante repleto de significados.

A palavra para a criança inicialmente é uma parte, uma propriedade do objeto e não um signo. Ela descobre que cada coisa tem um nome e que estes nomes podem ter relações entre si. (TEBEROSKY, 1991, p. 31) Descobre o seu nome enquanto palavra ao descobrir-se

pessoa. O que acontece com a palavra falada pode ser reconhecido na palavra escrita, são representações construídas ao longo do seu desenvolvimento como “ser social”. “O ‘ser por escrito’ é uma descoberta absolutamente sensacional que é própria e singular.” (FERREIRO, 2001b, p. 81)

Habitualmente a inicial do próprio nome é a primeira letra a ser ensinada; o conjunto de letras que o compõem, a primeira palavra, como rituais que fazem parte da cultura letrada. Ao observar atos de escrita, ao ter contato com o papel, a criança busca interagir com este material, ela desenha, rabisca inicialmente pelo simples prazer de fazê-lo. Nestes traçados sem a preocupação figurativa poderemos encontrar grafias que se diferenciam quando se referem à escrita do seu nome. No emaranhado de traços, identificam-se caracteres que imitam os aspectos mais sobressalentes da escrita do adulto, pequenos círculos, linhas horizontais, etc., ocupam o lugar da palavra-nome. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; PILLAR 1995; TEBEROSKY, 1991, 2003)

O nome próprio é possivelmente o primeiro nome a fazer parte do contexto familiar e escolar sem ter uma relação com o suporte de texto, sem recorrer a índices como a cor, a tipografia, ao formato ou a posição no texto. É uma escrita estável, que independe das variações de contexto, refere-se a um sujeito específico, eliminando para a criança possíveis ambigüidades na interpretação. As razões sociais exigem a estabilidade, o que fornece um apoio para as razões cognitivas. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 44; TEBEROSKY, 1991, p. 33)

Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta lingüística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos. (TEBEROSKY, 1991, p. 35-36)

O ensino da escrita do nome próprio é uma das atividades básicas das propostas atuais de alfabetização. É uma informação próxima que tem estabilidade convencional na escrita, o que ajuda a reconhecer que “os nomes das coisas e das pessoas” podem ser escritos, que existem palavras para fazê-lo, que estas palavras são escritas com letras e que as letras são formadas por traços, bolas e curvas que precisam ser organizados de uma determinada forma culturalmente determinada, para serem reconhecidos. Possibilita que se reconheça o valor indicador fundamental que a primeira letra tem, como normalmente ouvimos os alunos falarem: “Está é a letra do meu nome!”. Cada aluno com sua letra, com seu nome, destacam a diversidade – nos chamamos de modos distintos, somos distintos, constituindo uma fonte de informação como um abecedário básico desencadeador de contrastes, conflitos, interpretações e variados movimentos de busca. (FERREIRO, 2001b, p. 81 e 110)

É uma escrita necessária no ambiente escolar, independe de planejamento didático, é um dado externo presente, constitui o aluno ao identificá-lo na lista de chamada, nomeando seus materiais ou incluindo-o na sua turma. Suas produções precisam ser identificadas para serem diferenciadas. O nome faz sentido, tem significado para a criança. O nome passa a ser “a pessoa” em diferentes situações.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), pesquisando a escrita e a leitura do nome próprio em crianças, observaram que existe uma evolução nesta construção, reconheceram questões centrais comuns na variedade de produções, destacando cinco níveis subseqüentes. De uma forma geral, no primeiro nível não há preocupação com o uso das letras, o nome pode ser lido em cada um dos caracteres, assim como o seu sobrenome. O nome é uma categoria geral, não há diferenciação entre as propriedades do todo e suas partes. No nível dois a criança descobre uma correspondência termo-a-termo entre cada letra e o seu nome, inicia o distanciamento da leitura global fazendo uma análise visual, não há análise sonora. Há uma ordem rígida memorizada. No nível três a leitura é silábica, sendo a pauta sonora valorizada.

No nível quatro, ela utiliza as hipóteses silábica e convencional de escrita do nome, chegando a uma preocupação ortográfica no quinto nível.

Julgo importante lermos estes níveis numa perspectiva de dar visibilidade ao processo de construção deste objeto de conhecimento, demarcando períodos de construções e reconstruções sucessivas, na elaboração de sistemas que dêem conta do sistema da escrita diferenciados de uma categorização.







**2 - PONTO DE VISTA**

**PIAGETIANO**



## 2 PONTO DE VISTA PIAGETIANO

Nossa experiência visual corresponde a um espaço contínuo, (...) não percebemos que de fato há uma descontinuidade que deveria aparecer. (...) não vemos que não vemos. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 16) Não vemos o ‘espaço’ do mundo, vivemos nosso campo visual; não vemos as ‘cores’ do mundo, vivemos nosso espaço cromático (...) não podemos separar nossa história das ações – biológicas e sociais - a partir das quais ele aparece para nós. O mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber. (MATURANA; VARELA, 2004, p. 28)

O problema central da epistemologia cognitivista é o “... da construção ou criação daquilo que ainda não existia, a não ser em estado virtual, e que se trata para o sujeito de atualizar”. O possível, segundo Piaget, é entendido como um constante devenir. “Um possível torna-se possível, na medida em que é concebido como tal por um sujeito, além de ‘entendido’ em suas condições de atualização.” Sendo assim, cada possível é o resultado de um acontecimento que gerou uma nova abertura no sentido de um novo possível, com sua atualização dando lugar, em seguida, a novas aberturas, a outras possibilidades, etc”. Supera a comunicação concreta, passa do mundo real para o “... mundo do possível ...”, o “... mundo da poesia, da música, do mito e do conhecimento científico”. (CHIAROTTINO, 1984, p. 101)

### 2.1 A INTELIGÊNCIA

As estruturas da inteligência não são inatas e só se impõem como necessárias ao final de uma larga construção, só se adquirem no curso de uma longa epigênese em que os fatores de atividade e exercício desempenham uma função com tanta importância como o amadurecimento das coordenações nervosas. Contrariando o senso-comum, não nascemos inteligentes e o conhecimento não é uma cópia da realidade, é uma construção do sujeito que enriquece os objetos externos. A herança e a maturação na criança abrem possibilidades que devem ser atualizadas em colaboração com o meio, sob forma de um poder progressivo e coordenado. Observando atentamente muito do que se tem atribuído à hereditariedade e ao instinto se constrói com o resultado do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.

O instinto está sempre a serviço de três necessidades fundamentais, buscando a sobrevivência da espécie e do indivíduo: nutrição, procriação e proteção. Esta forma de conhecimento prolonga-se em novas formas de regulações, dissociando e utilizando os seus componentes hereditários (resta do instinto suas fontes de organização e seus pontos terminais de exploração e procura individual), tornando mais flexíveis e construtivos os processos de desenvolvimento e aprendizagem. A inteligência não renuncia aos ciclos transindividuais do instinto se não para se entregar às interações interindividuais ou sociais. O instinto tem como herdeiro a inteligência. Para se entender a inteligência é preciso definir que relações há entre o organismo e o meio ambiente. (PIAGET, 1967)

... as relações entre o sujeito e o seu meio consistem em uma interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos, nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação das próprias coisas. (PIAGET, 1996, p. 386)

O desenvolvimento do sistema cognitivo é um sistema aberto que prevê trocas com o meio ambiente (matéria, energia, informação, etc.) e não um crescimento contínuo, ele não é

linear. Antes, ele é um sistema aberto que se auto-organiza. A vida é organização desde o início, organização do meio e do próprio sistema. Ela é criação contínua de formas cada vez mais complexas e do estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio.

Todo ato de inteligência pressupõe preliminarmente a continuidade e a conservação de certo funcionamento. Os mecanismos cognitivos têm função<sup>38</sup> própria, comparando com o organismo, caso contrário, a inteligência já estaria presente em todos os níveis da vida orgânica ou nada introduziria de novo, não contendo, assim, nenhuma razão funcional de desenvolvimento. O funcionamento reforça o desenvolvimento – a função cria o órgão, assim como o órgão tem necessidade de funcionamento para desenvolver-se. Um mesmo órgão pode exercer várias funções, ou ainda mudar de função. A originalidade das estruturas biológicas consiste em serem dinâmicas.

O genoma é um caminho aberto, com possibilidades das quais não se tem noção, não há limite, depende de como se transita pelo meio. É um sistema inter-relacionado com o meio. A história das pessoas se define enquanto se abre ou fecha possibilidades de interação. O meio afeta a vida das pessoas na medida em que é assimilado. Os esquemas de assimilação se constroem na interação entre as capacidades de coordenação do indivíduo e os dados da experiência do meio.

... a criança experimenta fazer ingressar todos os objetos novos nos esquemas já adquiridos, e esse esforço constante de assimilação leva-a a descobrir a resistência de certos objetos e a existência de certas propriedades irredutíveis a esses esquemas. É então que a acomodação se reveste de um interesse intrínseco e se diferencia da assimilação, para tornar-se em seguida, e cada vez mais, complementar desta. (...) esse interesse pela novidade resulta da própria assimilação. Se o objeto ou fenômeno novo nenhuma relação tivessem com os esquemas de assimilação, eles não teriam interesse algum; (...) Ao passo que são quase assimiláveis, suscitam um interesse e um esforço de acomodação ainda maiores do que se o fossem imediatamente. É por isso que, quanto mais complexo for o sistema de esquemas de assimilação, maior será o interesse pela novidade em geral. (PIAGET, 1936, p. 261)

---

<sup>38</sup> Funcionamento de um conjunto de estruturas ou de subestruturas sobre uma estrutura total. Ativação ou atividade útil, visa a conservação e a organização.

Os mecanismos cognitivos constituem simultaneamente a resultante dos processos de auto-regulação geral da organização viva e dos órgãos especializados da regulação nas trocas com o meio. Pode-se dizer que os mecanismos cognitivos se diferenciam por serem mais especializados. (PIAGET, 1967) "O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas de inseri-las no universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo mentalmente as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio". (PIAGET, 1987, p. 15-16)

Corre-se o risco de, ao tentar conceituar inteligência, dar-lhe um caráter de faculdade (como se dá no senso comum). A inteligência é essencialmente organização, função reguladora. É a relação fundamental do conhecimento, uma rede de relações entre o pensamento e as coisas. Sua função é estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio a sua volta. A inteligência é adaptação: incorpora novos elementos a esquemas<sup>39</sup> anteriores e modifica-se para ajustá-los aos novos dados. Os esquemas são flexíveis e capazes de transformação, sendo que um esquema poderá ser utilizado em várias situações e de modos diferentes. Cada esquema tem sua história (gênese) e tal história é diferente de pessoa para pessoa.

Da indiferenciação entre o sujeito e o objeto característica do início da vida, evolui-se na conquista das coisas e na reflexão sobre si próprio, esta inversão nas perspectivas, no desenvolvimento do processo mental prolonga os caminhos do biológico, superando-o em exterioridade e em interioridade complementares. Assim, toda a aprendizagem é invenção, toda invenção pressupõe uma construção inteligente, todo o sujeito humano aprende independente de que diagnóstico lhe tenha sido reservado.

.... o individuo só chega às invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto.

---

<sup>39</sup> Os esquemas representam aquilo que pode ser repetido e generalizado numa ação. Constituem-se de totalidades simultâneas, motoras e perceptivas que se alimentam por assimilação reprodutora (repete a ação na mesma situação), recognitiva (assimila outro objeto ao mesmo esquema de ação anterior) e por assimilação generalizadora (repete a ação em nova situação).

(...) A questão importante é distinguir a lógica, na reflexão solitária assim como na cooperação, e os erros ou insanidades, na opinião coletiva, assim como na consciência individual.(...) não as inventou sozinho, pois participa da sociedade inteira (...) as regulações cognoscitivas ou operações são as mesmas num único cérebro ou num sistema de cooperações. (PIAGET, 1967 p. 416)

## 2.2 O DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do ser humano, conforme Jean Piaget, depende da cultura (transmissão social), da maturação, da equilibração (processo de diferenciação e de coordenação) e da experiência (no sentido lógico-matemático e no sentido físico). Nesta perspectiva teórica, o desenvolvimento cognitivo envolve um processo interativo e construtivo de relação com o meio, opondo-se às visões centradas na maturação endógena ou nos processos puramente exógenos. À maturação biológica cabe abrir caminho para possíveis construções, dependendo do sujeito a sua atualização, sendo apoiadas pelo ambiente e pela experiência.

O desenvolvimento é um processo de equilibração progressiva: passagem contínua de um estado para um outro de maior equilíbrio, de compensação das atividades do indivíduo em decorrência das atividades do mundo exterior. O equilíbrio entre a acomodação e a assimilação varia segundo os níveis de desenvolvimento e os problemas a resolver. Inicialmente, reduz-se a problemas práticos envolvendo o espaço imediato, passando a inteligência por uma fase de distorção assimiladora: os objetos e eventos são assimilados às ações do ponto de vista do próprio sujeito e as possíveis acomodações consistem somente em fixações de aspectos figurativos da realidade (referentes a estados e não a transformações). Somente com o aparecimento das operações reversíveis assegura-se a estabilidade entre a assimilação e a acomodação. Toda a evolução é dirigida por uma lei de equilíbrio entre os dois pólos de assimilação e acomodação.

O equilíbrio pode ser “... expresso em termos de centralização e descentralização” do sujeito devido às assimilações distorcidas por não serem acompanhadas de acomodação

adequadas, antes e no início da representação, “... significa que o sujeito permanece centrado no seu ponto de vista”. As sucessivas descentralizações “... dão a possibilidade ao sujeito de entender a posição dos outros sujeitos ou dos próprios objetos em relação a ele mesmo.” O processo sistemático de descentralização é condição necessária para a própria objetividade. (PIAGET, 1977, p. 81) Os estudos de Inhelder sobre o desenvolvimento operatório de “alunos deficientes” considera que estes estacionariam em um falso equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.<sup>40</sup>

O esquema do equilíbrio pode ser representado da seguinte forma:  $A \times A' = B$ ;  $B \times B' = C$ ; ...;  $Z \times Z' = A$ . Os termos A, B, C,... Z constituem um ciclo fechado em suas composições, mesmo que a atividade de cada um se alimente de elementos exteriores A', B', C', ... Z', e que o sistema seja, neste sentido, aberto. “O equilíbrio cognitivo não é um estado de inatividade, mas de constantes trocas e, se há equilíbrio, é porque estas preservam a conservação do sistema, enquanto ciclo de ações ou de operações independentes, se bem que, cada uma dentre elas, possa relacionar-se com o exterior.” (PIAGET, 1995, p. 282)

Conforme apresentação de Piaget, a inteligência é um sistema de atividades interagindo uma com a outra e subjacentes à necessidade de serem constantemente ajustadas entre si e equilibradas. Depende do grau de realização do equilíbrio, em que medida o homem consegue agir coerentemente e em que medida seus conhecimentos se integram numa totalidade harmoniosa. A inteligência desenvolve-se em razão de uma tendência interna de melhorar permanentemente as condições de equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibração. (KESSELRING, 1993, p. 86)

### 2.2.1 “Deficiência mental”

Quanto ao desenvolvimento das estruturas operatórias das pessoas “com deficiência mental”, Inhelder aplicou os resultados do estudo sobre o desenvolvimento das estruturas operatórias na criança normal visando ao diagnóstico e prognóstico da “debilidade mental” e

---

<sup>40</sup> O equilíbrio cognitivo difere do equilíbrio mecânico (estado de repouso devido a um balanceamento de forças antagônicas), ou do equilíbrio termodinâmico (repouso com destruição das estruturas). (PIAGET, 1995, p. 282)



das patologias em geral. Procurava detectar e orientar crianças anormais ou retardadas<sup>41</sup> quanto à escolaridade. Inhelder submeteu os alunos às mesmas provas operatórias que havia aplicado nos escolares normais, constatou que os estágios observados na criança normal, no largo do seu desenvolvimento operatório, encontravam-se com uma impressionante regularidade nos retardados. Em mais de 150 casos examinados, nenhum chegou à conservação do peso, sem ter a da matéria, nem a do volume sem ter as duas precedentes. (INHELDER, 1943, p. 9)

Convencida de que a existência da operação não se dá somente nos produtos acabados do pensamento e sim no mecanismo de seu desenvolvimento, propôs a hipótese de que os atrasos e anomalias do desenvolvimento deveriam ser reconhecidos (entendidos) como atrasos ou fixações na elaboração das operações e de seus agrupamentos.

*Mientras que el imbècil quedarìa refractario a toda operaciòn del pensamiento, permaneciendo su mente em um plano unicamente intuitivo y perceptivo, el dèbil llegarìa a las 'operaciones concretas', es decir, aquèllas que se organizan em 'agrupamientos' bien definidos pero sobre el plano de la inteligencia que se acompaña de manipulaciones. Por el contrario el dèbil mental ignorarìa las "operaciones formales" que sobrepasan la experiencia para organizarse sobre um plano hipotético-dedutivo, y los sujetos susceptibles de acceder a tales operaciones se clasificarian entre los simples retrasados.* (INHELDER, 1971, p. 10)

Conforme a pesquisadora, há, no desenvolvimento mental, construções que se acabam e outras que permanecem em estado inacabado. (INHELDER, 1943, p. 10) Enquanto o pensamento normal evoluiria no sentido de uma equilibração progressiva das operações definida pela mobilidade e pela estabilidade crescentes do pensamento, o pensamento “deficiente” chegaria a um falso equilíbrio, caracterizado por uma viscosidade de raciocínio. A viscosidade atrelaria o pensamento a relações transdutivas, sem possibilidade de generalizações. O produto de uma aprendizagem só poderia ser identificado na relação em que se estabeleceu esta aprendizagem, sem possibilidade de transferência. As relações

---

<sup>41</sup> Termo utilizado pela autora.

representadas pelos termos A, B, C e D, como exemplo, estabelecer-se-iam de A-B e de C-D, sem interligarem-se. Conforme a autora "... trata-se de las posibilidades y de las condiciones limitativas de um aprendizaje susceptible de acelerar la adquisiciòn de las estructuras operatórias de la inteligencia." (INHELDER, 1963, p.14) A “debilidade mental”, nesta perspectiva, era entendida como uma construção operatória inacabada.

... si verdaderamente um ser cuyo equilibrio operatorio permanecer a siempre inacabado es por ello dèbil, las operaciones y sus "agrupamientos" aparecen entonces como los componentes, no ya solamente de una estructura abstracta o de um sistema de las ideas de um individuo esquemático, sino de una realidad viviente y llena de significaciòn em cuanto al dinamismo del desarrollo concreto.(INHELDER, 1943, p.10)

A pesquisadora cita as pesquisas da Dra. Ranson (1950) que aprova as suas concepções de que a debilidade está caracterizada por uma fixação patológica da operatividade em nível de uma construção genética inacabada, confirmando as hipóteses concernentes à significação das oscilações exageradas entre os níveis de desenvolvimento que dariam testemunho da interferência entre uma “construção deficiente”, por uma parte, e os transtornos no intercâmbio afetivo e social, por outra. (INHELDER, 1963, p. 39)

Inhelder refere-se ainda a estudos de René Zazzo (Paris) publicados na revista *Enfance* (1960), que apresentam a hipótese de que a evolução cognitiva obedeceria ao mesmo ritmo que o desenvolvimento somático. Resultaria dele uma forma singular de desequilíbrio. A “debilidade verdadeira” responderia a um “déficit eletivo” do potencial cerebral. Zazzo, assim como Inhelder, concebem que a evolução do “raciocínio débil” estaria caracterizada por uma forma particular de dinamismo, destaca a diferença de ritmo entre o desenvolvimento do normal e do deficiente. Para o pesquisador, o deficiente prossegue o mesmo desenvolvimento do normal de uma forma mais lenta. Quando chega ao seu limite superior, "su razonamiento conserva muchas veces la huella de los niveles anteriores."(INHELDER, 1963, p.38)

Atualmente, partindo das idéias anteriores a psicóloga Maria Teresa Eglér Mantoan<sup>42</sup>, compreende que a “deficiência mental” caracterizar-se-ia por,

... uma condição intelectual análoga a uma construção inacabada, mas até o nível em que conseguem evoluir intelectualmente, essa evolução se apresenta como sendo similar à das pessoas normais mais novas, - embora possuam esquemas de assimilação equivalente aos normais mais jovens, os deficientes mentais mostram-se inferiores às pessoas normais, em face da resolução de situações problemas, ou seja, na colocação prática de seus instrumentos cognitivos, - apesar de se definir por paradas definitivas e uma lentidão significativa no progresso intelectual, a inteligência dos deficientes mentais testemunha uma certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente a uma solicitação adequada do meio em que visa à construção das estruturas mentais. (1991, p. 43-44)

Outra pesquisadora, Sahda Ide (1993), ao realizar uma investigação com alunos de classe especial, observou questões semelhantes às anteriores. Para a autora, a maioria das crianças que apresentaram evolução do nível pré-operatório para o nível de transição também evoluiu na escrita, a pesquisadora utilizou as provas de diagnóstico operatório adaptadas de Montovani de Assis, segundo Mantoan (1987). Conforme Ide, a construção da escrita em crianças “deficientes” é similar a das demais crianças, elas passaram, embora que lentamente e com muita dificuldade, pelas mesmas etapas de desenvolvimento da escrita pesquisada por Emilia Ferreiro e colaboradores.

### 2.3 O CONHECIMENTO

Conhecer consiste em agir sobre o real, transformando-o na medida em que utilizamos os esquemas que temos disponíveis para interpretá-lo, tentamos adaptar esta imagem ao que temos de informação. Em cada tentativa, nova informação é assimilada, sendo possível reorganizarmos a estrutura em relação ao objeto. As pessoas movimentam-se para o objeto de conhecimento (coisa, idéia, o próprio sujeito, etc.), analisam-no de acordo com o que têm e

---

42 Doutora em Psicologia Educacional e professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp. Pesquisadora e incentivadora dos movimentos de inclusão da pessoa “deficiente” no ensino regular.

adquirem informações deste. Conhecer é reinventar o objeto. Para que o “veja”, algo deste objeto faz sentido - tem significado – integra-se a estruturas prévias que podem ser modificadas ou não em processo contínuo de adaptação. Neste sentido, é o sujeito que escolhe o que ele vai conhecer.

Piaget salienta três tipos fundamentais de conhecimento: o saber inato, cujo protótipo é o instinto, o conhecimento do mundo físico que prolonga o aprendizado<sup>43</sup> em função do meio e o conhecimento lógico-matemático. (PIAGET, 1967) O conhecimento físico consiste na exploração dos objetos pelo sujeito - na ação sobre os objetos. Para construir conhecimento físico é necessária a existência de uma estrutura lógico-matemática, de modo a colocar novas observações em relação com o conhecimento que já existe. As estruturas lógico-matemáticas consistem nas relações que o sujeito estabelece com os objetos – na coordenação das ações sobre o objeto.

O conhecimento é uma produção que não é estranha ao organismo, é a prolongação desse processo. Consideram-se as estruturas lógico matemáticas como endógenas, porque são construídas pelo sujeito que as extrai das formas gerais de coordenações de suas ações, e porque estas mesmas coordenações se embasam nas coordenações nervosas que se derivam em último término das coordenações orgânicas. As interações com o exterior vão sendo trocadas pouco a pouco por um funcionamento puramente interno, no nível em que o formalismo não depende para nada dos objetos, funcionam dedutivamente, o que confirma retroativamente seu caráter endógeno.

Conhecer um objeto significa incorporá-lo a esquemas de ação, desde as condutas sensório-motoras (coordenar diretamente ações sem passar pela representação) até as operações lógico-matemáticas superiores. Evolui desde mecanismos puramente ativos a estruturas cada vez mais complexas que possibilitam a representação, tornando a inteligência

---

<sup>43</sup> A aprendizagem “*latu sensu*”, inclui a equilibração e a abstração reflexiva e a aprendizagem “*stricto sensu*”, refere-se à aquisição de um conhecimento ou à atuação em função da experiência (física ou lógico-matemática).

suscetível de entrar nos quadros da linguagem, estruturando-se com a ajuda do grupo social em inteligência refletida. Da indiferenciação entre o sujeito e o objeto, evolui-se para a conquista das coisas e para a reflexão do sujeito sobre si próprio, esta inversão nas perspectivas, no desenvolvimento do processo mental prolonga os caminhos do biológico, superando-o em exterioridade e em interioridades complementares.

Todo conhecimento novo supõe uma abstração, é necessário extrair seus elementos de alguma realidade anteriormente existente. Piaget considera dois tipos de abstrações: abstração empírica e abstração reflexionante. A abstração empírica extrai sua informação dos objetos ou sobre aspectos materiais da própria ação, como movimentos, empurrões, como o seu peso ou sua cor. “... é necessário utilizar saída qualquer propriedade instrumentos de assimilação (estabelecimento de relações, significações, etc.), oriundos de ‘esquemas’ (schemes) sensório-motores ou conceituais não fornecidos por este objeto, porém, construídos anteriormente pelo sujeito”. (PIAGET, 1995, p. 5)

... sua forma consiste em reunir objetos em um todo, apoiando-se sobre relações de equivalência, em função de suas qualidades comuns, supõe a intervenção de uma abstração reflexionante: aquela que, a partir da assimilação sensório-motora dos objetos em esquemas (sem consciência de sua extensão), permite passar à assimilação destes mesmos objetos entre si, o que é constitutivo do conceito enquanto classe. (PIAGET, 1995, p. 276)

A abstração reflexionante extrai informações da coordenação de ações (operações) e, portanto, da própria atividade do sujeito. É reflexionante no sentido de projeção física e geométrica, supõe sempre um “processo de reflexão” em um plano superior de algo que se toma de um plano inferior. A abstração reflexionante apóia-se sobre as coordenações de ações do sujeito, podendo permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência.

O resultado da abstração reflexionante é sempre uma generalização. Comporta dois aspectos inseparáveis: o reflexionamento, projeção, como através de um refletor, sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do inferior. E a reflexão, “... ato mental de

reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi transferido do inferior”. (PIAGET, 1995, p. 275) A abstração refletida pressupõe a tomada de consciência do processo de reflexionamento.

O sujeito no nível representativo ainda pré-operatório ou no nível das operações concretas, apóia-se sobre seus resultados constatáveis: para efetuar uma composição operatória (pré-operatória) e para julgar seus resultados, tem necessidade de vê-las inseridas em objetos, com a ajuda de observáveis ao mesmo tempo exteriores e construídos devido à abstração reflexionante. Ele realiza abstrações pseudo-empíricas, variedade da abstração reflexionante, visto que “... se a leitura destes resultados se faz a partir de objetos materiais, como se se tratassem de abstrações empíricas, as propriedades constatadas são introduzidas nestes objetos por atividades do sujeito”. (PIAGET, 1995, p. 6)

Com o progresso da abstração reflexionante, o pensamento vai distanciando-se dos apoios concretos, ou domina-os de um ponto mais alto, chegando ao nível das operações formais. A evolução das abstrações pseudo-empíricas e refletidas caracteriza-se por esta inversão de suas proporções. “... as primeiras perdendo seu valor relativo (sem jamais desaparecer, mesmo no homem de ciência), as segundas contrariamente aumentando (...) (sem que, por isso, estejam ausentes nos níveis elementares)”. (PIAGET, 1995, p. 277-278)

... mesmo para constatar empiricamente a existência de uma ordem numa série de objetos (por exemplo uma fileira de árvores ao longo do riacho) é necessário utilizar ações que são elas mesmas ordenadas (deslocamento do olhar, do corpo, etc.) (PIAGET, 1995, p. 279) É difícil conceber a relação de dependência ordenada como extraída de outra fonte que não as coordenações da própria ação, pois que os observáveis físicos fornecem somente variações que faltam ser religadas de diferentes maneiras. A função parece, assim, estabelecer a ponte entre os dois esquemas de ordem, inerentes às relações assimétricas e os da implicação significativa... (PIAGET, 1995, p. 279)

A união do reflexionamento e da reflexão é essencialmente formadora de patamares. Cada patamar novo comporta uma diferença qualitativa e uma diferença de grau, formando uma espiral, procurando alcançar formas cada vez mais ricas e mais importantes na relação

forma e conteúdo. O primeiro patamar conduz, de um movimento sensório-motor, a um início de conceitualização que o engloba, assim como seus antecessores próximos. O segundo patamar é a reconstituição da seqüência de ações do ponto de partida ao seu término, reúne as representações em um todo coordenado (com ou sem narrativa). O terceiro patamar é o das comparações, em que a ação total, assim reconstituída, é comparada a outras análogas ou diferentes. E os próximos patamares são reflexões sobre reflexões precedentes, chegando a vários graus de meta-reflexão ou de pensamento reflexivo, permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão até então constatadas.

O desenvolvimento da abstração reflexionante sempre acarreta em mais construção de formas em relação aos conteúdos, formas que podem dar lugar à elaboração das estruturas matemáticas, a criatividade própria da reflexão e a crescente riqueza das mesmas. Na construção dos patamares, as conexões entre os elementos A,B,C,... (que formam o círculo) exigem instrumentos diferentes e novos “... a representação acrescenta uma certa simultaneidade, lá onde as ações permanecem sucessivas; a narração supõe uma ordem ativamente reconstituída, enquanto a ordem de sucessão das ações permaneceria inconsciente, etc”. (PIAGET, 1995, p. 278) As novidades devido à abstração reflexionante encontram sua razão de ser no processo geral do equilíbrio.

O primeiro resultado da abstração reflexionante é aplicar um esquema de maneira nova, que “... seja a objetivação de um processo coordenador que se torna, então, objeto de representação ou de pensamento, o que aumenta os conhecimentos do sujeito alargando o campo de sua consciência e enriquecendo, portanto, sua conceitualização”. (PIAGET, 1995, p. 278)

O conhecimento então, é fornecido pelas interações entre o sujeito (com a organização de seus esquemas de assimilação) e o objeto (com suas propriedades físicas, sociais e culturais), o que envolve a coordenação das suas ações e a introdução de inter-relações entre o

objeto. Os resultados das interações se produzem a meio caminho entre o sujeito e o objeto, dependendo dos dois ao mesmo tempo, em decorrência de uma indiferenciação completa. O processo de desenvolvimento cognitivo é, no fundo, o processo de diferenciação sujeito-objeto, um processo que nunca se esgota. O instrumento de troca entre o sujeito e o objeto é a própria ação. (PIAGET, 1977, p. 81-82)

... todo conhecimento novo gera novidade, não só pelo conteúdo adquirido, mas pela formalização que o sujeito constitui sobre este conteúdo. Portanto, não temos aqui nem mais o conteúdo inicial, nem o sujeito que começou a conhecer, mas um sujeito que se modificou e que aplicou esta modificação ao conteúdo original sob forma de relações, formalizações, etc. (FRANCO, 1996, p. 4)

## 2.4 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A ação aparece como a origem de todo conhecimento. Ela envolve a transformação do objeto (física ou conceitual) e a transformação do sujeito (modificação e ampliação do domínio dos seus esquemas cognitivos). Os esquemas de assimilação originam-se na ação, evoluindo para além da ação material. De acordo com o objeto com que interage e conforme o nível de desenvolvimento do sujeito, o termo ação pode referir-se a interações sociais, a ações internalizadas ou a ações materiais individuais. O objeto é carregado de significações pessoais. Não se refere unicamente ao objeto material, a linguagem é tão objeto a conhecer quanto os objetos físicos que rodeiam o aprendiz.

Piaget distingue dois grandes períodos sucessivos de desenvolvimento partindo da ação: o das ações sensório-motoras anteriores à linguagem e a conceitualização representativa e o das ações completadas por estas propriedades. No primeiro período, situa o estágio da inteligência sensório-motora e no segundo os estágios: pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.



Várias estruturas do comportamento humano repetem-se de acordo com a faixa etária, caracterizando estágios de desenvolvimento. Os estágios são definidos por uma estrutura de conjunto que caracteriza os comportamentos em um processo de interação, tal que cada uma delas é preparada pela anterior e se integra na próxima. (PIAGET, 1967) Cada estágio de desenvolvimento produz algo radicalmente novo, muito diferente do que existia antes. As respostas que uma pessoa fornece à determinada questão dependem do estágio em que ela se encontra.

No estágio sensório-motor, o sujeito busca atingir seus objetivos utilizando-se dos seus esquemas de ação somente para dar conta de um problema imediato, prático e material, não podendo ser manipulados pelo pensamento.

A inteligência sensório-motora, conforme Piaget “... procede como um filme em câmera lenta, do qual se vêm sucessivamente todos os quadros, mas sem fusão, portanto, sem visão contínua necessária à compreensão do conjunto.” (1967, p. 159) É uma inteligência vivida e de forma alguma reflexiva, “Trabalha sobre sua própria realidade e seus atos comportam distâncias bem curtas entre o sujeito e o objeto”. (1967, p. 160)

A criança, ao nascer, relaciona tudo ao seu corpo, como se este fosse o centro do mundo, um mundo que ela mesma desconhece. A criança constrói o seu mundo da mesma forma que vai se construindo. “A ação primitiva exhibe simultaneamente uma indiferenciação completa entre o subjetivo e o objetivo e uma contração fundamental [inconsciente],...” não coordenada entre si (constitui um todo isolado que liga o sujeito ao objeto). (PIAGET, 1973, p. 15) Inicialmente, ela procura conservar e reencontrar impressões que acompanham o funcionamento dos seus órgãos em repetitivos movimentos de busca, assimilando novos objetos não previstos a sua estrutura hereditária. No esforço de repetição dos seus gestos, inicia-se a constituição dos esquemas, dos seus modos de ação. A diversificação progressiva dos esquemas por assimilação e acomodação se reduz a uma imitação de si mesma e à

reprodução de modelos conhecidos. Numa fase posterior, a criança objetivará (atribuirá objetivo) ao seu gesto antes de poder atingi-lo e utilizará diferentes esquemas de assimilação para fazê-lo, abstraindo a partir dos objetos (processo que consiste em extrair deles as relações de ordem, ajustamento, etc., necessárias à coordenação). Os novos elementos assimilados exigem acomodação dos esquemas antigos que resistem a essa incorporação, proporcionando novas condições para dar conta das inúmeras particularidades destes. Quanto maior fica o campo de ação da assimilação, mais móvel ela se torna, diferenciando-se da acomodação.

O esquema, assim diferenciado, tende a reter as novidades. O modelo que a criança acomoda a um esquema conhecido permite à acomodação prolongar-se em imitação. O sujeito, não podendo assimilar o universo inteiro a sua atividade dentro do princípio de adaptação (equilíbrio entre a assimilação e a acomodação), passa a identificar-se com os novos modelos numa busca intencional. A maior mobilidade e rapidez na coordenação dos esquemas deixam de exigir as explorações tateantes externas e passam a efetuarem-se antes do desenrolar dos próprios movimentos.

A criança aprende a imitar, e essa aquisição a provoca, tanto quanto as demais aquisições, problemas relativos à construção sensório-motora e mental. A imitação insere-se no quadro geral das adaptações sensório-motoras que caracterizam a construção da própria inteligência – coordenação dos meios para atingir determinado fim. (PIAGET, 1973, 1978) O sujeito começa a conhecer-se como fonte dos seus movimentos, descentralizando as ações em relação ao seu próprio corpo, constituindo um universo espaço-temporal e causal do qual ele faz parte, aprendendo a atuar de “forma eficaz”.

A criança, inicialmente, imita objetos que estão na sua presença, passando gradativamente a reproduzir modelos ausentes, prolongando-se em imitação diferida (diferenciada), chegando à imitação interiorizada, constituindo, assim, a origem da imagem

mental. A imagem mental é o prolongamento da atividade perceptiva<sup>44</sup>. Ela desempenha um papel intermediário entre a percepção e o pensamento conceitualizado.

A imagem conserva uma função herdada de sua origem imitativa, constituindo um substituto parcial da coisa significada por uma espécie de aderência ao signo, peculiar aos símbolos primitivos. O sujeito nos níveis pré-operatórios, não tendo as operações a sua disposição, pensa em termos de configurações ou de estados. A imagem ainda não é simbólica, por que ela exprime um pensamento cujo conteúdo (significado ou simbolizado) é ele próprio imaginado.

O aparecimento da imagem surge ligado à constituição da função simbólica, na sua “...qualidade de diferenciação dos significantes e dos significados permitindo a evocação dos objetos ou acontecimentos não actualmente percebidos...”, na qualidade de imitação diferida e interiorizada. (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 11) A gênese do símbolo individual é explicada pelo desenvolvimento da imitação. A imagem integra-se na inteligência conceitual como significante, podendo ter uma significação nocional e não apenas sensório-motora, constitui o pólo de acomodação. A imagem “... não resulta dum prolongamento residual da percepção nos seus aspectos sensoriais, mas igualmente dum imitação da percepção”. (PIAGET; INHELDER, 1987, p.15)

... nos movimentos dum olhar que segue mais ou menos fielmente os contornos dum figura, é claro que já intervém uma atitude imitativa, se se definir imitação como prolongamento das acomodações ao objecto, que intervêm em qualquer adaptação.” (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 78)

A imagem procura copiar (ou imitar) a percepção, o que é totalmente diferente de derivar dela diretamente por simples continuação (associacionismo clássico). A cópia é a expressão da idéia da qual se serve o sujeito para exprimir os caracteres do que é “visto”. “A

---

<sup>44</sup> A atividade perceptiva implica em decomposição, comparação, transformação, num jogo de conceitos que permite atribuir significações aos elementos e às relações assim analisadas.

criança traduz o modelo, numa reconstituição que provavelmente ela não percebe como idêntica, mas que concebe como parecida em virtude de analogias várias.” (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 79) A criança traduz o modelo procurando reproduzi-lo de acordo com o que sabe sobre ele, ou situações e coisas idênticas a ele.

Reconhece-se como pré-imagem a cópia de modelos ausentes. As pré-imagens intervêm no esboço gráfico ou gestual, como na reprodução de modelos exteriores apresentados como modelo, “... constituindo os termos de transição entre a imitação material ou exterior e a imitação interiorizada ou imagem.” (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 77)

A imagem não constitui um derivado direto da percepção, é uma imitação ativa, participando, de certa forma, da organização do conceito, desempenhando a função de símbolo. Não bastaria olhar a letra para representá-la, olhar a palavra para dominá-la, mas esta palavra é reconstituída pela inteligência, o que denota as produções infantis quando nos deparamos com escritas originais em relação à dos adultos, com “os erros” que fazem parte da construção desta nova imagem, do novo conceito. A imagem dá uma figuração para o conceito, é uma imitação interiorizada, “... o sujeito imita, em regra geral, somente o que compreende ou o que está em vias de compreender...” subordinando a imitação ao funcionamento da inteligência.

Há interação entre a percepção e o conceito, o conceito tira informações da percepção enriquecendo-as com contribuições exteriores à percepção, com estruturas que principiam com a intervenção de esquemas sensório-motores ou conceitos de ações. (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 78)

No terreno da imitação e do jogo, pode-se acompanhar a passagem da assimilação e da acomodação sensório-motora para a assimilação e a acomodação mentais que caracterizam o início da representação. É preciso reconstruir o todo em um novo plano. Somente a percepção e a motricidade efetiva continuarão a exercer-se do mesmo modo. “O conceito operatório é

um equilíbrio permanente entre a assimilação dos objetos entre si e a acomodação a cada um deles, esta última não se prolonga em imagem, é a própria imagem, quando intervém, fica no plano inferior (do mesmo modo que é o recurso à percepção direta)”. (PIAGET, 1978, P.293)

Quando se imita um modelo ausente, há representação. A atividade representativa envolve a relação entre significantes (imagem) e significados (conceitos). A imitação fornece os “significantes” imaginados da representação. A atividade lúdica fornece as significações, evoluindo do exercício sensório-motor para o jogo simbólico ou de imaginação. A continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo orienta a constituição das sucessivas estruturas, da coordenação entre significantes e significados. A imitação e o jogo se unem no nível da representação.

O jogo é uma assimilação quase pura, a criança preocupada com a satisfação pessoal, assimila “todas as coisas a todas as coisas e todas as coisas ao eu”, numa “... transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações”. (PIAGET, 1978, p. 116) A criança exercita-se no novo poder que tem, gradativamente constrói um repertório de condutas (ritualização) preparatório à formação dos jogos simbólicos. Quando o ritual lúdico transforma-se em símbolo, a criança, em vez de desenrolar simplesmente o ciclo dos movimentos habituais, tem consciência da ficção. Um esquema não é por si só lúdico ou não, o seu caráter de jogo provém do contexto ou do funcionamento em que se encontra. O simbolismo compartilhado por vários leva à regra, possibilitando transformar jogos em jogos de regras. A criança vai tornando-se mais exigente, nos jogos de ficção, no desenho, nos trabalhos manuais, aproximando-se cada vez mais do real.

O símbolo está carregado de significados individuais. As tendências características de toda conduta e do pensamento são menos equilibradas entre si no começo do desenvolvimento mental do que no adulto, quanto mais adaptada às realidades físicas e sociais estiver a criança,

”... menos se entrega às deformações e transposições simbólicas, visto que ao assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente o eu ao mundo real”. (PIAGET, 1978, p. 189)

As ações simples de natureza prática e material são interiorizadas e se re-presentam (representação) em um patamar superior (estágio-pré-operatório), a ação é refletida em pensamentos (abstração reflexionante), em ação conceitualizada, designando e permitindo a sua tomada de consciência. “No nível da ação conceitualizada, o sujeito da ação (trata-se do eu ou de um objeto qualquer que é pensado com seus caracteres duráveis (predicados ou relações)”. (PIAGET, 1973, p. 23)

A representação pode ser entendida em dois sentidos: como representação conceitual (sentido lato), confunde-se com o pensamento, representando toda a inteligência que se apóia num sistema de conceitos ou esquemas mentais e a representação simbólica ou imaginada (sentido estrito), que se reduz à imagem mental, à evocação simbólica das realidades ausentes. (PIAGET, 1978)

A atividade representativa pressupõe um trabalho de coordenação de pontos de vista e delimitação do interno (coordenações de ação do sujeito) e do externo (coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real). Estas coordenações do sujeito, são fonte das diferenciações entre este e os objetos, e da descentralização no plano dos atos materiais que tornam possível com a função semiótica (função simbólica) à ocorrência do pensamento (da representação conceitual). A atividade evolui, passando a basear-se na imagem. A função semiótica aparece depois de um longo período sensório-motor, em que os únicos significados eram índices e sinais. É a capacidade de representar um objeto ausente ou um evento não percebido por meio de símbolos ou signos, por meio de significados diferenciados dos seus significantes.

A função simbólica é um mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações (imitação, símbolo lúdico ou onírico, esquema verbal, estruturas pré-

conceituais elementares), a existência prévia deste mecanismo individual é necessária para possibilitar as interações do pensamento entre as pessoas e para a constituição das significações coletivas. A função simbólica inclui a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, etc.

Entre o esquema de ação e o conceito temos um longo período de elaboração, no qual os pré-conceitos constituem-se como mediadores. O pré-conceito e o símbolo lúdico “... procedem ambos por assimilação direta, sem identidades nem generalidades verdadeiras, por participação pré-lógica e não por operações”. (PIAGET, 1978, p. 291) Assim como o símbolo lúdico “... implica a imagem e é em parte determinado por ela, ao passo que o conceito dela se liberta por sua própria generalidade e não a emprega mais senão a título de ilustração”, atingindo a generalidade completa pela reversibilidade das operações. (PIAGET, 1978, p. 293)

O pré-conceito é transdutivo, vai de um aspecto ao outro, sem generalização, compreende ações particulares que interessam a criança, implicando em acomodação a um objeto privilegiado. Há ausência de inclusão num todo, e identificação direta dos elementos parciais entre si, sem mediação desse todo (não há classe). O significante e o significado estão indiferenciados. O pré-conceito caracteriza-se pelo egocentrismo, pela centração, pela deformação do real de acordo com os seus pontos de vista, muda conforme a situação.

O pensamento conceitual, como o “filme”, pode ser visto pelos dois sentidos, frente e verso, permitindo reorganizar os fotogramas em ações móveis e reversíveis, “... o desenrolar rápido do filme da conduta constituiria, assim, a representação interior, concebida como bosquejo ou esquema antecipador do ato”. (PIAGET, 1978, p. 304-305) Em vez de deformar os objetos, reduzindo-os às atividades próprias do sujeito, a reversibilidade liga-os entre si. O equilíbrio, caracterizado pelo sistema de operações reversíveis e entre si agrupadas, possibilita assimilar os dados atuais a objetos não percebidos e a objetos evocados (reciprocidade

intelectual, intercâmbio de pensamento). Implica em acomodação generalizada (possibilidade de encontrar estados anteriores dos dados, não se opondo ao estado atual) e assimilação não deformante (conserva-se no presente a título de significações). Os sistemas de conceitos e relações lógicas supõem a representação.

O conceito pressupõe classificação hierárquica ou seriação, implica na tomada de consciência, em coordenações interindividuais das ações, assegurando a correspondência geral “dos pontos de vista” e a correspondência do pormenor das ações. Insere o pensamento individual em uma realidade objetiva e comum, representa o conjunto do sistema, implicando numa definição fixa, correspondente a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal. O conceito é geral e comunicável.

... o efeito mais característico do sistema de signos verbais sobre o desenvolvimento da inteligência é, certamente, permitir a transformação dos esquemas sensório-motores em conceitos. O destino normal do esquema é chegar ao conceito, dado que os esquemas, como instrumentos de adaptação a situações cada vez mais variadas, são sistemas de relações suscetíveis de abstração e generalizações progressivas. Mas, para adquirir a fixidez de significação dos conceitos, e sobre tudo o seu grau de generalidade que supera o da experiência individual, os esquemas devem dar lugar a uma comunicação interindividual e, por conseqüência, ser expressos por signos. (PIAGET, 1978, p.130)

Existe representação antes da linguagem, a imitação diferida é o argumento utilizado por Piaget para mostrar que a criança já é capaz de reproduzir uma ação passada. A imitação interiorizada em imagens torna-se fonte de símbolos e instrumento de intercâmbio comunicativo, possibilitando a aquisição da linguagem. (PIAGET, 1973) A aquisição da linguagem está subordinada ao exercício da função simbólica, esta, tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo, quanto no dos mecanismos verbais.

A aquisição da linguagem, possibilitada pela construção da função simbólica ou semiótica, abre caminho para um universo de trocas (simbólicas) que ultrapassa “infinitamente” as trocas possíveis entre o organismo e o meio em nível biológico. A função semiótica abre ao indivíduo um universo de linguagens, culturas e conceitos cujos limites, se existem, são desconhecidos. Essa assimilação leva a possibilidades infundáveis de transformação da subjetividade. (BECKER, 2003, p. 39)



A assimilação generalizadora levará ao conceito, por intermédio do signo, mediante o intercâmbio social. A intervenção do signo social (verbal, escrito) assinala o momento decisivo na direção da representação. O signo verbal é uma convenção estável, socialmente constituída, não modificamos todo dia o sentido das palavras, porque as classes ou relações designadas por elas comportam uma definição conceitual imobilizada definitivamente pelo grupo social. O progresso da representação conceitual é solidário ao da linguagem e vice-versa. A aquisição dos signos coletivos coincide com a formação dos significantes individuais, com a formação do símbolo.

A apropriação do sistema de escrita envolve uma construção conceitual, o sistema de escrita, assim como a linguagem, é um sistema de representação, pressupõe um longo processo de elaboração. “A construção de um sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser representado” (FERREIRO, 1991, p. 10). Para um novo elemento exterior dar lugar a uma adaptação perceptiva motora ou inteligente, este precisa estar vinculado às atividades anteriores, só percebemos, só nos movemos, ou só compreendemos um objeto relativamente a outros ou relativamente às ações precedentes que envolveram este objeto.

A escrita constitui-se em objeto de conhecimento no curso do desenvolvimento, contrariando a idéia de que a escrita é uma simples técnica de transcrição, um código a ser memorizado. A escrita é um sistema hierárquico que se constitui pela base de outros “Para a escrita, a linguagem é objeto em outro nível, isto é, supõe que as unidades da escrita não estão pré-determinadas na fala, mas que devem ser redefinidas”. (FERREIRO, 2001a, p. 74)

Conforme Ferreiro, a escrita não é um código (uma relação biunívoca), a escrita pressupõe um sistema onde nem os elementos e nem as relações estão determinados. A escrita, ao mesmo tempo em que possui algumas propriedades do objeto a representar, exclui outras propriedades e relações que lhes são pertinentes. As crianças, ao apropriarem-se do

sistema de escrita, enfrentam dificuldades conceituais semelhantes às da construção histórica do sistema, assim Ferreiro propõe que se compreenda que a criança reinventa este sistema. O que remete à compreensão, pela criança, deste processo de construção e de suas convenções. Tratando-se de um objeto simbólico, a interação com os intérpretes constitui-se da possibilidade de compreensão deste objeto.

A apropriação do mundo simbólico no contexto social é um longo processo entre a prática e a representação (operação mental), envolve a compreensão lógica das implicações sociais. Os processos de estruturação do real são constitutivos do progresso operatório. A escrita também contribui para o desenvolvimento operatório, visto que, além dos problemas lógicos de caráter geral, apresenta problemas específicos deste objeto de conhecimento, principalmente em sua relação com a linguagem. O sistema de escrita coloca questões pertinentes a qualquer novo objeto, na psicogênese da escrita da criança, aparecem problemas lógicos de caráter geral, como coordenação de semelhanças com diferenças, relação entre o todo e as partes, correspondência termo a termo, problemas de seriação e de identidade, etc.

Tentando compreender a escrita, a criança enfrenta problemas de análise combinatória (talvez com maior precocidade que em outro domínio). Para construir estas totalidades nas quais se possa “ler” diferentes nomes, várias crianças, que ainda não sabem ler no sentido convencional do termo, descobrem que basta mudar as letras na ordem linear para obter o resultado desejado. (por exemplo, a partir de BOLA, pode-se obter, LOBA, LABO, OLAB,...”. (FERREIRO, 2001a) As estruturas lógicas correspondem, ao mesmo tempo, às condições de leitura da experiência e o resultado das tentativas de estruturação dos objetos de conhecimento.

Pesquisas como as de Ana Maria Kaufman<sup>45</sup> (1988) revelam que não existe uma relação direta entre o nível operatório e o aprendizado da escrita. A autora encontrou crianças

---

<sup>45</sup> Professora de Psicologia e Epistemologia da Universidade de Buenos Aires.

não-conservadoras no nível de conceitualização alfabético de escrita, descartando a crença de que só se deve começar o ensino da leitura e da escrita quando a pessoa estiver no nível operatório de pensamento.

Para Piaget, o aspecto figurativo e a função semiótica se subordinam ao dinamismo operatório. Os aspectos figurativos (imagem mental, percepção e a imitação) incidem sobre os “estados” da realidade, podem perceber, imitar ou imaginar as transformações, prestando-lhe um caráter figural ou simbólico (imagens de transformações). (PIAGET; INHELDER, 1987, p. 30) A representação dos objetos de conhecimento está relacionada ao aspecto operatório do desenvolvimento. O aspecto figurativo é reflexo do operatório, proporciona uma imagem dos estados. O aspecto operatório (ações sensório-motoras e ações interiorizadas) possibilita a compreensão profunda das regras do sistema formal. A progressão das operações dirige o progresso dos aspectos figurativos. Em cada momento do desenvolvimento, a operação dirige a formação da função simbólica, provendo de significado. Os significantes figurativos, por sua vez, favorecem a aquisição e a fixação da informação que é o alimento do pensamento.

O pensamento evolui em uma colaboração cada vez mais estreita entre os aspectos figurativos e operativos, desenvolvem-se de uma fase inicial onde predominam as configurações e a representação imagética aos progressos da operatividade. As operações são constituídas para dominar um sistema de transformações. A representação imagética e intuitiva substitui a operação nos níveis onde ela não está ainda constituída.

Piaget estudou a imagem mental de um ponto de vista geral, não de domínios específicos. Emilia Ferreiro, ao analisar a apropriação de um objeto socialmente constituído como o sistema de escrita, que necessitam de um contexto informativo para serem apreendidos, compreende que “... o trabalho cognitivo com a escrita contribui para o desenvolvimento operatório”. (FERREIRO, 2001a, p. 17) Ela observa que não há

indissociabilidade dos pensamentos operatório e figurativo. A possibilidade de operar, de processar as informações pode levar a mudanças no desenvolvimento.

