

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

**O NOME PRÓPRIO:
Um universo construído pela criança**

GISELE ALT DE OLIVEIRA

Porto Alegre

2011

GISELE ALT DE OLIVEIRA

**O NOME PRÓPRIO:
Um universo construído pela criança**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Darli Collares.

Porto Alegre

2011

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos que, de alguma forma, colaboraram para sua construção. Para sempre o meu muito obrigada...

... à minha estimada e brava orientadora Professora Doutora Darli Collares, por dividir comigo seu saber, pelo encorajamento, pelo sorriso, por me desafiar a trilhar novos caminhos e acreditar que eu seria uma pesquisadora. Durante a construção desta pesquisa, as leituras atentas e sugestivas aos meus escritos, a compreensão em aceitar uma aluna que precisava dividir o tempo entre a docência e a pesquisa, fortaleceram minha admiração e respeito pela pessoa que é.

... às Professoras Doutoras Maria Conceição Pillon Christofoli e Tania Beatriz Iwazsko Marques, pelas contribuições na banca do projeto, apontando caminhos e desafiando-me a aprimorar a análise de dados da pesquisa.

...às escolas em que atuei ao longo da minha vida profissional, ao Colégio Marista São Francisco (Rio Grande RS), onde tudo começou com a confiança do Irmão Jorge Fernandes Corrêa, ao Colégio Marista Rosário (Porto Alegre/RS) e à Escola Municipal de Ensino Fundamental Monteiro Lobato (Canoas/RS), por permitirem que a investigação fosse realizada.

... às Marias, Lauras, Júlias e aos Mateus, Felipes... Tantos nomes de alunos que me acompanharam ao longo da minha vida profissional, ajudando-me a constituir a alfabetizadora que sou hoje.

... às minhas colegas de orientação e professoras: Ana Paula Frozi de Castro e Souza, Bruna Molozzi, Cíntia Nunes, Daniela Rodrigues da Silva, Simone Fátima Halabura Follador e de modo especial à Nina Rosa Xavier, pelas contribuições sugestivas, apoio e discussões a respeito da alfabetização.

... aos estimados professores do PPGEDU que ao longo dos seminários me ajudaram a aprender e ampliar novos conceitos, em especial aos Professores Doutores: Fernando Becker, Beatriz Vargas Dorneles e Iole Maria Faviero Trindade.

... aos funcionários do Pós-Graduação em Educação, pela solicitude, paciência e sorrisos nestes anos de convívio.

... à Professora Doutora Maria Tereza Selistre, por partilhar os seus conhecimentos na revisão do texto, trazendo contribuições valiosas na composição final do trabalho.

... aos meus pais Kleber e Luisa Alt por serem exemplo, e, acima de tudo, incentivadores, para que eu chegasse até aqui.

... ao meu marido, amor de uma vida, Flávio Pedone de Oliveira, que sempre me apoiou, acreditando que eu venceria os desafios e, acima de tudo por abrir mão da minha presença durante as aulas, reuniões e dedicação à pesquisa.

... à minha família e aos amigos, pelo apoio constante e por compreenderem as minhas ausências nos encontros realizados, nos finais de semana e nas férias.

Ninguém pode afirmar o que nos mantém fechados, o que nos confina e parece nos enterrar, mas ainda assim sentimos que existem barreiras, paredes, muros. Será tudo imaginação ou fantasia? Não acredito. Então fazemos a pergunta: Meu Deus será assim por muito tempo, para sempre, por toda eternidade? Você sabe o que nos liberta dessa escravidão? É o afeto realmente profundo. Ser amigo, ser irmão, amar, é isso que abre as portas da prisão, por meio de um poder supremo, de uma espécie de força mágica.

Vincent Van Gogh em carta a seu irmão, escrita em julho 1880.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida na linha de pesquisa “O Sujeito da educação: conhecimento, linguagem, contextos”, está vinculada ao projeto de pesquisa que investiga as representações que os sujeitos constroem sobre a realidade. Esta pesquisa é resultado de investigação com crianças, em turmas de alfabetização, sobre o nome próprio e a investigação está contextualizada no cotidiano de alfabetizadora-pesquisadora. Com fundamentação teórica na Epistemologia Genética, esta pesquisa teve a metodologia inspirada no método clínico piagetiano, tanto em sua dimensão individual quanto em sua adaptação à coletividade da sala de aula. A coleta de dados foi composta de várias formas de evidência: observação e entrevistas. O problema de pesquisa procurou indagar como as crianças representam seus nomes e que relações estabelecem entre as unidades que o compõem com sua totalidade. A análise de dados aponta para existência de níveis um, dois e três que evidenciam o desenvolvimento em relação à construção do nome próprio como uma totalidade compostas por partes dispostas de forma ordenada e estável.

Palavras- chave: Nome próprio. Epistemologia Genética. Método Clínico piagetiano. Alfabetização.

RESUMEN

Esta disertación de máster desarrollada en la línea de investigación “El Sujeto de la educación: conocimiento, lenguaje, contextos”, está vinculada al proyecto de pesquisa que investiga las representaciones que los sujetos construyen sobre la realidad. Esta pesquisa es resultado de investigación en grupos de alfabetización, con niños, sobre el nombre propio. La investigación está contextualizada en el cotidiano de la alfabetizadora-pesquisadora. Con fundamentación teórica en Epistemología Genética, esta investigación tuvo la metodología inspirada en el método clínico piagetiano, tanto en su dimensión individual cuanto en su adaptación a la colectividad del aula. La colecta de datos ha sido compuesta de varias formas de evidencia. El problema de pesquisa ha buscado indagar como los niños representan sus nombres y que relaciones establecen entre las unidades que lo componen con su totalidad. El análisis de datos apunta para la existencia de niveles que evidencian el desarrollo en relación a la construcción del nombre propio como una totalidad compuestas por partes dispuestas de forma ordenada y estable.

Palavras-clave: Nombre propio. Epistemología Genética. Método Clínico piagetiano. Alfabetización.

Lista de Figuras

Figura 1 - Foto das letras do alfabeto móvel.....	16
Figura 2 – Foto dos alunos do 2º ano.....	26
Figura 3 - Foto dos instrumentos utilizados nas entrevistas.....	32
Figura 4 - Fotos das alunas 2º ano (2010).....	35
Figura 5 - Capa do livro <i>Alegria, alegria</i> (1973).....	36
Figura 6 - Página do livro <i>Alegria, alegria</i> (1973).....	36
Figura 7 – Página do livro <i>Alfabetização: saberes e linguagens</i> (2005)...	36
Figura 8 - Páginas do caderno de aluna (1980).....	38
Figura 9 - Capa do <i>Livro de Português</i> (1999).....	39
Figura 10 - Página do <i>Livro de Português</i> (1999).....	39
Figura 11- Capa da <i>Cartilha Nacional</i> . (s.d.).....	41
Figura 12 - Página da <i>Cartilha Nacional</i> (s.d.).....	41
Figura 13 - Capa do livro <i>Letramento e Alfabetização Linguística</i> (2008).....	42
Figura 14 - Página do livro <i>Letramento e Alfabetização Linguística</i> (2008).....	42
Figura 15 - Capa do livro <i>Alegria do Saber</i> (1995).....	42
Figura 16 - Página do livro <i>Alegria do Saber</i> (1995).....	42
Figura 17 – Capa do livro <i>ALP: Análise, Linguagem e Pensamento</i>	43
Figura 18 - Páginas do livro <i>ALP: Análise, Linguagem e</i> <i>Pensamento</i> (1995).....	43
Figura 19 - Capa do livro <i>Novo bem-me-quer: letramento e</i> <i>alfabetização linguística</i> (2008).....	44
Figura 20 - Página do livro <i>Novo bem-me-quer: letramento e</i> <i>alfabetização linguística</i> (2008).....	44
Figura 21 - Capa do livro <i>Porta Aberta</i> (2005).....	44
Figura 22 - - Página do livro <i>Porta Aberta</i> (2005).....	44
Figura 23 - Capa da cartilha <i>Caminho Suave</i> (1974).....	45
Figura 24 - Página da cartilha <i>Caminho Suave</i> (1974).....	45
Figura 25 - Capa da cartilha <i>Caminho Suave</i> (2010).....	46
Figura 26 - Página da cartilha <i>Caminho Suave</i> (2010).....	46

Figura 27 - Foto dos alunos 2º ano (2010).....	48
Figura 28 - Foto dos alunos 2º ano (2010).....	49
Figura 29 - Foto da aluna do 1º ano (2010)	49
Figura 30 - Ilustrações para formar o nome.....	49
Figura 31 - Foto das alunas do 1º ano (2010).....	50
Figura 32 – Foto das alunas do 1º ano (2010).....	50
Figura 33 - Ilustrações referentes à letra inicial	51
Figura 34 - Foto de aluna do 1º ano em atividade de aula (2010).....	55

SUMÁRIO

Introdução	12
------------------	----

Capítulo 1

COMPOSIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	16
--	----

3.1 A RELAÇÃO PARTE – TODO.....	16
3.2 A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	18
3.3 A COORDENAÇÃO DAS AÇÕES	21
3.4 ENTRELAÇAMENTOS COM OS NÍVEIS DE FERREIRO E TEBEROSKY.....	22

Capítulo 2

INVESTIGAÇÃO: PROFESSOR E ALUNO EM AÇÃO	26
--	----

2.1. O PROBLEMA DA PESQUISA	26
2.2 METODOLOGIA	28
2.3 CONTEXTOS E SUJEITOS INVESTIGADOS.....	31
2.4 TÉCNICA E PROCEDIMENTOS.....	32

Capítulo 3

O NOME PRÓPRIO NA ALFABETIZAÇÃO	35
--	----

1.1 CARTILHAS MARCAS DA HISTÓRIA.....	35
1.2 DAS ATIVIDADES EM AULA À INVESTIGAÇÃO.....	46

Capítulo 4

CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DO NOME PRÓPRIO	56
4.1 NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AO NOME PRÓPRIO.....	57
4.1.1 NÍVEL UM	57
4.1.2 NÍVEL DOIS.....	59
4.1.3 NÍVEL TRÊS.....	63
Considerações Finais	68
Referências	72
Apêndices	77
Carta de Apresentação	77
Termos de Consentimento Informado.....	78

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena, gostava de brincar de ensinar na escolinha do faz-de-conta com minhas amigas de bairro. Tenho uma boa memória da minha infância e recordo-me de escrever com giz nas portas de um armário (madeira escura) da despensa da casa dos meus pais, fazendo dele o quadro-negro para que as bonecas aprendessem as primeiras letras e os números. Nascia, ali, o desejo de ensinar, sem me dar conta que esse seria o meu trabalho nos anos seguintes.

Meu encontro com a prática pedagógica iniciou antes mesmo de concluir o Curso de Magistério, no Instituto de Educação Juvenal Muller, na cidade do Rio Grande. Com dezesseis anos, comecei a lecionar, durante as férias, numa escola infantil, com crianças entre quatro e cinco anos. Desde então, não parei mais, trabalhando há 23 anos com crianças.

No ano de 1988, realizei o estágio do Curso de Magistério no Colégio Marista São Francisco e, após, fui contratada, inicialmente, para uma 2ª série¹ do ensino fundamental. Ao final do estágio, os Irmãos disseram que eu tinha perfil para professora de 1ª série e que deveria aceitar a indicação como desafio. Foi uma paixão e lá permaneci por oito anos até vir, de vez, morar na capital, em 1995. Nesse período, concluí o curso de Administração de Empresas na Fundação Universidade Federal do Rio Grande, pois, na época, pensava em ter uma escola

¹ Uma recente alteração no Ensino Fundamental alterou a nomenclatura de série para ano. A aprovação da lei 11.274 em fevereiro de 2006, que muda a duração do ensino fundamental de oito para nove anos transformou o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado na primeira série (agora chamada de “primeiro ano”) com seis, e não com sete anos de idade como era o sistema anterior.

de educação infantil, administrando meu próprio negócio. Porém, os caminhos continuaram levando-me à sala de aula.

Sem dúvida, nesse momento, havia uma certeza muito grande sobre a carreira escolhida, bem como o contentamento na realização das práticas que envolvem esta profissão.

Ao chegar a Porto Alegre, lecionei, em Canoas, uma turma de 2ª série e, um ano depois, recebi um convite para trabalhar com turma de 1ª série, no Colégio Marista Rosário, onde estou até hoje. Atualmente, também leciono uma turma de 2º ano, em escola pública, no município de Canoas.

Sempre questionei a prática docente, os métodos e, perguntando-me qual seria a melhor forma de ensinar, decidi aprimorar minha atuação. No ano de 1996, inscrevi-me no curso de Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica – PUCRS, onde pude aprofundar temas importantes dos processos e das dificuldades de aprendizagem, da linguística, da neurologia, da psicologia e da epistemologia genética.

Realizei um estágio no Hospital Psiquiátrico São Pedro, na ala Melanie Klein, com crianças repetentes e com dificuldades na escola, na faixa de 8 e 12 anos. Foi possível estabelecer uma parceria com a equipe multidisciplinar do hospital (neurologistas, assistente social e psicólogo), corroborando, assim, a validade do trabalho em equipe no crescimento dos sujeitos. Ainda, sem ter plena consciência teórica, estava aplicando o primeiro princípio da epistemologia genética que é a cooperação.

A partir deste curso, percebi que era vital teorizar a prática escolar e, baseada nos estudos de Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Emilia Ferreiro entre outros teóricos, dei maior coerência à prática. Então, retornei à faculdade para concluir (2005) a graduação no Curso de Pedagogia, habilitação Séries Iniciais na PUCRS. Construí minha identidade profissional, como pedagoga, contextualizada em meu trabalho e com bases teóricas significativas, buscando aliar teoria e prática ao longo do percurso.

A importância do estudo, da leitura, da formação continuada e da pesquisa apresentou-se como os principais alicerces que sustentariam a minha formação no Curso de Pedagogia. Isto provocou uma série de reflexões.

Ao final do curso, estava decidida a realizar o Mestrado na área de Educação. Dessa forma, fui procurar disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com as linhas teóricas relacionadas com meu interesse de pesquisa.

Ficou claro para mim, no exercício da docência, que o conhecimento só se constrói se fizer sentido para o sujeito. A interação é mediada pela ação do sujeito, ou seja, o conhecimento está em todos os níveis ligado à ação. Para Piaget (1973, p. 15), “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo”. É por esse prisma que a Epistemologia Genética pensa o entrelaçamento entre conhecimento e saber, implicados no aprender. Considerando a escola um ambiente fértil em possibilidades para a realização de um trabalho interdisciplinar, cooperativo e diferenciado, optei por empreender a pesquisa em alfabetização acerca dos nomes dos sujeitos, com enfoque construtivista, sendo a base epistemológica, como concepção do conhecimento, o pressuposto para a construção do conhecimento como processo. Nesta dinâmica, a pesquisa foi realizada através da observação atenta dos alunos e de suas ações. A utilização do Método Clínico, proposto por Piaget, foi premissa fundamental na investigação de como o sujeito pensa. Através desse método, buscaram-se leis, diante da conduta do sujeito, compreende-se o processo de construção do pensamento sobre determinado conceito.

Por isso, o Mestrado em Educação da UFRGS, na linha O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos, tendo como temáticas a Epistemologia Genética e a sala de aula, promoveu conhecer o desconhecido, avançar em novas descobertas e trilhar um caminho novo. De fato, o ingresso neste campo de pesquisa proporcionou-me um olhar mais apurado sobre a construção e a produção do conhecimento e sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos no contexto educativo.

Meu trabalho como pesquisadora resultou nesta dissertação de mestrado, cujo intuito é evidenciar como crianças, em turmas de alfabetização, com idades entre seis a dez anos, em duas escolas, nos municípios de Porto Alegre e de Canoas, concebem seus nomes próprios e que relações estabelecem entre as unidades que compõem sua totalidade.

Para organizar este texto, inicio contextualizando meu cotidiano de alfabetizadora e o que me levou a decidir por empreender pesquisa nesta área. O passo seguinte foi analisar o uso das cartilhas, da década de 1970 em diante, nas classes de alfabetização, com enfoque na exploração do nome próprio dos alunos como objeto de trabalho de leitura e escrita nessas classes. Como resultado, apresento alguns exemplos do dia-a-dia, ilustrando o fazer pedagógico, em turmas de alfabetização, com relação ao nome próprio.

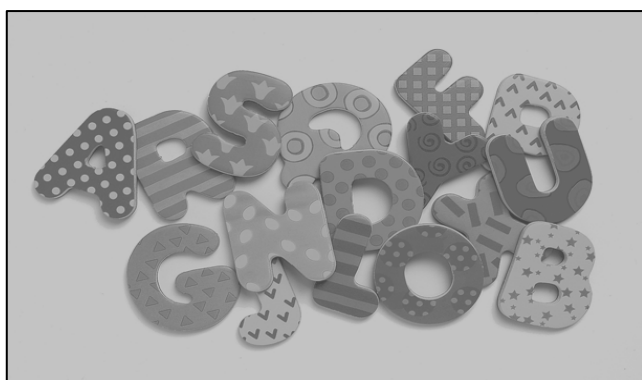
A seguir, intento entrelaçar minha investigação com pressupostos teóricos referentes à ação do sujeito na construção do conhecimento, suas ações, relações entre parte e todo, embasando-me nos estudos da Epistemologia Genética, e, de forma especial, da psicogênese da escrita, intrinsecamente vinculada à teoria piagetiana.

Apresento a investigação em si, tendo o Método Clínico como orientador dos questionamentos e como premissa de todos os passos seguintes. Nesse momento, lanço as hipóteses que nortearam a pesquisa na busca pelos níveis estáveis na constituição do nome.

