

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LAÍS FREDIANI SÉSPEDES

**LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TCCs DA FE-
UNICAMP ACERCA DA TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO**

CAMPINAS
2018

LAÍS FREDIANI SÉSPEDES

**LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TCCs DA FE-
UNICAMP ACERCA DA TEMÁTICA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

CAMPINAS
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 71272217.1.0000.5404.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Se72L Séspedes, Laís Frediani, 1996-
Levantamento e análise da produção de TCCs da FE-UNICAMP acerca da temática alfabetização / Laís Frediani Séspedes. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Aquisição da escrita. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação - Análise. I. Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Pedagogia

Titulação: Licenciado

Data de entrega do trabalho definitivo: 26-11-2018

RESUMO

Este projeto se insere em um projeto mais amplo, coordenado pela professora orientadora do presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa financiada pelo CNPq que busca compreender aspectos relativos ao trabalho a favor da formação de leitores na escola básica. Destaca-se a vinculação à linha “Linguagem e Arte em Educação”, do Grupo Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores – ALLE-AULA da Universidade Estadual de Campinas, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Meu objetivo, portanto, utilizando como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, será realizar um estudo de cunho bibliográfico e, para tal, selecionamos Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da Unicamp a fim de: 1. Inventariar as produções de alunos concluintes da licenciatura em Pedagogia, disponíveis no Repositório da Biblioteca Digital da Unicamp – no período de junho a julho/2018 -, no que diz respeito a temática Alfabetização, organizando-a cronologicamente pela data de conclusão dos trabalhos; 2. Indagar pelos modos como essa produção tem sido discutida ao longo do tempo, quanto às ênfases ou ausências de determinados objetos de interesse, escolhas teóricas e metodológicas, aspectos que se mantêm, se alteram, desaparecem, emergem e/ou são colocados com outros matizes e nuances ao longo do tempo. Os dados dos trabalhos produzidos entre os anos de 1980 a julho de 2018 nos permitem afirmar que o tema do “Analfabetismo” aparece na primeira década analisada, mas desaparece por completo nas décadas seguintes, ganhado força, os temas “Alfabetização nas séries iniciais” e “EJA” que foram os temas de maior ênfase na segunda década analisada (1990 a 1999). De 2000 a 2009 e 2010 a 2018 o tema priorizado foi, ainda, “Alfabetização nas séries iniciais”, dado relevante por mostrar o quanto esse tema se evidenciou e foi preferido em quase todo o período de abrangência de nossa pesquisa. Alguns temas como “uso de letra bastão” e “cartilhas” apareceram uma vez nas décadas de 1990, 2000 e depois em 2012 e em seguida desapareceram do campo de pesquisa dando lugar àqueles já mencionados. Com relação as escolhas de referenciais teóricos e metodologias percebemos que durante todo o período pesquisado o referencial da “perspectiva histórico cultural” de Vygotsky foi utilizado em quatorze (14) trabalhos e foi seguido pela “perspectiva crítica” de Paulo Freire que apareceu em oito (8). A “perspectiva construtivista” de Emília Ferreiro apareceu o mesmo número de vezes em trabalhos que a “perspectiva do letramento” de Ângela Kleiman e Magda Soares, a saber, em seis (6) trabalhos. Entre 2000 e 2009 a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ganhou muita força como referencial teórico aparecendo em grande parte dos trabalhos analisados. Emília Ferreiro aparece como a segunda autora mais escolhida nessa década.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; Abordagem histórico-cultural; Análise de TCCs da FE-Unicamp.

ABSTRACT

This project is part of a larger project, coordinated by the teacher of the present work. It is a research funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) which seeks to understand aspects related to the work in favor of the formation of readers in the basic school. Of particular note is the link to the "Language and Art in Education" line of the Literacy, Reading, Writing and Teaching Group in the Initial Teacher Training – ALLE-AULA of the State University of Campinas, registered in the Directory of Research Groups of CNPq. My goal, therefore, using as a theoretical reference to the historical-cultural approach of Vygotsky, will be to carry out a bibliographic study and, to this end, we selected Final papers from the Faculty of Education of Unicamp in order to: 1. To inventory the productions of graduating students in Pedagogy, available at the Unicamp Digital Library Repository - in the period of June to July / 2018 -, regarding the theme Literacy, organizing it chronologically by the date of final papers; 2. To inquire about the ways in which this production has been discussed over time, regarding the emphases or absences of certain objects of interest, theoretical and methodological choices, aspects that remain, change, disappear, emerge and / or are placed with others nuances over time. The data of the works produced between the years of 1980 and July 2018 allow us to affirm that the theme of "Illiteracy" appears in the first decade analyzed, but disappears completely in the following decades, gained strength, the themes "Literacy in the initial series" and "EJA" that were the subjects of greater emphasis in the second decade analyzed (1990 to 1999). From 2000 to 2009 and 2010 to 2018 the priority theme was also "Literacy in the initial grades", given the importance of showing how much this theme was evidenced and was preferred during almost the whole period of our research. Some themes such as "stick writing" and "booklets" appeared once in the 1990s, 2000s, and then in 2012, and then disappeared from the field of research giving way to those already mentioned. Regarding the choices of theoretical references and methodologies, we realized that during the whole period of research, Vygotsky's "historical-cultural perspective" was used in fourteen (14) works and was followed by Paulo Freire's "critical perspective" that appeared in eight (8). The "constructivist perspective" of Emília Ferreiro appeared the same number of times in works that the "perspective of literacy" by Ângela Kleiman and Magda Soares, namely, in six (6) works. Between 2000 and 2009 the historical-cultural perspective of Vygotsky gained much force as a theoretical reference appearing in great part of the works analyzed. Emília Ferreiro appears as the second most chosen author in this decade.

Key words: Acquisition of writing; Historical-cultural approach; Analysis of Final papers from FE-Unicamp.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Orientadores entre 1980 – 2018.....	50
Gráfico 2 – Orientadores entre 1980 – 1989.....	52
Gráfico 3 – Orientadores entre 1990 – 1999.....	54
Gráfico 4 – Orientadores entre 2000 – 2009.....	57
Gráfico 5 – Orientadores entre 2010 – 2018.....	61
Gráfico 6 – Autores utilizados entre 1980 – 2018.....	51
Gráfico 7 – Autores utilizados entre 1980 – 1989.....	53
Gráfico 8 – Autores utilizados entre 1990 – 1999.....	55
Gráfico 9 – Autores utilizados entre 2000 – 2009.....	58
Gráfico 10 – Autores utilizados entre 2010 – 2018.....	61
Gráfico 11 – Referenciais teóricos entre 1980 – 2018.....	51
Gráfico 12 – Referenciais teóricos entre 1980 – 1989.....	53
Gráfico 13 – Referenciais teóricos entre 1990 – 1999.....	56
Gráfico 14 – Referenciais teóricos entre 2000 – 2009.....	59
Gráfico 15 – Referenciais teóricos entre 2010-2018.....	62
Gráfico 16 – Temas utilizados entre 1980 – 2018.....	52
Gráfico 17 – Temas utilizados entre 1980 – 1989.....	54
Gráfico 18 – Temas utilizados entre 1990 – 1999.....	56
Gráfico 19 – Temas utilizados entre 2000 – 2009.....	60
Gráfico 20 – Temas utilizados entre 2010 – 2018.....	63
Tabela 1 – Análise dos TCCs da FE Unicamp.....	70

SUMÁRIO

Como tudo começou... À guisa de introdução	6
CAPÍTULO I – O referencial teórico-metodológico escolhido para direcionar nosso olhar na pesquisa	11
CAPÍTULO II – Sobre alfabetização: a perspectiva construtivista, por Emília Ferreiro 21	
CAPÍTULO III – Sobre alfabetização: a perspectiva discursiva, por Alexander Luria..	30
CAPÍTULO IV – Diálogos: aproximações e especificidades das teorias apresentadas	39
Capítulo V – O levantamento de dados: TCCs sobre Alfabetização na Faculdade de Educação da Unicamp.....	48
5.1 Década 1980-1989	50
5.2 Década 1990-1999	52
5.3 Década 2000-2009	55
5.4 Década 2010-2018	58
Considerações	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	68

Como tudo começou... À guisa de introdução

Fui alfabetizada em casa, pela minha mãe, aos 4 anos de idade. Ensinou-me a escrever meu nome completo, o nome dela e do meu pai. Quando entrei na pré-escola, hoje educação infantil, com 5 anos, já sabia ler algumas coisas e escrever outras.

A Alfabetização é a entrada do mundo da leitura e da escrita pelas crianças, é quando elas aprendem que podemos nos comunicar por meio da escrita. Nós aprendemos muito por meio da leitura. Nesse sentido, segundo Savian e Ometto (2016, p.166)

Considerando [...] a alfabetização como um processo discursivo, o que compreende uma pluralidade de práticas sociais de leitura e escrita, podemos dizer que vivemos em um mundo letrado. Nascemos e crescemos rodeados de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com anúncios e letreiros, placas por todos os lados etc., ou seja, vivemos em um mundo grafocêntrico e a escrita inegavelmente faz parte de nossas vidas.

O que eu mais gostava na escola era escrever. Em casa, eu tinha a minha “lousinha” na qual “passava lições” para as minhas amigas. Durante as tais atividades que eu me colocava como professora, eu conseguia distinguir os erros de escrita dos meus colegas com muita facilidade e tentava ajudá-los a consertar. Não me lembro de alguma vez ter tido problemas para entender um conteúdo passado nos anos iniciais do ensino fundamental, como vejo muitas crianças tendo hoje. Nas memórias que tenho daquele período, eu tinha muita facilidade para aprender, hoje um pouco prejudicada devido ao cansaço que vários acontecimentos da vida me causaram, mas mesmo não conseguindo render como quando criança, gosto de aprender coisas novas e criar brincadeiras cultivando dentro de mim a criança que nunca quero que cresça.

Castanheira diz que a interação das crianças com a escrita se dá de diferentes maneiras, por isso uma criança possui maior ou menor grau de familiaridade com a escrita do que outra.

Ao mesmo tempo em que a criança vai adquirindo a compreensão dessa característica da escrita – a variedade de suas funções – ela também se inicia como sua usuária, ou seja, a relação da criança com a escrita, nesse momento, já implica o uso que ela faz ou pode vir a fazer desse objeto. (CASTANHEIRA, 1992, p. 36).

Minha mãe se formou em pedagogia poucos anos atrás, mas desde que comecei a estudar, com 5 anos de idade, ela trabalha em escolas. Sempre me acompanhou em todas as escolas que estudei. Em meus anos iniciais frequentei uma escola pública que fica perto da minha casa, no mesmo bairro. Ao entrar na quinta série (a divisão ainda era feita por séries) minha mãe recebeu uma proposta de trabalho em uma escola particular e, no ano seguinte, me levou para estudar lá com uma bolsa integral. Concluí o ensino médio nessa escola e entrei na Unicamp justamente no curso de Pedagogia, o curso no qual minha mãe formou-se e que, por isso mesmo, também me constitui, pois faz parte de minha trajetória de vida, que conta com inúmeros acontecimentos de caráter “pedagógico”.

Nas brincadeiras, eu sempre queria ser a professora, e até ganhei, da escola, um livro didático que não seria mais utilizado oficialmente. O mesmo passou a ser utilizado pela professora que eu era ora para minhas amigas, ora para alunos imaginários que também gostavam muito de aprender. Essa experiência pessoal despertou em mim uma vontade de seguir esse caminho, de tentar ser professora de verdade, ajudando alunos a terem o mesmo interesse que eu tinha, quando estava na escola.

No curso de Pedagogia, quando realizei o meu primeiro estágio tive uma grande oportunidade para aprender sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre como trabalhar em sala de aula..., no entanto, ao mesmo tempo, senti muito medo. Nesse estágio acompanhei uma sala de segundo ano, em uma escola pública, e ajudei a professora com tarefas simples, tais como acompanhar um aluno em sua lição para que se concentre melhor e realize as lições que lhe são entregues. Porém, em uma manhã de quarta-feira o filho da professora do primeiro ano amanheceu com febre e a professora não teve condições de ir trabalhar. A única professora substituta na escola já estava na sala da professora do quinto ano, que havia faltado também. Não havia mais ninguém que pudesse ficar à frente da sala do primeiro ano naquele dia e eu era a única estagiária presente.

A inspetora não hesitou em me chamar e pedir que eu entrasse na sala de aula e fosse a professora daquela turma por um dia. Ao ouvir aquelas palavras fiquei empolgada e ao mesmo tempo **muito** assustada. Que atividades eu iria desenvolver com aquelas crianças? A professora não havia deixado nada preparado. Os armários da sala, com os livros das crianças e as atividades já começadas, estavam

trancados e eu completamente despreparada para qualquer situação como essa, que nunca havia imaginado que poderia acontecer. Ninguém havia me avisado que eu poderia cair de paraquedas em uma sala de aula como “professora por um dia”, sem ao menos ser formada.

Naquele momento pensei em como manter a ordem da turma para que me ouvissem e não ficassem brincando o tempo todo. Um turbilhão de informações/emoções me invadiu a mente e o coração naqueles poucos segundos que se passaram entre a chamada da inspetora e a soada da entrada em sala. Rapidamente entendi que precisaria me acalmar e não deixar que as crianças percebessem meu desespero. Eu haveria de desenvolver alguma atividade com eles durante a manhã. Pensei que atividades mais simples seriam a solução imediata e, para começar, propus uma atividade com os próprios nomes das crianças.

Não sei bem como me lembrei dessa atividade. Quando estava na sexta série do ensino fundamental (atual sétimo ano), meu professor de inglês realizou essa atividade com a minha sala para nos “introduzir” ao inglês tentando lembrar de palavras que comessem com a mesma letra do nosso nome. Naquela situação eu pensei “por que não?”, se deu certo para nos introduzir ao inglês também poderia dar certo introduzindo aquelas crianças ao português “escrito”, ou seja, à alfabetização.

A atividade consistia no seguinte: cada criança dizia o seu próprio nome e depois uma outra palavra que comesse com a mesma letra. Me surpreendi com aquela turma logo de saída, pois 99% dos alunos já sabia relacionar as letras dos nomes com outras palavras. Lembro-me que isso não acontecia no ano anterior quando acompanhei uma outra turma do primeiro ano. Aquelas crianças eram mais dispersas, tinham mais dificuldade de concentração e, até o final do período em que os acompanhei, no segundo ano, uma boa parte da turma ainda não estava alfabetizada.

Retomando à minha primeira experiência de “professora de verdade”, embora ainda não o seja efetivamente, mas naquele momento estava ocupando tal lugar, destaco que as crianças começaram a solicitar que eu lesse um livro, como a professora fazia todos os dias. Então, eu fui até a caixa de livros que me era acessível e escolhi, aleatoriamente, um deles, pois as crianças começaram a fazer muito barulho e correr pela sala. Naquele momento e eu não consegui controlá-los e,

por isso, peguei o primeiro livro que vi pela frente, escrevi na lousa o título e o autor do livro, como havia visto a professora fazer, e li a história.

O livro em questão era “Quem soltou o PUM?” (2010) de Blandina Franco e José Carlos Lollo e conta a história de um menino que tinha um cachorro chamado PUM. Em divertidos trocadilhos e frases de duplo sentido sobre puns, a história se desenrola para descobrir quem havia soltado o cachorro em momentos errados e o quanto isso era inconveniente. A leitura foi muito boa e engraçada, mas não tive tempo para discuti-la com a sala, pois logo a classe se agitou de novo; foi aquele corre-corre e eu não conseguia mais ser ouvida. Como eu não tinha nada em mente e nem em mãos e precisava do silêncio das crianças para continuar o que quer que fosse aquilo que estava fazendo na aula decidi bater com a parte de madeira do apagador na lousa e aproveitando o susto comecei a falar que era hora do caderno de português e de copiar o que eu ia passar na lousa.

Depois, coloquei o cabeçalho na lousa e pedi que copiassem, pois, essa era outra prática que eu havia observado que a professora fazia diariamente.

Aquela manhã demorou a passar, e hoje tenho clareza de que foi devido ao meu despreparo e minha falta de experiência; também considero que meu lado emocional não soube lidar com toda aquela pressão que senti ao me ver a frente com uma turma pela primeira vez.

Essa experiência deixou, no entanto, boas marcas em mim. O que mais gostei foi o fato de ter percebido como eles se interessam pelo aprendizado.

Posto isto, meu tema de pesquisa é a alfabetização, entendida como o período inicial da relação dos sujeitos com as práticas de leitura e escrita. Meu objetivo, portanto, será realizar um estudo de cunho bibliográfico e, para tal, selecionamos Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da Unicamp a fim de: 1. Inventariar as produções de alunos concluintes da licenciatura em Pedagogia, disponíveis no Repositório da Biblioteca Digital da Unicamp – no período de junho/julho/2018 -, no que diz respeito a temática Alfabetização, organizando-a cronologicamente pela data de conclusão dos trabalhos; 2. Indagar pelos modos como essa produção tem sido discutida ao longo do tempo, quanto às ênfases ou ausências de determinados objetos de interesse, escolhas teóricas e metodológicas, aspectos que se mantêm, se alteram, desaparecem, emergem e/ou são colocados com outras matizes e nuances ao longo do tempo.

Esse projeto se insere em um projeto mais amplo, coordenado pela professora orientadora do presente trabalho. Trata-se de uma pesquisa financiada pelo CNPq - Processo nº 401404/2016-1 (Projeto-Mãe)¹, que busca compreender aspectos relativos ao trabalho a favor da formação de leitores na escola básica. Destaca-se a vinculação à linha “Linguagem e Arte em Educação”, do Grupo Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores – ALLE-AULA da Universidade Estadual de Campinas, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

¹ A pesquisa recebeu aprovação do CEP/UNICAMP sob o nº do CAAE 71272217.1.0000.5404.

CAPÍTULO I – O referencial teórico-metodológico escolhido para direcionar nosso olhar na pesquisa

Segundo a abordagem histórico-cultural, “a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental. E também não é uma relação de adaptação do organismo ao meio. [...] Vygotsky destacava que, diferentemente das outras espécies, o homem, pelo trabalho, transforma o meio produzindo cultura.” (FONTANA E CRUZ, 1997, p.58)

Fontana aponta que as atividades que ela [a criança] realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence (1997, p. 57). Isso significa que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.” (OLIVEIRA, 1993, p. 24). “A apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro.” (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 60).

Martha Kohl, em seu livro “Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico” (1993), nos traz o conceito de mediação como

O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. (OLIVEIRA, 1993, p. 26)

Para Vygotsky, portanto, a relação do ser humano com o mundo não é direta e sim mediada por inúmeros fatores que nos influenciam. Através das funções superiores as interações entre o homem e o mundo puderam ser mediadas por ferramentas que auxiliam suas atividades.

Joly salienta que “a palavra mediação é também polissêmica – como todas as palavras – e é por isso necessário explicitar o sentido dela nessa perspectiva: processo de significação.” (JOLY, 2008, p.20).

Vygotsky coloca o professor em uma posição elevada, como sendo uma parte imprescindível do saber. Segundo ele, o professor representa a ligação entre o aluno e o saber e ajuda a tornar o conhecimento disponível para seus alunos.

Os elementos mediadores se dividem em dois: instrumentos e signos. Para desenvolvê-los é preciso que haja interações entre os sujeitos de um modo que resulte em aprendizagem. A mediação por meio de signos tem origem diferente da mediação por instrumentos. Ao passo que os signos são símbolos mentais que substituem objetos do mundo real e que constituem atividades internas direcionadas para o autocontrole, o instrumento é estimulado externamente e atua no controle da natureza. Ambos os controles, de comportamento e de natureza, promovem transformações na esfera cognitiva gerando a emergência das funções superiores e o vínculo do ser humano com o ambiente.

Vygotsky define “instrumento” por objetos criados pelo homem para facilitar o seu manejo sobre o ambiente. Esses instrumentos modificam o seu comportamento. Ele passa a agir de acordo com aquele instrumento, modificando o ambiente e a si próprio, pois o instrumento muda e aprimora o modo com que o homem encara a natureza e esta, por sua vez, é transformada por ele.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 1998, p. 38)

Os signos, por sua vez, diferentemente dos instrumentos, estão relacionados a capacidade intelectual do ser humano. Tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo: a palavra, o desenho, os símbolos (como a bandeira ou o emblema de um time de futebol) etc. Enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a codificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 59).

Cristofoleti diz que “nessa perspectiva, nosso discurso não é propriamente nosso, mas sim o resultado das apropriações que fazemos dos signos compartilhados nos dizeres dos outros.” (CRISTOFOLETI, 2004, p. 46).

Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamados de *signos*. (VIGOTSKI, 1998, p. 52, grifos do autor)

O desenvolvimento da criança é compreendido por Vygotsky “como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir” que se inicia nas relações sociais em que pessoas mais velhas que aquela criança, através do uso da linguagem, partilham “seus sistemas de pensamento e ação”.