Tenho presenciado em suas salas de aula alunos deficientes que controlam sua atenção, antecipam acontecimentos, regulam situações problema por correção, por manutenção, que retroagem no tempo e no espaço para buscar nexos e coerência nas suas interpretações, que argumentam, para provar suas afirmações, que percebem a contradição, elaboram novas hipóteses e tentam prová-las, que fazem abstrações empíricas e reflexivas, que se equilibram cognitivamente, que constroem regras e expressam verbalmente suas idéias e explicações sobre o mundo circundante. (MANTOAN, 1992, p. 114)



### **3 – IN(ter)VENÇÃO**



### 3 IN(TER)VENÇÃO

O objetivo da instrução é o fim da instrução, ou seja, a invenção.  
A invenção é o único acto intelectual verdadeiro, a única acção de inteligência. (...)  
O fôlego inventivo resulta somente da vida, porque a vida inventa.  
Uma falta de invenção prova, em contrapartida, a ausência de obra e de pensamento.  
Aquele que não inventa, trabalha,...

Michel Serres

#### 3.1 A ESCOLA ESPECIAL (ver-SÃO)

O ingresso na escola especial, mais uma história que se conta...

*O que esta criança têm? Isto não é normal! Quem não ouviu, ou se fez esta pergunta, referindo-se a um possível abatimento ou agitação, referindo-se a “algo fora do lugar. "Tem algo estranho (anormal)!". Eu coloquei o olho e vi que alguma coisa tinha ali!". " Ele não é bem certo! Esta é bem louquinha!". " Deficiente de carteirinha!". " Que estranho!"...*

Imagine se, ao se referir à escola especial, nomeassem-na como a escola dos estranhos. *"Meu filho está matriculado na escola dos estranhos, dos anormais, dos diferentes".* Poderia-se ainda nomeá-la como a escola dos estrangeiros<sup>46</sup>, onde habitantes de outro lugar, com linguagem e culturas diferenciadas, estariam reunidos para se adaptarem às normas e costumes do novo país em que residiriam. Estes estrangeiros seriam asilados pelo país-escola especial, colocados em um mesmo grupo, entendido como o "grupo dos iguais". Estariam sob

---

<sup>46</sup> Etimologia da palavra estranho tem relação com a palavra estrangeiro.

proteção e guarda aparentes, em um longo período de quarentena na busca de normalização. Seriam bem atendidos por especialistas. A área médica teria muito a ensinar sobre eles. Segundo diagnóstico e histórico do seu comportamento, ocupariam o lugar dos doentes, dos loucos ou dos cômicos/bobos. Subestimados, ou supervalorizados pela sua condição de estranhos, até chamariam a atenção pelo que têm para ensinar. Sua fala incompreensível ou “com sotaque” exigira dedicação para ser entendida.

Nesta escola se faria coisas que normalmente não seriam aceitas com naturalidade: poderia-se gritar e rir pelas ruas, o relógio seria alterado, comer com as mãos seria normal ou poder-se-ia escrever novas histórias.

A escola tem dificuldade de lidar com o estranho, pois foi criada para lidar com o normal e o normal produtivo. O surgimento da escola é contemporâneo à noção de criança e do sujeito da razão, pensamento representado pelos filósofos da modernidade, Descartes, Rousseau, Kant. Acreditava-se que tudo era regido pela razão, que existia uma linguagem transparente que tudo controlava a qual todos entendiam igualmente. A escola, parte deste contexto filosófico, cultural e político, organiza-se como um instrumento de legitimação do que é normal e do que não é normal. O normal estaria associado a um modelo ideal que determina o modo adequado de falar, o bom aluno, o bom professor, etc. Os professores esperariam um certo tipo linear de desenvolvimento padrão. O “bom operário” da revolução industrial precisava agir de uma forma mais polida, dominar noções de leitura e escrita. A escola pública responsabilizava-se por esta formação “... era a grande equalizadora, que garantia os conhecimentos e as habilidades comuns a todos (...) vem a idéia de homogeneizar, tornar parecidos.” (DORNELES, 2003, p. 111) A idéia de produção e homogeneização pressupõe a segregação dos diferentes (dos estranhos).

Pensar o desvio, a diferença é pensar a classificação de pessoas na mente humana. Precisa-se de leis que esclareçam quem pertence a qual país, quem pertence a cada instituição



(regular, especial, etc.), precisa-se de instrumentos de investigação e de classificação. Estas leis são criadas, elaboram-se códigos como o CID (Código Internacional de doenças) e o DSM IV (Classificação dos transtornos mentais da Associação Americana de Psiquiatria), as doenças são cuidadosamente catalogadas. As "deficiências mentais" fazem parte desta lista, suas causas e comportamentos esperados seguem classificando a inteligência e as condições para as pessoas se adaptarem ao meio. Assim, após parecer determinado pela medicina, são ou não encaminhados às escolas.

Caracteriza-se uma organização excludente a partir da deficiência/eficiência, que pressupõe uma intervenção terapêutica. Fala-se da clínica e não da escola, coloca-se esta instituição em um lugar equivocado, juntamente com seus professores, que, muitas vezes, desconhecem-se profissionalmente, sendo pseudo-enfermeiros, pseudo-psicanalistas e pseudo-assistentes sociais. Um atendimento regular para uma escola especial.

Começa-se a entender o sentido da existência de uma educação especial.

... ou se parte do princípio de que os sujeitos educativos - especiais, no sentido de deficientes - impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas - portanto, diferentes da educação geral (...) finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições. (SKLIAR, 2001, p. 10)

Parece que na lógica vigente há uma inversão. Ao definirmos especial como algo bom e regular como algo médio (nem ruim, nem bom), as nomenclaturas não estariam inadequadas? Como é que os "bons alunos" ficam no ensino regular?

Quem tem direito a turmas reduzidas (6 a 12 alunos), salas pequenas, professores "especiais", ambiente adaptado? Ou, quem tem direito a salas grandes, a turmas maiores (15,30,... alunos), a professores "normais" e ao Ensino Fundamental regular?

Estas perguntas circulam nas diferentes modalidades de ensino, há uma busca incessante da definição de quem pertence a tal lugar. Formas de diagnóstico pedagógico são elaboradas na tentativa de melhor nomear, para melhor localizar. Reuniões extensas debatem a existência de critérios mais claros. Repete-se a necessidade social de padronização em nome do melhor desempenho. A realidade é que tornamos uma pessoa passível de formatação.

Entre o são e o doente o que são? Esta sede de diagnóstico acaba por definir modos de ser: O jeito escolar normal de ser. Assim, na escola especial, “pode ser normal” não se falar corretamente, comunicar-se com gestos, urinar nas calças, os alunos não aprenderem e os professores não ensinarem. Exacerba-se, formando realmente um “espaço louco”. Normas são necessárias, o problema é como as gerenciamos, ou melhor, quando elas nos gerenciam e passam a diferenciar grupos específicos. Nestes espaços organizados, em que determinadas condutas são esperadas, pessoas especializadas "nestas (a)normas" são designadas para atendê-las, tratá-las, (ou seria preservá-las?). Dentro da nomeação patologizante, na estigmatização, surgem os especialistas. Prendem tanto o profissional como quem lhe é alvo.

A normalidade é entendida a partir da patologia. (CANGUILLHEM, 1995) Embora o conceito de normalização, como nos esclarece Ceccim (2001), teve origem no início da década de sessenta na Europa<sup>47</sup>, propunha oferecer aos deficientes mentais uma vida mais parecida com a normal, aplicando-se à organização de condições que humanizassem o seu convívio social e atendimento. Quanto à educação, em 1976, em Quebec, organizou-se um documento ministerial determinando a necessidade de se oferecer oportunidades educativas o mais próximo possível das oferecidas às crianças normais.

O conceito de normalização não se refere às pessoas, mas ao oferecimento de experiências comuns para as pessoas, embora a prática da educação especial nas instituições ainda seja de treinamento para uma vida tida como “normal”. O que se observa é que, uma

---

<sup>47</sup> Suécia (com Nirje), sendo depois difundido na Dinamarca por Bank-Mikkelsen.

vez definido como aluno especial, numa classe ou escola especial, a criança vai ter sempre o desejo capturado ao fato de ser deficiente e criança<sup>48</sup>. Não é incomum encontrar-se, na lista de chamada das escolas o nome de alunos que saíram da educação especial e foram para classes regulares. Anotações a este respeito acompanhando-os por todo o percurso escolar.

Segundo Skliar (2001), a escola especial, entendendo que seus alunos estão/são naturalmente limitados, orienta sua ação pedagógica para esta idéia, e os resultados tendem a concordar com essa percepção. Os resultados insatisfatórios nesta linha devem-se aos alunos e não à natureza do projeto educativo. Os alunos estão presos por uma concepção ideológica/pedagógica falsa, regulados por meios de normas e hábitos medievais. Eles têm que aprender como superar a deficiência e serem iguais aos demais, a questão é onde estão e quem são os demais? O deficiente mental, a pessoa portadora de necessidades educativas especiais, com necessidades especiais, como nomeia a lei, pode ter o direito de ter seu próprio nome, "nome de Pessoa"?

Como nos fala Skliar (2001), a educação especial vive em torno da ilusão da cura da deficiência, o que a liga com a concepção clínica.

Ir contra a deficiência é o erro, o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento. O cérebro nos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit. Em outras palavras, a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isto seria certo se, desde já, o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar conseqüências sociais ainda maiores. Reeducação ou Compensação, essa é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro. (SKLIAR, 2001, p. 13)

---

<sup>48</sup> Chama-se, no senso-comum, os deficientes de crianças, independente de sua idade, o que parece ter relação com a visão de infância do final do século XX. Infância era sinônimo de ingenuidade, docilidade, pureza, sinceridade, elas eram consideradas assexuadas, do ponto de vista intelectual, eram consideradas sub-desenvolvidas em relação aos adultos (ser humano completo), incapazes de compreender os raciocínios mais elementares e de expressar vontade própria.

Neste sentido, para haver algo normal é preciso que algo se diferencie (que seja anormal) e, se o bom é o normal, aprisiona-se à diferença num sistema negativo, pejorativo. Os alunos trazem o não poder (que poder é esse ?), o "não sei" expresso na fala, na postura do corpo, no olhar, no não-aprender. Parece que as crianças/adolescentes (há dificuldade em se definir) resistem ao aprender. O que faz com que os alunos aparentemente "emperrem" no seu processo de desenvolvimento?

Podemos visibilizar alta da quarentena para a escola especial quando esta, ao equilibrar-se entre o lugar da impossibilidade, entre a saúde e a doença, deixa-se pender para o lado da saúde, derruba-se na incerteza de não mais "ser", mas, como nos fala Franco (1999), precisamos entender a realidade como processos de "vir a ser", como algo que está em constante movimento, fundamentado nas contradições, nos confrontos.

### 3.2 A FAMÍLIA - BREVES RELATOS

As crianças trazem da família suas vivências, sua forma de aprender, de conhecer, suas crenças de como é o espaço escolar, do que cabe a este ensinar, de como fazê-lo, refletindo a cultura da qual fazem parte. Na escola elas se encontram com outras formas de viver e de aprender, com diversas histórias pessoais e familiares. Partem de um coletivo com um determinado movimento que o constitui para compor outro diferenciado do seu, que deve solicitar novas interações, tanto pelas pessoas que os compõem, com suas histórias particulares, como pelos motivos que os reúnem.

Esta entrada no novo coletivo constituído pela escola pode ser vista como um registro social, quando mais um ritual cultural se estabelece: colocar o filho na escola e "ser aluno". Aluno com o direito ao reconhecimento de suas aprendizagens e com direito de aprender no mundo simbólico escolar, direito de ser incluído no mundo letrado escolar.

Cada aluno tende a repetir sua história familiar neste novo grupo, e a sua forma de interação, variados pontos de vista encontram-se e vão engendrando-se na medida que há espaço para tal, ou que o espaço é forjado pelos próprios alunos na busca de “ser social”.

As pessoas são educadas para e pela coletividade, mesmo tendo um título de “deficiente mental” a “levar”. Este grupo diferenciado do familiar encontra-se para outros objetivos, dentre eles, aprender a lidar com possíveis novos pontos de vista, a descentrar-se da sua modalidade de aprender elaborando novos encontros. O mundo da cultura escolar é como um ritual de passagem para o mundo do “cidadão adulto”, onde cada um deveria ter que dar conta do seu material, do seu estojo, da sua mochila, dos seus horários, ... marcando a entrada em novas práticas sociais diferenciadas das familiares. “As oportunidades educacionais não se limitam àquilo que a escola oferece ou deixa de oferecer, mas também no modo, como a família insere a criança no mundo da aquisição e produção do saber e da cultura.” (MONTROYA, 1996, p.156)

As famílias que colocam seus filhos na escola objetivam que estes aprendam a ler e a escrever, que eles aprendam o que entendem por conhecimento escolar. Há uma tradição cultural neste sentido, sendo as séries iniciais, ou o primeiro ciclo, sinônimos de alfabetização.

Pais de alunos “com deficiência mental” também esperam que seus filhos alfabetizem-se, buscando, muitas vezes, a “ilusão da cura”, da “normalidade”, não raro representada pelo domínio da escrita. Visualizam a aproximação com outras crianças “ditas normais” que se alfabetizam ou por comparação com seus outros filhos.

Há expectativa de um melhor futuro, viabilizado pela aprendizagem da escrita, que possibilitaria que seus filhos tivessem mais recursos para se cuidarem quando os pais não tivessem mais condições. (IDE, 1993, p.25) Outras vezes, espera-se da escola uma ampliação do espaço familiar, quanto à guarda, à alimentação e os cuidados com a saúde, visto que seus filhos são “incapazes e doentes”. Há um sentimento confuso presente na fala, nos olhares das

pessoas sobre seus filhos (às vezes, as palavras dizem algo que os olhos contradizem), construído culturalmente entre a possibilidade e a “não eficiência” destes filhos, que influencia nas suas aprendizagens, não só as entendidas como escolares.

Quando se procura “ensinar” uma criança a ler e a escrever, tem-se que considerar suas características particulares, como o significado que tal aprendizagem tem para ela e para o grupo social a qual pertence, seu modo de aprender novas coisas e seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

O coletivo familiar, sua modalidade de organização, suas expectativas em relação ao seu filho são de fundamental importância. A influência dos pais é reconhecida e entende-se como significativa, compondo por si só um tema a ser desenvolvido em nova pesquisa. Pela sua relevância, é apresentado um breve enfoque dos pontos de vista dos pais dos alunos pesquisados (suas palavras), partindo de conversas nas reuniões regulares da turma no início do ano de 2004.

Os diferentes discursos nos contam sobre a dificuldade que os pais tiveram para acessar a escola e permanecer nela. Falam das dificuldades que seus filhos tiveram para obter ingresso nas mesmas, contam da sua aposta e também do descrédito nesta escola entendida como especial. Narram suas expectativas sobre a aprendizagem dos seus filhos, mostram como são semelhantes as suas formas de relação com o aprender. Expõem histórias de pais refletidas nas histórias dos seus filhos. Trazem suas referências e entendimentos de como se ensina na escola, mencionam o uso do caderno, as classes enfileiradas, a cópia, o estudo mecânico, etc. Modalidades vivenciadas tradicionalmente pelos pais, que geram expectativas quanto ao que esperam do ensino de seus filhos, como se vê nesta fala da mãe de uma das alunas:

Deixe eu lhe mostrar [diz ao abrir um caderno pequeno, com figurinhas coladas nos cantos, e linhas em branco], eu quero que a senhora (...) eu quero, lhe pedir um favor, que diga para a (...) que depois de eu ler cada livro [havia selecionado quatro livros de história para levar para casa conforme solicitação da professora] (...) ela tenha que passar a limpo pelo menos a última folha no caderno.<sup>49</sup>

A mãe de um dos alunos alfabetizou-se “*com as vogais e as sílabas*” e não entende porque não fazem com “*as crianças que têm o problema*”, o mesmo, já que julga ser mais fácil (sic). A metodologia histórica de ensino baseada na análise fônica mecânica e no método silábico é trazida como uma possibilidade de ensino, discussão esta presente entre os pais e os meios acadêmicos. Temas que precisam ser abordadas num contexto histórico e epistemológico, que cabe agora somente pontuar, marcando a influência destas “formas de ver” na rotina escolar e no coletivo familiar.

O pai de um dos alunos apresenta um relato de sua vida, de sua relação com o aprender, mostrando o quanto sua vivência constitui o que espera para o seu filho, e que muito me sensibiliza por questionar e convocar o lugar da escola e do profissional professor, por isso o apresento:

(...) O meu pai era analfabeto (...) ele tinha um tino muito grande e não teve estudo nenhum (...) O legado que ele deixou era fazer estudar, não tinha deixar dinheiro, nem nada (...) Por isso que eu luto, eu quero que o (...) estude, que ele se alfabetize. Tinha uma outra escolinha que ele estava, (...) pouco interesse das professoras ensinarem, tinha aula normal, regular, escola regular e tinha duas professoras de reforço, a professora pegava o guri uma hora por mês (...) daí, a questão lá, quem sabe ele vai para uma escola especial, vai ser muito melhor para vocês (...) ele não progrediu. Ele já sabia contar de um a cem lá, às vezes, aprendeu muito lá, não sei se porque era mais rígido, se não tinha quase Down lá, não sei, eu achei que aqui como era escola especial, vocês tinham que se interessar mais (...) Eu quero, meu sonho é que ele se alfabetize, para ele poder pegar um ônibus, para ele ter a vida dele própria, depois, pra comprar uma coisa para ele comer, pra caminhar, pra ir em algum lugar,... Como é que ele vai sair num armazém (...) Então, meu sonho aqui na escola é que ele se alfabetize, é a única coisa.

Em geral, há um pedido dos pais de que ensinem seus filhos, e que a escola realmente se responsabilize por tal, alertando sobre a sua suposta função e a de seus professores. A

<sup>49</sup> As transcrições das entrevistas e relatos literais serão apresentadas dentro de uma moldura com fonte diferenciada, visando a destacá-las das citações.

expectativa quanto à alfabetização refere-se ao uso funcional do sistema da escrita, como ilustra o relato de outra mãe dos alunos:

E o meu sonho também, é isso aí, quero que a minha filha (...) que ela saiba sair, pegar um ônibus, a mesma coisa que o senhor está falando, claro que a gente vai se preocupar, mas é uma preocupação a mais.

Outro pai relata aprendizagens fora do contexto escolar que lhe foram mais significativas, tendo a escola como seu “ponto de fuga”, propõe, conforme leio em suas palavras, outras formas de aprendizagem viáveis em espaços diversos:

la na sanga tomar banho, fugia no recreio, (...) jogava *handball*, (...) campeonato natação, (...) as amizades, (...) paixão pelas professoras, era amor de verdade (...) faltei tanta aula para ensaiar a banda. Estudar mesmo, não estudei (...) Passava a limpo, coloria (...) fazer leitura, lia rápido, aprendi muita coisa na noite,...

Outra mãe traz a sua história na primeira série:

Eu sempre fui fissurada em ser professora, transformei o galinheiro da minha mãe em uma escola, eu levava as crianças que tinham problema (...) A única coisa negativa que eu me lembro é de um aluno, que a professora, (...) Tinha prova de leitura oral, naquela época, tinha que ler a cartilha, eu nunca tive problema de escola, (...) Naquele dia eu assisti um colega meu, (...) Colocou as orelhas de burro, (...) e aquilo ali me chocou, eu bloqueei, (...) e rodei este ano. A impressão que eu tinha era que eu ia receber, aquelas (...) Eu estava na primeira série, e até hoje não me sai (...) É um alerta para nós, do quanto importante a gente é,...

Há uma diversidade de experiências de vida das diferentes famílias, mas, de uma forma geral, as vivências dos pais compõem as expectativas que têm com relação a seus filhos. A escrita, para eles, é um instrumento que lhes permite lidar melhor com suas necessidades diárias, tem o caráter de sobrevivência, representa um recurso para eles poderem reconhecer o ônibus que devem pegar, é a chance de se locomoverem sozinhos, de escolherem produtos no supermercado, de obterem informações no jornal, etc. Obtive somente um registro (entre nove famílias) de uma mãe (com formação em magistério) que



gostaria que seu filho aprendessem a ler para poder ter acesso a histórias, às letras de suas músicas preferidas, para se divertir com este conhecimento.

O (...) já fez a idéia de que existe uma comunicação através da escrita, quando ele chega da escola, e eu pergunto como foi o colégio, alguma coisa, ele já abre a agenda, ... Ele sabe, que lá naquela agenda está escrito, ... e a leitura da simbologia, ele lê, lê Rede Globo, Mc Donald's A simbologia está presente, ele sabe,... as letras. Quando as gurias estão fazendo o tema, ele aponta para o caderno, que ele também quer, ele senta junto com as gurias, dá prá perceber que ele sente, que existe a necessidade, ... Uma maneira de falar, tá escrito, ele pega revistas, essas coisas e traz para eu ler, ele quer que leia, a agenda dele é prioritária.

Os pais nos contam da dificuldade de acesso à escola, pela falta de oferta e pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho. Uma das mães começou a estudar aos dezoito anos, completando quatro anos de escolaridade, outra estudou somente por dois anos, pois morava no interior e teve que trabalhar na roça, outra ainda, timidamente como sua filha, conta que pouco estudou.

A alfabetização normalmente é entendida a partir de uma concepção mecanicista de automação e memorização da “técnica da escrita”, dentro desta perspectiva funcional. Trago a fala de uma mãe que tem seu filho no ensino regular por julgá-la ilustrativa da visão geral do que é alfabetizar-se e do quanto a história de vida dos pais influencia esse processo:

O meu filho não via as letras. É preciso que se diga como funciona para ele passar a ver. Tem crianças que têm mais dificuldades, que não podem aprender assim, que precisam de outro jeito. Todos os coleguinhas já aprenderam e o meu filho não, ele não sabe juntar as letras, ele lê alguma coisa dizendo o nome das letras. É preciso ensinar as letras mágicas, “a, e i, o u”. Depois mostra as outras letras e vai juntando. No meu tempo era assim. O que eu escrevia errado, minha irmã me pegava pelos cabelos e esfregava o rosto sobre o caderno. Hoje ela pede para eu ter paciência com meu filho.

Conseguimos ver aquilo que conhecemos, temos a nossa forma de olhar que nos possibilita, ou não, compreender as aprendizagens, entendendo-as como um processo longo e complexo a ser construído, cheio de idas e vindas. O aprendizado da escrita parece ser entendido como a função de ler e de decodificar signos. A “função” de lazer, de arte, de

autonomia de pensamento, assim como o prazer e o afeto gerado pela leitura de livros, não é relatada como parte da rotina familiar.

Conseqüentemente, se a criança descobre usos significativos da escrita partindo de seus esquemas de assimilação desenvolvidos em atos de leitura ou de escrita que compartilha em seu ambiente, para as novas atividades que a escola exige, é de avaliar o papel valioso da escrita junto às crianças cujos familiares e membros da comunidade imediata não lhes propiciam uma valorização da escrita. (MOREIRA, p. 16)

O conceito de leitura e de escrita precisa ser ampliado, ressignificado na escola dentro de uma perspectiva de letramento, precisa ser construído com os alunos, ser por eles significado para que passe a ter sentido, a fazer parte da sua história neste novo coletivo. É preciso descobrir na escola o prazer, o jogo de ler e de escrever. Acessar as diferentes informações pela leitura pode permitir a ampliação e a construção de novos conceitos que visualizem possibilidades de aprendizagem pelos alunos da escola especial, pode-se escrever novos registros sociais.

### 3.3 A TURMA

A turma pesquisada fazia parte do II Ciclo de Formação – Educação Infanto-juvenil<sup>50</sup> - de uma das escolas especiais do Município de Porto Alegre. Compunham um grupo com nove integrantes sob minha coordenação enquanto professora referência. Os seus nomes são: Breno Ranson, Breno, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope, os quais participaram do grupo desde 2003, e Carlos, Marcelo, Paulo e Mirela que ingressaram no ano de 2004.<sup>51</sup> Este grupo representa uma amostra significativa dos alunos da escola especial, por encontrarem-se pessoas com interesses, modos de ser e vivências diversas. São pré-adolescentes e

---

<sup>50</sup> A escola é dividida em três ciclos de formação de acordo com a faixa etária que abrange de 0 a 21 anos, compreendendo educação infantil, infanto-juvenil e juvenil respectivamente.

<sup>51</sup> As turmas são organizadas pelo coletivo de professores da escola, sendo alteradas anualmente, o que justifica a modificação dos alunos no grupo.

adolescentes com idade entre onze e quinze anos que convivem de quatro a nove anos na mesma escola, quatro horas diárias, cinco destes com histórico de passagem pelo ensino regular.

Estudam em uma escola especial por apresentarem comprometimentos neurológicos causados por lesão ou má formação do sistema nervoso central, caracterizando uma deficiência mental. Apresentam atrasos significativos no seu desenvolvimento, associados a síndromes genéticas, como a síndrome de Down<sup>52</sup> (quatro alunos) e a síndrome de Pacau<sup>53</sup> (uma aluna). Alguns casos decorrem de privações advindas de um ambiente sócio-econômico desprivilegiado, ou ainda estão associados a condutas típicas, como uma organização psíquica próxima de uma estruturação psicótica<sup>54</sup>.

Quanto à relação com o sistema de escrita, temos alunos que não chegaram a um processo de representação simbólica que lhes permita estruturar a linguagem gráfica e oral, sendo que aprender a ler e a escrever não é de seu interesse, não tem significado para eles neste momento, assim como alunos que, por se depararem com possíveis dificuldades para aprender, se negam a tal, principalmente rejeitando o material gráfico. Outros estão em processo intenso de “pesquisa” quanto ao sistema de escrita, buscando compreendê-lo e apropriar-se da forma convencional de escrita.

### 3.4 OS ALUNOS

Cada aluno será apresentado de uma forma geral baseada nos arquivos da escola e em informações coletados mediante relatos dos pais. Nos pareceres redigidos pelos professores ao longo dos anos, nota-se diferentes enfoques quanto ao que era priorizado nestes registros, o

---

<sup>52</sup> Síndrome de Down – Em cada célula do indivíduo existe um total de 46 cromossomos, divididos em 23 pares. A pessoa com síndrome de Down possui 47 cromossomos, sendo o cromossomo extra ligado ao par 21.

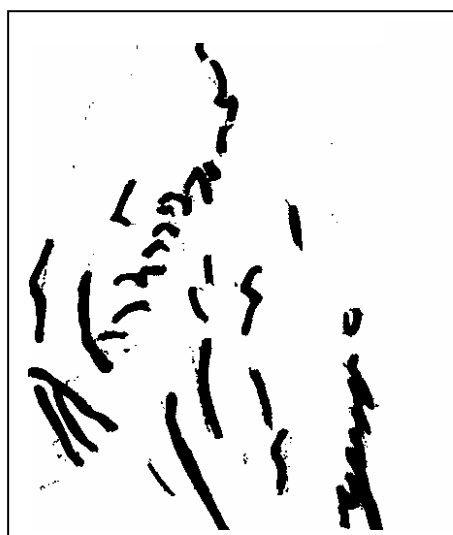
<sup>53</sup> Síndrome de Pacau - Cromossomopatia – cariótipo 46, XX, 13pt .

<sup>54</sup> Não há registro de avaliações que possam caracterizar a estrutura, por isso utilizo o termo “próximas”.

que dá indicativos do investimento pedagógico. Os dados quando ao processo de escrita dos alunos normalmente são gerais, dando uma visão superficial de seu desenvolvimento. Dentre estes, escolhi alguns aspectos referentes ao ingresso dos alunos, às expectativas e organizações familiares, pareceres relacionados à aprendizagem do sistema de escrita e observações do campo da saúde. Os desenhos que acompanham os registros são auto-retratos assinados pelos respectivos autores realizados em novembro de 2004.

### 3.4.1 Breno

Breno nasceu em setembro de 1990, completando 14 anos em 2004. Ingressou na escola em junho de 1996, teve vários afastamentos para tratamento emocional (não efetivados por um período sistemático), devido ao seu comportamento “agressivo” na escola. Anteriormente, freqüentou um mês de estimulação precoce no CADEP<sup>55</sup>. Breno comunicava-se por gestos e expressões, utilizando algumas palavras-chaves, as



quais pronunciava com dificuldade, registra graficamente traços não figurativos, explorando o espaço da folha (informações recorrentes desde os pareceres de 2002).

Breno mora com seus pais e suas irmãs. Sua mãe é professora do ensino fundamental, cursou o magistério e iniciou a Faculdade de Pedagogia. Seu pai é músico, tem o primeiro grau incompleto, suas irmãs estão na segunda-série (7 anos) e na quarta-série (10 anos). Eles esperam que Breno aprenda na escola “... *a ser um ser humano muito feliz, que descubra coisas importantes para facilitar sua vida no dia-a-dia, que aprenda jogos lúdicos, a ouvir e*

---

<sup>55</sup> CADEP – Centro de Atendimento e Desenvolvimento de Estudos e Pesquisa.

*observar, leitura, escrita, matemática, que desenvolva seu potencial cognitivo cada vez mais, que seja desafiado.” (sic)*

A mãe conta que Breno pega alguma coisa escrita e sabe que é para ler, e que, ao ter uma caneta ou um lápis, escreve ou desenha. Informam que ele faz leituras relacionadas ao que é exposto na mídia ou em painéis como: BIG, Mc Donald's, programas de tv, etc [o que é confirmado em sala de aula]. Breno coloca a mesa e sabe quando não dá cinco pratos, talheres e copos, organiza seus pertences. Ele se interessa, tenta mostrar que sabe, empenhando-se em aprender. Não vê frustração. Breno ignora totalmente o que não quer fazer. Sua mãe acha que poderia dedicar-se mais, proporcionando momentos de aprendizagem, reforçando as atividades desenvolvidas na escola, mas falta-lhe tempo. As irmãs recortam, desenham e jogam com ele, lêem histórias e reportagens da Sandy e Junior e vêem filmes juntos. Eles lêem, em casa, jornais, revistas livros, historinhas e pesquisam na Internet. Registra que é notável o desempenho do Breno em querer ir à escola: *“Ele conta bem contente as suas atividades que lhe interessaram”*.

O parecer médico diagnostica síndrome de down e dificuldade visual.

### **3.4.2 Breno Ranson**

Breno Ranson nasceu em fevereiro de 1990, completando, em 2004, 14 anos. Ingressou na escola em março de 1999. Havia estudado, anteriormente, três anos (dos seis aos oito anos) em uma escola regular municipal. Sua mãe solicitou transferência para a escola especial, pois, segundo ela, Breno Ranson precisava de *“... uma chance de aprender,... de uma escola que o ensine a contar, as letras...”*. (sic)



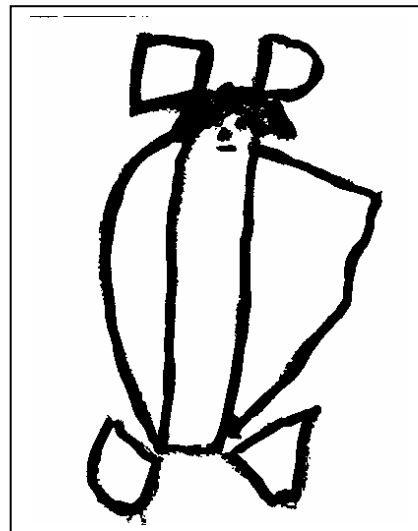
Conforme pareceres da escola, no seu ingresso, Breno Ranson falava pouco [hoje ampliou seu vocabulário, embora apresente trocas, omissões e fala nasalizada, o que exige maior atenção para compreendê-lo]. De 1999, temos registros de que realizava as atividades propostas somente quando dirigidas especificamente a ele. Tinha o hábito de isolar-se e de deitar-se no chão. Graficamente, ele se encontrava na fase exploratória, algumas vezes nomeando o que fazia, não demonstrando interesse por atividades de escrita. Do ano de 2000, temos registros de que Breno marcava o ritmo das sílabas na leitura de palavras, escrevendo textos usando letras variadas. Reconhecia as letras do alfabeto e as representava devido ao seu interesse, principalmente as letras “b”, “d”, “p”, e “a”, as quais procurava reconhecer em vários momentos. Escrevia, com intervenção do professor, em cima da linha, realizando cópias de palavras dentro das convenções. Em geral há referência a Breno quanto a ser distraído e desatento nas aulas. Foi um aluno assíduo.

Atualmente Breno Ranson mora com sua mãe e seu irmão. Sua mãe trabalha como empregada doméstica, estudou até a terceira série em uma escola rural e seu irmão (29 anos) tem o segundo grau completo. Breno relaciona-se mais com sua mãe e com sua irmã (22 anos) que não mora com eles e cursou o segundo grau incompleto. A mãe de Breno na expectativa de que o seu filho aprenda a ler na escola, observa que ele aprendeu a ser mais independente, a se comunicar melhor, a ser mais organizado e a melhorar a concentração. Julga ajudá-lo muito pouco pelo grau de instrução. Em casa, conforme a família, lêem livros de história para ele.

O parecer médico assinala síndrome de down e miopia, com histórico de internação. Está sob acompanhamento médico sistemático, atualmente frequenta terapia emocional e equoterapia. No ano de 2004, organizou um quadro psicótico que o levou ao uso de medicação psiquiátrica.

### 3.4.3 Carlos

Carlos nasceu em junho de 1990, completando 14 anos em 2004. Ingressou na escola por transferência do ensino regular, que frequentou desde o ano de 1997. Iniciou no segundo ano do primeiro ciclo, mas não se adaptou, vindo a participar do primeiro ano do primeiro ciclo no ano posterior. Conforme registro do seu arquivo na escola, acompanhava algumas atividades desenvolvidas em sala de aula. Os professores



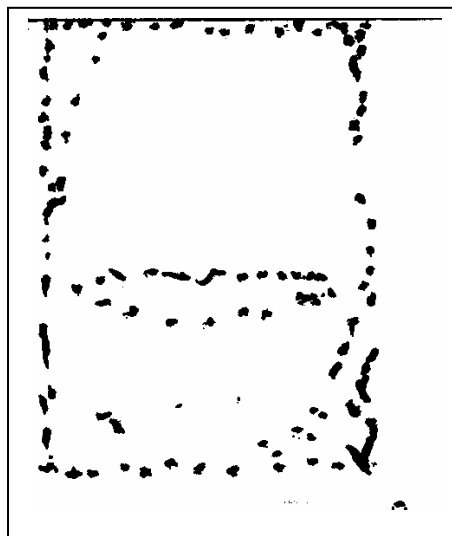
responsáveis pela SIR (Sala de Integração e Recursos) acompanhavam e atendiam-no individualmente, e observavam “...regressões e dispersão quanto às aprendizagens que parecia ter efetuado no campo do letramento... Não mais relacionando a inicial das palavras, trabalhando dentro de um mesmo campo semântico,... Conhecimentos que parecia já ter superado”. (sic)

No ano de 2002, começou a frequentar um dos complementos pedagógicos da escola, visando à transferência que se efetivou no segundo semestre do ano de 2002. Tal encaminhamento foi difícil para os seus pais, que desejavam mantê-lo no ensino regular. Em um parecer deste mesmo ano, há registro de que ele conhecia todas as letras do alfabeto e a inicial das palavras e que identificava as palavras em um texto, mas que se desafiava pouco. Carlos mora com seu pai, sua mãe e o seu irmão, todos alfabetizados.

O parecer médico diagnostica síndrome de down e dificuldade visual. No ano de 2004, organizou um quadro psicótico que o levou à necessidade de uso de medicação psiquiátrica. Tem acompanhamento médico, fonológico (devido a dificuldades articulatórias) e psicológico sistemático.

### 3.4.4 Marcelo

Marcelo nasceu em dezembro de 1989, completando 15 anos em 2004. No final do ano de 1998, ingressou na escola, sendo afastado após um período para tratamento emocional por não ter condições de trabalhar em grupo, conforme registros. Após, frequentou uma escola estadual especial por um período não determinado nos arquivos, vindo a frequentar em 1999 e 2000 o SAERME<sup>56</sup>. Ingressou na escola no ano de 2003.



Marcelo comunica o que deseja usando frases-chave e expressões do seu vocabulário que se repetem conforme requer a situação de comunicação. Graficamente, seu traçado normalmente representa espirais, movimentos circulares. Apresenta movimentos estereotipados, como o balanço de objetos na frente do rosto, movimentos semelhantes aos que representa com o seu corpo quando dança. Marcelo gosta de ouvir histórias e de realizar atividades com músicas, sons variados e atividades corporais, que o desafiam até superar suas possíveis dificuldades, como subir em um local alto, jogar uma bola de determinada maneira, além disso, ele pratica natação.

Marcelo mora em um abrigo residencial da Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Ele está abrigado neste local desde os nove meses de idade, não tendo contato com seus pais biológicos.

No seu histórico médico, encontramos registro de parto com uso de fórceps, com várias complicações, tendo um nascimento prematuro (nasceu aos 7 meses). São citados

---

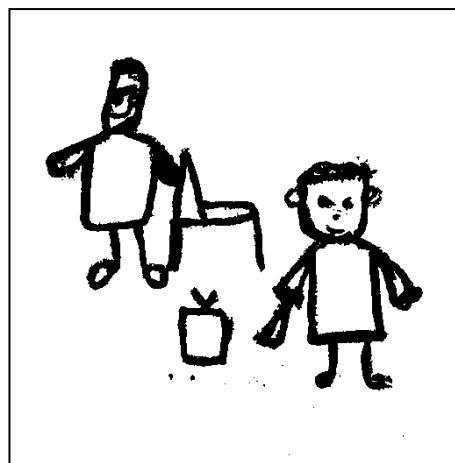
<sup>56</sup> SAERME – Serviço de Atendimento Educação e Reeducação do Menor.



atraso no desenvolvimento neuromotor, epilepsia, paralisia cerebral e estrabismo. Marcelo faz uso de medicação psiquiátrica e tem acompanhamento psicológico por cinco anos.

### 3.4.5 Kleitton

Kleitton nasceu em outubro de 1993, completando 11 anos em 2004. Ingressou na escola em setembro de 2000. Conforme registro do cadastro inicial, a mãe informa que ele foi encaminhado pela médica: *“Eu acho porque todo mundo diz que o mano é doente, ele não quer ser doente (...) O Dr. disse que o menino tinha síndrome de down e eu comecei a chorar.*



*Não sabia o que era isto mas aceitei bem.”* (sic) A mãe achava-o muito agitado, sentia necessidade de que ele *“tomasse um remédio”*, que *“fizesse um eletro”*. Relata que ele estava juntando latinhas para vender, pois pensava em arrumar dinheiro, que ele vira estrelinha, joga bola, brinca com funda, que ele fica bravo quando os vizinhos dizem qualquer coisa.

Kleitton, conforme parecer da primeira professora, trocava letras e tinha dificuldades de pronúncia, na fala, quando ingressou na escola. Tentava escrever seu nome diferenciando-o do desenho, usando círculos, riscos em linha reta pequenos zig-zags soltos pela folha, no desenho, organizava traçados sem preocupação com a figura. Nos anos posteriores, Kleitton desenvolveu seu vocabulário e sua forma de expressão, relatando claramente o que deseja e vive. Apesar de grafar poucas letras, avançou na descoberta da escrita, escrevendo silabicamente, inicialmente por traços, utilizando, atualmente, vogais conforme o valor sonoro convencional. O seu desenho está mais elaborado, retratando imagens.

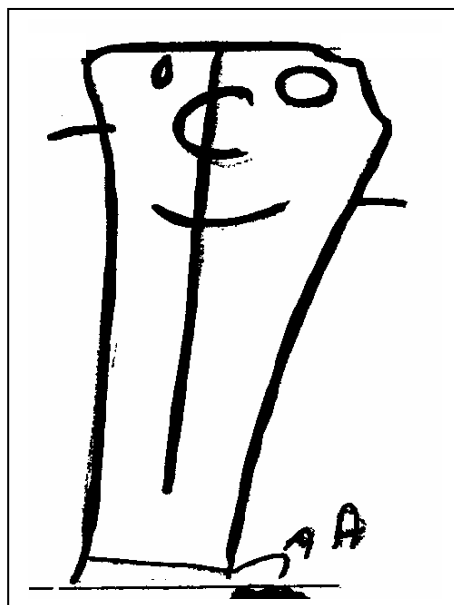
Kleitton tem grande vivência com crianças da sua idade fora da escola, tem muitos amigos e sobrinhos de quem toma conta. Provavelmente esta convivência deu-lhe condições

para não se sentir diferenciado pela síndrome de down, para não se sentir “doentinho”, como se refere a outros colegas. Seu desejo de aprender a escrever e a ler oscila quanto a poder desafiar-se ou não nesta aprendizagem, reorganizando hipóteses anteriores. Kleitton mora atualmente com sua mãe e sua irmã que está cursando a oitava série.

O parecer médico registra síndrome de down, sem histórico de medicação ou internação hospitalar.

### 3.4.6 Paulo

Paulo nasceu em maio de 1990, completando 14 anos em 2004. Frequentou creche desde um ano de vida até os seis anos, quando foi para o Jardim B de uma escola estadual, na qual permaneceu por um mês, sendo encaminhado para a Aquarius (escola especial). Lá, permaneceu até os sete anos, iniciando a frequentar uma escola municipal regular em uma turma do 2º ano do I Ciclo.



Foi encaminhado para a SIR (Sala de Integração e Recurso), depois de um ano letivo, quando passou a frequentar o 1º ano do I Ciclo, iniciando encaminhamento para a escola especial. Demonstrava pouco tempo de concentração nas atividades e adaptação geral à rotina escolar. Conforme pareceres, não conseguia traçar letras, nem números, mas diferenciava desenho de escrita.

A família relata dificuldades para levar Paulo na escola devido a viagens frequentes da sua mãe, compondo um histórico de muitas faltas. Paulo foi transferido via SIR (Sala de Integração e Recursos) para a nossa escola no final do ano de 1999 por “motivos psicológicos” (conforme registros na pasta do aluno).

Paulo tem histórico de agressão com outros colegas, auto-agressão física e isolamento, além de desorganização frente às viagens constantes da mãe. Dificuldades de concentração, porém, com indicativo de crescimento quanto a sua participação na escola.

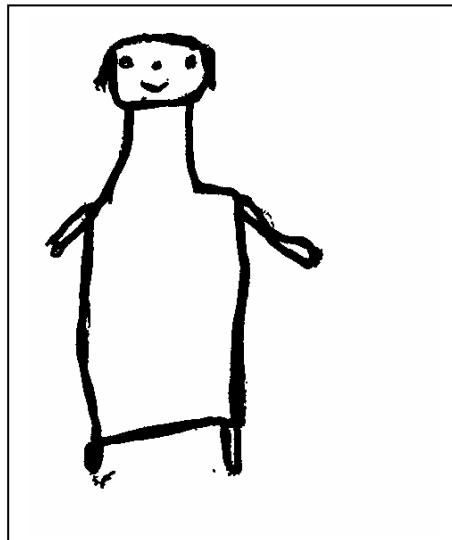
Registros desde 2000 citam que Paulo conta histórias dos livros, descrevendo a cena como um todo, não se detendo somente nos objetos que as compõem. Em pareceres de 2001, temos registro de que ele se expressava oralmente com clareza, organizando sentenças coerentes, de que gostava de relatar o que fazia, coisas que conhecia e vivia na sua casa, como programas de tv, filmes. Folheava adequadamente os livros de história, explorando-os. Escrevia seu nome com auxílio e identificava a inicial do seu nome. O desenho estava mais elaborado, conseguia grafar a figura humana sem auxílio. Demonstrava pouco interesse pela leitura e escrita. Não identificava cores e tinha dificuldade para relacionar número e numeral e reconhecia poucos numerais.

Paulo mora com sua mãe e seus dois irmãos. O seu irmão de oito anos está na primeira série, e o seu irmão de onze anos está na quarta série. Sua mãe é alfabetizada. Ela espera que ele aprenda a escrever, a ler e que ele evolua. Observa que ele aprendeu a pintar e a escrever na escola, que cada vez ele fica mais esperto e aprende rápido. (sic) Em casa, eles lêem jornais, revistas e livros. Lucas questiona sua mãe sobre o que há de diferente com ele, comparando-se com seus irmãos.

Quanto ao parecer médico, conforme relato da mãe, os médicos afirmam não existir nenhum diagnóstico registrado. Paulo toma medicação psiquiátrica. Como diz sua mãe: “*medicação para a agitação*”. A psicopedagoga da SIR alertou, no seu ingresso na escola, para o fato de uma possível estruturação diferenciada da neurótica, sinalizada pela linguagem de Paulo e pela sua dificuldade de interagir com outras crianças. Paulo não efetivou nenhum tratamento emocional sistemático.

### 3.4.7 Marco Aurélio

Marco Aurélio nasceu em abril de 1990, completando 14 anos em 2004. Ingressou na escola em 1997. Nunca havia freqüentado escola anteriormente, conforme a mãe. Esta tentou colocá-lo em escolas municipais regulares, mas não havia vaga em uma delas e na outra não o aceitaram em função de não terem classe especial. Neste período, registra-se que Marco Aurélio gostava de desenhar fazendo traços não-figurativos na folha.



Conforme sua avaliação de ingresso, havia dúvida quanto à existência de um déficit cognitivo associado a questões mentais. Marco apresentava características de subnutrição. Dizia não conseguir desenhar, representava as figuras com traços verticais. Estes traços significam diversas coisas. Desenhava na presença de um modelo, traçando formas levemente semelhantes à figura observada. Não identificava o seu nome. Apesar de dar-se conta das situações ou de aprender um pouco mais rápido as regras de algum jogo (comparado aos demais alunos da escola).

No ano de 1998, Marco Aurélio escrevia dentro de uma hipótese pré-silábica, representando a escrita por desenhos. Preenchia a folha com traços contínuos em zig-zag, da esquerda para a direita, escrevia seu nome com dois círculos, representando cada um dos seus dois primeiros nomes. Relata-se situação de pobreza extrema vivida por ele. No ano de 2000, traçava as letras do alfabeto com intervenção do professor, marcando o ritmo das sílabas na leitura das palavras, destacando a letra inicial, escrevendo as letras em ordem linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Em 2001, utilizava letras na sua escrita

espontânea, realizava cópias e interpretava histórias como se as tivesse lendo, modificando a entonação da voz.

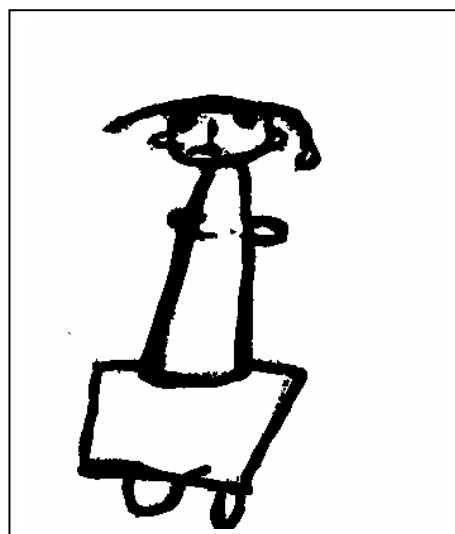
No ano de 2003, ampliou suas “pesquisas” e descobertas de escrita e leitura. Marco Aurélio questionava-se sobre suas produções procurando executá-las cuidadosamente. Ele seguidamente trazia relatos sobre filmes e outras histórias, descrevendo-as com variedade de detalhes, “suspense”, marcados pela entonação diferenciada a cada situação. Expressava-se fluentemente, com bom vocabulário e clareza de idéias. Marco Aurélio tinha noção de que ele ainda não sabia escrever “*como nos livros*”, ele sabia quando conseguia aprender coisas novas e lutava para fazê-lo, seu sorriso ampliava-se. Ele atualmente mora com a mãe, alfabetizada, e com três irmãos, um deles é seu colega de escola, outro dos seus irmãos tem deficiência auditiva (segundo sua mãe). Não há registro de atividades de leitura e escrita na sua casa.

O parecer médico registra dificuldade visual, não havendo dados sobre avaliação neurológica.

### 3.4.8 Mirela

Mirela nasceu em fevereiro de 1990, completando 14 anos em 2004. Ingressou na escola em outubro de 1998, freqüentando uma turma após um mês de avaliação.

Mirela tem histórico de faltas freqüentes desde 1999. Os seus pareceres assinalam desorganização gráfica, traçados não figurativos (1998, 1999), evoluindo para detalhes que compunham imagens



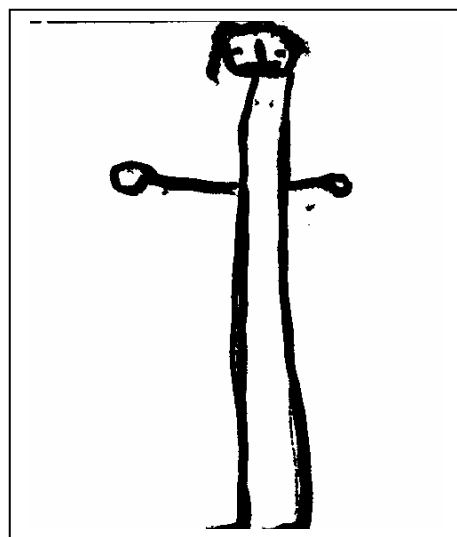
representativas (2000). Iniciava a traçar letras com ajuda do professor, distribuindo-as de forma variada pela folha. Há registro de que gostar de ouvir e de contar histórias, comunica-se

bem, com bom vocabulário e fluência. Ela se mantém normalmente reservada, conversando somente com pessoas do seu conhecimento, começa a fazer parcerias com outras colegas da sua idade, o que antes não acontecia. Tem se colocado disponível a novas aprendizagens, questionando “timidamente” o professor, mostrando querer aprender.

Mirela atualmente mora com a mãe, os irmãos e sobrinhos. Ao todo são nove crianças na casa. Na sua rotina, a mãe conta que ela olha tv até tarde, que levanta à noite para comer, que ainda não controla os esfíncteres ao dormir (enurese). Ela brinca com as irmãs, ajuda a varrer a casa e a cuidar do irmão. Conforme sua mãe “... *o problema dela é genético. (...) Não sei, ela é normal, o médico me disse que é reflexo, é um bebezão, não é nervosa, tem a mania de ficar balançando, faz tudo. Não dá em ninguém, não é de brigar. Eu queria saber o problema dela. Ela faz uns rabiscos, nunca esteve em escola (...) no Loureiro nunca  tinha vaga... Até um ano e meio não se segurava, começou a caminhar com cinco anos, não tinha força na cabeça, só balançava. A doutora chama de bebezão, mas eu não sei por quê*” (Registro da pasta do aluno de 15/10/98). O diagnóstico é confirmado por parecer médico, mediante avaliação genética que indica um quadro compatível a Síndrome de Pacau.

### 3.4.9 Penélope

Penélope nasceu em novembro de 1991, completando 13 anos em 2004. Ingressou na escola em março de 1999, foi encaminhada pela creche que frequentou por três anos. Conforme registro da entrevista de ingresso, sua mãe entende que “... *ela é fraca da cabeça, esquecida (...), que tem dificuldade de entender o que ela fala e que ela às vezes é muito nervosa. (...) Foge da creche, se birra, se empaca*”. Sua



mãe comenta que *“O pai diz que ela não tem nada. (...) É muito independente. Gosta de bonecas, livros e canetas. Vê bastante televisão, brinca com as crianças dos vizinhos, gosta de ajudar em casa. Gosta de escolher as roupas que vai usar, toma banho sozinha.”* Sua mãe espera da escola *“Que ela diferencie um pouco, porque ela é teimosa, fujona, e as pessoas com quem a mãe conversa dizem que é uma escola muito boa”*. [O relato da mãe é semelhante ao considerado no ano de 2004.]

Na avaliação de ingresso na escola, observou-se que a expressão gráfica de Penélope era pobre, que ela não diferenciava letra de número, que verbalizava a inicial de seu nome, que gostava de folhear os livros de história e de ver figuras. Ela fazia questão de se isolar, sendo, ao mesmo tempo, comunicativa, alegre e carinhosa. No ano de 2000, conforme registro, solicitava atividades mais organizadas, que prendessem sua atenção por um tempo maior: folhas em branco para desenhar, pintar, recortar, colar, escrever letras, completar exercícios. Gostava de jogar memória e olho-vivo. No ano de 2002, envolveu-se bastante em atividades de classificação, seriação e construção. Muitas vezes preferia trabalhar sozinha. Identificava letras, escrevia seu nome (às vezes a escrita era espelhada), realizava pareamento, jogo de bingo e pescaria de letras. Gostava de escutar histórias.

Atualmente Penélope mora com seus pais e sua irmã por parte de mãe. Sua mãe trabalha como cozinheira, ela estudou até a quarta série do Ensino Fundamental, seu pai é gari e estudou até a primeira série do Ensino Fundamental, e sua irmã (30 anos), até a oitava série. Penélope tem mais três irmãos, dois cursaram até a quarta série do Ensino Fundamental e o outro, até a oitava. A irmã de Penélope espera que ela, na escola, melhore o que for possível. Observa que Penélope aprendeu a pintar e a dançar na escola. Diz que Penélope é muito teimosa, que se emburra por qualquer coisa, e que não permite que a ajudem em casa. Em casa, eles lêem jornais, revistas, livros e a Bíblia. (sic)

O parecer médico diagnostica Síndrome de Down e sopro no coração.