Pretendo que esta pesquisa abra possibilidades para que o professor e a criança tornem-se parceiros na busca pelo conhecimento, na qual a ação de um interaja com a do outro. É uma relação de afeto, seja no olhar, seja no ouvir, seja no fazer. É com esta intenção que assumo o desafio que é ser professora alfabetizadora e, agora, pesquisadora.

Capítulo 1

COMPOSIÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA



(Figura 1)²

Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na
busca, não aprendo nem ensino.

(Freire, 1996, p.95)

3.1 RELAÇÃO PARTE – TODO

Na pesquisa, as crianças tinham as letras como objetos-substitutos³. Conforme menciona Sinclair (1990, p.41), esse termo é usado porque trata as letras como elementos gráficos que servirão de base na constituição de uma totalidade da palavra em si. A mesma autora (1990, p.40) afirma:

Desde que uma série de letras receba certa interpretação (em função das propriedades contextuais, das intenções subjetivas do produtor do texto ou por transmissão social aceita), o problema é saber se, dada essa interpretação do conjunto, é também possível à criança dar uma interpretação às partes constitutivas.

² Foto das letras do alfabeto móvel.

³ O uso desse termo se deve ao fato que a criança pode dar uma interpretação às partes que constituem o seu nome, como, por exemplo, a criança reconhecer seu nome escrito, mas não cada letra que o compõe.

Os elementos gráficos (letras) vão se constituindo numa totalidade interpretável. Para Sinclair (1990, p.40):

Uma vez constituída essa totalidade, as propriedades atribuídas a ela são simplesmente transferidas às partes. Por exemplo, o nome atribuído a uma série de letras pode também ser atribuído aos seus elementos constitutivos, apesar de que, tomados fora dessa totalidade, esses mesmos elementos percam a propriedade de ser significantes. [...] As propriedades atribuídas à totalidade são então diretamente atribuídas às partes, uma vez constituída a totalidade.

Assim, as crianças podem reconhecer seu nome na totalidade, ou não, ou seja, muitas vezes, podem reconhecer somente a letra inicial ou sílaba, ou mesmo acreditar que o que está escrito não é o seu nome. Assim, coube a mim, comprovar a hipótese sobre o pensar da criança no sentido de observar a construção que está sendo feita. No exemplo, Cauã (sete anos), revela reconhecer seu nome nos cartões, primeiro passo da entrevista⁴:

(G) Cauã, eu tenho aqui uns cartões que têm uns nomes escritos (Caio-Cauã – Eduardo), tu podes dizer pra mim qual desses três é o teu nome? (C) *Esse* (aponta o seu nome). (G) Por que tu apontaste pra esse? (C) *Porque esse é o meu nome*. (G) E os outros não podem ser? (C) *Não*. (G) Mas não são parecidos? (C) *São, mas e não são, mas... parece igual*. (G) Tu sabes me dizer o que está escrito aqui? (C) *Caio*. (G) Caio? Não é o teu nome? (C) *Não*. (G) E aqui? (C) *Eduardo*.

Ao interrogar as crianças, para ver como pensavam seus nomes, dizia-lhes: Vou brincar com teu nome, mudando as letras de lugar. Por exemplo:

(G) Manoela, eu vou fazer uma coisa agora (troco as letras O e A), eu quero que tu me digas se ainda é o teu nome, tá? (M) *Tá*. (G) É o teu nome ainda? (M) *Não*. (G) Mas eu não tirei nenhuma letra, né? (M) *É*. (G) O que eu fiz? (M) *Tu mudaste de lugar*.

Segundo Ferreiro (2001, p.24),

mudar a ordem das letras é um procedimento basicamente piagetiano, variando a ordem, mantendo constantes os elementos e perguntando pela interpretação do resultado. Perguntávamos pela interpretação da totalidade dado um processo de modificação da ordem e da frequência de surgimento dos elementos, mas sem introduzir elementos que poderiam pertencer a outra totalidade.

⁴ Nos protocolos, que serão apresentados, a letra G entre parênteses é para indicar as minhas intervenções. A letra inicial do nome das crianças para indicar as falas destas. A fala dos entrevistados está em itálico.

A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, já referidos, sabemos que certas situações privilegiam mais facilmente o reconhecimento entre o todo e as partes. Para compor a totalidade de uma palavra, a noção do número de letras é essencial e ocorre por uma generalização.

Cada letra que forma o nome compõe uma totalidade e essas partes (letras) estão diretamente entrelaçadas ao todo. Citando Sinclair (1990, p. 42), importante ressaltar que a criança trabalha num contexto de palavras inteiras e não decompostas, estando seu nome representado por uma totalidade.

A seguir, apresento algumas concepções teóricas que nortearam minhas investigações. Conforme argumenta Ferreiro (1995, p.23)⁵, os princípios teóricos piagetianos recebem uma interpretação na área de alfabetização, na qual se considera:

Que as crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas também sujeitos que sabem. As crianças adquirem novos comportamentos durante seu desenvolvimento, mas mais importante é que elas adquirem um novo conhecimento. Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de conhecimento e pode ser caracterizado como tal.

A busca de conexões faz com que a criança elabore sistemas de interpretação de uma maneira organizada em seu desenvolvimento. Esses sistemas elaborados pelas crianças, ao longo de seu desenvolvimento, agem, nas palavras de Piaget (1976, p.13), “como esquemas de assimilação”. O autor explica: “esses sistemas agem como esquemas, através dos quais as informações são interpretadas, permitindo que as crianças deem um sentido aos seus encontros com a escrita e aos seus usuários da escrita”. Uma vez construídos os sistemas, os esquemas permanecem ativos (como todo esquema) sem maiores alterações, enquanto exercerem a função de “dar um sentido ao mundo” finaliza Piaget.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na teoria construtivista de Piaget, ler é compreender, apreender informações, selecioná-las e reconstruir o objeto analisado.

⁵ Como as crianças constroem a leitura e escrita: perspectivas piagetianas.

Muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, as crianças constroem noções sobre este objeto de conhecimento. Um conceito fundamental da teoria piagetiana sobre aquisição do conhecimento é referido por Ferreiro (2001, p.19):

Toda proposta do adulto, para ser entendida, deve ser assimilada pela criança. Assimilar é também transformar em função de esquemas prévios. Isso cria uma distância entre o conteúdo apresentado pelo adulto e o que a criança pode assimilar. Uma proposta metodológica que não considera os processos de assimilação não serve. [...] As respostas das crianças serão diferentes conforme o conhecimento prévio que tenham sobre a escrita.

Importa saber que, a respeito do valor das ações na construção do conhecimento, a criança necessita manipular ativamente e de diferentes formas os objetos na elaboração de novos conhecimentos. O conhecimento não está nos objetos do mundo, sejam quais forem, nem aparece pronto quando a criança nasce; o conhecimento é construído no decorrer das trocas entre ambos, estando sempre vinculado a ações. Na afirmação de Piaget (1977, p.34), ressalta-se a validade das ações para que os conhecimentos avancem:

[...] sem a construção de instrumentos refinados de análise e coordenação será impossível para ele saber o que pertence ao objeto, o que pertence a ele como sujeito ativo e o que pertence à ação em si [...]. O conhecimento, então, na sua origem, não vem dos objetos nem do sujeito, mas das interações – inicialmente indissociáveis – entre o sujeito e esses objetos.

Dessa forma, para Piaget, a construção do conhecimento passa por uma experiência ativa e não, passiva. Na descrição apontada por Seber (1997, p.185): “experiência, no construtivismo, é ação e construção progressiva de estruturas. Toda experiência implica assimilações das coisas aos esquemas de ação e acomodação desses esquemas às características do que é assimilado”.

Cabe ressaltar, de acordo com os estudos de Inhelder (1996, p. 27), que os esquemas são organizadores da conduta que não são observados, mas que podemos inferir. Para Piaget, os esquemas são esboços das ações suscetíveis de serem repetidas ativamente. O esquema é, pois, essencialmente assimilador, e têm por função tornar cognoscíveis os dados da experiência.

Tratando da noção de esquema, Montangero e Maurice-Naville (1998, p.169) apresentam as unidades de comportamento e definem que o esquema é um

organizador da conduta cognitiva e remete ao que é generalizável em uma atividade. Nessa organização do sujeito, qualquer dado da experiência é descrita por Piaget (1978) como assimilação. Segundo Vebber (2009, p.18), ao incorporar os novos elementos aos esquemas anteriores, à organização já existente, a inteligência modifica incessantemente, por acomodação, os esquemas para ajustá-los aos novos dados.

Conforme Luz (2004, p.194):

O conhecimento define-se em função destas duas direções: uma, para o exterior, assegura o contato com o mundo, é a acomodação, que estabelece o objeto do conhecimento; outra, para o interior, indica a função que garante a organização e a coordenação desse contato, é a assimilação que define o sujeito do conhecimento.

O sujeito do conhecimento assume um papel ativo, em que as estruturas cognitivas são construídas passo-a-passo. Vebber (2009, p.18) denota na ação do sujeito que “não são dadas a priori, tampouco impostas pelo meio”. Condições estruturais são fundamentais no desenvolvimento do sujeito, para permitir a aprendizagem, afirma Marques (2005, p.55) “sem essas condições estruturais, como exaustivamente demonstram as pesquisas de Inhelder, Bovet e Sinclair, não há aprendizagem no sentido amplo, isso é, significativa e duradoura.”

Nesse sentido, Piaget (1978, p.36) afirma que,

[...] as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa 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 às próprias coisas.

A direção da ação e das coordenações de ações proporciona à criança desempenhar um papel ativo no seu processo de desenvolvimento. Mas, para que ela percorra esse trajeto com empenho e inteligência, é preciso conhecer o modo como ela pensa e como elabora suas hipóteses.

3.3 A COORDENAÇÃO DAS AÇÕES

Conforme Becker (1998), o mundo, para a criança, é definido e limitado pelos seus esquemas, ou seja, por suas ações que constituem sua realidade. Um conceito importante e complexo a ser compreendido, nessa perspectiva, é o da coordenação de ações. Becker (2007, p.15) afirma que

[...] as diferentes organizações cognitivas, ou esquemas de ação (...), são sintetizadas em formas mais complexas (coordenações de ações). A síntese de todas essas coordenações forma as estruturas de conhecimento que são, remotamente, resultado das ações assimiladoras e acomodadoras.

Em outras palavras, é fundamental que a organização de todas as formas de ação aconteça em movimento crescente de coordenação de ações. Essas são fundamentais tanto para a organização do mundo exterior, quanto para a da própria inteligência.

Se é através de sua relação com o objeto que o sujeito se transforma, o objeto é, segundo Franco (1998, p. 16), “a mediação entre o sujeito atual e o sujeito que constrói a partir dessa interação com o objeto”. Franco (1998, p.17), completa afirmando que “as coordenações de ações mesmo sendo próprias dos sujeitos não podem ocorrer sem a presença do objeto”.

Piaget afirma que o conhecimento resulta do próprio comportamento, que gera esquema de ação, através da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem. Compreendo que, para Piaget, as ações são imprescindíveis como condição necessária para que o conhecimento avance.

Conforme Piaget (1977, p. 73),

[...] o conhecimento sempre está subordinado a certas estruturas de ação. Porém, estas estruturas são o resultado de uma construção, e não estão dadas nos objetos, pois dependem de uma ação, e nem no sujeito, pois o sujeito deve aprender como coordenar suas ações.

Defender a atividade da criança, no grupo, nas experiências com materiais não significa separá-la do mundo do adulto. É necessário “compreender como a criança estrutura suas ações no plano de representações de acordo com as características de pensamento em que ela se encontra. Segundo Piaget (1976,

p.39) “[...] é preciso tempo para interiorizar as ações em pensamento, porque é muito mais difícil representar o desenrolar da ação e dos seus resultados em termos de pensamento do que limitar-se à execução material [...]”.

Wadsworth (1992, p. 13) afirma que, para Piaget, “todo o conhecimento é uma construção resultante das ações da criança”. Essa construção ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre os objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação e acomodação dessas ações e, dessa forma, em construção de esquemas ou conhecimento. Não há outra maneira de perceber e significar um objeto, a não ser a partir das estruturas e da ação do sujeito. Piaget (1975b, p.7) trata desse ponto fundamental, da relação do sujeito e objeto, desde o nascimento da criança:

[...] assimilar significa, desde esse momento [em que se instaura um conjunto de relações elaboradas pela atividade do sujeito com os objetos], compreender e deduzir, e a assimilação confunde-se com a relação. [...] o sujeito assimilador entra em reciprocidade com as coisas assimiladas: a mão que apanha, a boca que chupa ou o olho que observa, deixam de limitar-se a uma atividade inconsciente de si própria; embora concentrada em si própria; passam a ser concebidas pelo sujeito como coisas entre coisas, mantendo com o universo relações de interdependência.

Acredito que as ações da criança ainda não são devidamente valorizadas pela escola, pois esta se esforça em resultados da aprendizagem e não parte do pressuposto de como a criança pensa. A investigação que busquei empreender parte dessa ação da criança com o objeto, seu próprio nome, e na compreensão de como isso ocorre.

3.4 ENTRELACAMENTOS COM OS NÍVEIS DE ESCRITA DE FERREIRO E TEBEROSKY

“Ler não é decifrar; escrever não é copiar.”

Ferreiro e Teberosky, 1985, p.269)

Inicialmente, a criança considera a palavra como parte do objeto. No dizer de Teberosky (1993, p. 31), “a criança constrói a denominação a partir de que cada coisa tem um nome, e essa denominação ajuda a categorizar os dados de sua

experiência”. E, na escrita, como acontece? Inicialmente, por volta dos dois ou três anos, a escrita é um conjunto de marcas, que normalmente acompanham um objeto ou uma imagem. Com a faixa etária pesquisada, a criança já estabelece relação entre o portador do texto (nome próprio) e o texto em si. Essa relação é uma relação de pertinência, baseada na proximidade física com os objetos. Após, ela vai considerar o texto como um objeto simbólico. Como salienta Ferreiro e Teberosky (1985, p. 64), “o conjunto de letras, quando passa a ser um objeto substitutivo (significante) que representa algo, o nome é tanto a forma de designar aquilo que está escrito como o conteúdo do texto”.

A conceituação dos níveis de escrita, definidos por Ferreiro e Teberosky (1985), deu sustentação e serviram de referência à minha investigação, pois busquei investigar “como as crianças pensam e concebem seus nomes próprios”.

Vejamos os dois primeiros níveis denominados de pré-silábicos: o primeiro corresponde à reprodução dos traços típicos que a criança identifica como escrita. Nesse momento, é uma forma diferente de desenhar, mas ainda com rabiscos sem o uso de letras. No segundo nível pré-silábico a criança começa a denotar certa estabilidade exterior, utilizando letras, mas sem vínculo sonoro ou mesmo do número de letras. A partir daí, a criança descobre o valor sonoro das letras, o que representa um passo difícil de ser resolvido. Ferreiro e Teberosky (1986, p. 193) chamam de hipótese silábica:

Este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. [...] A criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

No nível silábico, as categorias linguísticas ainda não estão definidas, pois, para escrever uma frase, a criança pode colocar uma letra para cada palavra, ao invés de uma letra para cada sílaba. Afirmam as autoras (1985, p. 196): [...] “a hipótese silábica é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do aluno”.

O nível seguinte, na construção da escrita é o nível alfabético, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1996, p.113)⁶:

A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica

⁶ Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.

e a exigência de quantidade mínima de grafias (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança).

Nesse nível, estabelece-se uma forte exigência, da própria criança, no sentido de tornar a escrita cada vez mais sociável. O conflito entre a hipótese silábica e as formas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 209).

Finalmente, chega-se ao nível da escrita alfabética, identificado, por Ferreiro e Teberosky (1985, p. 213), da seguinte forma:

Ao chegar a este nível a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defronta com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido de estrito.

Nessa fase da escrita alfabética, a cada segmento sonoro (fonema) corresponde um signo gráfico, portanto aproximando-se das regularidades de uma escrita ortográfica, que, nesse momento, passam a ter importância e ser um objeto de preocupação.

Segundo a definição de Teberosky e Tolchinsky (1995, p. 22), “escrever é uma atividade intelectual que se realiza por meio de um artefato gráfico manual, para registrar, comunicar, controlar ou influir na conduta dos outros”. No caso da pesquisa com o nome próprio, suponho uma forma e um contexto para seu uso. Essa escrita implica atividades de análises e combinação que, a partir dos diversos usos da escrita e da prática de escrever terão efeitos, dando lugar a novas funções e capacidades que vão além, estabelecendo uma relação com meio. A função do ato de escrever constitui uma ação com uma finalidade: a constância, o controle ou a comunicação. Com a prática, a escrita do nome se torna automática, clara. Como afirmam as referidas autoras (1995, p.23), “não interessa em si mesma senão como instrumento, como meio para um fim”.

É válido mencionar que, em recentes publicações sobre alfabetização realizadas nas universidades brasileiras e nas secretarias de educação, a autora mais citada foi Ferreiro, de acordo com Capovilla (2005, p.123). Há uma série de publicações na qual se defende a tese sobre a escrita espontânea das crianças decorrentes de um processo construtivo.

No próximo capítulo, apresento a experiência, conduzida pelo método clínico, através da fala das crianças durante as entrevistas, traduzindo, de acordo com Piaget, os caminhos traçados na compreensão do pensamento infantil.

Capítulo 2

A INVESTIGAÇÃO: PROFESSOR E ALUNO EM AÇÃO



Figura 2: Alunos do 2º ano da EMEF Monteiro Lobato em atividades de sala de aula.