Savian (2013), em sua pesquisa, evidenciou o que Vygotsky nos ensina a respeito das crianças, a saber,

a partir dos dois anos de idade mais ou menos a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados. Quando isso ocorre, a criança percebe que tudo tem nome, portanto, a palavra designa objetos - função designativa, denotativa. Na ausência de uma palavra para nomear um objeto até então desconhecido, a criança busca o adulto para mediar as significações das palavras, sendo, assim, orientada pela palavra do outro. Quando isso ocorre, a fala do outro é internalizada pela criança. Nesse processo, as palavras vão sendo significadas, sendo a base para novos conceitos, que se apresentarão de forma cada vez mais complexa [...]. Podemos evidenciar que essa função da palavra possibilita a abstração e a generalização de ideias. (p. 30).

Segundo Joly (2008), o conhecimento equivale a uma atividade que transforma a realidade e só é possível no contexto social, por meio da mediação (que supõe as relações de classe social e interesses de grupos). Embora aponte diferenças entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky considera que esses dois processos caminham juntos desde o primeiro dia da vida da criança e que o primeiro — o aprendizado — suscita e impulsiona o segundo — o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 63)

Wolfgang Kohler tem grande importância para Vygotsky com relação ao estudo de inteligência prática. Seus experimentos foram realizados com macacos antropóides. Comparou-se alguns tipos de comportamentos deles com os de

crianças e respostas similares apresentadas. Esses resultados tornaram-se os princípios dessa pesquisa e passaram a guiar os experimentos nesse campo.

Outro pesquisador que também produziu grandes avanços para esse tema foi K. Buhler que procurou semelhanças entre as crianças e os macacos da mesma espécie utilizada por Kohler. Ele estudou como funciona o movimento manual das crianças pequenas para segurar objetos, a capacidade delas de utilizar ferramentas alternativas para realizar a mesma tarefa e como fazem uso de instrumentos primitivos.

Esses experimentos contribuíram não apenas para uma analogia entre as crianças e macacos, mas principalmente para que Buhler descobrisse que “o início da inteligência prática na criança (que ele chamava de “raciocínio técnico”), assim como no chimpanzé, é independente da fala.” (VIGOTSKI, 1998, p. 28)

Se, por um lado, Buhler acreditava que os vínculos entre a inteligência prática e a fala de uma criança continuavam as mesmas durante a vida toda, por outro lado, Vygotsky discordava desse ponto por mostrar que sua pesquisa revelava o contrário, havia sim uma relação entre a fala e o raciocínio prático no decorrer do desenvolvimento.

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro. (VIGOTSKI, 1998, p. 29)

Vygotsky pontua o fato negativo de que os psicólogos separaram os estudos a respeito do uso de signos, entendendo-os como exemplos de intelecto puro e não como o resultado do desenvolvimento da criança. Isso era comum naquela época, os estudos sobre esse assunto eram isolados, separados entre instrumentos e signos. Os psicólogos tratavam ambos como tendo origem independente da organização da atividade prática da criança, e, não somente isso, mas também a sua participação homogênea nas operações comuns.

Os estudiosos – de instrumentos e signos – desconhecem as vertentes dessas funções e o seu funcionamento. Isso ocasiona um tratamento separatista das mesmas e o pensamento de que o comportamento de adaptação da criança e o uso

que ela faz dos signos são fenômenos paralelos e não complementares. Essa compreensão leva ao conceito de fala “egocêntrica” de Piaget.

Para Vygotsky, Piaget não atribui um papel significativo para a fala na organização das crianças de suas atividades, também não evidencia suas funções de comunicação. Mesmo assim ele admite tal importância prática a essa função.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.” (VIGOTSKI, 1998, p. 33)

Apesar de se poder comparar o uso que a criança na fase pré-verbal faz dos instrumentos ao que os macacos antropoides fazem, há uma diferença grande. Na criança, assim que a fala e os signos são agregados às suas ações, ela se renova formando novas linhas de pensamento. Esse processo pode ser definido como “instrumentos especificamente humanos”, algo que vai mais longe e mais profundo do que o simples uso dos instrumentos pelos animais.

O desenvolvimento do ser humano é gradativo. O domínio da criança sobre o ambiente inicia-se quando suas primeiras palavras são pronunciadas. A partir desse momento ela passa a conseguir expressar seus sentimentos e desejos ainda que de uma forma bem simples. Essa nova relação com o ambiente produz uma nova forma de organização interna da criança, ela passa a se comportar de uma forma diferente agora que já consegue falar. Essa cadeia de acontecimentos acarreta o intelecto e por fim, a forma humana de lidar com o uso dos instrumentos mediadores.

Vygotsky aponta o grau de importância da fala na criança ao mencionar o experimento de um de seus colaboradores:

A observação de crianças numa situação similar àquela dos macacos de Kohler mostra que elas não só *agem* na tentativa de atingir seu objetivo como também *falam*. Como regra, essa fala surge espontaneamente e continua quase sem interrupção por todo o experimento. Ela aumenta em intensidade e torna-se mais persistente toda vez que a situação se torna mais complicada e o objetivo mais difícil de ser atingido. Qualquer tentativa de bloqueá-la (como mostraram os experimentos do meu colaborador R. E. Levina) ou é inútil ou provoca uma “paralisação” da criança. (VIGOTSKI, 1998, p. 33)

Levina, em seu experimento, testou crianças de 4 e 5 anos. Seu objetivo era observar o modo como elas resolvem problemas. Ele propôs a cada criança que alcançasse um doce que estava em cima de um armário e deu a elas duas opções de instrumentos mediadores, um banco e uma vara. O doce estava fora de seu alcance. Levina apenas observava enquanto a criança tentava solucionar aquele problema. Ele percebeu que a criança, ao passo que se envolvia com aquela tarefa, ia demonstrando a “fala egocêntrica” e ela ficava mais persistente e evidente à medida que o desafio ficava mais difícil e trabalhoso. No começo essa fala aparentava ser apenas descritiva, porém, percebeu-se que aos poucos ia se tornando uma forma de planejamento e por fim parte ativa da solução do problema.

A conclusão desse experimento se deu com a descoberta de que a fala egocêntrica na criança é algo natural e necessário em suas realizações. Levina pontuou que “a fala não só acompanha a atividade prática como, também, tem um papel específico na sua realização”. (VIGOTSKI, 1998, p. 34)

Dois fatos muito importantes englobaram esses experimentos com as crianças. O primeiro fato é que a fala da criança é fundamental para que ela consiga alcançar seus objetivos e o segundo fato se dá ao passo que a dificuldade da situação apresentada é elevada e a resolução do problema fica mais trabalhoso. Isso faz com que a criança utilize com mais frequência a fala egocêntrica. Outro ponto muito importante é que se essa fala for proibida durante a realização da ação, a criança poderá até mesmo ser incapaz de terminá-la. O processo evidencia a importância da fala egocêntrica na conclusão das tarefas.

Mas qual a diferença entre as crianças e os macacos do ponto de vista do autor? Primeiramente as crianças possuem uma liberdade incomparável e maior de opções de operações que ela consegue realizar.

Por meio da fala, elas conseguem encontrar inúmeras formas de concluir as ações, atos que os macacos já não podem fazer e por isso ficam para trás nesse quesito de comparação. Ao tentar resolver algum problema uma criança pode não só enxergar as soluções apresentadas no ambiente como também pensar em soluções que não estão em seu campo visual, não estão óbvias. Esse é um grande diferencial das crianças para os macacos.

A impulsividade de uma criança também é consideravelmente menor do que a de um macaco justamente por causa da fala que dá a ela a capacidade de interagir de maneira direta com o ambiente e os que estão ao redor. Os macacos, por não

possuírem essa capacidade da fala apenas tentam resolver o problema por tentativa e erro o acabam tornando a ação bem descontrolada e aparentemente sem objetivo centrado, sem um caminho lógico de raciocínio a ser seguido a fim de chegar ao resultado que se espera. Por outro lado, a criança já consegue elaborar por meio da fala quais os processos que serão utilizados naquela situação para que o problema seja coerentemente resolvido. Essas estruturas psicológicas não foram encontradas na espécie de macacos estudada, nem mesmo de maneira mais simplificada, aparenta simplesmente não existir.

Como vimos, a fala aumenta conforme o grau de dificuldade apresentado em cada problema. O objetivo é realmente testar até que ponto a criança consegue chegar com a sua linha de pensamento e utilizar os instrumentos que lhe são dados para a devida solução. Deve ser de uma maneira que a criança não consiga utilizar facilmente os instrumentos disponíveis a ela.

Mais à frente, Vygotsky pontua uma mudança significativa que ocorre nas próximas fases da vida da criança.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é *internalizada*. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu *uso interpessoal*. (VIGOTSKI, 1998, p. 37, grifos do autor)

Vygotsky explica que essa fala acompanha os atos das crianças e interfere na resolução de seus problemas, mas que isso acontece de um modo caótico, pois a criança ainda está no início desse processo. Mais à frente, quando a mesma já está internalizada na criança a fala passa a pertencer ao começo do pensamento e desse modo preceder suas ações. Assim, ela funciona como uma ajuda para mapear as suas estratégias e traçar o caminho que a criança deseja seguir a fim de resolver determinado problema. Algo muito parecido foi percebido nas crianças que fazem desenhos.

Na idade em que as crianças apenas fazem desenhos também é possível observar esse comportamento mencionado acima. O que acontece é que as crianças que são bem pequenas não conseguem nomear seus desenhos antes de termina-los por que elas têm a necessidade de observar o que foi desenhado antes

de poderem dizer o que aquilo realmente é. Isso já não acontece com as crianças mais velhas que podem facilmente nomear algo que ainda não desenharam e só então passa-lo para o papel. Essa capacidade é adquirida quando a criança passa a dominar a função da fala e usa-la corretamente para definir seus pensamentos e ações.

Assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura. Entretanto, essa estrutura pode, por sua vez, ser mudada e reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de um modo que lhes permita ir além das experiências prévias ao planejar uma ação futura. (VIGOTSKI, 1998, p. 38)

A aptidão que os seres humanos possuem para dominar a linguagem dá para as crianças a capacidade de criarem e utilizarem instrumentos auxiliares na hora de resolver problemas difíceis. Essa capacidade também ajuda a controlar a impulsividade e conseguir encontrar uma saída para o problema antes mesmo de realiza-lo e que parecia impossível. Por último, ela também contribui para o controle de seu comportamento.

Nesse processo o aprendizado se transforma em desenvolvimento e, por ser organizado pela cultura de cada indivíduo, é pautado pelas condições sociais, vivências e o acesso à cultura que possui. Por isso sempre devemos levar em conta, dentro da escola, o modo de vida de cada criança individualmente.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 61)

Vygotsky pontua que os especialistas avaliavam o desenvolvimento de uma criança através de operações que ela conseguia efetuar por conta própria, sem a ajuda de ninguém. Porém, ao realizar as pesquisas somente com esses dados, chegavam apenas ao resultado de seu desenvolvimento real.

O desenvolvimento real, segundo Vygotsky é o passado da criança, o que ela já aprendeu e o que já consegue fazer sozinha. Se refere aos processos já internalizados e concluídos.

Mas Vygotsky queria algo mais. Ele sabia que as atividades que as crianças já sabiam fazer sozinhas, antes tinham sido compartilhadas com outras pessoas. Por isso, seu ponto era medir o desenvolvimento proximal da criança, ou seja, o que a criança consegue fazer somente com ajuda de outro e ainda não sozinha. A atividade interpessoal, ou seja, o aprendizado, é anterior e estimula o desenvolvimento criando “zonas de desenvolvimento proximal”.

O próximo desenvolvimento ou o desenvolvimento próximo não se mostra a nós pela idade, pelo sexo, pela deficiência, pela classe social, ou como um estigma, uma marca. Mostra-se na dinâmica da evolução mental durante o processo de instrução e no relativo êxito dela. (JOLY, 2008, p.21).

Joly (2008), nesta citação, compreende que essa zona de desenvolvimento está presente em todos os educandos, que podem ser crianças, adolescentes, adultos, deficientes e qualquer um que esteja em desenvolvimento, pois segundo ela, nós “estamos sempre” aprendendo, sempre em desenvolvimento em qualquer etapa da nossa vida. Para Vygotsky, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais em que o indivíduo está imerso. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 71)

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. (OLIVEIRA, 1993, pág. 60)

Na sociedade em que vivemos, as instituições de ensino devem disponibilizar e estimular a relação sistêmica dos alunos com a leitura e a escrita. Durante o processo de aprendizagem escolar, a criança, mesmo já trazendo de casa uma grande bagagem de conhecimentos, precisa criar novos significados de acordo com as interações cognitivas que a escola apresenta, a construção de um novo vínculo com o mundo a sua volta e consigo mesma.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta a escola como responsável por oferecer os instrumentos às novas gerações, para que estas tenham acesso ao saber produzido e sistematizado pelos homens, ao longo da história da humanidade. (JOLY, 2008, p. 24)

Segundo Savian (2013), o ensino formal da língua escrita deve possibilitar que a criança perceba que as menores unidades dessa língua podem ser representadas. Somente quando ela consegue estabelecer a relação grafema-

fonema terá desenvolvido a consciência fonêmica, o que alimentará as relações grafema-fonema realizadas durante a leitura e escrita. (p. 43)

Como mencionado anteriormente, a abordagem histórico-cultural, aponta a relação entre as dificuldades de aprendizagem que os alunos possuem e as condições de ensino pelas quais ele passa. Tendo em mente que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem em âmbito social, essas dificuldades são evidenciadas não como alguma coisa intrínseca à criança, mas como parte das condições de ensino em que ela está inserida. Marta Kohl afirma que

[...] o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. (OLIVEIRA, 1993, p. 62)

Vimos neste capítulo que a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim, mediada tanto por instrumentos como por signos. Vygotsky deixou claro que essas duas vertentes estão interligadas e não podem ser separadas no indivíduo. Mostrou também que há uma analogia entre a fala e o raciocínio prático ao longo do desenvolvimento.

A escolha desse referencial teórico ocorreu devido à grande importância que essa temática tem no âmbito escolar e acadêmico e também ao contato que tive com ele durante a disciplina de alfabetização, ministrada pela orientadora do presente trabalho.

Ao considerarmos que alfabetizar é oportunizar não só o conhecimento das regras de leitura e escrita, da técnica da escrita, da apropriação dos códigos, das letras, como diz Savian (2013), mas também da utilização da escrita em situações reais, não só precisamos de um método, de um ensino sistematizado, mas também da compreensão acerca das perspectivas construtivista e discursiva em relação ao conceito de alfabetização. Esses serão nossos próximos capítulos.

CAPÍTULO II – Sobre alfabetização: a perspectiva construtivista, por Emília Ferreiro

Emília Ferreiro é Doutora pela Universidade de Genebra e foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Realizou suas pesquisas a respeito da alfabetização sobretudo na Argentina, onde atua hoje como professora titular.

As primeiras pesquisas sobre alfabetização tinham como base a teoria de que o processo de alfabetização começava e terminava apenas dentro da escola e que somente a metodologia do professor já bastava para que os alunos adquirissem o conhecimento.

Em um determinado momento notou-se que o fracasso escolar aumentou grandemente em número e trouxe preocupações para o sistema escolar que estava ameaçado. Devido a esses dados alarmantes, modificações no sistema começaram a ser feitas a fim de tentar solucionar o problema. Infelizmente essas mudanças ainda não foram o suficiente. O método consistia apenas em tentar descobrir quem eram os responsáveis por aquela situação calamitosa.

Emília Ferreiro, vendo toda a situação preocupante em que se encontrava o ensino, resolveu propor uma “revolução conceitual no processo de alfabetização” (FERREIRO, 2001, p. 5). Emília construiu novas relações educacionais dentro da escola para que a estrutura da mesma fosse modificada e com isso fossem alcançados os resultados esperados, a saber, a diminuição do fracasso escolar e a melhora do desempenho dos alunos.

Em suas investigações, que duraram dez anos, Emília percebeu que “o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende” (FERREIRO, 2001, p. 7). Isso por si só já ajudou e muito nas modificações do método utilizado dentro da escola.

Por muito tempo se pensou que a alfabetização era apenas a relação entre o método usado e a maturação da criança para aprender, mas esqueciam-se de que também deveriam levar em consideração a natureza do que seria estudado e do que envolvia essa aprendizagem, pois a escrita é como uma representação da linguagem, de um código de transcrição.

Essa criança, se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social

particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade. (FERREIRO, 2001, p. 7)

Construir um sistema de representação exige que o indivíduo diferencie os elementos e as relações que podem ser estabelecidas entre os objetos e, também selecionar aqueles que lhe servirão futuramente, que serão armazenados.

A invenção da escrita, segundo Ferreiro (2001), foi um processo histórico de construção de um sistema de representação (p. 12) e a criança reinventa esses sistemas (p. 13) enquanto aprende a ler e escrever.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001, p. 16)

A criança em seu processo de compreensão da escrita produz um material muito importante que necessita ser interpretado antes de ser avaliado por um educador, pois este é um momento em que ela acredita que está escrevendo do modo correto e expõe o que entende por produções escritas. As chamadas “garatujas” já tem, na verdade, significados mesmo antes que nós adultos possamos entender qual é. Esse é um longo aprendizado que demanda uma teoria bem formada na mente do educador.

“As crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender” (FERREIRO, 2001, p.17). Ter o conhecimento a respeito de algum assunto não quer dizer que realmente conhece. Esse conhecimento precisa ser comum, aceito por toda ou pelo menos maior parte da sociedade a que pertence. Não basta apenas conhecer, deve-se conhecer do ponto de vista escolar. Se uma criança sabe o nome de algumas letras e como pronuncia-las e não entender o sistema de escrita, também há a possibilidade de que ela avance no conhecimento escolar sem reconhecer os nomes das letras. (FERREIRO, 2001, p. 17-18)

A escrita infantil tem início de modo sutil, parecida com desenhos, utilizando-se de formas repetidas e que não podem ser consideradas escritas pela interpretação formal. “Cada uma sabe o que escreveu, mas ela não pode ser interpretada por outras pessoas.” (DORNFELD, 2008, p. 18). Apenas depois, quando a criança começa a entender e utilizar o sistema de escrita convencional é que há condições de classificar suas produções escritas.

A perspectiva construtivista de alfabetização considera a escrita infantil como “uma linha de evolução surpreendentemente regular” (FERREIRO, 2001, p. 18) e que se divide em três grandes períodos: diferenciação entre icônico e não icônico, alternância entre qualitativo e quantitativo e a fonetização da escrita quando a criança inicia o período silábico e depois evolui para o alfabético.

O período icônico caracteriza-se por marcas figurativa e não figurativa e a escrita como “objeto substituto” (p. 19)

Segundo Emília Ferreiro, na fase pré-escolar surge a primeira característica fundamental: a criança não tem justificativa para suas produções escritas tampouco linearidade, por isso ela denomina essa fase como sendo intrafigurais.

[...] a criança aprende de forma ativa, formulando hipóteses, buscando regularidades, testando, criando uma gramática original e reconstruindo a linguagem com base em informações dadas pelo meio. (DORNFELD, 2008, p. 13)

Quando essa fase passa, a criança começa a empenhar-se por algo mais complexo: tentar diferenciar a sua escrita, colocar nela elementos que auxiliem aqueles que vão ler a entender o que foi escrito; ela procura modos distintos de fazer isso e de escrever coisas diferentes. Essa etapa é denominada por Ferreiro (2001) como interfigurais.

Neste momento do aprendizado acontece uma mistura de escritas intrafigurais com interfigurais. Quando a criança transita da primeira para a segunda fase, esta primeira ainda continua presente por um período, porém a nova fase já começa a mostrar mudanças na concepção da criança a respeito dos modos de diferenciar a escrita que é produzida. Ela passa então a criar novas marcas que lhe auxiliarão na lembrança do que foi escrito.

Inicia-se, então, a descoberta de que a quantidade de letras em cada palavra produz palavras diferentes e a mudança na ordem das letras também. A fase seguinte se caracteriza pela percepção de que a quantidade de letras também pode corresponder à quantidade de sílabas por palavra.

Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico. (FERREIRO, 2001, p. 25)

O período silábico começa sem valor sonoro, o que significa que as letras escritas pela criança nada têm a ver com a palavra que ela pretendia escrever, somente com a quantidade de sílabas que a palavra possui. Sendo assim, cada letra da palavra corresponde a uma sílaba da mesma.

Ao passo que a criança avança no processo de alfabetização, no reconhecimento das características do alfabeto, ela atinge a fase silábica com valor sonoro. Nessa etapa as palavras escritas pela criança ainda possuem menos letras do que realmente necessitam para serem escritas, porém cada letra colocada pela criança corresponde a uma sílaba dessa palavra e isso permite que consigamos identificar qual palavra foi escrita.