### 3.5 MARCA/DA ROTINA

“Todo dia ela faz tudo sempre igual...”, será?

Mês de março

Os alunos chegaram na escola com o “material escolar”. Queriam usá-lo, diziam querer aprender. O caderno, o lápis e a borracha estavam presentes como sinônimos de ser aluno e de aprender na escola. Peças de roupa (para troca) ainda eram encontradas em suas mochilas, mas o material escolar convencional também compunha a lista da escola especial. Cada um ao seu jeito participava do ritual de entrada no coletivo escolar.

Inicia a rotina

Entrar na escola, largar as pastas na sala de aula. Um bom dia, às vezes, de “cara amassada”. Uma novidade: “*O cachorro do Paulo está aí!*”, “*Trouxe um jogo*”, “*Eu fiz o tema, quer ver?*”, “*Briguei de novo... Lá em casa...*”. No centro de várias falas e cenas, uma se destaca: Kleitton e Marco Aurélio estavam sentados conversando curiosamente. Breno Ranson havia trazido um recorte de jornal contendo um desenho, mas o que lhes chamava a atenção era uma reportagem que do outro lado com a foto de um acidente ocorrido no dia anterior. Um observador diria que eles estavam lendo, frente à riqueza de detalhes que estavam sendo abordados, e, principalmente, tomaria como referência o olhar, que passeava atentamente pelo jornal. Eles não estavam brincando de ler, destacavam a informação escrita incluindo a leitura como parte da sua rotina. Abriam uma brecha nos rituais demarcados para o aluno da escola especial: “viviam a escrita” como alunos letrados.

Volta à rotina: hora do café da manhã. A pontualidade era imprescindível. A rotina estava internalizada, os alunos dirigiam-se diariamente no primeiro horário escolar para o refeitório. Um colega servia o leite, o outro distribuía as bolachas, outro as escondia.



Guardavam as canecas, as cadeiras, deixando tudo em ordem. Retornavam à sala de aula. Quinze minutos haviam passado.

Outra cena: A sala estava desorganizada, as mesas e cadeiras estavam amontoadas. Foi proposto para os alunos que estes a arrumassem, eles aceitaram, desde que a professora deixasse-os sozinhos. A porta foi fechada, o barulho do movimento das cadeiras era grande. Kleitton foi escolhido para chamar a professora de volta, este a levou até a porta e disse: “*Hoje vamos ter aula de verdade!*”. As cadeiras estavam uma atrás das outras em fileiras, “*Como escola!*”, conforme os alunos acrescentaram. Ao serem questionados se eles não tinham normalmente aula de verdade e sobre o que era uma aula de verdade, a resposta simplesmente foi: “É assim, Ane.” Este não era o modelo habitual de organização, que variava conforme a proposta a ser realizada. Os alunos resgatavam a forma de aprender que seus pais e seus irmãos vivenciaram, seguiam este ritual. Ao sentarem nesta “forma padrão”, os corpos e os olhares se organizaram de outro modo, que poderia ser traduzido por uma postura de “gente-grande-aluno”, onde o silêncio e a concentração eram exigidos pelos próprios colegas, na manutenção da tradição escolar.

Ouvia-se barulho no corredor, alguém disse: “*Já está na hora do recreio?*” Sim, 9h 35min, hora do pátio.

Outra cena: Mirela pediu para levar um dos livros didáticos da pequena biblioteca da sala. Ela saiu com um sorriso e o levou para o pátio, onde o folheava atentamente, às vezes, fazendo alguns movimentos com a boca, às vezes, sendo interrompida por um colega que a observava ou “lia” com ela.

Trinta minutos depois, retornava-se. Mais 45 minutos para realizar alguma das atividades planejadas, depois era hora do almoço. Lavava-se as mãos para cumprir a rotina e apreciar o cardápio do feijão com arroz. Depois de uns vinte, trinta minutos, sala de aula

novamente, pouco restava, podia-se realizar rapidamente algum jogo ou quem sabe ler uma história.

Os alunos participam de outras atividades durante a semana de aula. Algumas vezes freqüentavam a biblioteca, quando o professor responsável não substituía outro colega que havia faltado. Participavam das atividades de Educação Física por dois períodos (45min cada), tinham direito aos jogos de futebol, à ginástica, ao vôlei, à corrida, proposta semelhante à desenvolvida em outras tantas escolas. Noutros dois períodos consecutivos, eles participavam das aulas de artes plásticas, em que nova brecha na rotina se observava expressa na fala dos alunos: “*Vamos desenhar um Renoir, um Van Gogh ou bandeiras de São João?*” Havia grande concentração para passar a cola nas bandeirinhas que iriam enfeitar a escola, todos tinham o seu fio para preencher. Fio que podia construir rotinas criativas ao permitirem que as atividades tradicionais do calendário anual convivessem com discussões intensas sobre qual pintor seria estudado. Surgiam nomes e expressões possíveis com um “olhar de arte”.

Os alunos dominavam a agenda semanal, mesmo não nomeando a seqüência dos dias que a compunha, organizavam-se dentro desta. A estrutura de aparência monótona permitia que eles tivessem certa mobilidade, no sentido de saberem que tempo tinham disponível para realizar suas atividades. A rotina permitia que planejassem seus espaços dentro do coletivo escolar. O tempo físico abria brechas, podia gerar tempos construídos que fugiam à rotina tradicional.

O planejamento destes tempos envolvia o professor, o aluno e o contexto onde eles estavam inseridos. Cada qual com sua história tramava uma rede (com seus fios). A trama gerava uma nova composição, viabilizando as “brechas”. Esta trama desconhece a rotina engessada pela novidade do encontro. A invenção do novo está presente desde o princípio do desenvolvimento, o crescimento intelectual é guiado pela criação de novidade. Não pode (nem deve) ser diferente, principalmente na escola especial, visto que os alunos fogem de uma

padronização. Algo inusitado sempre acontece que precisa ser visto e reconhecido, mesmo que a rotina tente não permitir. Estabelecer um planejamento linear a cargo da escola ou do professor é inviável, cabe a este coordenar, favorecer as trocas, as aprendizagens com seus alunos no seu contexto, visto que o “(...) conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, onde o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva”. (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 37) A aula acontece neste espaço de interação, zona indiferenciada entre o sujeito e o objeto ou na periferia entre o sujeito e o objeto. (BECKER, 2003)

A rotina também possibilita que reorganizemos os tempos determinados, se nos atentarmos para sua dinâmica e variedade, se a reconhecermos como viva, assim podemos ter tempos construídos pela autoria do encontro entre seus participantes, tempos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Mas os períodos fragmentados na rotina escolar dificultavam a continuidade de uma proposta mais sistematizada que atendesse à diversidade de interesses do grupo, visto que o tempo da descoberta, da exploração dos materiais e temas, do desenvolvimento das discussões precisava ser sempre retomado em novo fragmento de tempo. Era uma preocupação constante. Como, em pequenos tempos, levantar problemas, articular e revelar os saberes, sistematizá-los e formalizá-los nos diferentes domínios: lógico-matemático, físico e simbólico? Principalmente a construção do tempo para vir a querer aprender, para colocar-se no lugar de “pesquisador”, lugar de quem pode aprender, posição que normalmente não é reconhecida como sendo dos alunos “deficientes”. (MANZANARES, 2001)

A sala de aula é campo de construção cognitiva (aprendizagem formal) e afetiva (socialidade), onde se vivem experiências éticas do estar juntos e estéticas de grupo que compõe as atualizações da experiência cotidiana, tanto pela repetição de atos vividos quanto pela intervenção no tempo através da evocação de novas percepções e experiências intensivas. (CECCIM, 1998, p. 15)

As relações com os adultos e instituições que exijam o cumprimento rígido de ordens ou normas estabelecidas independentes do grupo não possibilitam a manifestação da curiosidade, da indagação e da invenção de histórias, não possibilitam que o aluno reconstrua conhecimentos, que se aproprie de novas formas de “ver”. (MONTROYA, 1996)

### 3.5.1 A rotina do “feijão-com-arroz”

A relação de saber com sabor<sup>57</sup> fica mais forte ao pensarmos na rotina<sup>58</sup> da escola especial. Dedicamos um longo período sistemático para a alimentação, quando em nenhuma outra atividade temos tal tempo e seqüência dedicados a mesma tarefa. Como seria se, diariamente, lêssemos em sala de aula por quarenta e cinco minutos, tempo que os alunos passam no refeitório?

Os alunos comportam-se no refeitório de acordo com as condutas socialmente constituídas e aceitas, organizam-se na mesa, esperam na fila e servem-se no *buffet*, indo até a mesa sem derramar a comida. Normalmente não gritam, nem correm no refeitório e usam os talheres. Poucas vezes um prato é quebrado ou derrama-se o suco. Uma lista de condutas, uma série de aprendizagens que se efetivaram. Por que os alunos são “nota 10” no refeitório e têm uma nota bastante inferior na sala de aula? Por que podem ser “normais”, seguindo as normas do refeitório e dá escola não? Ou alunos estariam seguindo a norma da escola especial e do próprio Ensino Fundamental que prevê que esta modalidade escolar forneça o ensino “individualizado” e prático entendido como necessário para estes alunos? Como se dá a construção simbólica, a representação mental, etc.? A escola deveria ser um lugar privilegiado para o estabelecimento de trocas simbólicas com o meio.

---

<sup>57</sup> A palavra saber é originária do latim: *sapere*, que significa “ter gosto”.

<sup>58</sup> Rotina: distribuição das atividades no horário escolar ou atividade repetitiva, rotineira, executada pela força do hábito.

... se podemos criar todas as condições para que aprender se revele como um processo de desenvolvimento simbólico, elas encontram a questão da relação *identitária* com o saber, onde se mesclam auto-imagem, aspirações e projetos de futuro, e também expectativas e autorizações familiares. (BERNARDIN, 2003, p. 178)

A preocupação com a rotina alimentar é uma ilustração do quanto é reforçado, na escola especial, o “bom comportamento”, enquanto domínio do corpo físico domesticado aos padrões culturais. Há um investimento muito maior nestes aspectos, seguindo a necessidade de normalização e de adaptação às atividades da vida diária (normas higienistas). O comer faz parte da casa da criança, da rotina dos seus familiares, comportamento que se estende para a escola e é trabalhado segundo as normas deste novo grupo, agora o escolar. Espera-se, “já que são deficientes”, que pelo menos a escola eduque-os, ensinando-lhes “bons comportamentos”.

Poderia-se deixar que os alunos tivessem contato sistemático e significativo também com o material escrito, em suas diferentes formas e usos sociais? Poderia-se deixar que os alunos aprendessem o uso social da leitura e da escrita?

Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com o garfo e faca, vestir-se, calçar os sapatos, e tantas outras atividades quotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então também quer fazer. Não é natural, é cultural. Nos povos onde se come diretamente com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se nunca viram ninguém utilizá-los. Isso é tão evidente que nem é o caso de insistir. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor. (MACHADO, 0000, p. 116)

Há um investimento histórico no comportamento social, incluso no currículo da escola especial, que supera a produção de conhecimento simbólico e o conhecimento dentro dos campos de estudo entendidos como escolares, no campo simbólico, gráfico, conceitual, principalmente sendo alunos que “se caracterizam pela deficiência mental”. Assim como é forte a tradição que define o que é um bom padrão cultural de comportamento, a impossibilidade de aprender também é uma forte marca, embora se reserve o direito de os alunos aprenderem a usar o garfo e a faca ao invés vez de usarem a colher, a servirem-se

sozinhos e até, muitas vezes, a escolherem o que irão comer. O sistema de escrita também pode ser “alimento” para o aluno quando for passível de assimilação.

Convivemos na rotina do não-aprender, ou do aprender determinadas coisas onde se oferece menos a quem supostamente menos aprende. É preciso que todas as formas de expressividade sejam desenvolvidas, para que o aluno, com a confiança e o respeito que merece, possa ser ouvido. (MONTEIRO, 2004) A prática mostra que é possível brechas, que algo sempre deriva do encontro, da composição da rede. Pode-se criar também e construir outros tempos que dêem lugar também ao letramento.

O meio social tanto pode bloquear ou favorecer o desenvolvimento do pensamento, isso dependendo do tipo de relação que se estabelece. Se o meio social se constitui como aquele em que as trocas simbólicas efetivamente se exercem, então a curiosidade e a expressividade das necessidades afetivas e cognitivas poderão se manifestar. Desse modo, o meio social passará a se constituir como um espaço de verdadeira atividade intelectual e de aprendizagem inteligente, pois a criança sentirá que os adultos e o grupo compartilham seus saberes. (MONTROYA, 1996, p.112-113)

### 3.5.2 A rotina letrada

A construção de uma “rotina letrada” pressupõe que ler e escrever também faça parte do “normal” da escola especial, isto não significa centralizar todas as aprendizagens escolares em um único campo de conhecimento, mas sim incluir o estudo do sistema de escrita. Esta precisa estar tão presente na escola, como está presente no mundo urbano. (MANZANARES, 2001) Compreende-se que “A leitura não se exerce em vão, ela intermedia conteúdos (...) uma maneira de estar e de ver o mundo.” (BERNARDIN, 2003, p. 178)

A compreensão do sistema de escrita, como tal, já é um grande passo, mas só isso não basta. A escola deve permitir um acesso inteligente às condições de enunciação próprias da escrita: é preciso aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instruções, perguntar, responder, informar, comentar e dialogar por escrito. (FERREIRO, 2001, p. 18)

Ao falarmos de uma determinada rotina, abordamos concepções de aprendizagem que acabam ficando explícitas na sua organização. Segundo a visão teórica, corre-se o risco de não se reconhecer os conhecimentos construídos pelos alunos. O professor ou a escola que visualiza somente o produto final do ensino desconhece o processo de aprendizagem, centrando-se no que “falta” ao aluno em detrimento do que ele já construiu. Desconhece o longo processo cognitivo que precede o período de fonetização da escrita. Sendo o produto inicial o produto ainda não socialmente aceito, parece que a criança nada aprendeu.

Ao conceber a escrita como um código de transcrição que transforma as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Nesta perspectiva, bastaria discriminar duas formas visuais próximas e saber desenhá-las para ler e escrever. Dissociando o significante sonoro do significado, termina-se com o signo lingüístico, e a linguagem em si fica reduzida a uma série de sons. A aprendizagem dessa forma é concebida como uma técnica (FERREIRO, 1991, p. 14)

Mas ao entender a aprendizagem da língua escrita "...como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se coloca em termos completamente diferentes..." (FERREIRO, 2001, p. 15). O foco principal é para além de falar adequadamente e saber decifrar, é compreender a natureza do sistema de representação que é a escrita. A separação, em um momento anterior e outro posterior à aprendizagem, é considerada somente quando se espera que todas as aprendizagens sejam convencionais dentro de um olhar normativo, o que sem dúvida não deve ser o objetivo da escola especial. Segundo Teberosky "... para a teoria construtivista não existe um limite claro entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor, também pouco haveria momentos, um antes [pré-requisitos] e outro depois da verdadeira aprendizagem". (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 16)

Cabe a escola especial questionar-se sobre suas concepções de alfabetização e sobre sua proposta de intervenção, visto que em nome da organização do ensino e em função de uma certa linearidade e hierarquia de conhecimentos, acaba-se oferecendo pouco para quem precisa muito e desconhecendo-se os processos que compõem o aprender. Vinculados à “deficiência” e à concepção de pré-requisitos se reduz às experiências com materiais e práticas de escrita e leitura. O que influencia a discussão constante sobre alfabetizar ou não na escola especial, ligado ao entendimento de alfabetização enquanto um código, desconhecendo a cultura escrita.

O aluno precisa vivenciar na escola especial as situações que vivência fora dela. A escola deve fazer parte da sua rotina como um todo, na qual a cultura letrada se faz presente. Monteiro observou trabalhos com crianças e jovens com síndrome de Down que compunham e liam textos de maneira semelhante ao das pessoas entendidas como normais. Ela questionava a influência da proposta escolar no desenvolvimento destes alunos, estudando como tinham se alfabetizado, alertava para as “... barreiras impostas por práticas pedagógicas e concepções que, ao invés de contribuírem, impediam/limitavam o crescimento e a integração do deficiente mental” . (2004, p. 100) Ela observou produções que, embora não possam ser consideradas complexas, dão visibilidade à possibilidade de desenvolvimento do raciocínio e do pensamento quando os alunos têm possibilidade de expressar-se por escrito.

Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social não se pode esquecer. Como conhecer o nome das letras, orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto, se não se teve oportunidades de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a este conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 265-266)



### 3.5.2.1 Conhecimento significativo

A aprendizagem do sistema de escrita desenvolve-se na medida em que a criança reflete sobre os atos de escrita e de leitura, que os assiste e participa, buscando resolver os problemas que lhe colocam. Como se escreve e qual é o uso (a função) da escrita precisa ser uma questão para o aluno. A sua necessidade de dominar uma linguagem escrita depende da significação que a escrita tem no contexto no qual ele convive. (FERREIRA, 2001; MOREIRA, 2002; OLSON, 1997; TEBEROSKY, 2001) É um processo complexo e de difícil interação com este objeto de conhecimento e com o contexto cultural que o envolve.

Para alcançar a compreensão analítica entre as marcas escritas e a língua oral, é necessária essa atividade estruturante do sujeito que Piaget descreveu em outros domínios do conhecimento. É essencial também receber informação específica, só que essa informação será assimilada pelo sujeito em desenvolvimento em seus esquemas conceituais. E é necessária uma prolongada interação com o objeto a ser conhecido, um objeto que se apresenta através de muitos outros objetos. A escrita não existe no vazio. (Ferreiro, 2001a, p. 11)

As condições do meio representam papel significativo na construção das estruturas cognitivas. A intenção é sempre ocasionada pelo encontro com o exterior. “... apenas a presença do objeto não garante conhecimento, mas a ausência garante o desconhecimento...” (FERREIRO, 2001a, p. 12) Conquista-se o conhecimento de acordo com a realidade que se apresenta e que se quer conhecer, baseado nos esquemas de que se dispõe. Cada expressão escrita, os variados suportes e acessos aos textos tocavam cada aluno participante da pesquisa de forma especial, tornando importante um número amplo de vivências para que pudessem construir ou demonstrar seus interesses, suas necessidades de aprendizagem visto que “... ao conhecer, selecionamos certos aspectos em detrimento de outros e, assim, ao assumir um outro ponto de vista, construímos o nosso objeto de estudo.” (TOLCHINSKY, 1998) Assim sendo, cada aluno entende o que se explora em sala de aula de diferentes formas.

Para que o objeto possa ser “visto”, algo dele tem que fazer sentido para a pessoa, tem que ter significado, isto é, tem que se integrar a estruturas prévias. Estas podem ser modificadas (ou não) em processo contínuo de reorganização e organização. Os esquemas anteriores dão significação às suscetíveis descobertas, à aquisição da novidade, à aprendizagem. Toda experiência condiciona as seguintes e depende das precedentes. São necessárias condições estruturais de desenvolvimento para possibilitar a aprendizagem, quanto mais se constroem estruturas de assimilação, mais se abrem possibilidades para aprender. Nesse sentido, é o sujeito que propõe a experiência e não a experiência que o faz, é ele que escolhe o que vai conhecer.

O sistema de escrita é reconstruído pelo aluno na medida em que este adapta (sentido piagetiano do termo) as informações recebidas a sua estrutura cognitiva. No processo de elaboração da informação (assimilação), o aluno transforma a informação dada e a resistência do objeto pode obrigar o sujeito a modificar-se também, a mudar seus próprios esquemas para compreender, incorporar e apropriar-se do objeto (acomodação). “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do sujeito (acomodação)” (BECKER, 2003, p.19)

... as possibilidades adaptativas mais elementares dos deficientes, ou seja, aquelas que não implicam as operações e que estão presentes na grande maioria dos deficientes mentais, são de grande valor para sua adaptação ao meio. Portanto, a construção de conhecimento a partir de sistemas de significação está entre os efeitos desejáveis do processo de solicitação do meio escolar. (MANTOAN, 1992, p. 113)

A escola deve ser um espaço rico em propostas de leitura e escrita, estas precisam perturbar o aluno, constituindo um problema que ele necessite resolver (a necessidade está relacionada com seus esquemas interpretativos). Problema no sentido de gerar questões sobre “como se dá” e como ele “deve fazer” para dominar este conhecimento, levando-o a buscar informações.

O aproveitamento das situações de aprendizagem depende das estruturas já construídas até o momento e da estimulação do meio. Se simplesmente supomos que há um mundo objetivo e fixo, não é possível entender como funciona o nosso sistema em sua dinâmica estrutural, pois ele exige que o meio especifique o seu funcionamento.

Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos, se não se teve oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura? Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que este tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento. (FERREIRO, 1986, p. 266)

Cabe à escola ampliar e utilizar os conhecimentos que o aluno já tem, sendo “... imprescindível que possamos viver todas/muitas das situações e recursos que nos são apresentados pelas crianças, e não descartá-los por condicionante da dificuldade devido à idade ou à deficiência.” (TEBEROSKY; CARDOSO, 1990, p. 95) O professor precisa fornecer ao aluno uma proposta de trabalho sistemática com a escrita, explorando os conhecimentos que o domínio desta proporciona “... A constituição do pensamento não é espontânea, enquanto simples atualização das virtualidades humanas. Pelo contrário, é resultado de um trabalho de construção difícil e de muitos anos pela criança”. (MONTROYA, 1996, p. 127)

### 3.5.2.2 Estratégias para a rotina letrada

É necessário um longo período de análise do sistema de escrita em práticas contextualizadas. Assimilam-se situações nas quais os objetos desempenham determinados papéis e não outros “... é preciso aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instruções, perguntar, responder, informar, comentar e dialogar por escrito.” (FERREIRO, 2001a, p.19)

O trabalho específico com a escrita começa quando ela descobre que há alguma relação com a linguagem. (FERREIRO, 2001b, p. 103)

Na sala de aula pesquisada, procurou-se planejar espaços e atividades em que se poderia utilizar a escrita, possibilitando vivências diversificadas. Buscava-se refletir sobre atos de leitura e de escrita no cotidiano escolar. Algumas concepções destacaram-se pela sua simplicidade (fácil execução e integração no contexto da aula), pela sua eficácia (possibilidade de reflexão e análise contextualizada sobre a escrita) e por permitirem atender aos diferentes interesses dos alunos.

... cabe à escola criar situações diversificadas, alternando a experiência e a reflexividade. [...] o uso da linguagem na totalidade das suas funções, e, particularmente, em suas funções cognitivas, merece ser mais sistemático. É a prática da teorização que realmente permite construir saberes: com demasiada frequência, inclusive quando os alunos resolvem a situação-problema, a formalização lhes escapa, quando retomada pelo professor. No entanto, é aí que ocorre o essencial da transformação dos pontos de vista, onde o empirismo deve ceder lugar a uma racionalização progressiva. (BERNARDIN, 2003, p. 177)

As estratégias de intervenção serão apresentadas de acordo com funções pertinentes à escrita, como: comunicação direta, informação, organização, lembrança, planejamento, relatório e lazer (jogos e hora da leitura).

**a) Comunicação direta:** Atividades que pressupõem um remetente (escritor) e um destinatário (leitor) e proporcionam informações sobre a relação e a reação direta do leitor frente a variadas formas de escrita.

- **Recados por escrito:** Qualquer material que era necessário solicitar, qualquer recado que se precisava dar a alguém, passou a ser veiculado por escrito. Era uma atividade valorizada por muitos alunos, mesmo quando se esquecia de fazê-lo, alguém solicitava que se registrasse. Passou a ser uma rotina da sala de aula. Em algumas situações, a resposta deveria vir escrita, os alunos levavam a caneta como marca da necessidade de resposta, assim eles observavam atos diários de escrita por várias pessoas da escola

com todas as convenções que os compõe. Havia tentativa de registro, pelos alunos, do que deveriam solicitar ou comunicar, mas alguns tinham como referência que este ato deveria ser feito por alguém que dominasse o código convencional para que pudesse ser entendido e exigiam a participação da professora, como o fazia Paulo. Às vezes, os alunos retornavam à sala de aula solicitando que a professora lesse para eles o recado, pois eles não o tinham conseguido interpretá-lo para o destinatário. Esta “simples” atividade fornecia uma série de informações que poderiam ser exploradas pelos alunos na construção de seus problemas e hipóteses sobre a escrita.

- Agenda: Os alunos possuíam uma agenda na qual eram colados os bilhetes sobre atividades da rotina geral da escola e informações em geral. Muitos dos bilhetes precisavam ser lidos e assinados pelos pais, algumas vezes, havia uma resposta a ser dada por escrito.
- Salas de bate-papo na Internet: A participação em salas de bate-papo no computador (*chats*) possibilitava um contato direto com a escrita. Os alunos eram divididos em dois grupos, um acompanhado pelo professor, outro pelo monitor de informática. Eles deveriam comunicar-se por escrito com o outro grupo, poderiam utilizar textos, desenhos ou sons. Os alunos observavam a reação direta dos seus colegas ao receberem uma mensagem, algumas vezes não eram compreendidos e nova mensagem deveria ser escrita. Os alunos solicitavam, normalmente, ajuda da professora para escreverem de forma convencional. Alguns alunos, como Paulo, que recusava-se a escrever no papel, solicitava coordenar a atividade de escrita no computador. Os alunos passaram a reconhecer aspectos da linguagem específica da informática.

**b) Informação:** Atividades que suscitavam a necessidade de leitura ou escrita para se obter informação.

- Conhecimento das regras de um jogo: A exploração de um jogo novo envolvia a leitura de suas regras. A cada dúvida, retornava-se ao material escrito.
- “Pesquisa”: A “pesquisa” sobre determinado assunto a ser estudado incluía a busca nos livros da sala, da casa dos alunos, da biblioteca, ou levava o grupo à biblioteca da escola vizinha. Outros materiais escritos poderiam ser consultados, como jornais, revistas ou pesquisas na Internet. Possíveis entrevistas que fossem realizadas eram registradas por escrito para posterior acesso.
- Programação da televisão: Consulta ao jornal para se informar sobre o horário, o canal e o dia que seria exibido um filme de interesse do grupo.
- Passeios: Para se deslocar, era necessário saber o endereço, localizá-lo nas indicações disponíveis e identificar o ônibus. Placas e sinais davam indicativos de que precisavam ser lidos, como os sinais de trânsito.
- Mini-biblioteca: A sala de aula possuía uma mini-biblioteca com livros da biblioteca da escola de diferentes assuntos (contos de fada, literatura infanto-juvenil, enciclopédias, gibis, jornais, revistas, livros didáticos) e formatos (grandes, pequenos, com e sem textos, com e sem imagens, com cores vibrantes, sem muitos atrativos figurativos, com tipos diferenciados de letras, etc.).

### **c) Organização:**

- Identificação dos materiais com o nome dos alunos: Os materiais e as classes dos alunos eram nomeados visando a sua identificação mediante a leitura: os alunos deveriam identificar o lugar em que sentariam, lendo nas classes os seus nomes. As agendas precisavam ser reconhecidas pelo nome registrado. Esta atividade oportunizava a discussão entre os alunos quando estes procuravam reconhecer os

nomes dos colegas. As letras iniciais eram referência, o que não era suficiente quando falavam de colegas com nomes parecidos.

- **Organização dos jogos e materiais:** Os lugares onde os jogos deveriam ser guardados nas estantes eram demarcados por escrito, a turma definia os lugares e nomeava-os, escrevendo em conjunto.
- **Quadro de atividades semanais:** Os horários e as atividades a serem realizados durante a semana estavam disponíveis por escrito para os alunos. Alguns alunos aprenderam a consultar o horário sem auxílio da professora, como Marco Aurélio e Penélope.

**d) Lembrança:** Listas eram realizadas com coisas e atividades importantes que deveriam ser lembradas. “*Vou escrever para não esquecer*” era uma frase bastante pronunciada. Frente aos períodos entrecortados de trabalho, era comum continuar-se alguma atividade noutro momento, o que algumas vezes incluía registrar o que precisava ainda ser feito.

**e) Planejamento:** O planejamento do que seria feito diariamente, o projeto de trabalho, era registrado por escrito.

- **Atividades comemorativas:** Para fazer um churrasco de despedida para um colega, era preciso fazer uma lista do que seria comprado no supermercado e do que seria solicitado à cozinha da escola, assim como deveriam ser organizadas e distribuídas as tarefas. A lista dos cds e dos jogos que iriam ser levados também era importante. Ficou a cargo do homenageado a cópia da lista, esta atividade que anteriormente era penosa para ele, possivelmente pela falta de sentido, foi fácil e rapidamente realizada.

Ele pode apresentar esta lista na cozinha e ser compreendido, ir ao supermercado e saber o que comprar.

- Registro do planejamento diário no quadro de giz ou no caderno:

A professora, em conjunto com os alunos, organizava o planejamento diário, registrando-o no quadro de giz. Este planejamento poderia ser copiado no caderno pelos alunos.

O caderno é tradicionalmente sinônimo de aprender a ler e a escrever, faz parte da rotina escolar. Parece que a não utilização do caderno em sala de aula, e portanto o não copiar nada em sala de aula, para os alunos e para seus pais, significa o “não-ensino”. O uso do caderno pode ser uma estratégia de reconhecimento da possibilidade de aprendizagem dos alunos, uma comunicação velada, que precisa ser melhor investigada. A solução encontrada em sala de aula foi utilizar o caderno para o registro diário do planejamento das atividades a serem realizadas, visando a desvincular o seu uso para a cópia de atividades. O caderno pode oferecer uma série de informações sobre orientação no espaço da folha, sobre a direção da escrita (da direita para a esquerda, de cima para baixo), sobre a composição de um texto escrito, incluindo pontuação. O caderno foi pouco utilizado por resistência do professor, mas utilizá-lo nesta perspectiva parece ser produtivo.

**f) Relatório:** Relação da escrita com a linguagem oral.

Envolve o registro por escrito de atividades realizadas na sala de aula, entrevistas, relatório de visitas, relatório de observações, etc. Normalmente as observações eram ditadas para a professora que escrevia o relatório, compondo-o em conjunto com o grupo.

**g) Jogo de análise e reflexão:** Envolve jogos que possibilitem, de uma forma lúdica, a reflexão sobre a escrita.



- Bingo de palavras: Eram oferecidas para os alunos cartelas com palavras que eles tinham que preencher com letras móveis (ou outro material). As letras eram sorteadas pelo coordenador do grupo. Era vencedor o aluno que completava toda a cartela. Alunos como Marcelo e Breno Ranson, que facilmente dispersavam-se de atividades que envolviam escrita, gostavam de coordenar este jogo, o mesmo possibilitava a participação de todos e podia ser adaptado ao nível de conceitualização de cada aluno. Os alunos deveriam reconhecer e nomear cada letra para poder pegá-la, o que provocava várias discussões interessantes frente aos diferentes entendimentos.
- Jogo do mudo: A regra do jogo consistia em não poder falar e ter que se comunicar escrevendo no quadro o que fosse necessário, normalmente era a professora que não falava.
- Outros tantos jogos podem ser destacados e tem-se acesso em diversas fontes.

**h) Hora da leitura:** Organização de uma rotina de leitura.

Procurava-se manter uma rotina de leitura semanal, em que cada aluno escolhia um ou mais livros da mini-biblioteca, e lia-o(s) silenciosamente ou em voz baixa e depois era escolhido um livro para ser lido para o grupo. A professora lia silenciosamente com os alunos, marcando a importância deste ato. Normalmente era solicitado à professora que realizasse a leitura em voz alta. As histórias eram lidas várias vezes a pedido dos alunos. Era uma atividade da qual todos aprenderam a participar com interesse (Breno e Breno Ranson, às vezes, distraíam-se). Os alunos também participavam da leitura de histórias em voz alta.

Uma cena merece ainda ser destacada:

A professora pediu aos alunos que pegassem os estojos, alguns disseram que não o haviam trazido. Ela brincava fingindo estar brava. Eles a olharam e riram, jogando com o fato. Esta saiu brevemente da sala e Penélope escreveu algo no quadro. Os alunos aguardavam a

reação da professora. Penélope mostrava o quadro com toda segurança de que seria entendida. A professora perguntou o que estava escrito, e ela disse: “Não temos estojo”, e todos riram. Ela havia escrito da seguinte forma: “NETJ”, acrescentando outras letras aparentemente sem relação, compondo duas linhas, com uns 10 caracteres diferenciados em cada. Utilizou inicialmente letras convencionais, escritas em seqüência, organizando uma produção escrita pertinente ao nível silábico de conceitualização. A letra “n” correspondia à palavra “não, as demais letras correspondiam, cada uma, a uma das sílabas da palavra “estojo”. Penélope procurou formular uma frase, ela parecia saber que precisava de mais do que uma palavra para comunicar o que queria dizer. Ela não encheu o quadro, organizou um número de caracteres que julgava pertinente. O sentido da comunicação da escrita estava dado.

A rotina é composta também pela escrita, é preciso visualizá-la como parte da dinâmica da escola especial diferenciada de uma técnica a ser adquirida. As estratégias foram citadas com a finalidade de observarmos o quanto se está cercado de atos de leitura e de escrita que podem ser explorados na rotina escolar. Elas foram usadas alternadamente no trabalho com a turma dos alunos participantes da pesquisa, ou seguindo a sistemática possível à rotina fragmentada da escola.

#### 3.5.2.2.1 Atividades de leitura

As atividades de leitura em voz alta merecem destaque especial na sala de aula ao se procurar construir uma rotina letrada. A audição de histórias em grupo, coordenada por um professor intérprete que sente prazer em ler, que lê entusiasmadamente, pode fornecer ao aluno uma visão funcional e prazerosa da leitura, contribuindo para que ele se questione sobre este objeto e queira também aprender a ler, como aprendeu a caminhar, a falar, a cantar, etc. “O intérprete informa à criança, ao efetuar esse ato banal que chamamos ‘um ato de leitura’,

que essas marcas têm poderes especiais: apenas olhando-as produz-se linguagem. O ato de leitura é um ato mágico." (FERREIRO, 2001a, p. 54)

O professor tem que demonstrar que sente prazer pela leitura, tem que sentir e não somente dizer. (BERNARDIN, 2001) Conforme Ferreiro, o intérprete, no caso da escrita, é alguém que simplesmente lê em voz alta, alguém que não resolve problemas, mas que abre um espaço de questionamentos. (2001a)

A leitura em grupo possibilita que o livro tenha vida, por provocar questionamentos, expressões de desagravo, sensações de surpresa. Ela permite que se converse sobre os escritos, que se faça parte do livro, incluindo as histórias dos leitores. O aluno, ao reconhecer o livro como objeto de leitura, constitui-se como leitor.

A escrita possui uma "... 'consistência' e uma permanência que a linguagem oral ignora ...", que permite ao aluno realizar uma série de ações específicas, próximo às que realiza a respeito de um objeto físico, atuando sobre os materiais escritos e outras propriedades que dependem da mediação social, das ações que outros realizam com esse objeto. (FERREIRO, 1986, p. 282)

A audição de livros permite explicitar relações entre a linguagem escrita e a falada. O conhecimento da linguagem contida nos livros é uma informação que se pode obter a partir da leitura, como a direção desta (da esquerda para a direita, seguindo a ordem das linhas de cima para baixo), "... as fronteiras entre as palavras, a relação entre o comprimento das palavras faladas e das palavras escritas, a recorrência das letras e dos sons, as correspondências letra e som, os sinais de pontuação, etc.". (MORAIS, 1999, p. 79) A leitura possibilita ao aluno ampliar o seu vocabulário ao depará-lo com expressões diferenciados do seu cotidiano, próprias da linguagem escrita, que desenvolvem a noção de estruturas de frase e texto pertinentes a cada estilo de história narrada. Eles aprendem que "... a linguagem dos livros

tem suas convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora.” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 20)

Ao observar e participar de atos de leitura, o aluno pode aprender a estrutura do suporte de texto, saber que um livro é composto de variadas folhas unidas entre si, que estas folhas podem ter imagens e textos, que os livros têm um título escrito na capa junto ao nome do seu autor. Eles aprendem a folhear as páginas em seqüência, compreendendo que, ao fim da história, o livro é fechado, conhecimentos que parecerem óbvios para quem é letrado, mas que são desconhecidos pelo aluno, precisam ser construídos passo a passo, como se observa na escola especial. Para alguns alunos, folhear um livro é uma aprendizagem demorada e folhear um livro em seqüência seria um gesto ainda mais evoluído.

Morais cita alguns comportamentos observados em crianças que participam de audição de histórias sistematicamente, a saber: gosto por recitar frases da história que ouviu, por criar e recordar diálogos (perguntas e respostas entre os personagens), imita com ênfase as vozes dos personagens, folheia as páginas dos livros enquanto os interpreta. É capaz de distinguir escrita de desenho. Relaciona a história com fatos da sua vida. (1999, p. 80) É preciso explorar os materiais de leitura para descobrir as partes de um livro, o seu título e autor.

O professor precisa “ritualizar” o ato de leitura e de escrita, o silêncio faz-se necessário, é preciso estar concentrado e respeitar todos os aspectos da escrita. O professor, ao assumir a escrita dos textos, demonstra-se preocupado com a qualidade da sua produção (BERNARDIN, 2003, p. 57) A repetição das histórias estabelece relações cada vez mais precisas entre o material escrito e seus correspondentes orais, contribuindo para que a criança memorize as palavras ouvidas e compreenda o seu significado. Os rituais faziam parte dos atos de escrita dos alunos participantes da pesquisa. Marco Aurélio pedia silêncio, com a expressão zangada. Quando sua leitura era interrompida pelo colega, ele olhava atentamente para o seu livro de história e contava em voz baixa o que se passava na história. Na sua fala,

trazia clara a intenção de diferenciar este ato da fala coloquial, a entonação, a organização das frases, os termos utilizados diferenciavam-se. Mirela segurava uma prancheta e escrevia atentamente em um local reservado da sala de aula.

A elaboração de textos que tenham a característica de histórias envolve habilidades lingüísticas complexas, como a “... idealização de papéis de autor e audiência, um domínio de padrões de coesão, coerência e de recursos sintáticos semânticos inerentes ao uso literário ...”. Aprende-se a construir os diferentes estilos literários, o próprio estilo de cada escritor. “Expressarão de forma mais adequada as suas idéias as crianças que desde cedo estiveram expostas a uma literatura infantil de bom nível, capaz de despertá-las para os aspectos estéticos da língua e para os princípios de organização textual inerentes à escrita” (REGO, 1987, p. 40)

É necessário fazer um trabalho “inteligente” com os textos escritos, o que implica em dar condições de acesso a materiais e textos de qualidade gráfica e literária. O professor, ao oferecer histórias adaptadas ao ensino da “técnica da escrita”, retira a qualidade da leitura. O texto tem que fazer sentido e ser rico do ponto de vista lingüístico, pois o livro é o informante do aluno sobre a estrutura da língua escrita. O professor deveria ser um perito em textos, dispondo de meios para analisá-los. Precisa ter uma formação de leitor, para entender como funciona este processo e poder escolher a melhor intervenção junto às crianças. (FOUCAMBERT, 1994, p. 11,36; BERNARDIN, 2003).

#### 3.5.2.2.2 O grupo

A sala de aula constitui situação privilegiada para a construção da escrita, além de facilitar a socialização dos conhecimentos. Os alunos ensinam-se entre si e reconhecem quem tem determinado conhecimento. Eles estavam habituados na sala de aula a atividades que exigiam intercâmbio e cooperação, reforçando a importância do trabalho coletivo. No grupo, a

participação qualificada pelo reconhecimento dos conhecimentos de cada um dos participantes era fundamental. Independente do nível de desenvolvimento em que os alunos encontravam-se, exploravam-se diferentes relações e reflexões sobre o sistema de escrita. O confronto de opiniões, a organização das opiniões em grupo, a participação do maior número de alunos era objetivo pedagógico. O que se tornava bastante complexo, devido à diversidade de interesse dos alunos. (MANZANARES, 2001)

Cada aluno organizava estratégias diferenciadas para chegar ao fim a que se propunha, independente do ensino direto do professor, mostrando, pela originalidade das produções e alternativas para lidar com os problemas propostos, o quanto era pessoal esta reconstrução do objeto de escrita e de leitura. A coordenação das diferentes estratégias constituía a produção da turma.

Observava-se que os alunos produziam, em grupo, concepções mais evoluídas quanto a sua relação com a leitura e a escrita, comparando-se com suas produções individuais. Como ao escrever-se uma palavra ou texto, as informações coordenadas pelo professor intervinham e revelavam diferentes concepções que, juntas, produziam escritas convencionais. Os alunos informavam aos colegas uma letra que faltava, a direção da escrita, ou o fonema seguinte. Compunham o sentido de coletividade e de comunicação representado pela escrita.<sup>59</sup>

#### 3.4.2.2.3 A demanda escolar

O professor e a escola precisam querer e acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno. “A criança portadora de deficiência mental, mesmo sendo de classe média e mesmo tendo pessoas alfabetizadas ao seu lado, não é estimulada para o ato de ler e escrever, pois o meio, na maior parte das vezes, a estigmatiza, achando-a impossibilitada de aprender.” (IDE, 1993, p. 45) O olhar do professor sustenta a aprendizagem. É preciso que também ele e a

---

<sup>59</sup> Tema a ser aprofundado em outra pesquisa.

instituição na qual trabalha queiram que o aluno aprenda e que se organize estratégias adequadas (significativas) para tal. O momento da intervenção, saber quando se pode questionar e solicitar novas produções é o trabalho do professor. (FREITAS, 2004)

O meio social tanto pode bloquear ou favorecer o desenvolvimento do pensamento, isso dependendo do tipo de relação que se estabelece. Se o meio social se constitui como aquele em que as trocas simbólicas efetivamente se exercem, então a curiosidade e a expressividade das necessidades afetivas e cognitivas poderão se manifestar. Desse modo o meio social passará a se constituir como um espaço de verdadeira atividade intelectual e de aprendizagem inteligente, pois a criança sentirá que os adultos e o grupo compartilham seus saberes. (MONTROYA, 1996 p.112-113)

Os alunos vêm de uma história de impossibilidades que, muitas vezes, envolve sofrimento psíquico e físico. O “negativo” faz parte do seu dia em muitos olhares e situações pelas quais passam. Precisam que lhes mostrem o que já sabem e os auxiliem a aprender o que ainda têm a descobrir, acreditando nesta possibilidade. A escola tem um lugar fundamental neste sentido, o que não é simples por também se fazer parte da cultura que os envolvem e por muitas vezes não se saber como alcançar o aluno, ver suas aprendizagens ou vê-lo independente da sua deficiência. É preciso, também, que o professor e a escola suportem “o não-saber” como parte de um processo.

É necessário “conseguir” a participação de cada aluno, promover a interação entre eles e provocar e orientar a discussão sobre o que se quer ensinar, o que não é uma tarefa fácil. Para isso, é “... fundamental que o professor conheça o que as crianças sabem, porém, sua obrigação social é ajudá-las a chegar ao que ainda não sabem e prepará-las para irem muito mais além do que ele mesmo sabe” . (TOLCHINSKY, 1998, p. 40)

Faz-se necessário visualizar, compreender o processo de cada aluno para intervir. A criança precisa confiar em si mesma e sentir-se respeitada, para que ela não se acomode com a hipótese que construiu, para que se coloque em situação de “pesquisa” (busca), procurando elaborações mais complexas. Para aprender a ler e a escrever é preciso que se queira aprender

a ler e a escrever, que faça sentido tal aprendizagem. Um dos desafios pedagógicos é lidar com o “não querer” aprender ou com a repetição sistemática do que os alunos já estão acostumados a fazer e que, portanto, parece que lhes dá segurança. É preciso que os alunos sintam-se confiantes para enfrentarem os riscos que envolvem o aprender, como o abandono de crenças anteriores ou o “erro”.

O não querer aprender pode estar relacionado a uma intervenção inadequada. O professor precisa tratar o seu aluno como alguém que pode aprender, independente de sua classificação de deficiente. A criança tem uma visão legítima da escrita mesmo sendo diferente do adulto. “A legitimação da visão da criança passa por lhe reconhecer a racionalidade e, no momento em que se estabelece isto, deve-se dialogar com essa racionalidade a partir de outra racionalidade, e não simplesmente descartá-la como um ‘claro que pensa isto porque não sabe’”. (FERREIRO, 2001, p. 84)

A escrita, tratando-se de um sistema constituído culturalmente, dotado de regras próprias, precisa ser apresentada ao aluno, o problema é como apresentá-la e que entendimento temos da participação do aluno neste processo. Em nome do respeito “ao ritmo do aluno” (expressão amplamente referida na escola), corre-se o risco de se cometer um erro grave, o da não intervenção, erro tão grave quanto o treinamento sem sentido de uma técnica de escrita, por se deixar o aluno no mesmo lugar.

Compreende-se que falta um número maior de informações sobre o sistema de escrita na rotina dos alunos. Parece que não adianta “perturbar” as suas hipóteses, se não oferecermos informações que possam ajudá-lo a construir outras concepções. Parece que a exigência de obtenção de um conhecimento sem a necessária reflexão e análise (feita individualmente pelo aluno de acordo com sua história) levaria a manter os alunos mais “fechados” em suas hipóteses, visto que unicamente estar-se-ia dizendo que “a produção e interpretação escrita



deles não dá conta”. Esta é uma diferença sutil que pode ser de grande importância frente à “fragilidade” das aprendizagens que ocorrem na escola especial. (MACHADO, 1994)

É difícil mapear, selecionar a profusão de aprendizagens que se processam no espaço de sala de aula. Em alguns dias, parece que nada se constrói, em outros, se consegue visualizar prazer no aprender e envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, na sua busca por conhecer, neste momento, eles mostram aprendizagens ou a professora as consegue ver.

Pode-se visualizar, nos alunos pesquisados, como em Marco Aurélio e Penélope, uma seqüência crescente com relação ao interesse em aprender a ler e a escrever e os movimentos de “pesquisa” de conhecimentos sobre o sistema de escrita. “Quando a criança realmente compreende o mecanismo de produção do conhecimento, poderá restituí-lo por si só, e aí teremos um sujeito independente, porque compreendeu significativamente este conhecimento, convertendo-se em um criador deste conhecimento.” (IDE, 1993, p. 55)

Construir um ambiente de confiança entre a professora e os alunos, a fim de que possam reconhecer o “erro” como parte do processo é algo a ser construído lentamente. Pode-se dizer que é preciso aprender a “jogar” com o erro, “suavizá-lo”, entendendo-o como parte do processo de aprendizagem para que se possa questionar a produção dos alunos.

Em relação aos alunos participantes da pesquisa, era-lhes solicitado que refletissem sobre o que faziam, e às vezes que refizessem a atividade. As suas produções não convencionais às vezes precisavam ser explicitadas. O que gerava discussões e desavenças em alguns momentos, como dizia Penélope: “*Mas, eu escrevi pensando, Ane!*”, quando a professora lia o que ela havia escrito e isso não correspondia ao que ela desejava dizer. Lia-se alguma palavra, ou texto que os alunos escreviam pronunciando-a de acordo com sua escrita não convencional. Num primeiro momento, em geral, os alunos ficavam muito bravos por não conseguirem ler o que queriam, num segundo momento, passavam a se divertir com a leitura

das “palavras malucas” (por eles denominadas). Esta confiança precisava ser construída, o que significava acreditar nas possibilidades de aprendizagem dos alunos, e eles sabiam disto.

Os trabalhos de Jean Piaget, conforme Foucambert mostraram, a importância de momentos em que o aluno observa, confronta e analisa as estratégias que ele mesmo aplica para resolver situações reais e qualificadas de leitura (atividades reflexivas), "... aquelas em que ele é confrontado com a escrita da qual precisa. A maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende." (1994, p. 36)

Uma das atividades realizadas na turma participante da pesquisa era analisar com os alunos suas produções anteriores, comparando com o que atualmente realizavam. Alunos como Kleitton, Paulo, Marco Aurélio, Mirela e Penélope, muitas vezes, compreendiam sua evolução e a valorizavam. Assim como muitas vezes era sofrida a resolução de um problema apresentado. Como acontecia com Kleitton, confrontando suas hipóteses do nível silábico com a escrita convencional.

É preciso estabelecer confiança quanto a mostrar pelo olhar, pelas palavras, pelo corpo que o aluno sabe muitas coisas e tem tantas outras a aprender. É preciso que o aluno reconheça no professor e em seus colegas pessoas que podem ensiná-lo. É preciso que ele se sinta responsável pelo seu movimento de “pesquisa” de novos conhecimentos. Incentivar este movimento de busca, de querer descobrir continua sendo o objetivo fundamental da intervenção pedagógica, como viabilizá-lo é que é sempre a questão.



## 4 – AÇÕES DE PESQUISA



## 4 AÇÕES DE PESQUISA

*Necessitamos de representações em nossa vida cotidiana para explicar o que acontece e para agir. (DELVAL, 2002, p. 80)*

### 4.1 TEMA, JUSTIFICATIVA , OBJETIVO E OBJETO DA PESQUISA

Toda pesquisa pressupõe algo que está incomodando, que afeta, que faz mover, ou algo que, por não se compreender, paralisa. No contexto escolar, o processo de aquisição do sistema de escrita por crianças, especialmente aquelas com diagnóstico de deficiência mental, tem me mobilizado. Sinto-me responsável por explorar e discutir este tema em uma pesquisa acadêmica pela sua importância e pela necessidade de ampliar os estudos e os trabalhos desenvolvidos e publicados neste campo pelo olhar pedagógico.

A escola especial encontra-se no “fio da navalha” entre a clínica, a escola e a família, o que muitas vezes embaça “o olhar pedagógico”, implicando no desconhecimento do aluno e do próprio professor sobre suas possíveis aprendizagens. O estudo teórico pode ser influente no sentido de questionar este olhar culturalmente distorcido, suavizando o foco sobre a “não-eficiência” (deficiência). A pesquisa desenvolvida surge desta necessidade. Objetiva dar visibilidade às possibilidades de aprendizagens dos alunos “com deficiência mental”, no

contexto da escola especial. Para tanto, investigo as concepções dos alunos sobre um objeto de estudo tradicionalmente entendido como escolar: o sistema de escrita.

Proponho visualizar a escrita num sentido amplo, como um processo de construção de um sistema de representação simbólica, como uma construção conceitual, baseada nos estudos de pesquisadores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, e David Olson entre outros. Compreendo que o “olhar teórico” pode nos permitir ver o aluno em processo de apropriação do sistema de escrita convencional como “um leitor e um escritor em processo”, intérprete e produtor da sua história de letramento. Pode-se observar, no desenvolvimento da escrita, os problemas (as questões levantadas) e as hipóteses (possíveis explicações elaboradas para resolvê-los) organizadas pelo aprendiz.

Ao reconhecermos o longo e complexo período que antecede o nível de conceitualização ortográfico, o que era entendido como “erro, imaturidade, deficiência” passa a fazer parte da reconstrução deste objeto de conhecimento. A compreensão teórica nos permite ler os dados que compõem o processo em termos de indicadores, os quais viabilizam o entendimento de como pensam os produtores de texto. (FERREIRO, 1993)

O problema da pesquisa está formulado: **Que concepções sobre o sistema de escrita são elaboradas por alunos “com deficiência mental” em processo de alfabetização no contexto da escola especial?**

Objetiva especificamente investigar, mapear e analisar os problemas e as hipóteses dos alunos “com deficiência mental” sobre o sistema de leitura e de escrita no contexto específico da escola especial. Abrangendo produções (escrita) e interpretações (leitura) escritas de palavras e de textos, bem como o uso social de diferentes suportes de texto.

## 4.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa caracterizou-se por uma pesquisa-ação, empregando como estratégia o estudo de caso de caráter exploratório, cuja unidade principal de análise foi a sala de aula sob minha regência em uma escola municipal de Porto Alegre, complementada com entrevistas individuais com os alunos investigados. Foi realizada entre os anos de 2003 e 2004.