Experimentar situações é o melhor momento de uma investigação, é o mais interessante, porque precisamos estar pensando rapidamente junto com a criança.

(Ferreiro, 2001, p.31)

2.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

Na sugestão de Ferreiro, colocada em destaque na abertura deste capítulo, procuro compreender o processo de alfabetização com base naquilo que a aprendizagem da língua escrita pode apresentar às crianças como novidade em relação ao conhecimento. Até então, por elas construído, a partir do conhecimento que tinham da linguagem oral em seu cotidiano, ou mesmo da escrita antes de iniciarem o processo de escolarização propriamente dito.

Esse movimento implica acompanhamento do processo de cada criança, o que suscita a pergunta: como estabelecer relações entre o cotidiano da sala de aula e os resultados obtidos nas investigações individuais? Como fazer retornar esses resultados em forma de atividades didáticas sistemáticas que, ao mesmo tempo, permitam às crianças expressarem seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita e que reflitam sobre eles?

Na delimitação do tema investigado, alguns norteadores se impuseram como necessários ao estudo a que me propus, uma vez que o mesmo foi realizado não só com meus próprios alunos, crianças entre seis a dez anos, matriculadas em turmas de alfabetização, em uma escola pública e em uma escola privada, mas também crianças de outras turmas e níveis como a Educação Infantil. Foi essencial, neste ponto, priorizar questões que considere desencadeadoras da problematização em questão: **Como a criança concebe seu nome e como relaciona as partes que o constituem com sua totalidade?**

Faz-se necessário mencionar que, nos últimos anos, percebo que em grande parte das escolas, as turmas de alfabetização, e até mesmo em Educação Infantil, iniciam o ano letivo a partir do reconhecimento do nome próprio, sendo um elemento desencadeador do trabalho. Organizam ações didáticas, envolvendo a identidade, escritas dos nomes das crianças que se realizam num curto espaço de tempo e depois são abandonadas ao longo do processo. Devem-se a essa observação os elementos que constituíram o capítulo anterior.

Piaget (1967) afirma que, em relação à escola, o significado da concepção de desenvolvimento, a partir de sua teoria, está na interação entre os fatores internos e externos da criança, priorizando a relevância de reconhecermos que ela evolui na sua maneira de pensar, de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Questionei-me por que, na alfabetização, não se realizam outras atividades além das pedagógicas e diretivas, sem trocas constantes ou interações mútuas. Ou seja, é adotado um modelo empirista no qual o que defende Piaget, em toda sua obra sobre a criança, na descoberta das possíveis relações entre os objetos, é posto de lado. Conforme Inhelder, Garcia e Vonèche (s.d., p. 68):

Piaget destaca as inclusões das partes num todo maior, as correspondências quantitativas ou qualitativas, etc. São vários os recursos com que o sujeito, mediante ações e suas coordenações, estabelece relações em níveis cada vez mais complexos, próprios do pensamento, sobre o conjunto dos atributos abstraídos dos objetos e das ações que incidem sobre eles.

São essas relações que me proponho a estabelecer na pesquisa, pois não só os sujeitos investigados estão inseridos na dinâmica interação ação-objeto. Também coloquei-me nesse movimento de dar sentido coerente ao problema desencadeado. Por isso, a partir da minha experiência com turmas de

alfabetização, busquei compreender como a criança constitui seu nome próprio como objeto de conhecimento; confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget, em relação ao desenvolvimento da escrita, isto é, as crianças são sujeitos que possuem saberes em relação à formação do nome próprio.

2.2 METODOLOGIA

Para dar voz e sentido à atuação das crianças, em minha investigação, utilizei cerca de trinta e cinco entrevistas individuais semi-estruturadas e observações do dia-a-dia⁷ realizadas com crianças na faixa etária entre seis a dez anos durante seis meses.

Procurei acompanhar cada um dos alunos em seu exercício de aprendizagem, de forma que pudesse compreender os avanços e os recuos pelos quais passam em seus percursos. Com isso, minha ação de pesquisadora se diferencia da abordagem metodológica na qual colheria dados uma vez e os analisaria de maneira isolada do ambiente em que foram produzidos e longe dos principais atores. Problematizar não era algo simples e confirmar minhas hipóteses iniciais, levou-me a percorrer caminhos novos. De acordo com Ferreiro (2001, p.31), “temos de fazer perguntas não muito sugestivas e entendíveis para a criança. A busca de uma maneira de perguntar é extremamente complicada.”

A investigação singulariza-se, assim, pelo meu movimento contínuo de estar em sala de aula, ao mesmo tempo, gerando conhecimento acerca dos percursos dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita do nome próprio.

Como Freire (1976, p. 88) afirma, “a unidade entre teoria e prática, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”, não há como fugir da reflexão sobre como os sujeitos da pesquisa elaboram e processam esse saber. Portanto, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

⁷ A maioria das entrevistas foi realizada com meus próprios alunos. Em ambas as escolas, leciono com turmas de alfabetização.

Nenhuma prática pedagógica é neutra⁸. Retomando essa ideia defendida tanto por Paulo Freire, ao longo de sua obra, quanto por Emilia Ferreiro, todas as práticas estão apoiadas no modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.

A investigação permeou uma dinâmica de observação afiada, atenta para intervir, coordenar, propor, contra-argumentar com uma intencionalidade presentes na investigação. A base teórica dessa investigação envolveu as questões epistemológicas. Partindo do pressuposto da epistemologia genética, a pesquisa utilizou o método clínico. De acordo com Delval (2002, p.67),

[...] o método clínico é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem; que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.

Piaget iniciou um método de conversar com as crianças, para tentar apreender a sequência dos seus pensamentos. Ao invés de contabilizar o número de respostas pré-determinadas como corretas, sistema comum dos testes já existentes, Piaget fixou-se na análise das justificativas que as crianças davam ao responder suas indagações, iniciando assim o seu método clínico, que passou por várias etapas até chegar a sua forma final. Delval (2002, p. 70) esclarece que Piaget, com o método clínico, parte do pressuposto de que: “os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isto nas respostas às entrevistas ou em suas ações se for esta a proposta do método no momento”. Esse método consiste num diálogo com a criança, de forma sistemática, de acordo com o que ela vai respondendo ou fazendo.

Na pesquisa, o primeiro passo para compreender o pensamento da criança foi a observação. Segundo Carraher (1983, p.10), “para estudarmos os pensamentos, intenções e valores precisamos encontrar o significado do que o sujeito faz e diz”. Esse significado, apontado pela autora, é contextualizado numa perspectiva de mundo, no modo como a criança interage com esse mundo e os significados que ela atribui às pessoas e às coisas.

⁸ No estudo das práticas em que a criança está inserida na língua escrita e como se apresenta no contexto escola.

Julguei um desafio imenso lançar-me na investigação, pois estou inserida dentro do universo de sala de aula, na condição de professora, exercendo o papel de experimentador, e, como afirma Piaget ([s.d.], p.11), em relação à aplicação do Método Clínico:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar.

Precisei dar voz à fala da criança e contextualizá-la num universo dinâmico, permitindo que novas ações fossem desencadeadas. Segundo Delval (2002), é importante ressaltar que o método clínico continuou sendo o caminho privilegiado de indagação quando, nos últimos anos, a pesquisa se orientou para os aspectos processuais ou funcionais do conhecimento (conflitos, abstrações, generalizações, descobertas de possíveis).

Sempre senti a necessidade de investigar o pensamento dos meus alunos, necessidade de dar sentido àquilo que estavam aprendendo. Porém, nem sempre é fácil cumprir esta tarefa, seguindo uma série de passos que fundamentam uma pesquisa científica. Na definição de Delval (2002, p.79):

O método clínico, comparado com outros métodos, caracteriza-se por sua extraordinária flexibilidade, o que permite que se ajuste às condutas do sujeito e, assim, possa encontrar o sentido daquilo que ele vai fazendo e dizendo. O pesquisador pode intervir a qualquer momento da experiência para tornar mais claro o que está ocorrendo. Graças à sua flexibilidade, permite explorar novos campos e descobrir aspectos desconhecidos do pensamento. Sua capacidade para explorar os caminhos que o sujeito percorre em suas explicações nos ajuda a encontrar novos tipos de respostas que nem sequer imaginávamos ao iniciar a pesquisa.

Através da aplicação do método clínico, pela experiência que vivi, penso poder reafirmar a concepção de leitura expressa por Ferreiro (1986, p.55), ou seja, ler é compreender, apreender informações, selecioná-las e reconstruir o objeto analisado:

Numa visão construtivista, a leitura é uma atividade complementar à produção, ou seja, para o sujeito se apropriar de um determinado objeto de conhecimento ele constrói representações e as interpreta. As representações possuem algumas propriedades dos seus referentes e excluem outras. O que foi excluído, no entanto, ressurgem na interpretação, no ato da leitura. Assim, ler não é decifrar, não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.

No caso do desenvolvimento da leitura e da escrita, adotar o ponto de vista da criança constitui um desafio enorme e busquei evidenciar essas inquietações através da pesquisa para compreender as tentativas de constituição do próprio nome. A premissa da concepção de criança como um sujeito ativo do conhecimento e o fato de trabalhar com turmas de alfabetização moveram-me a questionar o lugar do trabalho com o nome de cada uma das crianças na constituição do mesmo como um universo composto a partir de determinadas normas. Durante a pesquisa, comecei a analisar as tentativas de percorrer o caminho em torno das possibilidades comuns, ou não, acerca dos processos de construção deste objeto de conhecimento.

2.3 CONTEXTOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

As escolas onde realizei a pesquisa são lugares onde leciono atualmente. Uma pertence à rede privada de ensino de Porto Alegre, e, a outra pertence à rede pública municipal de ensino da cidade de Canoas, ambas no estado do Rio Grande do Sul. A primeira está localizada na zona central da capital, atendendo 2300 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A segunda está localizada em um bairro periférico da cidade de Canoas. Atende alunos do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino.

Ambas contam com salas de aula em muito bom estado de conservação, laboratórios de Ciências e Informática e biblioteca. No caso da escola pública, estes espaços são menores e proporcionais ao número de alunos a que atendem.

Os sujeitos foram selecionados, previamente, seguindo alguns critérios como: alunos matriculados nas escolas da rede privada e pública em turmas da Educação Infantil (escola privada), primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental com idades entre seis a dez anos. Os pais foram informados em reunião sobre como e quando aconteceriam às entrevistas, sobre o uso do primeiro nome na pesquisa e que alguns sujeitos poderiam ser filmados e/ou fotografados. Nesse momento, foi entregue o termo de consentimento informado, cujo modelo encontra-se no apêndice. Todos foram muito receptivos e interessados em participar da pesquisa, tanto os gestores das escolas quanto pais e alunos protagonistas deste estudo.

2.4 TÉCNICA E PROCEDIMENTOS

Antes de iniciar a coleta de dados, conversei pessoalmente com cada um dos sujeitos a ser entrevistado, explicando como seria a entrevista e a gravação. Nesta conversa já foram informados o dia e horário em que iríamos realizar a entrevista. A coleta dos dados ocorreu no turno em que as crianças estudavam, manhã ou tarde.

Na concretização do método clínico foi utilizada a entrevista clínica. De acordo com Delval (2002, p.147), “a entrevista apresenta perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos”. As perguntas básicas foram iguais para todos os sujeitos, enquanto que as perguntas complementares compuseram, no universo de investigação, o todo da entrevista, respeitando as características de cada sujeito entrevistado.

A primeira coleta de dados ocorreu em setembro/outubro de 2009 e a segunda em agosto/setembro de 2010. Compete esclarecer que os alunos da escola privada não foram somente alunos da turma em que atuei como professora. Foram entrevistadas também crianças de outras turmas, do turno vespertino (entrevistei em dias em que eu não estava em sala de aula), incluindo alunos da Educação Infantil com idade de seis anos. Ao todo, foram 35 entrevistas realizadas em diferentes turmas das duas escolas selecionadas. Primeiramente foram 23 entrevistas em Porto Alegre e em seguida 12 em Canoas. A coleta de dados foi feita em locais sem muito barulho ou interferência externa.

Material utilizado:

O material utilizado na entrevista foi composto por:

- ✓ Letras do alfabeto móveis coloridas em script maiúsculo (com ímãs);
- ✓ Quadro de metal;

- ✓ Cartões com o nome dos sujeitos;
- ✓ Microfone;
- ✓ Notebook.



(Figura 3)⁹

A seguir apresento o roteiro básico da entrevista semi-estruturada:

- 1) Qual é o teu nome?
- 2) Qual é a tua idade?
- 3) Qual desses cartões tem teu nome escrito? Como sabes?
- 4) Olhando as letras na mesa consegues formar teu nome aqui no quadro?
- 5) Qual delas vais pegar primeiro? Por quê?
- 6) Como sabes que aqui no quadro está escrito teu nome?
- 7) Considerando a mudança de lugar de uma ou mais letras do nome: Esta palavra continua sendo teu nome?
- 8) Diante de uma resposta negativa, nova indagação: Mas eu não retirei nenhuma letra, como pode ser?

⁹ Quadro metálico e alfabeto móvel (com ímã) utilizado durante as entrevistas (2009). Fonte: Acervo pessoal.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas inúmeras leituras e releituras das mesmas, e, posteriormente, uma nova leitura selecionando trechos para análise. É válido mencionar que, a cada leitura e releitura das entrevistas, observam-se diferentes detalhes sobre os dados coletados. Um ponto importante foi a observação dos sujeitos no espaço da sala de aula, lugar onde lecionei a maioria deles.

Capítulo 3

O NOME PRÓPRIO NA ALFABETIZAÇÃO: MARCA REGISTRADA



Figura 4: Alunas do 2º ano da EMEF Monteiro Lobato em jogo de formação de palavras.

Eu não gosto do meu nome, não fui eu quem escolheu. Eu não sei por que se metem com um nome que é só meu!

(Bandeira, 2009, p.12)

1.1 CARTILHAS, MARCAS DA HISTÓRIA

Sem dúvida, o nome, antes de tudo, é uma palavra que tem um sentido bem peculiar. Isto exige que focalizemos o nome próprio dentro de um contexto. Como nos aponta Martins (1991, p.11) “o nome próprio é mais que um signo ou um significante: ele é um texto”. Em turmas de alfabetização o nome é o primeiro texto a ser ensinado, seja como identificação dos alunos, seja como desencadeador para o reconhecimento da base alfabética.

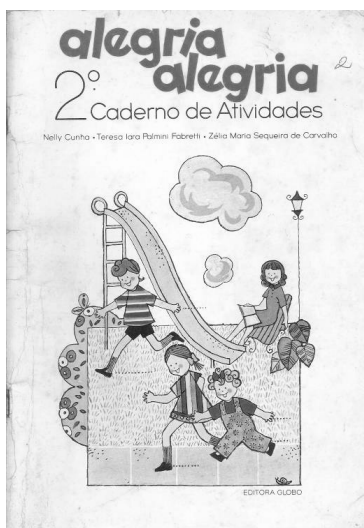
Na maioria das cartilhas que consultei os nomes próprios encontrados são dos personagens dos textos, conforme ilustro a seguir. Denotam distanciar-se dos principais leitores: os próprios alunos, que, na maioria das vezes, não se reconhecem nas páginas dos livros.

A escolha do tema o “nome próprio: um universo construído pela criança” na alfabetização, fez-me recordar da minha 1ª série e como eu havia me alfabetizado: com muita cópia, frases prontas e pouco interesse pela leitura da

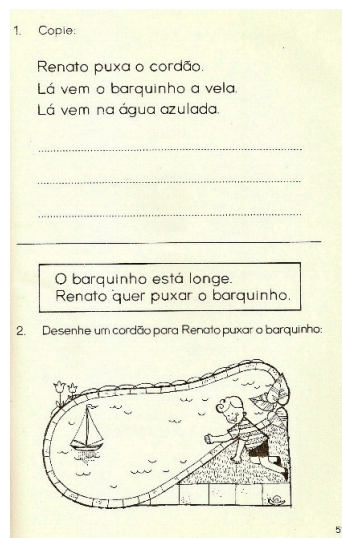
cartilha. Encontrei minha cartilha, *Alegria, alegria*¹⁰, no acervo das bibliotecas que visitei e verifiquei que os únicos nomes próprios que apareciam eram os dos personagens dos textos.

Meu objeto de pesquisa fez-me buscar nas cartilhas desde 1980-1990 sobre o uso do nome próprio como elemento desencadeador da alfabetização. Suspeitava que essas práticas coincidissem com a chegada das pesquisas de Emilia Ferreiro no Brasil, final da década de 1980, quando vários pesquisadores lançaram uma nova didática de alfabetização no país.

Parti para pesquisa bibliográfica a fim de testar minha hipótese. Primeiro, consultei o projeto Memória da Cartilha, coordenado pela professora Iole Maria Faviero Trindade, localizado na Biblioteca Setorial de Educação, na Faculdade de Educação/UFRGS. Revisei a cartilha com que fui alfabetizada (fig.5), na década 1970, e outras dos anos de 1970, 1980 e início anos 2000, todas sem proposta sobre o uso do nome próprio. Algumas trabalham nomes diversos, como os dos personagens das cartilhas como Renato (fig.6), Lucinha, Ari, Eva... Outras, usam o nome próprio do aluno (fig.7) como identificação do livro.



(Figura 5)¹¹



(Figura 6)¹²



(Figura 7)¹³

¹⁰ Cartilha produzida pela autora gaúcha Nelly Cunha (1973). Por tornar-se nome recorrente na produção didática até 1980, é tema de dissertação de FACIN (UFPEL) "*Nelly Cunha e a produção de livros didáticos no RS (1960-1980)*".