O próximo período é o silábico-alfabético. Quando atinge essa fase, a criança começa a deixar para trás o seu modo de escrita silábico em que cada letra era utilizada para escrever uma sílaba e passa a interiorizar, ainda que lentamente, em muitos casos, o sistema alfabético como ele realmente é, envolvendo todas as letras de uma palavra e a sua grafia correta. É neste momento, também, que a criança descobre novos obstáculos em sua trajetória de alfabetização. O primeiro deles é com respeito à quantidade de letras, pois não adianta duplicar as letras por sílaba visto que muitas delas (das sílabas) possuem mais de duas letras e são diferentes. O segundo obstáculo, o qualitativo, têm a questão ortográfica, pois, o som das palavras não garante identidade para as letras, pode ocorrer confusão entre elas, entre as sílabas e entre as próprias palavras e seus sons.

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o "fácil" e "difícil" não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. (FERREIRO, 2001, p. 29-30)

Ferreiro afirma nessa citação que “o método não pode criar conhecimento” e que nós não podemos esperar apenas transmitir o conhecimento para uma criança como se ela fosse uma tábua rasa, ou seja, como se não soubesse nada, não conhecesse nada. Ao invés disso devemos levar em consideração todo o conhecimento que a criança traz para dentro da sala de aula e saber aproveitá-lo no

convívio do dia a dia de aprendizado. Deixar que a criança aprenda a partir do que já sabe e se deixar aprender com as experiências dela também.

Frente a isso devemos nos questionar a respeito de qual meio se usa para introduzir a criança nas práticas escritas da sociedade em que ela vive. O que devemos utilizar como método dentro da escola. Também precisamos ter em mente que “nenhuma prática pedagógica é neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.” (FERREIRO, 2001, p. 31).

Mas como conceber esse processo de aprendizagem? Há muitas barreiras que dificultam o ensino: a primeira delas se refere a como o adulto alfabetizado enxerga o sistema de escrita e de como é difícil se colocar no lugar daquele que ainda não sabe ler; a segunda diz respeito à confusão que aqueles que ainda não são alfabetizados têm para diferenciar a escrita do desenho; e em terceiro lugar, há a restrição do saber do leitor a apenas conhecer as letras e seus valores sonoros.

Em umas das experiências realizadas por Emília Ferreiro com alguns educadores foi lhes dado um papel escrito em idiomas que não utilizam o alfabeto como conhecemos aqui na América. Havia idiomas que eles não conseguiam identificar. Foi pedido a eles que lessem o que aqueles papéis diziam. Em um primeiro momento pareceu estranha a pergunta, pois nenhum deles sabia falar nenhuma daquelas línguas. Mesmo assim a equipe insistiu para que eles tentassem ler. Ferreiro (2001) nos conta que

Todos se sentiram muito desorientados ao explorar esses caracteres desconhecidos, e, em particular, descobriram como pode ser difícil encontrar dois caracteres iguais quando não se conhece quais são as variações irrelevantes e quais as variações importantes. Explicamos a eles, então, que as crianças também se sentem assim no início da aprendizagem. Mas todos puderam fazer antecipação sobre o significado porque sabem o que é um livro, como está organizado e que tipo de coisa pode estar escrito nele (o mesmo vale para os jornais, revistas, etc.). Esse tipo de conhecimento geralmente as crianças não têm. Descobriram que construir antecipações sobre o significado e tratar depois de encontrar indicações que permitam justificar ou rejeitar a antecipação é uma atividade intelectual complexa, bem diferente da pura adivinhação ou da imaginação não controlada. Assim descobrem que o conhecimento da língua escrita que eles possuem, por serem leitores, não se reduz ao conhecimento das letras. (p. 34-35)

“O conhecimento não se reduz ao conhecimento das letras” (p. 35). A nossa língua escrita é utilizada por toda a sociedade e não é apenas uma matéria da

escola. É possível encontrar escritas por toda parte não importa por onde passamos. Sempre encontraremos letreiros nas ruas, vitrines de lojas, comerciais, propagandas, anúncios, entre muitos outros lugares. Essas letrinhas que estão por toda parte não aparecem em uma ordem pré-estabelecida, mas sim misturadas, formando inúmeras palavras diferentes e em lugares diferentes. Muitas palavras possuem significados diferentes dependendo do lugar onde são escritas.

Toda essa bagagem de letras e palavras está o tempo todo a disposição da criança que contempla e pergunta. Há muitos tipos de escrita. A criança, em sua natureza, não restringirá suas dúvidas apenas a sua professora (ou professor), mas irá questionar a todos que forem alfabetizados a sua volta. Pensar que há a possibilidade de controlar esse processo e, mais uma vez, tratar a criança como se ela fosse uma tábua rasa e que ainda não sabe nada não dá certo. Ela sempre trará as marcas de seus aprendizados que foram adquiridos fora da escola e isso deve ser levado em conta.

Há muitas alterações a respeito do modo como as letras são apresentadas às crianças, mas um pouco separado disso há compreensão da técnica de transformar os sons em palavras e mais sério ainda, o ato de escolarizar a escrita, transformando-a em uma matéria estritamente escolar. A consequência disso é a transformação do professor na única pessoa “capaz” de transmitir conhecimento aos outros.

Embora os educadores tenham boas intenções em ajudar na melhoria da educação, algumas mudanças imprescindíveis na forma de alfabetizar não serão alcançadas somente pela troca do método e nem com novos materiais didáticos. É necessário mudar o foco a respeito do tema abordado, mudar o foco do que significa a escrita para nós, o que significa aquela criança que está ali para aprender a ler e a escrever e o que isso mudará na vida dela.

Segundo Ferreiro, “um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.” (2001, p. 41)

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e cuja "aprendizagem" suporia o exercício de uma série de habilidades específicas. [...] A escrita não é um produto escolar, mas

sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. (FERREIRO, 2001, p. 42 e 43)

Observando o modo da criança de interpretar e criar escritas antes mesmo de saber ler ou escrever, Ferreiro e sua equipe elaboraram experimentos a partir dos métodos piagetianos. Esses experimentos foram realizados com crianças de classes sociais diferentes para que os resultados pudessem ser comparados. Ao final constatou-se que

existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. Precede-os na origem; e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho "normal" da aprendizagem (e, portanto, do ensino). (FERREIRO, 2001, p. 44)

Ao constatar a existência de um processo de aquisição da linguagem escrita anterior a fase escolar a autora reforça a ideia de que as crianças não entram na escola sem nenhum conhecimento, elas possuem sim muitos saberes que a escola não pode controlar ou suprimir.

Através desses dados, foi verificado também que, a diferença social de cada criança influenciou o nível de conhecimento que possuía, o que leva a outro ponto importante, respeitar o ritmo e o nível de saber de cada criança e não querer que todos façam do mesmo jeito e na mesma hora. Sempre haverá aqueles com mais facilidade em aprender e outros com mais dificuldades. “Um as crianças chegam a descobrir os princípios fundamentais do sistema antes de iniciarem a escola, ao passo que outras, estão longe de conseguir fazê-lo.” (FERREIRO, 2001. p. 45)

A maioria das crianças na faixa de quatro anos já têm fortes convicções de que alguns tipos de marcas gráficas podem ou não ser lidas. Isso acontece mesmo antes de saberem ler. Um argumento que utilizam é que “figuras não podem ser lidas” apenas interpretadas. Há, nessa fase, a divisão do que é figurativo e do que não é figurativo. Ou seja, para que algo possa ser lido, é preciso tipos diferentes de marcas que não tenham nada de parecido com figuras ou desenhos. Que sejam letras ou números.

Depois de ter separado o que é figura do que não é, inicia-se um “trabalho cognitivo” com relação ao que não é considerado figura. Esse trabalho consiste em determinar uma “quantidade mínima de caracteres” que podem ser usados no momento da escrita. Esse determinante acompanha por um longo tempo o processo de alfabetização da criança, pois, não é necessário apenas letras, mas sim um

número determinado de letras para que se forme uma palavra capaz de ser lida. Se houver menos letras, a palavra não pode ser lida.

O próximo determinante é a diferenciação das letras dentro de uma palavra. Não é suficiente, para a criança, apenas um número determinado de letras, devem ser diferentes umas das outras, pois com letras iguais também não é possível ler a palavra.

Ambas as hipóteses, a da quantidade e a da variedade, são construções próprias da criança, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escrita onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. (FERREIRO, 2001 p. 47)

Ferreiro (2001) explica que “tais construções aparecem antes e depois que as letras se vinculem à representação de aspectos parciais e formais da fala.” (p. 54) Acontece antes quando as crianças buscam construir a relação entre a quantidade de letras e as propriedades físicas do objeto nomeado. Como por exemplo quando uma criança diz que se deve escrever “elefante” com mais letras do que “borboleta”, pois o elefante é maior e mais pesado. No momento depois, quando a criança passa pelo período da “hipótese silábica” ela conclui que cada letra representa uma sílaba da palavra.

A tão famosa correspondência fonema- grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades. (FERREIRO, 2001 p. 55)

Por causa dessas questões internas da criança, o professor não pode se voltar apenas para o seu modo alfabetizado de enxergar o mundo e as letras, ele deve adaptar-se ao modo da criança de entender o que há a sua volta. Precisa entender que para ela todas as coisas são novas e precisam ser descobertas. Não devemos agir como se o objeto ensinado fosse sempre muito fácil, pois cada criança possui seu modo e ritmo de aprender. É verdade que não podemos voltar a entender o que é não saber ler, mas precisamos lembrar que há “racionalidade do que aparentemente é irracional. A coerência do que é aparentemente incoerente e a dificuldade do que é aparentemente óbvio.” (FERREIRO, 2001, p. 61).

Imitando a mãe que age "como se" o bebê estivesse falando quando produz seus primeiros balbucios, o professor teria que aceitar as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros "rabiscos". (FERREIRO, 2001, p. 62)

Essa é uma grande dificuldade que os educadores têm. É difícil aceitar as primeiras formas de escrita da criança. O pensamento de considerar a leitura e a escrita sempre como sendo escolares torna esse reconhecimento ainda mais difícil. Mas a verdade é que o aprendizado da criança e o seu desenvolvimento iniciam-se muito antes do contato com a escola.

CAPÍTULO III – Sobre alfabetização: a perspectiva discursiva, por Alexander Luria

No progresso da alfabetização surgem inúmeras dificuldades que, para serem superadas, necessitam da mediação e do realce da leitura e da escrita como suporte para a mente. Como professores, precisamos mediar esse processo para torná-lo significativo para as crianças. Para isso, precisamos levar em conta o processo de aprendizado de cada uma ajudando-a no processo de simbolização da escrita. “De fato, na sala de aula, a mediação do conhecimento não é um processo harmonioso e simples; pelo contrário, é bastante complexo e carregado de discontinuidades.” (SCHLÖGL, 2013, p. 40).

Se em um labirinto é preciso experimentar caminhos para encontrar a saída, também na experiência do desenvolvimento da dimensão reflexiva do ato de escrever não existem caminhos previamente definidos. É preciso experimentar novos percursos para desenvolvê-la. (OMETTO, 2005, p.194)

Na mesma perspectiva histórico cultural de Vygotsky, Luria, que foi seu colaborador, realizou um estudo a respeito do processo de simbolização da escrita por crianças que ainda não frequentavam a escola e algumas que já frequentavam. O objetivo de sua análise foi descobrir como esse processo se desenvolve.

Segundo Luria (1998), a história da escrita de uma criança começa muito antes de seu ingresso na escola. De acordo com o autor, para que o processo de aquisição da escrita acontecesse era preciso analisar a criança antes que ela entrasse em contato com os sistemas de alfabetização da escola, pois a partir desse momento ela já teria passado da primeira etapa do desenvolvimento da escrita.

Luria (1998) encara o momento inicial da escolarização, não como o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, mas acredita que as crianças já trazem consigo uma bagagem de habilidades que possibilita a continuação do seu aprendizado por meio da escola dentro da sala de aula.

Podemos perceber que, na maior parte das vezes, as crianças têm muita facilidade para aprender. Mesmo antes de saber ler e escrever elas possuem uma incrível habilidade de lembrar coisas novas vistas, histórias contadas, nomes de objetos e todas as outras facetas que envolvem o aprendizado. A criança faz isso automaticamente e de maneira rápida quase que imediata. Isso se aplica no

momento da alfabetização também. É notável que seja tão natural da criança adquirir essa técnica tão complexa em que consiste nosso sistema de escrita que perdura por tantos anos e até hoje é utilizada.

A nossa escrita utiliza signos para que possa ser representada. Nós, humanos, não nascemos com a habilidade de escrever, mas devemos adquiri-las através da mediação de outro ou outros seres humanos. A interação que temos com as pessoas ao nosso redor gera a comunicação e para que esta aconteça utilizamos gestos. Para Vygotsky (1998), os gestos são escritos no ar.

Luria (1998) pontua que a representação da escrita se dá pela mudança dos rabiscos indiferenciados para marcas diferenciadas e com significado. Em sua experiência com crianças de diferentes idades que não sabiam ler e escrever, Luria as instigou a elaborar marcas no papel que possuíssem algum sentido gráfico. Para ele, é muito importante o estudo de como podemos descobrir a pré-história da escrita das crianças, pois, esse é um instrumento fundamental aos professores, saber o que a criança já era capaz de fazer antes da escola e o conhecimento que podem compartilhar a partir dessa bagagem pré-adquirida.

Com as produções das crianças, Luria (1998) e Vygotsky (1998), nomearam duas formas de escritas encontradas nos registros feitos pelas crianças: pré-instrumental e instrumental.

A fase pré-instrumental, que é caracterizada por rabiscos mecânicos e marcas topográficas, consiste em as crianças traçarem rabiscos pelo papel de modo indiferenciado não utilizando essas marcas como auxílio para relembrar o que foi escrito ou ditado. Apesar de começarem a relacionar a escrita com as sentenças faladas, as crianças, ao tentar recordá-las, nem sequer olhavam para o papel onde as haviam “escrito”.

A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1998, p. 149).

Um segundo momento um pouco mais avançado da fase pré-instrumental é quando as crianças começam a pontuar suas marcas em lugares estratégicos do papel e devido a isso se lembrarem o que foi “escrito” em cada uma delas. Luria explicita que ao reproduzir as frases, as crianças davam a impressão de estar lendo.

Olhavam para os rabiscos e podiam indicar repetidamente, sem errar, qual rabisco representava qual frase. Embora essas marcas ainda não fossem signos, já eram mais do que simples rabiscos imitativos. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 199)

O processo de escrita, que começou com um gráfico não-diferenciado, puramente imitativo, simples acompanhamento das palavras apresentadas, depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabelecera-se uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. (LURIA, 1998, p. 162).

Porém, devido ao fato de que as marcas não eram diferenciadas, depois de algum tempo seu significado era esquecido e elas voltavam à condição de rabiscos mecânicos. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 199)

A segunda forma de escrita encontrada nos registros produzidos pelas crianças foi o início da diferenciação das marcas no papel. “As crianças passavam a preocupar-se em produzir nos seus registros algo que refletisse as diferenças entre as frases proferidas”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 199).

Outro critério de diferenciação das marcas utilizadas pelas crianças foi o conteúdo das frases. As crianças procuravam registrar quantidades, tamanho, forma, cor e outras características dos elementos referidos. (FONTANA E CRUZ, p. 200).

Fontana e Cruz pontuam que apesar das marcas produzidas pelas crianças ainda serem um pouco confusas, elas demonstraram pela primeira vez a capacidade real de escreverem e lerem o que escreveram.

Nas tentativas de registro de cor, forma, tamanho, quantidade, as crianças produziam representações próximas da pictografia primitiva (escrita através de desenhos). O desenho começa, então, a convergir para a escrita, não como desenho em si, mas como um elemento que representa conteúdos determinados das frases faladas pelo experimentador. O desenho constitui, assim, um elemento auxiliar na produção de uma escrita diferenciada. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 203)

Luria (1998) deixa claro que muitas funções psicológicas se contrastam com escrita em matéria de desenvolvimento, pois a escrita é uma função que se realiza a partir da mediação de outra pessoa. É necessária a intervenção de um terceiro para que haja a aquisição dessa nova linguagem que é a escrita.

Devido aos limites que os desenhos apresentam por não permitirem a representação de todas as palavras ditadas pelos pesquisadores, as crianças foram

forçadas a desenvolver um novo método para fazer essas representações. Elas “passavam do registro da fala para o registro de uma ideia” (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 204). Com isso, o desenho deixa de ser apenas um desenho e passa a representar as próprias palavras da frase.

A elaboração da escrita, como função psicológica cultural, não é um processo individual e independente do contexto em que se vive. Os percursos feitos pelas crianças variam conforme o acesso que têm, ou não, a experiências concretas de utilização da escrita. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 204).

Luria observou, também, que no processo de alfabetização, as crianças até conseguiam diferenciar as letras, mas as usavam de forma aleatória por desconhecerem o modo correto de o fazerem. Ao utilizá-las, retornavam a fase de marcas indiferenciadas, mas dessa vez com letras do alfabeto.

Para que uma criança tenha a capacidade de escrever ou marcar algo é necessária a presença de duas coisas: ela deve ter uma relação diferenciada com os objetos ao seu redor; poder encontrar no ambiente elementos que a interesse. Também é importante que, os objetos desempenhem um papel instrumental, ou seja, de suporte, de ajuda à ação que a criança pretende realizar. Faz necessário também que a criança consiga controlar o seu comportamento através desses objetos mediadores, pois será esse o início da ação intelectual que marcará o desenvolvimento dos processos humanos.

Utilizando experimentos com macacos, Luria (1998) afirmou que é possível que os macacos desenvolvam funções instrumentais através de condições pré-estabelecidas de ambiente e disponibilidade de coisas. Por exemplo, quando um macaco usa uma vara para conseguir bananas que estavam fora do alcance de suas mãos ele está empregando a essa vara um sentido apenas funcional, a vara lhe serviu para que conquistasse seu objetivo principal que eram as bananas. Essa adaptação não ocorre de forma direta, mas sim, mediada, pois foi necessária a vara para que ele chegasse às bananas.

Trazendo para a realidade humana, podemos dizer que o homem se utiliza da linguagem para lembrar coisas e situações. Luria nos diz que

Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar

mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. (LURIA, 1998, p. 146)

A escrita é usada para fins de auxílio da memória e tem muitas funções, entre elas

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos. (LURIA, 1998, p. 146)

O uso psicológico da escrita se desenvolve mais tardiamente do que os outros, a aquisição e o uso de ferramentas exteriores.

Luria (1998) decidiu experimentar o estudo da pré-história da escrita nas crianças. Para tanto iniciou observando crianças que ainda não tinham aprendido a escrever colocando diante delas o desafio de fazerem um registro escrito a fim de se lembrar de algo que lhe foi proposto. Nessa ocasião seria possível determinar se a criança foi capaz de aprender a utilizar os objetos de escrita – lápis e papel – ou se permanece sem saber como utilizá-los.

[...] Nosso método era, na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de relembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou “escrever” as palavras por nós apresentadas. É claro que, na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer. Geralmente nosso experimento começava depois disso e nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não relacionadas umas com as outras. (LURIA, 1998, p. 147)

No próprio experimento realizado os pesquisadores deram às crianças táticas para que fosse possível que resolvessem aquela tarefa e observaram até que ponto ela se utilizava dessa tática – papel e lápis – para atingir o objetivo. Os rabiscos que produziam no papel deixavam então de ser simples e passavam a ganhar significado e de se tornar instrumentos.

A conclusão dos autores citados acima foi que o modo de execução da pesquisa foi satisfatório, pois ficou evidente o modo de imitação das crianças, a

capacidade que elas têm de copiar o que os adultos fazem e a facilidade de se adaptar a novos instrumentos. No caso da escrita, a produção dos rabiscos posteriormente se torna a escrita que utilizamos.

O próximo passo da pesquisa foi analisar e descrever como as crianças realizaram essa tarefa e mapear os estágios de desenvolvimento desde o princípio. Nesse ímpeto, descobriram que algumas crianças ainda não conseguiam entender o real uso da escrita e associa-la a uma linguagem que pode ser usada para a comunicação. Elas apenas faziam rabiscos que acreditavam serem iguais aos de um adulto. Um menino de cinco anos até mesmo mencionou a eles a respeito do que havia anotado “É assim que você escreve” (LURIA, 1998, p. 149).

Como mencionado anteriormente, o ato de escrever, neste caso, é apenas intuitivo, pois as crianças só estão interessadas em escrever como os adultos, esse não é um meio que utilizam para se recordar das coisas ou para representar um significado. Em alguns casos a escrita não está associada ao que deve ser lembrado, mas é, na verdade, um ato externo e sem significado lógico, uma brincadeira. Essa fase da criança é marcada pelos chamados “rabiscos indiferenciados”. Essas são características do primeiro estágio da escrita denominada de pré-instrumental.