A possibilidade de ser uma observadora participante (analisando dentro do contexto) permitiu-me promover situações que evidenciassem com maior clareza as concepções dos alunos. Como uma pesquisa qualitativa, pressupôs intenso trabalho de campo, visando a ir além do superficialmente observado, considerando olhares, gestos, posturas, buscando dar sentido ao contexto de produção e interpretação da escrita. Propus captar o ponto de vista de cada participante, dando visibilidade ao desenvolvimento conceitual de apropriação deste objeto de conhecimento. (THIOLLENT, 1999 e YIN, 2001)

Em decorrência da abordagem teórica escolhida, foi utilizado o método clínico piagetiano, na modalidade de entrevistas individuais semi-estruturadas. Pode-se pensar numa ampliação desta proposta de pesquisa para a sala de aula, onde a pesquisadora, na condição de professora (situação na qual me encontro), intervém propondo situações a serem resolvidas que possibilitem ir “des-cobrir” os problemas e as hipóteses construídos pelos alunos em processo de alfabetização. (DELVAL, 2001)

Saliento o quanto é fundamental e complexo permitir que os alunos falem o que interessa à pesquisa sem fazermos com que eles digam o que se espera, considerando que eles, muitas vezes, não refletiram sobre uma série de coisas, vindo a questionar-se durante a entrevista, tendo, assim, suas crenças desencadeadas por esta. (DELVAL, 2001, p. 134-135)

## 4.3 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por comporem uma turma representativa dos alunos que freqüentam a escola especial. Saliento que devido à necessidade de uma melhor organização dos grupos de trabalho, as turmas da escola de 2003 foram alteradas pelo coletivo de professores, gerando uma nova configuração da turma pesquisada em 2004. Permaneceram no grupo Breno, Breno Ranson, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope, ingressaram em 2004 Carlos, Marcelo, Paulo e Mirela, o que fez com que o período inicial dedicado à coleta de dados se estendesse até o mês de agosto de 2004. Os alunos do segundo agrupamento não participaram do primeiro bloco de entrevistas, o que julgo não ter influenciado nos resultados da pesquisa.

A turma em 2004 era formada por nove alunos, um dos alunos com onze anos de idade, outra aluna com 13, seis alunos com 14 anos de idade e outro ainda com 15 anos. Dois são representantes do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Saliento que houve acordo de todos os responsáveis pelos alunos quanto à participação na pesquisa.

#### 4.4 COLETA DE DADOS

Como unidade principal, cito a observação direta, a coleta e o registro (manual: diário de campo; gravado ou fotografado) de propostas realizadas pelos alunos participantes da pesquisa que envolviam produções e interpretações da escrita no contexto da escola especial no segundo semestre do ano de 2003 e primeiro semestre do ano de 2004. Materiais tais como escritas e leituras espontâneas e orientadas de diferentes textos (palavras, frases, histórias, cartas e diversos suportes de texto do uso cotidiano). Foram levantadas informações a partir dos arquivos da escola e dos relatos de pais dos alunos participantes.

Visando a observar mais atentamente a lógica utilizada pelos alunos pesquisados na



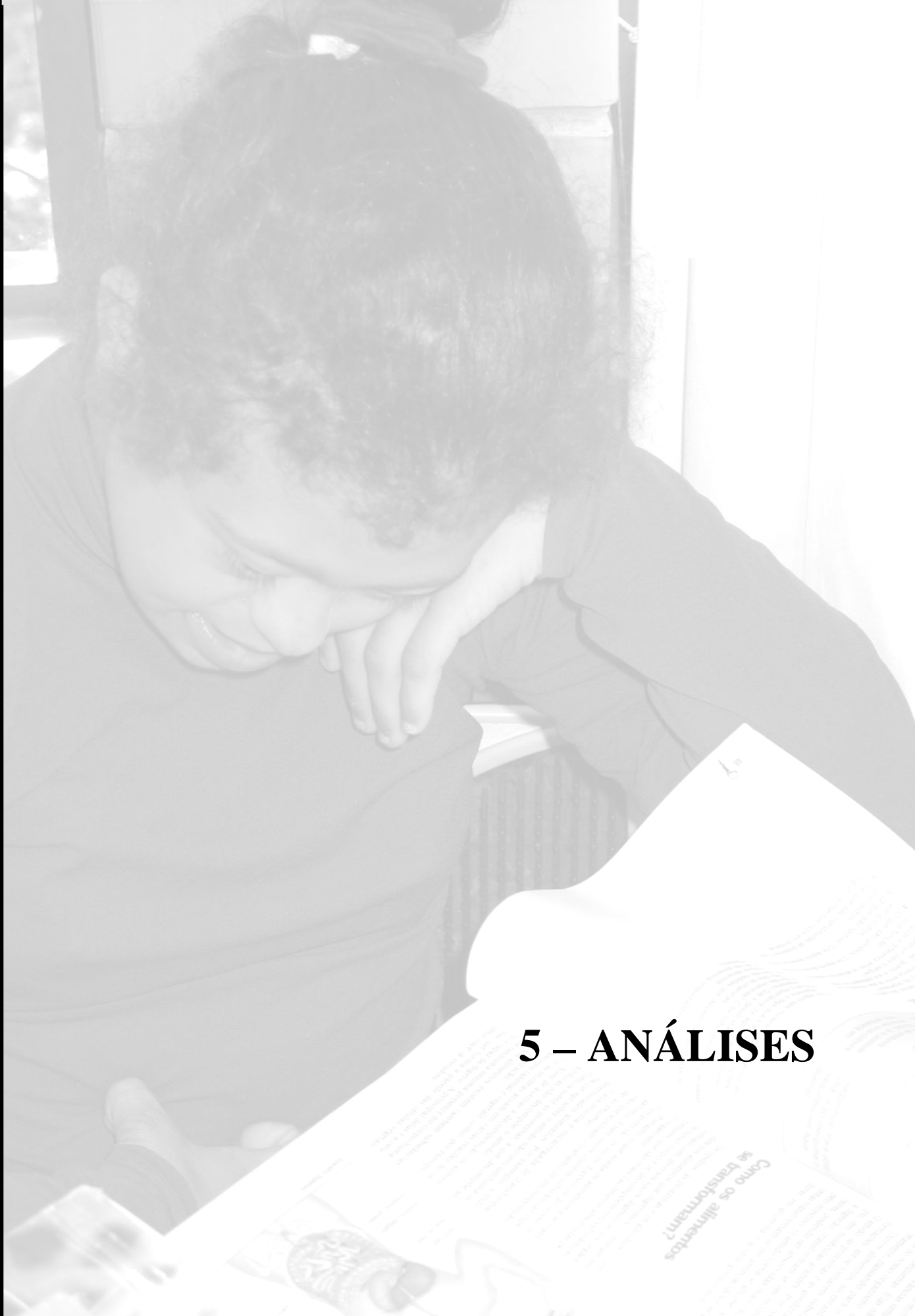
construção de suas concepções sobre o sistema de escrita, foram realizadas quatro entrevistas individuais semi-estruturadas, abordando a interação com diferentes matérias de escrita e leitura. Duas entrevistas foram feitas em dois momentos: outubro ou novembro de 2003 (com os alunos Breno Ranson, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope), e março de 2004 (com todos os alunos que compunham a turma em 2004); objetivavam, cada uma, investigar, respectivamente, a interação individual dos alunos com letras móveis e com a leitura de livros de história. Ainda no mês de março, foram realizadas entrevistas utilizando-se de cartelas com diferentes unidades lingüísticas a serem analisadas pelos alunos. No mês de agosto, em decorrência das observações realizadas, nova entrevista individual foi proposta, abordando a interação com diversos suportes de texto do uso cotidiano. As entrevistas (semi-estruturadas), baseadas no método clínico piagetiano, consistiam de perguntas básicas comuns para todos, sendo ampliadas e completadas de acordo com as respostas obtidas na tentativa de interpretar o que era apresentado pelos entrevistados. As respostas foram filmadas e registradas manualmente. A transcrição das observações respeitou a linguagem dos alunos.

Saliento que, anteriormente à realização das entrevistas com os alunos participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas-piloto visando a observar a validade e o desenvolvimento mais adequado das entrevistas. As estratégias de coleta serão detalhadas em conjunto com as análises.

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desenvolveu-se durante todo o processo de coleta da produção e da interpretação da escrita pelos alunos entrevistados. Os resultados foram avaliados de forma qualitativa, buscando mapear e interpretar cada categoria de respostas. A análise teve como referência básica categorias estudadas pelas autoras Emilia Ferreiro (1995, 1991), Ana

Teberosky (1985, 2001) e Nadja Ribeiro Moreira (2002). Ficou excluída toda a avaliação de respostas quanto à correção "certo ou errado", interessando os problemas levantados, o processo de construção e as hipóteses elaboradas. (DELVAL, 2001)



## 5 – ANÁLISES

**Como os alimentos se transformam?**



## **5 ANÁLISES**

O CAPÍTULO ANÁLISES apresenta a dinâmica de pesquisa e os resultados obtidos partindo dos objetivos levantados. Consiste em:

- Análise da produção e da interpretação da escrita do nome próprio.
- Análise da produção e da interpretação escrita de palavras.
- Análise da entrevista com letras móveis.
- Análise da interpretação escrita dos alunos: identificação de palavras, de letras, de números e de desenhos.
- Análise da interpretação de diferentes suportes de texto: função social da escrita.
- Análise da produção e interpretação escrita de histórias a partir da audição de um conto.
- Análise da interpretação (leitura) de livros de história.
- Produção e interpretação de escritas espontâneas.

## 5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃO ESCRITA DO NOME PRÓPRIO

A análise da produção e da interpretação escrita do nome próprio partiu do material coletado nos arquivos da escola e das produções realizadas no período da pesquisa. Apresenta as diferentes concepções de escrita do nome elaboradas por cada aluno. Baseou-se nas pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), considerando ainda aspectos levantados pela pesquisadora.

### 5.1.1 Análise por aluno

#### 1) Breno

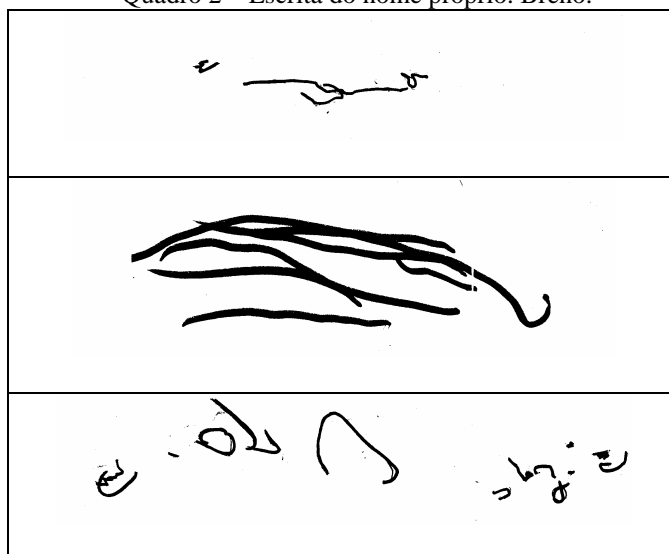
Breno utilizava, para representar o seu nome, vários traçados diferenciados dos riscos não-figurativos que compunham o seu desenho. Às vezes, ele tentava pronunciar o seu nome, repetindo-o, conforme solicitação, enquanto traçava linhas que acompanhavam o comprimento da folha, na direção da esquerda para a direita, ocupando a folha linearmente.

O seu traçado mais comum eram pequenos semicírculos em seqüência, algumas vezes da direita para a esquerda, e pequenos rabiscos sobrepostos.

Aparentemente ,estava mais atento quanto ao que escrevia, controlando seu grafismo, tanto quanto o fazia na presença do professor, como quando escrevia frente a um pedido geral feito à turma para nomear seus trabalhos.

O ritmo de escrita do seu nome parecia ser mais lento em relação aos demais grafismos.

Quadro 2 – Escrita do nome próprio. Breno.



## 2) Breno Ranson

Ao escrever seu nome, Breno Ranson organizou várias hipóteses durante o período da pesquisa que sinalizavam uma análise sonora baseada na necessidade de escrever seu nome e sobrenome: Breno Ranson. O registro do sobrenome tornou-se importante frente à necessidade de diferenciar os dois colegas que têm o mesmo nome na turma. Anteriormente, escrevia somente o primeiro nome de forma convencional. A leitura do seu nome denotava esta intenção, como no exemplo a seguir:

Escrita : BR -E -N- N

Leitura: Bru-no-ran-son

A análise sonora, inicialmente identificada na leitura e na escrita do nome, era também utilizada na escrita e na leitura de outras palavras, com reflexão silábica. Usava a inicial do seu nome como referência para a escrita e a leitura de palavras. Utilizava letras maiúsculas de imprensa. No ano de 2004, escrevia de forma convencional seu primeiro nome, embora não tivesse voltado a fixar esta escrita. As letras “b” e “r” iniciais permaneciam no seu escrito, alterando as demais letras do seu nome, incluindo, às vezes, a do seu sobrenome. Encontrava-se repetição de algumas letras em seqüência.

Em registros de sua escrita anterior, ao ingressar na escola, utilizava círculos e rabiscos para desenhar, sem aparente diferenciação na escrita do nome.

Quadro 3 – Escrita do nome próprio. Breno Ranson.

|               |
|---------------|
| BENNEN        |
| BREOM         |
| BROOOOOMOAOAO |
| BRANOO        |
| BRNEOAAA      |

### 3) Carlos

Carlos registrava seu nome normalmente, próximo da forma convencional, invertendo o registro das letras “r” e “i” da primeira sílaba, sinalizando intenção de análise silábica, utilizando letras maiúsculas de imprensa. Ele tomava como referência, na escrita, o registro da sílaba que pronunciava mais forte, grafando a letra correspondente ao som destacado. O deslocamento da letra “i” para antes da letra “r” pode ter sido vinculada a esta hipótese de acordo com a leitura que realizava do seu nome.

Anteriormente, traçava-o de forma convencional, utilizando-o como referência para a escrita de outras palavras, vinculando a informação a sua inicial do nome. Não demonstrava interesse quanto à escrita do seu nome completo (nome e sobrenome). Não se tem registros de escritas anteriores.

Quadro 4 – Escrita do nome próprio. Carlos.

|          |
|----------|
| CARLOS   |
| CIRSTIAN |

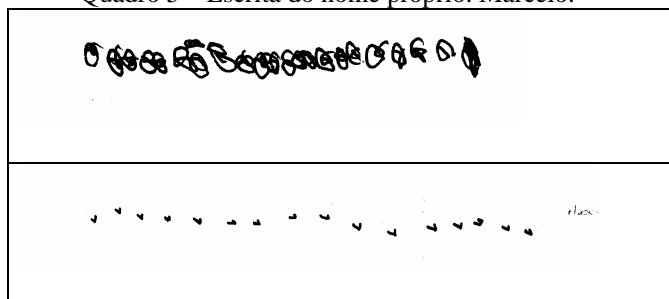
### 4) Marcelo

Marcelo traçava o seu nome basicamente de três formas diferenciadas, distintas do seu traçado não-figurativo no desenho. Cabe destacar que ele reproduzia, no desenho, grafias em forma de aspirais normalmente no centro da folha, variando algumas poucas vezes quando as



distribuía pela folha, ou realizava o desenho do contorno da sua mão. Repetia o seu nome, ao escrevê-lo, marcando as sílabas a cada traçado até preencher a folha horizontalmente, ou como nos seus últimos traçados, acompanhando toda a borda da mesma com pequenos traços similares a vírgulas.

Quadro 5 – Escrita do nome próprio. Marcelo.



#### 5) Kleitton

Kleitton registrava o seu primeiro nome de forma convencional e iniciava a procurar uma forma de escrever o seu sobrenome, utilizando letras de imprensa maiúsculas. Em 2002, escrevia um caractere para cada sílaba do seu nome e sobrenome. No ano de 2004, ele explorava diferentes formas de apresentar o seu nome por escrito, usando cores alternadas para cada letra, variados tamanhos para representá-las e distribuía-as no espaço.

Usava-o como referência para a escrita de outras palavras, principalmente quanto à letra “e”, a qual ele sempre relacionava ao seu nome, iniciando uma reflexão sobre as diferentes grafias que compunham o mesmo e as demais letras. Na leitura, marcava a palavra como um todo, o que algumas vezes mostrava com o lápis, passando-o rapidamente sobre seu escrito enquanto pronunciava o seu nome. Quanto a outras palavras, sinalizava uma letra para cada sílaba. Em registros anteriores, do ano de 2000, Kleitton fazia o seu nome com pequenos círculos ou com riscos horizontais e contínuos em zig-zag. Ele ainda não elaborava formas figurativas, embora nomeasse seu desenho a pedido do professor.

Quadro 6 – Escrita do nome próprio. Kleitton.

|          |
|----------|
| IDKETTE  |
| KLETITON |
| KITTON   |

## 6) Paulo

Paulo utilizava letras para registrar o seu nome, normalmente a letra “a” de imprensa, a qual repetia algumas vezes para marcar o registro. Com interação do professor, indicando-lhe a ordem e a forma das letras, escrevia convencionalmente. Diferenciava desenho de escrita nas suas produções. Muitas vezes, parecia reconhecer sua “dificuldade” para escrever, o que o impedia de realizar melhores produções.

Quadro 7 – Escrita do nome próprio. Paulo.

|      |
|------|
| ALUA |
| AAA  |

## 7) Marco Aurélio

Marco Aurélio escrevia o seu nome de forma convencional, sem apoio, analisando-o foneticamente. Utilizava letras maiúsculas de imprensa. Marco Aurélio “pesquisava” a escrita do seu sobrenome, copiando-o de sua agenda. Reconhecia o valor simbólico da escrita. O seu nome, bem como o dos colegas, servia como referência para as demais escritas. Analisava as partes que o compunham, traçando-as perante análise sonora, normalmente verificava se o havia grafado de forma convencional, estudando cada caractere, demarcando as sílabas. Em registros anteriores, do ano de 1998, Marco Aurélio grafava o seu nome com riscos horizontais e contínuos em zig-zag, diferenciado do seu desenho ainda não-figurativo.

Quadro 8 – Escrita do nome próprio. Marco Aurélio.

|                   |
|-------------------|
| MARCO AURÉLIOFDDR |
| MCRO AUERLIO      |
| MARCO AURÉLIO     |

## 8) Mirela

Mirela utilizava letras maiúsculas para escrever o seu nome, grafava a letra “m” como inicial, alternando as letras “i”, “r”, “e”, “l”, “a”. Algumas vezes, incluía letras diferentes. Seguiu uma ordem linear horizontal. Para a escrita de palavras, em geral, utilizava um número maior de grafias linearmente, abrangendo toda a folha. A quantidade de letras para representar o seu nome era menor, com alguns caracteres. Em interação com o professor, frente ao ditado, à cópia ou à reflexão sobre a escrita escrevia seu nome de forma convencional. Utilizava letras do mesmo como referência à escrita e à leitura de palavras.

Em registros anteriores, do ano de 1999, Mirela escrevia o seu nome usando pseudoletas. No ano de 2001, o uso de letras configurava-se, predominava o uso da letra “a” repetidamente, aparecendo algumas grafias das letras “e”, “i” e “h”.

Quadro 9 – Escrita do nome próprio. Mirela.

|            |
|------------|
| MIREORPTIB |
| MIREDORP   |
| MIRELLDREO |
| MEECDRPHTI |
| MIROELE    |
| MLPAOC     |
| MLCEAD     |

## 9) Penélope

Penélope registrava seu nome de forma convencional, utilizando letras maiúsculas de imprensa. Iniciava a “pesquisa” quanto à escrita do seu sobrenome, principalmente de seu segundo nome, Renata, fazendo uma análise silábica do mesmo. Penélope, às vezes, escrevia espelhado, porém, quando avisada invertia a escrita. Provavelmente o fato de ser canhota influenciava.

Em registros do ano de 1999, Penélope usava pequenos rabiscos traçados em seqüência, horizontalmente, para escrever o seu nome, utilizando grafia diferenciada do seu

desenho. No ano de 2002 e início do ano letivo de 2003, observava-se o predomínio da escrita espelhada.

Quadro 10 – Escrita do nome próprio. Penélope.

|  |
|--|
| SIMPEPOLENEP                                     |
| Escrita espelhada, início do ano letivo de 2003. |
| PENÉLOPEBTSABIBASO                               |

### 5.1.2 Análise Geral

A busca pela melhor forma de representar o nome próprio por escrito está presente nas diversas produções de cada um dos alunos participantes da pesquisa, mesmo nos alunos, como Breno e Marcelo, que aparentemente não estabeleciam relação simbólica com a escrita.

As produções gráficas dos alunos revelaram uma gênese de apropriação da escrita repleta de questões que movimentavam suas “pesquisa” neste sentido. Várias hipóteses eram elaboradas e colocadas à prova, estando os alunos motivados para tal. Todas estas reflexões demarcavam novos conhecimentos construídos, revelavam suas possibilidades de aprendizagem, forneciam indicativos do processo de apropriação do sistema de escrita, mostrando como as diferentes hipóteses transformavam-se e reorganizam-se em pensamentos cada vez mais objetivos. Os alunos iam construindo suas próprias regras, apropriando-se das convenções coletivas.

Destacam-se os seguintes aspectos analisados nas produções:

a) Diferenciação da escrita do nome próprio de outras formas gráficas não-figurativas:

A sinalização da escrita do nome estava presente, mesmo antes da definição da figura, como nos casos de Breno, Marcelo, Kleiton e Marco Aurélio, os quais representavam-no com rabiscos ou traços. Pode-se observar que os alunos dos quais tinha-se registro dos seus

primeiros escritos diferenciavam a escrita do seu nome de outras formas gráficas, embora não desenhassem figuras

b) Diferenciação do ritmo da escrita: Observou-se que o ritmo de escrita dos traçados era diferenciado, sendo mais lento em relação aos demais traços não-figurativos (ou com esboço de figura), o que pode ser compreendido como maior concentração na escrita do nome próprio.

c) Os aspectos gráficos quanto à ordem do traçado, linearidade da escrita e quantidade dos caracteres: Foram observados pelos alunos em geral (exceto Breno e Marcelo). Mirela passou a diferenciar o número de grafias do nome, utilizando menos caracteres do que os utilizados nas demais escritas.

d) Relação com a letra inicial do nome próprio: Pode-se observar que os alunos grafavam e conservavam a escrita da primeira letra do seu nome de forma convencional, acrescentando outros caracteres aleatórios ou vinculados à escrita convencional, provavelmente devido à importância que é dada para tal, tanto no ambiente escolar como familiar. Dentre os alunos que grafavam letras na sua escrita, somente Paulo usava uma letra diferente da inicial para representá-lo, a letra “a”, embora esta fizesse parte do seu nome. A letra inicial geralmente era referência para a leitura do nome de cada aluno e de seus colegas, assim como a escrita destes.

Os alunos (exceto Breno e Marcelo) consideravam a inicial do nome próprio e os aspectos gráficos que caracterizam a escrita de palavras.

e) Relação da escrita do nome próprio com os níveis de conceitualização da escrita:

As produções de Breno, Carlos, Kleiton, Marco Aurélio e Penélope mostravam que, mesmo quem não organizava hipóteses alfabéticas estáveis sobre a escrita, escrevia, na maioria das vezes, o seu próprio nome de acordo com a forma convencional.

Os alunos deparavam-se com questões semelhantes às levantadas pelas crianças pesquisadas por Ferreiro e Teberosky (1985). Observaram-se produções de alunos como Breno e Marcelo, que podem ser situadas num primeiro nível. Embora eles diferenciasssem a escrita do seu nome dos demais traços não-figurativos, não havia reconhecimento nem preocupação com o uso das letras.

Num nível seguinte (nível dois), pode-se situar Paulo. Ele utilizava letras convencionais aleatoriamente, marcando um sinal gráfico para cada sílaba na leitura, começando a reconhecer que cada nome é composto de partes. Mirela já identificava e utilizava algumas letras do seu nome, marcando a leitura silábica da mesma, destacando a letra inicial, o que sugeria características observadas no nível três.

Carlos e Breno escreviam seus nomes de forma convencional, com algumas trocas, possivelmente, em função da análise da pauta sonora. Kleitton escrevia seu nome de forma convencional e começava a analisar suas partes. Marcos Aurélio e Penélope refletiam sobre a escrita dos seus dois primeiros nomes, escrevendo-os de forma convencional, chegando a um quarto nível de reflexão, atendo-se, algumas vezes, às questões ortográficas.

f) Influência da análise da pauta sonora do nome: A forma gráfica representava as reflexões dos alunos sobre a escrita. Observa-se que podia haver alteração na escrita convencional do nome dos alunos em processo de aprendizagem frente a uma nova forma de análise organizada pelos alunos: quando a pauta sonora era evidenciada. A análise do “som” influenciava na escrita fixa referencial. Há indícios de que a elaboração de hipóteses de segmentação silábica da fala alterava a escrita do nome, como se pode interpretar nas produções de Breno e Carlos. Os alunos, ao refletirem sobre sua escrita, alterava-as. O que poderia parecer um “erro”, uma “perda de conhecimento”, era sua atual forma de análise. Passavam de uma análise global para a análise das partes. O nome próprio já não era mais um

bloco de letras, mas um conjunto de letras organizadas pela combinação de sons pronunciados de acordo com as suas regras, aproximando-se das regras coletivas convencionais.

## 5.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E DA INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA DE PALAVRAS

As produções dos alunos quanto à produção (escrita) e à interpretação (leitura) de palavras foram coletadas no trabalho diário de sala de aula. Foram selecionados em torno de vinte produções por sujeito, entre ditados de palavras (séries de cinco a dez palavras ditadas pela professora) e escritas de palavras a partir de desenhos (séries de cinco a dez desenhos impressos para serem nomeados), realizadas ao longo da pesquisa. As propostas envolviam a escrita individual de palavras pelos alunos e posterior leitura desta escrita para a professora. Algumas atividades foram filmadas. A análise da produção e da interpretação escrita foi baseada nos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) quanto aos níveis de conceitualização da escrita. Esta abrange as diferentes hipóteses elaboradas por cada aluno quanto à organização dos traçados na folha, quanto aos caracteres utilizados e quanto à relação com a pauta sonora (aspectos lingüísticos).

### 5.2.1 Análise por aluno

#### 1) Breno

A escrita de palavras não era questão para Breno. Ele se encontrava em um período de desenvolvimento operatório inicial de construção da função semiótica, provavelmente devido a sua estruturação psíquica que dificulta a construção da representação simbólica, inclusive da linguagem oral. Sua representação gráfica consistia em rabiscos desordenados não-figurativos

dispostos pelo espaço da folha, algumas vezes, excedendo-o, com alternância de ritmo e forma, composto por traços contínuos e recortados, retos e circulares abertos.

## 2) Breno Ranson

Breno Ranson tinha conhecimento de que, para escrever, necessita-se de vogais e de consoantes variadas para compor cada palavra, e de que diversas letras são usadas dentro da mesma palavra. Ele grafava as letras da esquerda para a direita, em linha reta, uma embaixo da outra, de cima para baixo (conforme orientação convencional reforçada na escola). Grafava letras maiúsculas de imprensa na escrita de textos e palavras. Na escrita individual de palavras, em novembro de 2003 (conforme quadro nº 11), Breno Ranson escolheu, na maioria das vezes, quatro letras diferenciadas entre si (uma vez usou três) para escrever as palavras solicitadas através de desenhos, mantendo um padrão aparente. Ao escrever palavras normalmente trabalhadas em sala de aula, como a palavra casa, tomava como referência a letra inicial “c”, compondo a seguinte escrita: “CXLO”. Na escrita da palavra sol: “OLSO”, usou as letras convencionais fora da ordem ortográfica. A letra “l” apareceu em todas as escritas. Na leitura, Breno Ranson iniciou análise da pauta sonora, marcando algumas vezes uma letra para cada sílaba pronunciada. Na escrita individual de palavras ditadas, em abril de 2004, a quantidade de letras utilizadas parecia ter relação com o número de sílabas da palavra, o que pode denotar reflexão, neste sentido, ainda não verbalizada. Na escrita da palavra boneca: “AOLOEME, Breno Ranson usou um número maior de letras do que para a escrita da palavra flor: “FLV”.

Quadro 11 - Escrita individual de palavras a partir do desenho – Breno Ranson, novembro de 2003.

| Escrita do aluno          |                       |                       |                      |                      |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>LUSR</b><br>(telefone) | <b>CXLO</b><br>(casa) | <b>ELAL</b><br>(flor) | <b>TAL</b><br>(mala) | <b>OLSO</b><br>(sol) |



Na escrita individual de palavras ditadas, em abril de 2004, demonstrou um início de preocupação com a correspondência entre grafemas e fonemas, fazendo algumas relações no uso da letra inicial ou final das palavras com valor sonoro convencional. Ao escrever a palavra flor, escolheu as letras “f” e “l” convencionais: “FLV”, descobertas pela análise da pronúncia da palavra (a letra “v” equivale à letra “f”). Na escrita da palavra peixe, parece que tomou como referência o último som pronunciado, o da letra “x”: “XLO”.

Em outra produção, na escrita da palavra dado: “AOLOU”, Breno Ranson escreveu uma vogal correspondente a cada sílaba: “a” e “o”, acrescentando a letra “l” que representava com frequência em suas escritas e, novamente, as vogais “o” e “u”, correspondendo à nova análise da palavra. O uso da vogal “u” deve-se à correspondência com a última sílaba, sendo comum na linguagem oral esta troca da letra “o” pela “u” no término de palavras. Na leitura, relacionou uma sílaba a cada uma das duas primeiras vogais. Quanto às demais letras, passou o dedo rapidamente sobre elas, não respondendo quando foi questionado sobre o que estava escrito.

Na escrita individual de palavras com a mesma inicial “p” (palavras trabalhadas em aula), em maio de 2004, ao escrever o nome de desenhos, utilizou a letra inicial convencional para a escrita das palavras com mais algumas letras aparentemente aleatórias, diferentes entre si, mesclando vogais e consoantes. Grafou letras diferenciadas para cada palavra. Duas escritas se destacaram por fugirem a este padrão, quanto à escolha da letra “a” grafada três vezes. Para a escrita da palavra pilha: “PIPAAA”, acrescentou mais duas vogais “a” no final, referentes à pronúncia da palavra. Não usou a letra “h”. Leu a palavra da seguinte forma: “PI-LHAAA”, acompanhando com o lápis, marcou /pi/ para a primeira sílaba, estendendo o fonema /a/ para dar conta das letras que faltavam. Na escrita da palavra pião: “AALAL”, utilizou aparentemente a vogal “a” repetida no início da palavra pelo som da última sílaba. O destaque para o som /ã/ mostrou “pesquisa” de Breno Ranson neste sentido, procurando

representar este fonema que era facilmente reconhecido por ser a inicial do nome da professora. A escrita não se manteve em outro dia. Ao ser solicitado que novamente escrevesse a palavra pião, ele a traçou desta forma: “PPELAEA”. Na escrita da palavra pinhão: “PAUO”, utilizou a letra inicial convencional com mais três vogais correspondentes, aparentemente, com vinculação silábica. Na leitura, esta forma ficou marcada “pi-nha-u-o”.

Breno Ranson normalmente determinava a quantidade dos caracteres pelo espaço disponível para a escrita. Ele adaptava a quantidade de letras ou o tamanho destas seguindo a sua regra de preencher este espaço.

O quadro nº 12 mostra mais algumas de suas hipóteses.

Quadro 12 - Escrita individual de palavras ditadas – Breno Ranson, maio de 2004.

| Escrita do aluno           | Observação   |
|----------------------------|--|
| <b>RLSL</b><br>(rato)      | Disse: “Rato, /r/.”, reconhecendo a letra inicial, traçando as demais segundo sua concepção de usar diferentes letras. Leitura: passou rapidamente o dedo sobre a palavra. A pedido de nova leitura, passou o dedo sobre a escrita marcando a letra inicial e final.   |
| <b>LSBL</b><br>(borboleta) | Escrita aparentemente aleatória, embora tenha uma letra referente a cada sílaba, mas, como na escrita anterior o mesmo aconteceu, parece não ser um dado significativo.  |
| <b>NULSR</b><br>(macaco)   | Grafou as iniciais da primeira e da última sílaba “ma” e “cu”. Trocou a letra “m” pela letra “n”. Utilizou mais três letras aleatórias, diferentes entre si.   |
| <b>FLIA</b><br>(flor)      | Utilizou as duas primeiras letras iniciais convencionais para a escrita da palavra com mais duas vogais aleatórias diferentes entre si. Leitura: “Flooor, 'f’”. Disse que tinha a letra “f’”. Passava o dedo acompanhando a pronúncia e o tamanho da mesma. Manteve as iniciais utilizadas em outra escrita desta palavra. |

Na escrita da lista de supermercado, em julho de 2004, Breno Ranson não levou em consideração o espaço disponível para escrever, parece ter relacionado com o tamanho da palavra, o que é uma nova reflexão. O reconhecimento das palavras escritas nas embalagens como referência para a sua escrita mostra que ele começava a preocupar-se com a escrita convencional.

Quadro 13 - Escrita individual de lista de compras de produtos do supermercado – Breno Ranson, julho de 2004.

| Escrita do aluno                     | Observação  |
|--------------------------------------|---|
| <b>RAVIMUA</b><br>(bolacha)          | Escrita aparentemente aleatória, mantendo a concepção de que é necessário o uso de letras diferentes.   |
| <b>BECMTEIU</b><br>(pão de centeio)  | Breno copiou do pacote de pão que tinha como referência para a escrita “pão de centeio”   |
| <b>SBCIR</b><br>(isabela)<br>(massa) | A marca da massa era “Isabela”, escrita em letra de imprensa minúscula, provavelmente Breno escreveu as letras que conhecia, o “s” e o “b”, que têm grafia semelhante com a maiúscula. Leitura: “Massa”, passando o dedo sobre a escrita. |
| <b>CALOMODTAMR</b><br>(refrigerante) | Parece haver referência com o “tamanho” da palavra e o número de letras utilizadas.   |
| <b>RNE</b><br>(copo)                 | Escrita aparentemente aleatória.  |

Breno Ranson, na maioria das vezes, distraía-se ao realizar um trabalho de escrita, o que dificultava a visualização e a construção de suas hipóteses. Ele estava em uma fase exploratória quanto a melhor forma de escrita, oscilando entre variadas hipóteses concomitantes, tendo como base o conhecimento dos aspectos gráficos de organização do traçado na folha.

A oscilação entre os diferentes níveis de conceitualização da escrita pode estar relacionada a seu estado emocional também variável, influenciando a sua relação com o material escrito e com as aprendizagens em geral.

Breno Ranson elaborava questões pertinentes à conceitualização pré-silábica na escrita de palavras, organizando o nível silábico de conceitualização. Considerava a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, marcando a relação da escrita com a linguagem. O conceito convencional de palavra estava em construção para Breno.

### 3) Carlos

Carlos sabia que se escreve da direita para a esquerda e de cima para baixo, reconhecia que as letras têm uma seqüência dentro da palavra e que uma linha é escrita após a outra. Para ele, uma palavra era composta por letras variadas, traçadas do mesmo tamanho. Utilizou letras maiúsculas de imprensa na escrita de textos e palavras.

Carlos analisava cada palavra ao escrevê-la, pronunciava-as em voz alta, destacando suas sílabas, como nos mostrou na escrita de palavras no quadro nº 14 em março de 2004. Ao escrever a palavra cachorro: “OAC”, leu-a. Verificando que acabava com outra letra, repetiu-a várias vezes, concluindo que acabava com a letra “o”, mas desistiu da sua hipótese, repetindo outras vezes a tentativa, escrevendo a letra “n” no final: “OACN”. Numa primeira leitura, disse: “Cachorro”, como faltou uma letra, já que referia a uma sílaba para cada caractere, leu novamente: “Cachorrinho”, para dar conta da sua escrita. A terapia com fonoaudióloga, da qual participava em 2004, incentivava-o a pronunciar as palavras pausadamente, destacando os movimentos labiais.

Quadro 14 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Carlos, março de 2004.

| Escrita do aluno          | Observação   |
|---------------------------|--|
| <b>CHA</b><br>(casa)      | Fez uma análise silábica desta palavra do seu vocabulário, utilizou a letra “h” por semelhança com o som, conforme sua pronúncia ao escrever.                  |
| <b>IPO</b><br>(periquito) | Utilizou a letra “i” como um som que se destaca e repete-se, analisando a inicial “p”, que escreve posteriormente, terminando com a última letra convencional. |
| <b>CO</b><br>(cachorro)   | Utilizou as letras iniciais e finais da palavra.   |
| <b>O</b><br>(flor)        | Escrita diferenciada das anteriores, em que designou uma letra para a palavra flor, fazendo uma análise silábica.  |

Carlos, na produção escrita de abril de 2004 (conforme quadro a seguir), utilizava vogais para escrever as palavras ditadas. Grafava cada letra conforme a ordem do “som” que mais se destacava para ele. Utilizava um ou dois caracteres na escrita, representação que não realizava anteriormente, quando mantinha, no mínimo, quatro letras para cada palavra. Na leitura, refere uma vogal para cada sílaba pronunciada, ou nomeia as letras independente de sua relação com a palavra como um todo.

Em outra produção do final do mês de abril de 2004, retomou a análise silábica designando uma letra para cada sílaba, baseada em sua pronúncia, grafando a letra que mais se destacava primeiro. Utilizou, no mínimo, três letras para cada palavra, o que não ocorria na escrita relatada no quadro nº 15.

Quadro 15 - Escrita individual de palavras ditadas – Carlos abril de 2004.

| Escrita do aluno       | Observação   |
|------------------------|--|
| <b>AVU</b><br>(avião)  | Utilizou uma letra para cada sílaba, trocando a letra “o” pela letra “u” relativo a sua pronúncia. |
| <b>I</b><br>(peixe)    | Escreveu a letra que representava o som que mais se destaca.                                       |
| <b>OO</b><br>(morcego) | Referia-se à primeira e à última sílaba.   |
| <b>O</b><br>(dado)     | Letra referente à vogal da última sílaba.  |
| <b>AE</b><br>(boneca)  | Escreveu a partir da última sílaba, continuando com a vogal relativa à sílaba “ne”.                |

Quadro 16 -Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Carlos, abril de 2004.

| Escrita do aluno          | Observação  |
|---------------------------|---|
| <b>EAA</b><br>(estrela)   | Utilizou a letra “e” referente à segunda sílaba com som mais forte, completando com duas letras “a” para representar a última sílaba. Leitura: “Estrelaaa.”                       |
| <b>UOU</b><br>(cavalo)    | Ao pronunciar a palavra, registrava a sílaba “lo”, que mais lhe chamava a atenção, grafando as vogais “o” e “u” referindo-se a esta sílaba, de acordo com sua concepção silábica. |
| <b>OIAO</b><br>(golfinho) | Tinha como referência os sons das duas últimas sílabas na sua escrita.  |
| <b>OEAU</b><br>(coelho)   | Utilizou uma letra para cada sílaba, acrescentando a letra “a” como na escrita anterior, sem aparente relação. Entendia que a palavra pronunciava-se com “u” no final.            |

Na escrita de palavras trabalhadas em aula que começavam com a letra “p”, em abril de 2004, Carlos vinculava-se ao som mais forte de cada palavra como um todo, ou ao último som pronunciado para escrever a primeira letra. Ao escrever a palavra penico, usou as vogais “i” e “o”; em pinhão, usou as duas supostas últimas letras grafando: “PINHAOU”. Carlos escrevia de acordo com o que apreendia da pronúncia das palavras, conforme pronunciava, grafava. Ao repetir a pronúncia, destacava outra letra que julgava corresponder à escrita, não se preocupava com a ordem das letras e sim em representar seus fonemas. O número de caracteres ampliou-se em relação às produções anteriores, conforme observa-se no quadro nº 17.

Conforme sua produção registrada em julho de 2004 (vide quadro nº 18), Carlos retomou a sua concepção do uso de, no mínimo, quatro letras para escrever uma palavra, o

que se observou claramente na escrita de copo: “OAE0”, quando anteriormente ele usava somente as duas vogais iguais, “o”, sem necessidade de acrescentar mais letras.

Quadro 17 - Escrita individual de palavras ditadas – maio de 2004.

| Escrita do aluno           | Observação  |
|----------------------------|---|
| <b>CIAAPL</b><br>(casa)    | Utilizou a letra inicial convencional para a escrita das palavras, destacando a escrita do som /a/ conforme suas hipóteses anteriores de análise. Leitura: “Ca-saaa.” |
| <b>IAEA</b><br>(bicicleta) | As letras “i” e “a” iniciais referiam-se a “bi” e “ta” respectivamente. Ele continuava com “e” referente a “cle” e “a” referente a “ta”.                              |

Quadro 18 - Escrita individual de lista de compras de produtos do supermercado – Carlos, julho de 2004.

| Escrita do aluno               | Observação   |
|--------------------------------|--|
| <b>CREA</b><br>(carne)         | Utilizou duas consoantes na sua primeira análise, cada uma representando uma sílaba. Ao retomar a análise, acrescentava mais duas vogais para cada sílaba, escrevendo-as de acordo com o som que mais se destacava para ele. Na leitura, marcava uma sílaba para cada duas letras. |
| <b>AACA</b><br>(cerveja)       | Leitura: estendia a pronúncia da última sílaba. A escrita acompanhava a leitura. O fonema pronunciado com mais intensidade por Carlos iniciava a escrita.  |
| <b>IAMDE</b><br>(refrigerante) | Repetiu várias vezes a pronúncia, escrevendo a letra “i” referente a /fri/, provavelmente a escrita “am” referia-se a /ran/ e à escrita “de” a “te”.   |
| <b>OAE0</b><br>(copo)          | Marcou inicial e final com a letra “o”.  |

Em outras escritas coletadas, em julho de 2004, começou a usar a letra “h” provavelmente em função da personagem de uma história trabalhada em aula, cujo nome começava com “h” (vide quadro nº 19).

Carlos escrevia as palavras do quadro nº 20, preenchendo as linhas com um número de letras aparentemente aleatório. Suas hipóteses variavam de acordo com seu interesse de pesquisa na escrita e na leitura.

Carlos, na composição de palavras, levava em consideração uma ordem própria de grafia de cada letra, partindo da análise do som que mais se destacava na palavra como um todo, independente da ordem convencional. Priorizava a escrita de vogais. Utilizava as consoantes normalmente em palavras trabalhadas em sala de aula ou em outros espaços, palavras que faziam parte do seu vocabulário. A quantidade de vogais representadas podia

variar de acordo com a intensidade com que pronunciava e compreendia a escrita de cada som. O número de vezes que pronunciava a palavra podia gerar novas análises de escrita, que eram grafadas em seqüência, formando a palavra que desejava registrar, como para bicicleta ele utilizou as vogais “IAEA”, sendo que “IA” referia-se à primeira e à última sílaba, conforme sua primeira análise da pronúncia e “EA” à terceira e quarta sílaba, de acordo com a sua segunda análise.

Quadro 19 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Carlos, julho de 2004.

| Escrita do aluno             | Observação  |
|------------------------------|---|
| <b>CIQOQEH</b><br>(cachorro) | Utilizou a primeira letra inicial, escolhendo as demais conforme a pronúncia. Ele pronunciou mais de uma vez a palavra. |
| <b>COHT</b><br>(gato)        | Confundiu as letras “g” e “c”, usou a letra “h” com referência ao nome desta que tem o som semelhante ao de gato.       |

Quadro 20 -Escrita individual do nome dos desenhos realizados pelo aluno – Carlos, julho de 2004.

| Escrita do aluno             | Observação   |
|------------------------------|--|
| <b>CTIAOOH</b><br>(casa)     | Utilizou a letra “c” convencional no início da palavra. Na leitura, referia cada sílaba, respectivamente, a primeira e a última letra grafada.                                   |
| <b>DOOHK</b><br>(carro)      | Na leitura, referia cada sílaba à primeira e à última letra grafada respectivamente. A letra “k” provavelmente refere-se à inicial da palavra e a letra “o” ao final da palavra. |
| <b>TAEFGOOAE</b><br>(boneca) | Leitura marcando as duas primeiras letras para as duas primeiras sílabas da palavra e a última letra para a última sílaba, pulando as demais.                                    |

Carlos descobriu a relação da escrita com a linguagem. No início do semestre de 2004, começava a estruturar o nível de conceitualização silábico com algumas questões pertinentes ao nível de conceitualização silábico-alfabético na escrita de palavras, normalmente sem uma ordem convencional de escrita das letras de cada palavra.

O conceito convencional da unidade lingüística – palavra – estava sendo construído por Carlos. A oscilação entre os diferentes níveis, considerando o retorno a hipóteses pré-silábicas quando já elaborava questões mais evoluídas do ponto de vista da psicogênese, pode estar relacionada a seu estado emocional também variável, influenciando a sua relação com o material escrito e com as aprendizagens em geral.

## 4) Marcelo

Marcelo não se interessava pela escrita de palavras, ele se encontrava em um período de desenvolvimento operatório inicial de construção da função semiótica, provavelmente devido a sua estruturação psíquica que dificultava a construção da representação simbólica. Sua representação gráfica consistia em traços não figurativos, pequenos rabiscos em forma de espiral, pontos em seqüência ou traços retos dispostos sob a linha destinada à escrita de palavras.

## 5) Kleitton

Kleitton, na escrita de palavras, apresentava uma hipótese silábica com valor sonoro baseado nas vogais desde o final do ano de 2002. Utilizou letras maiúsculas de imprensa na escrita de textos e palavras. Observe o quadro nº 21.

Quadro 21 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Kleitton, dezembro de 2003.

| Escrita do aluno          | Observação   |
|---------------------------|--|
| <b>AO</b><br>(rato)       | Utilizou uma vogal para cada sílaba com valor sonoro correspondente.   |
| <b>AIA</b><br>(galinha)   | Utilizou uma vogal para cada sílaba com valor sonoro correspondente.   |
| <b>AEIT</b><br>(elefante) | Utilizou uma vogal para cada sílaba correspondente. Começou a usar as consoantes. Considerou os sons que se destacavam ao escrever cada letra. |
| <b>OEIO</b><br>(coelho)   | Utilizou uma vogal para cada sílaba com valor sonoro correspondente. Leitura: “co-e-li-o”.   |

A ampliação do vocabulário de letras de Kleitton, incluindo as consoantes, implicava em rever a sua hipótese silábica com valor sonoro de vogais, ao que ele resistia, precisando do apoio do professor para investir nesta “pesquisa”. Kleitton sabia que sua escrita era diferente da convencional e procurava, algumas vezes, copiar de outra pessoa, de algum lugar ou de objetos da sala de aula, reconhecendo diferentes escritas, procurando “acertar”, como mostrou na sua pesquisa de escrita da palavra boneca, no quadro nº 22.



Quadro 22 - Escrita individual de palavras ditadas – Kleitton, março de 2004.

| Escrita do aluno                          | Observação  |
|---|---|
| <b>OAC</b><br><b>BONAC</b><br><b>BOAA</b> | Escrita da palavra boneca.<br>Kleitton tem pesquisado o uso de consoantes na sua escrita.   |
| <b>OIA</b><br><b>O</b>                    | Escrita da palavra flor. Escreveu duas vezes, pronunciando em voz alta a escrita, concluindo que era só uma letra “o”.  |
| <b>AA</b><br>(casa)                       | Utilizou uma letra para cada sílaba considerando o valor sonoro.  |
| <b>PEIO</b><br>(periquito)                | Utilizou uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro. Começou a pesquisar o uso das consoantes.   |
| <b>OA</b><br>(borboleta)                  | Leu marcando cada sílaba, mostrando com a ponta do lápis a letra “o” referindo-se as duas primeiras sílabas e a letra “a” as duas últimas, lendo uma sílaba em cada traço que compõe a letra “a”. |

Kleitton escrevia palavras cujas sílabas tinham a mesma vogal, grafando-as juntas, independente de serem iguais. Algumas vezes, questionava-se, dizendo que já as havia escrito ou observado que tinham duas letras iguais, o que não alterava a sua hipótese. Ao ler as palavras, marcava a pauta sonora.

Kleitton, na escrita individual de palavras que iniciam com a letra “p” a partir de desenhos, em abril de 2004, utilizou uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro, acrescentando a consoante estudada. Descobriu uma maneira de manter a sua hipótese e de atender à proposta de estudo e à escrita de palavras que iniciavam com a letra “p” (vide quadro nº 23).

Kleitton, ao tentar copiar de algum lugar ou de algum colega que julgava saber escrever, adaptava esta cópia a sua escrita, como ao escrever cavalo com três letras, sendo uma letra para cada sílaba, correspondendo às três primeiras letras da escrita convencional (quadro nº 24).

Quadro 23 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Kleitton, abril de 2004.

| Escrita do aluno     |                                    |                         |
|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| <b>PEA</b><br>(pião) | <b>IA</b><br><b>PIA</b><br>(pilha) | <b>IOAP</b><br>(pipoca) |

Quadro 24 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos - Kleitton, maio de 2004.

| Escrita do aluno        | Observação   |
|-------------------------|--|
| <b>CAV</b><br>(cavalo)  | Tentativa de cópia adequada a sua hipótese silábica.   |
| <b>PPS</b><br>(cavalo)  | Tentativa de cópia adequada a sua hipótese silábica.   |
| <b>AHIA</b><br>(aranha) | Utilizou uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro, acrescentando a letra “h”. |
| <b>OEU</b><br>(coelho)  | Utilizou uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro.                            |

Em julho de 2004, continuou sua pesquisa com as consoantes, utilizando, por exemplo, a letra “s”, por ele conhecida na escrita de palavras. Ele fazia relações com outras sílabas, como ao compor a palavra massa: “MASA”. Kleitton pronunciava enquanto escrevia: “‘Ma’ de mama, ‘as’ de sapo.” Na escrita da palavra refrigerante: “ESI”, a qual pronunciava “refri”, usava as vogais correspondentes à sílaba inicial e final e colocava a letra “s” no meio.

Kleitton confrontava-se com o uso das consoantes e com sua hipótese silábica com valor sonoro de vogais na escrita de palavras. Ele tinha o conhecimento de que precisava das vogais e das consoantes para escrever as palavras e as experimentava de várias formas, procurando organizá-las de acordo com suas hipóteses, o que lhe causava grande sofrimento. Precisava da informação e da garantia do professor de que é possível serem usadas mais de uma letra para representar cada sílaba. Na leitura de palavras escritas convencionalmente, Kleitton descobriu que podia dar conta das letras que “faltavam” frente a sua análise silábica das palavras, correspondendo duas letras para cada sílaba, apontava com dois dedos da sua mão, sendo um para cada letra, até completar a palavra.

## 6) Paulo

Normalmente Paulo usava a letra “a”, maiúscula de imprensa, para escrever. Na escrita de textos espontâneos, repetia uma série de letras “a”, escrevendo-as sobre a linha, procurando preencher o espaço. Copiava seu nome com ajuda do professor. Tinha dificuldade para traçar algumas letras, como o “s”, provavelmente devido à excessiva pressão que exercia

com o lápis sobre o papel. Com o trabalho de sala de aula e a insistência dos colegas e professores, procurava explorar outros traçados. Às vezes, utilizava outras letras, como: “e”, “m”, “f” ou “p”. Paulo sabia que não dominava a forma convencional de escrita, o que parecia impedi-lo de pesquisa-las. Utilizava letras maiúsculas de imprensa na escrita de textos e palavras.

Na escrita de palavras a partir de desenhos, em março de 2004, utilizou a letra “a”, preenchendo as linhas destinadas à escrita, repetindo-as ou aumentando o tamanho das letras para dar conta do espaço desta (conforme quadro nº 25). Não se interessou pela leitura, falando somente os nomes dos animais. A utilização da letra “a” era conhecida por ele, a qual retornava, principalmente, quando não estava interessado em escrever ou parecia sentir que não sabia. Paulo às vezes escrevia em seqüência, acompanhando uma linha reta, noutras, dispunha as letras de forma aleatória, ocupando o espaço da folha.

Quadro 25 - Escrita de palavras a partir do desenho - Paulo, março de 2004.

| Escrita do aluno |            |
|------------------|------------|
| <b>AA</b>        | (casa)     |
| <b>AAA</b>       | (pato)     |
| <b>AAAA</b>      | (cachorro) |
| <b>AAAAAAAA</b>  | (flor)     |
| <b>AAA</b>       | (Paulo)    |

Paulo escrevia procurando preencher o espaço disponível para a escrita ao lado de cada figura, escrevendo as letras em seqüência. Na escrita da palavra café (quadro nº 26), repetia a palavra marcando sua sílaba, grafando uma letra para cada sílaba, sem correspondência com o valor sonoro. Cada vez que repetia a palavra, escrevia.

Paulo, ao ler, mostrava uma concepção silábica, demarcando uma pauta sonora para cada sinal gráfico. Muitas vezes continuava a leitura ao “sobrar” letras, repetindo a palavra que procurava interpretar. Parecia reconhecer a relação da escrita com a linguagem oral, embora seu nível de desenvolvimento conceitual fosse pré-silábico na escrita de palavras.

Quadro 26 - Escrita individual de lista de compras de supermercado – Paulo, julho de 2004.

| Escrita do aluno:          | Observação   |
|----------------------------|--|
| <b>OODDA</b><br>(café)     | Leitura: “Ca-fé, ca-fé.” Marcou uma sílaba para cada sinal gráfico.  |
| <b>UUPSA</b><br>(bolacha)  | Tentou traçar a letra “s”, mas a forma saiu diferenciada da convencional.  |
| <b>PUUUA</b><br>(copo)     | Escrita com letras variadas em seqüência, aparentemente aleatória.   |
| <b>CRVRPA</b><br>(cerveja) | Tentou traçar a letra “r”, mas a forma saiu diferenciada da convencional, procurava copiar o que estava escrito na figura. |

### 7) Marco Aurélio

Em 2003, Marco Aurélio escrevia textos espontâneos, preenchendo todos os espaços da folha com letras escritas em seqüência linear. Utilizava letras maiúsculas de imprensa na escrita de textos e palavras. Traçava as letras do alfabeto de acordo com a forma convencional, relacionando várias palavras a estas.