¹¹ Capa do livro *Alegria, alegria*. (1973). Fonte: Acervo pessoal.

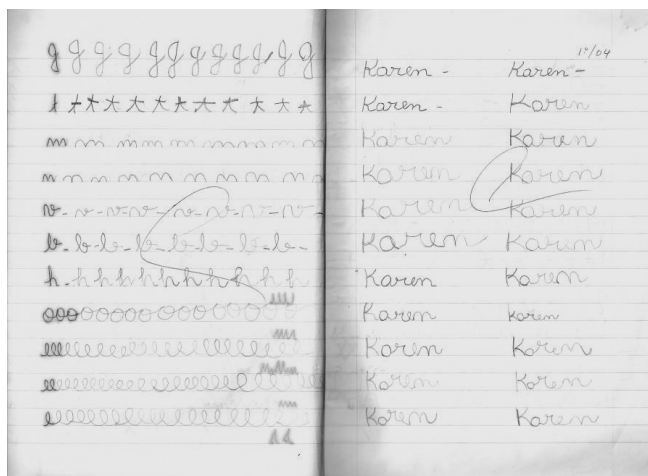
¹² Página do livro *Alegria, alegria* (1973, p. 31)

¹³ Página do livro *Alfabetização: saberes e linguagens* (2005). Maria Iolanda Fontana [et al]. Fonte: Acervo da professora Maribel Corrêa Braz Vargas.

As cartilhas observadas, com edição mais atualizada, não evidenciam o trabalho apoiado nas descobertas da psicogênese (o estudo da origem e do desenvolvimento da escrita) nem utilizam o nome próprio como ponto de referência para que as crianças confrontem suas ideias sobre a língua escrita. Embora a cartilha da figura 2 não possa apresentar essa característica, a cartilha da figura 4, edição recente, segue o modelo tradicional das décadas anteriores.

Além de identificar as pessoas e ser a palavra mais conhecida pelos pequenos, o nome é um modelo que fornece informações à criança sobre as letras e sua quantidade, variedade, posição e ordem, permitindo o contato com diferentes sílabas e diferentes tamanhos de palavras, além de favorecer a aquisição da base alfabética, conforme aponta Teberosky (1993). No início da vida escolar a escrita e identificação do nome próprio tem grande importância: na identificação dos desenhos, na marcação dos materiais, no lanche, na classe, no quadro da chamada, no quadro dos ajudantes do dia, no uniforme. Ao identificar seu nome e observá-lo escrito em diferentes locais e materiais, a criança, conseqüentemente, terá elementos relevantes para a escrita. A partir de então se inicia seu relacionamento com a escrita como representação de sua identidade, auxiliando-a a ver-se como um indivíduo que possui identificação. Por isso seu nome é tão importante. É um marco identificatório, conforme defende Teberosky (1993).

Durante a pesquisa bibliográfica, recebi contribuição de alguns pais de alunos que, interessados em colaborar com minhas investigações, compartilharam seus cadernos e cartilhas destinados à alfabetização. Ilustro o capítulo com os exercícios de cópia no ensino do nome próprio no caderno (fig. 8), de uma das mães que não queria escrever com a letra cursiva, mas a professora exigia que o fizesse, completando linhas.



(Figura 8)¹⁴

Outro local, em que pesquisei as cartilhas, foi a Biblioteca Central da PUCRS, no DELFOS (Espaço de Documentação e Acervo Cultural). O espaço permite consulta local sem registro de fotos ou cópias xerocadas. Há todo um cuidado no manuseio dos livros que é feito com luvas. Separei livros dos anos de 1974 a 1999. A maioria das cartilhas, (década 1970 e 1980), contempla o método silábico com o uso de palavras soltas e repetição de sílabas. No final dos anos 1990, o nome, “cartilha” é substituído por Língua Portuguesa.

No livro Língua Portuguesa, de Orchis, Chu e Simoncello (1999)¹⁵ o nome próprio aparece num capítulo inicial com as referências: a importância de cada um ter um nome, nome da gente, identificando as pessoas pelo nome, outras formas de identificar as pessoas. Em outro livro do mesmo ano, *Mergulho*, de Batista (1999), a autora traz a teoria de Piaget através das pesquisas de Ferreiro e Teberosky, como concepção teórica de sua obra. Defende não um método no ensino da leitura e escrita, mas ações desencadeadoras, ou seja, a ação pedagógica da alfabetização.

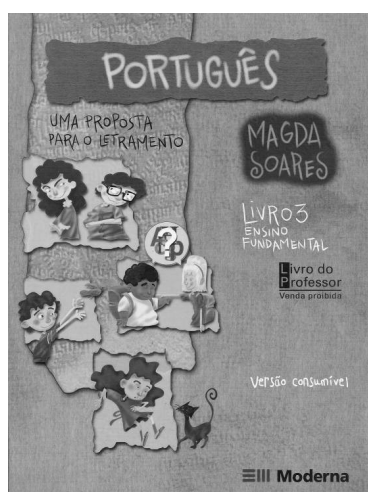
Outra obra, da mesma época, que chamou minha atenção, foi o livro *Português: uma proposta para o letramento* (fig.9) de Soares (1999). O livro apresenta muitas situações do dia-a-dia na leitura e escrita como: placas, rótulos,

¹⁴ Páginas do caderno de Karen Nuñez Ferreira, aluna da 1ª série, em 1980. Porto Alegre/RS.

¹⁵ O livro foi consultado no local, sem permissão de uso de imagem ou cópia.

marcas, bilhetes, ilustrados como portadores de texto. O nome é apresentado como elemento importante na história da escolha, na identificação e registro em documentos como certidões de nascimento, carteira identidade, impressão digital e o porquê de não podermos escolher nosso próprio nome (fig.10).

Em resumo, ficou visível, na consulta aos livros de alfabetização, utilizados entre 1940 e 2010, que as referências a esses materiais ainda está se formando nos acervos que consultei. Há muito material em escolas que estão abandonados ou perdidos pelo tempo. Com relação ao tema pesquisado encontrei poucos registros sobre o uso do nome próprio e menos ainda nas propostas desencadeadoras. A seguir, apresento alguns desses registros.



(Figura 9)¹⁶



(Figura 10)¹⁷

Para confirmar minha suposição quanto ao uso do nome próprio como desencadeador do processo de alfabetização, tomei um outro caminho e voltei ainda mais ao passado.

A partir de entrevistas com familiares sobre como foram alfabetizados e se lembravam de momentos dessa aprendizagem, descobri a cartilha do meu sogro (alfabetizado em 1939), *Cartilha Nacional* (fig. 11), obra mais antiga que encontrei. Ele ainda a guardava com carinho e doou-a para enriquecer a minha pesquisa. Revelou-me que, além de tê-la usado, passou-a, anos mais tarde, para seu irmão

¹⁶ Capa do *Livro de Português: uma proposta para o letramento* (1999). Magda Soares. Fonte: Acervo pessoal.

¹⁷ Página do *Livro de Português: uma proposta para o letramento*. (1999, p.30). Fonte: Acervo pessoal.

mais novo. Ambos aprenderam a ler através da *cartilha*. Concluí, então, que o livro era o portador do conhecimento que marcava o processo cognitivo da leitura e escrita.

A palavra *cartilha* vem de “cartinha” que remete às situações de leitura e escrita mais corriqueiras e frequentes. Isto porque, no início do século XX, boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizar na escola como material de ensino de leitura era manuscrito: as cartas, as certidões, os jornais, os relatos de viagens, as cadernetas de compras. O princípio era partir do que o sujeito conhecia para acrescentar aquilo que se pretendia ensinar, ou seja, do código alfabético a outros gêneros textuais. As primeiras cartilhas que vieram ao Brasil eram métodos adotados em Portugal e lá as crianças aprendiam a ler, inicialmente, mediante as leituras das cartinhas. Porém, não é isso que está ilustrado nos livros que analisei.

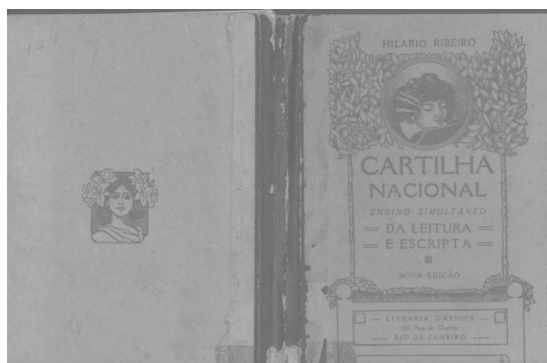
Foi a partir da segunda metade do século XIX que começaram, com mais frequência, a surgir, no Brasil, livros nacionais de leitura destinados, especificamente, às etapas iniciais da escolarização. Assim, as chamadas cartilhas escolares passam a ser utilizadas nas escolas primárias brasileiras. Hilário Ribeiro anunciava, na capa da *Cartilha Nacional* (fig. 11), método que orientava a cartilha se voltava estritamente para arte da leitura e escrita. A mesma foi adotada não só na província gaúcha, mas em outras do império, na década de 1880, segundo Trindade (2001).

Essa opção metodológica é confirmada pela pesquisa de Trindade (2001, p.282):

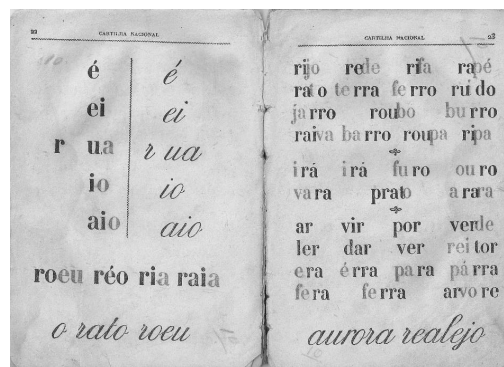
A *Cartilha Nacional* privilegiou o ensino simultâneo da leitura e da escrita. Tanto que a cada lição, as palavras e a letra em destaque eram apresentadas nas páginas da cartilha em caráter romano e em letra manuscrita, simultaneamente (tipo de letra mais usada na época).

O método da *Cartilha Nacional* (fig.12) constituía-se em o aluno ter uma ideia clara e consciente de que as vozes são representadas na escrita pelas vogais e análise dos respectivos valores de cada uma: discriminação dos elementos fônicos. O método proposto é o sintético, isto é, que parte de segmentos menores da língua que, sintetizados, formarão o todo. Segundo o próprio autor, a cartilha foi resultado

de suas experiências no ensino da leitura e escrita pelo método fônico (associação de grafemas e fonemas). Surpreendi-me, ao consultar livros atuais como *Caminho Suave* muito semelhante, com o método da soletração e uso da cor vermelha nas letras iniciais e vogais, ao método apresentado na *Cartilha Nacional*.



(Figura 11)¹⁸



(Figura 12)¹⁹

Nas décadas de 1930 a 1970, a pesquisa histórica é uma tendência que vem se firmando cada vez mais na área de educação, no Brasil. No que diz respeito à História da Alfabetização, intensificou-se no final do século XX e início do XXI. Soares (2006, p.7) justifica:

Quanto mais problemática é a área no presente, mais se busca recuperar o passado, na tentativa de encontrar no caminho já trilhado pegadas que expliquem o presente e assim orientem a solução de problemas e o avanço em direção ao futuro.

Embora os trabalhos sejam, ainda, limitados, as perspectivas são promissoras, como evidenciou, por exemplo, o I Seminário Internacional sobre História do Ensino da leitura e Escrita: a constituição do campo da história da alfabetização no Brasil.²⁰

Através desta escrita, olho para trás, para minhas memórias de alfabetizanda, reconstituídas pela formação acadêmica e pela atividade docente e pesquisadora na área em que atuo, a da alfabetização. Resgatar essas memórias foi de grande importância, pois enxergar outro tempo, conhecer como se pensava alfabetização, num passado não tão distante, faz-me afirmar, com Trindade, (2001, p.25) que:

¹⁸ Capa da *Cartilha Nacional*. (s.d.). Hilário Ribeiro Fonte: Acervo pessoal.

¹⁹ Página da *Cartilha Nacional*. (s.d, p.22,23.). Fonte: Acervo pessoal.

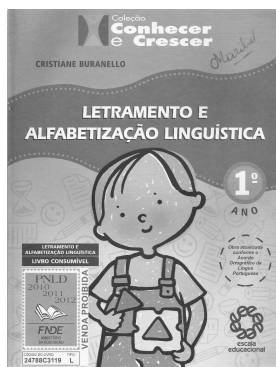
²⁰ Evento realizado em setembro 2010 pela UNESP (Marília SP) onde foi possível apresentar parte desta pesquisa e dialogar com outros pesquisadores do Brasil.

Os estudos acadêmicos sobre alfabetização, atualmente disponibilizam analisar as cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado e/ou letrado a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização possa causar ou promover.

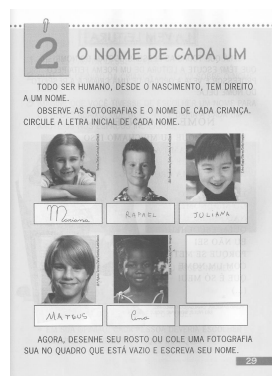
Atualmente, encontramos “novas” cartilhas circulando nas turmas de alfabetização, agora, com outros nomes como: *Letramento e Alfabetização Linguística* (2008), (fig.13) que apresentam propostas prontas e com manual a ser seguido pelo professor (fig.14).

Por que não construir propostas com os nomes dos próprios alunos da turma? No próximo subcapítulo, proponho reflexão a respeito disso. Os livros didáticos ou coleções das editoras recomendadas pelo MEC, os métodos de ensino como “Alfa e Beto”; Instituto Ayrton Senna, GEEMPA²¹, dentre outros, são adquiridos anualmente pelas escolas públicas e privadas. De forma simplificada, denoto a trilogia de Grossi, escrita na década de 1980 (1990a, 1990b, 1990c), que compõe “Didática da Alfabetização” e é relacionada ao GEEMPA. Piccoli (2009) revela que, na perspectiva psicológica, esses manuais apontam uma didatização dos níveis psicogenéticos da escrita.

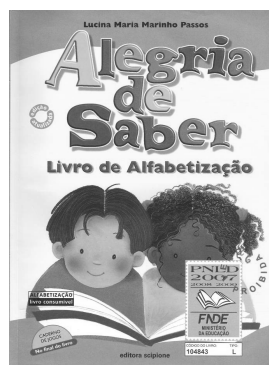
Alguns exemplos de propostas para “facilitar” o aprendizado da leitura e da escrita, através da cópia do nome, como fica demonstrado nas ilustrações, resume o trabalho com o nome próprio. Exemplo semelhante no livro de alfabetização *Alegria do Saber* (1995), (fig.15) explora o nome próprio como dado de identificação (fig.16).



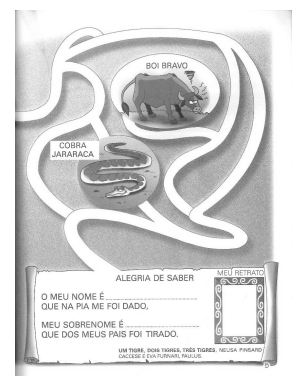
(Figura 13)²²



(Figura 14)²³



(Figura 15)²⁴



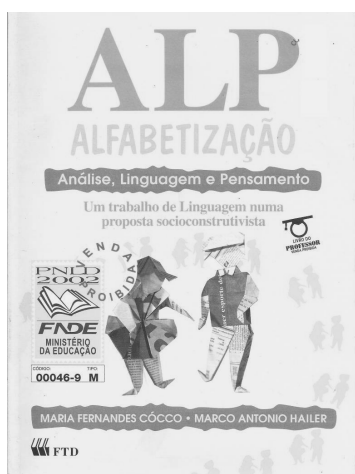
(Figura 16)²⁵

²¹ Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

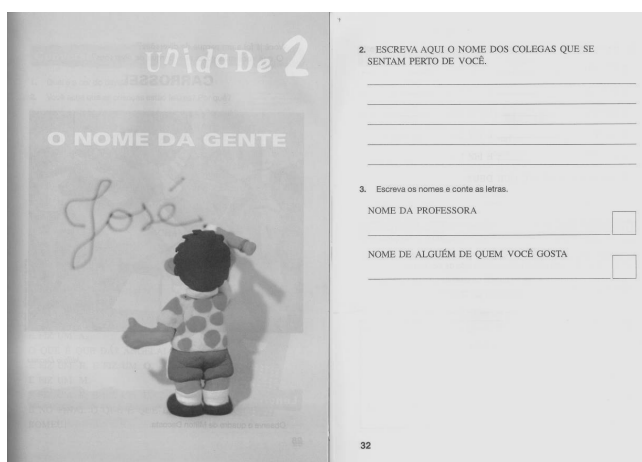
²² Capa do livro *Letramento e Alfabetização Linguística*. Cristiane Buranello.

Apresento outra obra utilizada em turmas de alfabetização e que ilustra práticas recorrentes com o nome próprio. O livro *ALP* (1995), (fig.17), apresenta uma proposta dita socioconstrutivista (fig.18), porém, o que se vê são atividades bastante semelhantes às das cartilhas tradicionais. Propõe a escrita do nome dos colegas e professora sem relacioná-los com o nome do próprio aluno.

A partir, da leitura desse livro, recordei-me de algumas atividades com o uso de listas utilizadas com crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente. São propostas que contribuem para o aprendizado, por organizar ações da sala de aula como: lista dos ajudantes, lista das atividades do dia, lista dos aniversariantes, agenda com telefones. São propostas construídas coletivamente, que oportunizam às crianças compararem e relacionarem a escrita de seu nome com a dos colegas. Apresentam uma estrutura simples, porém, com um texto privilegiado por oferecerem uma função de uso na sala de aula ou comunidade escolar.