A experiência de Luria (1998) também mostrou que as crianças são facilmente influenciáveis, pois, ao perceber que outra criança se utiliza de diferentes métodos para a realização das anotações solicitadas pelo pesquisador é imediatamente induzida a imitá-la.

Em quase todos os casos as crianças que fazem suas marcas no papel são incapazes de se lembrar do que elas significam. Essa é uma característica marcante para esse estágio da pré-escrita. O comportamento das crianças nessa fase é de alguém que relembra e não de alguém que lê, pois não faziam uso do que haviam escrito. Muitas crianças se utilizam também de marcas topográficas cuidadosamente colocadas em pontos específicos da folha a fim de que a tarefa de se lembrar se torne mais fácil.

Esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca. Pelo fato de a escrita não ser diferenciada, ela é variável. Após tê-la usado uma vez, uma criança pode esquecê-la alguns dias e revertê-la aos rabiscos mecânicos não-relacionados com a tarefa. Este é o primeiro rudimento do que

mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará a forma. A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la. (LURIA, 1998, p. 158)

Esses experimentos realizados por Luria com as crianças concluem que a escrita na criança se desenvolve a partir de um caminho longo em que os rabiscos indiferenciados passam a ser diferenciados e ganham um sentido, se tornam signos. “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos.” (LURIA, 1998, p. 161).

Fontana diz que “a apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 60). Existem duas formas de a criança diferenciar o signo primário. Ela pode tentar reproduzir o conteúdo dado apenas utilizando-se de rabiscos imitativos ou passar para uma forma de escrita que mostra o real conteúdo por meio de ideias pictográficas. Esses dois meios implicam em um avanço que deve ser dado pela criança no momento em que começa a utilizar novos signos deixando os primários para trás.

Percebemos que a criança possui, desde bem pequena, uma tendência de anotar palavras por meio de rabiscos e marcas no papel. Porém, essa característica se mostra bastante instável uma vez que ela pode “progredir” na forma escrita conseguindo produzir marcas e diferenciá-las umas das outras podendo usá-las para lembrar o que foi dito e no momento seguinte “retroceder” às formas indiferenciadas de escrita.

Desse modo, o método utilizado para escrever vai gradualmente mudando de imitativo e indiferenciado para algo que já pode ser conectado, mesmo que ainda bem pouco, ao que foi solicitado a ela escrever. Embora ainda bem simples, as elaborações da criança já demonstram seu reflexo deixando de ser apenas um acompanhamento de opinião.

Esse processo tem por característica a representação de palavras simples por linhas simples e sentenças complexas por rabiscos longos. É, também, interessante pontuar que há um ritmo que as crianças impõem em seus rabiscos. Se a frase é dita rápido, os rabiscos são mais corridos, mas se é dita lenta, os rabiscos são mais suaves. “A natureza variável dessa escrita sugere, todavia, que talvez isto não seja

mais que um simples reflexo rítmico da sugestão apresentada ao sujeito.” (LURIA, 1998, p. 163)

Observamos que dois fatores são capazes de fazer com que uma criança saia da fase indiferenciada e passe à fase diferenciada. Esses são, os números e as formas. Os números ou quantidades fazem com que a imitação se dissolva na criança, deixando para trás os rabiscos e as linhas indiferenciadas. Com os números, as crianças, mesmo as menores, conseguem pensar a respeito dos signos. Isso mostra que a escrita por meio de números causa a vontade de registrar as quantidades, fazendo assim, com que a criança seja introduzida a essa linguagem que é a escrita. A produção por rabiscos mais atrapalha do que ajuda a memória (LURIA, 1998, p. 164)

Quando inserido o fator quantidade no experimento, as diferenças na atividade gráfica são imediatas. As produções se alteraram claramente após essa introdução dos números. Um exemplo de sentença apresentada nesse caso foi “Lilya tem duas mãos e duas pernas” (LURIA, 1998, p.165). O fato da presença de “duas mãos” e “duas pernas” já fez com que as marcas produzidas pela criança se alterassem, cada uma das afirmações tinha seu próprio rabisco e eram diferentes um do outro.

Fontana e Cruz mencionam o mesmo fato ao explicitarem que “as marcas feitas pela criança adquiriram caráter expressivo apenas em dois casos, nos quais ‘a fumaça preta’ e ‘o carvão preto’ foram registrados por volumosas linhas pretas”. (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 210). Também, perceberam que nesse caso o registro fez diferença no momento em que o experimentador pergunta à criança o que ele havia dito a ela para escrever. Ela se atém as suas anotações dessa vez e realmente as usa para se lembrar do que havia sido dito a ela. “[...] ao examinar seus rabiscos, deteve-se em um deles, dizendo espontaneamente: ‘Isso é carvão’” (FONTANA E CRUZ, 1997, p. 210).

Em outro momento da experimentação de Luria, como vimos anteriormente, foram utilizados outros fatores para provocar a diferenciação da escrita das crianças. Utilizaram em suas sentenças vários fatores como cores, formas bem-delineadas e tamanhos distintos de objetos para provocar as crianças a produzir marcas diferentes das marcas habituais. O resultado foi que, esse segundo grupo de crianças da experimentação produziu marcas expressivamente diferenciadas. “[...] Em tais casos, vimos como a produção gráfica subitamente começou a adquirir

contornos definidos à medida que a criança tentava expressar cor, forma e tamanho – na verdade, começava a ter semelhança grosseira com a pictografia primitiva.” (LURIA, 1998, p. 166) Fontana e Cruz (1998) explicitam que, para Vygotsky, “tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais em que o indivíduo está imerso” (FONTANA E CRUZ, 1998, p. 71)

Essa pesquisa justifica-se, portanto, por considerar que as práticas de leitura e escrita são fundamentais ao acesso dos conhecimentos escolarizados e, mais do que isso, são constitutivas da subjetividade humana.

CAPÍTULO IV – Diálogos: aproximações e especificidades das teorias apresentadas

Neste capítulo abordaremos as aproximações e os distanciamentos entre as teorias de Emília Ferreiro e de Alexander Luria, analisando suas concepções, perspectivas teórico-metodológicas e pesquisas a respeito do tema da escrita e de como ocorre o seu desenvolvimento na criança. A análise não tem por objetivo esgotar o tema, apenas pontuar as principais aproximações, distanciamentos e especificidades entre os autores estudados.

Emília Ferreiro se embasa nas teorias de Piaget que possuem uma visão linear da forma como ocorre esse processo nas crianças. Acredita que a criança está inserida em todo o seu contexto na leitura e na escrita.

[...] inspiradas teoricamente em Piaget, Ferreiro e Teberosky partem do pressuposto de que a aquisição desse conhecimento baseia-se na atividade do sujeito que, em interação com a escrita, procede aplicando a esse objeto esquemas de assimilação sucessivamente mais complexos, decorrentes de seu desenvolvimento cognitivo. (AZENHA, 1997, p. 17)

Já no caso de Luria, seu embasamento está na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky que olha para esse processo como sendo uma etapa de constantes evoluções e involuções que precisam ser entendidas. Para ele, há a necessidade da mediação para que a criança consiga realizar a ação.

O grupo de sujeitos utilizado para a coleta de dados foi constituído por crianças pré-escolares de quatro a seis anos de idade, alheias ainda à influência escolar, para que se pudesse observar, no estado mais puro possível, o impulso que certos fatores colocados na situação experimental dariam à transformação das grafias e dos modos de operar dos sujeitos. (AZENHA, 1997, p. 44)

É importante pontuar que ambos os autores consideram que a aprendizagem não se limita à escola e nem começa dentro dela. Levam em consideração que existe um aprendizado anterior à escola e que este é muito importante para a continuidade do desenvolvimento de cada indivíduo.

[...] em ambas as investigações, as tentativas infantis de escrever antes do ensino formal são valorizadas positivamente e a perspectiva

teórica dos autores busca objetivar a existência de uma lógica subjacente que se procura descrever e explicar. (AZENHA, 1997, p.18)

Azenha (1997) nos traz, em seu livro, a afirmação de que devido à necessidade de um sistema para ensinar a língua escrita às crianças acaba surgindo circunstâncias desafiadoras em que a linguagem viva, aquela que é falada, fica em segundo plano, como que desvalorizada e perde um pouco o seu sentido. Isso é o contrário do que acontece com a fala, pois quando a criança aprende a falar isso traz um significado e um sentido novo para aquela ação de se comunicar.

4.1 Aproximações

Ainda que interpretem o percurso de forma diferente, ambos os trabalhos cotejados buscam no estudo da aquisição da escrita a identificação de um processo evolutivo ao longo do desenvolvimento infantil cuja gênese é preciso descrever e explicar. (AZENHA, 1997, p.18)

Neste tópico vamos tratar das aproximações entre as duas teorias, de Emília Ferreiro e de Alexander Luria. De acordo com Azenha ambos os autores deixam claro que o ler e o escrever “não se iniciam na escola, nem se restringem a ela. A existência de um percurso prévio à escolarização é o que define uma pré-história em relação à aprendizagem escolar da escrita.” (AZENHA, 1997, p. 19)

No entanto, a semelhança dos dados é apenas fenotípica, já que a interpretação sobre o valor, o papel e o destino desses recursos no interior da gênese da escrita e em relação ao desenvolvimento em geral assume feições diferentes. (AZENHA, 1997, p. 62)

Tanto Emília como Luria acreditam que a criança inicia seu aprendizado muito antes de entrar na escola. Ferreiro (2001), ao averiguar que existe um processo de escrita anterior a escola, demonstra que as crianças não chegam sem nenhum conhecimento, não são como tábulas rasas, mas possuem muitos saberes que não podem ser controlados ou suprimidos. “[...] ambos demonstraram que a aprendizagem da escrita implica uma história no interior do desenvolvimento individual [...]” (AZENHA, 1997, p. 15)

Para Luria (1998), a história da escrita de uma criança se inicia bastante tempo antes de sua entrada na escola. Conforme os pensamentos do autor, para

que haja o processo de aquisição da escrita era necessário sondar a criança antes que ela tivesse seu primeiro contato com os sistemas de alfabetização da escola, pois, após isso ela já teria passado da primeira etapa do desenvolvimento da escrita. O ponto mais importante é que Luria (1998) acredita que o momento inicial da escolarização não é o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, mas que as crianças já trazem um repertório de habilidades que viabiliza a continuidade de seu aprendizado por intermédio da escola.

Ferreiro (2001) afirma que nós não podemos esperar apenas transmitir conhecimentos a uma criança como se ela fosse uma tábula rasa, ou seja, como se não soubesse nada, não conhecesse nada. Ao contrário, precisamos levar em conta de forma completa o conhecimento que a criança traz para a sala de aula e aproveitá-lo em seu aprendizado. Permitir que a criança aprenda tendo por base o que já conhece e se deixar aprender com as experiências dela também.

Sonia Kramer faz uma crítica muito pertinente ao uso indevido da teoria de Emília Ferreiro dentro da escola pelos professores. Ela diz:

Tenho percebido que as ideias de Emília Ferreiro têm sido reduzidas a etapas, assim como se fez com Piaget: ouço professoras falando em crianças pré-silábicas, silábicas e alfabéticas! Ouço e me indigno, porque isso é muito parecido com dizer “esses são os fracos, os médios, esses os fortes”, os que “vão devagarinho e os que andam depressa”, “os que não aprendem e os que aprendem”. Triste vício esse da educação de mudar as aparências para nada mudar... (KRAMER, 2001, p. 130 e 131)

Outro ponto de convergência entre os autores é o de que no início “a criança não tem justificativa para suas produções escritas”. Para Luria, as crianças não estão interessadas em escrever de modo a lembrarem posteriormente o que foi escrito, apenas querem escrever do mesmo jeito que observam os adultos escrevendo. Emília coloca esse fato como falta de linearidade e denomina como sendo a fase intrafigural.

[...] a criança pode registrar por escrito desde que se considerem suas tentativas de escrita válidas mesmo quando não tenham os elementos próprios do sistema convencional (letras, sinais de pontuação e demais elementos que fazem parte da convenção escrita). (AZENHA, 1997, p. 49)

Ferreiro verificou em suas pesquisas que a diferença social de cada criança influenciou o nível de conhecimento que possuíam. Isso a levou a concluir que o professor deve sempre respeitar o ritmo e o nível de saber de cada criança e não querer que todos façam do mesmo jeito e na mesma hora. Sempre haverá aqueles com mais facilidades em aprender e outros com mais dificuldades. Luria (1998) contempla um pensamento muito semelhante quando pontua que os professores precisam ajudar a tornar o processo de alfabetização significativo para a criança por levar em conta seu processo de aprendizagem, o ritmo de cada um, ajudando a simbolizar a escrita.

Os dois autores concordam que a primeira fase da escrita acontece por meio de traços e rabiscos indiferenciados. Emília nomeia essa fase por Intrafigural e Luria por Pré-instrumental. Como Emília estudou crianças que já estavam na escola apenas os dois primeiros níveis de classificação de fases da escrita podem ser comparados com os estudos de Luria, pois ele estudou crianças que ainda não tinham entrado na escola, que não frequentavam o ensino regular.

Se levarmos em conta a difusão desses conhecimentos à prática escolar, eles acrescentam um considerável conjunto de elementos à reflexão sobre o ensino sistemático desses conteúdos no ambiente escolar, ao papel representado pelo desenvolvimento espontâneo (anterior à escola) e pelo desenvolvimento escolar, à natureza da interação entre esses dois tipos de conhecimento, além das considerações pertinentes à natureza desses objetos de aprendizagem e às especificidades e complexidades que são inerentes ao seu processo de aquisição. (AZENHA, 1997, p. 20)

Ferreiro e Luria também raciocinam que em um determinado momento da escrita da criança ela leva em consideração a quantidade de letras por palavra. Luria (1998) observou dois fatores que influenciam as fases iniciais de escrita da criança: os números e as formas. Esses fazem com que a criança deixe de imitar a escrita do adulto por meio de rabiscos e passe a produzir marcas mais concretas e com significado.

Segundo Luria, o conteúdo das palavras exerce um importante papel no desenvolvimento da diferenciação gráfica. Assim, os atributos do significado das palavras, tais como a forma, a cor, a dimensão, a quantidade, o brilho e ritmo, constituiriam os fatores aos quais as crianças são particularmente sensíveis. (AZENHA, 1997, p. 47)

Na mesma linha de raciocínio, Emília mostra em sua pesquisa que a tendência da criança é pensar que o “elefante” possui mais letras do que a “borboleta” por que ele é maior. Também fazem isso para diferenciar uma palavra da outra de forma a sentir que escreveram palavras diferentes. Azenha (1997) pontua que “esses são os problemas cruciais a serem enfrentados pela criança no segundo grande período da aquisição da escrita.” (p. 32)

Ao passo que vão se familiarizando com a escrita das letras e os seus significados, as crianças vão passando pelas fases de desenvolvimento da escrita pontuadas por Ferreiro. Em um dado momento, na fase intrafigural, surge um conflito com relação a quantidade mínima de letras necessárias para compor uma palavra. Se esse número, que geralmente gira em torno de 3 letras por palavra, não for alcançado, não se pode ler e não é considerada uma palavra.

Há [...] uma impressionante homogeneidade em relação ao mínimo de letras para que um texto possa dizer algo: em torno de 3 letras. Ao mesmo tempo que as crianças trabalham sobre esse eixo quantitativo, estabelecem também critérios qualitativos em relação às marcas empregadas: o escrito não pode ter sempre a mesma letra. Há, portanto, necessidade de variação interna entre as letras empregadas para escrever algo. Essas duas exigências formais primitivas de diferenciação são definidas por Ferreiro e Teberosky como hipótese da quantidade mínima de caracteres e hipótese da variedade de caracteres, respectivamente. (AZENHA, 1997, p. 32)

Este momento é chamado também, de fase pré-silábica. A fase pré-silábica consiste em a criança apenas escrever com rabiscos que simulam a letra cursiva de um adulto, mas somente a criança é capaz de dizer o que está escrito, pois os traços são indiferenciados. Em um segundo momento dessa mesma fase a criança já reconhece as letras, mas ainda necessita de uma diferenciação mais evidente para cada palavra, por isso utiliza mais letras para uma palavra que indica algo grande – como um elefante – e menos letras para uma palavra que indica algo pequeno – como uma formiga. Nessa fase também é comum a utilização repetida das letras que compõe o nome da criança por serem as letras mais conhecidas por ela e portanto, as mais indicadas para formar as palavras. As letras dispostas em cada palavra ainda não possuem valor sonoro por si só, mas precisam ser lidas pela criança que as escreveu para que possam ser entendidas por um adulto alfabetizado.

Esses breves comentários sobre as semelhanças entre as duas abordagens consideradas são suficientes para demonstrar a ruptura que essas investigações representam em relação ao conhecimento científico anteriormente acumulado sobre o tema. (AZENHA, 1997, p. 19)

4.2 Distanciamentos

Ferreiro realizou suas pesquisas com crianças que ainda não iam para a escola e também com as que já a frequentavam, enquanto Luria escolheu apenas as crianças que ainda não haviam tido contato com o ensino escolar. Essa divergência proporcionou resultados diferenciados para os dois trabalhos.

O objetivo de Luria para sua pesquisa era apontar as possibilidades que permitiam o aparecimento dessas novas formas de escrita nas crianças. Reconheceu e nomeou duas fases principais do início do desenvolvimento da escrita nas crianças: a primeira é a fase pré-instrumental, caracterizada pela ausência da escrita com fins mnemônicos, e a segunda é a fase instrumental, que se caracteriza pelo uso da escrita e dos signos de maneira significativa.

Já Emília Ferreiro possui outra perspectiva, a construtivista de alfabetização que considera a escrita infantil como “uma linha de evolução surpreendentemente regular” (FERREIRO, 2001, p. 18) e que pode ser classificada em três fases distintas: icônico e não icônico, alternância entre qualitativo e quantitativo e a fonetização da escrita no período silábico e por fim alfabético.

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, segundo as próprias autoras, foi elaborada para construir uma nova explicação sobre os processos e as formas pelas quais as crianças aprendem a ler e a escrever. (AZENHA, 1997, p. 20)

Para Luria (1998), a nossa escrita é representada por signos. Os humanos não nascem sabendo escrever, mas precisam aprender e o modo de fazer isso, segundo ele é por meio da mediação com outro humano que já saiba executar essa ação. A nossa relação com as demais pessoas estabelece uma comunicação que acontece por meio de gestos que Vygotsky (1998) chama de escritos no ar.

Luria (1998) pontua que a escrita é muito diferente de outras funções psicológicas que os seres humanos possuem na questão do desenvolvimento pois, é uma ação que necessita da mediação de um terceiro para ser realizada. É preciso de outra pessoa para que ocorra a aquisição dessa nova linguagem. Diferentemente

de Emília que pontua que as crianças podem aprender apenas por observação sem a necessidade da intervenção de outra pessoa. Elas constroem o próprio conhecimento.

Os experimentos dos autores são também construídos de formas distintas e geram resultados únicos para suas pesquisas. Luria realizou sua pesquisa com crianças que ainda não sabiam ler e dava a elas a tarefa de lembrar muitas frases que ele ditava. Porém, o número de frases era propositalmente maior do que a capacidade de memória das crianças. A partir desse ponto ele oferecia a elas um papel e uma caneta e dizia para que “escrevessem” o que ele estava ditando. Claramente elas se diziam incapazes de realizar aquela tarefa, pois ainda não haviam aprendido a escrever, mas os experimentadores de Luria continuavam na tentativa de fazê-las produzir suas marcas no papel. Diziam que os adultos utilizam os escritos para se lembrarem das coisas visando a tendência natural de imitação que a criança possui. A sugestão então, era a de que elas tentassem escrever o que eles estavam falando, que “inventassem” alguma forma de escrita que pudesse ajudá-las. As frases apresentadas eram curtas, simples e não relacionadas entre si, pois tinham o objetivo de ultrapassar a capacidade de memória das crianças e forçá-las a utilizar a ferramenta da escrita recém introduzida no seu cotidiano. (LURIA, 1998, p. 147)

Emília realizou um experimento parecido, mas havia muitas particularidades que fazem dele único. Em suas pesquisas, ela emprega o método de Piaget que consistia na investigação por meio de perguntas. A realização do experimento se dava por meio de uma conversa com a criança tendo por objetivo descobrir qual a sua linha de pensamento com base nas respostas dadas.