No ano de 2004, iniciou pesquisa espontânea da escrita de outros tipos de letras, partindo da cópia de livros e revistas. Começou a negar-se a escrever textos próprios, recorrendo à “pesquisa” em materiais escritos para a cópia do que desejava escrever, detendo-se a longas reflexões sobre o que iria produzir.

Na escrita individual de palavras ditadas, em setembro de 2003, ao escrever a palavra boneca: “AOIQ”, levou em consideração a análise de sua pronúncia, iniciando pelo som final “a”, retornando à segunda sílaba com a representação da letra “o”, incluindo a letra “i” e terminando com a última sílaba correspondente com a letra “q”, equivalente à /cá/. Na escrita da palavra carrinho: “QAIE”, Marco Aurélio utilizou a letra “q” no lugar da letra “k”, por isso utilizou-a como inicial na sua escrita. A letra “a” corresponde à primeira sílaba e as demais são grafadas conforme sua leitura. Outras produções no quadro a seguir ilustram suas concepções.

Na escrita individual de palavras a partir de desenhos, em março de 2004, partiu da análise sonora da pronúncia das palavras para grafá-las, conforme nos mostra o quadro nº 28.

Ao ler a palavra flor: “OAKR”, adaptou a leitura a sua escrita, estendendo a pronúncia da mesma: “flo-o-o-or”.

Quadro 27 - Escrita individual de palavras a partir do desenho – Marco Aurélio, dezembro de 2003.

| Escrita do aluno             | Observação   |
|------------------------------|--|
| <b>RTAO</b><br>(rato)        | Utilizou a inicial convencional correspondente, escreveu dentro da hipótese silábica. As duas primeiras consoantes representaram as duas primeiras sílabas “RT”. O mesmo aconteceu com as vogais que correspondem ao valor sonoro de cada sílaba “AO”. |
| <b>OTAPHA</b><br>(centopéia) | Utilizou a letra “o”, a qual julgou ser mais forte na sua pronúncia, conforme sua leitura.   |
| <b>HAAIAO</b><br>(galo)      | Utilizou a letra “h” referindo-se ao nome desta, /aga/, como inicial da palavra. A cada pronúncia, escrevia as letras correspondentes. Repetia a palavra mais de uma vez.  |
| <b>ETAOI</b><br>(elefante)   | Utilizou a letra inicial e final convencional e a letra “t”, referente à última sílaba, colocando as demais sem aparente correspondência.  |
| <b>UION</b><br>(coelho)      | Utilizou a letra “u” no lugar da letra “o” para escrever a última sílaba. A letra “i” correspondia a /lho/, e a letra “o” referia-se à última sílaba, conforme sua leitura.  |
| <b>PIO</b><br>(pinto)        | Utilizou a primeira sílaba convencional e a última letra da palavra.   |

Quadro 28 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Marco Aurélio, março de 2004.

| Escrita do aluno           | Observação  |
|----------------------------|---|
| <b>BAL</b><br>(balão)      | Utilizou a letra inicial convencional para a escrita da palavra, acrescentando a letra “a” para “ba” e a letra “l” para /lão/, conforme sua leitura.                    |
| <b>TNIE</b><br>(televisão) | Utilizou a letra inicial convencional e outras três letras, sendo que a segunda tinha correspondência sonora. Na leitura, usou uma letra para cada sílaba.              |
| <b>AIU</b><br>(boneca)     | Iniciou a escrita pela última letra, conforme a sua pronúncia destacou-a como o som mais forte. Utilizou uma letra para cada sílaba. A letra “u” equivalia à letra “o”. |
| <b>OAKR</b><br>(flor)      | Utilizou a letra “o” e “r” de forma convencional, acrescentando as demais, provavelmente, para “aumentar” a palavra.  |

Marco Aurélio iniciava a organizar uma hipótese silábico-alfabética, “pesquisando” a representação das sílabas, o que nem sempre conseguia, provavelmente pela prevalência da hipótese silábica, pelo número de grafias que julgava necessário à escrita de uma palavra ou por falta de informação. Explorava os sons que conhecia, utilizando vogais e consoantes variadas na sua escrita. Refletia sobre a pauta sonora. Muitas vezes, começava a escrever grafando a letra referente ao “som” que lhe parecia mais forte e, a cada pronúncia, organizava a escrita procurando compor suas partes dentro de um todo.

O movimento de “pesquisa” na escrita de palavras era visualizado na tentativa de escrita da palavra “periquito”, em março de 2004, como nos mostra o quadro nº 29. Na sua primeira hipótese, utilizou duas vogais correspondentes ao valor sonoro da primeira e da última sílaba, seguidas das duas consoantes correspondentes às mesmas sílabas: “IOPT”. Marco Aurélio pronunciava “piriquito”. Ele manteve sua hipótese silábica ao organizar as informações que tinha. Pronunciava em voz alta a palavra, analisando a pauta sonora. Ao organizar suas tentativas, aproximava-se da escrita convencional quanto à ordem das letras na palavra e à vinculação com a pauta sonora. Demonstrou-se satisfeito com sua última produção, a qual leu marcando uma sílaba para cada caractere. Marco Aurélio organizou sua escrita provavelmente procurando dar conta de um número mínimo de letras necessárias para compor uma palavra.

Quadro 29 : Escrita da palavra periquito – Marco Aurélio, março de 2004.

| Escrita do aluno                    |                                   |                                     |                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>IOPT</b><br>(Primeira tentativa) | <b>PIO</b><br>(Segunda tentativa) | <b>PIOR</b><br>(Terceira tentativa) | <b>PIRO</b><br>(Quarta tentativa) |

Marco Aurélio “pesquisava” e refletia sobre a escrita e a leitura das diferentes palavras, procurando a forma mais próxima da convencional. Ele sabia que existia um jeito padrão para escrever e buscava-o, como mostraram suas produções nos quadros a seguir:

Quadro 30 - Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, março de 2004.

| Escrita do aluno            | Observação  |
|-----------------------------|---|
| <b>CASQ</b><br>(casa)       | Usou a letra “q” com o som de /k/ referente à sílaba /cá/. A cada vez que pronunciava a palavra escrevia um caractere correspondente.     |
| <b>KOARTO</b><br>(cachorro) | Utilizou a letra “k”, tendo como referência o nome desta para iniciar sua escrita. Utilizou outras letras que julgou pertencer à palavra. |
| <b>FOAR</b><br>(flor)       | Utilizou a letra inicial, junto com a letra “o” e “r” correspondentes.  |

Estas produções demonstram um nível de conceitualização silábico-alfabético.

Quadro 31 - Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, março de 2004.

| Escrita do aluno           | Observação  |
|----------------------------|---|
| <b>BOLA</b><br>(bola)      | Escrita convencional de uma palavra conhecida do trabalho em sala de aula.  |
| <b>TNES</b><br>(televisão) | Utilizou uma letra para cada sílaba, procurando referência com o valor convencional.  |
| <b>BONA</b><br>(boneca)    | Utilizou uma letra para cada sílaba, procurando referência com o valor convencional, iniciando com uma sílaba convencional. |

Quadro 32 - Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, abril de 2004.

| Escrita do aluno        | Observação  |
|-------------------------|---|
| <b>CAIZ</b><br>(casa)   | Utilizou duas letras com valor sonoro para a primeira sílaba, uma letra aparentemente aleatória e a letra “z” para a sílaba /sa/ de “ca-as”, aproximando sua escrita da forma convencional.                   |
| <b>QNAO</b><br>(boneco) | Confundia a letra “q” com a letra “k”, utilizando-a na escrita da palavra boneco, como já havia feito em outras produções. Escreveu de acordo com o fonema que destacava ao pronunciar em voz alta a palavra. |
| <b>ROR</b><br>(flor)    | Tomou como referência a análise da pronúncia da palavra, com escrita diferenciada do mês de março.  |

Quadro 33 - Escrita individual de palavras ditadas – Marco Aurélio, maio de 2004.

| Escrita do aluno              | Observação  |
|-------------------------------|---|
| <b>CAS</b><br>(casa)          | Casa é uma palavra do seu vocabulário, experimenta várias formas de representá-la em suas diferentes produções (vide quadros anteriores).   |
| <b>IQSIETA</b><br>(bicicleta) | Marco sabia o nome da letra “q”, o qual confundia com a “k” e procurava utilizar este seu novo conhecimento para escrever /cle/, conforme sua leitura. Utilizou várias letras convencionais, compondo a palavra para além de uma hipótese silábica. |
| <b>FOR</b><br>(flor)          | Aproximava-se da escrita convencional após várias hipóteses experimentadas em outras produções anteriores, com escrita diferenciada dos meses de março e abril.   |

Na escrita de uma lista de produtos do supermercado, em julho de 2004, Marco Aurélio leu cada palavra marcando as sílabas separadamente, dando ênfase na sua pronúncia..

O conhecimento da escrita de algumas palavras como constituintes do seu vocabulário básico forneceu informações sobre a escrita de palavras que ele desconhecia, o que pode ser observado na escrita da palavra “bolacha”, a qual ele informou iniciar com o mesmo /bo/ de “bola”.

Ele tentava fazer a leitura por sílabas, utilizando, algumas vezes, mais de uma letra para cada sílaba. mostrava não estar satisfeito com sua hipótese de escrita, utilizando a cópia como uma alternativa (vide quadro nº 34) .

Quadro 34 - Escrita individual de lista de compras de supermercado – Marco Aurélio, julho de 2004.

| Escrita do aluno                | Observação  |
|---------------------------------|---|
| <b>BOSA</b><br>(bolacha)        | Utilizou a sílaba inicial convencional.   |
| <b>ISOBELO</b><br>(massa)       | Copiou a marca da massa, tentando imitar a letra da embalagem.  |
| <b>REFITE</b><br>(refrigerante) | Utilizou a sílaba inicial convencional. Refletindo sobre as demais escritas, manteve a ordem convencional na composição de duas mais sílabas. Na leitura, marcou a primeira sílaba, depois, uma letra para cada parte da palavra. |
| <b>BROT</b><br>(copo)           | Não foi possível identificar sua lógica.  |

Quadro 35 - Escrita individual de palavras a partir do desenho – Marco Aurélio, julho de 2004.

| Escrita do aluno        | Observação  |
|-------------------------|---|
| <b>CARO</b><br>(carro)  | Leitura: marcou as sílabas apontando com o dedo. Iniciava a dar-se conta da sílaba de uma forma mais explícita, demarcando-a e referindo-se a esta. |
| <b>PEIXI</b><br>(peixe) | Leitura: “Peixiii.” Leu estendendo a última sílaba.   |
| <b>NAOAO</b><br>(mar)   | Leitura: leu estendendo a palavra.  |

Marco Aurélio iniciou o estudo do número de sílabas de cada palavra, numerando-as conforme sua leitura, procurando adequar sua escrita a esta, como demonstra a produção registrada no quadro nº 36.

Quadro 36 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Marco Aurélio, julho de 2004.

| Escrita e leitura do aluno    |  |                                   |                                 |                                   |                               |
|-------------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <b>GA-TO</b><br>1 2<br>(gato) | <b>BA-BATLOE</b><br>1 2 3 4<br>(borboleta) | <b>E-TEL</b><br>1 2<br>(elefante) | <b>OELIO</b><br>1 2<br>(coelho) | <b>MACOA</b><br>1 2 3<br>(macaco) | <b>PEIX</b><br>1 2<br>(peixe) |

Marco Aurélio oscilava entre diferentes hipóteses e níveis de escrita, organizava o nível de conceitualização silábico-alfabético, mas faltavam-lhe informações e materiais escritos para análise e para complementar sua “pesquisa”. Ele queria muito aprender a ler e a escrever, refletia sobre suas diferentes hipóteses de escrita, questionava pessoas alfabetizadas ou recorria aos livros e revistas como suporte.



## 8) Mirela

Mirela traçava as letras do alfabeto na escrita de palavras normalmente em seqüência, de cima para baixo, acompanhando a linha e variando os caracteres entre as palavras e em cada palavra.

Na escrita individual de palavras a partir de desenhos, no mês de setembro de 2003, ela utilizou a letra inicial do seu nome para começar cada palavra, acrescentando as vogais “o”, “e” ou “a”, escrevendo em linha reta até o fim da folha, como no quadro abaixo. Ao ler, Mirela repetia as palavras solicitadas sem vinculação com a pauta sonora.

Na produção escrita de dezembro de 2004, utilizou algumas letras do seu nome, mantendo a letra “e” como inicial de cada palavra (menos de uma), acrescentando outras letras aparentemente sem relação, preenchendo o espaço da linha reservado à escrita.

Quadro 37 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Mirela, dezembro de 2004.

| Escrita do aluno          |                                |                                |                              |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| <b>ECHADRPO</b><br>(casa) | <b>EAHCRPOO</b><br>(periquito) | <b>EAOHDPRCR</b><br>(cachorro) | <b>OEAHDRLCROD</b><br>(flor) |

Na escrita individual de palavras a partir de desenhos, em abril de 2004, Mirela usou as letras da data (registro do dia e do mês no qual a aula ocorre). Acrescentou mais consoantes em relação a sua produção anterior. Começava a marcar as sílabas das palavras ao pronunciá-las, conforme quadro nº 38.

Quadro 38 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Mirela, março de 2004.

| Escrita do aluno           |                          |                           |                         |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------|
| <b>EDABRI</b><br>(coração) | <b>EDBRHA</b><br>(avião) | <b>EDBAR</b><br>(estrela) | <b>AEBRLI</b><br>(sino) |

Ao escrever palavras com uma mesma letra inicial, “p”, (palavras estudadas em aula, em maio de 2004) não utilizou a letra estudada, outros caracteres diferenciados entre si foram escolhidos. Mirela ampliou o seu vocabulário de letras, escrevia as palavras normalmente

usando como referência o espaço disponível, usava letras diferenciadas para cada escrita, variando dentro de cada palavra que se propunha a registrar. Ao ler, Mirela fazia uma análise global da palavra, sinalizando ao passar o dedo sobre esta enquanto a pronunciava, no sentido da direita para a esquerda, às vezes, invertendo a direção.

Nas produções escritas do mês de julho de 2004, Mirela utilizou uma letra para cada palavra escrita, variando os caracteres entre si, escrevendo-as uma ao lado da outra em palavras ditadas. Outras produções mostravam uma preocupação com a quantidade das letras independente do seu critério inicial de preencher o espaço reservado à escrita. Começou a segmentar oralmente a palavra marcando as sílabas ao pronunciá-las, aparentemente sem utilizar esta análise na sua produção escrita. Esta análise refletia-se na leitura, quando relacionava, algumas vezes, uma sílaba pronunciada para cada caractere. Mirela elaborava questões relativas ao nível de desenvolvimento conceitual pré-silábico na escrita de palavras, utilizando letras variadas e diferenciadas na escrita de cada palavra. Mostrava-se interessada na aprendizagem do sistema de escrita, “pesquisando” novas formas de registro e leitura, buscando aproximação e reconhecimento crescente com materiais escritos.

Quadro 39 - Escrita individual de palavras a partir de desenhos – Mirela, maio de 2004.

| Escrita do aluno            | Observação  |
|-----------------------------|---|
| <b>RIDHTRBN</b><br>(penico) | As três últimas letras estavam escritas espelhadas. |
| <b>RHBIN</b><br>(pinto)     | Última letra espelhada “n”.                         |
| <b>TSISA</b><br>(pipoca)    | Utilizava letras variadas, escritas em seqüência.   |
| <b>BLES</b><br>(pia)        | Utilizava letras variadas, escritas em seqüência.   |
| <b>PASE</b><br>(pipa)       | Última letra espelhada, “e”.                        |

### 9) Penélope

Penélope escrevia palavras traçando as letras em seqüência numa mesma linha reta, às vezes, por ser canhota, escrevia da direita para a esquerda, porém, quando solicitada, invertia a direção. Com o desenvolvimento da sua “pesquisa” em escrita, prevalecia a direção convencional. Utilizava vogais e consoantes variadas na escrita de cada palavra e entre as palavras.

Na escrita individual de palavras ditadas, em dezembro de 2003, Penélope iniciou a questionar-se sobre a pauta sonora das palavras, analisando a pronúncia do que precisava escrever. Em palavras conhecidas do seu vocabulário, como bola, esta análise era evidente. Ao escrever uma vogal para cada sílaba, usava a letra “a” para a sílaba /la/ e a vogal “o” para /bo/. A escrita referia-se ao som que mais se destacava ao pronunciar a palavra, resultando em uma produção escrita aparentemente invertida, se comparada com a ordem convencional. Na escrita de outras palavras, às vezes, utilizava a letra inicial ou final como a primeira a ser traçada, ou organizava as letras de forma aparentemente aleatória, tendo como padrão um número mínimo de duas letras, variando o número máximo de letras por palavra.

Quadro 40 – Escrita individual de palavras – Penélope, maio de 2004

| Escrita do aluno                          | Observação  |
|---|---|
| <b>KAO</b><br><b>KRI</b><br>(cavalo)      | Utilizou a letra “k”, no lugar da letra “c” pela forma como esta é nomeada, acrescentando uma letra para cada sílaba com valor sonoro correspondente. Na sua segunda hipótese de escrita, manteve a letra inicial, variando as seguintes sem aparente correspondência sonora, com uma letra referente a cada sílaba, conforme sua leitura.  |
| <b>PXP</b><br><b>XEIP</b><br>(peixe)      | Na primeira escrita, utilizou as consoantes correspondentes a cada sílaba, acrescentando a letra “p” no final. Na segunda proposta, iniciou a escrever da direita para a esquerda, escrevendo conforme a pronúncia, destacando o som mais forte para ela.   |
| <b>AARA</b><br><b>IARDOSI</b><br>(aranha) | Utilizou a letra inicial convencional na escrita da palavra, continuando sua análise de cada sílaba, representando-as por uma letra correspondente. Na leitura, estendeu a pronúncia da palavra para dar conta de todas as letras, enfatizando a letra “a”. Na segunda, usou as letras “a” e “r” e “i”, correspondentes à pronúncia “arainha”, fora da ordem convencional, acrescentando outras letras aparentemente sem relação. |
| <b>OCO</b><br><b>OISIRR</b><br>(coelho)   | Penélope sabia que coelho começava com a letra “c”, mas sua análise da pauta sonora levava-a a escrever o som que julgava mais forte primeiro, a vogal “o”, acrescentando, após, a letra “c” e a letra “o” novamente.<br>Na sua segunda escrita, manteve a vogal “o” inicial, acrescentando as demais letras. A letra “i” pode ter vinculação com a pronúncia da palavra “coelio”.  |

No quadro nº 40, pode-se observar as concepções de Penélope quanto às formas de escrita de uma mesma palavra, do mês de dezembro de 2003 e do mês de maio de 2004, destacadas por mostrarem a influência de sua análise sonora.

Penélope, no início do ano de 2004, escrevia palavras referentes aos seus interesses, que eram os nomes das componentes da banda Rouge e do grupo musical KLB. Relacionava todas as demais palavras a estes nomes, como ao comparar a letra inicial do nome de seu colega Kleitton com a letra “k” referente a KLB.

No mês de março de 2004, ao escrever palavras ditadas, traçou a letra inicial de cada palavra, preenchendo o espaço destinado à escrita com outras letras variadas, aparentemente sem relação, como ao escrever a palavra casa: “CISBTSAPNACVIREL”.

No mês de abril, ao escrever o nome de desenhos, utilizava a sílaba inicial convencional na escrita da palavra casa: “CAE”. Lia marcando uma sílaba para cada uma das duas primeiras letras. Ao escrever a palavra bicicleta: “IAPNOE”, usou a primeira e a última vogal, acrescentando outras sem aparente vinculação, conforme demonstrava enquanto a analisava, pronunciando-a em voz alta. Na escrita da palavra ônibus: “OBSM”, utilizou várias letras correspondentes, fora da ordem convencional, baseada na análise sonora. Em outra produção escrita do mesmo período, escreveu palavras tendo como princípio a variedade e o número de letras (de três a seis).

Penélope, às vezes, invertia a ordem de leitura das palavras, o que ocasionava escritas como a da palavra casa: “CIRC”, a qual, tendo como base a inicial “c”, era lida nas duas direções. Na escrita da palavra ditada boneca: “RISAB”, em maio de 2004, começou a traçar as letras da direita para a esquerda, assim como na escrita da palavra peixe: “XP”, quando marcou uma consoante para cada sílaba. No mês de julho, continuou sua pesquisa com a letra inicial de cada palavra, analisando, algumas vezes, as suas sílabas, como mostrava ao pronunciar em voz alta as palavras, tendo como resultado produções como a da escrita da

palavra elefante: “EIETS”. A letra “s” fez-se presente como destaque do plural. Ela descobriu que esta letra o caracteriza. Quanto à leitura, algumas vezes marcava as sílabas ou lia rapidamente passando o dedo sobre o que escreveu em linha reta contínua. Os quadros nº 41 e 42 mostram algumas destas concepções.

Penélope sabia que não escrevia de acordo com a forma convencional de escrita, o que a incentivava a “pesquisar” variadas formas de escrita. Ela trabalhava com a hipótese de que a escrita representava partes sonoras da fala, marcando a relação da escrita com a linguagem. Suas questões aproximavam-se do nível conceitual silábico, buscava aproximação com a escrita convencional.

Quadro 41 - Escrita individual de palavras ditadas – Penélope, julho de 2004.

| Escrita do aluno              | Observação  |
|-------------------------------|---|
| <b>RTA</b><br>(rato)          | “Ra-to.” Colocou a letra “a” após leitura, marcando as sílabas, disse começar com /a/, escrevendo a letra que pensava faltar.   |
| <b>BUENIAN</b><br>(borboleta) | Utilizou a letra inicial convencional na escrita da palavra. Leitura marcando as sílabas nas primeiras quatro letras. Repetia a palavra marcando as sílabas, refletindo:<br>BOO, O,O.<br>BOO,BOO, LE, OE.<br>BOO, BOO, LE, E. |
| <b>AMCOO</b><br>(macaco)      | Penélope refletia dizendo: “/ma/, /a/, /ma/, começa com “m”?. É com /ca/ sora, /ma-ca-co/, é com ‘o’ Fechado ou aberto?” Trocou a letra “o” com a “u”.<br>Leitura: marcando as sílabas.                                       |
| <b>OO</b><br>(flor)           | Privilegiou o uso de duas vogais iguais juntas para a escrita da palavra. Leitura: “Flo-or”   |

Quadro 42 - Escrita individual de lista de compras de produtos do supermercado – Penélope, julho de 2004.

| Escrita do aluno              | Observação   |
|-------------------------------|--|
| <b>PÃO</b><br>(pão)           | Utilizou a letra inicial convencional na escrita da palavra. Pronunciava em voz alta “PA-O. O /PA/ de Penélope e o /o/”. |
| <b>AA</b><br>(massa)          | Utilizou duas vogais iguais, cada uma correspondendo a uma das sílabas, levando em conta seu valor sonoro.               |
| <b>IRAA</b><br>(refrigerante) | Priorizou o som da letra “i” e “r” na sua escrita, baseada na análise sonora.  |
| <b>ORIS</b><br>(copos)        | Frisou a letra “s” na leitura.   |

## 5.2.2 Análise geral

### 5.2.2.1 Organização da escrita na folha de papel - orientação espacial da escrita

Há uma série de conhecimentos significativos construídos nas análises e nas reflexões dos alunos em interações com a escrita. Este processo prevê idas e vindas, evoluindo das questões particulares às coletivas que o constituem como um objeto cultural. A forma de organização dos traçados na folha de papel (suporte gráfico) já nos mostra a existência de um processo de construção do sistema de escrita. Existe uma relação direta entre a forma de registro dos símbolos gráficos e a atribuição de significado dado a cada uma das partes que o compõem.

As orientações quanto à direção da escrita dos caracteres (esquerda-direita, de cima para baixo) e quanto à ordem de disposição dos traçados na linha (seqüência linear) precisam ser entendidas pelos alunos, fato que envolve a construção de uma série de conceitos. Não estão dadas são convenções que precisam ser aprendidas. Estas informações são bastante reforçadas na escola e são vivenciadas pelos alunos, tanto na escrita, quanto na leitura.

Os conceitos que envolvem as relações espaciais (vizinhança, separação, ordem, envolvimento contínuo) precisavam ser construídos na relação com a folha de papel. Cada aluno compreendia de forma diferenciada, tomando como exemplo o caso de Breno Ranson: ao copiar um texto do quadro de giz para a folha de papel com linhas, ele escrevia as letras pelas duas pontas da linha (direita e esquerda) completando depois o meio, alternando linhas. O que é uma seqüência linear, em que se pressupõe que um caractere venha em ordem após o outro, não era um conhecimento interpretável para Breno Ranson. Para Paulo, este não era um conhecimento relevante, para ele, um amontoado de letras sem forma definida representava algo escrito. Outro aluno frente ao pedido da professora para copiar um pequeno texto em uma folha com linhas, começou a escrever no topo da folha, na primeira linha) e continuou na

base desta, pulando para a última linha, não considerando a seqüência destas. A compreensão dos alunos é diferenciada da compreensão do professor, que é familiarizado com as convenções. Poder-se-ia escrever da forma por ele proposta, mas esta não é a regra.

Penélope, provavelmente por ser canhota, escrevia tanto da esquerda para a direita, como da direita para a esquerda. Ao ser solicitada, ela invertia a direção de escrita. Em outro sistema de escrita, o traçado da direita para a esquerda poderia ser o adequado, é uma questão de convenção. Penélope optou pela forma convencional na maioria das suas produções.

Quanto às concepções dos alunos sobre a organização dos traçados na folha para a escrita de palavras, destacam-se os seguintes aspectos:

- a) Ordem dos traçados: A maioria dos alunos considerava a ordem em seqüência dos traçados (um ao lado do outro), com exceção de Breno. Alguns alunos (Breno Ranson, Paulo e Mirela), em algumas produções, organizavam uma ordem diferenciada da convencional para organização das letras (aleatória, acompanhando a lateral da folha, centralizada, etc.).
- b) Direção da escrita: A maioria dos alunos escrevia da direita para a esquerda e de cima para baixo. Penélope também escrevia da esquerda para a direita. Breno e Marcelo não usavam uma direção definida (aleatória).
- c) Quantidade de traçados (escrita de palavras): Alguns alunos entendiam que é preciso preencher a linha destinada à escrita, outros consideravam um número mínimo (três a quatro) e um número máximo de caracteres (cinco a seis). Breno Ranson, Carlos e Penélope, algumas vezes, oscilavam, preenchendo a linha ou considerando um número de letras. (A escrita pode ser vista como distribuição de traços independente da sua relação com a linguagem, por isso, inclui-se esta análise dentro deste critério).

Quadro 43 - Análise da organização dos caracteres na folha – escrita de palavras.

| Alunos   | Organização na folha – escrita de palavras |              |           |                  |                  |                    |                        |        |        |
|----------|--|--------------|-----------|------------------|------------------|--------------------|------------------------|--------|--------|
|          | Ordem                                      |              | Direção   |                  |                  |                    | Quantidade de traçados |        |        |
|          | Aleatória                                  | Em seqüência | Aleatória | Direita-esquerda | Esquerda-direita | De cima para baixo | Preenche linha         | Número |        |
|          |  |              |           |                  |                  |                    |                        | mínimo | máximo |
| Breno    | X  | -            | X         | -                | -                | -                  | X                      | -      | -      |
| Breno R  | X  | X            | X         | -                | X                | X                  | X                      | X      | X      |
| Marcelo  | -  | X            | X         | -                | -                | -                  | -                      | -      | -      |
| Carlos   | -  | X            | -         | -                | X                | X                  | X                      | X      | X      |
| Kleitton | -  | X            | -         | -                | X                | X                  |                        | X      | X      |
| Paulo    | X  | X            | -         | -                | X                | X                  | X                      | -      | -      |
| Marco A  | -  | X            | -         | -                | X                | X                  | -                      | X      | X      |
| Mirela   | X  | X            | -         | -                | X                | X                  | -                      | -      | -      |
| Penélope | -  | X            | -         | X                | X                | X                  | X                      | X      | X      |

#### 5.2.2.1.1 Palavras e textos

Os alunos revelavam concepções diferenciadas quanto à escrita de uma palavra e à escrita de um texto em relação à distribuição dos traçados na folha. Para a escrita de uma palavra, era necessário um número reduzido de caracteres, os quais, no máximo, acompanhavam o espaço destinado à escrita (traço sobre o qual se deve escrever), ou acompanham a linha até o final da folha. Os textos eram representados por mais de três linhas (em geral). Compreendiam o entendimento dos alunos do que era um texto escrito: várias linhas com vários caracteres dispostos em seqüência, uma embaixo da outra.

#### 5.2.2.2 As letras fazem parte de um contexto

O desenho convencional de cada letra era construído passo a passo pelos alunos na combinação e diferenciação dos traços, círculos e curvas que as compõem. Era necessário determinar quais traçados seriam escolhidos para representar cada caractere, assim como era necessário definir: a quantidade destes traçados, a variedade, o tamanho e a direção em que



eles precisavam ser grafados, ou decidir se deviam utilizar uma linha aberta ou fechada. Há uma série de questões topológicas e conceitos envolvidos. Cada detalhe não era conhecido pelos alunos, precisava ser informado e compreendido. O conceito, a imagem da letra, precisa ser reconstruído pelo aluno. O traçado das letras diferenciava-se de uma cópia automática por simples transferência perceptivo-motora, era “um ato inteligente”: os alunos imitavam o que compreendiam conforme suas estruturas cognitivas disponíveis. (INHELDER; PIAGET, 1917, p. 184)

Estes vários traços eram configurados, os alunos descobriam formas fixas que começavam a serem vistas de modo diferenciado, sendo nomeados como letras, e cada letra, por sua vez, tinha seu nome próprio. Mas as letras, inicialmente, só eram reconhecidas como tal: “letras que diziam letras”. O aluno em processo inicial de alfabetização “lê as letras”: Breno, ao ser indagado sobre que palavra estava escrita no quadro de giz, nomeava cada letra, como se ler fosse falar as letras, isto o satisfazia, “lia” com uma postura orgulhosa, como se tivesse realizado bem uma tarefa.

Desenhar uma letra é diferente de escrevê-la, o desenho de uma letra pode associá-la a qualquer objeto distinto do seu significado lingüístico. Os alunos participantes da pesquisa nomeavam a letra “t” como o “T de poste” e a letra “u” como “U de fantasma” (em alusão a poesias trabalhadas em aula). Penélope e Marco Aurélio referiam-se à expressão “letra ‘t’ de poste.” quando explicavam para outro colega como escrever esta letra. Penélope referia-se à letra “t” pelo seu nome convencional, e utilizava-a na escrita de suas palavras com valor sonoro. Para Kleitton, a letra “t” era só “do poste”. Os alunos faziam relação com as coisas que lhes eram conhecidas, recorriam à imagem, inicialmente, para dar sentido à idéia de letra, compondo o seu conceito. A letra assim era compreendida como um símbolo aberto a variados significados.

O deslocamento da concepção de desenho para letra direciona seu significado, passa a ser letra pela sua inter-relação com a linguagem. Descobre-se um signo, um conhecimento culturalmente constituído. O valor das formas grafadas (letras) é sustentado pelo sistema que as contém, neste caso um sistema lingüístico.

Embora o intérprete informe o contorno convencional da letra, é o aluno que busca esta escrita, envolve a sua forma particular de perceber, compreender e querer aprender. O aluno solicita informações, ele precisa perguntar e receber respostas e rever suas questões, em intensa reconstrução do conceito de letra enquanto signo lingüístico “contextualizado” (dentro de um texto) para além da sua forma gráfica.

#### 5.2.2.2.1 A forma da letra

Nas produções dos alunos participantes da pesquisa, encontrou-se variados traçados para representar os caracteres, os quais podem ser apresentados em três grupos:

- a) Rabiscos: círculos, espirais, pontos, pequenos traços, linhas horizontais ou verticais, zig-zags.
- b) Pseudoletas: formas mais elaboradas semelhantes a letras<sup>60</sup>.
- c) Letras com grafia convencional: Para escrever as palavras os alunos usavam em geral a grafia convencional (c), e nos textos variavam usando concomitantemente traçados dos três grupos, predominando as letras convencionais. É considerada uma concepção mais evoluída.

Observava-se que os alunos que organizavam hipóteses mais avançadas na escrita de palavras usavam as grafias convencionais, provavelmente pela relação da letra (signo) com a

---

<sup>60</sup> Conforme Ferreiro, 1993, página 35.

linguagem. Kleitton utilizava as letras convencionais (principalmente vogais) em todas as suas produções (palavras e texto). Sua concepção de escrita era silábica.

Conforme orientação escolar, a letra convencional mais utilizada era a maiúscula de imprensa. Na escrita de cartas, os alunos usavam pseudoletas, semelhantes à letra cursiva.

A escrita de outros tipos de letras (maiúscula e minúscula cursiva e minúscula de imprensa) passaram a ser uma busca espontânea (sem intervenção direta do professor) dos alunos que estavam num nível de análise do sistema de escrita mais próximo do convencional. Parecia que os alunos começavam a enxergar novas informações que antes não lhes eram significativas por estarem envolvidos com outras questões. Como nos mostrou Marco Aurélio, que, ao descobrir que existiam outras formas de letras, “pesquisava-as” em diferentes materiais (revistas, livros de história, rótulos, etc.) procurando estudar a maneira de traçá-las.

A precisão do traçado evoluía na mesma proporção que evoluía a relação do aluno com a escrita. Como exemplo: Kleitton, anteriormente, escrevia com um traçado trêmulo e letras desordenadas quanto ao seu tamanho. No ano de 2004, grafava as letras de forma mais legível, usando algumas vezes caneta colorida para contorná-las. As letras ocupam, para ele, um lugar de destaque na escrita, embora não as reconhecesse pelo nome, compreendia seu valor representativo.

#### 5.2.2.2 Reconhecimento das letras do alfabeto

Alguns alunos demonstravam reconhecer as letras do alfabeto nomeando:

- a) Algumas vogais sem relacioná-las com a grafia (Paulo).
- b) Algumas vogais e consoantes, como iniciais do seu nome e do nome dos colegas, relacionando-as com a grafia (Mirela e Kleitton).

- c) As vogais e a maioria das consoantes, relacionando-as com a grafia e com palavras que iniciam com cada letra (Breno Ranson, Carlos, e Penélope).

Os alunos variavam suas concepções quanto à relação das letras com seus aspectos lingüísticos:

- a) Sem relacionar com o valor sonoro: Paulo e Mirela.
- b) Reconhecendo o valor sonoro predominantemente das vogais: Kleitton.
- c) Identificando o valor sonoro das vogais e de algumas consoantes: Breno Ranson, Carlos, e Penélope.
- d) Outros alunos nomeavam as consoantes: Kleitton identificava poucas letras do alfabeto, o que não o impedia de organizar uma hipótese silábica frente à análise sonora das vogais. Ele construía as palavras pelo “som” das letras, não sendo necessário aprender a nomeá-las para compor suas hipóteses. Esta informação deve ser considerada no planejamento pedagógico, visto a grande ênfase dada para o conhecimento do nome das letras do alfabeto. Kleitton analisava as sílabas destacando o fonema cujo som era mais facilmente reconhecido por ele (as vogais). A introdução de consoantes na sua escrita e na leitura problematizava-o. Este conhecimento é fundamental para a constituição de uma proposta alfabética.
- e) Relacionando palavras com sílabas iguais: A maioria dos alunos estabelecia relações entre as sílabas que compunham diferentes palavras, como ao concluírem que, com a sílaba “di” ,pode-se escrever dia, Didi, dinheiro. Quanto mais avançados estavam na sua relação com a escrita, maiores eram estas relações e, provavelmente, quanto mais relações fizessem, mais avançados estariam em relação a sua concepção de escrita.

### 5.2.2.2.3 Supostas trocas de letras

Na escrita de palavras, observa-se, entre os alunos pesquisados, aparentes “troca de letras” correspondentes aos aspectos gráficos ou sonoros. Compreende-se inicialmente que são trocas tendo como parâmetro o sistema convencional de escrita, mas dentro do processo de aquisição deste sistema elas podem ser formas de escrita experimentais elaboradas por estes na busca da forma convencional. Registram-se algumas questões comuns à maioria dos alunos entrevistados quanto à escrita de palavras:

- a) Quanto as vogais “o” e “u”: “É a letra 'o' aberta ou fechada” ou “É o ‘u’ de fantasma?”. Os alunos Breno Ranson, Kleitton e Penélope alternavam a escrita desta vogal.
- b) Referindo-se às letras “m” e “n”: “Duas ou três pernas?” (Dúvida da maioria dos alunos).
- c) Quanto à letra “s”: “É para que lado que se escreve o ‘s’ de cobrinha”. “É com voltinha?”. Os alunos em geral comparavam e alteravam a escrita da letra “s” com a da letra “z”.
- d) “Está é a letra ‘n’ ou a letra ‘z’?”, referindo-se à posição que visualizavam ao explorar as letras móveis.
- e) “É o /ca/ do Kleitton ou o /ca/ da casa?” Kleitton e Penélope questionavam-se sobre a escrita desta sílaba, confundindo-as também com a letra “k”.
- f) Outras supostas trocas ocorriam sem serem verbalizadas, como as trocas de “t” por “d”, “p” por “b”, ou “h” por “g”.
- g) As vogais “o” e “u”, “i” e “e” também pareciam ser confundidas, quando se toma como parâmetro a linguagem oral que, muitas vezes, é diferenciada da escrita, como

na produção escrita de Kleitton para coelho: “OEU”, palavra pronunciada por ele como “coelhu”.

- h) As letras acentuadas são interpretadas pelos alunos utilizando seus conhecimentos, como na escrita da palavra pinhão por Breno Eugênio “PAUO”, lida pelo aluno da seguinte forma: “pi-nha-u-o”.

Quanto mais evoluído o nível de conceitualização, quanto mais informações os alunos dispõem, parece ser maior o número de questionamentos que ele se faz ou faz aos colegas e aos professores. A possibilidade de perguntar indica conhecimentos adquiridos e possibilidade de adquirir novos conhecimentos. O que poderia ser entendido como um erro, como a “troca de letras”, pode ser visto como um movimento de busca da melhor forma de escrita.

### **5.2.2.3 Análise da escrita de palavras**

#### **5.2.2.3.1 Variedade e quantidade de caracteres**

Os alunos participantes da pesquisa questionavam-se dentro de sua história de aprendizagem, tentando compreender e apreender as informações que lhes eram significativas.

Em geral, eles descobriram que é preciso um número determinado de letras e que as letras têm que ser variadas entre si para representarem a escrita de palavras e textos.

Alguns alunos, ao organizarem o nível silábico de conceitualização considerando a análise sonora, utilizavam duas vogais iguais na escrita das palavras, chegando a verbalizar tal escolha. Outros acrescentavam qualquer letra, levando em conta a variedade e a quantidade de caracteres necessários a sua proposta. Penélope utilizou duas vogais “o” para escrever copo, assim como Carlos, referindo-se a primeira e à última sílaba da palavra “morcego”, escreveu-a da seguinte forma: “OO”.

A quantidade de caracteres utilizada variava de acordo com cada aluno, sendo que um mesmo aluno apresentava diferentes hipóteses dentro do período da pesquisa. A evolução dentro das hipóteses elaboradas podia levar alunos que tinham como padrão preencher todo o espaço da folha reservado à escrita com letras aleatórias a escolherem apenas uma letra para escrever, ou a estabelecerem uma quantidade mínima (geralmente de três a quatro letras) e máxima de caracteres (cinco ou seis). O conjunto de grafias podia conter vogais e consoantes, como nos mostra Kleitton que, inicialmente, utilizava vogais, ampliando o seu vocabulário com o conhecimento de algumas consoantes. As vogais representavam um fonema de mais fácil acesso para o grupo pesquisado.

O quadro nº 44 fornece um perfil mais detalhado da turma.

Quadro 44 - Análise dos caracteres utilizados na escrita de palavras.

| Alunos   | Análise dos caracteres utilizados na escrita de palavras |         |           |                  |           |                                |     |           |     |           |     |         |     |            |   |         |    |
|----------|--|---------|-----------|------------------|-----------|--------------------------------|-----|-----------|-----|-----------|-----|---------|-----|------------|---|---------|----|
|          | Traçados não convencionais                               |         |           |                  |           | Traçados convencionais: letras |     |           |     |           |     |         |     |            |   |         |    |
|          | De<br>se<br>nh<br>o                                      | Rabisco |           | Pseudolet<br>ras |           | Tipos de letras                |     |           |     | Variedade |     |         |     |            |   |         |    |
|          |  | Var     | Res<br>tr | Var              | Res<br>tr | Maiúscula                      |     | Minúscula |     | Vogais    |     |         |     | Consoantes |   |         |    |
|          |  |         |           |                  |           | Im<br>pr                       | Cur | Im<br>pr  | Cur | Restrito  |     | Variado |     | Restrito   |   | Variado |    |
| svs      | cvs  | svs     | cvs       | svs              | cvs       | svs                            | cvs | svs       | cvs | svs       | cvs | svs     | cvs |            |   |         |    |
| Breno    | -  | -       | X         | -                | -         | -                              | -   | -         | -   | -         | -   | -       | -   | -          | - | -       | -  |
| Breno R  | -  | -       | -         | X                | -         | X                              | -   | -         | -   | -         | X   | X       | -   | -          | X | X       | -  |
| Marcelo  | -  | -       | X         | -                | -         | -                              | -   | -         | -   | -         | -   | -       | -   | -          | - | -       | -  |
| Carlos   | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | -         | -   | X         | -   | -       | X   | X          | - | X       | -  |
| Kleitton | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | X         | -   | -         | -   | -       | X   | -          | - | -       | -  |
| Paulo    | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | -         | -   | X         | -   | -       | -   | X          | - | -       | -- |
| Marco A  | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | X         | -   | -         | -   | -       | X   | -          | X | X       | -  |
| Mirela   | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | -         | -   | -         | -   | X       | -   | -          | - | X       | -  |
| Penélope | -  | -       | -         | -                | -         | X                              | -   | X         | -   | -         | -   | -       | X   | -          | X | X       | -  |

Legenda: Var- variado / restr – restrito / svs – sem valor sonoro, cvs - com valor sonoro/ impr – imprensa e cur – cursiva)

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p. 195), quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas das características importantes consideradas na escrita anterior,

variedade e quantidade de caracteres, são deixadas de lado por ela estar mais preocupada com o recorte silábico da palavra. A criança ainda não consegue atender a ambas as exigências.

Frente aos aspectos destacados, pode-se apresentar uma visão geral das concepções dos alunos quanto aos caracteres utilizados na escrita de palavras, observadas nas suas produções escritas de palavras:

- a) Os alunos não utilizaram desenhos para representar a escrita de palavras.
- b) Breno e Marcelo utilizaram rabiscos.
- c) Os demais alunos usaram letras convencionais de imprensa maiúscula.
- d) Breno Ranson e Paulo às vezes traçavam pseudoletas.
- e) Todos os alunos grafavam consoantes e vogais, variando sua relação com o valor sonoro e com o domínio do vocabulário de letras (restrito ou variado).
- f) As vogais eram mais facilmente identificadas quanto ao seu valor sonoro.

#### 5.2.2.3.2 Palavras referência

Há indicativos de que o conhecimento pelos alunos de um conjunto de palavras referência, constituído por palavras estudadas em sala de aula ou por palavras que eles estavam mais acostumados a escrever e que lhes eram significativas, facilitava a sua “pesquisa” na composição de palavras desconhecidas. Esta informação era prioritária para questionar as hipóteses do nível de conceitualização silábico. Kleitton, ao escrever “massa”, pronunciava a palavra enquanto escrevia: “/Ma/ de mama, /as/ de sapo”, resultando na seguinte grafia: “MASA”. Utilizou palavras que já tinha conhecimento de como se escrevia, fazendo uma análise alfabética. Esta era uma nova forma de reflexão sobre a escrita por ele elaborada (não era comum com outras palavras).



Na escrita de palavras trabalhadas em aula com a inicial “p”, Kleitton utilizou uma letra para cada sílaba, considerando o valor sonoro, acrescentando a consoante estudada. Descobriu uma maneira de manter a sua hipótese e atender à proposta de estudo e escrita de palavras que iniciam com a letra “p”, como na escrita da palavra pipoca: “IOAP”. A informação contextualizada novamente apresenta-se como fundamental. Para Marco Aurélio, o conhecimento da escrita de algumas palavras, como ao escrever a palavra “bolacha”, em que ele identificou que começava com “*O mesmo /bo/ de bola*”.

As hipóteses que os alunos estabeleceram para escrever palavras-referência parecem ser mais elaboradas do que as organizadas para dar conta de palavras desconhecidas. A reescrita de palavras conhecidas pelos alunos na ausência de um modelo (reprodução diferida de palavras<sup>61</sup>) requer que eles utilizem seus esquemas interpretativos frente às informações que obtêm sobre a escrita convencional das palavras. Estas novas informações precisam ser incorporadas, assimiladas aos seus esquemas, o que pode gerar a necessidade de reorganização das suas hipóteses anteriores e a evolução dentro dos níveis de conceitualização. Os alunos partem de uma informação inicial sobre o que vão escrever, tendo mais elementos para considerar e adaptar as suas propostas de escrita e leitura.

A palavra casa era do vocabulário referência de Marco Aurélio, mas ele não dominava sua escrita convencional, embora soubesse que casa começa com a letra “c” e reconhecesse alguns “sons” que a compõem, o que o levou a elaborar variadas escritas em períodos diferenciados, como: “CASQ , CAIZ , CAZ”. Ele manteve a primeira sílaba a qual já havia memorizado e procurou elaborar propostas que correspondessem à análise sonora que realizava. Refletiu sobre uma informação que já tinha, compondo-a com suas hipóteses, o que, num primeiro momento, poderia ser confundido com uma cópia mal feita, ou uma palavra não memorizada adequadamente. Novamente a informação torna-se relevante.

---

<sup>61</sup> Termo referido por Emilia Ferreiro (1993, p. 41).

Outra hipótese comumente organizada (que pode ter relação com o vocabulário referência) é a utilização na escrita da letra inicial ou final de cada palavra. As propostas pedagógicas de alfabetização normalmente destacam estes conhecimentos convocando o aluno a tal análise. Como mostra Breno Eugênio ao escrever rato: “RLSL” e flor: “FLIA”. Penélope, às vezes, invertia a ordem de escrita das palavras, o que ocasionava escritas como a da palavra casa: “CIRC”. Baseada na informação de que a palavra casa inicia com a letra “c”, ela representava a palavra pelas duas direções de escrita.

Os alunos participantes da pesquisa que escreviam seu nome próprio convencionalmente pareciam ter uma relação mais elaborada com a escrita. Analisavam de maneira diferenciada seu funcionamento, organizando novas escritas ao combinar as letras ou as sílabas que o compunha. Referiam-se entre si às iniciais dos nomes para indicar como se devia escrever uma palavra, como se observou com Kleitton, que disse que panela começava com /pa/ de Penélope. Breno Ranson, em determinada situação de sala de aula, ensinava seus colegas a como escrever a letra do seu nome e esclarecia que o “b” é de bola, de boneca e de Breno.

Alunos como Mirela utilizavam as letras do seu nome para escrever, acrescentando outras letras (ou não), alterando-as quanto à ordem. A vivência escolar provavelmente influenciou, já que eram sistemáticas as atividades que envolviam a leitura e a escrita do nome próprio, associada à relação afetiva que este representa. A influência escolar ficou evidente quando Mirela começou a utilizar, nas suas escritas, as letras da palavra “abril. A data era escrita diariamente na organização do planejamento do dia.

O interesse por alguns personagens, por programas da televisão e por artistas do meio musical admirados pelos alunos incentivavam-nos a aprender a escrever seus nomes. Penélope escrevia o nome da banda KLB e de seus componentes convencionalmente e utilizava esta informação em outras produções e interpretações escritas, como ao descobrir

que a letra “k” também é do nome do Kleitton. Breno escrevia a letra “z” referente ao programa televisivo “Zorra total”. Os nomes dos seus parentes e amigos também eram referência para a escrita.

#### 5.2.2.3.3 Análise da pauta sonora

Os alunos, ao descobrirem a relação da grafia com a linguagem, procuravam a melhor maneira de expressar o que queriam escrever, organizando variadas formas, considerando a análise da pauta sonora silábica da palavra. A análise da pronúncia das palavras visando à escrita é uma atividade tradicionalmente realizada nas salas de aula.

Uma concepção de escrita salientou-se por ser elaborada por vários alunos. Antes de escrever a palavra, eles a pronunciavam em voz alta, salientando suas sílabas. O fonema que lhes soava mais forte, ou o fonema por eles mais destacado era registrado com a letra correspondente (predominavam as vogais). A cada pronúncia, outra letra era escolhida para representar a sílaba destacada, originando escritas variadas, como:

- a) O destaque dado à pronúncia podia levar à escrita da mesma sílaba mais de uma vez, como fez Carlos ao escrever cerveja: “ACA”, salientando a vogal “a” referente à última sílaba. Carlos analisava as sílabas isoladamente, parecendo não se preocupar com a composição da palavra como um todo.
- b) Em outras escritas dentro da mesma concepção Carlos utilizou somente um ou dois caracteres para a escrita, correspondendo à sílaba destacada, representando seu valor sonoro (mesmo que a palavra fosse polissílaba, não considerando uma letra para cada sílaba), hipótese que demonstrou utilizar em outras produções. A análise sonora parecia exigir sua atenção, não podendo ater-se a outros critérios. As letras,

maioria vogais, às vezes eram repetidas. Breno Ranson e Penélope escreveram de forma semelhante.

- c) As letras representando cada sílaba podiam (ou não) ser traçadas na ordem convencional de escrita, ou podiam ainda representar algumas das sílabas e serem (ou não) acrescentadas a outras letras aparentemente aleatórias. Carlos, ao escrever bicicleta, utilizou as vogais “IAEA”, sendo que “IA” referia-se à primeira e à última sílaba conforme sua análise inicial da pronúncia e “EA” à terceira e quarta sílaba, de acordo com a sua segunda análise.
- d) Podiam-se encontrar produções em que todas as letras que compunham a escrita silábica de uma palavra eram registradas dentro de uma ordem não convencional, como Marco Aurélio, ao escrever boneco da seguinte forma: “QNAO”. A letra “q” correspondia à última sílaba, a letra “n” à segunda e a letra “o” à primeira sílaba. Ele utilizava uma quantidade mínima de grafias correspondente a sua análise silábico-alfabética. Parecia preocupar-se com a composição da palavra como um todo e com a análise das partes que a compunham, concepção que podemos considerar mais evoluída em relação à proposta anterior de escrita exemplificada pela produção de Carlos.
- e) Penélope, ao escrever a palavra macaco, refletia dizendo: “/ma/, /a/, /ma/, começa com ‘m’.” “É com /ca/, sora, /ma-ca-co/, é com /o/.” Isso resultou na seguinte escrita: AMCOO. Registrava uma ou duas letras para cada sílaba. A vogal “a” era destacada em relação à consoante “m”, sendo escrita em primeiro lugar, mas Penélope tinha a informação de que macaco escreve-se com a letra “m”, então precisou adequar esta informação a sua escrita.
- f) Breno Ranson, na escrita da palavra pilha: “PIPAAA”, acrescentou mais duas vogais “a” no final, referente à pronúncia da palavra. Ele considerou a ordem

convencional de escrita das letras para compor a palavra, hipótese mais avançada que a de Penélope (item d).

- g) Penélope escrevia a primeira letra correspondente à sílaba inicial e a segunda letra correspondente à sílaba final da palavra, acrescentando outras letras aleatoriamente, como na escrita da palavra bicicleta: “IAPNOE”. Na escrita da palavra boneca: “RISAB”, ela iniciou a traçar as letras da direita para a esquerda, seguindo a mesma hipótese anterior. Na escrita da palavra peixe, grafou uma letra para cada sílaba, iniciando a escrita da esquerda para a direita: “XP”. Parece que na escrita anterior Penélope sabia que se precisava de mais letras para escrever a palavra, mas as desconhecia, ou não se interessava por descobri-las no momento.
- h) Os alunos escreviam primeiro as vogais que compunham a palavra dissílaba e depois suas consoantes correspondentes, como fez Marco Aurélio ao escrever rato: “RTAO”. Parece que ele procurava seguir sua proposta de análise do nível conceitual silábico, que previa uma grafia para cada sílaba e atender ao número de grafias que julgava necessário à escrita. A análise da pronúncia também influenciou.