(Figura 17)²⁶



(Figura 18)²⁷

²³ Página do livro *Letramento e Alfabetização* (2008, p.28).

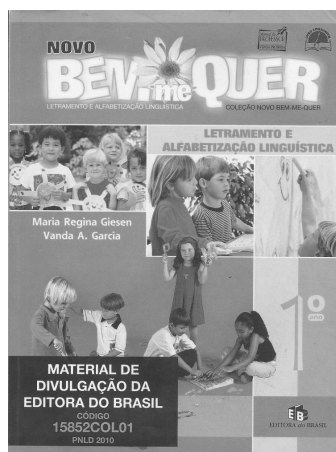
²⁴ Capa do livro *Alegria de Saber* (1995). Lucina Passos. Fonte: Acervo da professora Icléia dos Santos Cabral.

²⁵ Página do livro *Alegria de Saber* (1995, p.5).

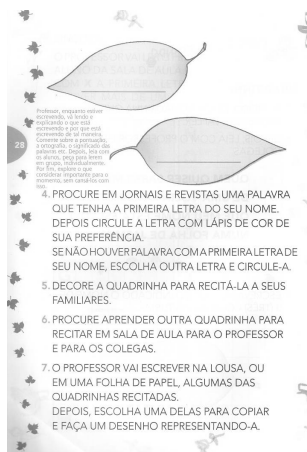
²⁶ Capa do livro *ALP: Análise, Linguagem e Pensamento*.(1995, p.31,32). Maria Cócoco e Marco Hailer. Fonte: Acervo da professora Maribel Corrêa Braz Vargas.

²⁷ Páginas do livro *ALP: Análise, Linguagem e Pensamento*.(1995, p.31, 32).

O livro *Novo Bem-me-quer* (2008), (fig. 19), sugere cópia de palavra começada com a letra inicial do nome próprio, mas não relaciona essa letra com as demais. Mesmo se o aluno não a encontrar, deixa que ele escolha outra qualquer. Ainda sugere ao professor (instruções em letras menores) que enquanto ele lê e escreve na lousa, vá explicando com calma aos alunos o quê e por que está fazendo.

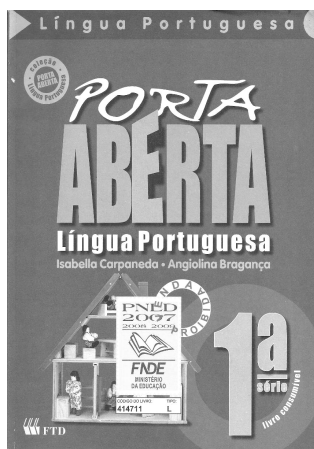


(Figura 19)²⁸

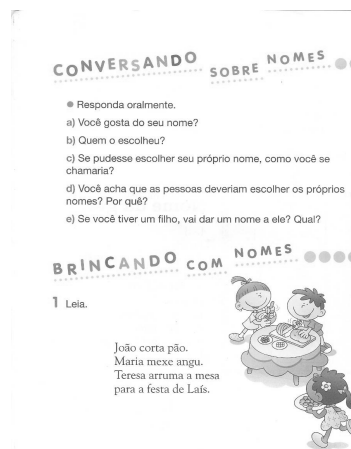


(Figura 20)²⁹

No livro *Porta Aberta* (2005), (fig. 21), utilizado nas turmas de 1º ano numa das escolas em que leciono, revela exploração sobre a história do nome dos alunos, fornecendo informações para que cada um se aproprie desse universo (fig.22). Pode remeter ao diálogo do professor sobre os nomes dos alunos, ou seja, a brincadeira com os versos (fig.22) com outros nomes (João, Maria e Lalá). Por que não brincar com os nomes dos alunos da turma, criando rimas e versos?



(Figura 21)³⁰



(Figura 22)³¹

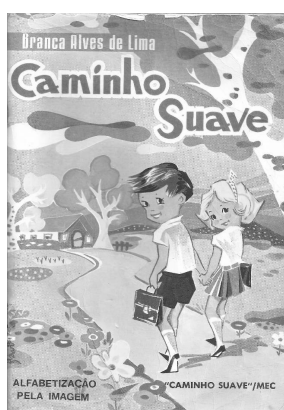
²⁸ Capa do livro *Novo bem-me-quer: letramento e alfabetização linguística* (2008). Maria Giesen e Vanda Garcia. Fonte: Acervo da professora Maribel Corrêa Braz Vargas.

²⁹ Página do livro *Novo bem-me-quer: letramento e alfabetização linguística* (2008, p.28).

³⁰ Capa do livro *Porta Aberta* (2005). Fonte: Acervo pessoal.

A cartilha de alfabetização *Caminho Suave* (fig.23) é uma obra didática que se tornou um fenômeno editorial. De acordo com o Centro de Referência em Educação Mário Covas, calcula-se que, desde 1948, quando teve sua primeira edição, até meados de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha. Segundo Mortatti (2000) a obra foi reformulada em 1970, década em que chegou a vender um milhão de exemplares por ano. Até hoje a cartilha continua a ser editada e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Apesar de não ser mais o método oficial de alfabetização dos brasileiros, a cartilha ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano.

O método da cartilha *Caminho Suave* (fig.24) começa pelas vogais, forma encontros vocálicos e depois parte para a silabação. O sucesso editorial seria devido ao fato de unir o processo analítico ao sintético, facilitando o aprendizado.



(Figura 23)³²



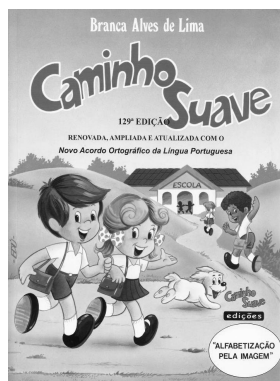
(Figura 24)³³

A versão atual da cartilha *Caminho Suave* (fig.25) aumentou o tamanho do livro e dos desenhos. Não há nenhuma proposta de uso do nome próprio e a silabação e exercícios permanecem iguais às edições antigas.

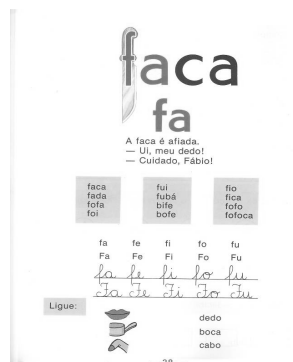
³¹ Página do livro *Porta Aberta*. (2005, p.12). Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança.

³² Capa da cartilha *Caminho Suave* (1974). Branca Alves de Lima. Fonte: Acervo da professora Zélia Camacho da Silveira.

³³ Página da cartilha *Caminho Suave* (1974, p. 42).



(Figura 25)³⁴



(Figura 26)³⁵

Pergunto: a busca de sentido na alfabetização pode se valer apenas do conhecimento presente nesses suportes (livro didático ou modelos prontos)?

1.2 DAS ATIVIDADES DE AULA À INVESTIGAÇÃO

O conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre um relacionamento entre o objeto e o sujeito [...] o objeto só existe para o conhecimento nas suas relações com o sujeito e, se o espírito avança sempre e cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza a experiência de um modo cada vez mais ativo em vez de imitar de fora uma realidade toda feita: o objeto não é um “dado”, mas o resultado de uma construção.

(Piaget, 1975a, p. 351)

O pensamento de Piaget norteou meu fazer de alfabetizadora. Portanto, a pesquisa se baseia na experiência adquirida como professora em turmas de alfabetização. Nesses anos em que tenho me dedicado a ensinar, em inúmeras situações, sou instigada pelos alunos que, com curiosidade, me questionam sobre como e quando vão aprender a ler. A sala transforma-se num ambiente de pesquisa, através destas ações de inquietação, medo, desconfiança. Muitas vezes, estimuladas ou negligenciadas pela ansiedade dos pais, que, direta ou indiretamente, fazem parte do cotidiano da alfabetização, essas situações legitimam, de fato, que o conhecimento nunca está acabado e que uma investigação abre caminhos a novas. Acredito, como Ferreiro (1993, p.51), que:

Os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais

³⁴ Capa do livro *Caminho Suave* (2010). Fonte: Acervo pessoal.

³⁵ Página do livro *Caminho Suave* (2010, p.38).

interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar.

Defendo, aqui, que o conhecimento do nome próprio, no início da alfabetização, é o ponto de partida para significação das letras e construção de novas palavras, ou seja, representa um universo a ser construído pela criança e não, meramente, a reprodução do que lhe foi ensinado. É a “primeira forma estável de escrita, dotada de significação” (Ferreiro; Teberosky 1985, p. 215). O nome próprio é um modelo de escrita para que a criança possa escrever outras palavras, independente do contexto ou da interpretação.

O uso do nome próprio do aluno, durante a fase inicial de alfabetização, é de grande importância para ajustar a percepção simbólica que ele tem da palavra escrita. Isto porque as crianças percebem, num primeiro momento, a palavra como representação do objeto a que se refere e não como a representação da fala. O ato de escrever seu nome e os nomes de seus colegas de turma pode permitir ao aluno a aquisição do sistema de escrita convencional, pois o nome que grafa em nada se parece consigo. Sabemos que, para a criança em processo de alfabetização, o que tem mais significado é seu próprio nome, é o que a identifica e que lhe dá identidade.

Apresento, a seguir, algumas atividades realizadas, no início do primeiro ano do ensino fundamental para desencadear o processo de alfabetização. São atividades para aprendizagem dos alunos, propondo situações nas quais possam reconhecer, comparar e relacionar seus nomes com os nomes dos colegas. O modelo da escrita do nome em diferentes materiais informa à criança sobre quais são as letras e qual a quantidade necessária de letras para escrevê-lo, além de informar a posição e a ordem em que aparecem no seu nome. É importante, nesse trabalho, a busca de semelhanças e diferenças, as posições das letras, os diferentes modos de escrita. Lista de chamada com nomes dos alunos, leitura e escrita do nome dos colegas, crachás com o nome de cada aluno, prisma em cartolina de um lado escrita do nome em letra script maiúscula e do outro lado em letra cursiva, bingo dos nomes; letras móveis, alfabeto exposto na sala e quebra-cabeça do nome são alguns exemplos. Abaixo, apresento alguns modelos de

atividades, utilizando fotos³⁶ dos alunos com propostas que poderão ser adaptadas de acordo com o conhecimento prévio quanto à leitura e à escrita.

EXEMPLO 1

A criança identifica o seu nome e os nomes dos colegas que compartilham a letra inicial. Aqui, a letra inicial é destacada e buscam-se índices suplementares e as primeiras questões são lançadas: “Como é possível que três crianças com nomes diferentes tenham a mesma letra inicial”? De acordo com Ferreiro (1993, p.46) esta é uma atividade que pode atingir níveis diferentes de escrita, pois as letras passam a ter proprietários concretos no grupo, ou seja, os próprios alunos, o que ajuda a identificá-las, uma vez que cada criança lhes atribui distinções pessoais, considerando que isso as distingue dos demais colegas.

DESENHAR OU ESCREVER OUTRAS PALAVRAS QUE INICIEM COM ESSA LETRA:



(Figura 27)³⁷

DESCOBRIR COM QUE LETRA COMEÇA

OS NOSSOS NOMES...

EXEMPLO 2


Aqui se apresentam nomes escritos de diferentes formas, já que alguns têm poucas letras e outros, muitas, o que gera novas interrogações.

³⁶ As fotos foram manipuladas para preservar a identidade das crianças.

³⁷ Alunos do 2º ano da EMEF Monteiro Lobato, Alexandre, André, Adrian e Andrew (2010).


QUAL É O MEU NOME?

LIGAR A FOTO AO NOME DO (A) COLEGA. DEPOIS DESENHAR OU ESCREVER ALGO QUE COMECE COM A LETRA INICIAL:




NATACHA

↻



JOANA

↻




CLAUDEMIR

↻

(Figura 28)³⁸

EXEMPLO 3

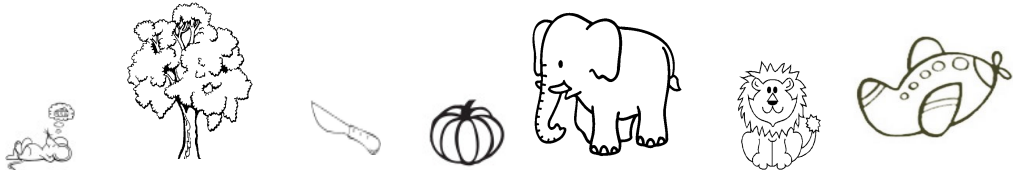
Nesta atividade, a criança precisa identificar a letra inicial de cada desenho, para compor o nome do colega. Ela poderá escrever o nome, mas conseguirá, ou não, lê-lo na sua totalidade.



QUEM SOU EU?

PARA DESCOBRIR ESSE MISTÉRIO, COLOQUE A LETRA INICIAL DE CADA DESENHO NOS ESPAÇOS INDICADOS E FORME MEU NOME.

(Figura 29)³⁹



↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

(Figuras 30)⁴⁰

³⁸ Alunos do 2º ano da EMEF Monteiro Lobato, Claudemir, Natacha e Joana (2010).

³⁹ Aluna Rafaela do 1º ano do Colégio Marista Rosário (2010).

⁴⁰ Ilustrações para formar o nome RAFAELA.

EXEMPLO 4

Aqui, a similaridade se faz presente na inicial dos nomes MARIA. Na segunda atividade, a criança lê o nome ou busca pela primeira letra do segundo nome delas.



NOSSOS NOMES COMEÇAM IGUAIS. QUAL A LETRA QUE COMEÇA?

(Figura 31)⁴¹

ENCONTRAR O SEGUNDO NOME DELAS E PINTAR AS LETRAS:

EDUARDA

CLARA

JÚLIA

FERNANDA

PAULA

EXEMPLO 5

AS DUAS TÊM O MESMO NOME:

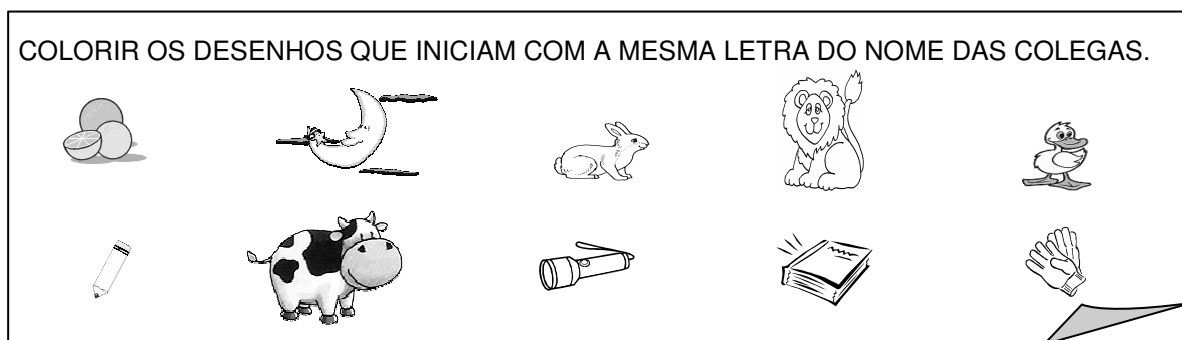


L _ _ R A

(Figura 32)⁴²

⁴¹ Alunas Maria Fernanda e Maria Eduarda.

⁴² As Lauras do 1º ano.



(Figura 33)

Os exemplos apresentados foram desenvolvidos nas turmas onde atuo, assim com as atividades indicadas, de forma prescritiva, na obra de Russo e Vian (1993) com os crachás e os prismas, também desenvolvidos em sala de aula.

O crachá, utilizado como suporte do texto, apresenta uso contextualizado, pois permite a identificação dos alunos, levando-se em conta que ele é utilizado nos primeiros dias de aula, auxiliando no reconhecimento dos alunos por parte da professora quanto das crianças entre si como colegas. A seguir, algumas práticas com os crachás:

- chama-se a criança pelo nome e é pedido que ela o repita ou mostra-se o crachá para turma e a criança se levanta para pegá-lo;
- mostra-se um crachá e aguarda-se o dono vir buscá-lo ou mesmo um colega ajudá-lo a encontrar;
- mostra-se o crachá, sem ler, e dá-se pistas sobre o dono para que a turma possa identificar de quem é;
- misturam-se todos os crachás e cada criança procura o seu nome;
- entregam-se diferentes crachás a cada criança e pede-se que cada uma encontre o seu;
- separam-se as crianças por filas, a primeira criança de cada fila pega o seu crachá e passa os restantes ao de trás até que todos os alunos tenham recebido o seu;

- separam-se os crachás em grupos correspondentes à letra inicial, ou à letra final, ou a nomes que rimam, depois se verifica quais crianças identificam os seus crachás mais rápido.
- quando os crachás tiverem sido bastante explorados, o professor recorta as letras ou as sílabas e pede que cada aluno forme seu nome de novo, colando-o em sulfite.