As situações experimentais utilizadas por Ferreiro eram entrevistas individuais com crianças pré-escolares ou iniciantes da aprendizagem da escrita. O “método da indagação”, inspirado pelo método clínico de Piaget, incluía tarefas de escrita e leitura. A primeira consistia em ditar aos sujeitos a escrita de um conjunto de palavras cujo significado fosse conhecido, com gradação segundo o número de sílabas (incluindo palavras com muitas sílabas até aquelas grafadas com apenas uma). Ao final desse conjunto, era ditada uma frase. Após a escrita de cada palavra, a criança era solicitada a proceder à leitura sobre o que acabara de escrever, apontando os registros. (AZENHA, 1997, p. 27)

Desse modo, a pesquisa de Luria buscava orientar as crianças a escrever as palavras ditadas com o objetivo de lembrar delas posteriormente, o que dava a esse ato um significado: servir como meio para se lembrar ou finalidade de registrar. Por esse motivo, os pesquisadores pediam às crianças que lessem as palavras somente após ter escrito o conjunto completo ditado por eles e não antes.

A utilização da leitura após a escrita de todo o conjunto é também um procedimento informador e mobilizador da diferenciação gráfica. A leitura imediata após a escrita, como é utilizada nas situações de investigação em Ferreiro, representa uma dificuldade pequena para o sujeito, já que esse pode apenas expressar a intenção de escrita presente ainda ao foco de atenção. (AZENHA, 1997, p. 46)

No caso de Emília Ferreiro, o objetivo não era criar uma situação para que as crianças pudessem entender qual a função da escrita, mas sim pediam a elas que escrevessem palavras e frases e as lessem imediatamente. Esse método buscava interpretar sobretudo os intentos das crianças de correlacionar a fala ao escrito e as diversas maneiras como compreendem essa relação. Por isso é dado maior importância ao período silábico onde a criança já começa a fazer essa relação. No período anterior a este, o pré-silábico, a criança ainda não interliga a fala com a escrita.

Segundo Ferreiro, a distinção desenho/escrita é fundamental na gênese da escrita, por aproximar a criança da lógica do sistema convencional da escrita, onde as formas dos grafismos não reproduzem nem a forma dos objetos, nem seus contornos ou colocação no espaço. (AZENHA, 1997, p. 29)

Azenha (1997) pontua que a partir da pesquisa de Ferreiro, as crianças começam lentamente a separar o que são desenhos e o que são letras pelo papel e, desse modo inicia o processo de reconhecimento das letras para sucessivamente utilizá-las em sua escrita da forma como a conhecemos.

Quanto à constituição das letras como objetos substitutivos, a interpretação do estudo indica um primeiro momento em que as letras são definidas por negação. A criança pode referir-se a elas como números, letras, o nome de algumas letras, mas o sentido geral seria o de indicar "aquilo que não é desenho". (AZENHA, 1997, p. 30)

É importante relembrar

[...] a natureza da contextualização da escrita, presente na tarefa oferecida pela situação experimental utilizada por Luria. Ao contrário do que ocorre nas situações utilizadas por Ferreiro, aqui a escrita é colocada como um recurso de ajuda ao problema de memorizar conteúdos. Além do fato de a escrita ter sentido na atividade, ela é um instrumento de extensão da atividade mental. (AZENHA, 1997, p. 45 e 46)

Azenha (1997) menciona ainda que, para Luria, as crianças tentam imitar a forma de escrita dos adultos grafando no papel linhas contínuas e em ziguezague, mas o que elas não sabem é o motivo pelo qual essas linhas são colocadas dessa forma pelos adultos. Elas não reconhecem a escrita como “recurso auxiliar” delimitando a sua utilização a apenas desenhos em si. (p. 49 e 50)

Desse modo, com respeito ao ponto de vista do autor sobre a escrita, Azenha diz que “tal complexidade deriva do fato de que essa história não apresenta uma evolução contínua facilmente interpretável, mas é plena de involuções e descontinuidades” (1997, p. 38).

Pode-se dizer também que “coube a Luria a tarefa de recriar experimentalmente a gênese desse processo de simbolização realizado pela escrita, de modo a poder descrevê-lo de forma sistemática.” (AZENHA, 1997, p. 43)

No capítulo seguinte analisaremos trabalhos produzidos na Faculdade de Educação da Unicamp com a finalidade de mapear o que se tem produzido em termos de pesquisas científicas no contexto da graduação em Pedagogia, acerca da temática alfabetização.

Capítulo V – O levantamento de dados: TCCs sobre Alfabetização na Faculdade de Educação da Unicamp

Este capítulo tem por objetivo evidenciar os resultados do levantamento de TCCs sobre Alfabetização encontrados na Faculdade de Educação da Unicamp. Analisaremos o movimento dos orientadores cruzando as informações com as referências utilizadas nos TCCs e os temas escolhidos pelos autores.

Nosso levantamento de dados abrangeu os anos de 1980 a julho de 2018. Em todo esse período encontramos vinte e seis (26) orientadores em atividade, cinquenta e um (51) autores utilizados, mais de dezoito (18) referenciais teóricos distintos – houve trabalhos em que o referencial teórico não foi encontrado – e quarenta e um (41) temas abordados.

Os orientadores que mais orientaram trabalhos foram: Sergio Antonio da Silva Leite com doze (12) trabalhos orientados; Norma Sandra de Almeida Ferreira com dez (10) trabalhos orientados; Guilherme do Val Toledo Prado com oito (8) trabalhos orientados; Ana Lucia Guedes-Pinto com cinco (5) trabalhos orientados; Roseli Aparecida Cação Fontana com três (3) trabalhos orientados e os demais possuem entre um (1) e dois (2) trabalhos orientados nessa temática. (Gráficos 1, 6, 11 e 16).



Gráfico 1 – Orientadores entre 1980 – 2018

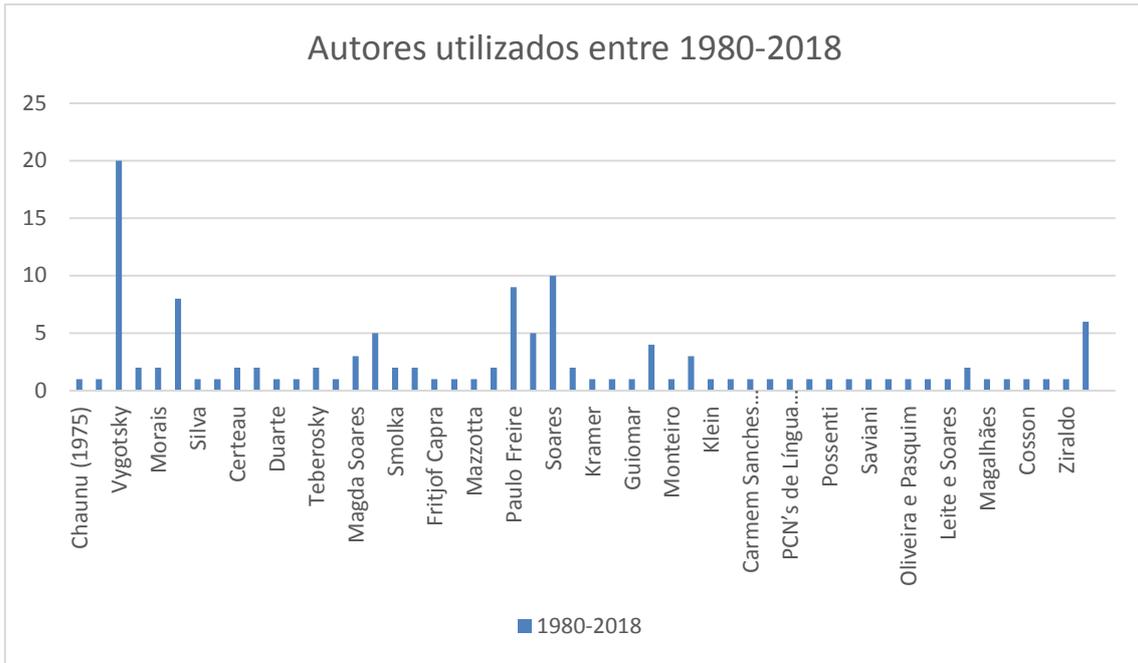


Gráfico 6 – Autores utilizados entre 1980-2018

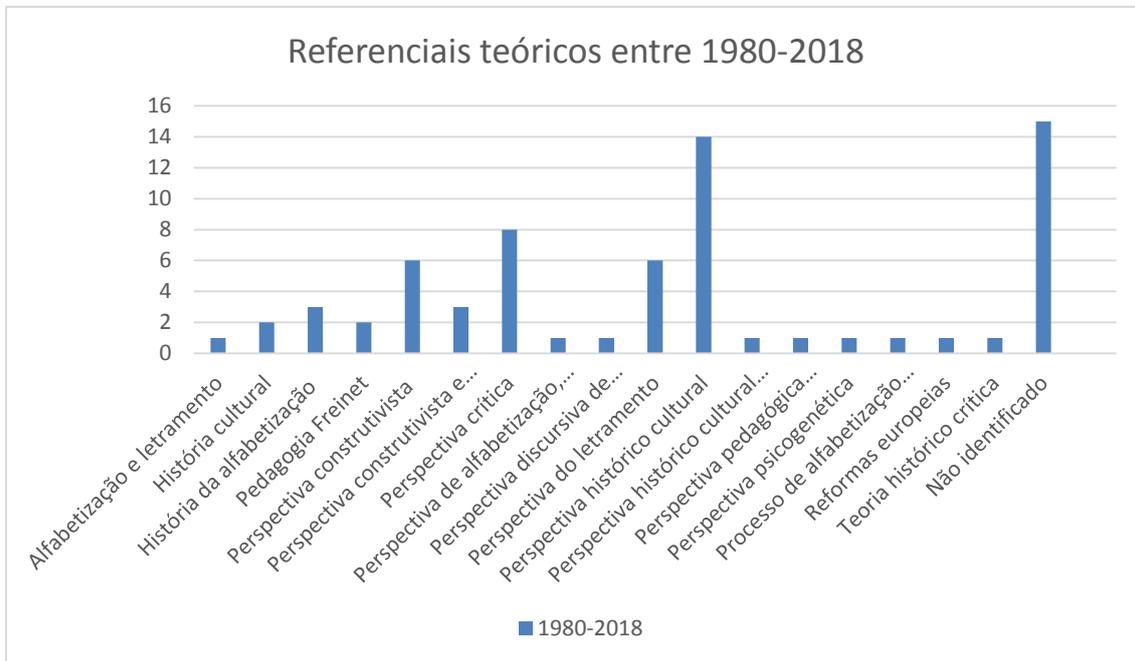


Gráfico 11 – Referenciais teóricos entre 1980-2018

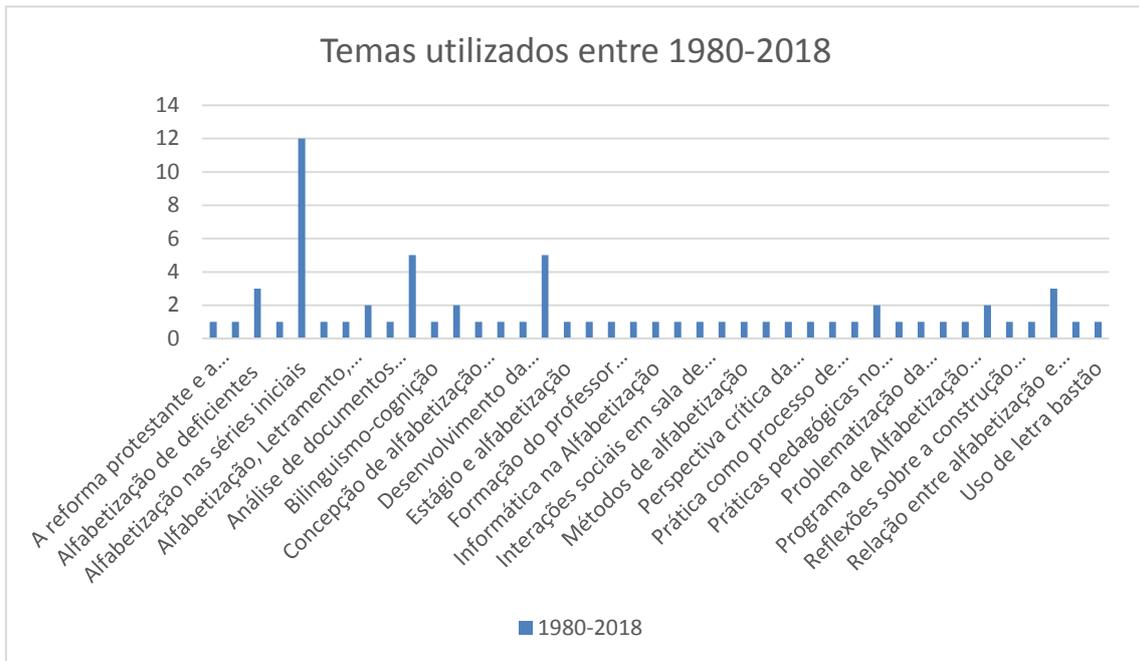


Gráfico 16 – Temas utilizados entre 1980-2018

5.1 Década 1980-1989

Na primeira década analisada – 1980 a 1989 – obtivemos dados, embora escassos. Apenas um orientador – Ezequiel Theodoro da Silva – trabalhou com esse tema, “Alfabetização”, durante essa década e orientou dois (2) TCCs com referenciais teóricos distintos, a saber: perspectiva crítica de Paulo Freire e perspectiva do letramento de Sonia Kramer. Os temas foram “Analfabetismo” e “Problemas e contribuições da alfabetização”. (Gráficos 2, 7, 12 e 17)



Gráfico 2 – Orientadores entre 1980-1989

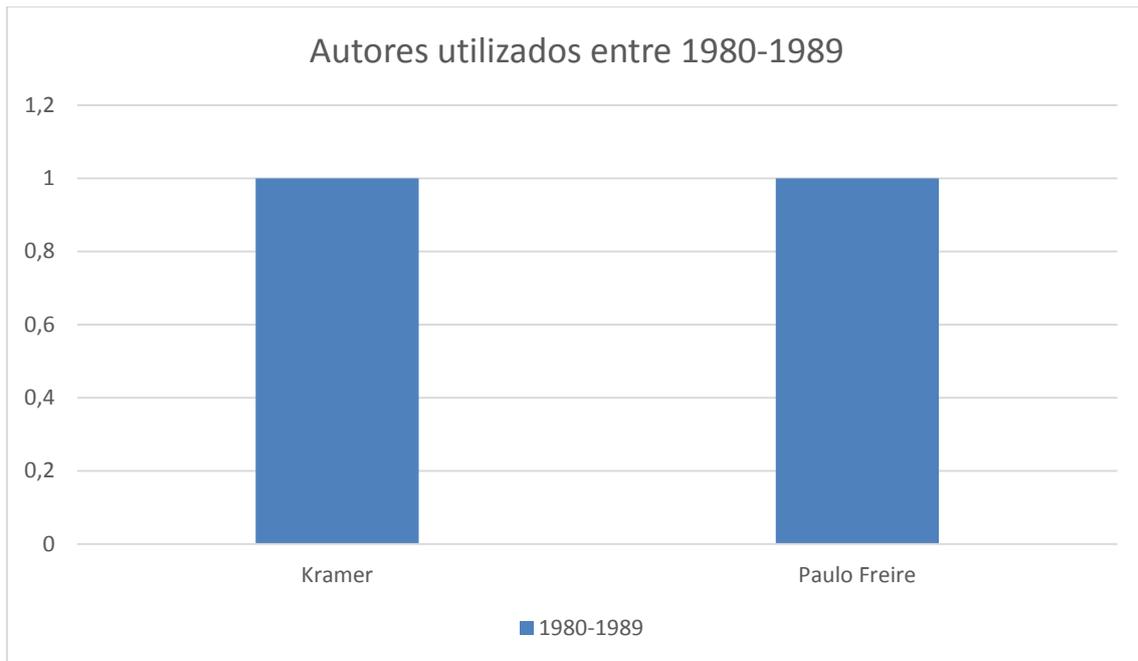


Gráfico 7 – Autores utilizados entre 1980-1989

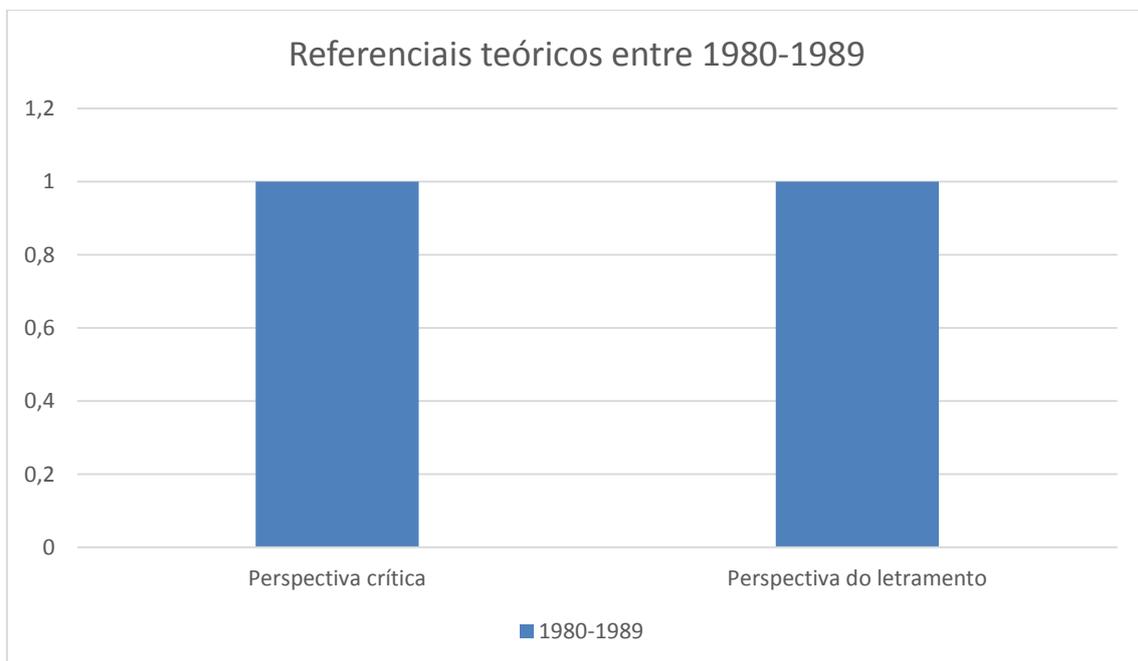


Gráfico 12 - Referenciais teóricos entre 1980-1989

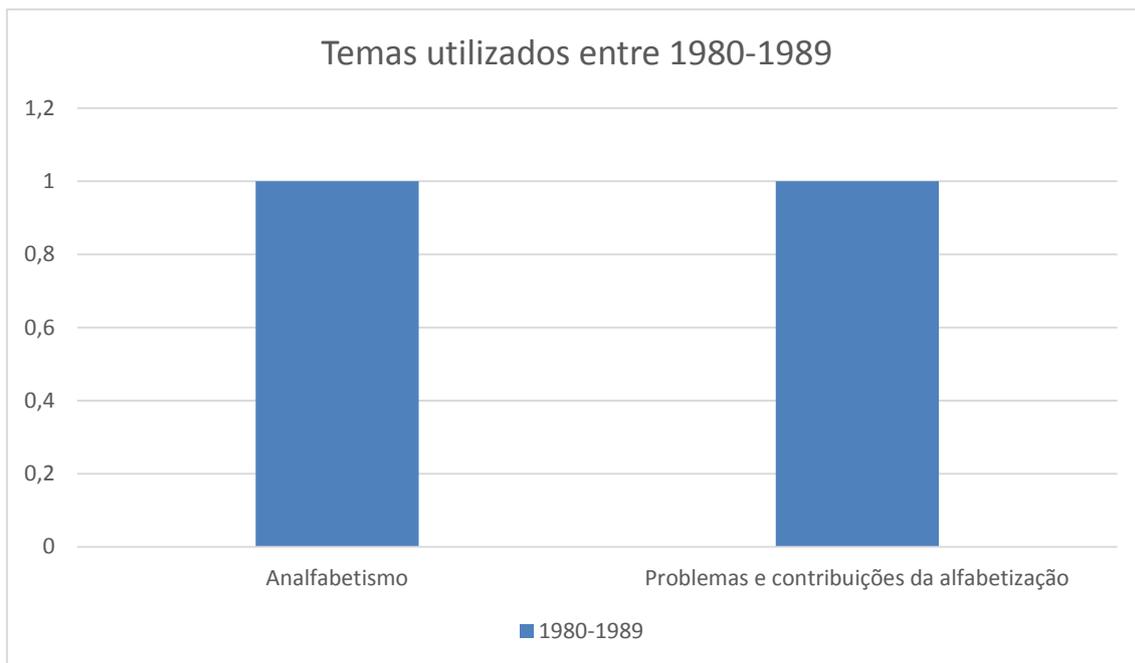


Gráfico 17 - Temas utilizados entre 1980-1989

5.2 Década 1990-1999

De 1990 a 1999 – década seguinte – observamos que oito (8) foram os orientadores que trataram do tema. Desses, o que mais orientou foi Sergio Antonio da Silva Leite com três (3) trabalhos, em seguida aparece Ezequiel Theodoro da Silva Leite com dois (2) trabalhos orientados. Os demais orientadores Helena Costa Lopes de Freitas, Lilian Lopes Martin da Silva, Jose Claudinei Lombardi, Luiz Carlos de Freitas, Valério Arantes e Clara Germana Sa Gonçalves Nascimento orientaram um (1) trabalho cada um. (Gráfico 3)