Alguns alunos, às vezes, escreviam as palavras solicitadas em uma atividade da sala de aula sem refletir sobre a escrita ou sem interesse em realizá-la, traçando letras aleatórias para cumprir a demanda do professor. Penélope preencheu uma linha com letras destacando a inicial “c” de casa: “CISBTSAPNACVIREL”, para cumprir a tarefa, visto que, ao ser solicitado que escrevesse novamente, ela apresentou a seguinte produção: “CSA”. Penélope verbalizou que não queria escrever inicialmente, mas ficou satisfeita ao reescrever, parecia necessitar de apoio para tal. O que acontece com todos os alunos.

O registro do plural das palavras era uma questão para Kleitton e Penélope. Penélope descobriu que a letra “s” grafada no final das palavras representa o seu plural, o que mostra ao

escrever “copos” (palavra escolhida pela aluna) da seguinte forma: “ORIS”. A vogal “o” correspondia às sílabas e a letra “s” ao plural, as demais letras parecem apenas compor um número mínimo de caracteres que ela julgava necessários. Na escrita da palavra “elefante”, ela também sinalizou o plural: “EIETS”.

#### 5.2.2.3.4 – Quadro de análise das produções escritas dos alunos baseada em Emilia Ferreiro (1982 – conforme Continni Júnior, 1986)

Quadro 45 - Análise do desenvolvimento conceitual da escrita- nível pré-silábico.

| Análise do desenvolvimento conceitual da escrita<br>(conjunto de hipóteses elaboradas pela criança) |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Categoria   | Sub-categorias   | Caracterização   | Aluno  |
| A   | A1 - Grafismos primitivos  | Predominância de rabiscos indecifráveis ou pseudoletas.  | Breno<br>Marcelo   |
|   | A2 - Escrita unigráficas (ideográfica)   | Utilização do desenho do próprio objeto para representar a palavra solicitada.   | -  |
|   |  | Uso de um sinal gráfico simples para representar uma palavra ou um conceito. Utiliza um símbolo diferente para representar cada palavra diferente. | Mirela<br>(Anteriormente usava um conjunto de letras para representar a palavra) |
| A3 - Escrita sem controle de quantidade   | Repetição seguida de uma grafia até alcançar o limite do papel. Pode haver a intenção de variar as grafias conforme a palavra a ser grafada. | Breno Ranson<br>Paulo<br>Mirela<br>Penélope (grafias variadas)   |  |
| B   | B4 – Escrita fixas   | Predominam as grafias convencionais e o controle da quantidade de grafias: nem uma só, nem um número indeterminado.                                | Breno Ranson<br>Carlos<br>Mirela   |
| C<br>Escrita diferenciada   | C5 - Repertório fixo<br>Quantidade variável  | As grafias aparecem na mesma ordem com quantidades diferentes.   | -  |
|   | C6- Repertório fixo parcial<br>Quantidade constante  | Mesmo número de grafias parcialmente diferentes, procurando distinguir as palavras.  | -  |
|   | C7 Repertório fixo variável<br>Quantidade variável   | Varia a quantidade de grafias, aparecendo algumas vezes numa mesma ordem e lugar em conjunto com outras grafias diferenciadas.                     | Mirela   |
|   | C8 – Repertório variável<br>Quantidade constante   | Quantidade constante para todas as escritas, as letras, ou mudam de ordem, ou de grafia no registro das diferentes palavras.                       | Breno Ranson<br>Carlos   |
|   | C9 – Repertório variável<br>Quantidade variável  | Expressam máxima diferenciação controlada para distinguir uma escrita da outra.  | -  |
| D<br>Escrita diferenciada com valor sonoro inicial  | D10<br>Quantidade e representação variáveis e presença de valor sonoro inicial   | A letra que inicia a escrita tem relação com o valor sonoro da primeira sílaba da palavra.   | Penélope   |

Os Salientam-se as categorias levantadas pela autora por terem sido baseadas nas concepções de crianças consideradas “normais”, concepções estas que são semelhantes às elaboradas pelos alunos participantes da pesquisa “com deficiência mental”.

alunos participantes da pesquisa apresentaram produções referentes a mais de uma categorização no mesmo período. No quadro nº45 se aborda as produções do nível de conceitualização pré-silábico, a análise dos outros níveis será incluída no quadro nº 46.

O quadro nº 46 apresenta uma classificação das produções escritas dos alunos quanto às hipóteses por eles elaboradas sobre a escrita de palavras. Parte-se de hipóteses que não consideram a pauta sonora, chegando a produções escritas mais evoluídas que consideram tal conhecimento. A classificação é baseada nas pesquisas desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), considerando a análise apresentada no quadro nº 45, adaptada a presente pesquisa.

Propositalmente, não foram salientados os níveis de conceitualização da escrita, visando a ressaltar o processo de evolução das hipóteses elaboradas e as oscilações entre as respostas.

A categoria “cópia” poderia ser acrescentada nesta classificação, visto que os alunos participantes da pesquisa recorriam à “cópia” buscando informação ou demonstrando insatisfação quanto a sua concepção de escrita perante o reconhecimento de uma forma diferenciada da sua escrita comum aos materiais gráficos e às pessoas alfabetizadas. A cópia era significativa neste sentido, por distanciar-se da concepção de treinamento de uma habilidade de escrita. Provavelmente os alunos procuravam aproximação com o sistema convencional. Os alunos escolhiam de onde iriam copiar, recorrendo a um colega que julgavam que sabia escrever, ao quadro de giz, ao vocabulário referência, a um livro, etc.

Quadro 46: Análise das hipóteses elaboradas pelos alunos na escrita de palavras.

| Análise das hipóteses elaboradas pelos alunos na escrita de palavras |   |  |                                  |                            |   |   |   |        |        |   |   |
|--|---|--|----------------------------------|----------------------------|---|---|---|--------|--------|---|---|
| Categorias de análise  |   | Exemplos   | Alunos                           |                            |   |   |   |        |        |   |   |
|  |   |  | B                                | B<br>R                     | C | M | K | P<br>A | M<br>A | M | P |
| Escrita de palavras sem relação com a pauta sonora                   | Rabiscos desordenados   |  | X                                | -                          | X | X | - | -      | -      | - | - |
|  | Pseudolettras   |  | -                                | -                          | - | - | - | X      | -      | - | - |
|  | Desenho do objeto   |  | -                                | -                          | - | - | - | -      | -      | - | - |
|  | Escrita indiferenciada das palavras   | Uma mesma letra repetida   | Paulo: AAAAAAAAAA                | -                          | - | - | - | -      | X      | - | - |
|  |   | Mesmo conjunto de letras na mesma ordem  | -                                | -                          | - | - | - | -      | -      | - | - |
|  | Escrita diferenciada das palavras   | Letras variadas  | Mirela: EAOHDPR                  | -                          | - | - | - | -      | X      | - | - |
|  |   | Uma letra fixa variando as demais  | Mirela: AEBRLI<br>EDBRHA, EDABRI | -                          | X | X | - | -      | -      | X | - |
| Algumas letras fixas variando as demais                              |   | Carlos: CTIAOOH<br>DOOHK   | -                                | X                          | X | - | - | -      | X      | X |   |
|  | Uma letra diferenciada para cada palavra  | Carlos referiu-se ao valor sonoro  | -                                | -                          | X | - | - | -      | -      | X |   |
| Escrita de palavras baseada na análise da pauta sonora da palavra    | Escrita de uma letra com valor sonoro convencional referente a cada sílaba destacada na pronúncia da palavra a ser grafada <sup>62</sup> (demais letras aleatórias) | Referente à sílaba inicial   | Marco Aurélio: FOAR (flor)       | -                          | X | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente à sílaba final   | Crisitan: AACA (cerveja)         | -                          | - | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente à sílaba inicial e à final   | Kleitton: AO (borboleta)         | -                          | X | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente a uma sílaba aleatória   | Carlos: I (peixe)                | -                          | X | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente a várias sílabas aleatórias  | Marco Aurélio: OTAPHA centopéia) | -                          | X | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente a todas as sílabas que compõem a palavra fora da ordem convencional de pronúncia | Penélope: AMCOO (macaco)         | -                          | - | X | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Referente a todas as sílabas que compõem a palavra na ordem convencional de pronúncia      | Vogais                           | Breno Ranson: AOLUO (dado) | - | X | X | -      | X      | - | X |
|  | Vogais e consoantes   |  | Penélope: KAO (cavalo)           | -                          | X | X | - | X      | -      | X | - |
|  | Vogais mais consoantes (dissílaba)  |  | Marco Aurélio: RTAO (rato)       | -                          | X | - | - | -      | -      | X | - |
|  |   | Escrita da sílaba inicial da palavra - demais letras aleatórias (vogais e consoantes)      | Marco Aurélio: BAL (balão)       | -                          | X | X | - | X      | -      | X | - |
|  |   | Escrita correspondente às sílabas e a alguns fonemas correspondentes (vogais e consoantes) | Breno Ranson: PAUO (pinhão)      | -                          | X | X | - | X      | -      | X | - |
|  |   | Escrita correspondente aos fonemas (vogais e consoantes)                                   | Kleitton: MASA (massa)           | -                          | - | - | - | X      | -      | X | - |

Legenda: B – Breno / BR- Breno Ranson / C – Carlos / K – Kleitton / M - Marcelo/ MA - Marco Aurélio / MI - Mirela/ PA – Paulo / P - Penélope

<sup>62</sup> As letras referentes às sílabas poderiam ser grafadas mais de uma vez, conforme o destaque dado pelo aluno na pronúncia de cada sílaba da palavra.



#### 5.2.2.3.4 Oscilações entre as categorias

Vários alunos encontravam-se em categorias diferentes num mesmo período, uma vez que não seguiam um padrão rígido ao representar as palavras. As etapas podiam se sobrepor, envolvendo fases em que duas ou mais concepções existiam em conjunto. Esta constatação também foi referida por Contini Junior (2002), que considera esta sobreposição uma interpretação intermediária entre os vários níveis de conceitualização. Esta hipótese foi considerada por Ferreira somente entre o nível de conceitualização silábico e o nível de conceitualização alfabético, constituindo uma concepção intermediária denominada silábico-alfabética.

Os alunos poderiam escrever uma mesma palavra utilizando-se de variadas estratégias conforme hipóteses supostamente mais avançadas em determinado momento e, em outros, recorrerem a hipóteses menos avançadas, o que poderia ser entendido como um retrocesso. Propõe-se que tal oscilação entre os níveis possa ser visualizada como um movimento de experimentação (“pesquisa”) das diferentes hipóteses pelos alunos. Pode-se entender a sobreposição de concepções (oscilação) como um processo flexível de evolução (não linear) para a compreensão e apropriação do sistema de escrita, como se observa com a produção de Marco Aurélio e Penélope.

Podem influenciar nestas sobreposições (oscilações):

- a) A prática educativa: A proposta de ensino da escola especial por não ser tão sistematizada como a do ensino regular quanto à alfabetização, talvez influencie as produções dos alunos. No ensino regular, a proposta pedagógica, sendo mais direcionada à alfabetização, poderia também direcionar a visualização das concepções dos alunos, o que resultaria na não identificação das oscilações. O ensino em casa, a participação em atos de leitura e escrita igualmente influenciaria. A informação

sistematizada e qualificada influencia na construção das hipóteses, fornecendo elementos para os alunos aprenderem o sistema de escrita.

b) O estado emocional: As oscilações nas respostas podem ocorrer devido às oscilações dos comportamentos dos alunos quanto à disposição para a aprendizagem.

- O “querer-aprender” é fator determinante. Havia momentos, como já foi citado no exemplo de Penélope, em que os alunos não se colocavam à disposição para a escrita por vários fatores emocionais. Houve a situação de dois meninos que apresentaram um quadro de surto psicótico (Breno Ranson e Carlos), o que, sem dúvida, interferia na sua produção escrita, fazendo com que eles retornassem a hipóteses que já haviam relevado. O fator emocional também influenciava na manutenção das hipóteses, como acontecia com Kleitton. Nesta situação, a falta de informação sistematizada também foi relevante. A informação foi determinante para a reorganização das suas hipóteses.
- Os alunos apresentavam produções diferenciadas de escrita de acordo com quem propunha e acompanhava as atividades por eles desempenhadas. Normalmente, a produção era mais avançada quando realizada com o professor.
- Os alunos, em relação à escrita de palavras do seu vocabulário básico, tinham uma concepção que pode ser considerada mais evoluída em relação à escrita de palavras por eles conhecidas, o que influenciava na sobreposição das respostas.
- As expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem também podiam influenciar.

Pôde-se considerar que, durante o ano de observação da turma pesquisada, a evolução dentro das concepções de escrita da palavra foi lenta, se pensarmos no objetivo final de alfabetização, mas, se observarmos o processo de aprendizagem, foi marcada por várias

construções representadas pela maioria dos alunos nas diferentes produções ou na sua relação com a escrita, o que possibilitou-nos observar as oscilações do processo.

Há indicativos de que os alunos que tinham uma hipótese de escrita sistematizada (sem oscilações) estavam situados em um nível de conceitualização, como Kleitton, Paulo ou Mirela, os outros que elaboram hipóteses silábico-alfabéticas recorriam a variadas concepções (exceto Breno e Marcelo). O que não significa que os alunos tivessem que sistematizar uma hipótese referente a cada nível, pois não foi observado nas produções escritas de Marco Aurélio ou de Penélope, durante a pesquisa e anteriormente a esta, um período reservado ao nível de conceitualização silábico. Eles sobrepunham hipóteses correspondentes a vários níveis.

Há períodos em que determinadas hipóteses eram consideradas com maior regularidade, como: Breno Eugênio mantinha um número entorno de quatro caracteres para todas as suas escritas, ou ao preencher a linha como um todo (assim como Mirela, Paulo e Penélope). Carlos vinculava a escrita a sua pronúncia, grafando as letras na seqüência da sua fala. Kleitton mantinha a hipótese silábica com vogais. Paulo enchia sua folha com letras /a/. experimentava hipóteses do nível de conceitualização silábico. Penélope demarcava a letra inicial e a final como uma certa regularidade de escrita, delimitando as fronteiras da palavra.

A relação de análise dos alunos com a escrita era diferenciada da leitura, eles apresentavam hipóteses mais avançadas na escrita de palavras do que na leitura. A intervenção pedagógica explorava mais a escrita, o que denotava possível influência.

Nas produções e interpretações da escrita, ficou evidente a importância do acesso à informação, assim como a forma como os alunos assimilavam estas diferentes informações sobre este objeto de conhecimento.

#### 5.2.2.4 Análise da Leitura de Palavras

Observou-se que os alunos participantes da pesquisa, ao lerem as palavras que escreveram (foi solicitado aos alunos que sinalizassem as suas forma de leitura apontando com o lápis ou com o dedo onde julgavam estar lendo), utilizavam variadas estratégias diferenciadas da convencional que serão apresentadas conforme a análise dos alunos. Estas são classificadas em:

- a) Análise global: quando a pauta sonora não é considerada.
- b) Análise segmentada: quando a pauta sonora da palavra é levada em consideração.

Observa-se que esta foi uma situação particular de leitura, em que os alunos interpretavam as suas próprias produções após o ato de escrita de cada palavra, o que influenciou diretamente na interpretação.

As categorias de análise consideram a evolução da concepção de leitura das palavras escritas pelos alunos, sendo mais evoluídas as concepções que compreendem que se lê marcando as letras da palavra de duas a duas do que a concepção que compreende que não há relação entre a grafia e a leitura.

Em geral, os alunos optavam por uma forma padrão de leitura considerando a segmentação silábica oral da palavra onde cada caractere correspondia a uma sílaba pronunciada, estratégia utilizada muitas vezes por eles para escrever as palavras solicitadas.

Considera-se que há progressão em relação à segmentação oral e a segmentação escrita: a análise inicia-se oralmente para refletir-se na escrita. Embora alunos como Mirela e Paulo fizessem análise silábica na leitura, não a realizavam na escrita. Os alunos que realizavam a análise da pauta sonora da escrita também faziam-na oralmente.

O valor sonoro das letras não foi considerado, em geral, pelos alunos. Havia referência à letra inicial de algumas palavras por Breno Ranson, Carlos e Marco Aurélio. Eles pareciam

compreender inicialmente que a fala podia ser segmentada, e que esta segmentação podia ser expressa por escrito e, portando, para interpretá-la, a hipótese da segmentação silábica também era válida. Os alunos demonstravam ter o conhecimento de que as letras são um signo que pode ser interpretado, reconheciam o valor simbólico da letra, mas não o seu valor sonoro na leitura de palavras. Quando se pedia para alguns dos alunos lerem posteriormente as suas produções, eles nomeavam as letras, ou relacionavam a primeira letra grafada com uma palavra que iniciasse com ela.

A leitura influenciava na escrita, e alguns alunos reconheciam o valor sonoro de algumas letras, principalmente das vogais, o que poderia levar a alterar a sua escrita. Algumas vezes, eles apagavam ou acrescentavam letras, procurando adaptar a escrita a sua leitura correspondente, ou seja, à segmentação silábica da palavra, o que se observou com Carlos, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope.

Kleitton correspondia cada sílaba pronunciada na leitura a uma vogal com o valor sonoro correspondente na escrita. Começava a questionar-se quanto ao valor sonoro das letras (incluindo as consoantes) e quanto à produção escrita do nível de conceitualização alfabético, procurava interpretar o valor sonoro das letras por ele grafadas. Ele começava a descobrir esta relação ainda sem sistematizá-la.

As estratégias de interpretação variavam conforme o número de caracteres traçados. Os alunos utilizavam, ao mesmo tempo, várias estratégias, adaptando-as a sua escrita.

Kleitton, ao escrever a palavra borboleta da seguinte forma: “OEA”, leu-a marcando cada sílaba, mostrando com a ponta do lápis a letra “o”, referindo-se às duas primeiras sílabas e assinalando as duas sílabas que faltavam, uma para cada traço que compunha a letra “a”. Ele adaptou sua escrita à leitura, considerando a segmentação silábica da palavra.

O quadro nº 47 mapeia as observações levantadas.

Quadro 47 - Interpretação (leitura) das palavras escritas pelos alunos.

| Interpretação (leitura) das palavras escritas pelos alunos                            |   | Observações:  | Alunos   |   |
|---|---|---|--|---|
| A<br>N<br>Á<br>L<br>I<br>S<br>E<br><br>G<br>L<br>O<br>B<br>A<br>L                     | Pronuncia a palavra escrita como um todo.   | Sem relacioná-la com a grafia   | Os alunos simplesmente repetiam a palavra solicitada.  | Breno R<br>Paulo                                      |
|   |   | Relacionando-a com a grafia, sinalizando com o olhar ou algum objeto.   | Os alunos “imitavam” atos de leitura ou estavam respondendo rapidamente para dar conta do pedido de leitura.   | Breno R<br>Carlos<br>Kleitton<br>Marco A<br>Penélope  |
|   |   | O número de vezes correspondente a cada caractere que a compõe.   | A palavra era repetida a cada letra, sinalizando-a.  | Paulo   |
|   | Nomeia as letras da palavra escrita.  | Os alunos compreendiam leitura com nomear as letras independentemente de seu valor simbólico.   | Breno R<br>Carlos  |   |
|   | Altera o ritmo da pronúncia da palavra escrita, acompanhando a quantidade de caracteres grafada.  | Envolve a extensão total da palavra como o estender a última vogal pronunciada.<br>Ex.: Carlos lê a palavra cerveja da seguinte forma: “Cer-ve-ja- a”, havia escrito a mesma com quatro letras. | Breno R<br>Carlos<br>Kleitton<br>Marco F<br>Penélope.  |   |
| A<br>N<br>Á<br>L<br>I<br>S<br>E<br><br>S<br>E<br>G<br>M<br>E<br>N<br>T<br>A<br>D<br>A | Análise oral - Pronuncia a palavra escrita destacando suas sílabas sem relacioná-la com a grafia. |   | Paulo e Mirela reconheciam a segmentação silábica oral das palavras.   | Paulo<br>Mirela                                       |
|   | Lê marcando uma letra para cada sílaba, repetindo a palavra conforme o número de caracteres.      |   | Ex.: Paulo escreveu a palavra café da seguinte forma: OODDA, sendo solicitado que lesse, relacionou uma letra para cada sílaba pronunciada: “Ca-fé, ca-fé.”  | Paulo   |
|   | Altera o ritmo de cada sílaba da palavra escrita, adaptando-a à grafia.                           | Condensando-a (relativo a escritas com um a três caracteres, dependendo da palavra a ser lida).   | Os alunos liam rapidamente passando o dedo sobre a escrita   | Breno R<br>Carlos<br>Kleitton<br>Marco A<br>Penélope. |
|   |   | Estendendo-a (relativo a escritas com vários caracteres).   | Ex.: ao ler a palavra flor: “OAKR”, Marco Aurélio adaptou a leitura a sua escrita estendendo a pronúncia da mesma: “flo-o-o-or”. Adaptou a pronúncia a leitura.  | Breno R<br>Carlos<br>Kleitton<br>Marco A<br>Penélope. |
|   | Altera a palavra  | Dentro do mesmo campo semântico para adaptá-la ou não à leitura.  | Os alunos dizem outra palavra dentro do mesmo campo semântico ao não se recordarem do que haviam escrito.  | Kleitton  |
|   |   | Utilizando seu diminutivo para adaptá-la a leitura.   | Ex.: Carlos, ao escrever a palavra cachorro: “OAC”, leu-a verificando que acabava com outra letra. Então, repetiu-a várias vezes, concluindo que acabava com a letra /o/, mas desistiu da sua hipótese, repetindo a leitura outras vezes, escrevendo a letra /n/ no final: “OACN”. Numa primeira leitura, disse: “Cachorro”. Como faltou uma letra, já que referia uma sílaba a cada caractere, leu novamente: “Cachorrinho”, para dar conta da sua escrita. | Carlos  |
|   | Pronuncia a palavra escrita destacando suas sílabas, relacionando cada sílaba a uma grafia.       | Inicial (iniciais) e final.   | Análise realizada principalmente com palavras dissílabas   | Breno R<br>Carlos<br>Marco A<br>Penélope              |
|   |   | Alternando as sílabas.  | Conforme o som destacado, os alunos grafavam a letra correspondente.   | Breno R<br>Carlos<br>Marco A<br>Penélope              |
|   |   | Na seqüência da escrita.  | Ex.: Breno Ranson marcou com o dedo na leitura uma vogal-referência para cada sílaba, quanto às demais letras, Breno Eugênio passou o dedo rapidamente sobre elas, não respondendo quando foi questionado sobre o que estava escrito ali.  | Breno R<br>Carlos<br>Kleitton<br>Marco A<br>Penélope  |
|   | Lê marcando as letras de duas em duas quando pronuncia, sinalizando cada sílaba da palavra.       |   | Ex.: Na leitura de palavras que havia escrito no quadro de giz, Kleitton dá-se conta das letras que “sobravam” ao lê-las dentro de uma hipótese silábica, apontando-as usando dois dedos da mesma mão, cada dois dedos correspondiam a uma sílaba. Pareceu bastante satisfeito com sua solução.<br>Marco Aurélio numerava cada sílaba da palavra a ser lida, compondo as sílabas com duas letras   | Kleitton<br>Marco A                                   |

Os alunos surpreendiam-se quando suas hipóteses de leitura não correspondiam à leitura. Todos os alunos participantes da pesquisa construíram hipóteses diferenciadas, procurando apreender e compreender o sistema de escrita. As produções dos alunos coletadas ao longo de um ano revelam um processo flexível (não linear), repleto de idas e vindas, retomadas e reconstruções de princípios que organizam as suas diferentes produções e interpretações escritas.

### 5.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM AS LETRAS MÓVEIS

As letras móveis destacam-se por serem um material concreto, de fácil manipulação. Estas permitem aos alunos o acesso ao universo de caracteres necessário à escrita e possibilita a composição de palavras e textos sem a necessidade de dominar a grafia.

Organizou-se a dinâmica de duas entrevistas individuais, realizadas entre setembro de 2004 e março de 2004. Em cada entrevista, foi apresentada para os alunos uma caixa contendo três alfabetos completos e dez vogais sobressalentes. As letras eram emborrachadas, no tamanho em torno de três centímetros cada uma. Os alunos deveriam nomear o que continha na caixa e especificar o que era possível fazer com o material – identificar sua função. As entrevistas foram gravadas. Marcelo e Breno não participaram da entrevista.

Os alunos apresentaram diversas colocações quanto ao que eles identificaram como conteúdo da caixa, a interação com o material e quanto a sua concepção verbalizada sobre o uso do mesmo. Em relação às duas entrevistas realizadas, serão identificadas somente as que apresentaram diferenças de concepções, registrando-se a qual das entrevistas se referia.

### 5.3.1 Identificação do conteúdo da caixa

Observou-se que os alunos identificaram o conteúdo da caixa como:

- a) Letras do alfabeto. Interpretação de Carlos.
- b) Letras. Interpretação de Breno Ranson, Kleitton, Marco Aurélio, Mirela e Penélope.
- c) Não responderam: Paulo.

### 5.3.2 Interação com as letras móveis:

Os alunos interagiram de maneira diferenciada com o material da caixa, como é apresentado abaixo.

- a) Apresentaram as letras para a câmera: Breno Ranson exibiu as letras (primeira entrevista).
- b) Organizaram as letras uma ao lado da outra em filas: Como fizeram Breno Ranson (primeira entrevista), Mirela e Penélope (primeira entrevista).
- c) Contornavam as letras: Como fizeram Breno Ranson (primeira entrevista), Kleitton e Paulo.
- d) Contavam as letras: Breno Ranson relacionava a contagem com um jogo realizado em aula (primeira entrevista).
- e) Disseram estar escrevendo: Breno Ranson organizava as letras aleatoriamente enquanto dizia estar escrevendo.
- f) Organizaram as letras na ordem do alfabeto, copiando do quadro, referência da aula: Kleitton.
- g) Nomearam as letras. Kleitton e Mirela reconheciam o nome de algumas letras apenas.



h) Relacionaram as letras com palavras que iniciavam com cada letra: Breno Ranson e Carlos consideravam a inicial.

i) Identificaram como sendo usadas para escrever o nome: Kleitton identificou.

j) Escreveram uma palavra: Breno Ranson, na segunda entrevista, escreveu o nome do seu cantor preferido, utilizando as letras: “DENENEL”, correspondentes a Daniel. Ele lia nomeando as letras. Carlos escreveu a palavra baleia da seguinte forma “BAIA”. Leu marcando uma letra para cada sílaba. Marco Aurélio, ao olhar as letras, escreveu as palavras: “PIXE” (Peixe) e leu “Peiiiixxe”. Escreveu ainda a palavra: “CA” (carro) e leu marcando uma sílaba para cada letra. Penélope, na segunda entrevista, escreveu o nome dos seus cantores preferidos: “MAB8O” (Matheus) e “OSR” (Rouge). Penélope escreveu Rouge da direita para a esquerda.

k) Fila de letras representando uma frase. Penélope uniu várias letras (extensão da mesa), dizendo ter escrito “Matheus eu te amo”, sem considerar o valor sonoro.

As diferentes formas de interação revelam as concepções dos alunos sobre a escrita. Considera-se menos evoluídas as interações que se atêm aos aspectos de organização dos caracteres (a, b, c, d) e considera-se mais evoluídas as interações que identificam as letras como um material para ler, nomeiam-nas e relacionam com o alfabeto (e, f, g).

As interações mais evoluídas (h, i, j) reconhecem o valor simbólico da escrita, relacionando-a com a linguagem, destacando-se as produções que utilizam as letras para a escrita de palavras (j). Nesta última concepção, os alunos tiraram da caixa ou do monte de letras (ao virar o conteúdo da caixa) somente as letras que interessavam à escrita da palavra que desejavam, procurando as mais adequadas para tal. Nesta escrita, consideraram o valor sonoro das letras, baseados numa concepção silábico-alfabética.

Os alunos interagiam de mais de uma maneira com o material, de acordo com suas histórias pessoais.

### 5.3.3 Concepção verbalizada pelos alunos quanto à função das letras móveis

Os alunos consideravam, conforme o que verbalizavam, que as letras serviam para:

- a) Jogar: Concepção de Breno Ranson.
- b) Estudar: Kleitton.
- c) Ler: Carlos, Marco Aurélio, Mirela e Penélope.
- d) Não responderam: Paulo

Considera-se mais evoluída a concepção que entende que as letras servem para ler (c), do que a concepção dos alunos que consideram que as letras servem para jogar, como Breno, que relacionou a entrevista com um jogo realizado em aula.

### 5.3.4 Análise Geral

A maioria dos alunos (exceto Breno e Marcelo) identificou o conteúdo da caixa como letras do alfabeto.

Em geral, não se observou alteração entre as respostas da primeira e da segunda entrevista. As relações estabelecidas preservaram-se. Destaca-se Penélope e Breno Ranson que escreveram palavras na segunda entrevista. Breno Ranson, na primeira entrevista, contou as letras, na segunda, escreveu o nome do seu cantor preferido.

Os alunos, em geral (exceto Breno e Marcelo), organizaram as letras em ordem linear, uma após a outra, na direção convencional. Reconheceram o seu valor simbólico: sabem que as letras servem para escrever.

#### 5.4 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS – IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS, LETRAS, NÚMEROS E DESENHOS

Atendendo à questão central da pesquisa, buscou-se identificar as concepções dos alunos sobre o que pode ou não ser lido em um conjunto de palavras, letras, números e desenhos. A dinâmica consistiu em uma entrevista individual semi-estruturada realizada no mês de março de 2004.

Foram apresentadas aos alunos cartelas dezesseis diferentes, contendo:

- letras dispostas de forma aleatória, variada (AFIGON) ou repetida em diferentes quantidades (A, MMMM);
- números repetidos e isolados (1, 22, 498);
- palavras (substantivos) com diferentes números de caracteres, algumas conhecidas dos alunos (CASA, AVIÃO, BONECA, TELEVISÃO), outras por eles desconhecidas (PÁ, MESA, BISCOITO, AUTOMÓVEL);
- desenhos de uma boneca e de uma árvore.

Era solicitado que os participantes da pesquisa identificassem se as cartelas serviam ou não para ler, e quais serviam e quais não serviam, justificando o motivo da escolha.

Os alunos (exceto Kleitton e Penélope), ao serem entrevistados, compreendiam que era preciso ler o que estava escrito nas cartelas. Breno, Marcelo e Paulo não realizaram as entrevista. Eles interpretavam (concebiam) as palavras, as letras, os números e os desenhos utilizando os seguintes critérios:

- a) Os alunos relacionavam a entrevista com as cartelas a jogos realizados em sala de aula. Breno, Mirela e Penélope referiram-se ao jogo de memória, Carlos contava as letras como havia feito no jogo da trilha (o número de letras da palavra definia o número de jogadas).

- b) Mirela disse que, nas cartelas que davam para ler, tinham os nomes, apontando para elas: “Tem os nomes, nomes desse, desse, desse...” e que em outras que não davam para ler: “Tem só um “m” e o número um”. Considerou a quantidade de grafia como critério.
- c) Os alunos identificaram, em sua maioria, a letra inicial dos caracteres presentes em cada cartela, como o fizeram Breno Ranson, Carlos, Marco Aurélio e Penélope. Carlos, às vezes, referia-se à letra final. Breno Ranson, Carlos e Penélope diziam o nome das letras do alfabeto ou dos números e citavam uma palavra que iniciasse com cada letra.
- d) Kleitton e Penélope disseram que não poderiam ler as cartelas que tinham letras iguais ou poucas letras (uma ou duas). Kleitton selecionava as cartelas, analisando-as como um todo quanto à quantidade e variedade dos caracteres. Ao decidir quais poderiam ser lidas e quais não poderiam, ele dizia quanto às cartelas com um número maior de caracteres: “*Não dá para ler, porque tem um monte de letra*”. Referindo-se à cartela com caracteres iguais, dizia que “*Não dá para ler, porque tem um monte de letra igual*”, e quanto à cartela com uma ou duas letras ou números disse que “*Não dava para ler, porque tem duas letras*”. E dizia que dava para ler “*Porque está escrito aqui*”. Kleitton também falou que tinha muita palavra e que “*Palavra não dá para ler, palavra é para escrever*”.
- e) Marco Aurélio preocupou-se em identificar palavras que eram do seu vocabulário, palavras que ele sabia ler de forma convencional, como “avião” e “casa”, referindo-se as outras cartelas que não podiam ser lidas, porque “Tinham muita palavra”.

Os alunos, de forma geral, nomeavam os desenhos diferenciando-os dos demais caracteres (Marco Aurélio procurou unir os desenhos a palavras escritas). Eles pouco verbalizavam a justificativa de suas escolhas, Kleitton destacou-se neste sentido. Os conceitos

de palavras, números e letras ainda estava sendo construídos por eles.

Pode-se considerar que Marco Aurélio elaborou uma concepção mais evoluída ao identificar a palavra como um todo, negando-se a interpretar as demais grafias, ele sabia que não dominava a forma convencional de leitura.

## 5.5 ANÁLISE DE DIFERENTES SUPORTES DE TEXTO: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Atendendo à questão central colocada pela pesquisa quanto a que concepções os alunos da escola especial elaboram sobre o sistema de escrita, entende-se como necessário pesquisar os conhecimentos por eles revelados sobre o uso social de diferentes suportes de texto. Com base nas pesquisas realizadas por Ana Teberosky e Emilia Ferreiro (1985) e por Nadja da Costa Ribeiro Moreira (KATO, 2002, p. 15-52), buscou-se investigar: como o aluno participante da pesquisa identificava diferentes suportes de texto (que indicativos destacava), como especificava sua função e como registrava a presença de indicativos da ação de ler (predição de texto).

A dinâmica consistiu em uma entrevista individual semi-estruturada, realizada em março de 2004, em que foram apresentados para os alunos sete diferentes suportes de texto. A quantidade de suportes escolhida foi baseada em um estudo piloto que indicou este como o número adequado de objetos a serem oferecidos aos alunos. Os suportes de texto foram selecionados levando em consideração: o seu uso cotidiano familiar ou escolar e os aspectos gráficos (formato, cor, presença de imagem e de texto). Os materiais oferecidos foram: bula de remédio, cartão telefônico, cheque (uma folha não preenchida), jornal (foi apresentado o jornal Correio do Povo), lista telefônica, mapa do Brasil por regiões (tamanho folha de ofício) e uma receita de comida com ilustração. Foi solicitado a cada aluno que respondesse a três

questões desencadeadoras (Questões e objetivos selecionados por Nadja Moreira, apresentadas no quadro nº 48) sobre cada material apresentado, os quais estavam sobre uma mesa à disposição dos alunos. As entrevistas foram gravadas.

Quadro 48 – Questões da entrevista sobre diferentes suportes de texto.

| Questões da entrevista sobre diferentes suportes de texto   |   |
|---|---|
| Questões desencadeadoras:   | Objetivo  |
| 1) Poderia me mostrar um/a (...).<br>Como você sabe que isto é um/a (...)? Como descobriu que era um/a (...)? | 1) Identificação do suporte de texto.           |
| 2) Para que serve o/a (...)? Para que a gente usa o/a (...)?  | 2) Especificação da função do suporte de texto. |
| 3) O que você acha que está escrito no/a (...)?   | 3) Predição de texto                            |

A análise das respostas dos alunos participantes da pesquisa será apresentada em três grupos, referentes aos três objetivos investigados: identificação do suporte de texto, função do suporte de texto e predição de texto. Para cada objetivo, foram analisadas as respostas de todos os alunos de acordo com cada suporte de texto explorado e as respostas de cada aluno frente aos diferentes suportes de texto. Foram consideradas as respostas de Carlos, Kleiton, Paulo, Marco Aurélio, Mirela e Penélope. Breno, Breno Ranson e Marcelo, ao participarem da entrevista, observaram os objetos não respondendo às questões levantadas.

### 5.5.1 Análise das respostas sobre a identificação do Suporte de Texto

Levantamento dos indicativos (pistas) consideradas pelos alunos ao identificarem os suportes de texto baseado na classificação de Nadja Moreira (2002), adaptada a presente pesquisa. As respostas serão apresentadas por suporte de texto (concepções dos participantes da pesquisa como um todo) e de acordo com cada aluno.

### 5.5.1.1 Análise por suporte de texto

- Bula de remédio: Os alunos, em geral, identificaram a bula de remédio citando o seu nome. Mirela disse-nos que a bula do remédio servia “*Pra dor de garganta*”. Kleitton falou que era “*Prá tirar e botar no machucado*”, relacionando o nome com o que lhes evocava a palavra “remédio”. O aspecto gráfico como um todo, embora não tenha sido destacado, provavelmente foi um sinalizador para o reconhecimento da bula, pela sua formatação característica. Paulo apresentou uma resposta diferenciada ao referir-se à função social da bula de remédio “*É pra tomar depois das seis horas, tomar o remédio e dormir*”, sinalizando um possível entendimento do uso da bula do remédio.
- Cartão telefônico: Alguns alunos identificaram o cartão telefônico pelos seus aspectos gráficos. Carlos descreveu-o da seguinte maneira: “*Tem o telefone... Pombinha 13... Tem 106661033...Tem número e telefone*”. Paulo disse: “*Tem o orelhão*”. Ambos levaram em consideração a imagem. Em especial, Carlos citou os números com provável relação com os números do telefone. Mirela e Penélope referiram-se ao uso do material em si, associando-o com “escritório” e com um disquete de computador.
- Cheque: Os entrevistados justificaram o reconhecimento do cheque frente ao seu uso, relacionando-o com dinheiro. Paulo nos informou que: “*No banco, pagar*”. Penélope disse que: “*Porque o pai pega o cheque... Dinheiro para pagar... o dono do armazém*”. Carlos referiu-se à escrita da palavra “cheque”, soletrando-a. Os demais não reconheceram este suporte.
- Jornal: O jornal era uma referência entre os materiais de leitura da sala de aula, era utilizado para “pesquisas” de preço, leitura de notícias ou para obter informação quanto à programação da televisão. Sua estrutura foi estudada: nome, diferentes cadernos, fotos, etc., portanto, havia expectativa de que estes indicadores fossem

utilizados na justificativa. Kleitton referiu-se à formatação e ao caráter de divulgação do jornal: *“O homem tira uma foto para botar no jornal”*, baseado nos aspectos gráficos. Marco Aurélio e Mirela referiram-se ao título, sinalizando-o, enquanto diziam: *“Correio do Povo”* e *“É o jornal Gaúcho”* respectivamente. Carlos citou a data: *“Sábado”*, mostrando o local, próximo ao título, relacionando também com os aspectos gráficos. Penélope e Paulo referiram-se a locais em que eles encontram o jornal, fazendo uma relação com a vivência familiar: *“Na minha vizinha tem um monte de jornal, e a minha mãe pega”* ou *“No bar”*.

- Lista telefônica: Marco Aurélio e Penélope identificaram os aspectos gráficos, lendo os números e referindo-se ao conteúdo do suporte. Penélope disse ainda que a lista era usada na sua casa dando a entender que a conhecia em função da vivência familiar. Carlos citou a lista como se fosse o cartão telefônico.
- Mapa: O mapa foi um material trabalhado em aula em função de um colega que se mudou para outra cidade, mas este fato não foi salientado, nem aparentemente tomado como referência pelos alunos. Paulo e Penélope relacionaram-no com a idéia de país. O indicador mais destacado foi a forma gráfica, salientando a cor, como disse Marco Aurélio *“O mapa é diferente... branco, verde e amarelo”*. Kleitton referiu-se à função do mapa: *“Para encontrar o tesouro.... Eu vi num filme”* e Paulo ao seu conteúdo: *“Tem o nome dos países, tem Porto Alegre”*.
- Receita: Paulo e Mirela identificaram os aspectos gráficos, a imagem que acompanhava o texto escrito: *“Massa”*, *“Tem uma flor”*. Mirela e Penélope trouxeram cenas familiares, como citaram respectivamente: *“O meu irmão faz comida”* e *“Porque a minha mãe tem um monte de receita em casa”*. Carlos, relacionando a receita com o ato de comer: *“Comida no almoço”*.



### 5.5.1.2 Análise por aluno

- Carlos: Baseou-se nos aspectos gráficos dos suportes de texto para identificá-lo, recorreu à imagem e à leitura dos numerais quando estes estavam presentes e caracterizavam o suporte. Localizou o nome do jornal e sinalizou o nome do “*Cheque*”, apontando para as letras enquanto as pronunciava, marcando as sílabas.
- Kleitton: Recorreu a respostas genéricas aparentemente tentando livrar-se de ter que responder, como quando disse: “*É o que eu penso*”. Quanto ao jornal, suporte estudado em aula, ele se referiu aos aspectos gráficos, sinalizando o texto e a imagem. Identificou a bula de remédio pelo seu uso e relacionou o mapa com um filme que ele assistiu: “*Para encontrar o tesouro. Eu vi num filme*”. Destacou a forma do mapa.
- Paulo: Utilizou diferentes índices de acordo com sua relação com o suporte, desde o uso do objeto representado pelo suporte à identificação de aspectos gráficos, como o desenho. Associou-o com outros objetos ou locais ou relacionou-o com outros conhecimentos. Referiu-se a como se usa o remédio, remetendo ao texto. “*É pra tomar depois das seis horas, tomar, tomar o remédio e dormir*”.
- Marco Aurélio (LF): Identificou os aspectos gráficos do suporte de texto, a forma do texto, as cores e o nome do jornal sinalizando-o no suporte. Referiu-se ao uso de alguns objetos como o cheque. Reconheceu o número “2004” na lista telefônica.
- Mirela: Identificou os suportes baseada em diversos indicativos, predominando a relação com o uso dos mesmos, como quando disse que a bula de remédio era “*Prá dor de garganta*”. Relacionou ainda com a vivência familiar e com índices do mapa, referindo-se aos aspectos gráficos quanto à cor e à imagem.

- Penélope: Disse ter conhecimento dos diferentes suportes de texto baseada no uso familiar, referindo-se ao suporte como um todo, como comentou ao identificar a lista telefônica: *“Na minha casa tem uma”*.

### 5.5.1.3 Análise geral

Os entrevistados recorreram a variados indicadores para identificarem cada suporte de texto, os quais são apresentados baseados na classificação de Nadja Moreira (2002), adaptada a presente pesquisa:

1. Referência quanto ao uso do suporte no contexto geral (social, individual) ou familiar: A maioria dos alunos justificou a identificação do suporte de texto pelo uso em geral do objeto, como disse Paulo referindo-se à bula de remédio: “E prá tomar depois das seis horas, tomar o remédio e dormir” (uso social), assim como Mirela justificou quanto ao cartão telefônico: “Ligar para as pessoas, ligar para o escritório”. O uso do suporte de texto no contexto familiar foi referido somente por Penélope em relação a quase todos os suportes analisados, como disse ao justificar como identificou o cheque: *“Porque o pai pega o cheque... Dinheiro para pagar... o dono do armazém”*.
2. Associação a outros objetos, situações ou locais relacionados ao suporte de texto: A justificativa de escolha do jornal e do mapa foi baseada, de modo geral, em associações que os alunos fizeram, como Mirela que disse ter identificado o jornal associando-o com o nome de um jornal de seu conhecimento “É o jornal Gaúcho”, e Kleitton, que se referiu a um filme em que havia um mapa do tesouro ao identificar o mapa.

- Aspectos gráficos que compõem o texto quanto à cor, forma, imagem, presença de numeral e de texto escrito: A imagem presente nos suportes foi utilizada como justificativa para o reconhecimento do suporte por Kleitton, Marco Aurélio, Penélope e Mirela, sendo que Carlos foi quem mais as tomou como referência. A cor e a forma ajudaram na identificação do mapa, e a imagem, na receita. Carlos e Kleitton referiram-se ao texto escrito sinalizando o título do jornal ou o texto enquanto o nomeavam, como o fez Carlos dizendo: “Sábado”.
1. **Interpretação (leitura não-convencional)**: Carlos, Marco Aurélio e Penélope justificaram a identificação dos suportes pela leitura de letras e pela interpretação (leitura não-convencional) de textos, como o do jornal, citando e sinalizando o nome deste: “Correio do Povo”.
  2. **Resposta genérica**: Quase todos os alunos recorreram a respostas genéricas para justificar a sua escolha (menos Paulo), como disse Kleitton : “Eu penso, penso muito, e vejo prá todo lado para ver o que é”.

O quadro nº 49 oferece uma visão geral das justificativas elaboradas pelos alunos em relação a cada suporte e de acordo com os indicadores identificados. Os alunos são identificados no quadro pelas suas iniciais.

Ao justificarem a identificação dos suportes de texto, os alunos recorreram aos conhecimentos que já possuíam mais próximos do objeto como um todo. Em geral, eles reconheceram rapidamente os objetos solicitados. Muitos alunos, ao responderem, ativeram-se ao nome do suporte pedido. O objeto era identificado de forma geral pelo seu uso e pela imagem que apresentava, independente do texto. A referência ao uso explicitava fatores circunstanciais, como o uso em geral ou por familiares. Considera-se (conforme Nadja Moreira) mais avançadas as respostas que têm relação com os aspectos gráficos do suporte por explicitarem atributos convencionais e essenciais à caracterização do objeto.

O uso familiar dos suportes foi referido somente por Penélope (Mirela citou-o quanto à receita), resposta que surpreendeu. Era esperado que os alunos recorressem a esta justificativa, visto que muitos dos suportes eram usados por seus familiares.

Quadro 49 - Análise das respostas dos alunos quanto à identificação de diferentes suportes de texto.

| Classificação das justificativas elaboradas pelos alunos quanto à escolha do suporte de texto |          |                    |                   |              |          |                    |              |                |
|---|----------|--------------------|-------------------|--------------|----------|--------------------|--------------|----------------|
| Critérios de classificação  |          | Suportes de texto  |                   |              |          |                    |              |                |
|   |          | Bula               | Cartão Telefônico | Cheque       | Jornal   | Lista Telefônica   | Mapa         | Receita        |
| Uso do suporte de texto   | Social   | K<br>MA<br>MI<br>C | M                 | MA<br>PA     | LF<br>BR | K<br>PA            | K            | -              |
|   | Familiar | P                  | P                 | P            | P        | P                  | P            | P<br>MI        |
| Associação  |          | PA                 | MI                | -            | PA<br>MI | -                  | K<br>PA<br>P | C              |
| Aspectos gráficos   | Cor      | -                  | -                 | -            | -        | -                  | MA<br>MI     | -              |
|   | Forma    | -                  | -                 | -            | -        | -                  | K            | -              |
|   | Imagem   | -                  | C<br>PA<br>K      | -            | K        | C<br>P             | -            | PA<br>MI<br>MA |
|   | Numeral  | -                  | C<br>MA           | -            | -        | MA                 | -            | -              |
|   | Texto    | -                  | -                 | C            | C<br>K   | -                  | -            | -              |
| Interpretação (leitura não convencional)  |          | -                  | -                 | -            | C        | LF<br>P            | -            | -              |
| Resposta genérica   |          | K<br>P             | -                 | K<br>MA      | K<br>PA  | -                  | C<br>P       | K              |
| Desconhece  |          | -                  | -                 | MI           | MA       | -                  | -            | -              |
| Não comentou  |          | B<br>BR<br>M       | B<br>BR<br>M      | B<br>BR<br>M | B<br>M   | B<br>BR<br>M<br>MI | B<br>BR<br>M | B<br>BR<br>M   |

Legenda: B – Breno / BR- Breno Ranson / C – Carlos / K – Kleiton / M - Marcelo/ MA - Marco Aurélio / MI - Mirela/ PA – Paulo / P - Penélope

Conhecimentos adquiridos na vivência escolar com o suporte de texto foram identificados em alguns aspectos referentes ao mapa, como a relação com cidade e país, e quanto ao nome do jornal e as figuras que o compõem. Os alunos referiram-se aos aspectos

gráficos de forma geral para identificá-los, o que pode ter sido consequência da exploração destes materiais em sala de aula.

Alguns alunos, como Marco Aurélio e Kleitton, num primeiro momento, justificavam sua escolha do suporte de texto de forma genérica, após, mediante novo questionamento, apresentavam outra resposta. Kleitton, ao ser questionado sobre como descobriu o jornal justificou disse: “Eu vi de longe”, num primeiro momento, completou, depois da intervenção da entrevista, com a seguinte justificativa: “O homem tira uma foto para botar no jornal”, o que parece evidenciar a necessidade de demandar tal reflexão sobre o material escrito. A reflexão torna-se necessária perante a vivência ativa com os materiais de leitura, no sentido de um problema a ser resolvido, de uma questão que lhes movimente em busca de respostas. A simples existência do material escrito na casa ou na escola não garante o seu conhecimento.

### **5.5.2 Especificação da função social do suporte de texto.**

A análise da especificação da função social do suporte de texto pelos alunos foi baseada na pesquisa de Nadja Moreira (2002) sobre o mesmo foco, a qual classifica em dois grupos as respostas pelo seu grau de evolução:

**a) O objeto (o suporte) e o texto são vistos como um todo, anulando o texto. A leitura é um fim em si.** O aluno identifica o portador mediante referência a um traço da situação de uso do objeto (cobrir, jogar, pregar, comer, etc.) a algum tipo de contato particular com o objeto, refere-se a um possível conteúdo do portador ou a um objeto próximo a ele.

**b) O aluno reconhece a função social-comunicativa do texto, considerando a relação entre o texto e o suporte.** A leitura é um meio para obter informação, para atingir determinado objetivo. Entende que o texto é um instrumento auxiliar e funcional.

### 5.5.2.1 Análise por suporte de texto

**1) Bula do remédio:** A maioria dos alunos remeteu-se ao objeto, referindo-se ao seu uso, sem estabelecer relação com o conteúdo do texto, como nos diz Kleitton: “*Para colocar quando cortar o pé, botar no machucado*”, ou Mirela quando comenta que “*Serve para tomar*”. Paulo deu uma resposta diferenciada ao reconhecer a função social do suporte, fornecendo informações sobre o uso do objeto, relacionando-o ao suporte de texto, ao dizer “*Para ver, ver o número do remédio*”.

**2) Cartão telefônico:** Os alunos reconheciam, em geral, a função social do suporte, como nos falou Mirela: “*Para ligar*”. Identificavam alguns aspectos gráficos do texto, como os números e as imagens.

**3) Cheque:** Os alunos em geral reconheciam o suporte de texto, relacionando-o ao seu uso, como nos mostrou Carlos ao dizer que o cheque servia “*Para comprar as coisas*”, ou Kleitton, ao contar que era “*Para pagar banco*”. Paulo explicou que era para “*No banco pagar*” e Penélope disse que era “*Dinheiro para pagar*”. Para eles, o cheque estava relacionado a dinheiro e a pagamento no banco.

**4) Jornal:** Os alunos relacionavam o jornal com seu uso em geral, dizendo que ele servia para ler sem referir-se a sua função comunicativo-social. Paulo deu uma resposta diferenciada, dizendo que este servia para “*Ler reportagem*”, remetendo à função social deste. Mirela disse que servia “*Para ler, para escrever as palavras no jornal*”, provavelmente, referindo-se a atividades realizadas em sala de aula com mesmo. Kleitton falou que era “*Para os outros lerem*”. Sua resposta pareceu revelar seu entendimento quanto ao seu conhecimento sobre a escrita não possibilitar que ele tenha acesso à leitura convencional.

**5) Lista telefônica:** Em geral, os alunos relacionaram a lista telefônica ao seu uso, como exemplifica Marco Aurélio ao entender que a lista telefônica serve *“Para ligar para os amigos”*, Penélope referiu-se ao texto: *“Tem os números do telefone. Dá o número dos telefones”*.

**6) Mapa:** Carlos, Penélope e Mirela não reconheceram a função do texto do mapa, apresentando respostas evasivas, como a de Penélope *“O que se escreve no mapa é muito fácil. Depois que nós vê o mapa, dá para aprender a ler e escrever”*. Para outros alunos, a função social deste parecia ser compreendida, para Kleitton, servia *“Para encontrar o ouro”*, para Paulo *“Para ver a rua”*, e conforme Marco Aurélio o mapa é *“Para procurar as pessoas”*.

**7) Receita:** Os alunos, em geral, relacionaram a receita com situações de uso e com o ato de comer, revelando a função social do suporte. Carlos mostrava com o dedo conteúdos do suporte referentes à imagem: *“Tem cebolinha, tem pepino, tomate, alface, cebolinha. Para almoçar”*, estabelecendo relação com o uso do objeto, assim como Paulo e Mirela dizendo que era *“Para comer”*. Kleitton apresenta outro conhecimento, reconhecendo a função social da receita ao explicar: *“Aqui? É como preparar, fazer uma receita. Para fazer comida”*.