Os prismas assemelham-se aos crachás. Seguem algumas atividades:

- pede-se para cada criança passar o dedo sobre as letras do seu nome, lê-lo e contar as letras;
- colocam-se os prismas no porta giz do quadro, cada aluno identifica o seu e levanta-se para pegá-lo;
- verifica-se quem não pegou o prisma e se o auxilia a reconhecer seu nome pela letra inicial ou letra final;
- de acordo com o número de prismas que sobrarem, contar quantos alunos estão ausentes e identificá-los;
- separam-se os prismas de acordo com o número de letras dos nomes, identificando-se quantas crianças têm nome com três, quatro, cinco letras e assim por diante, reunindo-as em grupos;
- formam-se grupos baseados em um critério. Por exemplo, nomes com cinco letras. Colocam-se os alunos um ao lado do outro, mostrando as cinco letras;
- primeiro, trabalhar os nomes junto com as características das crianças: mais alta, mais baixa, mais velha, mais nova, loira, morena, com cabelos curtos, com cabelos compridos, depois, colocar as crianças em fila e trabalhar numerais cardinais e ordinais, noções de primeiro e último, ordem de altura, na frente e atrás;
- pedir para as crianças tentarem descobrir, sem contar o número de letras, qual é o nome mais comprido e qual é o mais curto do grupo; junto com as crianças, contar o número de letras e trabalhar as diferenças (igual, diferente, maior, menor);

- embaralham-se os prismas e pede-se a cada criança que faça a entrega do prisma para o dono do nome;
- solicita-se que cada criança faça um desenho dos colegas e copie os nomes deles escritos nos prismas.

A importância atribuída ao nome próprio na construção do universo pela criança é corroborada pela crescente produção de literatura infantil com essa temática. A pesquisa levou-me a buscar, junto às editoras, algumas obras cuja história enfatizasse o nome próprio. Destaco dois títulos recém lançados no mercado editorial: *O segredo de um nome*, de Bresner (2009), onde a autora apresenta os ideogramas em chinês, relacionando-os com o significado dos nomes, sua pronúncia e divertidas combinações entre eles e o português, e, *Nome, sobrenome, apelido* de Bueno e Zanetti (2010), que instigam o leitor a pensar em quantos nomes, sobrenomes e apelidos conhece, na família, nos bichos.

Esclarece Ferreiro (1993, p. 46), a respeito do uso do nome próprio em turmas de alfabetização:

As atividades possíveis a respeito dos nomes dos integrantes do grupo são múltiplas, frequentes e variadas. O que no início é fonte de satisfação (descobrir uma extensão de sua própria identidade através da escrita) se converte, mais adiante, em fonte de conflito, quando já não basta saber reconhecer o nome, mas que, além disso, se quer compreender por que devem ser essas letras e não outras, e por que devem estar nessa ordem e não em outra.

Infer-se, então, que a contribuição da psicogênese para a alfabetização⁴³ ultrapassa o detectar o nível de escrita em que a criança está e esperar que ela avance, importa refletir sobre as práticas de alfabetização, como são colocadas às crianças e a maneira pela qual o mundo da leitura/escrita é apresentado a elas. Como afirma Ferreiro (1995, p.34):

Na maioria das vezes, as práticas escolares apresentam a escrita como objeto de contemplação. As crianças podem olhar e reproduzi-la, mas estão proibidas de experimentar ou transformá-la. Quando a escrita é apresentada como um objeto de contemplação, a mensagem subliminar transmitida é que esse objeto é propriedade de outrem e não pode pertencer às crianças. É um objeto imbuído com uma condição permanente e imutável, que não pode ser transformada, alterada, através de intercâmbios sociais.

⁴³ Pesquisa realizada na década de 70 por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky que trata o conhecimento sobre as hipóteses das crianças não-alfabetizadas em relação à escrita alfabética.

O nome próprio não tem sido utilizado adequadamente como estratégia didática. Por exemplo, a entrega do crachá com o nome dos colegas por um aluno que não se encontra alfabetizado, é um desafio cognitivo e se constitui numa situação de uso real e significativa de aprendizagem da língua escrita. Mesmo que não saiba ler é um momento de ajuda mútua com os demais colegas que o auxiliam nessa tarefa. O professor, atenta para a ação da criança e dá sentido às suas concepções em torno do que aparentemente é fixo e natural: seu próprio nome, pois penso como Collares (2007, p.76):

O professor é definido pelas interações que estabelece em seu fazer cotidiano. Teoria e prática tecem um inquieto movimento, no qual uma não dispensa a outra, e sim lhe atribui sentido. Nesse caso as ações docentes assumirão um caráter de relato reflexivo, de auto-organização, no qual as ações dos alunos, concretas e em pensamento, servirão de conteúdo.

Por outro lado, do ponto de vista do professor, a sala de aula pode tornar-se um espaço privilegiado para investigação. Collares (2008, p.2) caracteriza a escola como sendo um cenário instigante e o espaço da sala de aula como um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É nesse universo de vida e história que a pesquisa do professor se constitui, na atenção e na escuta às falas dos alunos. Dessa forma:

As atividades são abertas, ou seja, permitem às crianças exercitar e consolidar ações, ideias e, porque não, se constituir em situações problema em que é necessário encontrar diferentes soluções. Em todos esses casos a participação ativa dos alunos é fundamental. Esta nova atitude do professor supõe aceitar que todos os elementos da sala de aula possam ensinar e aprender. (Kaufman et al., 1998, p.14)

Constata-se, assim, que o movimento humano promove o ato de desvendar. Conhecer o desconhecido é vital no avanço nas descobertas e nas pesquisas. Portanto, as ações das crianças sobre o objeto são valorizadas para que a inteligência se organize. Piaget (1975a, p. 97) afirma que:

[...] o objeto só é conhecido através das modificações que as ações do sujeito exercem sobre ele, enquanto que o sujeito só toma conhecimento de si mesmo em virtude das transformações que o objeto provoca nas suas ações.

Com essas bases, a presente pesquisa manifesta a expectativa de contribuir, de forma qualitativa, com a possibilidade de ampliar conhecimento acerca das construções e (re) construções que as crianças fazem do seu nome, analisando as

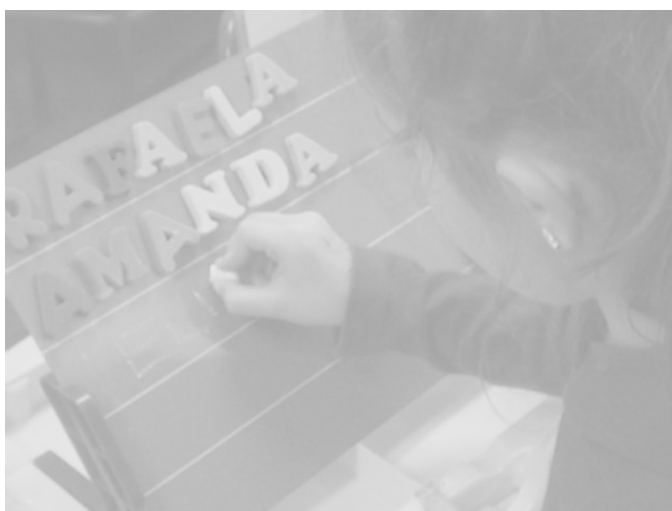
respostas em níveis de desenvolvimento, favorecendo a reflexão e a evolução das práticas em classes de alfabetização.

Busco, através das ações educativas, dar um novo sentido ao processo de alfabetização no qual estou envolvida, validando a fala das crianças, traduzidas através do jogo estabelecido por suas ideias de escrita ou lógico-matemáticas. Como Freire (1979, p. 44), enfatizava “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

O movimento humano promove o ato de desvendar, conhecer o desconhecido avançando nas descobertas e nas pesquisas. Nesse caminho, o movimento torna-se a ação e, conseqüentemente, a ação torna-se aprendizagem. Não alfabetizo apenas com o objetivo os alunos lerem e escreverem, mas de conseguirem viver em sociedade, como sujeitos críticos, justos e solidários. É uma perspectiva que firma troca entre iguais, na relação onde professor e alunos são cúmplices desse processo. Mergulhada nesse rico universo de construções e reconstruções, atrevo-me a teorizar, focada na teoria piagetiana.

Capítulo 4

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO NOME PRÓPRIO



Nome é nome...
não some...
é seu...
é meu...
ninguém
tira...
nem
revira....

(Batista, 1999, p. 31.)

(Figura 34)⁴⁴

Neste capítulo, no qual me ocupo com as análises dos dados, apresento os níveis de desenvolvimento em relação à construção do nome próprio, até que o mesmo se constitua como uma totalidade composta por partes dispostas de forma ordenada e estável.

Os referidos níveis, definidos a partir da análise das respostas dos alunos, nesta pesquisa, correspondem a:

Nível I - pode haver ou não reconhecimento do nome próprio, com indiferenciação na relação parte-todo e as unidades que o compõem não constituem um universo com significado.

⁴⁴ Aluna do 1º ano do Colégio Marista Rosário em atividade de sala de aula (2010).

Nível II - a criança revela uma concepção perceptiva do seu nome, constituindo-o ou não em sua totalidade. A relação parte-todo é frágil, na medida em que a consistência dos argumentos está em constituição e as unidades que o compõem são parcialmente reconhecidas como pertencentes àquele universo.

Nível III - a criança compõe seu nome, reconhecendo-o como uma totalidade cuja composição depende da relação parte-todo e as unidades que o compõem garantem sua identidade e coerência tanto em quantidade quanto ordenação.

A seguir, passo à análise da fala das crianças, fazendo uma reflexão a respeito do que elas pensam sobre seu próprio nome e as construções presentes neste percurso. Com a finalidade de facilitar a apresentação e a leitura dos dados coletados, foram corrigidas algumas transcrições e outras, suprimidas.

4.1 NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AO NOME PRÓPRIO

4.1.1 NÍVEL I

Neste nível, como já foi expresso, não há, ainda, conservação do nome. A criança reconhece o nome pela letra inicial ou final, sem reconhecer todas as letras que o compõem. A construção do nome próprio é frágil. A relação entre as partes que o compõem e sua totalidade apresenta-se indiferenciada.

Poucas foram as crianças que apresentavam respostas neste nível. Talvez isso se devesse ao fato de estarmos em agosto, quando da realização das entrevistas, e devido ao trabalho coletivo empreendido em aula, já descrito no segundo capítulo.

Trago, para ilustrar este item, dois exemplos que considero mais significativos. O primeiro trata da entrevista com uma criança do segundo ano, repetente, que demonstrou, em princípio, estranheza na proposta de pensar seu nome. Demonstra insegurança diante das perguntas, mudando suas respostas ou trocando seu ponto de vista. O segundo trata das respostas de uma criança da

Educação Infantil, cujo nome não se constitui, ainda, como um objeto a ser pensado.

A seguir, apresento a entrevista com Cristiano (C), de dez anos, cujas respostas revelam que ele está no Nível I. Diante da indagação sobre a letra inicial do seu nome, Cristiano revela não compreender por que escolheu começar pelo C.

(G) Por que tu começaste com esta letra? (C) *Porque sim.* (G) Qual é essa que tu colocaste? Vai dizendo pra mim o que tu estás fazendo... (C) *Cristiano xxxx* (nome e um dos sobrenomes) (G) O que tu estás procurando agora? (C) *O "r".* (G) E agora? O que tu estás procurando? (C) *O "i" eu vou deixar esse aqui.*(ele separa todas as letras que compõe o nome abaixo do quadro) (G) Tu podes ler pra mim o que tu formaste? (C) *Cristiano xxxx* (G) Cristiano por que tu quiseste colocar o *sobrenome* também? (C) *Porque eu gosto de botar.* (G) Como assim? Gostas do teu sobrenome? (C) *Ham ram.* (G) Como que tu sabes que aqui está escrito Cristiano ...? (C) *Porque eu sei as letras.* (G) Tu podes me dizer cada uma delas? (C) *Esse eu não me lembro... é o "r", "i", "s", o "l", "i", "a" e também não sei... "o".* (G) E em baixo tu sabes? (C) *apresenta um conjunto de letras para o sobrenome* (G) E a primeira letra do teu nome tu não sabes qual é? (C) *Deixa eu ver "a"....*

Mesmo Cristiano formando seu nome e sobrenome, a relação entre a parte-todo é indiferenciada, diz saber as letras na ordem, mas depois não reconheceu a letra inicial. A seguir, demonstra não dar conta quando o nome é desfeito. Denota não ter conservação do nome e as ações com sentido referem-se a que ele inicialmente realizou, procurando as letras do nome e colocando no quadro, numa relação termo a termo. As ações que Cristiano não realizou, observando o que eu fazia com seu nome, o confundiu, conforme apresento:

(G) Se ficar espalhado aqui longe não pode? (Letras do nome foram espalhadas no quadro). (C) *Não.* (G) E se eu fizer assim com o teu nome. (Junto às *letras novamente, mas de cima para baixo*) *Continua sendo o teu nome?* (C) *Sim.* (C) *Tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo, tá certo.* (vai apontando para cada uma das letras). (G) *Mas elas estão arrumadas de cima pra baixo.* (C) *Ham ram, mas..não, tá igual a antes.* (G) *Pode?* (C) *Não.* (G) *E se eu espalhar as letras bem longe uma da outra? Não é mais o teu nome?* (C) *Não.* (G) *Tu não enxerga nem um nome aí no meio?* (C) *Não.*

Cristiano concentrou-se na ordem do seu nome, deteve-se no que lhe pareceu mais importante, não considerando demais aspectos relevantes. Embora tenha reconhecido o nome escrito de cima para baixo, pela ordem das letras, e afirmado que "está igual a antes", ou seja, escrita da esquerda para a direita, ao ser questionado "Pode?", centra-se na ordem da escrita convencional e afirma não

poder, desconsiderando o reconhecimento já realizado por ele. Isso também pode representar que o questionamento da professora é indício de que sua resposta está errada, o que o faz mudar de ideia, seguindo indícios ou pistas que espera encontrar na fala da professora.

A entrevista com Ernani (E), de seis anos, aluno de uma turma da Educação Infantil, mostra que ele conhece as letras que compõem seu nome, desde a inicial até a final. Em relação ao menino anterior, percebi maior segurança na formação do nome e consideração a uma ordem na composição do mesmo. Foi o único, nesse nível que contou as letras, conferindo com o que tinha feito. No entanto, não vê, na primeira letra, uma ordem necessária, afirmando que poderia começar com outra. O fato de saber o seu nome, pelo reconhecimento das letras, basta-lhe como justificativa para saber que aquele é seu nome.

(G) Por que tu começaste com essa letra? (Pega a letra E) (E) *Não sei.*
(G) Podia começar com "I", com "R". Podia começar com outra? O que tu achas? (E) *É... Podia.* (G) Qual que tu estás procurando agora? (E) *"R".*(G) E agora? (E) *"I". Tem que escrever só o meu nome? (...)* (E) *ERNANI.* (G) Como que tu sabes que aí está escrito Ernani? (E) *Porque eu sei o meu nome.* (G) Tu sabes quais são as letras do teu nome? (E) *Sei.* (G) Lê para mim. (E) *E-R-N-A-N e I.*(*Vai abrindo os dedos na leitura das letras*) (G) Quantas? (E) *Seis.* (G) Ernani, se eu arrumar o teu nome de um jeitinho diferente? (Separo as letras pelo quadro, longe uma das outras) Continua sendo o teu nome? (E) *Tch tch. (sim)* (G) Por quê?(E) *Não sei.*

Ernani não apresentou dificuldades na seriação do seu nome, pois revelou ter decorado a escrita, e, por fim, soletrou letra por letra. Ernani apoiou suas respostas naquilo que viu no quadro. No caso, da separação das letras afirma que é seu nome, mas não consegue justificar o porquê. Ernani demonstra, dessa forma, não acolher o seu nome como algo a ser pensado. É capaz de reproduzi-lo e para isso, tem, como referencia, a soletração e a quantidade de letras. Não foi, ainda, capaz de tomar a parte do todo, ou seja, ele sabia o que estava fazendo, mas não compreendeu o que fez.

4.1.2 NÍVEL II

Neste nível, a criança percebe seu nome no todo, embora possa hesitar nos argumentos para sua composição. Estabelece e segue uma ordem coerente,

revelando maior lógica nas respostas. Mas na contra-argumentação nem sempre sustenta as ações coordenadas anteriormente.

Para ilustrar as características desse nível, trago, inicialmente, a entrevista realizada com Henrique (H), de seis anos, no 1º ano, cujas respostas me levam a crer que ele está ingressando no nível dois. A partir da observação das letras que compõem o seu nome, expostas a sua frente de forma desordenada, Henrique não demonstra certeza se é possível ou não formar seu nome. Diante da pergunta “Tu achas que dá para formar o teu nome com essas letras?” o menino observa as letras desordenadas, hesita e responde “Acho que dá”. Ao longo da entrevista, embora se observe o início de conservação de algumas letras, pode-se observar, também, que a relação parte-todo é muito frágil e logo colocada à deriva frente às contra argumentações. Dessa forma, pude verificar que Henrique hesita nas afirmações e, apesar de reconhecer seu nome e saber quais e quantas letras o formam e que, diante das trocas de algumas letras, a palavra escrita deixa de ser seu nome, não consegue justificar por que.