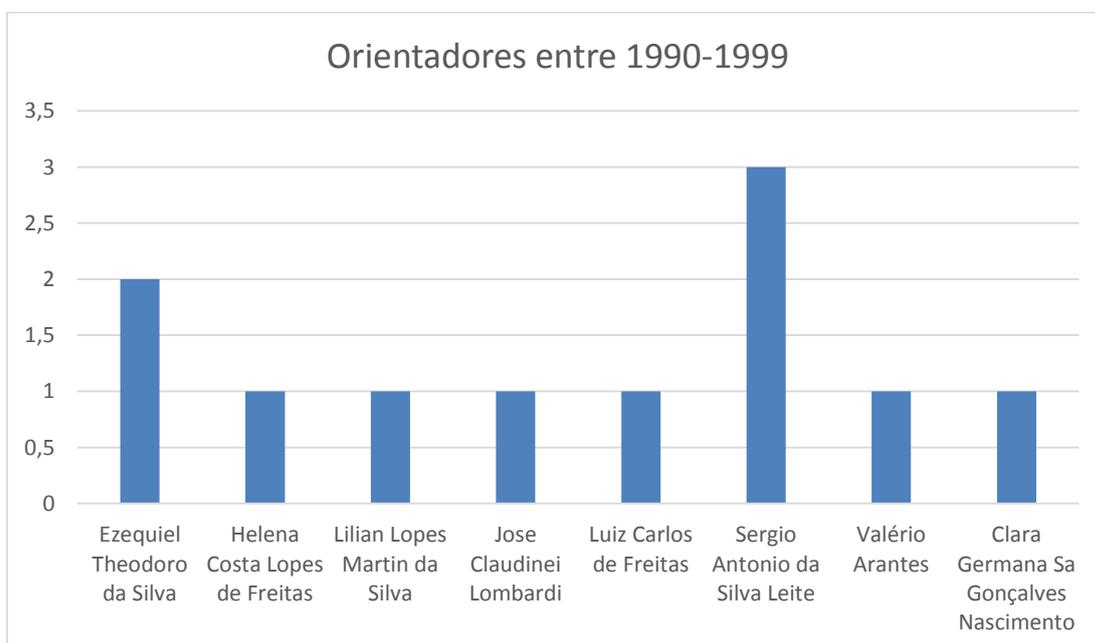


Gráfico 3 – Orientadores entre 1990-1999

Os onze (11) autores escolhidos como bases teóricas dos TCCs nessa década foram: Freinet, Celestin; Vygotsky, Lev; Teberosky, Ana; Soares, Magda; Piaget, Jean; Saviani, Dermeval; Leite, Sérgio; Mello, Guiomar; Freire, Paulo. Quase a totalidade apareceu em apenas um (1) trabalho cada um. Paulo Freire foi encontrado em três (3) trabalhos e em um dos trabalhos não foi possível identificar o autor referência. (Gráfico 8)

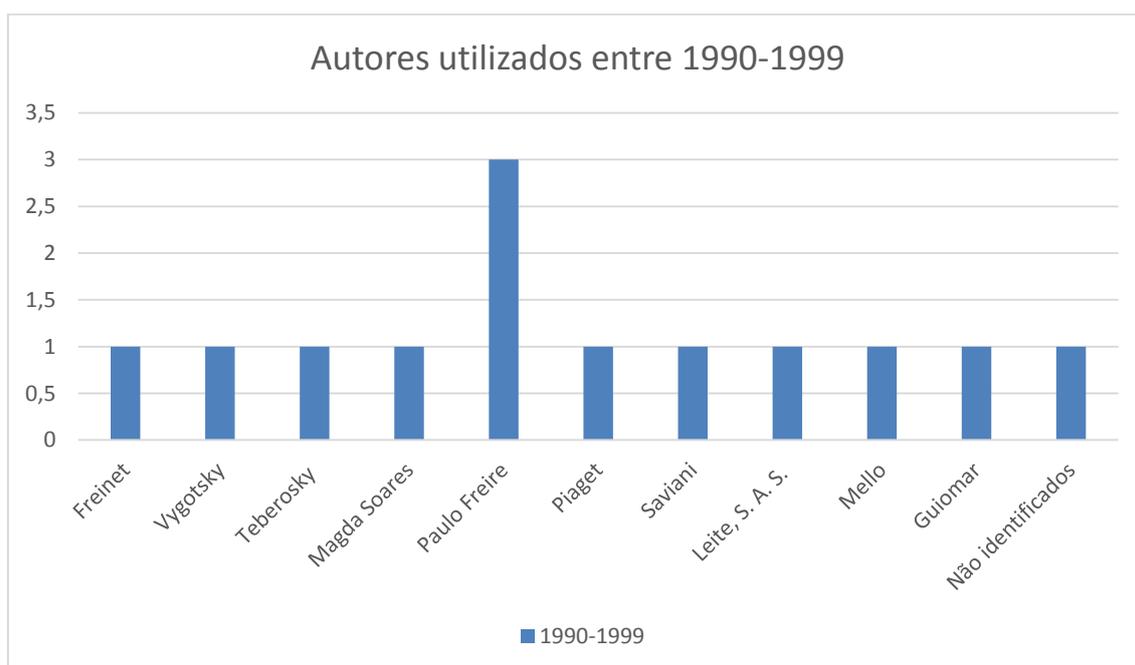


Gráfico 8 – Autores utilizados entre 1990-1999

Com respeito aos referenciais teóricos oito (8) foram mencionados nos TCCs analisados dessa década. “Pedagogia Freinet”, “Perspectiva histórico cultural”, “Perspectiva construtivista”, “História da alfabetização”, “Perspectiva psicogenética” e “Teoria histórico crítica” foram referenciais de um (1) trabalho cada um. A “Perspectiva crítica” apareceu em três (3) trabalhos e em dois (2) trabalhos não foram identificados os referenciais teóricos. (Gráfico 13)

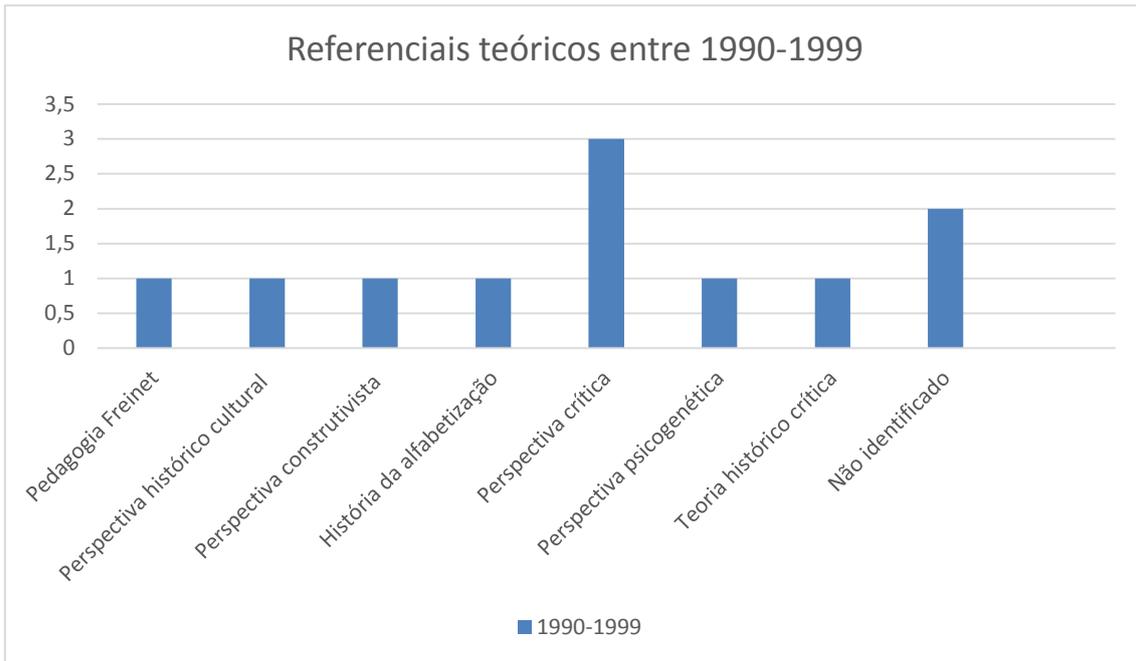


Gráfico 13 - Referenciais teóricos entre 1990-1999

Os temas abordados na década de 1990 a 1999 foram oito (8). “Alfabetização de deficientes mentais”, “Cartilha”, “Concepção de alfabetização e Escola Normal de Campinas”, “Perspectiva crítica da alfabetização”, “Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental” e “Professores recém-formados em classes de alfabetização” foram encontrados em um (1) trabalhos cada um. “EJA” foi encontrado em dois (2) trabalhos e “Alfabetização nas séries iniciais” em três (3) trabalhos. (Gráfico 18)

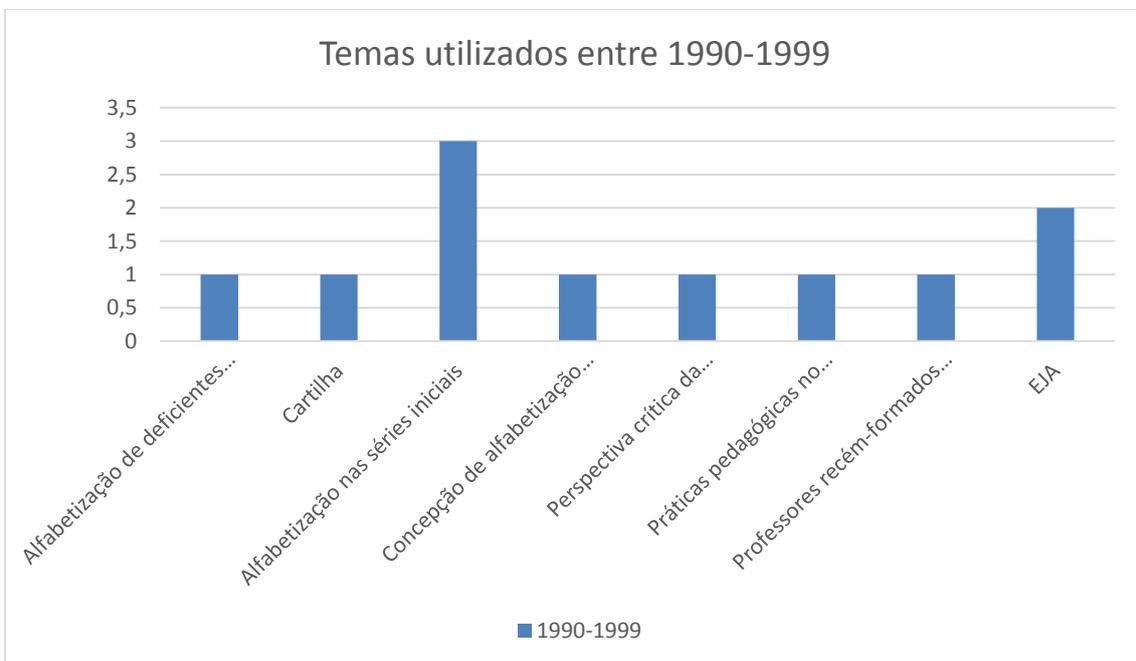


Gráfico 18 - Temas utilizados entre 1990-1999

5.3 Década 2000-2009

Passando para a década seguinte – 2000 a 2009 – observamos que o número de orientadores diferentes que orientaram sobre esse tema subiu para 15 e também, em alguns casos, o número de trabalhos que orientaram. Guilherme do Val Toledo Prado e Sergio Antonio da Silva Leite orientaram sete (7) trabalhos cada um, Norma Sandra de Almeida Ferreira possui nessa década seis (6) trabalhos orientados, Roseli Aparecida Cação Fontana aparece com três (3) trabalhos orientados, Ana Lucia Guedes-Pinto tem quatro (4) trabalhos orientados, Ana Luiza Bustamante Smolka, Adriana Lia Frizzman de Laplane, Ana Lucia Horta Nogueira e Sonia Giubilei possuem dois (2) trabalhos orientados cada uma. Os demais orientadores possuem apenas um trabalho orientado cada um. Eles são Helena Costa Lopes de Freitas, Jorge Luiz Schroeder, Maria Marcia Sigrist Malavazi, Zacarias Pereira Borges, Sandro Tonso e Ivani Rodrigues Silva. Em um (1) trabalho não foi possível identificar o orientador. (Gráfico 4)



Gráfico 4 – Orientadores entre 2000-2009

Ao todo foram utilizados trinta e quatro (34) autores nessa década. As obras de Lev Vygotsky foram utilizadas em catorze (14) trabalhos. Em segundo lugar temos as obras de Emília Ferreiro, que foram utilizadas em seis (6) dos trabalhos. Alexander Luria, Magda Soares e Paulo Freire apareceram em quatro (4) trabalhos cada um. Piaget, Jean foi encontrado em três (3) dos trabalhos. Certeau, Michel de; Chartier, Roger; Cagliari, Luiz Carlos; Morais, José; Jannuzzi, Gilberta e Ângela

Kleiman apareceram em dois (2) trabalhos cada um. Silva, Cinara; Brandão, Ana; Smolka, Ana; PCN's de Língua Portuguesa (MEC, 1997), Freinet, Celestin; Itard, Jean; Mazzotta, Marcos; Chaunu, Pierre; Meliá, Bartomeu; Mortatti, Maria; Klein, Lígia; Pino, Angel; Zilberman, Regina; Magalhães, Lígia; Possenti, Sírio; Perini, Mário; Duarte, Newton; Matui, Jiron; Teberosky, Ana; Capra, Fritjof; e Ziraldo apareceram em um (1) trabalho cada um. Em quatro (4) dos trabalhos não foi possível identificar os autores utilizados. (Gráfico 9)

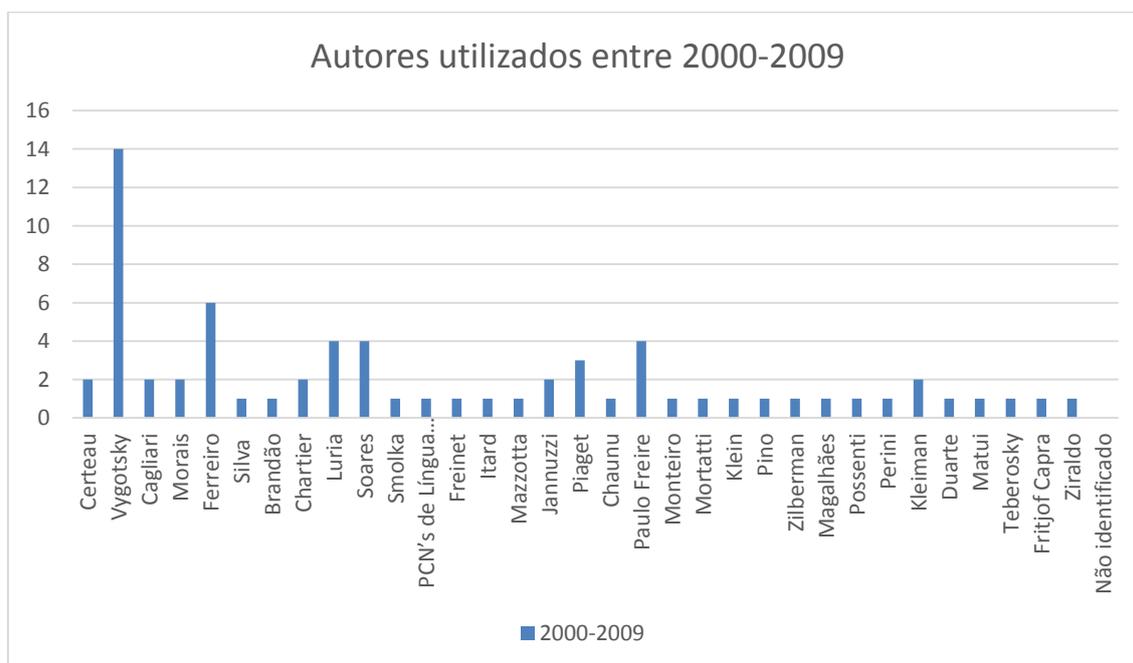


Gráfico 9 – Autores utilizados entre 2000-2009

Observamos, também, que o autor Vygotsky foi o mais escolhido como referencial teórico para a abordagem do tema “Alfabetização” o que nos mostra que há certa preferência pelo embasamento de sua obra. Emília Ferreiro aparece como a segunda autora mais escolhida nessa década. Esses dados nos mostram que tanto Lev Vygotsky como Emília Ferreiro são dois grandes nomes no campo da Alfabetização e, portanto, aparecem com mais frequência do que os outros em referenciais teóricos.

Com relação aos referenciais teóricos utilizados entre 2000 e 2009 temos onze (11). “Perspectiva histórico cultural” aparece em doze (12) trabalhos, “Perspectiva crítica” e “Perspectiva construtivista” em quatro (4) trabalhos, “História cultural”, “Perspectiva do letramento”, “Perspectiva construtivista e perspectiva histórico cultural” em dois (2) trabalhos. Os referenciais “Processo de alfabetização escolar”, “Pedagogia Freinet”, “História da alfabetização”, “Perspectiva de

alfabetização, leitura e escrita”, “Reformas europeia” e “Perspectiva pedagógica ambiental” em um (1) trabalho cada um e em dez (10) trabalhos não foram identificados referenciais teóricos. (Gráfico 14)

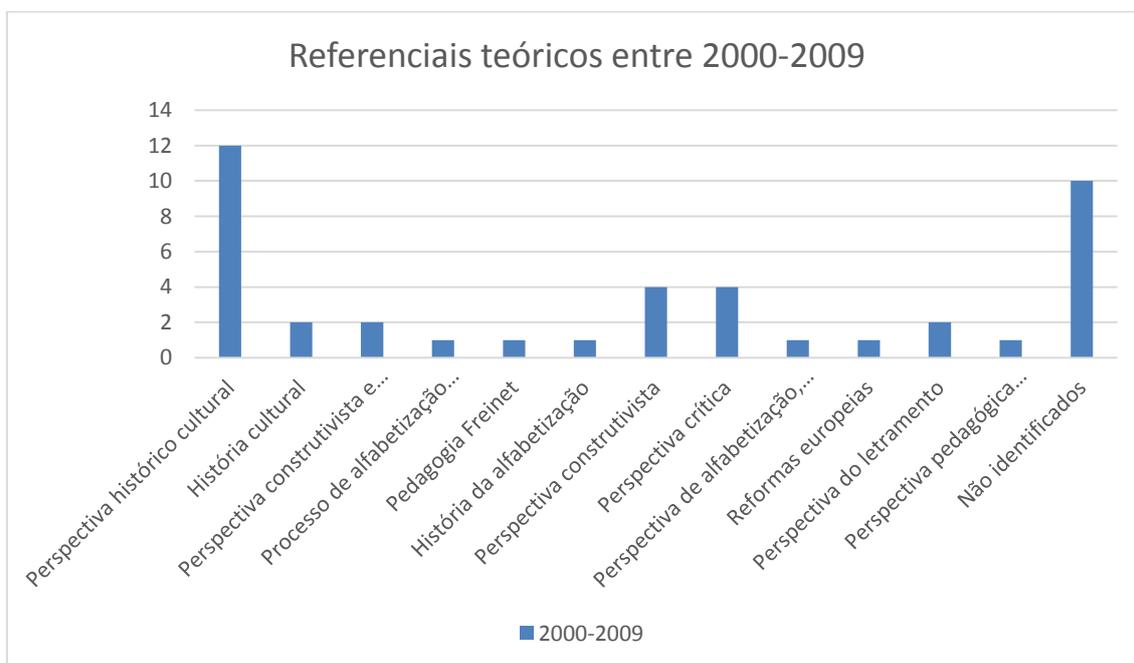


Gráfico 14 - Referenciais teóricos entre 2000-2009

Sobre os temas dessa década agrupamos trinta e um (31) que apareceram dentre todos os TCCs analisados. Começando pelos temas “Alfabetização nas séries iniciais” e “Análise de livro” (4) que apareceram em maior número de trabalhos. “EJA” vem em segundo lugar em 3 trabalhos, “Alfabetização de deficientes”, “Progressão continuada” e “Relação entre Alfabetização e letramento” são temas de dois (2) trabalhos.