#### 5.5.3.2 Análise por aluno

**1) Carlos:** Reconheceu a função social do cheque e do jornal, como ao referir-se ao cheque dizendo: *“Para comprar as coisas”*.

**2) Kleitton:** Reconheceu a função social do cheque, dizendo que era *“Para pagar no banco”*, do jornal, do mapa e da receita.

**3) Paulo:** Reconheceu a função social da bula de remédio (*“Para ver o número do remédio”*), do cheque e do jornal.

**4) Marco Aurélio:** Reconheceu a função social do cheque, do jornal, da lista telefônica e do mapa.

**5) Mirela:** Reconheceu a função social do cartão telefônico e do jornal. Quanto aos demais suportes, fez alusão ao objeto, referindo-se ao seu uso. Receita “*O meu irmão,... ele faz comida.*”

**6) Penélope:** Reconheceu a função social do cartão telefônico, do cheque, do jornal e da lista telefônica “Dá para ligar para o meu irmão e para a minha mãe”.

### 5.5.3.3 Análise geral

Os alunos, ao explorarem os suportes de texto, demonstraram ter diferentes conhecimentos para interpretá-los, recorrendo às informações visuais que estes forneciam. Cada aluno apresentava a sua história de vivência e reflexão. As respostas quanto ao uso dos suportes apresentados foram diferenciadas, sendo que um grande número de alunos reconheceu a função sócio-comunicativa do cartão telefônico, do cheque e do mapa, e desconheceu a função social da bula de remédio, da lista telefônica, do mapa e da receita, relacionando estes suportes ao seu uso.

Entende-se que os alunos que nomeavam o objeto referindo-se ao seu uso tinham uma concepção mais evoluída do que os alunos que desconheciam esta relação. Como exemplo, apresenta-se Paulo, que relacionou o cheque à possibilidade de “No banco pagar”. Ele sabia interpretar as características específicas deste suporte. Para outro aluno, este poderia ser um pedaço de papel sem significado convencional (um significante aberto a variados significados). Resposta não encontrada na pesquisa, indicando que os alunos já possuíam algumas informações sobre os suportes de texto explorados nas entrevistas.



Quanto às respostas apresentadas, reconhece-se uma progressão destas quanto ao conhecimento da função social de cada suporte de texto. Observa-se que o aluno que compreende que a receita serve para “preparar a comida”, tem uma resposta mais evoluída do que o aluno que informa que ela serve para “almoçar ou comer” por compreender a sua função social. O aluno que identifica que o jornal serve para ler reportagens reconhece sua função comunicativo-social, concepção diferenciada (mais evoluída) do que do entrevistado que entende que o jornal serve para ler.

Quadro 50: Análise das respostas dos alunos quanto à função social de diferentes suportes de texto.

| Critérios de classificação              |  |          | Suporte de texto   |                               |                         |                    |                  |               |               |
|---|--|----------|--------------------|-------------------------------|-------------------------|--------------------|------------------|---------------|---------------|
|   |  |          | Bula               | Cartão telefônico             | Cheque                  | Jornal             | Lista telefônica | Mapa          | Receita       |
| Uso social (função comunicativo-social) | D<br>e<br>s<br>c<br>o<br>n<br>h<br>e<br>c<br>e | Uso      | C<br>K<br>MA<br>MI |                               |                         | C<br>MA<br>MI<br>P | C<br>K<br>MA     | C<br>MI<br>P  | PA<br>MI<br>P |
|   |  | Contato  | P                  |                               |                         |                    |                  |               |               |
|   |  | Conteúdo |                    |                               |                         |                    | M                |               | C             |
|   | R<br>e<br>c<br>o<br>n<br>h<br>e<br>c<br>e      | Uso      |                    | C<br>K<br>MA<br>MI<br>P<br>PA | C<br>K<br>MA<br>MI<br>P | K<br>PA            | PA               | K<br>PA<br>MA | K<br>MA       |
|   |  | Conteúdo | PA                 |                               | PA                      |                    | P                |               |               |
|   | Não comentaram                                 |          |                    | B<br>BR<br>M                  | B<br>BR<br>M            | B<br>BR<br>M       | B<br>BR<br>M     | B<br>BR<br>M  | B<br>BR<br>M  |

Legenda: B – Breno / BR- Breno Ranson / C – Carlos / K – Kleiton / M - Marcelo/ MA - Marco Aurélio / MI - Mirela/ PA – Paulo / P – Penélope

No quadro nº 51, pode-se observar uma classificação das respostas dos alunos quanto à progressão das concepções sobre a função social de cada suporte de texto, evoluindo do uso (citar o nome do objeto) para a compreensão da função social do objeto.

Quadro 51: Classificação das respostas dos alunos quanto à função do suporte.

| Suporte de texto  | Classificação das respostas dos alunos quanto à função do suporte |                                   |                          |                              |
|-------------------|---|-----------------------------------|--------------------------|------------------------------|
|                   | Uso   |                                   |                          | Função social                |
| Bula de remédio   | Para tomar, colocar no machucado.                                 | -                                 | -                        | Para ver o número do remédio |
| Cartão telefônico | -   | -                                 | -                        | Para ligar.                  |
| Cheque            | Dinheiro para pagar (maioria das respostas)                       | Para pagar no banco.              | -                        | Para comprar as coisas.      |
| Jornal            | Para ler (maioria das respostas)                                  | Para os outros lerem.             | Para ler as coisas.      | Para ler as reportagens.     |
| Lista telefônica  | Número de telefone  | -                                 | Tem o nome dos telefones | -                            |
| Mapa              | Para olhar.   | Para aprender a ler e a escrever. | Para encontrar o ouro.   | Para ver a rua.              |
| Receita           | Para almoçar, comer (maioria das respostas).                      | -                                 | -                        | Para preparar comida.        |

### 5.5.3 Predição de texto (conteúdo do portador)

#### 5.5.3.1 Análise por suporte de texto

**1) Bula de remédio:** Os alunos entendiam que na bula de remédio estava escrito o nome “remédio”, como esta indica, relacionando o suporte com o objeto em si. Kleitton olhava para o suporte mexendo os lábios como se estivesse lendo em voz baixa antes de dizer o nome do objeto.

**2) Cheque:** Os alunos compreenderam que estava escrito no cheque o nome do objeto: “*Che-que*”, relacionando o suporte com o objeto, relacionaram a leitura com a pronúncia segmentada das palavras, destacando suas sílabas. Marco Aurélio identificou os números no cheque: “3 7”.

**3) Jornal:** Os alunos referiram-se, em geral, ao nome “jornal”, ou citaram o que a palavra jornal lembrava-lhes, como disse Paulo: “Nacional”. Mirela sinalizou uma foto e os seus créditos e disse “*Tá tirando as foto*”. Ela havia estudado na oficina de fotografia da escola que os jornais têm fotos tiradas por fotógrafos cujos créditos são registrados no entorno. Fazia silêncio enquanto olhava atentamente para as figuras e as letras da primeira página do jornal e falou lentamente como se estivesse ditando uma frase ao apontar para as letras: “Os homens de costa”. Kleitton disse não saber o que estava escrito, o que é coerente com sua resposta de que o jornal é para “(...) os outros lerem”. Marco Aurélio sinalizou embaixo do título do jornal, nas letras menores, dizendo: “*O povo.*” Penélope passava o dedo sobre as letras e dizia: “*Jornal do povo. Um monte de coisas. Do povo. Não me lembro. Correio do povo. Jornal nacional para o pessoal. Brasil, Flamengo*”.

**4) Lista telefônica:** Carlos relacionou a leitura com o texto escrito: “*31, letra*”, enquanto apontava para os respectivos números e para as letras em geral. Penélope e Marco Aurélio fizeram a mesma relação. Os demais alunos disseram que era para telefonar.

**5) Mapa:** Carlos sinalizava no texto e dizia “*Mapa*”, relacionando com o nome, assim como Mirela e Marco Aurélio. Paulo referia-se ao que poderia representar o mapa: “*Por- to- A- le- gre.*” Penélope leu o texto, citando as letras isoladamente: “*S-U-T-A-M-A- M*”.

**6) Receita:** Carlos identificou no texto escrito o número 3: “*Tem 3, meia, mais tudo isto*”. Kleitton referiu-se à função social do suporte: “*Aqui? É como preparar, fazer uma receita*”, assim como Penélope: “*Diz assim: massa com molho de tomate*”. Mirela citou a imagem: “*A Sandy está fazendo borboletas na comida*”. Junto ao texto da receita havia uma foto de uma mulher e de uma massa em formato de laço. Paulo referiu-se ao nome: “*Mas- sa*”.

### 5.5.3.2 Análise por aluno

1) **Carlos:** Sinalizou, acompanhando com o dedo o texto escrito, enquanto pronunciava o nome dos suportes de texto apresentados. Quanto à lista telefônica, citou os números presentes na capa: “31. Letra”.

2) **Kleitton:** Repetiu o nome do suporte, ou recusou-se a dizer o que era possível ser lido no jornal, no mapa e na lista telefônica. Kleitton novamente demonstrou que estava mobilizado pelo fato de não saber ler de forma convencional. Quanto à receita, citou sua função social.

3) **Paulo:** Citou o nome dos suportes apresentados, demarcando as sílabas ao pronunciá-los. Na bula de remédio, sinalizou o texto apontando de baixo para cima. No jornal, identificou a imagem como algo escrito, dizendo “Polícia”. No mapa, apontou para os escritos demarcando as sílabas enquanto pronunciava “Por- to- A- le- gre”, ele se referia a uma localidade que estaria representada no mapa.

4) **Marco Aurélio:** Citou o nome dos suportes, sinalizando com o dedo o texto escrito, no jornal, identificou o título e disse “O povo” e destacou as fotos.

5) **Mirela:** Citou o nome dos suportes de texto, apontando para o texto escrito, pronunciando-o demarcando as sílabas. No jornal, identificou os créditos das fotos e disse “Ta tirando as fotos”, anteriormente, havia estudado a apresentação de fotos no jornal.

6) **Penélope:** Citava o nome do suporte de texto, identificando a leitura passando o dedo sobre o texto. Referiu-se à função social da receita e citou as letras de palavras que estavam no mapa.

Os alunos, de forma geral, compreenderam que o que se escreve é o nome do suporte de texto, aderindo o nome ao objeto ou ao seu contexto situacional. Eles identificavam que

estava escrito: na bula, o nome remédio, no cheque, o seu nome e outros nomes relacionados a dinheiro e no jornal, também citaram o nome do suporte e outros nomes associados a jornais que circulam na cidade. Quanto à lista telefônica, o nome “telefone” e os números foram destacados. No mapa, estava escrito o nome do objeto e o nome de alguma localidade ou “letras” identificadas pelos alunos e, na receita, citavam expressões associadas à imagem, ao seu nome e à preparação de comida.

Quadro 52 - Análise das respostas dos alunos sobre predição de texto.

| Análise das respostas dos alunos sobre predição de texto |                                |  |                   |                   |                         |                          |                  |              |              |
|--|--------------------------------|--|-------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|------------------|--------------|--------------|
| Critérios de classificação                               |                                |  | Suportes de texto |                   |                         |                          |                  |              |              |
|  |                                |  | Bula              | Cartão telefônico | Cheque                  | Jornal                   | Lista telefônica | Mapa         | Receita      |
| Nome do suporte  | Repetição do nome do suporte   | Sinalizando no texto e marcando as sílabas | C<br>K<br>MA      | K<br>M<br>PA      | C<br>K<br>P<br>PA       | -                        | K<br>M<br>PA     | M<br>MA      | P<br>PA      |
|  |                                | Sem sinalizar                              | -                 | -                 | -                       | -                        | -                | C            | -            |
|  | Outro nome associado ao objeto | Sinalizando no texto                       | MI<br>P<br>PA     | -                 | -                       | MA<br>PA                 | -                | MA<br>PA     | -            |
|  |                                | Sem sinalizar                              | -                 | -                 | -                       | -                        | -                | -            | -            |
| Identificação com o texto escrito                        | Imagem                         |  | -                 | C                 | -                       | C<br>P<br>PA<br>MA<br>MI | -                | -            | MA           |
|  |                                | Letra                                      | -                 | -                 | -                       | -                        | C                | P            | -            |
|  |                                | Número                                     | -                 | MA<br>P           | MA                      | -                        | C<br>MA<br>P     | -            | C            |
| Resposta genérica  |                                |  | -                 | -                 | -                       | -                        | -                | K            | K            |
| Não comentou   |                                |  | B<br>BR<br>C<br>M | B<br>BR<br>M      | C<br>M<br>B<br>BR<br>MI | B<br>BR<br>K<br>M        | M<br>B<br>BR     | B<br>BR<br>M | B<br>BR<br>M |

Legenda: B – Breno / BR- Breno Ranson / C – Carlos / K – Kleiton / M - Marcelo/ MA - Marco Aurélio / MI - Mirela/ PA – Paulo / P - Penélope

Pode-se entender que os alunos que citaram o nome dos objetos acrescentando outras informações ou comentários apresentaram uma resposta mais evoluída em relação aos alunos que disseram somente o nome do suporte.

Penélope utilizou uma palavra para dizer o que estava escrito no cheque e no cartão telefônico e citou letras ao dizer o que estava registrado no mapa. Quanto ao jornal, à bula de remédio e à receita, mencionou uma série de idéias (frases). Provavelmente esta alteração estava relacionada ao texto do suporte, visto que este era representado por uma superfície coberta de letras. Quanto à lista telefônica, Penélope referiu-se novamente ao texto citando números presentes na capa. Quanto aos outros alunos, o mesmo não foi observado.

Os alunos revelaram algumas concepções sobre o que é leitura para eles ao identificarem o que estava escrito no suporte. Os aspectos observados são os seguintes:

**a) Sinalização do texto:** Vários alunos associaram a leitura, a identificação do que estava escrito no suporte com a sinalização (apontar com o dedo) do texto (letras) enquanto pronunciavam o que entendiam que estava escrito. Em outras entrevistas da pesquisa, foi solicitado que mostrassem com o dedo onde liam e, muitas vezes, na sala de aula, foi pedido o mesmo, gesto que os alunos repetiram nesta entrevista quando lhes era solicitado que dissessem o que estava escrito no suporte.

Outra forma de sinalização foi o olhar dirigido ao suporte no momento da leitura.

**b) Segmentação silábica da palavra:** Os alunos em geral relacionaram a leitura com a segmentação silábica da palavra que indicava o que estava escrito no suporte, como Paulo e Mirela ao dizer “*Re-mé-di-o*”. A segmentação de palavras para a escrita é uma atividade comumente realizada em aula. Provavelmente os alunos associaram “estar escrito” com “escrita da palavra” e, por sua vez, “escrita da palavra” com “segmentação”. Eles segmentavam a palavra ao pronunciá-la quando esta estava isolada, as frases não eram segmentadas.

Os entrevistados em geral mostraram que, para identificar o que está escrito no texto, é preciso olhar ou apontar para este, há algo que precisa ser interpretado. Indicaram que se pode ler silenciosamente mexendo os lábios antes de pronunciar o texto. O texto pode conter palavras que são “lidas”, pronunciadas, na maioria das vezes, segmentando suas sílabas. Eles ainda informaram que se pode ler nos números nas imagens e nas letras.

Os alunos que não participaram da pesquisa (Breno, Breno Eugênio e Marcelo), em outros momentos de sala de aula, demonstraram reconhecer vários suportes de texto interpretando convencionalmente o seu uso, como fez Breno ao folhear lentamente um jornal observando seu conteúdo. Estes alunos identificaram no jornal os produtos de que eles gostam ou são por eles consumidos no supermercado, como bolachas, chocolate em pó, carne para o churrasco, etc., fazendo relação com os aspectos gráficos do texto (a imagem). Quanto aos demais suportes explorados, não foi observada nenhuma relação significativa por parecer não interessarem Breno e Marcelo.

As diversas formas de texto sendo objetos da cultura precisam que alguém lhes atribua significado social o suficiente para suscitar o interesse do leitor a relacionar-se com eles. A leitura é interação. A importância da vivência significativa com os suportes pode ser visualizada nas diferentes respostas apresentadas quando os alunos referem-se (às vezes de forma implícita) às informações que eles obtiveram com materiais escritos na escola e na sua casa. A interação com os objetos possibilitou aos alunos a construção de esquemas interpretativos, e os esquemas interpretativos possibilitaram aos alunos o reconhecimento dos suportes.

A análise das entrevistas mostrou que os alunos, antes de se apropriarem da escrita convencional, já reconheciam variados suportes de texto do seu uso cotidiano. Este conhecimento pode ajudá-los na identificação das informações que poderão ser veiculadas pelos textos. Um aluno, embora não alfabetizado, pode saber que, em um jornal, ele tem

acesso a reportagens, que ele poderá, no guia telefônico, encontrar o telefone que deseja, e que poderá reconhecer um cartão telefônico quando necessitar fazer uma ligação. Um aluno analfabeto poderá ditar uma receita que ele deseja registrar, considerando os itens que convencionalmente a compõem e que são necessários para a sua realização.

O aluno pode ser considerado letrado ao reconhecer os usos e a função social da escrita. Conforme a relação estabelecida com o suporte de texto, podem-se visualizar graus de relações estabelecidas pelo aluno entre o objeto e o texto. Os diferentes suportes de texto podem ser simples objetos para serem manipulados sem significação simbólica, passando a serem reconhecidos pelo seu nome, pelo seu uso, chegando à compreensão de sua função social. É possível conceber que os alunos da escola especial estão em processo de letramento, de apropriação da cultura escrita.

## 5.6 ANÁLISE DA PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO ESCRITA DE HISTÓRIAS A PARTIR DA AUDIÇÃO DE UM CONTO

Análise da produção e interpretação de um conto narrado pela professora-referência, partindo do livro infanto-juvenil - “A Princesa dos Cabelos Azuis e o Horrroso Homem dos Pântanos”, de Fernanda Lopes de Almeida, realizada no mês de abril de 2004. A atividade foi selecionada pela sua representatividade, dentre outras propostas semelhantes de leitura e escrita de histórias realizadas de forma sistemática em sala de aula com o conjunto de alunos participantes da pesquisa. Um professor auxiliar participou da dinâmica, colaborando no registro das leituras dos alunos e fazendo observações pertinentes.

A dinâmica da proposta consistiu na audição em grupo do conto narrado pela professora, seguida do registro individual por escrito da história narrada em uma folha em



branco para posterior leitura individual para o professor. A atividade foi registrada mediante gravação<sup>63</sup>.

A análise da proposta de leitura e escrita dos alunos possibilitou um levantamento dos aspectos por eles considerados ao traçar ou ler o texto por eles escrito após a narrativa. Estas são apresentadas (categorizadas) da seguinte forma:

- Produção escrita do conto : análise dos aspectos gráficos que compõem a caracterização da estrutura do texto - distribuição na folha (preenchimento do espaço da folha; seqüência e direção dos traçados), escrita dos caracteres (caracteres utilizados; tipos de letras, variedade e quantidade de caracteres escolhidos) e relação com os aspectos lingüísticos.
- Interpretação da história escrita (leitura) : vinculação com a história originalmente narrada (correspondência com a trama, referência aos personagens e as suas ações); construção oral do texto (encadeamento e seqüência dos fatos: demarcação do início, do meio e do fim da história); utilização de expressões diferenciadas da linguagem oral coloquial (comuns a livros de conto infantil e infanto-juvenil) e vinculação com o texto escrito pelo aluno (forma de leitura: global ou segmentada; relação com os aspectos lingüísticos).

### **5.6.1 Análise da produção escrita dos alunos**

#### **1) Breno**

Breno participou da narração da história, mas não se envolveu no registro nem no relato da mesma.

#### **2) Breno Ranson**

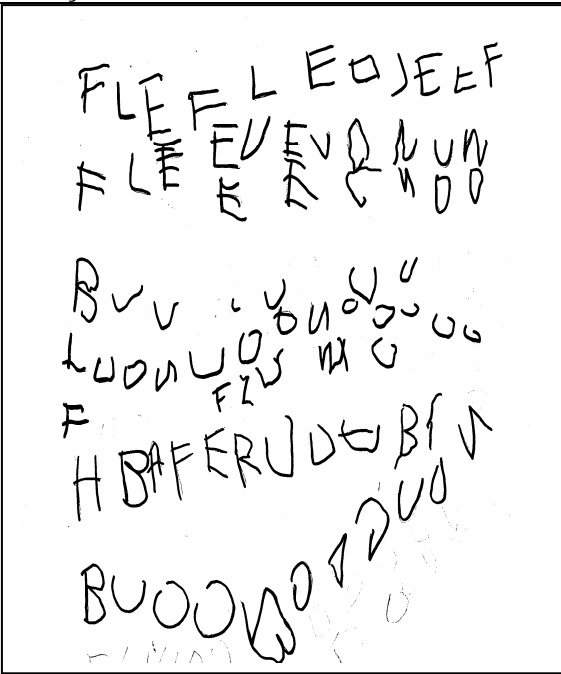
---

<sup>63</sup> A atividade de gravar o relato de histórias pelos próprios alunos era realizada sistematicamente em sala de aula.

O registro da audição da história mostrou seu interesse para tal. Breno normalmente não se envolvia, precisando ser estimulado pela professora ou pelos colegas, o que resultava em um registro aparentemente desconexo, centrado nas cenas e nos personagens que mais lhe atraíam. Seu relato revelava expressões da linguagem escrita diferenciadas da oral, como o destaque para o som de uma pedra caindo: “Pum!”, que ele falava alterando sua voz e a expressão “era”, muito utilizada nos contos de fadas. A leitura da sua produção oscilava entre uma interpretação silábica, em que ele marcava uma sílaba ou palavra para cada letra e uma passagem rápida marcada com o dedo sobre a palavra, acompanhando o sentido da esquerda para a direita.

Na escrita da história, Breno Ranson usou letras maiúsculas ou traços grafados em linha reta, da esquerda para a direita, um embaixo do outro, preenchendo todo o espaço da folha. Para ele, esta distribuição de traçados na folha determina a estrutura de um texto, diferenciada da sua escrita de palavras e frases.

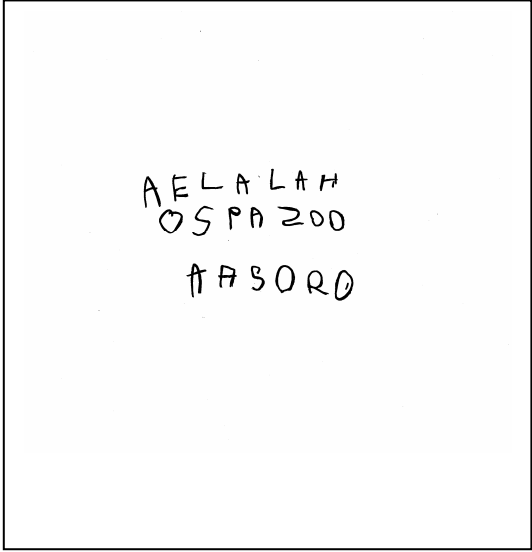
Quadro 53 - Produção e interpretação escrita de história – Breno Ranson.

| Produção escrita  | Interpretação da escrita   |
|---|--|
|  <p>The handwritten production consists of several lines of stylized, disconnected letters and symbols. The first line is 'F L E F L E O J E L F'. The second line is 'A L E F E U E V Q M U N'. The third line is 'B U U U U U U U U U U U'. The fourth line is 'L U O N U O U O U O U O U O'. The fifth line is 'F H B A F E R U O U B F U'. The sixth line is 'B U O O W O T D U O'. There are also some faint, illegible markings at the bottom of the page.</p> | <p>O homem jogou pedra, e foi jogando pedra, jogou na perna.<br/>- Pum!!!<br/>Era a princesa.<br/>A princesa casa de homem.<br/>A costa está com sangue.</p> |

### 3) Carlos

No relato de história, Carlos salientou fatos principais, dando encadeamento à história que prevê enredo com início, meio e fim, com personagens que se confundiam entre os monstros, fantasmas, a princesa e os seus pais (personagens que compunham a história). Algumas expressões, como “foram para casa” e “estavam felizes” pareciam remeter aos textos dos contos de fada e à escrita padrão de histórias, diferenciada das expressões da linguagem oral. Ao ler, dirigia seu olhar para o que havia escrito, acompanhando do início ao fim da folha, desviando o foco no término do relato.

Quadro 54 - Produção e interpretação escrita de história – Carlos.

| Escrita  | Leitura (interpretação)  |
|--|--|
|  <p>AELALAH<br/>OSPAZOO<br/>AASORO</p> | <p>A princesa encantada foi casar com o monstro escuro, o homem do pântano. O homem do inverno, fantasma ia matar o monstro, dar um soco.<br/>O monstro transformou a cabeça do homem do fogo.<br/>A princesa caiu no chão, com a barriga. A princesa estava chorando. O fantasma pegou a mãe dela.<br/>A máscara do fantasma morreu, faleceu, caiu no chão. Os fantasmas estavam felizes. O fogo matou o fantasma.<br/>A princesa esta viva, o fantasma salvou. O pai e a rainha mãe foram para casa. O fantasma foi embora também. O monstro escuro morreu também.</p> |

Carlos representou graficamente o texto, escrevendo letras maiúsculas de imprensa em seqüência em três linhas, uma embaixo da outra, utilizando caracteres variados, demonstrando a sua concepção de texto diferenciada da escrita de palavras.

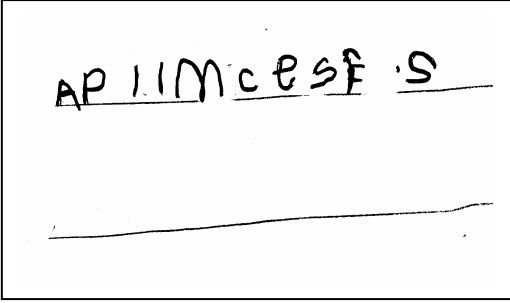
## 4) Marcelo

Marcelo participou da narração da história, mas não se envolveu no registro nem no relato da mesma.

## 5) Kleitton

Kleitton normalmente relatava filmes, cenas da sua vida e variadas histórias com bom vocabulário, clareza e seqüência de idéias. Quando precisava escrever estas idéias, o mesmo não ocorria. Sua “insegurança” frente a atos de escrita parecia fazê-lo desacreditar da sua capacidade para tal. Na interpretação da história, citou frases referentes às gravuras que observou sem preocupação com a composição de um texto com início, meio e fim, trazendo expressões da sua fala coloquial, como “É do bem”, citando alguns personagens. Ao ler o texto, apontava para o que havia escrito sem interesse em relacionar com sua fala, como uma forma de realizar a tarefa sem se implicar.

Quadro 55 - Produção e interpretação escrita de história – Kleitton.

| Escrita  | Leitura (interpretação)   |
|--|---|
|  <p>The image shows a rectangular box containing a horizontal line. Above the line, the letters 'AP IIMc e s f . S' are written in a cursive, handwritten style from left to right. Below the line, there is a faint, illegible mark.</p> | <p>O monstro do Pântano tava no castelo da rainha. Ele é do bem. Ele pegou uma carona com o sapo dele gigante. O monstro tem uma namorada. Ele virou do bem. A princesa tava jogando pedra no telhado dela. A princesa pediu um frango para ela comer. A rainha tem três olhos. Só.</p> |

Kleitton copiou a escrita de Marco Aurélio sobre uma linha por ele traçada, organizando as letras na folha da esquerda para a direita, escrevendo as letras em seqüência, procurando copiar o traçado das mesmas conforme o apresentado no livro.

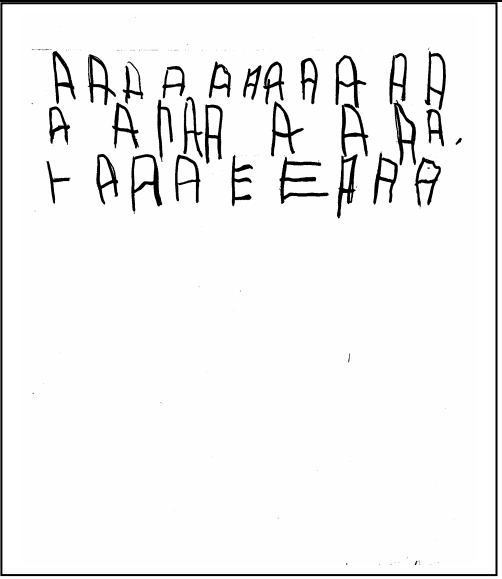
## 6) Paulo

Paulo relatou a história obedecendo a uma seqüência de acordo com a história original, marcando passagens que foram significativas para ele. Seu relato destacava o diálogo entre os personagens. Como: “A *princesa tocou pedra no lugar cheio de terra. Que nojo! Eca!*”, diferenciando a linguagem oral da escrita.

Escreveu o texto aleatoriamente, utilizando a letras “a”, “e” e “o”, não diferenciava sua escrita de textos da escrita de palavras, nem se preocupava com esta.

A sua interpretação da história foi mais elaborada do que sua representação gráfica.

Quadro 56 - Produção e interpretação escrita de história – Paulo.

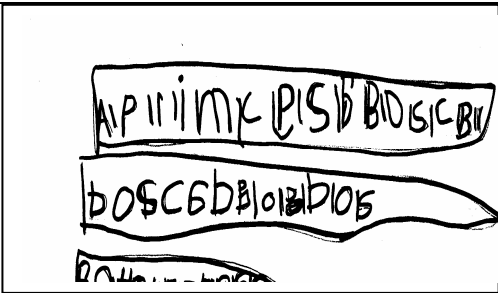
| Escrita  | Leitura (interpretação)  |
|--|--|
|  | <p>A princesa tocou pedra no lugar cheio de terra.<br/> - Que nojo! Eca!<br/> A rainha casou com o simprimi [príncipe].<br/> A mãe dela...<br/> - Casa logo!!<br/> O simprimi não estava em casa.<br/> Ela estava jogando pedra no vizinho.<br/> O vizinho reclamou.<br/> O vizinho simprimi tocou pedra na rainha e a rainha foi parar no hospital.<br/> O simprimi estava cheio de dinheiro, comprou frango e deu para as pessoas.</p> |

## 7) Marco Aurélio

Relatou a história depois da escrita da mesma, organizando outra seqüência de idéias para compor o enredo, encadeando as personagens, suas características e ações. Organizou um esboço de início, meio e fim para a história.

Na escrita do texto, Marco Aurélio copiou a capa do livro, preocupando-se com a forma como esta estava escrita, imitando com atenção o traçado das letras minúsculas, escrita com a qual não estava habituado. Uma história para Marco Aurélio precisava de um número de letras diferenciadas entre si, escritas em linhas contínuas, preenchendo a folha de acordo com a estrutura convencional. Ele sabe que sua escrita é diferenciada da convencional, o que o leva a “pesquisar” novas formas através da cópia.

Quadro 57 - Produção e interpretação de história - Marco Aurélio.

| Escrita  | Leitura (interpretação)  |
|--|--|
|  | <p>O dia seguinte à lama do casamento e daí a princesa atirou uma pedra no vizinho e depois casou com ele. E depois, a princesa não quis casar com o lama. E depois ele se casou com a outra lama.</p> |

Sua leitura do texto acompanhava o que havia escrito, sinalizando com o passar do dedo sobre o escrito, o que influenciou na interpretação da história. Marco Aurélio fez um resumo de fatos da história, compondo uma nova trama. Utilizou expressões próprias dos livros, como “O dia seguinte...”, diferenciadas da sua linguagem oral.

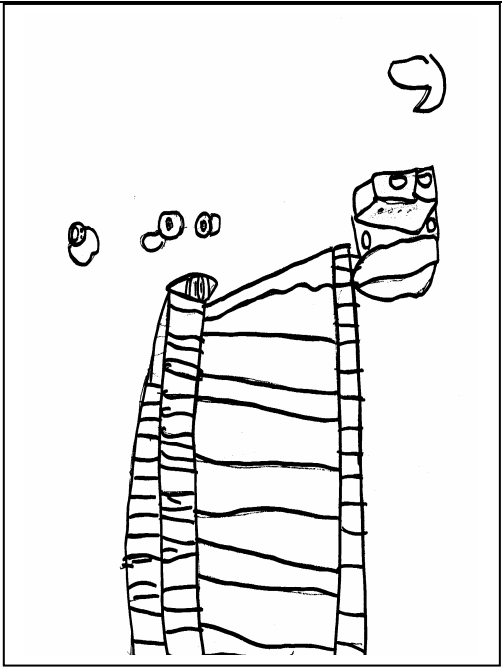
#### 8) Mirela

Relatou a história após a escrita da mesma sem se preocupar com a seqüência de idéias, citando as personagens, suas características e as ações que realizavam. Para o texto, usou o desenho, representando o castelo (desenho do teto de vidro do castelo), escrevendo o seu nome próprio. Em outros textos, usou letras maiúsculas e traços em seqüência

preenchendo os espaços da folha, variando a direção, predominando a direção esquerda para a direita.

Na leitura da história, sinalizou o seu nome como o texto a ser interpretado.

Quadro 58 - Produção e interpretação de história – Mirela.

| Escrita  | Leitura (interpretação)   |
|--|---|
|  | <p>A princesa leu o livro de história.<br/> A princesa com cabelo de borboleta.<br/> A princesa queria dormir na cama dela.<br/> Tinha 2 olhos, tinha borboleta na testa.<br/> A rainha jogou pedra na casa do vizinho.<br/> A princesa tava pensando, fechando a porta.<br/> O cabelo da rainha ficou explodindo. O vizinho.</p> |

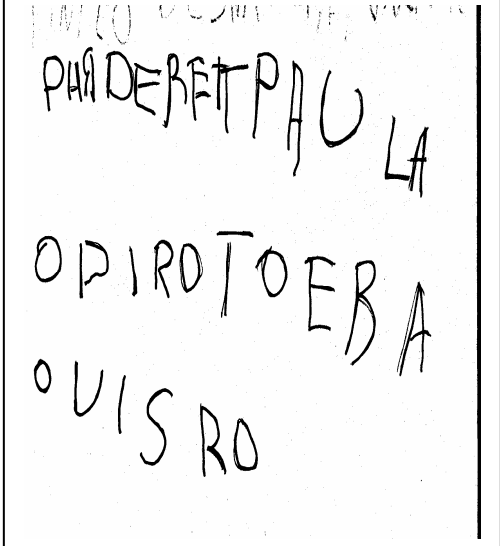
### 9) Penélope

Penélope não estava muito interessada em realizar a proposta, o que influenciou em sua produção, que normalmente é mais elaborada. Deteve-se a uma parte da história que mais lhe chamou a atenção, descrevendo-a brevemente.

Escreveu a história utilizando letras maiúsculas de imprensa variadas entre si, em uma seqüência linear, de cima para baixo e de forma aleatória. Não a relacionou na leitura.

Em outras produções de texto, Penélope preencheu um número variado de linhas para simbolizar o texto, iniciando a refletir sobre a escrita das palavras que o compõem, escrevendo-as em seqüência. Normalmente esta análise dava-se com as primeiras palavras, com a primeira linha por ela traçada, sendo as demais escritas de forma aleatória.

Quadro 59 - Produção e interpretação escrita de história – Penélope.

| Escrita  | Leitura (interpretação)  |
|--|--|
|  <p>PADEBETPAULA<br/>OPIROTOERA<br/>OUISSRO</p> | <p>A princesa, ela subiu no telhado para o vizinho. Ela soltou uma pedra no vidro do vizinho. Não sei.</p> |

#### 5.6.1.1 Análise Geral

Na análise das produções e interpretações escritas de história a partir de um conto, serão salientados os aspectos que denotam conhecimentos construídos pelos alunos sobre este suporte de texto, buscando visualizar suas concepções. Compreende-se que uma análise mais detalhada da escrita e leitura de textos requereria novos estudos, o que não é objetivo neste momento.

#### 5.6.2 Análise da produção escrita da história

Quanto aos aspectos gráficos, os alunos consideravam, de uma forma geral (exceto Breno, Marcelo e Mirela), que, para a composição de um texto, são necessários:

- a) Variedade de caracteres: Um número amplo e variado de caracteres foi utilizado por Breno Ranson, Carlos, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope. Eles utilizaram



letras de imprensa maiúsculas. Paulo grafou basicamente a mesma letra, com alguns (poucos) traços aleatórios.

- b) Linearidade: Os traços precisavam estar dispostos em linha. Observa-se que a folha oferecida à escrita estava em branco, portanto, os alunos não tinham referência (além da folha em si) quanto ao espaço determinado à escrita.
- c) Direção: As letras foram grafadas da esquerda para a direita, uma após a outra, e em seqüência.
- d) Quantidade de linhas: O número mínimo de linhas utilizadas normalmente era três.

Os alunos, na sua produção escrita em geral, levavam em consideração os aspectos gráficos, desconsiderando os aspectos lingüísticos que compõem o texto na sua produção escrita.

Marco Aurélio e Kleitton copiaram o texto da capa do livro de história, sendo que Kleitton ateve-se à primeira palavra, provavelmente por ser escrita em letra de imprensa minúscula, traçado com o qual ele não estava acostumado, visto que ele apagou várias vezes o que fazia. Os dois alunos descobriram que não sabiam escrever de forma convencional e algumas vezes recorriam à cópia de textos ou a produções de outros colegas, como fazia Kleitton.

Mirela fez uma produção diferenciada dos seus colegas, representando a história através de desenho, sinalizando, no seu nome, o texto.

Marco Aurélio experimentou uma maneira de segmentar as palavras, transpondo para o texto escrito o que vivenciava no computador, ao dar um espaço entre cada palavra que escrevia, conforme instrução do professor. Na escrita, ele colocava um ponto entre cada palavra, dizendo que sua função era para separar as palavras, conforme aprendeu na situação anteriormente citada.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 49, 169-170) observaram que, ao ser pedido a uma criança entrevistada que contasse uma história, ela iniciava a contar citando números em ordem crescente. Contar, para ela, tinha relação com os números. O verbo predispõe a esta ambigüidade. O mesmo aconteceu com Breno, acrescentando que se estava trabalhando a contagem do número de letras de cada palavra em sala de aula, o que ajudou Marco Aurélio a organizar uma hipótese silábico alfabética e “confundi” Breno, marcando a necessidade de diferentes intervenções para os alunos.

#### 5.6.2.1 Análise geral:

Na escrita de textos, normalmente os alunos usavam um número maior de grafias, comparando-se com as palavras (em média três linhas). O que se alterava em uma produção mais avançada do desenvolvimento conceitual do sistema de escrita, visto que o número de letras reduzia-se frente à análise necessária à escrita de cada palavra dentro da hipótese que estavam estruturando, relacionada aos aspectos lingüísticos.

#### 5.6.2 Análise da interpretação escrita da história (leitura)

Os alunos (exceto Breno e Marcelo) mencionavam as personagens da história ouvida. Alguns se referiam a aspectos gerais, outros, a aspectos isolados da trama desenvolvida, como Mirela, que fez uma lista de situações observadas. Narravam impressões sobre o acontecido que não estavam presentes na história, compondo-a a partir das suas concepções particulares, como Carlos, ao citar que “A princesa caiu no chão com a barriga”,

ou Breno, ao referir-se que a “A costa está com sangue”. Alguns alunos demarcavam o início, o meio e o fim da história, como Paulo.

Os aspectos que se entende como mais importantes, frente ao objetivo da pesquisa, são os que denotam diferenciação do relato oral, aproximando-se ou sendo específicos da escrita (leitura) de contos, os quais são apresentados a seguir:

- a) Demarcação da narrativa do conto: Paulo definiu a seqüência da narrativa da história, o que podia ser observado na seguinte passagem “*Ela estava jogando pedra no vizinho. O vizinho reclamou. O vizinho siprimi tocou pedra na rainha...*”, os fatos e personagens eram encadeados.
- b) Destaque das ações, como de uma pedra caindo, na expressão: “*Pum!!!*”, utilizada por Breno Ranson, ou Mirela ao dizer “*A princesa estava pensando...*”.
- c) Destaque da fala das personagens: como o fez Paulo descrevendo a fala da mãe da princesa “*Casa logo!*”.
- d) Demarcação do tempo na história: Na expressão “*O dia seguinte...*”, usada por Marco Aurélio,
- e) Demarcação do término da história: Como citou Carlos ao dizer que “*O monstro escuro morreu também*” .
- f) Alusão a expressões de contos de fada: Como mostrou Carlos, ao dizer que “*Os fantasmas estavam felizes*”.

Estas informações revelam a importância da vivência significativa e da reflexão sobre a audição de histórias, visto que os alunos utilizavam-se destes conhecimentos anteriormente constituídos para dar conta da proposta que lhes era solicitada. Conhecimentos estes que servem para elaborar o conjunto de características que compõem este suporte de texto.

Na leitura, quanto à referência com o texto escrito pelos alunos, observaram-se as seguintes interpretações que denotavam relação do texto com a grafia:

- a) Sinalização de uma letra para cada palavra ou sílaba enquanto se narrava a história: Como o fez Breno Ranson. Apresentava relação com os aspectos lingüísticos do texto. Ele terminou a leitura do seu texto assinalando-o com uma passagem rápida do dedo.
- b) Adaptação da narração à quantidade de grafia produzida: O que Marco Aurélio demonstrou ao assinalar o texto com o dedo enquanto falava (lia).
- c) Sinalização do texto com o olhar: Carlos manteve a cabeça baixa, atento a sua escrita até o término de sua leitura, quando levantou a cabeça e olhou para a professora.
- d) Sinalização do texto em geral sem relação da narração com a grafia: Como o fizeram Kleitton, Paulo e Penélope. (Penélope, em outras produções de texto, iniciava uma análise silábica vinculando cada letra a uma palavra ou sílaba.)
- e) Sinalização do texto no seu nome escrito na folha: Mirela, que havia feito um desenho, relacionou o texto com a grafia do seu nome.

Os alunos, em geral, vincularam a narração da história ao texto escrito.

Nenhum participante da pesquisa referiu-se a não saber escrever ou ler a história. Kleitton e Marco Aurélio, ao serem questionados sobre a sua escrita, num primeiro momento, não disseram ter copiado do livro, após novo questionamento, citaram esta referência sem justificar tal escolha. Os alunos sorriram dando a entender que haviam feito algo que não deviam. Pode-se entender que esta foi uma produção individual que nos indica uma evolução na sua concepção de escrita, não uma simples cópia.

## 5.7 ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO (LEITURA) DE LIVROS DE HISTÓRIA

Visando a analisar a leitura de livros de história pelos alunos participantes da pesquisa, foi organizada uma dinâmica de entrevistas individuais para a coleta de dados, sendo uma entrevista feita em setembro de 2003 (com Breno, Breno Ranson, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope) e outra em março de 2004 (com todos os alunos participantes da pesquisa), onde foram apresentados quatro livros de história. Cada aluno deveria escolher um ou mais livros para ler em voz alta para a professora.

Os livros tinham formato semelhante, sendo que um continha texto e imagem e era um conto de fadas conhecido das crianças, cujo título era “Branca de Neve e os Sete Anões” (1). O segundo, “A abelha adormecida” (2), também tinha texto e imagem, mas a história era desconhecida dos alunos. O terceiro, “De vez em quando” (3), continha basicamente imagens, e o quarto, “Minhas memórias de Lobato” (4), com texto preenchendo todas as páginas com algumas (poucas e pequenas) imagens. A entrevista foi registrada mediante filmagem.

Embora os alunos não explicitassem oralmente algumas de suas hipóteses, eles forneciam indícios das suas concepções, o que possibilitou que fossem observados os seguintes aspectos na leitura dos livros quanto ao manuseio do mesmo: escolha do livro – critérios de classificação do material para a leitura e interpretação da história.

### 5.7.1 Manuseio do livro:

Os alunos manuseavam o livro de acordo com os padrões convencionais, no sentido de posicionarem o livro adequadamente (com o dorso para a esquerda) e folhearem as páginas em seqüência.

### 5.7.2 Escolha dos livros, critérios de classificação do material para a leitura

Num primeiro momento, os alunos escolhiam os livros de história pela capa, para depois considerarem o seu conteúdo.

- a) Escolha aleatória: Alguns alunos aparentemente fizeram uma escolha aleatória (Breno Eugênio, Marcelo, Carlos e Paulo).
- b) História conhecida pelo indicativo da capa: Como o fizeram Kleitton, Marco Aurélio e Penélope ao optarem pela história da “Branca de Neve e os sete anões” (1).
- c) Imagem da capa: outros ainda utilizaram como critério a imagem que aparecia na capa, como Breno Ranson ao se referir ao cavalo (livro 1).
- d) Presença de imagem e texto: Quanto ao conteúdo, o critério ter ou não imagem e ter ou não texto influenciava na escolha. A maioria dos alunos entendia que o livro precisava ter imagem e texto para ser lido (Breno Ranson, Kleitton, Marco Aurélio, Mirela e Penélope).

Observe a consideração de uma aluna sobre o livro com desenhos: Penélope pegou o livro só com gravuras (3) e iniciou sua leitura dizendo o título do livro: “*O circo*”. O folheou parecendo desapontada, disse duas vezes: “*Peraí*”, enquanto o explorava. Olhou rapidamente para a câmara de filmagem e o escondeu embaixo da mesa. Sendo questionada sobre o que havia acontecido com o livro, ela tentou disfarçar e disse não saber. Ao ser questionada sobre o que fez, ela nada respondeu. (março de 2004)

Observe as considerações dos alunos sobre o livro com textos (4): Kleitton, ao pegar o livro sem gravuras (março de 2004), disse: “*Esse não*”. Sendo questionado sobre a observação, disse: “*Não tem nada*”. Folheou o livro repetindo não ter nada. Marco Aurélio (setembro de 2003) escolheu o livro com textos (4) para a leitura. Ele se baseou na capa, e, ao abrir as primeiras folhas, parece que ficou confuso. Ele voltou à capa e descreveu o desenho: “*Um homem e uma mulher na televisão*”. Ao ser questionado se poderia ler este livro, ele

apontou para as letras e depois disse que não dava para ler e não quis justificar sua escolha. Em outra entrevista (março de 2004), foi apresentado para Marco Aurélio o mesmo livro, e ele disse novamente que não dava para ler, porque era “Cheio de letras”. Perguntei se havia algum lugar que dava para ler, ele mostrou, como na primeira entrevista, a capa do livro com a imagem. Manteve sua hipótese anterior. Penélope (setembro de 2003) pegou o livro sem gravuras e o colocou na frente do seu rosto, como se o estivesse lendo, folheando-o e o colocou dentro do livro da Branca de Neve, procurando disfarçar. Perguntei que livro era este, ela disse não saber. Na entrevista de março de 2004, ela não escolheu este livro para ler.

#### **5.3.4 Interpretação da história:**

Quanto à interpretação da história, foram observados aspectos quanto à composição da mesma, as expressões características da linguagem escrita utilizadas, entonação e ritmo da leitura.

##### **5.3.3.1 Composição da história**

a) Consideravam as imagens isoladamente, sem compor uma história como um todo:

Como o fizeram Breno Eugênio, Carlos, Marcelo e Paulo .

b) Compunham a história com uma seqüência de fatos, agregando a sua leitura elementos de outro conto que lhes era significativo: Interpretação de Mirela.

c) Interpretavam a história compondo-a como um todo, não se detendo na simples descrição das imagens, estruturando uma seqüência de idéias, marcando o início, o meio e o fim da mesma: Estes alunos apresentavam, no início da leitura, referindo-se à capa, o título da história que eles julgavam estar lendo, desenvolvendo o enredo ao folhear as páginas.

### 5.3.3.2 Expressões características da linguagem escrita.

Os alunos utilizavam expressões diferenciadas da linguagem oral na leitura (comuns a livros de conto infantil e infanto-juvenil). Kleitton iniciou suas três leituras com “*Era uma vez...*”, expressão padrão dos contos de fada. Mirela utilizou a expressão “*É para sempre*”, provavelmente referindo-se ao final padrão dos contos de fada – “*E viveram felizes para sempre*”. Marco Aurélio, a cada nova página que folheava, introduzia a leitura com a expressão “*No dia seguinte*”, provavelmente utilizando-a para encadear a história, como pode ser observado na interpretação do livro “A abelha adormecida” (3):

No dia seguinte, a abelhinha fugiu de casa, estava dormindo, dormindo na rua. (Nova folha) O rapaz tava chamando o guri e ele não parou, (Nova folha) no dia seguinte ele foi ver o amigo deles e depois foi para casa. (Nova folha) No dia seguinte, encontrou o grande amor dele. (setembro de 2003)

As expressões “depois” e “daí” eram utilizadas pela professora ao solicitar que os alunos continuassem a ler determinada história, ou ao pedir que desenvolvessem certo assunto. Esta foi incorporada por alguns alunos como parte da sua fala ao ler uma história, como nos mostra Kleitton na leitura da livro “A abelha adormecida” (3):

Era uma vez uma mini-formiguinha brincando. O papai formiga foi sair para o trabalho. Depois a filhinha queria brincar e o papai não deixou. O papai deu beijo na filhinha para trabalhar. Papai saiu para trabalhar e a filha dele brincando. Quando a filha dele brincava, o pai muito triste. O pai por ali



feliz, e a filha dele brincando feliz também, quando ele foi sair, a filha dele levou junto. Ele foi sair e voltou para brincar com a guria, daí eles se apaixonaram.

Marco Aurélio utilizava a expressão “daí”. Escolheu para ler “Branca de Neve”, como disse em voz alta após olhar para a capa, abrindo em seguida a primeira folha.

Daí os bichinhos viram a Branca de Neve. Ela viu uma casinha cheia de bicho. (Enfatizava a fala, interpretando o texto) Daí batia, batia e não ouviram. Ela entrou, e limpou toda a casa. É dos sete anões. Depois, a Branca de Neve foi embora.” (Fechou o livro dando por encerrada a história)

### 5.3.3.3 Entonação e ritmo da leitura

Na leitura da história, alguns alunos alteravam sua voz, interpretando a fala das diferentes personagens, ou destacando alguma situação. Faziam exclamações próprias da leitura. Penélope escolheu o livro da Branca de Neve. Olhou a capa e abriu a primeira página dizendo: “*A Branca de Neve*”. Seu tom de voz estava diferente da fala coloquial, como se alterasse o ritmo deixando-o mais pausado. Começou a contar baixinho a história:

Kleitton salientava o plural das palavras e parecia cuidar da sua pronúncia, diferenciando da fala, a pronúncia era feita em um ritmo mais pausado, como mostrou ao dizer: “As crianças estavam comendo croquete e amendoim”, salientando a letra “s”.

A Branca de Neve (...) A Bruxa ia dar uma maçã envenenada para a moça. [Sua voz ficou mais grave provavelmente sugerindo o perigo] E a Branca de Neve ia limpar tudo que está sujo em casa. Ela preparou comida e os anões chegaram do trabalho. A Bruxa ia matar a Branca de Neve... [Novamente a voz mais grave] E foi lá para o castelo, ela e o príncipe se casaram e muito felizes,(...) Branca de Neve foi amada. [Acompanhava a história com expressões faciais referentes à cena, como o sorriso malicioso que fez nesta parte da história] Branca de Neve falou com os anões: - Tchau, Branca de Neve, até amanhã, vai encontrar o teu príncipe. [Falou alterando a voz dando ênfase na entonação como se estivesse se despedindo]

### 5.3.3.4 Análise geral

A relação entre o texto e a imagem era explorada em sala de aula. Normalmente os contos lidos continham textos e imagens que eram apresentados aos alunos como compondo uma unidade com estrita relação entre si. Destaca-se a importância do trabalho com livros de história de variados estilos, formas, composição para que os alunos possam ter mais informações para explorar na construção do seu conceito de texto ou de livro de história. Questiona-se sobre que histórias seriam significativas para os alunos, visto que eles citaram, em sua maioria, os contos de fadas<sup>64</sup>, quando outros estilos foram explorados na escola.

Esta pesquisa busca dar visibilidade às concepções dos alunos sobre a interpretação escrita, neste caso, a leitura de livros de história. Salienta-se que estes refletiram sobre as informações que receberam na vivência com vários livros de história, compondo suas hipóteses de “como” se dá o ato de leitura.

Os participantes da pesquisa consideraram que se lê nos livros e nos textos escritos, que imagem e texto formam uma unidade, sendo necessário que o texto tenha desenhos e letras para que possa ser lido. Parece que supõe que o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Liam as imagens com a “linguagem” de texto, contando a história da imagem como uma forma de leitura em que a escrita e a imagem compõem um texto só. Utilizavam determinadas expressões, entonação de palavras, alteração no ritmo da leitura, gestos, expressões faciais próprias da interpretação de um texto escrito. Conhecimentos que provavelmente obtiveram participando de várias situações significativas de leitura que o fizeram refletir sobre este conhecimento.

---

<sup>64</sup> O conto de fadas apresentaria um padrão que se repete, proporcionando mais condições de os alunos explorá-lo? Haveria ligação entre a vivência familiar e a audição de contos de fadas? A tradição cultural que representa estas histórias destacaria sua importância? Foi um estilo bastante explorado na escola? Estas questões são importantes de serem abordadas em outras pesquisas.