(G) Então vamos tentar. Coloca ali no quadro. Por que tu começaste com essa aqui? (H) *Por que ela não tem som?* (G) E depois qual que tu colocaste? (H) *O “E” daí...* (G) Não podia começar com E? (H) *Não. Acho que pode. Não sei;* (G) Pode? (H) *Pode. Mas eu... Deixa com H. Já que o H não tem som, ele pega o som do E* (G) Ah! Tá bom. E agora, qual que tu estás procurando? Qual letra? (H) *I.* (G) O “I”? Tem um I por ai. Acho que tu passaste perto dele. Olha, às vezes está embaixo. (H) *Aqui.* (G) O que tu formaste agora? (H) *O meu nome.* (G) Então lê o teu nome para mim? (H) *Henrique. Aqui tá ele.* (G) Quantas letras têm o teu nome? (H) *Oito.* (G) Como é que tu sabes que aqui está escrito o teu nome? (H) *Aqui?* (aponta para as letras organizadas no quadro). (G) É. Como é que tu sabes que aqui está escrito Henrique? (H) *Porque tu tens... Eu sempre me lembro que tem o N, o R e o I.* (G) Não está faltando nada então? Nenhuma letra? (H) *Não.* (G) Agora eu vou fazer uma coisa aqui ó (mudo o U de lugar HENRIQUEU...) e agora? Está escrito Henrique? (H) *Não.* (G) Não? Por quê? (H) *Porque o U tinha que ser aqui (mostra com o dedo).* (G) Mas eu não tirei. Eu não tirei nenhuma letra né? (H) *É;* (G) E então? Não é mais o teu nome? (H) *Acho que é. Não sei.*

Na entrevista com Luciano (L), de oito anos, 2º ano, aconteceu algo parecido, revelando, no entanto, maior segurança e mais convicção das ações que empreende, demonstrando não conservação do nome. Luciano começa a selecionar as letras corretamente, fora de ordem e, embora, não reconheça algumas letras nesse universo, tem, na ordem das letras, um impositivo da constituição do todo, contra-argumentando para justificar seu ponto de vista

(G). Qual letra que tu procuraste primeiro? (L) O “s”. (G) Qual? (L) O “s”. (G) E agora? Qual que tu vais procurar? Qual é essa que tu pegaste? (L) O “c”. (G) E agora? Qual é essa letrinha? Tu sabes o nome dela? (L) *Hum hum*. (Concorda, mas não diz) (G) Que tu formaste aqui? (L) *Luciano*. (G) Luciano, tu sabes me dizer quais são as letrinhas que formam o teu nome? (L) “c”. (*Apesar de ter formado só aponta para o C*). (G) Luciano, mas aqui está formando o teu nome. E tu achas que dá pra brincar com o teu nome (L) *Sim*. (G) Eu vou brincar com o teu nome, tu vais me dizer se ainda é o teu nome. O que eu estou fazendo com as letras? (Uma embaixo da outra, verticalmente) (L) *Botando pra baixo* (ele ri). (G) E ainda é o teu nome? (L) *Hum rum*. (*sim*) (G) E agora se eu fizer assim com as letrinhas do teu nome? Ainda o teu nome? (troquei o L pelo U de lugar). (L) *Não*. (G) Por que não é mais? (L) *Porque tu “tirou” as outras do lugar*. (G) E eu não posso tirar do lugar? Mas eu não tirei nenhuma daqui do quadro. (L) *Por que tu colocaste esse aqui no lugar desse*. (L *pelo U*). (G) E qual é esse aqui? (L) “c”.

O terceiro exemplo, também se enquadra no nível dois, com alguns avanços na conservação do nome como totalidade, definida pela quantidade de letras e sua ordenação.

Felipe (F), de sete anos, aluno 1º ano, a partir da observação das letras que compõem o seu nome, expostas a sua frente de forma desordenada, ao ser questionado se é possível formar seu nome com o universo de letras apresentado, responde, em tom afirmativo “Hum rum”. Coloca-se, então, a buscar a primeira letra para formá-lo. Após a formação do nome, passo a mudar a direção da formação da palavra FELIPE, sem, no entanto, modificá-la. Como podemos verificar, o menino reconhece seu nome em quase todas as situações, reorganizando-o, apenas, quando o escrevo de forma espelhada:

(...) Após a composição do nome, em diagonal, perguntei: (G) Tu consegues ver que é o teu nome? (F) *Sim, consigo*. (G) E assim (Uma letra embaixo da outra)? (F) *Assim também dá*. (G) Também dá? (De trás para frente E P I L E F), (F) *Agora parece que o E está na frente do L*. Ele arruma as letras uma ao lado da outra. (G) Explica para mim como é que tu estás fazendo? (F) *Fiz em linha, fiz em linha*. (G) Tu arrumaste uma do lado da outra (F E L I P E)? (F) *Hum hum* (*sim*).

No passo seguinte, quando começo a alterar a ordem das letras no interior da palavra, Felipe (F), embora não reconheça mais seu nome, não consegue justificar o porquê, o que nos permite perceber a fragilidade da relação parte-todo e o quanto para ele, as questões apresentadas, impõem problemas que ainda não consegue resolver. Considerar as perguntas difíceis, permite-me inferir que as compreende, mas não encontra na relação que estabelece entre parte (letras) e todo (nome) elementos que lhe permitiam respondê-las:

(G) Se eu brincar com as letrinhas assim? (Troco as letras de lugar) (F) *Ah! Agora não dá!* (G) Não é mais o teu nome? Mas eu não tirei nenhuma letra, tirei? (F) *Não.* (G) O que está escrito ali? (F) *FEIPLE.* (G) Não é mais o teu nome? Por que será que não é mais? (F) *Porque tu "mexeu".* (G) Eu mexi nas letras, mas eu não tirei nenhuma. (F) *Ah! Tu mexeste!* (G) Toda vez que deixar de ser o teu nome Felipe tu me avisas? (Continuei trocando as letras de lugar) E agora? (F) *Agora não é mais o meu nome.* (G) O que ficou ali? (F) *FIPELE.* (G) E agora? (com as letras arrumadas)? (F) *É Felipe!* (G) Como tu sabes que é Felipe? (F) *Ham...(sim)* (G) Por que tu sabes que é Felipe? Que se escreve com essas letras? (F) *É assim o certo.* (G) Como é que tu sabes? Podes me explicar? (F) *Bom! Ai é difícil;* (G) Difícil? (F) *Difícil.* (G) Mas me diz uma coisa: como é que tu sabes que o teu nome tem essas letrinhas aqui? Tu já paraste para pensar? (F) *Não.* (G) Têm tantas aqui na mesa (mostro o restante do alfabeto móvel. Não poderia ser diferente? (F) *Não.* (G) Não? Não posso colocar outras ali? (F) *Não.*

Felipe, na época da entrevista, já lia e escrevia e compunha seu nome reconhecendo-o como uma totalidade na qual as unidades garantem sua identidade e coerência tanto em quantidade como em ordenação. No momento em que ele afirma que mexi nas letras, reconhece que seu nome não possui a totalidade ordenada anteriormente por ele. Poderia pensar que isso representaria a constituição da quantidade e da ordenação como necessidade da identidade de seu nome com uma totalidade, o que não se confirma com o desenrolar das ações. Ao mesmo tempo em que afirma que é o certo também não consegue explicar porque o nome está com aquela ordem de letras.

A quarta entrevista foi realizada com uma menina do 1º ano, de nome Júlia (J), de seis anos. Aparentemente, suas respostas indicam uma relação de parte-todo na qual a constituição da totalidade do nome está vinculada, necessariamente, pela ordem das unidades que a compõem. No entanto, no momento que passo a deslocar essas unidades no espaço, sem mudar a ordem das letras na palavra, a menina não admite as alterações, afirmando que as letras devem estar uma ao lado da outra. A ausência de reversibilidade⁴⁵ impede que ela reconheça seu nome quando o mesmo é escrito na diagonal, na vertical ou de trás para frente.

Acompanhando o desenrolar da entrevista, podemos verificar que Júlia demonstra justificar o reconhecimento de seu nome pela ordem das letras, ao soletrá-las:

⁴⁵ Reversibilidade é a capacidade de considerar simultaneamente uma ação e sua inversa, ou sua equivalente, ou uma ação realizada (virtual ou apenas possível). (MACEDO, 1994, p.49)

(G) Agora, Júlia, aqui na tua frente tem várias letras não têm? Tu achas que consegues formar aqui no quadro o teu nome com essas letras? (J) *Acho que dá.* (G) Então podes tentar. (J) *Primeiro Ju.* (G) E agora o que tu vais colocar? Que letra tu estás procurando? (J) *O "L".* (J) *Agora só falta o L...que eu já achei esse.* (G) Tá pronto? (J) *Tá.* (G) O que tu escreveste? (J) *Júlia.* (G) Júlia, por que tu começaste com essa letra aqui? (J) *É que senão eu ia botar o U na frente.* (G) Como é que tu sabes que aqui está escrito Júlia? (J) *Por causa que o meu nome que é o... J, U, L, I, A.* (Solettra cada uma das letras).

As respostas de Júlia poderiam me fazer inferir que ela estaria no Nível III, de conservação necessária. No entanto, ao observar as alterações que passei a fazer, Júlia me apresenta outra situação, inusitada para mim, que já antecipava uma relação necessária entre a ordenação das unidades e sua totalidade. Para a menina, o modelo convencional de escrita, ou seja, as letras ordenadas da esquerda para a direita, horizontalmente e próximas umas das outras, era a única admitida:

Disponho as letras no sentido diagonal e pergunto: assim pode ser o teu nome? (J) *Não. Tem que ser na ordem.* (G) E não está na ordem? (J) *Tem que ser juntinho.* (G) Tem que ser uma do lado da outra? (J) *É.* (G) Mas, e assim? (Dispus as letras espaçadas umas das outras). (J) *É.* (G) Mas não estão juntinhas. (J) *É.* (G) Está uma embaixo da outra. (J) *Vai ter que ser do lado do J.* (G) Assim não pode? (J) (Ela nega com *hum, hum, sacudindo a cabeça.*) (G) Por que, assim não é o teu nome? Mas tu não enxerga Júlia? (J) *Enxergo.* (G) Então? É o teu nome ou não é mais? (J) *É.*

É importante ressaltar que as respostas não estão sendo consideradas isoladamente e sim no conjunto da entrevista. Em função disso, é possível verificar que, apesar de reconhecer o nome na ordenação das letras que o compõem e de não reconhecê-lo quando da desordenação dessas letras, a criança pode ainda não ter a ordenação das letras no universo de uma palavra como uma necessidade para sua composição como totalidade.

4.1.3 NÍVEL III

No Nível III encontram-se as crianças que compõem seu nome, reconhecendo-o como uma totalidade cuja composição depende da relação parte-todo e que suas unidades garantem sua identidade e coerência tanto em quantidade quanto em ordenação.

As crianças deste nível demonstram coerência e maior argumentação na constituição do nome, sendo capazes de responder, reorganizando o pensamento diante de possíveis contrapontos. Pude perceber, ao longo das entrevistas, que as crianças que se encontravam neste nível, observavam, mais cuidadosamente as ações com as letras no quadro, principalmente quando os fatos eram contrários aos previstos por ela. Com isso, considero possível afirmar que estas crianças estão no período operatório⁴⁶, pois, como aponta Macedo (1994) observar, perguntar, interpretar e registrar (ao modo da criança neste período) são atividades fundamentais no pensar de Piaget.

Para ilustrar as afirmações anteriores, inicio destacando uma das crianças que construiu uma totalidade relacionada à parte-todo desde as primeiras atividades da coleta de dados, na apresentação dos cartões, indo, diferentemente dos alunos dos níveis anteriores, além do reconhecimento do seu próprio nome. Joana (J), sete anos, aluna do 2º ano, nessa atividade, apresenta-nos os seguintes dados:

(G) Joana, eu vou te mostrar uns cartões, tu vai dizer qual deles aqui está escrito o teu nome? (J) *Esse. (Sem hesitar, aponta para o certo)*; (G) Tens certeza? (J) *Ham, ram. (sim)*. (G) Como é que tu sabes que é esse? Não são esses aqui? (João, Jane) (J) *Porque esse daqui tem as mesmas letras que eu escrevo o meu nome.* (G) É? (J) *É na mesma ordem.* (G) Na mesma ordem?(J) *Ham ram.*(G) E esse aqui não é parecido? Quase igual o teu nome. (Jane) (J) *É. Só que tem um "E" aqui.* (G) E o teu nome não tem "E".(J) *É. O meu nome tem "A".*(G) E esse aqui (João) pode ser? (J) *Não tem nada a ver.* (G) Não tem nada do teu nome? (J) *Só o "J" e o "A" e o "O"*

Nota-se que Joana é bastante firme frente aos seus argumentos e não hesita mesmo quando indagada. Ela evidencia conservação na ordem das letras do seu nome, rejeitando os demais, e argumenta as semelhanças e diferenças dos demais em relação ao seu próprio nome.

É importante observar, no transcorrer da entrevista, como Joana coordena suas ações na composição do seu nome.

⁴⁶ Neste estágio a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, sendo então capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Apesar de não se limitar mais a uma representação imediata, depende do mundo concreto para abstrair. Um importante conceito desta fase é o desenvolvimento da reversibilidade. (NITZKE, 1997)

(J) *Vou começar pelo "J".*(G) O "J"? E não pode ser o "O"? (J) *Porque o "J" vem primeiro do que o "O".*(...) (J) Mais o "NA". "A". (G) Lê para mim o que tu formaste. (J) *JOANA.* (G) Joana, como é que tu sabes que aqui é o teu nome? Tu tens certeza que é o teu nome? (J) *Ham... (Sim)* (G) Como é que tu sabes que é o teu nome aqui? (J) *É que... ham... eu também sei todas as letras que tem no meu nome e sei a ordem das letras.*(G) Podes dizer para mim? (J) *...ai eu sei escrever.*(G) Quais são as letras? Tu podes dizer o nome delas? (J) "J", "O". "A", "N", "A". (...)

Joana revela habilidade de soletração, estabelecendo relação grafema-fonema, e conservação da ordem correta das mesmas. Sua conduta parece bem organizada, pois ela não se mostra confusa e sabe descrever cada uma dessas ações.

Na sequência, Joana trabalha a composição do seu nome e as trocas das letras realizadas, sendo possível observar como relaciona os questionamentos à sua forma de pensar:

(G) Joana, se eu arrumar o teu nome um pouco diferente, será que tu consegues ler? (De cima para baixo) (J) *Sim. JOANA.*(G) Mas está arrumada diferente, né? (J) *Ham ram. Está reto. Está uma coluna, não uma linha.*(G) E se eu fizer assim? (Diagonal) (J) *Está em diagonal.* (G) Consegues ler? (J) *Ham ram. JOANA.*(G) E se eu fizer bem espalhado assim (separo as letras)? Será que tu consegues? (J) *Sim. JO-A-NA.* (G) Tu ligaste as letrinhas uma na outra? (J) *Sim. (mostra com o dedo)* (G) Eu vou fazer uma brincadeira agora com as letras. (Troco de lugar o O pelo A) (J) *Tá.* (G). O que formou agora? (J) *JAONA.* (G) E aí? É o teu nome? (J) *Não.* (G) Ué, mas não tirei nenhuma letra. (J) *Mas está em ordem diferente.* (G) Tá? (J) *Tu trocaste o "A" pelo "O".* (G) E aí? Não dá para trocar? (J) *Não. Porque fica nome diferente do meu.* (...) (G) Mas é possível a gente ler assim de trás para frente? (J) *Ham... (Concorda) Como assim?* (G) É possível tu ler assim do final para o começo? Nessa ordem?(J) *Se a gente escrever é, senão... vai ser um pouco difícil.*

O protocolo acima demonstra como o pensamento de Joana apresenta reversibilidade diante das diferentes composições do seu nome. Para ela, a composição do nome depende da relação parte-todo e suas unidades que o compõem garantem sua identidade, sua coerência tanto em quantidade quanto em ordenação.

A entrevista seguinte demonstra a capacidade de Giuliana (G2)⁴⁷, sete anos, tornar ainda mais complexo o movimento de representação do nome próprio.

(G1) Qual destes cartões tu achas que está escrito teu nome? (G2) *Hum... esse (aponta o seu nome).* (G1) Como é que tu sabes que é esse e não são os outros? (G2) *É que esse aqui é parecido com o meu nome, só que aqui em vez de ter o "A" tem o "O" (Giuliano). Eu até tenho um amigo com*

⁴⁷ (G1) denomina a entrevistadora e (G2) Giuliana.

esse nome. (G1) Qual é esse nome? (G2) Giuliano.(G1) Parecido com o teu? (G2) Hum rum .(G1) E esse aqui não é o teu? (Giulia) (G2) Não. Porque só tem até o "A" e o meu tem que botar mais. Aí tem que botar o "N" e botar o "A" de novo.(...)

Giuliana demonstra autonomia ao reconhecer seu nome e ao argumentar as diferenças em relação aos demais nomes apresentados.

Quando o sujeito toma consciência dos mecanismos de suas ações sobre os objetos, está estruturando no nível do pensamento, das representações, um conhecimento que antes permanecia no nível da ação. A tomada de consciência é, portanto, um processo que conduz o sujeito da ação à sua representação, mais precisamente à conceituação (Piaget, 1978).

A seguir podemos acompanhar a estratégia de Giuliana, ao ser questionada a respeito da interpretação da totalidade do seu nome. Quando mudo a ordem das letras, ela reorganiza esses elementos novamente, pois como estavam passaram a pertencer à outra totalidade. Nesse movimento, que lhe impõe um esforço, é possível observar que ela toma a ordem das letras como necessária à constituição de seu nome. Essa ordem servirá de critério para o reconhecimento de seu nome nas diferentes direções que o organizo, mudando, nesse caso, o ponto de referência para iniciar-se a leitura.

(G1) Podes ler para mim como é que ficou? (G2) GIULIANA. (G1) Como é que tu sabes que aqui está escrito Giuliana? (G2) É porque eu sei que começa com "G" o meu nome e depois vem o "I", vem o "U", vem o "L", o "I", a "A", o "N" e o "A". (G1) Vou fazer uma brincadeira com o teu nome (Pego as letras e espalho-as no quadro). Continua sendo o teu nome? (G2) Daí acho que não. (G1) Não? (G2) Porque daí ó: acho que ia ter que ver ó, daí vem para cá, vem para cá, mas daí tem coisas ai... Só que daí, essa daqui vão ficar dois "As" juntos (Ela vai mexendo nas letras misturadas, tentando compor o nome). (G1) Como assim? (G2) Daí não dá. (G1). E se eu pegar o teu nome e fizer assim (nome em diagonal) feito uma escadinha, pode? (G2) Acho que assim dá. (G1) Mas não está mais uma do lado da outra. (G2) Não está, mas continua sendo o meu nome de cima para baixo. (G1) De cima para baixo e de baixo para cima, não pode? (G2) De baixo para cima tem de ler de baixo para cima. (G1) Consegues? (G2) Só lendo de baixo para cima para entender.