Os demais, a seguir, apareceram em um (1) trabalho cada um: “Afetividade e produção escrita na educação infantil”, “Concepção de linguagem, língua e ensino da língua”, “Estratégias para elaboração da escrita”, “Prática social da roda” que aparece, “Relação entre a leitura na biblioteca com alfabetização de crianças”, “Formação do professor alfabetizador”, “Informática na Alfabetização”, “Alfabetização e Trabalho Docente”, “Desenvolvimento da linguagem escrita”, “Início do processo de aprendizagem da leitura”, “Interações sociais em sala de aula”, “Reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico”, “A reforma protestante e a educação”, “Medo de alfabetizar”, “Problematização da formação de professores indígenas”, “Relação entre alfabetização e música”, “Analfabetismo”, “Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental”, “Uso de letra bastão”, “Alfabetização, Letramento, Prática de ensino”,

“Fracasso escolar”, “Métodos de alfabetização”, “Palavras geradoras”, “Prática como processo de auto formação” e “Programa de Alfabetização Ecológica”. (Gráfico 19)

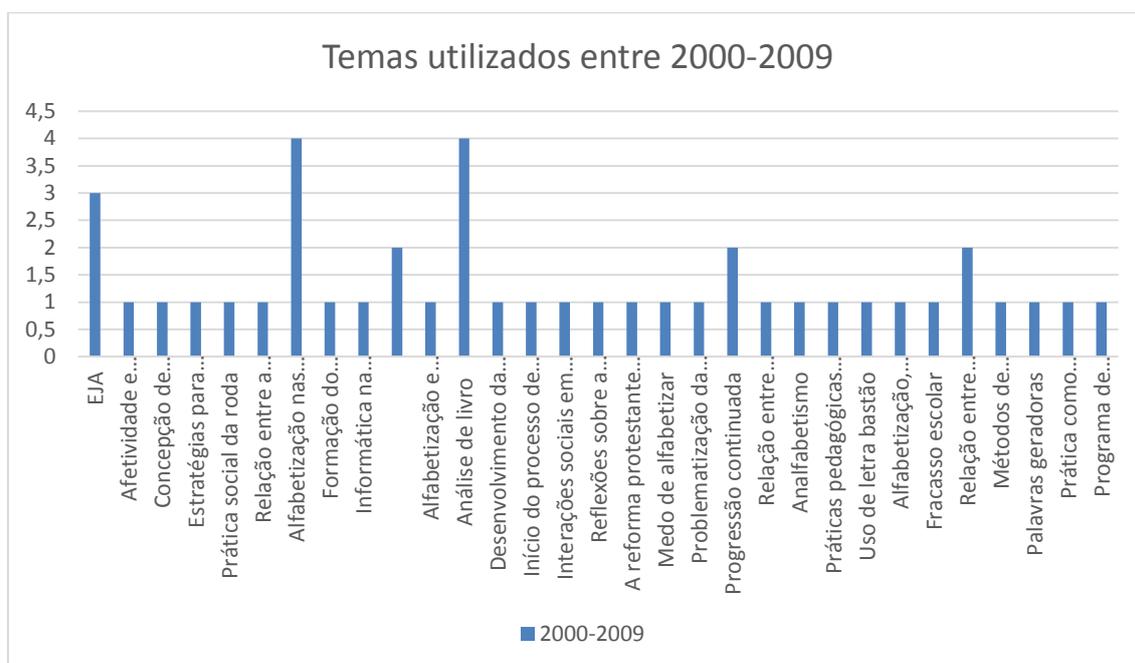


Gráfico 19 - Temas utilizados entre 2000-2009

5.4 Década 2010-2018

Passando para a última década analisada – 2010 a 2018 – encontramos nove (9) orientadores. Norma Sandra de Almeida Ferreira orientou quatro (4) trabalhos com esse tema, Sérgio Antônio da Silva Leite orientou dois (2) trabalhos e os demais, a saber, Guilherme do Val Toledo Prado, Heloisa Andréia de Matos Lins, Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Adriana Missa Momma-Bardela, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Orly Zucatto Mantovani de Assis e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet orientaram um (1) trabalho cada um. (Gráfico 5)

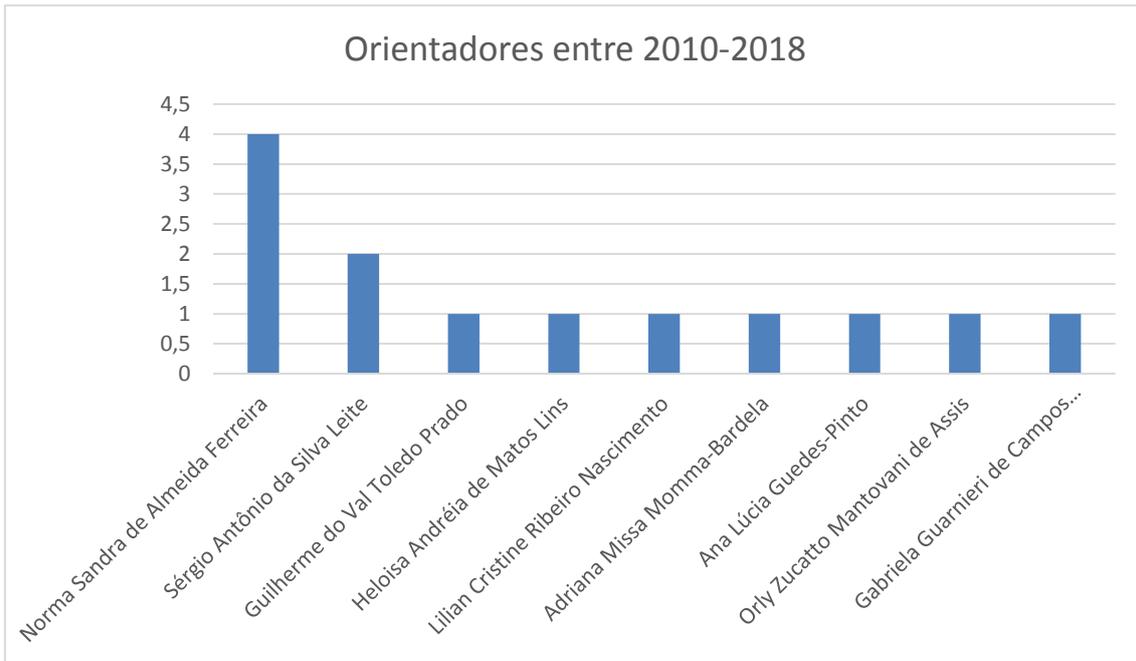


Gráfico 5 – Orientadores entre 2010-2018

Vinte e dois (22) foi o número de autores diferentes utilizados nos trabalhos durante a década de 2010 a 2018. Em um dos trabalhos não foi possível identificar o(s) autor(es) utilizado(s). Os principais autores que apareceram nessa época foram Lev Vygotsky, (em cinco trabalhos), Magda Soares, e Ângela Kleiman (em três trabalhos cada um), Emília Ferreiro e Maria Mortatti (em dois trabalhos cada uma). Os demais autores foram utilizados em apenas um trabalho cada um. (Gráfico 10)

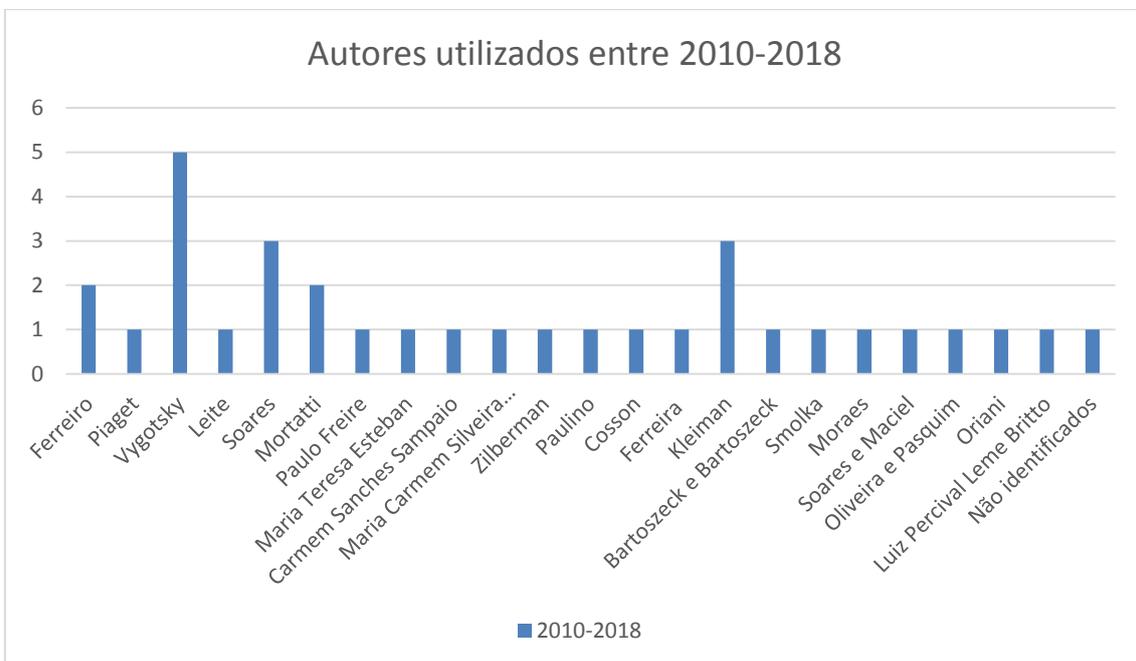


Gráfico 10 – Autores utilizados entre 2010-2018

O leque de referenciais teóricos se manteve na média com relação às outras décadas. As pesquisas dessa década se concentraram em oito (8) referenciais teóricos diferentes. A “Perspectiva do letramento” foi o referencial mais utilizado nessa década abrangendo ao todo quatro (4) trabalhos, em seguida encontramos a “Perspectiva histórico cultural” em dois (2) trabalhos. Em três (3) dos trabalhos analisados nessa década não foi possível encontrar o referencial teórico. Os demais referenciais teóricos apareceram apenas uma vez cada um deles. (Gráfico 15)

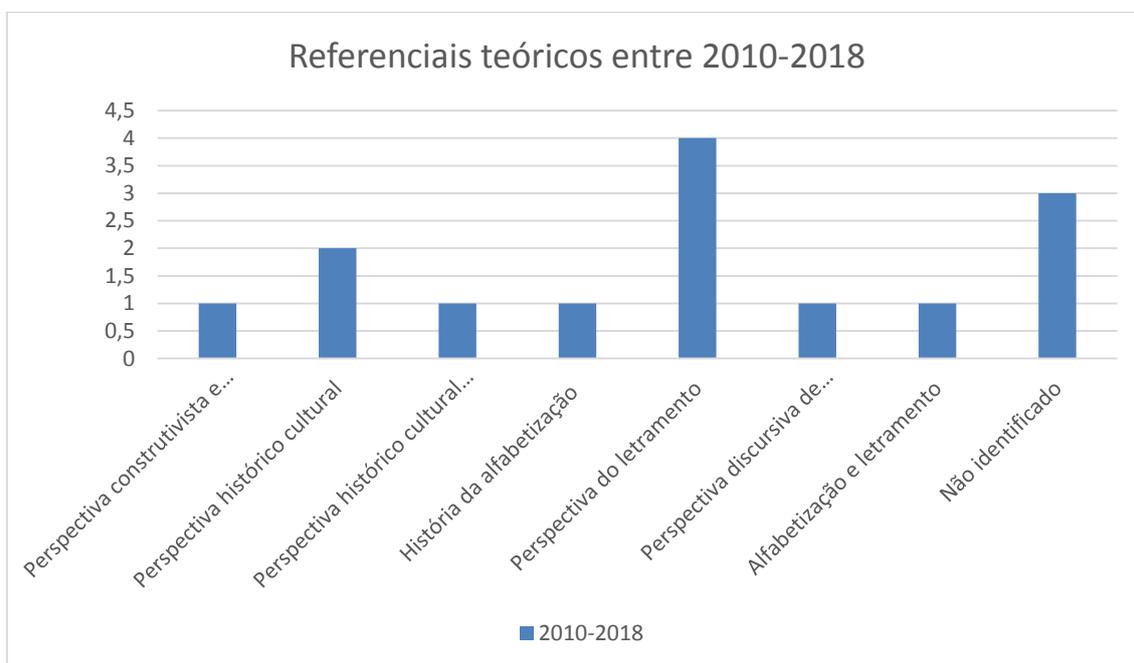


Gráfico 15 - Referenciais teóricos entre 2010-2018

Por último, mas não menos importante, temos os temas escolhidos para os trabalhos da década de 2010 a 2018. Nove (9) é a quantidade de temas diferentes selecionados. Não surpreendentemente o tema “Alfabetização nas séries iniciais” é o mais utilizado nessa década abrangendo cinco (5) dos treze (13) trabalhos. É muito interessante esse dado, pois, a preferência por essa área de pesquisa ficou mais evidente nos últimos anos. Os temas principais das décadas anteriores variavam mais e tinham foco em outros assuntos. Esses assuntos são igualmente importantes para a educação, mas percebemos através da nossa pesquisa que, durante essa última década, tem-se dado maior enfoque à alfabetização dos anos iniciais. Tanto que, temas como “EJA” não aparecem nessa década como ponto de interesse de pesquisa. (Gráfico 20)

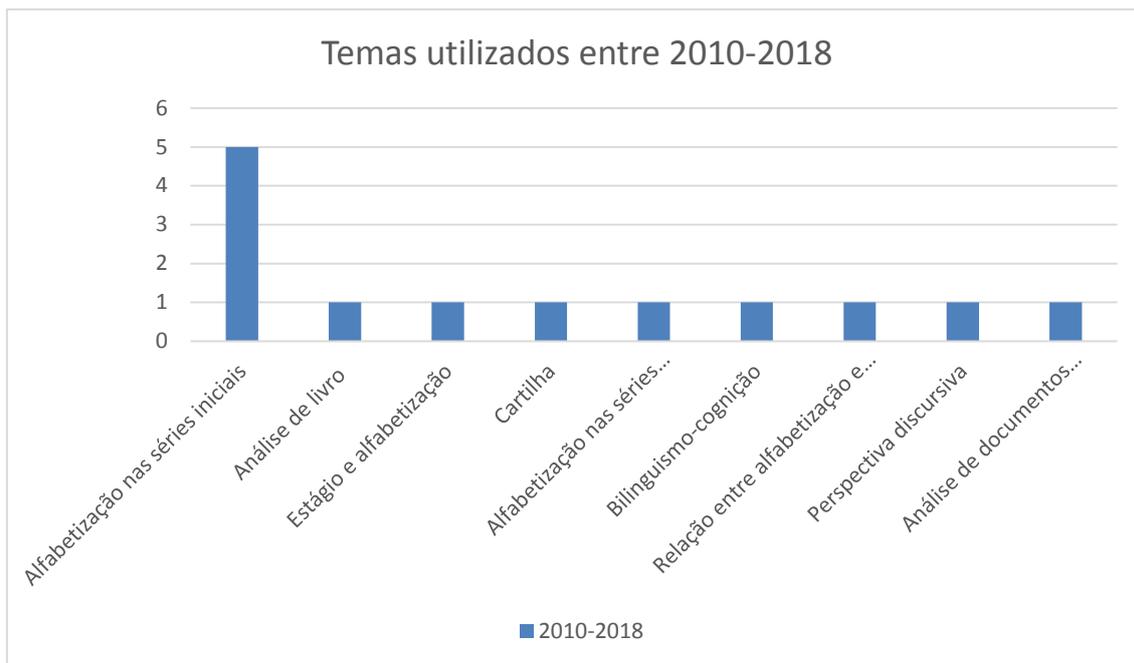


Gráfico 20 - Temas utilizados entre 2010-2018

Por fim fizemos um levantamento de todos os orientadores e em quais anos eles orientaram trabalhos com o tema “Alfabetização”.

- Adriana Lia Frizman de Laplane orientou ao todo 2 trabalhos com esse tema, respectivamente em 2003 e em 2004.

- Adriana Missa Momma-Bardela orientou 1 trabalho em 2015.

- Ana Lucia Guedes-Pinto orientou 5 trabalhos, respectivamente em 1 em 2001, 2 em 2002, 1 em 2005 e 1 em 2015.

- Ana Lucia Horta Nogueira orientou 2 trabalhos com esse tema em 2004.

- Ana Luiza Bustamante Smolka orientou 2 trabalhos um em 2002 e o outro em 2004.

- Clara Germana Sa Gonçalves Nascimento orientou 1 trabalho em 1999.

- Ezequiel Theodoro da Silva orientou 4 trabalhos sendo 2 em 1989, 1 em 1990 e 1 em 1991.

- Gabriela Guarnieri de Campos Tebet orientou 1 trabalho em 2017.

- Guilherme do Val Toledo Prado orientou 8 trabalhos com esse tema, respectivamente em 2002, 2003, 2004, 2006 e 3 trabalhos em 2008.

- Helena Costa Lopes de Freitas orientou 2 trabalhos, respectivamente em 1995 e em 2005.

- Heloisa Andréia de Matos Lins orientou 1 trabalho em 2013.

- Ivani Rodrigues Silva orientou 1 trabalho em 2009.

- Jorge Luiz Schroeder orientou 1 trabalho em 2005.
- Jose Claudinei Lombardi orientou 1 trabalho em 1997.
- Lilian Cristine Ribeiro Nascimento orientou 1 trabalho em 2014.
- Lilian Lopes Martin da Silva orientou 1 trabalho em 1996.
- Luiz Carlos de Freitas orientou um trabalho em 1997.
- Maria Marcia Sigrist Malavazi orientou um trabalho em 2005.
- Norma Sandra de Almeida Ferreira orientou 10 trabalhos, respectivamente 2 em 2004, 1 em 2005, 2 em 2007, 1 em 2008, 2 em 2011, 1 em 2012 e 1 em 2016.
- Orly Zucatto Mantovani de Assis orientou um trabalho em 2015.
- Roseli Aparecida Cação Fontana orientou 3 trabalhos, respectivamente em 2005, um em 2007 e um em 2008.
- Sandro Tonso orientou um trabalho em 2008.
- Sergio Antonio da Silva Leite orientou 12 trabalhos, respectivamente 1 em 1997, 1 em 1998, 1 em 1999, 1 em 2002 e 1 em 2003, 2 em 2006, 2 em 2007, 1 em 2008 e 2 em 2011.
- Sonia Giubilei orientou 2 trabalhos, respectivamente 1 em 2005 e outro em 2006.
- Valério Arantes orientou um trabalho em 1997.
- Zacarias Pereira Borges orientou um trabalho em 2005. 1 trabalho não possui o nome do orientador. (Tabela 1)²

² Essa tabela encontra-se em anexo.

Considerações

A princípio o objetivo desse trabalho era realizar um estudo de caso a fim de levantar dados que pudessem nos ajudar a entender como ocorre o processo de alfabetização nas séries iniciais. Mas ao longo da escrita percebemos o quão interessante seria analisar como outros discentes do curso que trataram a respeito dessa prática. Meu objetivo, portanto, foi realizar um estudo de cunho bibliográfico tomando como base os Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da Unicamp. Nosso levantamento de dados abrangeu os anos de 1980 a julho de 2018.

Primeiramente inventariamos as produções de alunos concluintes da licenciatura em Pedagogia, no que diz respeito à temática Alfabetização, e as organizamos cronologicamente pela data de conclusão dos trabalhos. Depois, examinamos os modos como essa produção tem sido discutida ao longo do tempo, quanto às ênfases ou ausências de determinados objetos de interesse, escolhas teóricas e metodológicas, aspectos que se mantêm, se alteram, desaparecem, emergem e/ou são colocados com outras particularidades ao longo do tempo.

Sobre as ênfases que são dadas aos objetos, gostaríamos de pontuar os temas mais recorrentes durante todo o tempo da pesquisa e também os menos recorrentes.

O “Analfabetismo” aparece na primeira década analisada, mas desaparece por completo nas décadas seguintes. Esse fato se deve a outros temas terem ganhado mais força, como a “Alfabetização nas séries iniciais” e o “EJA” que foram os temas de maior ênfase na segunda década analisada (1990 a 1999).

A partir de 2000 até 2009 os temas mais utilizados foram “Alfabetização nas séries iniciais”, que se manteve forte da última década para esta, e “Análise de livros”. Esse último foi uma escolha interessante e que apareceu entre os temas mais utilizados nos trabalhos concluídos dentro dessa década. Esses dois temas apareceram em quatro (4) trabalhos cada, seguidos do tema “EJA” que apareceu em três (3) trabalhos. A linha de interesse pelos temas permaneceu quase a mesma da década anterior, somente com o acréscimo desse novo que se destacou: “análise de livros”. Não entraremos em detalhes a respeito das análises, pois cada trabalho analisou livros diferentes, mas o ponto foi a escolha por analisa-los.