Ao serem questionados sobre onde se lia no livro que estavam explorando, responderam, em sua maioria, que era nas letras, sinalizando-as nos livros com texto e imagem. Ao serem questionados se poderiam ler nas imagens, Marco Aurélio e Penélope disseram que não. Kleitton, Marco Aurélio e Penélope disseram que não. Para Kleitton, Marco Aurélio e Penélope disseram que não se pode ler só no texto, é necessário que um livro de histórias tenha imagem e texto.

## 5.8 PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE ESCRITAS ESPONTÂNEAS

Os atos espontâneos de produção e interpretação da escrita são aqueles realizados pelos alunos em “momentos livres” da rotina escolar, não orientados pelo professor, nos quais eles interagem por “livre escolha” com diferentes materiais de leitura e realizam variados atos de escrita. Isso inclui a escrita de cartas

### 5.8.1 Escrita de cartas

A escrita de cartas foi uma das atividades espontâneas de produção escrita mais realizada pelos alunos no período da pesquisa, embora não fosse uma prática regular incentivada pela escola. Pode-se entender que a escrita de cartas aparecia com tanta intensidade pela sua função de comunicação, por elas servirem para dizer algo a alguém de uma forma mais direta, mais familiar de comunicação ou por ser mais próxima da linguagem oral. Sua concepção pressupõe um escritor e um destinatário, e autoriza a falar de sentimentos íntimos. A carta era sempre para uma pessoa conhecida.

Embora a aproximação com a comunicação oral (a presença de interlocutores determinados pela carta), os participantes da pesquisa consideravam certos aspectos característicos que diferenciavam sua escrita da fala cotidiana. A escrita de uma carta era acompanhada de sua formalização. As linhas eram todas preenchidas de forma ininterrupta, com mistura de riscos contínuos acompanhando a linha e letras maiúsculas mais rebuscadas, numa tentativa de imitação da letra cursiva. O texto seguia a narrativa, como se observou enquanto os alunos escreviam. As cartas eram confidenciais, acompanhadas de risos maliciosos. O papel era dobrado e, se possível, alguma forma de envelope era confeccionada para garantir o “modelo carta”. Existia todo um significado construído. O texto relatado era diferenciado da fala. A carta não era entregue para qualquer um, era endereçada.

O exemplo de Penélope foi significativo, ela estava sempre envolvida com papéis, com a confecção de cartas para serem entregues ao seu cantor preferido (banda KLB), ou para seu pretendente a namorado. Escrever, para ela, significava esta possibilidade de contato com alguém de quem ela gostava, este contexto dava forma ao seu texto. Assim como Mirela que pegava o seu caderno e escrevia com traços e letras folhas e folhas, dizendo registrar seus sentimentos “*Eu amo...*”, o que contava reservadamente.

Outra situação destacava-se. Marco Aurélio escolheu levar para casa um livro didático de língua portuguesa (retirou-o da mini-biblioteca), em abril de 2004. No dia da devolução do mesmo, ao apresentar o livro, ele mostrou uma folha impressa (neste mesmo livro) com linhas para redação, na qual escreveu uma carta como se fosse a Penélope escrevendo para o KLB (informações dadas por ele entre risos). Segue a leitura da carta narrada por Marco Aurélio, interrompida por Penélope, emocionada e em dúvida se o que ele dizia era uma declaração de amor para ela, ou se era uma carta para ela mandar para a banda.

|   |
|---|
| KLB. TE AMO MUITO. GOSTO DAS MÚSICAS. QUERO TE VER. AMO MUITO. BEIJOS PENÉLOPE. |
|---|

A estrutura correspondia ao padrão geral de uma carta (destinatário, texto e remetente). O texto era composto de letras maiúsculas variadas com traçado oscilante (como quem escreve apressadamente) escritas em seqüência, preenchendo todo o espaço da folha. Marco Aurélio mostrou uma fala/escrita diferenciada da coloquial.

Em outra produção de escrita de cartas, em julho de 2004, Marco Aurélio escreveu com letras maiúsculas, em seqüência, o seguinte texto:

Quadro 60 – Carta escrita por Marco Aurélio.

|   |
|---|
| <p><b>EUI TEOURANMO<br/>DIAOKEUFUAGTDO<br/>OTRIAOEEMODE</b></p> |
|---|

Na primeira linha, Marco escreveu: “EU – TE –OUR – ANMO”, que é lido como: Eu te adoro, te amo, escrita num nível de conceitualização alfabético, sendo a primeira produção visualizada pela professora de escrita de texto neste nível. Marco Aurélio estava constituindo o conceito de texto. Ele não quis ler a carta num primeiro momento, demonstrando-se constrangido, após, interpretou rapidamente o que havia escrito.

Breno Ranson escreveu uma carta para seu colega Carlos que estava doente, com o seguinte texto apresentado no quadro nº 61.

Breno acompanhava a leitura da carta sinalizando uma linha para cada frase pronunciada, passando o dedo sobre esta, enquanto pronunciava o seu conteúdo conforme o quadro nº 61 à direita.

Quadro 61 – Carta escrita por Breno Ranson.

|                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| CULVOLUOCLVO    | CARLOS EU TE AMO. |
| CLOVEIALUDEOEOE | CARLOS EU TE AMO. |
| AAOUUOLINM      |                   |
| BRENOANNUM      | BRENO             |

Para os alunos, a escrita de cartas envolvia:

- a) Padrão de texto diferenciado da linguagem oral.
- b) Padrão de escrita: mínimo de três linhas, preenchidas da direita para a esquerda com seqüência de grafias diferenciadas entre si (letras ou pseudoletas semelhantes à letra cursiva).
- c) Destinatário e remetente.
- d) Comunicação de sentimentos pessoais.

### **5.8.2 Identificação de suportes de texto presentes na escola**

Os alunos, em diferentes momentos da rotina escolar, relacionavam-se com a escrita, observando os cartazes, procurando seu nome em listas pelas paredes, etc. Nos corredores da escola, os alunos identificavam seus nomes nas listas das portas, em trabalhos no corredor. Retornando à questão do sentido de aprender a ler e a escrever, a possibilidade de comunicação de transmitir uma mensagem fazia-se presente.

Breno foi encontrado em uma sala de aula diferente da sua, sentado em uma mesa folheando lentamente um jornal, como se o estivesse lendo. Breno Eugênio elaborava vários jogos com as letras móveis de madeira, estabelecendo correspondências quanto à forma, questionava seus colegas sobre palavras que iniciavam com cada letra, etc. Mirela, no horário do recreio, normalmente solicita um livro para levar ao pátio, escolhia livros didáticos com figuras que observava atentamente. Penélope seguidamente pegava a cesta de livros da sala de aula (mini-biblioteca) e lia as histórias, relatando em voz alta as cenas que observava, atribuindo entonação diferenciada à fala, conforme cada situação ou personagem. Marco Aurélio realizava jogos que envolviam a escrita, tendo Kleitton como parceiro. Paulo pedia para escrever no computador.

Os sinais gráficos, para a maioria da turma, não passavam despercebidos. Algumas relações estabeleciam-se e acenavam para a importância de propiciar materiais qualificados de leitura pelos corredores e pelos diversos espaços da escola. A escola pode se tornar um contexto letrado.







**6 – VERsão**



## VERSÃO: ESCRITAS POSSÍVEIS

(...) O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê  
Nem ver quando se pensa.  
Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo,  
Uma aprendizagem de desaprender (...)

Fernando Pessoa (O Livro do Desassossego)

Esta dissertação de mestrado pode ser interpretada como uma foto artística - fotografia que representa inúmeros momentos que, sem ela, passariam despercebidos, versão de um processo, registrada por uma fotógrafa equilibrista [“theoro e escritora”]. A foto pode ser entendida de diferentes formas de acordo com o olhar de quem a observa e conforme o tempo histórico e cultural que a envolve.

Novos campos se abrem ao reconhecemos que produzimos versões possíveis, mas não determinantes ou únicas quando nos deparamos a fotografar – registrar nossos olhares. O próprio termo “versão” remete ao jogo da pluralidade: ao dividirmos as sílabas que o compõe encontramos “ver” e “são”. Reconhecer a variedade de formas de ver, ou a probabilidade delas existirem é um árduo trabalho, pois exige a capacidade de desvestir-se das visões que

nos envolvem, para experimentar, talvez, novas formas, ou dar palavra a configurações que antes pareciam inexistentes.

Com esta pesquisa se apresenta a captação de determinados focos de produção e interpretação da escrita por alunos de uma escola especial em processo de alfabetização, buscando dar visibilidade às suas possibilidades de aprendizagem. Imagens apreendidas pelo equipamento disponível: a história pessoal da pesquisadora, os teóricos referência, o contexto acadêmico, o seu orientador, etc.. Resultado de um antigo e sábio método que permite que instantes de luz desenhem formas sobre o filme contido no interior da câmera. Prevê lenta espera do desenrolar do processo, suscita dúvidas quanto a melhor captação, ao foco mais nítido, quanto aos efeitos que se produz: é possível “dissertar” sobre o que se pensa? Mas o que se pensa?

Suportar o processo de captação e revelação é angustiante. Deparei-me com a dificuldade de compreender e respeitar o meu processo enquanto “aluna/pesquisadora”, ao defender a importância de visualizar as aprendizagens dos “alunos participantes da pesquisa”. Buscava a foto instantânea digital ao vincular-me a um suposto produto final (uma dissertação bem elaborada com intenções claramente apresentadas e desenvolvidas).

Pesquisar, fotografar ou escrever precisa ser aprendido, é um processo artesanal: delicado e singular. É necessário dominar a linguagem específica, suportar as primeiras fotos sem foco, até conseguir captar uma imagem que pode ser bela, embora diferente da imaginada. Escrever com as palavras é uma marca tão inusitada e instigante como escrever com a luz. Sinto-me equilibrista, um aprendiz equilibrista, com todos os medos, desafios, vertigens e prazeres que viver sobre a corda pode dar. Vivenciei (vivencio) relações com a escrita e com o processo de constituir-me pesquisadora semelhantes às dos entrevistados em seu processo de alfabetização.

As imagens registradas das produções e interpretações escritas dos nove participantes da pesquisa, tanto na rotina escolar diária, quanto nas entrevistas individuais, revelaram seus processos de letramento repletos de variadas reflexões e de análises particulares da cultura escrita que os envolve. Demarcaram novos conhecimentos por eles construídos e revelaram suas possibilidades de aprendizagem. Encontravam-se, num mesmo grupo, alunos em intenso movimento de “pesquisa” sobre o sistema de escrita, buscando compreendê-lo e apropriar-se da sua forma convencional, assim como alunos que se “negavam” ou não se interessavam em interagir com o material gráfico. Compunham um grupo representativo dos alunos que estudam na escola especial nomeados como Carlos, Marcelo, Penélope, Mirela, Marco Aurélio, Breno, Kleitton e Breno Ranson.

O olhar teórico deu visibilidade às concepções elaboradas pelos participantes da pesquisa. Estes formularam hipóteses sobre o sistema de escrita semelhantes às observadas por Ferreira e Teberosky (1985) e por Moreira (2001) com crianças que freqüentavam o Ensino Fundamental em escolas regulares (entendidas como “normais”). As imagens focaram-se no ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, em como ele transformava-se e reorganiza-se em pensamentos cada vez mais objetivos de acordo com sua história, em interação com o contexto de escola especial.

Observa-se que, desde a organização dos traçados na folha de papel (suporte gráfico), podia-se ver a existência de um processo de construção do sistema de escrita. Sistema de relações organizadas, baseadas nas interações, análises e construções das questões elaboradas pelos alunos. Processo que previa idas e vindas, evoluindo das questões particulares para as coletivas que o constituíam. Havia relação direta entre a forma de registro dos símbolos gráficos e a atribuição de significado a cada uma das partes que o compunham.

Os alunos entendiam que existe uma “relação convencional” com o material escrito, gerada pela sua cultura, que determina sua função, forma de acesso e uso. Existem

determinadas posturas que denotam um ato de leitura, como as observadas e executadas por eles: ler implicava em uma determinada postura, definida pelo jeito de sentar-se frente ao material escrito, pelo cuidado ao manuseá-lo; pelo entendimento que era necessário fixar o olhar, por certo tempo, sobre o texto a ser lido, era preciso olhar ou apontar para este, compreendendo que havia algo que precisava ser interpretado. Indicaram que se pode ler silenciosamente mexendo os lábios antes de pronunciar o texto. Folheavam as páginas em seqüência, às vezes descrevendo as gravuras. Interpretavam o material escrito, imitando atos de leitura. Entendiam que não era possível ler um livro somente com texto, pois “É cheio de letras!”, como diziam. Definiam para si o que servia ou não para ler, considerando a estrutura do suporte, a cor, a forma, o tamanho, a textura, a tipografia, a quantidade de grafias, a presença ou não de imagem, etc. Coordenavam os dados gráficos com o contexto em que se encontravam, ou com o contexto para o qual o objeto remetia. Iniciavam a ler o suporte como um todo, considerando o texto, a imagem e a forma do suporte (livro, jornal, caixa, etc.).


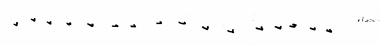


As letras, para os participantes da pesquisa, inicialmente eram consideradas como formas desenhadas. Os traços iam compondo-se e, aos poucos, passando a ter, então, significado lingüístico, aproximando-se do padrão veiculado culturalmente. Observou-se que, embora o professor informasse a forma convencional da letra, era o aluno que a buscava, o que envolvia a sua forma particular de perceber, compreender e querer aprender. Estes solicitavam informações, precisavam perguntar e receber respostas e rever suas questões, em intensa reconstrução do conceito de letra enquanto signo lingüístico “contextualizado” (dentro de um texto) para além da sua forma gráfica. Os alunos em geral (exceto Breno e Marcelo) sabiam que as letras serviam para ler, reconheciam seu valor simbólico.

O aprendizado da leitura e da escrita do nome próprio destacou-se, visto que todos os participantes da pesquisa escreviam o seu nome utilizando riscos aleatórios diferentes dos demais traçados não-figurativos, ou utilizavam letras convencionais, incluindo Breno e

Marcelo, que não se interessavam pelo registro gráfico. Breno ao escrever preenchia sua folha com círculos abertos e traços desordenados, e ao ser solicitado que assinasse sua produção controlava o traçado fazendo pequenos riscos em seqüência. Paulo e Mirela utilizavam algumas letras que compunham o seu nome, acrescentando ou não outros riscos.

Alunos que escreviam o nome de forma convencional, como Breno Ranson e Carlos, alteraram a escrita deste frente a uma nova forma de análise que considerava a pauta sonora das suas sílabas, deixando de representá-lo como um bloco de letras. Breno Ranson sabia que precisava de cinco letras para compor o seu nome, mas ao pronunciá-lo, ficava-lhe evidente o som da letra “e” em detrimento da “r”, então esta era registrada após a letra “b”, como se observa no quadro nº 62. Esta produção, para um observador mais apressado (ou menos informado), poderia ser entendida como retrocesso ou erro, quando no ponto de vista desta pesquisa e de pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1986) constituí-se em uma evolução, visto que o aluno considerava os aspectos lingüísticos da escrita o que anteriormente não ocorria.

Quadro 62 – Escrita do nome próprio dos participantes da pesquisa.

|   |               |  |          |
|---|---------------|--|----------|
| <br>(Breno)  |               | <br>(Marcelo)  |          |
| <br>(Carlos) |               | <br>(Michele) |          |
| BERNO<br>(Breno)  |               | CAROLS<br>(Carlos)   |          |
| KLEITTON  | MARCO AURÉLIO |  | PENÉLOPE |

A cada nova relação, nova concepção se estabelecia, quanto mais interagiam com a escrita, mais se ampliavam às relações. Quem escrevia seu nome próprio convencionalmente

pareciam ter uma relação mais elaborada com a escrita, analisavam de maneira diferenciada seu funcionamento, organizando novas escritas, muitas vezes baseando-se na combinação ou tendo como referência as letras ou sílabas que o compunham.




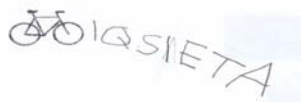
Observando a produção de escrita de palavras pelos participantes da pesquisa visualiza-se diferenciadas concepções, acompanhando uma gênese de desenvolvimento conceitual na apropriação do sistema de escrita semelhantes à pesquisada por Ferreiro e Teberosky (1986). Observa-se o quanto é variada e diversificada a produção dos alunos. Acompanhando o quadro nº 63, na primeira linha à direita encontramos uma escrita que utiliza letras convencionais, variadas ou não, considerando linearidade e seqüência, bem como um número mínimo de grafias para que uma palavra fosse representada, convenções por eles apropriadas. As letras do nome próprio neste caso eram utilizadas como referência. Já, Mirela na segunda coluna da primeira linha, utilizou sua nova aprendizagem, a escrita da palavra “abril”, nas suas grafias, ampliando da sua referência inicial (que considerava as letras do seu nome). Uma terceira escrita (seguindo a primeira linha do quadro na terceira coluna) considerava a letra(s) inicial convencional da palavra.

Uma concepção de escrita salientou-se, por ser elaborada por vários alunos; quanto à vinculação com a fala, estes antes de escrever pronunciavam a palavra em voz alta, demarcando suas sílabas e registravam (com a letra correspondente) o fonema que lhes soava mais forte. A cada pronúncia, nova letra era escolhida para representar a sílaba destacada (predominavam as vogais), originando escritas variadas, como a escrita da mesma sílaba mais de uma vez. Ao grafar “cerveja” Carlos considerou a última letra por ele pronunciada como a mais significativa, escrevendo-a, a nova pronúncia a destacou novamente, continuando sua análise da fala de forma ainda não convencional, que preveria a análise de cada sílaba em seqüência, como se observa no quadro nº 63.



Encontravam-se produções em que todas as letras que compunham a escrita silábica de uma palavra eram registradas dentro de uma ordem não convencional, como Marco Aurélio, ao escrever boneco da seguinte forma: “QNAO”. A letra “q” correspondia à última sílaba, a letra “n” a segunda e a letra “o” à primeira sílaba (quadro nº 63). Ao escrever “rato” outra produção incomum se constituiu, sendo que primeiro foram representadas as consoantes que compõem a palavra e depois as vogais de cada sílaba, como visualiza-se no quadro nº 63 na segunda linha, a esquerda. Provavelmente considerou as hipóteses da variedade e da quantidade de caracteres observadas nas pesquisas de Ferreiro (1986). Penélope escrevia empregando a primeira letra correspondente à sílaba inicial e a segunda letra correspondente à sílaba final da palavra, acrescentando outras letras aleatoriamente. Em cavalo, a uma vinculação convencional de uma letra para cada sílaba em sequência representada, em bicicleta amplia-se esta construção levando em conta que mais de uma letra pode ser necessária para compor as sílabas.

Quadro 63 - Escrita de palavras pelos participantes da pesquisa.

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>AAAAA AAAA</p> <p>OODDA</p>  |  <p>EDABRI</p> <p>(coração)</p> | <p>FLIA</p> <p>(flor)</p>   |
| <p>AACA</p> <p>(cerveja)</p>  |  <p>QNAO</p> <p>(boneco)</p>    | <p>RTAO</p> <p>(rato)</p>   |
|  <p>OO</p> | <p>KAO</p> <p>(cavalo)</p>   |  <p>BIQSIETA</p> |

|           |  |             |
|-----------|--|-------------|
| (morcego) |  | (bicicleta) |
|-----------|--|-------------|

Os alunos organizaram formas originais para a escrita de palavras. Ao considerarem a análise sonora das sílabas, utilizavam duas vogais iguais, chegando a verbalizar tal escolha, desconsiderando a quantidade e a variedade de caracteres observadas em outras produções, como uma hipótese mais evoluída visto estar vinculada com a análise lingüística. Penélope utilizou duas vogais “o” para escrever copo, assim como Carlos escreveu a palavra “morcego” da seguinte forma: “OO” (vide quadro nº 63). Kleitton identificava poucas letras do alfabeto, o que não o impediu de construir uma hipótese silábica para a escrita frente à análise sonora e o registro das vogais.

A originalidade das respostas (diferenciadas do esperado por uma pessoa alfabetizada) denotavam o esforço dos alunos para compreenderem e apropriarem-se do sistema de escrita, e o quanto são variadas as formas de compreensão. Estas escritas demonstram o quanto eles procuravam utilizar seus conhecimentos para dar conta das questões que precisavam resolver. Em intenso movimento de “pesquisa” e experiência.

Na escrita de palavras em geral, observou-se, entre participantes da pesquisa, aparentes “trocas de letras”, correspondentes aos aspectos gráficos ou sonoros (alternância de escrita da letra “p” pela “b”, da letra “o” pela “u”, etc.). Pode-se considerar, numa primeira análise, que são trocas tendo como parâmetro o sistema convencional de escrita, mas dentro do processo de aquisição deste sistema, elas podem ser formas de escrita experimentais, elaboradas pelos alunos na busca desta forma padrão, o que permite visualizarmos os seus movimentos de construção deste objeto de conhecimento.

A evolução dentro das hipóteses elaboradas podia levar alunos que tinham como padrão preencher todo o espaço da folha reservado à escrita a usar uma letra, ou estabelecer uma quantidade mínima (geralmente de três a quatro letras) e máxima de caracteres (cinco ou

seis). A quantidade de caracteres utilizada variava de acordo com cada aluno, sendo que um mesmo aluno apresentava diferentes formas de representar a mesma palavra (vide quadro nº 64). O conjunto de grafias podia conter vogais e consoantes, como nos mostrou Kleitton que, no início, utilizava somente vogais ampliando o seu vocabulário com o conhecimento de algumas consoantes. As vogais representavam um fonema de mais fácil acesso para o grupo pesquisado.

A quantidade de traçados ou caracteres utilizados na escrita de palavras diferenciava-se da quantidade de caracteres e linhas preenchidas na escrita de textos, para palavras não se podia usar mais que uma linha enquanto que no texto eram utilizadas no mínimo três linhas.

Vários alunos encontravam-se em categorias diferentes num mesmo período, uma vez que não seguiam um padrão rígido ao representar as palavras. As etapas podiam se sobrepor, envolvendo fases em que duas ou mais concepções existiam em conjunto. Os alunos escreviam uma mesma palavra utilizando variadas estratégias, conforme hipóteses supostamente mais avançadas em determinado momento e, em outros, recorriam a hipóteses menos avançadas, o que poderia ser entendido como um retrocesso. Propõe-se que tal oscilação entre os níveis possa ser visualizada como um movimento de experimentação (“pesquisa”) das diferentes hipóteses pelos alunos. Pode-se entender a sobreposição de concepções (oscilação) como um processo flexível de evolução (não linear) para a compreensão e apropriação do sistema de escrita.

Há indicativos de que os alunos que tinham uma hipótese de escrita sistematizada (sem oscilações) estavam situados em um nível de conceitualização, como Kleitton, Paulo ou Mirela. Marco Aurélio e Penélope estavam elaborando questões pertinentes ao período silábico-alfabético, o qual Ferreiro (1985) considerava intermediário, apresentando oscilações entre os níveis silábico e alfabético. Penélope recorria a construções do nível pré-silábico em

poucos momentos, já com Breno Ranson e Carlos as sobreposições de hipóteses correspondentes a vários níveis eram mais frequentes.

Pode se observar três formas de escrita da palavra “casa” por um mesmo aluno, no quadro a seguir. Este tinha o conhecimento de que esta começava com a letra “c”, a qual mantinha nas três produções. Na primeira coluna do quadro se vê que ele completou a escrita com letras aparentemente aleatórias preenchendo a linha (produção menos evoluída de acordo com a psicogênese) e nas demais colunas se apresenta outras representações que consideravam a análise dos fonemas que a compõe, sendo um nível de conceitualização mais evoluído que o anterior. No segundo quadro a letra “q” é utilizada por ser entendida como a letra “K”, cujo nome assemelha-se a sílaba inicial destacada. Questões ortográficas eram consideradas quanto ao uso das letras “s” ou “z” na segunda sílaba. Este aluno sabia que se utilizava “poucas” letras para grafar esta palavra. Uma série de hipóteses que podem ser visualizadas quando se tem a oportunidade de acompanhar o processo do aluno.

Quadro 64 – Escrita da palavra “casa”.

|                    |             |            |
|--------------------|-------------|------------|
| <b>CIBNPTOASQU</b> | <b>CASQ</b> | <b>CAZ</b> |
|--------------------|-------------|------------|

A variedade de concepções elaboradas pelos alunos para registrar um conto lido em sala de aula é apresentada no quadro de nº 65 no qual pode-se pensar em uma evolução dos níveis de conceitualização ao observarem-se as diferentes produções. Na primeira linha seguindo as colunas a representação do conto foi feita por rabiscos dispostos na folha (realizado por alunos que não desenham formas figurativas), e pelo registro através de desenho de uma das cenas da história (terceira coluna). Na segunda linha do quadro, observa-se a utilização de letras aleatórias dispostas em linha com pouca variedade de caracteres na primeira coluna, ampliando-se nas demais produções. Na primeira coluna da terceira linha na

produção de Penélope há intenção de escrita da palavra princesa utilizando as letras “p” e “a” (representando a primeira e última sílaba) acrescentando a letra “r” (ao destacar a letra central da primeira sílaba) continuando com a escrita de um nome próprio. Kleitton e Marco Aurélio tentaram copiar a capa do livro de história, dizendo que eles não sabem escrever, negando-se a escrever de outra forma. Kleitton estava bastante incomodado traçando somente a primeira palavra do título, a qual apagou varias vezes até obter o traçado mais próximo do mesmo. Os alunos que reconheciam que sua forma de escrita diferenciava-se da presente nos livros podem ser considerados em um processo mais avançado de apropriação deste sistema, visto que qualquer registro não mais bastava para eles. Na leitura do texto, muitos alunos relacionavam sua narrativa com a quantidade de grafia.


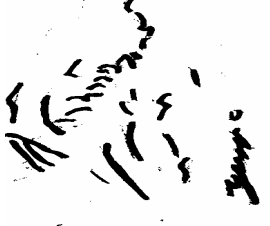

A relação de análise dos alunos da produção escrita era diferenciada da interpretação. Eles apresentavam hipóteses mais avançadas na escrita de palavras do que na leitura. A intervenção pedagógica explorou mais a escrita, o que denota possível influência. Em geral, os alunos, ao lerem, pronunciavam as palavras segmentando-as, destacando cada sílaba vinculando-as a cada caractere (ou grupo de caracteres) representado. A leitura influenciava na escrita, alguns alunos reconheciam o valor sonoro de algumas letras, principalmente das vogais, o que poderia levar a alterá-la. Assim como, procuravam adaptar a escrita à leitura correspondendo à segmentação silábica da palavra, o que se observou com Carlos, Kleitton, Marco Aurélio e Penélope.

Os alunos mostraram que a leitura é interação, que não está nas páginas do livro, está na relação do leitor com o livro e que somente a existência da linguagem escrita como mero objeto material é insuficiente para a constituição desses papéis, é necessário que um intérprete letrado dê-lhe significado (TEBEROSKY, 2003). Os diferentes suportes de texto podiam ser compreendidos como objetos para simples manipulação, como caixas e latas para serem empilhadas, folhas para serem rasgadas, etc. É preciso que alguém lhes confira significado

para passarem a representar algo. O que aparentemente é um objeto tradicional de leitura, como os livros, precisava ser apresentado para esses aprendizes como tal. O seu formato, as letras que o compõem passavam a ter sentido quando alguém as interpretava. O modo de dirigir-se a um livro quanto aos cuidados ao pegá-lo, interesse pelo conteúdo, tempo dedicado a lê-lo, etc. fornece informações importantes que o constituem como tal. (MOREIRA, 2002)

Precisa-se aprender que os livros servem para ler.

Quadro 65 – Escrita de um conto pelos participantes da pesquisa.

|  |  |  |
|--|--|--|
|  <p>Marcelo</p> |  <p>Breno</p>   |  <p>Mirela</p>  |
| <p>AAAAA AAAA AA<br/>         AA AAAA AAAA<br/>         TAAAAE EAAA</p> <p>Paulo</p>             | <p>FLE FLE EOE EF<br/>         FLE EUE D AUO<br/>         BUU UOYU UU<br/>         LUUUU UU MA O<br/>         F HBAFERU D BU<br/>         BUUUU O DU<br/>         F UUUU</p> <p>Breno Ranson</p> | <p>AELALAH<br/>         OSPAZOO<br/>         AASORO</p> <p>Carlos</p>  |
| <p>PARA DEBET PAULA<br/>         OPIROTOEBA<br/>         OUISRO</p> <p>Penélope</p>              | <p>AP IIMCESF IS</p> <p>Kleitton</p>   | <p>AP IIMCESF IS<br/>         BOSCEBIOBIOE<br/>         ROTHEIEMO<br/>         HOMANBOS PAFITBIOE<br/>         CFILOS VEAFF</p> <p>Marco Aurélio</p> |

O livro de histórias era privilegiado, fazendo parte da rotina escolar. Os participantes da pesquisa demonstravam conhecê-lo e explorá-lo de acordo com os padrões convencionais no sentido de posicionarem o livro adequadamente (com o dorso para a esquerda) e folhearem as páginas em seqüência, reconhecendo-o como objeto de leitura. A relação entre o texto e a imagem era explorada. Normalmente os contos lidos continham textos e imagens que eram apresentados aos alunos como compondo uma unidade com estrita relação entre si.

Os alunos participantes da pesquisa consideram que se lê nos livros e nos textos escritos (nas letras), sendo necessário que o texto tenha desenhos e letras para que possa ser lido. Para o aluno, o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Os alunos liam as imagens com a “linguagem” de texto, contatando a “história da imagem” como uma forma de leitura em que a escrita e a imagem eram um só texto. Utilizavam determinadas expressões, pronúncias diferenciadas das palavras, alteração no ritmo da leitura, gestos, expressões faciais próprias da interpretação de um texto escrito, conhecimentos que provavelmente obtiveram ao participarem de várias situações significativas de leitura que o fizeram refletir sobre este conhecimento. Destaca-se a importância da intervenção pedagógica, do estudo de história de variados estilos, formas, composição para que os alunos pudessem ter mais informações para explorar, para construir o conceito de texto ou de livro de história.

Durante o ano de observação da turma pesquisada, a evolução dentro das concepções de escrita da palavra foi lenta ao pensar no objetivo final de alfabetização, mas considerando o processo de aprendizagem, este foi marcado por várias construções representadas pela maioria dos participantes nas diferentes produções ou na sua relação com a escrita, o que possibilitou que se observasse as sobreposições de hipóteses e a complexidade do processo. Compreende-se que, ao se reconhecer a existência de uma história de desenvolvimento das pessoas enquanto aprendizes do sistema de escrita, torna-se possível enxergar a riqueza de

detalhes que o processo de apropriação deste conhecimento nos revela. As palavras escritas aparentemente sem nexos, os traçados aparentemente aleatórios dispostos sobre o papel podem nos apresentar uma lógica particular de construção diferenciada do adulto letrado dentro deste contexto, definindo a escrita num sentido mais amplo: **todas as pessoas começam a escrever e a ler**. O que pressupõe reconhecer o aluno como **“leitor e escritor em processo”**.

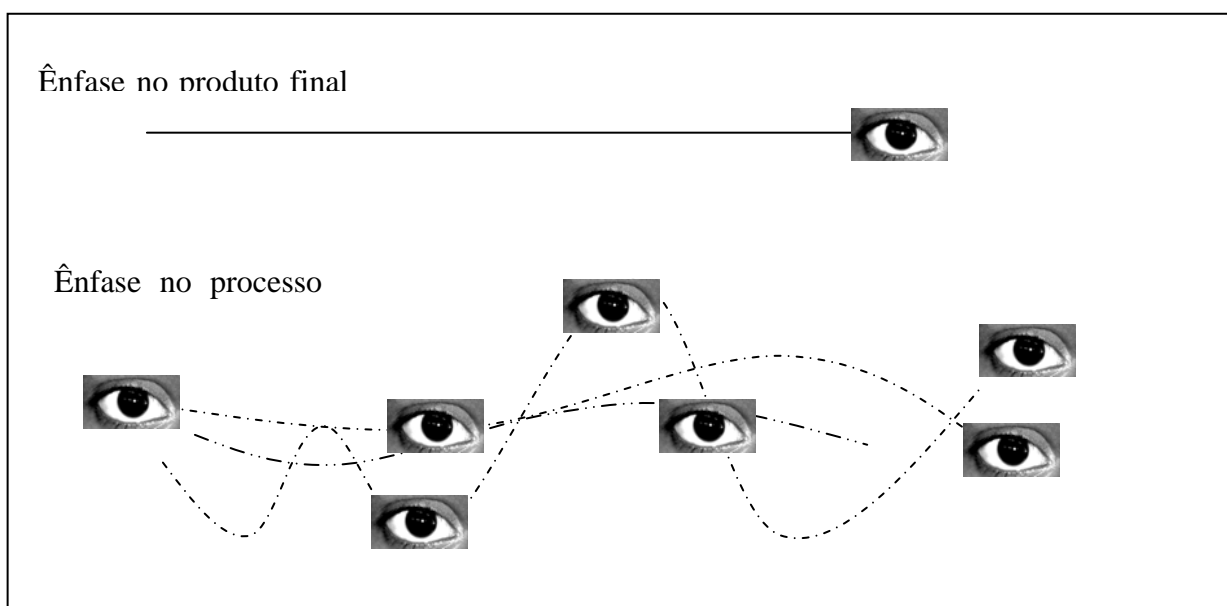
Este entendimento é fundamental na constituição de um diálogo teórico e na possibilidade de visualizar as aprendizagens, principalmente de alunos “deficientes mentais”. As suas concepções diferenciadas do entendimento do adulto alfabetizado podem ser interpretadas como parte do processo de aprendizagem ou como uma patologia, frente a aparente dificuldade para dominar sistema alfabético. O que fica mais exacerbado no contexto da escola especial, visto que o senso comum entende que esta instituição é uma escola para doentes: lugar em que deficiência e doença se confundem, para onde os alunos são encaminhados pelo que eles “não têm, não podem ou não sabem”, escola onde leitura e escrita não são conhecimentos tradicionais do currículo. Esta situação pode conduzir ao entendimento de que a não-aprendizagem do sistema de escrita em determinado período instituído pela escola regular ou de determinada maneira diferenciada da tradicional indicaria a existência de patologias de aprendizagem.

Pelas variadas formas de ver, que a teoria fornece. Pode-se compreender o que poderia ser entendido como “erro, imaturidade ou deficiência” como maneiras de pensar diferenciadas da convencional, pertinentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem em geral. Ao falar de possibilidades, propõe-se que se veja o processo, atendo-se ao que os alunos já sabem, já conhecem, remetendo para novas aprendizagens, para o que eles ainda vão aprender. A idéia de um produto final (ler e escrever de forma convencional) pelo ponto de vista do adulto alfabetizado pode dar a ilusão de que os alunos nada aprenderam. Nesta perspectiva centra-se na cultura da falta, destaca-se o que os alunos “não têm”. Desconhecem-



se as reflexões, as hipóteses de solução dos diferentes problemas que devem ser resolvidos, as diferentes concepções que os alunos se colocam frente à escrita, o que impede de ver o progresso dos alunos. Observe o quadro nº 63, o qual ilustra com as linhas e os olhares esta concepção.

Quadro 66 – Olhares do produto e do processo.



Versões diferenciadas da maneira de visualizar as aprendizagens: “ver” pelo lado “são”, pelo lado da pessoa que aprende em detrimento da sua marca orgânica, reconhecendo a pluralidade de “maneiras de ser” e seus diversos caminhos, pode gerar “suavidade”, “leveza”. O reconhecimento do “olhar plural” alia-se ao lado da possibilidade.

**Reconhecer a diversidade de formas de “ver” e questioná-las é responsabilidade do professor**, visto que as tradições teóricas que se vivencia podem impossibilitar que se veja os processos de aprendizagem dos alunos ao embaçar o “ver de professor”.

A teoria que embasa a intervenção didática também pode levar ao entendimento de que não se alfabetiza na escola especial, discussão presente quando se enfoca qual seria o seu

currículo. Considero que tal discussão ocorre por se confundir o ensino e a aprendizagem da escrita com o treinamento de uma técnica, como um código a ser aprendido e incorporado linearmente, diferenciado do entendimento de um objeto de conhecimento a ser explorado e questionado dos mais diferentes ângulos. Neste sentido, desconhece-se a função de instrumento da escrita, passando a tratá-la como objeto de aprendizagem. O acesso à cultura escrita é uma questão maior que sua aprendizagem, visto que a necessidade de tal aprendizagem é decorrência desta.

O sentido da escrita precisa ser construído, o significado é dado por quem aprende, por mais que se queira e que se ofereça atividades para tal, quem dirige o processo de aprendizagem é o aluno, ele vai mostrando por onde ir, o que implica em oferecer estratégias diferenciadas de aproximação com o sistema de escrita, visando a atingir todos os alunos de alguma forma. Ler e escrever tem que fazer sentido para os alunos, eles buscam este sentido nas suas vivências, como se observa nesta pesquisa.

A aprendizagem da língua escrita envolve a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, conforme Ferreiro (1986, 2001a) apresenta-se como reinvenção de um objeto de conhecimento de natureza simbólica, onde nem os elementos e nem as relações estão determinados. Corresponde à evolução deste recurso em conjunto com a competência para explorá-lo.

O aluno dirige sua aprendizagem, ele elabora suas questões sobre o objeto a ser aprendido. Elaborar seu próprio método de análise da escrita. As variadas formas de interação com a escrita, mesmo que não pareçam lógicas para uma pessoa alfabetizada, denotam “movimento de pesquisa”, que pode possibilitar que este descubra que seu sistema é diferenciado e que encontre razões válidas para substituir suas próprias concepções. A convivência com um sistema de escrita alfabético permite que se perceba a estrutura segmentada da língua, que se reconheça os sons das letras, etc. O meio afeta na medida em

que é assimilado. Constroem-se esquemas de assimilação na interação entre as capacidades de coordenação do indivíduo e os dados da experiência do meio.

Ao adaptar as informações recebidas à sua estrutura, o aluno reconstrói o sistema de escrita. No processo de elaboração da informação, transforma a informação dada e a resistência do objeto pode obrigá-lo a se modificar também, a mudar seus próprios esquemas para compreender, incorporar e apropriar-se do objeto. Os esquemas pré-existentes (anteriores) fornecem significação às novas e recorrentes descobertas, à aquisição da novidade e à aprendizagem. As novas vivências dependem das precedentes e condicionam as que virão, sendo necessárias condições estruturais de desenvolvimento para possibilitar a aprendizagem, visto que, quanto mais se constroem estruturas de assimilação, mais se abrem possibilidades para aprender. Neste sentido, é o sujeito que propõe a experiência e não a experiência que o faz, é ele que escolhe o que vai conhecer, e todo conhecimento é um processo criativo. O pensamento humano vai além da realidade, tem a capacidade de transformá-la.

Os processos de assimilação e acomodação das estruturas operacionais são dirigidos para a construção inventiva. Toda aprendizagem é invenção, toda invenção pressupõe uma construção inteligente, todo o sujeito humano aprende, independente de que diagnóstico tenham-lhe reservado. O aprendiz é um criador, ele inventa os instrumentos do conhecimento, atribui significado ao mundo que o rodeia através de seus esforços para assimilá-lo. O professor ao visualizar os processos de aprendizagem, encontra-se com este sujeito criativo e inteligente que a teoria piagetiana nos apresenta. Um sujeito que se constrói inteligente, atualizando suas possibilidades.

A invenção do novo está presente desde o princípio do desenvolvimento, o crescimento intelectual está guiado pela criação de novidade. O professor ao criar variadas propostas didáticas de intervenção, oferece ao que o aluno um vasto campo no qual ele pode

estabelecer relações de modo que gerem construções renovadas e reinventem os objetos de conhecimento os quais deseja-se ensinar.

A "intervenção" carrega a palavra invenção: a "in(ter)venção" faz-se necessária.. A escola ao ter caráter de criação, de construção, apresenta-se como espaço para lidar e inventar o "absurdo" que pode ser o "óbvio" de enxergar processos de aprendizagem que antes eram desconhecidos por estarem tão longe do que já se percorreu. A intervenção efetiva do professor e do contexto escolar enquanto intérpretes e informantes deste conhecimento culturalmente organizado é fundamental no sentido de oferecer uma série de vivências significativas com atos de leitura e escrita, possibilitando que os alunos questionem-se e queiram apropriar-se da cultura escrita. A presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento elaborado culturalmente, precisam do outro (do professor, do informante ou do intérprete) para descobrir as convenções relativas à escrita, para compreender seu valor cultural. Esta apropriação do mundo simbólico no contexto social é um longo processo entre a prática e a representação (operação mental), envolve a compreensão lógica das implicações sociais. As estruturas lógicas correspondem, ao mesmo tempo, às condições de leitura da experiência e ao resultado das tentativas de estruturação dos objetos de conhecimento.

Os alunos marcam a entrada no mundo simbólico na relação com o outro. A linguagem é eminentemente social. Falar é sinônimo de relação, pressupõe a existência de um outro. Assim como escrever as cartas aparece como produção espontânea dos alunos participantes da pesquisa. O acesso à cultura escrita marca a entrada no mundo dos signos que constitui a coletividade. Parte-se de um mundo fechado que nos envolve, precisa-se de maneiras, jeitos, carinhos para poder seguir adiante. E seguir significa poder ir ampliando as possibilidades de interação com o que está à volta e com o que faz parte de nós. O que dá recursos para ampliar as variadas formas de ver, para constituir as diferentes tramas de relações. A possibilidade de busca, o movimento faz querer descobrir: "somos descobrindo".

Parte-se do individual para o complexo (coletivo), enfoca-se a possibilidade do leitor (pessoa) de criar conexões, de estabelecer relações e de coordená-las. Busca-se a possibilidade de “ser humano-social” de interagir também pela linguagem escrita.

Os olhares, focando-se ao processo de aprendizagem [olhares de fotógrafo], conseguem ver o progresso dos alunos passo a passo, ou pelo menos ter uma concepção deste progresso, reconhecendo o aluno como aprendiz, na redundância do termo. As questões ampliam-se quanto a melhor intervenção didática, quanto à continuidade do processo, quanto ao que leva as sobreposições de hipóteses, remetem para novas pesquisas.

Alguns alunos podem não chegar a dominar o sistema de escrita, mas podem compreender os diferentes usos sociais e materiais escritos, podem utilizar-se da escrita sem dominá-la de forma convencional. Proponho que deixemos que o aluno aprenda também a ler e a escrever na escola especial, que ele seja um sujeito letrado. A alfabetização nesta perspectiva abrangente encontra-se no conceito de letramento, entendendo a aprendizagem da “língua escrita viva”, com sentido e significado para o aluno dentro do seu contexto social. (SOARES, 1998) A análise das entrevistas mostrou que os alunos, antes de se apropriarem da escrita convencional, já reconheciam variados suportes de texto do seu uso cotidiano. Este conhecimento podia ajudá-los a identificar informações que poderiam ser veiculadas pelos textos. O aluno, embora não alfabetizado, pode saber que, em um jornal, ele tem acesso a reportagens, que ele poderá, no guia telefônico, encontrar o número que deseja e que poderá reconhecer um cartão telefônico quando necessitar fazer uma ligação, como nos mostraram os participantes da pesquisa.

O aluno pode ser considerado letrado ao reconhecer os usos e a função social da escrita. (SOARES, 1998, 2004; TFOUNI, 1995) Conforme a relação estabelecida com o suporte de texto, podem-se visualizar graus de relações estabelecidas por ele entre o objeto e o texto. Os diferentes suportes de texto podem ser simples objetos para serem manipulados sem

significação simbólica, passando a serem reconhecidos pelo seu nome, pelo seu uso, chegando à compreensão de sua função social. (MOREIRA, 2002) É possível, com esta pesquisa, reconhecer que os alunos da escola especial estão em processo de letramento, em processo de apropriação da cultura escrita, ao se deparar com alunos que não dominam a leitura e a escrita de forma convencional, mas que reconhecem variadas funções sociais da escrita: diferenciam suportes de texto, reconhecem sua estrutura, sabem ditar uma carta, construir oralmente uma poesia, etc.. Alunos que fazem parte do mundo letrado, embora sejam considerados analfabetos, são “leitores e escritores em processo”. Os alunos que estudam na escola especial também precisam ter seu acesso à cultura escrita reconhecido e garantido.

Todas as formas de expressividade devem ser desenvolvidas, a escrita é uma delas. É um conhecimento tradicional que possibilita uma ligação entre expectativas, familiares e escolares. O sistema de escrita foi utilizado para dar visibilidade às “possibilidades de aprendizagem”, aos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O olhar de fotógrafa remete para novas linguagens, para outros modos de também dar visibilidade às possibilidades de aprendizagem, que podem se constituir num campo de estudo não tradicional, como “a linguagem fotográfica no contexto da escola especial”. Novas versões, novos fios, novas escritas pedem passagem.

O fotógrafo finalmente pede a palavra pelas tramas do equilibrista e compõe-se num só para lembrar que esta é apenas uma das imagens possíveis: foto cuidadosamente concebida, que se apresenta para a apreciação de diferentes olhares sensíveis.

---

## **7 – REFERÊNCIAS**





## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **O equilibrista**. São Paulo: 2002.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A Princesa dos Cabelos Azuis e o Horrroso Homem dos Pântanos**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Escolarização de crianças com atrasos do desenvolvimento**. In: Ciclos de estudos sobre deficiência mental. Temas em educação especial 2. São Carlos: UFSCAR, 1999.

AMARAL, Lígia A . **“Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação”**. In: AQUINO, Julio G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras – Ferreiro e Luria – Duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1996.

BECKER, FERNANDO. (coord.) et a.l. **Aprendizagem & conhecimento escolar**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

BECKER, FERNANDO. **A origem do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A, 2003.

BERNARDIN, Jacques. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BOSCO, Zelma. **No jogo dos significantes. A infância da letra**. Campinas. São Paulo: Ed. Pontes, 2002.

BUENO, José G. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**.

São Paulo: EDUC, 1993.

Cadernos Pedagógicos 12. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, julho de 1998.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 1995.

CECCIM, Ricardo Burg. **Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental**. In: SKLIAR, Carlos. Educação: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2001. P. 22-50.

CECCIM, Ricardo Burg. **Imagens da criança: história da infância e o devir-criança**. Boletim de Saúde Pública. PORTO ALEGRE. Escola de Saúde Pública, v. 14, n. 1, 1999-2000.

CECCIM, Ricardo Burg. **Políticas da Inteligência: educação, tempo de aprender e dessegregação da deficiência mental**. São Paulo: PUSP, 1998. Tese (Doutorado Psicologia Clínica), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. **Em busca do sentido na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

CLAY, Marie, Reading: the patterning of complex behavior, New Zeland, Heineman Educational Books, 1979

COLLARES, DARLI. **A perversa lógica da alienação**. In: Revisitando Piaget. Cadernos de Aatoria. Porto Alegre: Mediação, 1988. N. 3. P. 83-98.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o mundo da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAMOND, Jared M. **Armas, germes e aço: os destinos das sociedades humanas**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

DORNELLES, Beatriz Vargas. **Diversidade na aprendizagem**. In: Saúde Mental na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003. V.1, p 11-119.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Maria Cecília. In LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Sandra R. L. de Campos e TESKE, Ottmar. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.11. P.99-103.

FERREIRO, Emilia & PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortês, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001<sup>a</sup>.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001b.

FERREIRO, Emilia. **Os filhos do Analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n. 29, p. 08-12, abril, 2004.

FERREIRO, Emília. **Vigência de Jean Piaget**. México: Siglo Veintiuno, 1999.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO Sérgio Kieling. **Conhecer a aprendizagem para enfrentar o não aprender.** In: Cadernos FAFIMC, Viamão, n. 22, p. 7-14, ago./dez. 1999.

FRANCO, Sérgio Kieling. **Piaget e a dialética.** In: Revisitando Piaget. Porto Alegre: Mediação, p. 2-20, 1999.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Conhecimento e Aprendizagem.** In: SILVA, Luiz Heron e outros (orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FREITAS, Cláudia Rodrigues. **A mulher – professora em escola especial: ecos, vozes e marcas da diferença.** Ijuí: UNIJUI, 2004.

FURNARI, Eva. **De vez em quanto.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

GANGUILHEM, Georges. **O normal e o Patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GOODMAN, Yetta. **O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas.** In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HICKEL, Neusa Kern. **A inteligência é um processo e não um dom, fica-se inteligente porque se aprende.** Paixão de aprender: Vozes, 1992. P. 53-58.

IDE, Sahad Marta. **Leitura e escrita e a deficiência mental.** São Paulo: Memmon, 1993.

In LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

INHELDER, Barbel. **El diagnostico Del razonamiento em los debiles mentales.** 1º ed. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1943.

INHELDER, Barbel. **El diagnostico Del razonamiento em los debiles mentales.** 2º ed. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1963.

JUNIOR, José Contini. **A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-**

**escolar.** In: KATO, Mary Aizawa. *A concepção da escrita pela criança.* CAMPINAS, São Paulo: Pontes, 2002. P. 53-104.

JUNQUEIRA, Sonia. **A abelha adormecida.** Belo Horizonte: Editora Gráfica Formato Ltda, 1989.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2002.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de letras, 1995.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial: efeitos da saúde com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escrita.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A construção da inteligência nos deficientes mentais: um desafio, uma proposta.** In: Revista Brasileira de educação especial, Piracicaba, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 107-114, 1992

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A solicitação do meio escolar e o desenvolvimento das estruturas da inteligência no deficiente mental.** In: Pro-posições. Campinas, v. 3, n. 9, 1992, p. 49-55.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Ser ou estar eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANZANARES, Vera. **Os síndrômicos de Down aprendem?** Revista do GEEMPA, n. 08. Porto Alegre: Vozes, 2001.

MARASCHIN, Cleci . **O escrever na escola: da alfabetização ao letramento.** Porto Alegre, UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MATURANA, VARELA, **A árvore do conhecimento: as bases biológicas para a compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2004.

MONTEIRO, Maria Inês Barcellar. In LODI, Ana Cláudia; HARRISON, Kathryn Marie P; CAMPOS, Sandra Regina L (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget – e a criança favelada.** Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAIS, José. **Preparar para a leitura, ver e ouvir.** In: Perspectiva, Florianópolis, vol. 17, n. 31, jan./jun., 1999.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, José. **A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização.** Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n. 29, p. 13-17, abril, 2004.

MOREIRA, Nadja da Costa. **Portadores de texto.** In: KATO, Mary Aizawa. A concepção da escrita pela criança. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002. P. 15-52.

MRECH, Leny Magalhães. **A deficiência mental como fantasma.** Cap.5 38-45 in SCOZ, Beatriz Judith Lima. Org. Psicopedagogia: contextualização, formação e atualização profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OLSON, David. **O mundo no papel.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

PATTO, Maria Helena. **A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Ciclo Básico. São Paulo: Secretaria da Educação – CENP, 1990.

PESSOA, Fernando. **O Livro do Desassossego.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PESSOTTI, Isaiás. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1975.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1978.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1987.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. São Paulo: Ed. Fundo de Cultura, 1967.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando. **Hacia uma lógica de significaciones**. México: Editorial Gedisa, S.A., 1989.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A imagem mental na criança**. Porto: Livraria Civilização, 1977.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, Jean e colaboradores. **Abstração reflexionante: relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PILLAR, Analice Dutra– **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Projeto – Revista de Educação: Inclusão/ Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, 2003.

QUINTANA, Mario, **Antologia Poética**. Porto alegre: L&PM, 1999.

REGO, Lúcia Maria Lins Browne. **Diagnóstico e período preparatório.** In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al.) Psicopedagogia – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P. 146-156.

REGO, Lúcia Maria Lins Browne. **O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional.** In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al.) Psicopedagogia – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P. 131-145.

Revista Páginas Abertas - ano 27, n. 11, São Paulo, 2001.

Revista Páginas Abertas - ano 27, n. 11, São Paulo, 2001.

Revista Porto Arte, v. 9, nov. 1998.

SANCHEZ, Miguel Emilio. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n. 29, p. 26-29, abril, 2004.

SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar – O Problema Escolar e de Aprendizagem,** 3<sup>a</sup> edição. Petrópolis: Vozes, 1996

SERRES, Michel. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SKLIAR, Carlos. **Educação: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento. Caminhos e descaminhos.** Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre, n. 29, p. 18-22, abril, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1995.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino de leitura e da escrita**. SP: Trajetória Cultural, 1990.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOLCHINSKY, Liliana Landmann. **Aprendizagem da língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1998

TORRES GONZÀLES, José Antonio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto alegre: Artmed, 2002.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.