O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita "livre de contexto", ou seja, uma escrita de interpretação estável, que não depende das sucessivas mudanças do contexto. Em segundo lugar, é uma escrita que facilita uma informação sobre a ordem não aleatória dentro um conjunto de letras, afirma Ferreiro (1982). No protocolo

seguinte, vemos Giuliana admitindo como possível a troca de letras, mas das letras que se repetem. Nisso, observa-se que ela brinca com as peças que representam as letras que compõe o nome e, assim, propõe uma troca, até certo ponto inusitada, que atenda ao questionamento da investigadora:

(G1) Então vamos brincar um pouquinho com o teu nome, tá? Olha o que eu fiz. (Troquei a letra i e a u de posição) (G2) *Na verdade ficou GULIANA.* (G1) E não é mais o teu nome agora? (G2) *Não.* (G1) Mas eu não tirei nenhuma letra, não foi? (G2) *Foi.* (G1) Como é que pode ser? (G2) *Porque trocou de lugar.* (G1) Então para ser o teu nome, eu não posso mudar de lugar? (G2) *Não.* (G1) Nenhuma letrinha? (G2) *Só se for os dois "As" porque daí se você fizer assim, fica a mesma coisa.* (G1) Como assim? (G2) *Se trocar o "A" ou os dois "Is". (Demonstra no quadro).* (G1) Ah, os dois "Is" eu também posso mudar. (G2) *Sim. Só que aí tem que ser nos lugares que eles estavam.* (G1) Ah, eu não posso... E se eu quiser colocar o... Esse "I" que tu disseste que eu podia trocar de lugar... Se eu quiser botar ele para cá? Do lado do "O"? (G2) *Só que daí vai ficar diferente. Vai ficar GIU-LAINA.*

Do decorrer da coleta de dados, observei que as primeiras entrevistas caracterizavam-se por respostas baseadas em ações imediatas com base no que era visto e perguntado. Observei que as crianças ficavam apreensivas quando não conseguiam explicar seu pensamento, então repetiam as ações que haviam sido feitas mais de uma vez e caracterizavam o nome representado pela nomeação das letras ou forma de organizar.

Muitas vezes, ao final da entrevista, relatavam que nunca tinham "brincado" com o nome daquele jeito. Isso nos permite destacar o quanto é importante abrir possibilidades de a criança reconstruir suas ações em pensamento de descentrar do seu ponto de vista ou de sua ação, enfrentando o olhar do outro. Como diz Piaget (1975c, p.69), "compreender sempre significa inventar ou reinventar e cada vez que o professor dá uma lição, ao invés de possibilitar que a criança aja, impede que ela invente as respostas".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar de pesquisadora não ficou desvinculado do cotidiano de sala de aula e, durante a pesquisa essa experiência esteve presente como base para investigação. O universo que representa o nome da criança sempre assumiu um elemento relevante na alfabetização, sendo representado de tantas formas, através da história do nome e seus significados. Afetos e até mesmo negações se constituem num objeto de conhecimento que busquei compreender durante a pesquisa. As atividades que concernem ao cotidiano de classes de alfabetização, e que, na maioria das vezes, são perdidas ou desconsideradas, puderam constituir elementos relevantes para a análise das respostas obtidas durante a pesquisa e, porque não dizer, ressignificar o espaço de sala de aula no qual o conhecimento se constrói.

Realizar uma pesquisa bibliográfica nas cartilhas, em busca de elementos que comprovassem minhas suposições a respeito do nome próprio, deu uma nova dinâmica à pesquisa. Pude confrontar os modelos usados nas escolas e as derivações que se traduzem nas práticas pedagógicas. Muitas das pessoas com as quais conversei, incluindo professores, sentiram dificuldades em lembrar como haviam sido alfabetizados e a respeito do nome próprio recordaram de cópias e treinos da caligrafia. Com relação à exploração em sala de aula, o nome próprio é um conceito que a maioria dos professores inicia o ano “trabalhando”, reconhecendo que auxilia no processo de alfabetização, porém, revelam um distanciamento entre o nome como objeto de trabalho e o nome como objeto de conhecimento.

O nome próprio, conforme afirmei anteriormente, depois o nome dos colegas, da professora, da família entre outros, constitui-se numa “marca registrada” de cada pessoa, mesmo que haja muitas outras pessoas com o mesmo nome. Atividades de sala de aula fazem parte da constituição desse universo, a partir de

propostas pedagógicas que oportunizem a participação de todos os alunos, na singularidade e diversidade dos níveis de desenvolvimento em que se encontram, e não um método de alfabetização, tais como: letras iniciais, últimas letras, letras repetidas, letras que coincidem em outros nomes, o número de letras que formam o nome, outras palavras que começam com a mesma letra, que tenham as mesmas letras em ordem diferente, rimas, nomes iguais, escrita do nome da criança em seus trabalhos, identificação da criança no crachá, chamada, classe e outras formas de identificação.

Uma concepção de aluno ativo e criador corresponde a um docente igualmente ativo e criador, não só preocupado em ordenar como deverão aprender seus alunos, mas interessado em averiguar quais são suas ideias, que tipo de informação necessitam e como intervir para ajudá-los. Essa atitude do professor supõe aceitar que todos os elementos da sala de aula possam ensinar e aprender, isto é, que todas as trocas possíveis entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-conteúdo são legítimas e necessárias.

Promover diferentes interações, propiciando a discussão e a troca de informações entre as crianças, possibilita que elas coordenem suas ações entre si e resolvam melhor suas tarefas. Isso reverte, dentro da sala de aula, o tradicional “não copiem de seus colegas” em um “pensem juntos”, “combinem”, discutam entre vocês.

Quanto ao nome próprio, propõe-se respeitar a escrita como objeto cultural. Isso implica por um lado, dar acesso a todo tipo de portadores de texto socialmente valiosos, não se valendo somente dos textos escolarizados (livros-textos, cartilhas e métodos) nos quais, predomina uma linguagem artificial, descontextualizada. Por outro lado, significa recriar em sala de aula situações reais de leitura e de escrita, onde as crianças ajam reflexivamente com seu próprio nome como objeto de conhecimento, com seus pares e com seus docentes. Essas situações estão relacionadas com as diferentes funções da escrita: o nome como um novo texto, diferentes formas de registro e comunicação. A partir delas, as crianças procuram descobrir a importância da língua escrita e seus múltiplos usos, deixando, dessa forma, seu limitado conteúdo escolar.

O processo de construção desta pesquisa levou a consecutivas coordenações de ações, as quais me remeteram à reflexão sobre o que era investigação e aos rumos que a pesquisa iria alçar. Aliado à composição do referencial teórico, foi um trabalho bastante denso, oportunizando reconstruir novas assimilações.

Quando iniciei esta pesquisa, tinha a pretensão de que encontraria as repostas nas primeiras entrevistas com meus alunos, com caracterizações bem definidas. Mas, o movimento das ações durante o Método Clínico, constatou que cada criança representava seu próprio nome de maneira muito particular. Foi preciso aceitar esses discursos de diversos modos, pois numa mesma sala de aula as crianças assimilam completamente diferente o discurso do professor. Sabe-se que numa visão piagetiana, “as respostas que apresentam desvios são as que dão melhor informação para entender como se pensa antes de pensar” (Ferreiro 2001). Portanto, ampliar o número de entrevistas foi essencial e obrigatório para entender o que estavam dizendo.

Experimentar novas situações foi o melhor momento da investigação, pois tive que pensar junto com a criança, fazer as perguntas coerentes e claras para elas. Isso foi extremamente desafiador e complicado. Ao tentar dialogar com as crianças, querendo ouvir suas ideias sobre seu nome próprio, primeiro tive que tratá-las como alguém que pensa e que iria me mostrar alguma maneira. Depois de aceitar as suas respostas e tentar saber se responderam ao meu problema, foi um desafio pessoal. Elas realmente se revelaram parceiras nesse processo de construção, ao encontrar alguém que quis entender como pensam. E, nesse universo de pesquisa, pude pôr em prática isso.

Devo observar, ainda, que a atuação de alfabetizadora e pesquisadora tem exigido um novo olhar de estranhamento em relação ao modo com que as escolas querem que todos alunos cheguem, ao mesmo tempo, ao final do ano, desconsiderando o ponto de partida, considerando que todos são iguais. Ou, ainda, na “didatização” dos níveis de desenvolvimento, onde os estágios piagetianos foram confundidos com as práticas pedagógicas nos exemplos da criança operatória concreta estar com a escrita silábica-alfabética ou alfabética. É desastroso, mas muito frequente essa confusão das características psicológicas e os objetivos pedagógicos. Na escola, esses conceitos passaram a ser assimilados na forma de

modelos prontos, nos livros e provas aplicadas. As situações experimentais demonstradas nos protocolos são produzidas em formato de testes ou exercícios. Penso que o momento seja continuar a pesquisa neste universo, pela quantidade de interrogações que se abriram: compreender que a criança é alguém que sabe e depende muito dela o que vai aprender, o não aceitar o que lhe é dado e a diversidade de problemas a serem investigados é enorme!

Trilhar o caminho percorrido nesta investigação significou um movimento intenso de idas e vindas, nos dados encontrados nas entrevistas, na busca pela compreensão de novas aquisições. Foram sensações de recomeço da pesquisa, agora com olhar enquanto pesquisadora.

Na investigação que me propus a fazer, a utilização do método clínico foi uma tarefa desafiadora, pois ser uma experimentadora requer habilidade de perguntar no momento oportuno, modificar a pergunta, inferir o significado de determinada conduta e sua relação com o que a criança está pensando. Respeitar o tempo de cada uma e não antecipar ou induzir as respostas não foi tarefa simples. Ser flexível e sensível ao que estava sendo feito no momento da entrevista foram exigências que se impuseram, para acompanhar as respostas e formular outras perguntas sem perder o foco.

Por fim, considero a validade desta pesquisa por reivindicar a liberdade e responsabilidade do professor em inventar, experimentar suas próprias ações. Mais do que isso, permitir a autonomia da criança e seu desenvolvimento no sentido de coordenar suas ações, compreender e optar, valorizando essa experiência.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 2009.
- BATISTA, Zizinha. *Livro didático 1ª série Mergulho: iniciação*. São Paulo: Brasil, 1999.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. Iwaszko (orgs). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-18.
- BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio (orgs). *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1988.
- LUZ, José Luiz Brandão da. *Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- BRESNER, Lisa. *O segredo de um nome*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- BUENO, Renata; ZANETTI, Mariana. *Nome, sobrenome, apelido*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- BURANELLO, Cristiane. *Letramento e alfabetização linguística*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
- CAPOVILLA, Fernando C. (org.) *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo: Memnon, 2005.
- CARPANEDA, Isabella e BRAGANÇA, Angiolina. *Porta aberta: língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2005.
- CAPOVILLA, Fernando. (org.) *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. São Paulo: Memnon, 2005.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CÓCCO, Maria Fernandes. *ALP: Alfabetização, Análise, Linguagem e Pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*. São Paulo: FTD, 1995.

COLLARES, Darli. *Epistemologia Genética e Pesquisa Docente: estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida. Porto Alegre: Revista de Educação, v.8, n. 10, p.2-11, out.2008.

_____. A multiplicação para além da tabuada: uma investigação das operações aditivas multiplicativas. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. Iwaszko. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 75-86.

CUNHA, Nelly; FABRETTI, Teresa Iara Palmini e CARVALHO, Zélia Maria Sequeira de. *Alegria, alegria: 1ª série; 2º caderno de atividades*. Porto Alegre: Globo, 1973.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FACIN, Helenara. *Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)*. Pelotas: UFPEL/Educação. 2008. Tese de Mestrado.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emilia.. *Los procesos constructivos de apropiación de La escritura em Ferreiro y Gómez Palacios (comp). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.

_____. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese*. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.) *Como as crianças constroem a leitura e escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 22-35.

_____. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTANA, Maria Iolanda; COLLA, Mayli e SALAMUNES, Nara Luz. *Alfabetização: saberes e linguagens*. Curitiba: Base Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRANCO, Sérgio. *Piaget e a dialética*. In: BECKER, Fernando e FRANCO, Sérgio. (org.) *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 10-20.
- GIESEN, Maria Regina e GARCIA, Vanda A. *Novo bem-me-quer: letramento e alfabetização linguística, 1º ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- GOODMAN, Yetta M.(Org.) *Como as crianças constroem a leitura e escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática do Nível Pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática do Nível Silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática do Nível Alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.
- INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali, e SINCLAIR, Hermine. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.
- _____, B; GARCIA, R. & VONÈCHE, J. *Epistemologia Genética e equilíbrio; homenagem a J. Piaget no seu 80º aniversário*. Livros Horizonte, Lisboa, s.d.
- _____. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- KAUFMAN, Ana Maria et al. *Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio, experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave: Alfabetização pela imagem*. São Paulo: Edipro, 2010.
- LUZ, da José Luís Brandão. *Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- MACEDO, Lino. *A perspectiva de Jean Piaget*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.
- MARTINS, Francisco. *O nome próprio*. Brasília: UnB, 1991.

MARQUES, Tania B. I. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTANGERO, Jacques e NAVILLE-MAURICE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Atmed, 1998.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: UNESP, 2000.

NITSKE Julio A.; Campos, M. B. e Lima, Maria F. P. *Estágios de desenvolvimento*. Disponível em: <
<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>.
Acesso em 2 de março de 2011.

OLIVEIRA, Gisele. *O nome próprio na alfabetização*, 2010. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita, Marília: UNESP, 2010.

ORCHIS, Amália; CHU, Angelina e SIMONCELLO, Vera. *Língua Portuguesa 1. Projeto Recriação*. São Paulo: Ediouro, 1999.

PASSOS, Lucina M. *Alegria de Saber: livro de alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1995.

PICCOLI, Luciana. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2009. Tese de Doutorado.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1967

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, [s.d.].

_____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

_____. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973b.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. Los anos postergados: la primera infancia. Buenos Aires, Pardós/UNICEF, 1975c.

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. A teoria de Piaget. In: CARMICHEL, Leonard. *Manual de psicologia da criança*. São Paulo, EPU/Edusp, 1977.v.4.

RIBEIRO, Hilario. *Cartilha Nacional. Ensino simultâneo da leitura e da escripta*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, s.d.

RUSSO, Maria de Fátima e VIAN, Maria Inês Aguiar. *Alfabetização um processo em construção*. São Paulo: Saraiva, 1993.

SEBER, Maria da Glória. *Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna, 1997.

SINCLAIR, Hermine. *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.

SOARES, Magda. *Português: Uma proposta para o letramento. Livro de alfabetização*. São Paulo: FTD, 1999.

_____, Magda; FRADE, Isabel e MACIEL, Francisca. (orgs.) *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, MT e RS- séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/ FaE, 2006.

TRINDADE, Iole M. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Porto Alegre: UFRGS, 2001.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana (orgs.) *Além da alfabetização. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1995.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. Campinas: UNICAMP, Petrópolis: RJ, 1993.

VEBBER, Fernanda. *Ação docente e moralidade: um estudo com educadores porto-alegrenses*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2009. Dissertação de Mestrado.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1992.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação

Porto Alegre, 6 de setembro de 2009.

Senhor/a Diretor/a ou Responsável,

Eu, DARLI COLLARES, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, apresento minha orientanda de Mestrado GISELE ALT DE OLIVEIRA, com o objetivo de consultar V.S^a sobre a possibilidade de realizarmos uma pesquisa de campo em sua escola. Informo que o projeto de pesquisa de dissertação, foi qualificado por banca examinadora no mês de agosto de 2009, versa sobre o processo de alfabetização, mais especificamente, sobre **as representações que a criança faz de seu nome e como relaciona as partes que o constituem com sua totalidade.**

A coleta dos dados necessários à pesquisa será realizada através de entrevistas com crianças regularmente matriculadas em turma de alfabetização. Em princípio, pretende-se entrevistas com crianças com idade entre 6 e 7 anos. Destacamos que os dados coletados manterão preservada a identidade dos dirigentes, professores, alunos e/ou toda e qualquer pessoa envolvida na pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão de Vossa Senhoria e colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários a qualquer momento da efetivação da presente pesquisa de Mestrado.

Atenciosamente,

Darli Collares - Orientadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação /Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
pai/mãe ou responsável por _____,
declaro que _____ (autorizo/não autorizo) meu/minha filho(a) a participar da pesquisa sobre: **O nome próprio: Um universo a ser construído pela criança**, objeto de dissertação de Mestrado, a ser realizada pela professora Gisele Alt de Oliveira, sob a orientação da Prof^a Dr^a Darli Collares. A pesquisadora fará uso de recursos audiovisuais, portanto, estou ciente do uso da imagem de meu filho (a), que se dará exclusivamente para fins da pesquisa.

Por sua vez, a pesquisadora Gisele Alt de Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, compromete-se a manter em sigilo os dados como imagem, falas ou quaisquer outros que coloquem em exposição e que possam promover prejuízos a meu/minha filho/a.

Por fim, estou ciente de que mestranda e orientadora colocam-se à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário, durante o período de realização da referida pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Pai/Mãe ou responsável