Entre 2010 e 2018, os temas escolhidos foram nove (9) e não surpreendentemente o tema “Alfabetização nas séries iniciais” foi o mais utilizado abrangendo cinco (5) dos treze (13) trabalhos. Esse dado é muito relevante para nós por mostrar o quanto esse tema se evidenciou e foi preferido em quase todo o período de abrangência de nossa pesquisa. Percebemos também que esse tema se tornou ainda mais evidente com o passar dos anos passando a aparecer em mais trabalhos dentro da mesma década.

Os temas principais das décadas anteriores variavam mais que os dessa década e tinham foco em outros assuntos apesar de sempre se manter em alta os temas “alfabetização nas séries iniciais” e “EJA”. Esses assuntos são igualmente importantes para a educação, mas percebemos através da nossa pesquisa que, durante essa última década, tem-se dado maior enfoque à alfabetização dos anos iniciais. Tanto que, temas como “EJA” não aparecem nessa década como ponto de interesse de pesquisa.

Com relação a essa preferência, pontuamos em nossa teoria que na sociedade em que vivemos, as instituições de ensino precisam oferecer e incitar a relação sistêmica dos alunos com a leitura e a escrita. Ao longo do andamento da aprendizagem escolar, a criança, mesmo já trazendo de casa uma grande bagagem de conhecimentos, necessita conceber novos sentidos conforme as interações que a escola propõe, a construção de um novo vínculo com o mundo a sua volta e consigo mesma.

Percebemos que alguns temas como “uso de letra bastão” e “cartilhas” apareceram uma vez nas décadas de 1990, 2000 e depois em 2012 e em seguida desapareceram do campo de pesquisa dando lugar àqueles já mencionados.

Sobre as escolhas de referenciais teóricos e metodologias percebemos que durante todo o período pesquisado o referencial da “perspectiva histórico cultural” de Vygotsky foi utilizado em quatorze (14) trabalhos e foi seguido pela “perspectiva crítica” de Paulo Freire que apareceu em oito (8). A “perspectiva construtivista” de Emília Ferreiro apareceu o mesmo número de vezes em trabalhos que a “perspectiva do letramento” de Ângela Kleiman e Magda Soares, a saber, em seis (6) trabalhos.

A partir da década de 2000 a 2009 a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky ganhou muita força como referencial teórico aparecendo em grande parte dos trabalhos analisados. Também, Vygotsky foi o mais escolhido como autor de

referência para a abordagem do tema “Alfabetização”. Isso nos leva a pensar que há certa preferência pelo embasamento de sua obra. Emília Ferreiro aparece como a segunda autora mais escolhida nessa década. Podemos concluir, então, que tanto Lev Vygotsky como Emília Ferreiro são dois grandes nomes no campo da Alfabetização e, portanto, aparecem com mais frequência nos trabalhos acadêmicos do que os outros autores.

REFERÊNCIAS

- AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e Letras. Ferreiro e Luria: Duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1997
- CASTANHEIRA, M. L. **Da escrita no cotidiano à escrita escolar. Revista semestral da associação de leitura do Brasil**. Ano 11. Dezembro, 1992. Número 20
- CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...** Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba. 2004.
- DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. **O desenvolvimento da escrita na criança, uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria**. São Carlos, 2008. 49 f. (Trabalho de conclusão de curso) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos 2008
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. O estudo experimental da construção da escrita pela criança. In: FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FRANCO, Blandina, LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o PUM?** 2010. Editora Companhia das Letrinhas.
- JOLY, Martha Maria. **As Relações De Ensino Em Uma Segunda Série Nas Atividades De Leitura: O Processo De Mediação Na Perspectiva Histórico-Cultural**. Junho 2008. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba. 2008.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso**. São Paulo, Ática, 2001.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OMETTO, C. B. de C. N. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. PIRACICABA, São Paulo, 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba. 2005.
- SAVIAN, M. R. de O. **As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do ensino fundamental**. PIRACICABA, São Paulo, 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba. 2013.

SAVIAN, M. R. de O. OMETTO, C. B. de C. N. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 3 | p. 159-180 | jan./jul. 2016

SCHLÖGL, MICHELE. **O processo de sistematização de conhecimentos para o aprendizado da linguagem escrita**. CAMPINAS, São Paulo, 2013. 265 f. Tese (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

Análise dos TCCs da FE Unicamp – ordenado pelo ano de conclusão

Num	Autor do TCC	Títulos	Tema	Referencial teórico	Autores utilizados	Ano	Orientador
11	Cristina de Carvalho Barão	Alfabetização e métodos convencionais	Analfabetismo no Brasil	Perspectiva crítica	Paulo Freire	1989	Ezequiel Theodoro da Silva
43	Vanessa Mezher Pedroso	Alfabetização	Problemas e contribuições da alfabetização	Perspectiva do letramento	Kramer	1989	Ezequiel Theodoro da Silva
27	Roberta Maria Ferian Silva	Metodologia e pedagogias para o trabalho com deficientes mentais	Alfabetização de deficientes mentais	Pedagogia Freinet	Freinet	1990	Ezequiel Theodoro da Silva
1	Celia Regina Colferai de Paiva	Cartilhas de alfabetização : adotivas ou adotantes	Cartilha	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	1991	Ezequiel Theodoro da Silva
45	Luciana Levanteze	O estágio do curso de pedagogia: uma ação no processo de alfabetização do ciclo básico	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	1995	Helena Costa Lopes de Freitas
58	Elaine Rejane Gomes	Alfabetização : reflexão sobre uma experiência de estágio	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva construtivista	Teberosky	1996	Lilian Lopes Martin da Silva
56	Geralda Botelho Costa	Uma panorâmica das transformações na concepção de alfabetização e origem da Escola Normal de Campinas no contexto Brasil-São Paulo (1850-1889)	Concepção de alfabetização e Escola Normal de Campinas	História da alfabetização	Magda Soares	1997	Jose Claudinei Lombardi
63	Elisandra Girardelli Godoi	Avaliação escolar no Ciclo Básico	Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental	Teoria histórico crítica	Saviani	1997	Luiz Carlos de Freitas
10	Cintia Wolf do	A proposta crítica no	Perspectiva crítica	Perspectiva crítica	Paulo Freire	1997	Sergio Antonio da Silva Leite

	Amaral	processo de alfabetização escolar	da alfabetização				
46	Elisangela Fredericci	O jogo dramático no processo de alfabetização	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva psicogenética	Piaget	1997	Valério Arantes
36	Kelly Cristina Biancalana	Problemas enfrentados por professores recém-formados em classes de alfabetização	Professores recém-formados em classes de alfabetização	NÃO ENCONTRADO	Leite, S. A. S. (1988); Mello, Guiomar (1979)	1998	Sergio Antonio da Silva Leite
17	Sergio Ademar Fonseca	O currículo oculto: a análise de uma experiência com alfabetização de adultos	EJA	Perspectiva crítica	Paulo Freire	1999	Clara Germana Sa Gonçalves Nascimento
9	Maria de Lourdes Pinheiro	Alfabetização de adultos: 30 anos da proposta de Paulo Freire	EJA	Perspectiva crítica	Paulo Freire	1999	Sergio Antonio da Silva Leite
53	Silvia Martinelli Ramos	O cotidiano de uma sala de alfabetização de jovens e adultos do município de Campinas: olhares de uma professora eu-outro, eterna síntese do novo	EJA	Perspectiva histórico cultural	Certeau; Vygotsky	2001	Ana Lucia Guedes-Pinto
14	Rubia Barroso Fonte Boa	Estratégias reveladas pelas crianças na elaboração da escrita	Estratégias para elaboração da escrita	Perspectiva histórico cultural	Luria; Vygotsky	2002	Ana Lúcia Guedes-Pinto
18	Lais Pereira Oliveira	A prática da leitura na biblioteca e suas relações no processo de alfabetização dos alunos da primeira série do ensino fundamental	Relação entre a leitura na biblioteca com alfabetização de crianças	História cultural	Certeau (1994) e Chartier (1999)	2002	Ana Lúcia Guedes-Pinto
57	Cintia Betanho Campana	Roda: prática social	Prática social da roda	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2002	Ana Luiza Bustamante Smolka
25	Ligiane Regina Coelho	Reflexões sobre concepção de linguagem, língua e ensino da língua de uma prática de ensino em uma 3ª série do ensino fundamental, de uma	Concepção de linguagem, língua e ensino da língua	NÃO ENCONTRADO	Cagliari, Morais, Ferreiro, Silva e Brandão	2002	Guilherme do Val Toledo Prado

		professora em formação					
47	Fabiana Aurora Colombo	Afetividade e produção escrita: a mediação em crianças da pré-escola	Afetividade e produção escrita na educação infantil	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2002	Sergio Antonio da Silva Leite
60	Maria Jose Giatti Milioni	O processo de aquisição da leitura e escrita como mediador da (des)construção das dificuldades de aprendizagem	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva construtivista e perspectiva histórico cultural	Ferreiro; Soares; Cagliari; Smolka; Morais.	2003	Adriana Lia Frizman de Laplane
37	Isnary Aparecida Araujo	A formação do professor alfabetizador	Formação do professor alfabetizador	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	2003	Guilherme do Val Toledo Prado
64	Cynthia Bauab Fabricio D'Estefano	Informática no processo de alfabetização escolar: um estudo de caso	Informática na Alfabetização	Processo de alfabetização escolar	PCN's de Língua Portuguesa (MEC, 1997)	2003	Sergio Antonio da Silva Leite
42	Karina de Queiroz Giora	O atendimento educacional aos deficientes: em busca da inclusão - um estudo de caso sobre a inclusão na FUMEC	Alfabetização de deficientes (inclusão)	NÃO ENCONTRADO	Itard; Mazzotta; Jannuzzi	2004	Adriana Lia Frizman de Laplane
35	Renata Cristina de Campos Tobias	Alfabetizar letrando: reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico	Reflexões sobre a construção do trabalho pedagógico	Perspectiva construtivista e perspectiva sócio construtivista	Piaget; Vygotsky	2004	Ana Lucia Horta Nogueira
41	Zanchin Sabrina	O desenvolvimento da linguagem escrita: reflexões sobre uma proposta de alfabetização	Desenvolvimento da linguagem escrita	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2004	Ana Lucia Horta Nogueira
38	Claudia Regina Miorin	As interações sociais na construção da linguagem escrita	Interações sociais em sala de aula	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2004	Ana Luiza Bustamante Smolka
24	Maria Aparecida de Paula	Alfabetização e Trabalho Docente: limites e possibilidades	Alfabetização e Trabalho Docente	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	2004	Guilherme do Val Toledo Prado
19	Raquel Andrade Hofstatter	Aprendizagem da leitura: sentimentos e possibilidades	Início do processo de aprendizagem da leitura	Pedagogia Freinet	Freinet	2004	Norma Sandra de Almeida Ferreira

68	Yara Máximo Sena	Entre as páginas de um livro: Cecilia Meireles	Análise de livro – Cecília Meireles	História cultural	Chartier (1990, 2001)	2004	Norma Sandra de Almeida Ferreira
20	Aline Cristina Benites	Limites no processo de alfabetização : relato de um trabalho de ensino em uma classe de reforço	Progressão Continuada e fracasso escolar	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2005	Ana Lucia Guedes-Pinto
39	Adriana Faria Lopes	Análise dos referenciais curriculares e de formação de professores indígenas, do Ministério da Educação: colocando o problema	Problematização da formação de professores indígenas	NÃO ENCONTRADO	Melia (1979)	2005	Helena Costa Lopes de Freitas
6	Paula Maria Fernanda dos Santos Ghizo	As letras de música como auxílio na alfabetização	Relação entre alfabetização e música	Perspectiva histórico cultural	Pino; Luria; Vygotsky	2005	Jorge Luiz Schroeder
48	Jessica Ghiraldelli Paixão	Progressão continuada: uma análise sobre as aulas e reforço	Progressão continuada	Perspectiva construtivista	Ferreiro	2005	Maria Marcia Sigrist Malavazi
40	Karem da Costa Couto	A série "mico Maneco" de Ana Maria Machado: um convite ao universo literário	Análise de livro - livros de Ana Maria Machado	Perspectiva de alfabetização, leitura e escrita	Zilberman (1986; 1988; 1989); Zilberman; Magalhães (1987)	2005	Norma Sandra de Almeida Ferreira
32	Silvana Paula de Souza	Por que as professoras têm medo de alfabetizar?	Medo de alfabetizar	História da alfabetização	Mortatti (2000); Klein (2002)	2005	Roseli Aparecida Cação Fontana
62	Cecilia Nogueira da Silva Togni	Campanha de alfabetização de adultos no Brasil	EJA e analfabetismo	Perspectiva crítica	Jannuzzi; Paulo Freire	2005	Sonia Giubilei
22	Ana Carolina Franzolin Araujo Rezende	A reforma protestante, seu contexto humanístico e suas implicações para a educação	A reforma protestante e a educação	Reformas europeias	Chaunu (1975)	2005	Zacarias Pereira Borges
3	Josiane Nunes Goncalves	Alfabetização com letra bastão: por que sim? Por que não?	Uso de letra bastão	Perspectiva histórico cultural	Luria; Vygotsky	2006	Guilherme do Val Toledo Prado
67	Adalgiza de Oliveira Bueno	Um novo olhar para a alfabetização	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural Perspectiva do letramento Perspectiva construtivista	Vygotsky; Kleiman; Piaget	2006	Não consta nome de orientador

				História da alfabetização			
59	Paula Porchat Assis	Eu ensino, tu ensinas, ele ensina: nos ensinamos gramática?	Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental	NÃO ENCONTRADO	Possenti (1996); Perini (1997); Soares (2001)	2006	Sergio Antonio da Silva Leite
4	Alina do Rocio Pacheco e Silva Ribeiro	Alfabetização: o estado da arte na alfabetização infantil	Analfabetismo	Perspectiva construtivista	Ferreiro	2006	Sérgio Antônio da Silva Leite
54	Marcela Alegretti da Silva	Influências político-sociais na educação de jovens e adultos	EJA	Perspectiva crítica	Paulo Freire	2006	Sonia Giubilei
23	Maira Signorelli Carvalho	Lições de alfabetização : o que acontece na sala de aula?	Alfabetização, Letramento, Prática de ensino	Perspectiva construtivista	Piaget; Ferreiro	2007	Norma Sandra de Almeida Ferreira
52	Patricia Andrea Gurgeira	Walmir Ayala e suas aventuras do ABC	Análise de livro	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	2007	Norma Sandra de Almeida Ferreira
31	Mariana Cristina Pedrassa	Quando a professora e os alunos enfrentam o fracasso escolar: aprendendo a ler e a escrever	Fracasso escolar	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2007	Roseli Aparecida Cação Fontana
12	Nilza Cristian Henrique	Alfabetização e letramento: reflexões sobre a prática pedagógica	Relação entre Alfabetização e letramento	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	2007	Sergio Antonio da Silva Leite
13	Tatiana Aparecida Teixeira Mendes Juliatto	Alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas	Relação entre Alfabetização e letramento	Perspectiva do letramento	Soares; Kleiman	2007	Sergio Antonio da Silva Leite
28	Elizia Miranda	Metodologias de alfabetização	Métodos de alfabetização	Perspectiva construtivista	Duarte (2005), Ferreiro (1999), Matui (1995), Teberosky (2003)	2008	Guilherme do Val Toledo Prado
34	Andreia Aparecida Sardelli	A reflexão sobre a prática como processo de auto formação	Prática como processo de auto formação	Perspectiva crítica	Paulo Freire	2008	Guilherme do Val Toledo Prado
61	Cristiane Rodrigues Salvador	O desenvolvimento da leitura e escrita: a importância da intervenção	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva construtivista	Vygotsky	2008	Guilherme do Val Toledo Prado

		pedagógica					
21	Monica Furlan Olivatto	O ABZ do Ziraldo	Análise de livro - Ziraldo	NÃO ENCONTRADO	Ziraldo	2008	Norma Sandra de Almeida Ferreira
7	Araceli Eliane Venancio Rossi	Experiência e aprendizado: a apropriação e elaboração dos modos de ensinar a língua escrita por uma professora alfabetizadora	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural	Luria; Vygotsky	2008	Roseli Aparecida Cação Fontana
30	Ednalva de Fatima Bento Bassete	Educação ambiental e alfabetização ecológica: o caso da cidade de Curitiba	Programa de Alfabetização Ecológica	Perspectiva pedagógica ambiental	Fritjof Capra	2008	Sandro Tonso
16	Paula Janaína de Moraes	A alfabetização através de palavras geradoras	Palavras geradoras	Perspectiva crítica	Paulo Freire	2008	Sergio Antonio da Silva Leite
50	Sônia Márcia de Campos	Aluno surdo em escola especial: reflexões acerca da alfabetização e a importância da "Libras" neste processo	Alfabetização de deficientes (Surdos)	Perspectiva do letramento	Magda Soares	2009	Ivani Rodrigues Silva
33	Gabriela Ribeiro	Algumas letras para falar da "Festa das Letras" de Cecília Meireles e Josué de Castro	Análise de livro – Cecília Meireles e Josué de Castro	NÃO ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO	2011	Norma Sandra de Almeida Ferreira
49	Sofia Farias Zacura	O estágio como espaço de formação docente e de colaboração com o cotidiano escolar	Estágio e alfabetização	Perspectiva construtivista e perspectiva histórico cultural	Ferreiro; Piaget; Vygotsky	2011	Norma Sandra de Almeida Ferreira
44	Fernanda Caroline Teixeira	O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais: análise de uma prática pedagógica	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural	Vygotsky	2011	Sérgio Antônio da Silva Leite
66	Fernanda Caroline Teixeira	O ensino de língua portuguesa nas séries iniciais: análise de uma prática pedagógica	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural e Alfabetização, Letramento e o Ensino de Língua Portuguesa	Vygotsky; Leite e Soares	2011	Sérgio Antônio da Silva Leite
2	Mariana	Estudos preliminares sobre	Cartilha	História da	Mortatti	2012	Norma Sandra de Almeida

	Aparecida Apolinário	cartilhas produzidas na década de 30 e seus métodos de alfabetização		alfabetização			Ferreira
26	Karina Aparecida de Souza	Por um processo de alfabetização ligado à vida: considerações sobre a escola e uma proposta freiriana	Alfabetização nas séries iniciais	NÃO ENCONTRADO	Paulo Freire, Maria Teresa Esteban, Carmem Sanches Sampaio e Maria Carmem Silveira Barbosa	2013	Guilherme do Val Toledo Prado
55	Carla Fernanda Brito Bispo	Escolarização da literatura infantil na alfabetização : uma trama de múltiplos fios e alguns nós	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva histórico cultural	Zilberman (2003), Paulino (2008), Soares (1999), Cosson (2012), Ferreira (2012), Vigotski (2009)	2013	Heloisa Andréia de Matos Lins
8	Mayara Helena Campos Zorzi	Interferências da língua portuguesa e da língua inglesa no processo de aquisição da escrita em uma escola bilíngue	Alfabetização nas séries iniciais bilíngue Inglês-Português	Perspectiva do letramento	Soares; Kleiman	2014	Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
51	Julia Cintra Leite Pantano	As práticas pedagógicas de alfabetização na educação de crianças: acompanhamento de um sala de 1ºano do ensino fundamental	Alfabetização nas séries iniciais	Perspectiva do letramento	Kleiman, Soares, Mello, Smolka, Moraes.	2015	Adriana Missa Momma-Bardela
5	Gabriela Cássia Leme de Freitas	Alfabetização e letramento: os sentidos construídos pelas crianças sobre a leitura e a escrita	Relação entre alfabetização e letramento	Perspectiva do letramento	Kleiman	2015	Ana Lúcia Guedes-Pinto
29	Mariana Burckarte Patelli	Neurociência, bilinguismo e o processo de aprendizagem na primeira infância	Bilinguismo-cognição	NÃO ENCONTRADO	Bartoszeck e Bartoszeck (2004), Vygotsky (1998)	2015	Orly Zucatto Mantovani de Assis
15	Adriana Taffarello	Estudos sobre a perspectiva discursiva no processo inicial de aquisição da língua escrita	Perspectiva discursiva	Perspectiva discursiva de alfabetização	Soares e Maciel; Mortatti, Oliveira e Pasquim; Oriani	2016	Norma Sandra de Almeida Ferreira
65	Patrícia Amorim dos Reis	Alfabetização e letramento na educação infantil: uma análise de documentos	Análise de documentos nacionais	Alfabetização e letramento	Emília Ferreiro, Luiz Percival Leme Britto e Magda Soares	2017	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

		nacionais					
--	--	-----------	--	--	--	--	--